



SED
194

**AGRUPACIONES, CULTURAS JUVENILES Y ESCUELA EN BOGOTÁ.
HACIA LA CONSTRUCCION DE ALTERNATIVAS PEDAGOGICAS**

INFORME FINAL DE INVESTIGACION

**SECRETARIA DE EDUCACION DISTRITAL
SUBDIRECCION DE COMUNIDAD EDUCATIVA
UNIVERSIDAD CENTRAL / IESCO**

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EN JOVENES Y CULTURAS JUVENILES
BOGOTÁ D C JULIO DE 2006**

**AGRUPACIONES, CULTURAS JUVENILES Y ESCUELA EN BOGOTÁ:
HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS**

INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN

Presentado a:

Secretaría de Educación Distrital
Subdirección de Comunidad Educativa

Manuel Roberto Escobar C.
(Coordinador del proyecto)

Fernando Quintero Tobón
Sonia Marsela Rojas Campos
Alejandro Sánchez Lopera
Martha Lucía Perdigón
(Investigadores/as)

Nydia Constanza Mendoza R.
(Asesora en pedagogía)

Javier Tatis Amaya
(Asistente de investigación)

Gloria Patricia López
Verónica Barreto
(Auxiliares de investigación)

UNIVERSIDAD CENTRAL
INSTITUTO DE ESTUDIOS SOCIALES CONTEMPORÁNEOS -IESCO-
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EN JÓVENES Y CULTURAS JUVENILES
BOGOTÁ, D.C., JULIO DE 2006

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	6
1. PENSAR, SENTIR, NARRAR: UN ENFOQUE METODOLÓGICO DIVERSO	12
1.1 INTENCIÓN Y PERSPECTIVA METODOLÓGICA	12
1.2 PROCESO METODOLÓGICO	21
1.3 DIFICULTADES DEL PROCESO	28
2. ESCUELA, AGRUPACIONES JUVENILES E INTERCULTURALIDAD	36
2.1 AGRUPACIONES Y CULTURAS JUVENILES	37
2.1.1 Sobre los/as jóvenes y sus condiciones sociales	37
2.1.2 Sobre las representaciones acerca de los y las jóvenes	40
2.1.3 Otras agrupaciones juveniles: Lo organizativo juvenil	43
2.2 TRES LUGARES DE ANÁLISIS PARA LA COMPRESIÓN DE LA ESCUELA PÚBLICA CONTEMPORÁNEA	44
2.2.1 La conformación histórica de la “maquinaria escolar”	45
2.2.2 Reflexiones sobre la escuela pública contemporánea	47
2.2.3 La escuela: Diferentes culturas, varios proyectos de sociedad	52
2.3 INTERCULTURALIDAD Y ESCUELA: SOBRE LAS DIFERENCIAS CULTURALES EN LAS INSTITUCIONES ESCOLARES	54
2.3.1 Algunos presupuestos sobre la interculturalidad	55
2.3.2 Jóvenes, escuela e interculturalidad	57
3. CADA INSTITUCIÓN, UN RELATO SINGULAR	64
3.1 IED ALEMANIA UNIFICADA	64
3.2 IED ENTRE NUBES SUR ORIENTAL	79
3.3 IED MONTEBELLO	94
3.4 IED CAMPESTRE MONTEVERDE	107
3.5 IED PALERMO	119
3.6 IED RAFAEL NÚÑEZ	131
3.7 IED SIMÓN RODRÍGUEZ	140
3.8 IED EL VERJÓN BAJO	153

4.	BALANCE ANALÍTICO POR EJES TEMÁTICOS	163
4.1	LA ESPECIALIDAD Y LA TEMPORALIDAD: UN INTENTO POR COMPRENDER LOS VECTORES ESPACIAL Y TEMPORAL EN LA CONSTRUCCIÓN DE LOS ESPACIOS SOCIALES ESCOLARES	164
4.1.1	Pistas para la lectura cartográfica	164
4.1.2	Las nociones espacio-temporales de la institución educativa y de la ciudad: La moralización del espacio y la temporalidad	179
4.1.3	El espacio de la <i>polis</i> y la institución educativa como máquina despótica de segmentación y de producción de subjetividad	190
4.1.4	Las afectaciones de la especialidad y la temporalidad de los espacios sociales escolares urbanos	203
4.1.5	Epílogo	215
4.2	CONSTRUCCIONES DEL CUERPO EN LA ESCUELA: REFLEXIONES A PROPÓSITO DE LOS Y LAS JÓVENES	229
4.2.1	Cuerpos y poderes	231
4.2.2	El sujeto de la Modernidad y el proyecto educativo	233
4.2.3	El cuerpo después de la Modernidad	237
4.2.4	La escuela contemporánea: Construcción de cuerpos en tensión	241
4.2.5	Buscando pistas para interpretar los cuerpos en la escuela	247
4.3	EL VÍNCULO EN LA ALTERIDAD	252
4.3.1	La alteridad: Una experiencia vital	252
4.3.2	Los y las jóvenes en la institución escolar	255
4.4	NORMATIVIDAD Y PODER	268
4.4.1	Producción de subjetividad	269
4.4.2	Subjetividades e institución abierta	277
4.5	PRODUCCIÓN MEDIÁTICA Y ESCUELA	287
4.5.1	Transformaciones de la sociedad contemporánea	287
4.5.2	Medios de comunicación y nuevas tecnologías: Cómplices del cambio	290
4.5.3	Más receptores que productores	293
4.5.4	Escuela y medios: Una relación formal	296
4.5.5	Ponerse en obra, ser productores	298
5.	AGRUPACIONES, CULTURAS JUVENILES Y ESCUELA EN BOGOTÁ: HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS	309
5.1	¿QUÉ ENTENDEMOS POR ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS?	309
5.2	PROPUESTAS PEDAGÓGICAS	317
5.2.1	Eje temático 1: Memorias institucionales, memorias barriales y diálogo intergeneracional	319

5.2.2	Eje temático 2: Comunicación: Producción y consumo cultural	331
5.2.3	Eje temático 3: Negociación cultural: Identidades juveniles y trasgresiones	343
5.2.4	Eje temático 4: Visibilización e interlocución con las culturas juveniles	354
6.	CONCLUSIONES	370
6.1	LA SUBJETIVIDAD JUVENIL: CAMPO EN DISPUTA	371
6.2	EL PASO POR LA ESCOLARIZACIÓN ¿PÉRDIDA DE LA POTENCIA DE SUBJETIVACIÓN DE LA ESCUELA?	376
6.3	JÓVENES, ESCUELA Y EXCLUSIÓN SOCIAL ¿DE QUÉ VISIBILIDAD ESTAMOS HABLANDO?	380
	ANEXOS	386
	1. LINEAMIENTOS PARA UNA CARTILLA	387
	2. GUÍAS METODOLÓGICAS	391
	3. CONSOLIDADO DE ACTIVIDADES DESARROLLADAS EN EL PROYECTO Y SISTEMATIZACIÓN REGISTROS ASISTENCIA	406

Introducción

UNIVERSIDAD CENTRAL

El primer paradigma de la ciencia es el modelo aristotélico de la ciencia. Aristóteles consideraba que la ciencia era el conocimiento de las causas y de los principios de las cosas. Este modelo se basaba en la observación y en la reflexión, y se centraba en la búsqueda de la verdad y en la comprensión de la naturaleza.

Ya que siempre se implicó por la comprensión de estos conceptos y procedimientos científicos como caminos para una explotación de conocimientos y productividad se pueden encontrar una mezcla y distinción con cada vez más variables e invariables en estados sucesivos, los científicos que se despegaron de la vida cotidiana de quienes buscan la certeza, los momentos de haber y vivir la vida, las experiencias de sí que allí se profieren son semejantes a los siguientes:

Por tanto, de todos los programas posibles, la primera investigación es la que se refiere a la relación entre la estructura cerebral, las capacidades intelectuales, como la memoria de los sujetos para recordar en el tiempo, el aprendizaje, la solución de problemas, las operaciones lógicas. Se trata de intentar la comprensión de la estructura de los conocimientos de los sujetos.

Introducción

Además de las 500 páginas de sus *Confessions* y *Agrippa*, como en la historia de su vida, la *UNIVERSIDAD CENTRAL* de Venezuela, en la que se describe la experiencia vital, de comprensión de la vida y de la existencia de la existencia. Múltiples personas se inspiran en la vida de Agrippa para comprender la vida y el mundo que los rodea, y la presencia de Agrippa en la vida de los demás.

de la ciudad de Bogotá, desde la historia y la cultura de la ciudad, la historia, la vida y el mundo. Agrippa y sus obras, especialmente las *Confessions*, la *Agrippa* y *Agrippa*, desde la historia y la cultura de la ciudad, la historia, la vida y el mundo. Agrippa y sus obras, especialmente las *Confessions*, la *Agrippa* y *Agrippa*, desde la historia y la cultura de la ciudad, la historia, la vida y el mundo.

En el marco de la historia y la cultura de la ciudad, la historia, la vida y el mundo. Agrippa y sus obras, especialmente las *Confessions*, la *Agrippa* y *Agrippa*, desde la historia y la cultura de la ciudad, la historia, la vida y el mundo.

Hay muchas perspectivas desde las cuales es viable aproximarse a la escuela contemporánea. Circulan además numerosos encargos sociales que la hacen depositaria de problemáticas que incluso rebasan su capacidad para resolverlas. Las miradas y los acentos son entonces amplios en torno a esta institución.

Ya sea porque se inquiera por la educación de unos cuerpos y poblaciones nombrados como jóvenes para una sociedad de instituciones y productividad, o porque justamente tales lugares y discursos son cada vez más variables e inestables en nuestro presente, los sentidos que se despliegan en la vida cotidiana de quienes habitan la escuela, las maneras de narrar y vivir la vida, las experiencias de sí que allí se gestan son siempre un tema vigente.

Por tanto, de todas las preguntas posibles, la presente investigación optó por la que refiere a la relación sujeto e institución escolar. Específicamente indagamos sobre la constitución de las subjetividades juveniles en la comunidad educativa, teniendo en cuenta sus contextos locales. Se trató de rastrear la experiencia de juventud en los entramados de sentido configurados en las interacciones de varios actores sociales. La inquietud no fue entonces por un joven desconectado de las dinámicas intersubjetivas que lo constituyen, y en las que a su vez construye sociedad.

Además de los y las jóvenes, de sus culturas y agrupaciones, en la escuela se encuentran diferentes subjetividades que encarnan y agencian distintos, y con frecuencia disímiles, ideales y propuestas de sociedad. En tanto escenario intercultural, allí coexisten tensamente variadas maneras de narrar la experiencia vital, de comprender la vida en colectividad y de asumir la educación. Múltiples narrativas se disputan los sentidos cotidianos de tal comunidad, lo que en un estudio que interroga la presencia juvenil en el día a día de algunas instituciones educativas de la ciudad de Bogotá, llevó también a explorar las voces de docentes, directivos, padres y madres. Poderes y saberes operan atravesando las subjetividades de otros y otras que se narran desde lugares y enclavamientos distintos al de la juventud. Así, investigar a cerca de los y las jóvenes es en general, interrogar la potencia de subjetivación de la escuela hoy.

A partir de la inquietud y el recurso de la Secretaría Distrital de Educación de Bogotá en torno al reconocimiento de las identidades juveniles en el contexto escolar, y de la pregunta trasegada por la *Línea de investigación en jóvenes y culturas juveniles* del Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos -IESCO- de la Universidad Central respecto de la producción de las

subjetividades juveniles en las sociedades actuales, surgió el presente proyecto, dando continuidad a un primer estudio piloto realizado a finales del 2004. Tras 11 meses de diseño metodológico, concertación con ocho instituciones educativas distritales -IED- de las localidades de San Cristóbal y de Chapinero/Teusaquillo, trabajo de campo, socializaciones locales y distritales, sistematización y análisis de información, diseño de propuestas pedagógicas y elaboración de un vídeo, el equipo de investigación llega finalmente a este documento conclusivo.

El texto, a modo de informe que comparte las apuestas e interpretaciones construidas en un proceso que inició desde julio del año anterior, presenta inicialmente la metodología que se implementó, con sus ajustes, alcances y dificultades. En segunda instancia, proponemos el marco de conceptos que desde una lógica flexible orientaron la investigación. Categorías como agrupación y cultura juvenil e interculturalidad son esbozadas teóricamente, enlazándolas con un panorama de los orígenes históricos de la escuela, una institución cuyas finalidades y tensiones actuales son necesarias de explorar a la luz de las transformaciones de los órdenes sociopolíticos recientes en Occidente.

A continuación se incluyen unos “relatos” sobre las IED, a partir de la inmersión singular y diferenciada de los y las investigadoras en cada una; más que fotografías verídicas de cada colegio, estas narraciones se entienden como lecturas de las dinámicas y culturas de una comunidad educativa. Si bien los procedimientos de la investigación fueron rigurosos, y los datos construidos se sistematizaron en matrices analíticas, las posibilidades y limitaciones de la aproximación a cada contexto, los actores con que se interactuó o no en el estudio, las voces que se expresaron, así como la propia subjetividad de quien hace la lectura de la institución, median para entender cada relato como una interpretación que propone comprensiones de las realidades y no verificaciones de las mismas.

En el apartado que sigue se realiza, a modo de balance analítico, un escrito con disquisiciones elaboradas por cada uno de los ejes de análisis propuestos en la investigación. En este lugar optamos por privilegiar “la mirada analítica” desde la fortaleza que un investigador o investigadora tiene en una categoría, combinando además conceptualización con interpretación. Por esto, si bien el equipo de profesionales del proyecto deliberó en colectivo, un texto del eje tiene siempre un autor o autora específico. Cada eje, a saber

espacialidad y temporalidad, cuerpo, normatividad, alteridad, y comunicación, constituye algo así como un texto que si bien no desarticula de todo el informe puede leerse en sí mismo.

Aquí amerita particular mención el tratamiento de las cartografías realizadas por los y las jóvenes con miras a establecer un panorama de las agrupaciones y culturas juveniles que reconocen en cada localidad. A diferencia del estudio piloto, en esta ocasión la información señalada no permite precisar claramente nodos de concentración de subjetividades específicas; los mapas elaborados presentan más bien flujos, tránsitos, nombres pero no centran claramente las identidades en unos puntos específicos. Por esto, el eje de *espacialidad y temporalidad* aborda profundamente el tema, incluyendo numerosas fotografías de los mapas elaborados, para explicar el asunto de la relación identidades juveniles y territorios. Sin embargo, al final se incluyen los croquis de las dos localidades, esbozando tanto las agrupaciones y culturas juveniles referenciadas como ciertas coordenadas territoriales de los barrios y la ciudad.

De otra parte, un componente explícito del ejercicio investigativo fue la interacción con docentes para generar unas propuestas pedagógicas, se desarrolla un capítulo específico que plantea las mismas a modo de alternativas viables de implementar en cada IED. Es principalmente este elemento el que dio el apelativo de “intervención” al proyecto, hay aquí una intención de propiciar acciones procesuales y reflexionadas. Si bien exponemos especificidades por cada institución, las propuestas pedagógicas fueron esbozadas desde cuatro ejes que agrupan IED con similitudes: *Memorias institucionales, memorias barriales y diálogo intergeneracional; Comunicación: producción y consumo cultural; Negociación cultural: Identidades juveniles y trasgresiones; Visibilización e interlocución con las culturas juveniles.*

Cerramos este documento con unas conclusiones que a modo de reflexión trazan líneas transversales y amplias, buscando no repetir aspectos ya abordados en los ejes analíticos. Finalmente, en un apartado de anexos, además de las guías que orientaron las actividades con cada actor involucrado, el consolidado de actividades ejecutadas y la sistematización de asistencia, se incluye otro de los compromisos previstos: lineamientos para una pieza comunicativa tipo cartilla, que más bien se propone como un cuadernillo de trabajo orientado a docentes que entren en propuestas pedagógicas relacionadas con el asunto de las

subjetividades juveniles en la escuela. Consideramos que maestros y maestras son los actores a quienes habría que orientar más esfuerzos de sensibilización y formación.

No podemos dejar de mencionar en esta introducción, el producto audiovisual que acompaña este informe. Se trata de un vídeo de 18 minutos de duración, el cual recoge imágenes tanto de este estudio como del piloto ya mencionado, trabajadas por jóvenes, investigadores/as y comunicadoras, y que combinando un lenguaje si se quiere “académico” con testimonios cotidianos de diferentes actores de las IED invita, sin subestimar al espectador o espectadora, a preguntarse por las identidades juveniles, sus encuentros y desencuentros con otros sujetos presentes en la escuela, y por las narrativas que unos/as y otros/as ponen cotidianamente en juego.

Este documento, así como el vídeo, buscan entonces abrir caminos hacia la reflexividad en torno a los sentidos, lugares, saberes y poderes desde los cuales las diferencias configuran una comunidad educativa. Esperamos se entienda como un pre-texto que posibilite extrañamientos sobre las propias concepciones de mundo, una provocación para aventurarse a conocer y degustar las múltiples lecturas posibles de esa sociedad en las que tantos y tantas narramos la existencia.

UNIVERSIDAD CENTRAL

...
...
...

LA INTENCIÓN Y PERSPECTIVA METODOLÓGICA

La intencionalidad de una metodología pertenece a un tipo de investigación como el metodológico o el práctico de agronomía, como el social, científico y creativo en lingüística. Hay una construcción de información psicológica, como teoría, fundamentación, por la búsqueda de nuevos procedimientos como empíricamente verificados, prácticos y que a menudo se transforman en procedimientos científicos. Como resultado de la práctica hay un proceso de reflexión y de crítica que se realiza en la práctica misma.

Capítulo 1 Metodología

UNIVERSIDAD CENTRAL

...
...
...

...
...
...

...
...
...

1. PENSAR, SENTIR, NARRAR: UN ENFOQUE METODOLÓGICO DIVERSO

*Aprender a ver-se, a decir-se, o a juzgar-se,
es aprender a fabricar el propio doble.*

Jorge Larrosa

1.1 INTENCIÓN Y PERSPECTIVA METODOLÓGICA

La construcción de una metodología pertinente a un tipo de investigación como el formulado para el Proyecto de *Agrupaciones, culturas juveniles y escuela en Bogotá: Hacia la construcción de alternativas pedagógicas*, debió pasar, evidentemente, por la discusión de quienes participamos como investigadores/as en dicho proceso y que a manera de tamizaje, trajo a colación no sólo los aciertos metodológicos de la primera fase del mismo proyecto¹, sino también nuevos aportes dada la perspectiva ganada con esa experiencia anterior. En esta medida y como lo anunciamos previamente²:

Apostar por una metodología de trabajo que permitiera construir una información para responder a nuestra pregunta y que aportara pistas para el diseño de alternativas pedagógicas susceptibles de ser implementadas en la escuela, demandaba pensar en la diversidad de actores e instituciones escolares e incorporar en nuestro diseño un margen para lo inesperado.

Por ende, una primera característica del proyecto desarrollado es su carácter de investigación/intervención. El estudio piloto previo a esta aproximación fue definido por cuatro adjetivos: *diagnóstico, rápido, participativo* y además *piloto*. Por ello, la nueva propuesta buscó que la investigación tuviera un mayor alcance en los tiempos del trabajo de campo y en aquellos destinados al análisis de las informaciones recopiladas.

Otra característica primordial de este trabajo de investigación/intervención en la escuela, como ya se mencionó, alude a la multiplicidad de lenguajes, expresiones, saberes, sentires y quehaceres de los muchos actores que allí concurren. De allí que elaborar la metodología para intentar un acercamiento a dichas subjetividades, y particularmente aquellas de los y las jóvenes, requirió echar mano de diversos elementos para dar cuenta de dinámicas en las cuales

¹ SED / IESCO-UC (2004). Proyecto de investigación: *Agrupaciones, culturas juveniles y escuela en Bogotá*

² Justamente y a propósito del proyecto en cuestión, el número más reciente de la *Revista Nómadas* incluye un "(...) Texto polifónico sobre una experiencia de investigación/intervención en el ámbito escolar". Ver *Revista Nómadas*. N° 24. Bogotá. IESCO - UC.

surgieron narrativas de sí, momentos de reflexividad sobre su participación en agrupaciones juveniles, así como la elaboración de cartografías de sus localidades y de productos culturales.

El ajuste del enfoque metodológico estuvo ligado a infinidad de variables en tanto se quiso abordar “la construcción social de la realidad elaborada por los *individuos* en sus actos de habla (individuales y colectivos)”³ (Francisco Noya Miranda en Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez (Eds.), 1999: 121). No obstante, dicha aproximación no se circunscribió a los meros actos de habla, pues como veremos *a posteriori* otras formas de expresión abarcaron nuestro interés.

La producción cultural (vídeos, fotografías, composiciones musicales, carteleras, *graffitis*, etc.), efectuada por los y las estudiantes participantes, en donde caben por supuesto las cartografías de sus localidades y territorios existenciales, denota una extensión de aquello que el propio Borges nombró como extensiones del cuerpo (1979), en términos de su significación y de sus posibilidades de comunicación con “ese/a otro/a” como forma de construir el mundo. Estos lenguajes de los/as jóvenes (verbales, gestuales, visuales, grafológicos, etc.) conducen tal vez a apostarle a ese nuevo paradigma en el cual existen “nuevas maneras de pensar sobre nosotros mismos, nuestra relación mutua y la sociedad en la que vivimos”⁴ (Barnett Pearce citado por Dora Fried Schnitman, 1998: 268).

Simultáneamente, la recuperación de la memoria de ciertos acontecimientos⁵ en los/as docentes, como un elemento dentro de la implementación de narrativas de sí, marcó un camino importante para conjugar sus sentires con esos otros de los y las jóvenes involucrados/as en el proceso. En ese sentido, se conjugaron experiencias significativas de “ser joven” en varias generaciones, lo cual implicó también un ejercicio de reflexividad en torno al reconocimiento de las propias subjetividades juveniles de maestros y maestras, en contraste, aproximación, diferencia e incluso, distancia, con aquellas que cursan hoy día en los y las estudiantes.

Además de las actividades de producción y registro de informaciones con jóvenes, docentes y en menor proporción con directivos/as y padres/madres de familia, esta experiencia

³ Valga aclarar que en lo referente a este estudio, nos inclinamos a usar más el término *sujetos* que *individuos* en tanto lo que se quiere evidenciar justamente son los procesos de subjetivación y las subjetividades juveniles. La cursiva es nuestra.

⁴ Este nuevo paradigma alude al *construccionismo social*. Para ampliar sobre este enfoque sugerimos la lectura completa de de Barnett Pearce en Fried Schnitman (1998).

⁵ El primer taller efectuado con docentes de algunas IED participantes en el Proyecto de investigación indagó, a partir de ejercicios que pretendían rescatar la memoria, por esas subjetividades juveniles: formas de ser, sentir, pensar y hacer de los y las maestras, quienes con sus testimonios dieron cuenta de sus recuerdos significativos de “ser joven”.

apuntó hacia el esbozo colectivo de propuestas de acción -de corte pedagógico- que en el marco de cada IED fueran susceptibles de desarrollarse. Esto, de fondo, tuvo el propósito de poner en discusión en la comunidad educativa el tema de las diversidades juveniles, su visibilización, así como las interacciones que se establecen con ellas.

No obstante, para poder abarcar las anteriores apuestas, el proceso de construcción metodológica y su componente investigativo específicamente, nos llevó a enfatizar en la indagación por las concepciones sobre las agrupaciones juveniles como elemento nodal de reflexión con todos los actores convocados. Las nociones, imágenes o representaciones que sobre el sujeto joven emergieron en el proceso de exploración fueron sistematizadas y analizadas para dar paso a la elaboración de conocimiento en torno a las subjetividades juveniles en interacción, en un espacio concreto: el escolar-distrital.

Seis categorías analíticas atravesaron la pregunta amplia de investigación: *espacialidad y temporalidad, cuerpo, alteridad, normatividad y comunicación*; sus cruces y contrastes nos permitieron dar cuenta de aspectos y dinámicas predominantes en la configuración de distintas subjetividades juveniles, y de la complejidad intercultural que coexiste en la cotidianidad escolar y en los escenarios locales.

Cada una de estas ideas fuerza requirió construir y proveer a los/as diferentes participantes, elementos de trabajo apropiados, pues así como conceptualmente pueden establecerse marcas, existencialmente todas estas categorías se traslapan, se funden en el continuo trasegar de la vida cotidiana de jóvenes, docentes, directivos/as, padres y madres de familia. De allí que la *reflexividad* como soporte metodológico se haya constituido en herramienta primordial, pues desde cada forma de percibir el mundo existen posiciones particulares que posteriormente fueron conjugadas en el análisis efectuado por el equipo de investigación. En ese sentido, consideramos que:

En cada parcela de realidad se vertebra un estilo cognoscitivo propio con rasgos peculiares de sociabilidad, perspectiva temporal, percepción del yo, epojé o suspensión de la duda, etc. (...) La reflexividad como forma de conocimiento -distinta, opuesta incluso a la del hábito- es únicamente un ámbito finito más, un 'contexto'. (Noya Miranda, 1999:123).

Pues definitivamente es en el transcurso de esa fusión de realidades, o de "parcelas de la realidad", que erigimos el mundo social, y de ninguna manera lo hacemos neutralmente.

Retomando de nuevo a Pearce (en Fried Schnitman, 1998: 273 y ss.), entramos en un proceso reflexivo cuando comprendemos que interlocutamos y por ende, interactuamos, trazando un “movimiento serpentino”, esto indica que:

(...) el significado de una enunciación siempre está inconcluso y lo que el otro hace a continuación lo completa, pero nunca definitivamente, sólo agrega algo más a ese proceso de completar; lo que el primer interlocutor agrega contribuye algo más a completarlo, y así sucesivamente. (*Ibíd*: 278)

En esa constante acción de completar las enunciaciones, los sujetos también tenemos la posibilidad de plantear la pregunta por el ser, por la existencia, por la alteridad e incluso, por nuestras instituciones sociales: familia, escuela, fábrica/empresa o sistemas políticos, entre muchas más. Es por ello que mencionamos un carácter “no neutral”, pues nuestro trabajo, a modo de enunciación, también forma parte del cúmulo de “actividades sociales” que tejen la vida y la realidad no sólo de quienes fuimos investigadores/as, sino de aquellos/as que fueron interlocutores/as válidos/as y se dejaron afectar por él.

No en vano, diversos autores, entre ellos el sociólogo Enrique Martín Criado (1998) alude a la experiencia de investigación como un proceso que incluye técnicas de producción de información en tanto “teoría puesta en acto”, es decir, reafirma nuevamente la ausencia de una neutralidad tajante y elusiva de los procesos de subjetivación.

De otra parte, reiteramos una vez más que esta investigación trazó caminos de doble vía y de allí que también le endilguemos el mote de *intervención*, eso sí, con un menor énfasis. Si bien la investigación profundizó en aspectos como las formas identitarias colectivas que emergen en los y las jóvenes en los escenarios escolar-local, las nociones que los actores construyen sobre el/la joven, y los estereotipos que inciden en tales interacciones, también asumió un carácter de intervención a través de la intención de propiciar la mencionada reflexividad con los sujetos involucrados en la comunidad educativa.

Con los/as jóvenes se realizaron *encuentros de producción cultural*, con los/as docentes, *espacios de creación y reflexión pedagógica*, y se procuró *sensibilizar a madres y padres* sobre algunas manifestaciones de orden socio-cultural, condiciones relacionales y de contexto que marcan la vida de sus hijos/as -y de todos/as en general- en las sociedades contemporáneas. De igual manera se esbozaron propuestas para la acción pedagógica que tienen posibilidades de gestarse en cada institución de acuerdo con sus necesidades y

circunstancias particulares, así como la enunciación de pistas para la elaboración de un material tipo “cuadernillo” de trabajo.

Es decir, reconocemos que nuestra presencia, lejos de ser aséptica o neutra, “intervino” en distintos niveles la dinámica de la escuela, la alteró y afectó así no la haya transformado. Nuestra narrativa, como sujetos y discursos de “investigación” y/o “académicos”, partió de intenciones conducentes a propiciar reflexividad alrededor de los lugares y procesos que configuran una comunidad educativa.

Y dentro de la *producción cultural* efectuada durante los talleres con jóvenes en las distintas instituciones educativas distritales, la escritura, la música, el vídeo y el arte en general, operaron como *ritornelos*, como “territorios existenciales (...) para la redefinición de la vida” (López, 2000, 124). La noción de territorio existencial cobra relevancia toda vez que:

Lo que caracteriza un *ritornelo* es que la trama del discurso, de la ley y la gramática, está abruptamente interrumpida, dando lugar a un giro que introduce el infinito y la multiplicidad del sentido; puede ser que el sistema expresivo sea arrastrado todo él por la fuerza de esta acción molecular, pero puede también ser que el flujo de expresión juegue un rol generativo, un foco de enunciación autoreferente, proponiendo una opción de subjetivación móvil más renovada, es decir, en devenir. (*Ibid.*)⁶

Así, en los espacios destinados a la elaboración de productos culturales fue muy importante sacar a flote toda la gama de sentidos que allí confluyeron. Y mediante ese “ponerse en obra” implícito a la realización de vídeos, fotografías, cartografías, afiches, canciones, bailes y demás puestas performativas, los y las jóvenes nos narraron sus vivencias, experiencias, prácticas individuales y colectivas, y en general algunos de sus sentidos vitales. Pero no lo hicieron de cualquier manera, pues en cierta medida y quizás sin saberlo, confrontaron, transformaron o incluso reafirmaron sus propios *ritornelos*.

Y en esa suerte de crisol, donde se fundieron diversos lenguajes, pero no en términos de homogeneización, sino de apertura y “extrañamiento”, también nos dejaron ver sus “cuerpos en acción”. La corporalidad siempre trae sus propias vías de autoreferenciación, las cuales pasan casi inadvertidas en el discurrir diario, pues la fuerza de la costumbre muchas veces las invisibiliza. Con todo, nuevamente aquí, la producción cultural y de hecho específicamente las producciones fotográfica y audiovisual, jugaron su papel mediador para vislumbrar y no

⁶ Cursiva de la autora.

cooptar, para percibir más que capturar “esos matices escondidos de la acción humana ordinaria, de análisis de todo cuanto pudiera antojarse a primera vista banal, sin serlo” (Delgado, 1999: 59).

Como sostiene uno de los investigadores elucubrando tal vez sobre esta misma idea, “la fotografía no es la realidad en sí sino una representación de ésta mediada por el ojo que la tomó”, o en palabras de Walter Benjamín (en Delgado: 59-60):

Se entiende así que aquello que habla a la cámara sea de una naturaleza distinta de lo que le habla al ojo. Distinta especialmente por el hecho de que, en lugar de un espacio elaborado por la consciencia del hombre, interviene un espacio elaborado inconscientemente. Normalmente nos damos cuenta, aunque sea de manera aproximada, del temperamento de la gente, pero ciertamente no se sabe nada de su comportamiento en el fragmento de segundo en que apresura su paso. Podemos estar más o menos acostumbrados al gesto de coger un encendedor o una cuchara, pero no sabemos prácticamente nada de lo que efectivamente pasa entre la mano y el metal, por no hablar de la manera como esto varía según los estados de ánimo en que nos encontremos. Aquí interviene la cámara con sus medios auxiliares, con su subir y bajar, con su interrumpir y aislar, con su dilatar y condensar el proceso, con su ampliar y reducir. Sólo gracias a ella sabemos algo del inconsciente óptico.

No obstante, la potencia de la antropología filmica expuesta por Delgado vino a soportar en la praxis de nuestra investigación/intervención, toda esa complejidad atribuida a la interacción social de la cual ya hablamos, pero que sin embargo, también puede leerse desde el vitalismo planteado por Scott Lash a propósito de la *Lebensphilosophie* o Filosofía de la Vida o Vitalista (2003: 523 y ss.). Es interesante apreciar cómo el vínculo entre la nombrada antropología filmica y el vitalismo salta a la vista cuando el mismo Manuel Delgado, refiriéndose a las posibilidades de la imagen señala que las “películas (...) han focalizado lo inestable, lo fluido, lo cambiante de la vida humana, todo lo que *no se puede parar...*, seres humanos *en movimiento*, o, mejor, los movimientos de los seres humanos”⁷ (1999: 61). Cabe mencionar que el uso del vídeo tanto por los/as jóvenes como por los/as investigadores/as, tuvo esa intencionalidad.

De otra parte, esa misma *Lebenssoziologie* -Sociología de la vida- nos llevó nuevamente a pensar la pertinencia de la apuesta metodológica. Lash sostiene que las dimensiones del vitalismo son tres:

⁷ Cursiva del autor.

La primera es el movimiento o flujo (...) Su segunda temática es la no linealidad o autoorganización [entendida como autoreferenciación] (...) La tercera dimensión es el monismo [el cual] corresponde a nuestra actualidad de *redes*, de la sociedad de redes, que es a la vez global e informacional. (2003: 524-525)

En esa medida, las nociones de movimiento -flujo- y autoreferenciación estuvieron presentes explícitamente durante el curso de nuestro trabajo en las instituciones educativas. Sin embargo, y he aquí la conexión, el monismo del cual nos habla la sociología vitalista alude implícitamente a un proceso de reflexividad. Para la *Lebenssoziologie*, los vectores de sentido no son lineales, al contrario, devienen, crean procesos de subjetivación mediante las mismas prácticas de autoreferenciación de los sujetos que las ponen en marcha. Sujetos que, entre otras tantas cosas, también desean, pues “desear es devenir, es una incesante desterritorialización” que opera tras los “flujos y fluctuaciones de la vida” (Lash, 2003: 523).

Y acá nos parece oportuno abordar un elemento adicional de nuestro enfoque metodológico, de por sí ya bastante ecléctico: la *elaboración de cartografías* de los colegios y de las localidades, que más allá de ser simples esquemas se transformaron en aquel diagrama micropolítico revelado por Foucault “para la gestión selectiva de las diferencias singularizantes” (López, 2000: 96). Para los y las jóvenes, sus mapas están en constante *devenir* al construir “puntos de emergencia o de creatividad” (*Ibid.*: 97).

El diagrama micropolítico íntimo, nos dice Deleuze: ‘es un funcionamiento libre de cualquier obstáculo o rozamiento... y al que no hay que otorgar ningún uso específico. El diagrama ya no es el archivo, auditivo, visual; es el mapa, la cartografía coextensiva a todo el campo social, es una máquina abstracta. Se define por funciones o materias informales, ignora cualquier distinción de forma entre un contenido y una expresión, entre una formación discursiva y una formación no discursiva. Una máquina casi muda y ciega, aunque haga ver y haga hablar’. (*Ibid.*)

Nuestro trabajo quiso entonces acercarse a esos diagramas íntimos mediante el recurso de la cartografía, en donde los y las jóvenes tuvieron la oportunidad no sólo de mapear su “campo social”, sino sus territorios existenciales de los cuales ya hablamos con anterioridad.

Adicionalmente, el recorrido efectuado hasta ahora también nos motivó a plantear la siguiente cuestión. En las prácticas de investigación es común que la acción de “nombrar a otro/a” (objeto de la investigación) implique convertir a ese/a otro/a en “ese o esa” de quien se

va a hablar. Nombrar a otro/a se traduce en hablar del/la otro/a; éste/a es reemplazado/a por un nombre referencial, el nombre de algo o alguien que se mantiene ausente. Este nombre y los predicamentos que lo suceden construyen una imagen que ocupa el lugar de la ausencia. Sin embargo, nombrar a otro/a puede también tener un efecto vocativo: *nombrar a otro no ha de ser sólo una expresión equivalente a hablar del/la otro/a, puede ser un modo de llamarlo/a, y más que hacer un discurso sobre el/ella, lo que se haría al nombrarlo/a sería convocar su presencia*. Un caso literario nos puede servir como ejemplo: “Llámenme Ismael...” es la frase con la que Melville inicia su magistral relato en *Moby Dick*, con esta sugerente expresión el narrador nos invita a nombrarlo, pero también a llamarlo. Llamarlo implica disponer un lugar en nuestra sensibilidad para su presencia y para escuchar su voz. Con estos dos movimientos vocativos y no referenciales sobreviene la apertura necesaria para acceder al universo radiante de su historia. Por lo tanto, nombrar a otro/a es también convocar su presencia, abrir el escenario de nuestra percepción para reconocer su mirada y escuchar su voz.

De allí entonces que otra intención de nuestro trabajo fuera nombrar a los/as jóvenes. Pero más allá del propósito de hablar de ellos/as, quisimos, por medio de nuestra propuesta metodológica, llamar a los/as jóvenes. Abrir un lugar para su presencia, para escuchar sus voces, para implicarnos con sus acciones y hacernos, a través de los momentos compartidos, interlocutores en sus construcciones de sentidos y copartícipes en sus producciones.

La propuesta metodológica realizada propició un escenario de encuentro entre jóvenes e investigadores/as, en el cual la presencia y la apertura dio lugar a la creación, al intercambio y a la confluencia de diferentes modos de vivir, pensar y sentir la vida en el escenario escolar. Más que estrategias para exploración curiosa en busca de datos e información sobre los y las estudiantes, la experiencia metodológica actuó como pre-texto para construir y crear modos de verse y decirse joven en el escenario escolar. En una palabra, las *narrativas de sí* abrieron un poco más el espectro que nos permitió develar, una vez más, procesos de subjetivación y las subjetividades juveniles de los y las participantes.

La narratividad constituyó entonces otro eje metodológico de nuestro trabajo. En una perspectiva de investigación de las realidades desde la subjetividad social, las narrativas se entienden como ejercicios en los cuales se procura la construcción de *relatos de vida o relatos autobiográficos*, en donde un sujeto reconstruye acciones sociales ya realizadas, que aunque singulares posibilitan la exploración “de los sentidos y significados” de un contexto

sociocultural en que él o ella desarrolla su vida (Lindón, 1999). Si bien el proyecto no se concentró en la producción de relatos biográficos densos -tipo historias de vida-, si propuso tanto a jóvenes como a docentes, ejercicios de evocación en la memoria personal de experiencias significativas para su condición de juventud. Se trató de recordar experiencias que han dejado huella en la propia narración como joven, y de socializarlas para encontrar tanto preguntas vitales comunes a varias generaciones como diferencias y contrastes según épocas, contextos y culturas específicas. La producción narrativa nos permitió rastrear las subjetividades en construcción. El extrañamiento que produce este ejercicio de recordar y verse en perspectiva movilizó procesos de reconstitución de sí mismo/a en relación; en el verse y narrarse se generan afectaciones de la subjetividad.

Por medio de las narrativas de corte autobiográfico los/as jóvenes y los/as docentes atribuyeron sentidos a sus experiencias, pertenencias y acciones; y también establecieron relaciones que dan cuenta del valor, la orientación y la dirección que los hechos adquieren para sus vivencias. En tales relatos es posible reconocer los fragmentos de discursos sociales que constituyen el sedimento de prácticas y relaciones sociales, de la misma manera las afecciones que resultan determinantes para las realizaciones. El valor del relato no está en su condición de verdad, sino en su potencia como generador de sentido para la experiencia, pues un mismo hecho puede ser relatado de modos diferentes por diferentes sujetos o por el mismo sujeto en diferentes momentos. Más que una justificación o explicación de la experiencia, el relato se constituye en el campo que la hace viable, la orienta y la proyecta.

En consonancia con todo lo esbozado, *Agrupaciones, culturas juveniles y escuela en Bogotá: Hacia la construcción de propuestas pedagógicas* posiblemente quiso llamar más que nombrar, escuchar más que repetir; en últimas, buscó crear escenarios para pensar, sentir y narrar.

1.2 PROCESO METODOLÓGICO*

Aunque esta propuesta de investigación/intervención se apoyó en los hallazgos del proceso piloto desarrollado en el segundo semestre de 2004, buscó afinar el esquema metodológico aplicado, con miras a lograr una mayor profundidad en la lectura interpretativa del entramado cultural de ocho Instituciones Educativas Distritales, esta vez de las localidades de San Cristóbal Sur y Chapinero/Teusaquillo. En esa vía, se programaron procesos específicos con cada uno de los actores convocados -jóvenes, docentes, padres y madres de familia-, con el propósito de recabar informaciones más precisas para aprovecharlas en un sentido analítico.

INSTITUCIONES EDUCATIVAS CONCERTADAS PARA TRABAJO DE CAMPO	
LOCALIDAD DE CHAPINERO-T.	LOCALIDAD DE SAN CRISTOBAL
<ul style="list-style-type: none"> • VERJÓN BAJO • SIMÓN RODRIGUEZ • PALERMO • CAMPESTRE MONTEVERDE 	<ul style="list-style-type: none"> • MONTEBELLO • ENTRE NUBES ORIENTAL • RAFAEL NUÑEZ • ALEMANIA UNIFICADA

Con los/as jóvenes el énfasis estuvo en la *producción cultural* y en la *reflexividad*. Una vez establecidos los grupos y culturas participantes en cada IED⁸, se programaron como mínimo tres ejercicios para aproximarse a las nociones que construyen acerca de sus prácticas juveniles en el marco de las dinámicas escolares y locales: en el primer encuentro se rastrearon sus representaciones sobre juventud y se propuso la creación de relatos significativos de sus experiencias cotidianas en las agrupaciones que conforman.

Durante el segundo encuentro se les solicitó que fabricaran mapas de la localidad y del colegio con referencia a las agrupaciones de jóvenes que se observa habitan y transitan territorios específicos, y a las percepciones que se tienen de la experiencia de ser joven.

* Los cuadros estadísticos respecto del impacto logrado por el Proyecto pueden observarse en la parte correspondiente a Anexos.

⁸ En cada IED se convocaron jóvenes que se narraran pertenecientes a algún tipo de colectivo, ya fuera agrupación o cultura juvenil. Luego, de manera voluntaria y consensuada, se trabajó con unos 25-30 jóvenes en promedio por cada IED. Se procuró vincular representantes de distintas construcciones culturales y por géneros. La participación no atendió entonces a criterios cronológicos o de nivel de grado escolar. El eje estuvo constituido por lo gregario y lo cultural de las subjetividades.

En el tercer encuentro se elaboraron productos culturales en los que se pusieron en escena estéticas, ideologías, concepciones, simbolizaciones, interacciones, conflictos, etc. En el cierre de este encuentro se desarrollaron conversatorios que retomaron los aspectos que emergieron en la comunicación (narración) de sus producciones.

Simultáneamente, entre cada encuentro, se realizó un acompañamiento del equipo para afinar sus propuestas, entregar rollos fotográficos y revelados, concertar la edición de los video-clips que se produjeron, etc. Así mismo, llevamos un registro audiovisual en varios momentos para recuperar las principales expresiones y reflexiones logradas en los talleres. De estos encuentros resultaron diversos relatos en varios formatos comunicativos, que retrataron a los-as jóvenes, a las agrupaciones participantes y a las comunidades educativas.

Con los/as docentes el proceso se encaminó a la *construcción de propuestas pedagógicas* que recogieran la pregunta por la diferencia intercultural y la singularidad juvenil en la escuela, a partir de la reflexión sobre sus prácticas educativas. Debido a las dificultades de tiempo y a las pocas posibilidades de concentración identificadas durante la primera aproximación en los colegios, inicialmente decidimos desarrollar los encuentros con los/as maestros/as en un escenario externo a las IED; así, se realizaron tres encuentros/talleres con docentes de ambas localidades en jornadas de medio día, en la sede norte de la Universidad Central.

Si bien esta actividad fue concertada y programada con directores y docentes en cada colegio, y se realizó una permanente convocatoria a través de los CADEL, por teléfono, por correo electrónico y personalmente por los/as investigadores/as, hubo dificultades con la asistencia y permanencia de las mismas personas durante estos encuentros. En ambas localidades se acordó que el número de docentes que participarían en el proceso pedagógico de formulación de propuestas sería de diez personas por institución, no obstante, la socialización del proyecto en diferentes instancias de los colegios y las convocatorias adelantadas, demostraron la imposibilidad de contar con ese número de participantes.

Durante la primera sesión sugerimos a los/as profesores/as que evocaran algunas experiencias significativas de su propia juventud, para conectarlas y contrastarlas con las representaciones que tienen de los y las jóvenes. Durante el segundo taller se socializaron procesos y escenarios existentes en sus instituciones, en los que se han visualizado y

reconocido las subjetividades juveniles, con el propósito de potenciar las acciones ya existentes en los colegios, antes de generar cualquier propuesta pedagógica. Finalmente, en el tercer encuentro, se definieron elementos para la construcción de estas propuestas y se exploraron las posibilidades de gestión de las mismas en cada IED.

Con el propósito de dar mayor continuidad a este proceso de elaboración, y dada la dificultad de asistencia al taller en la Universidad Central, optamos por conformar pequeños conversatorios con maestros y maestras de algunas IED que abrieron el espacio en su propia institución. En la última sesión pudimos esbozar cinco propuestas pedagógicas de los colegios: Rafael Núñez, Montebello (J.M.), Alemania Unificada, Entre Nubes y Palermo. Sin embargo los obstáculos para concertar tiempos de trabajo a causa de la saturación de actividades que argumentaron los/as docentes, impidió que se involucraran de manera más comprometida en la creación de dichas propuestas, por lo cual el equipo debió en algunos casos retomar los lineamientos construidos conjuntamente y complementarlos.

Con padres y madres de familia se diseñaron *grupos focales*, uno por cada institución, los cuales tuvieron dos objetivos: primero, poder sensibilizarlos-as en el tema de la condición juvenil contemporánea de sus hijos e hijas; segundo, captar sus puntos de vista sobre diferentes aspectos de los mundos juveniles, ya que se considera que estas percepciones pueden dar pistas sobre el tránsito de las subjetividades juveniles entre la institución escolar, el mundo familiar y el barrial-local. Este escenario contó con varias dificultades para su programación, razón por la cual la actividad varió para cada IED.

Como investigadores/as realizamos una inmersión etnográfica de por lo menos tres semanas en cada IED, además, en varios casos se concertaron numerosas reuniones para lograr cumplir con los compromisos previstos. En general, el desarrollo de la investigación contempló siete momentos, algunos de los cuales se desarrollaron de manera simultánea, lo que permitió el cumplimiento de los objetivos previstos y la elaboración de los productos solicitados:

- Conformación del equipo, ajuste metodológico y establecimiento de los acuerdos contractuales con la SED.
- Establecimiento del vínculo con cada IED: Acuerdos con los CADEL, rectores/as, coordinadores/as y grupos de docentes.

- Desarrollo del proceso en cada institución educativa.
- Preparación y realización de los encuentros de socialización: en cada colegio, locales y Distrital.
- Sistematización y análisis de la información.
- Ajuste de propuestas pedagógicas.
- Elaboración de piezas comunicativas.

En el primer momento, una vez conformado el equipo humano para la realización de este proyecto, se procedió a ajustar la metodología propuesta, el cronograma previsto, y se diseñaron los instrumentos y guías para la inmersión en campo⁹. Se buscó, en la medida de las posibilidades, articular la propuesta de investigación a los ritmos y acciones de los colegios para no imponerles actividades extra.

El establecimiento del vínculo con los actores de las instituciones implicó una concertación previa con los CADEL de las localidades seleccionadas y con los/as rectores/as de las IED. Así se decidió en qué colegios se realizaría la investigación de acuerdo con criterios relevantes acordados entre el IESCO, la SED y los propios rectores y rectoras (por ejemplo, colegios donde se constataba la presencia importante de diversas culturas juveniles y jóvenes; problemáticas claramente identificadas; la coexistencia o conflicto entre pluralidad de culturas y de jóvenes; la tensión reportada entre agrupaciones juveniles y actores de la comunidad educativa, contraste entre zonas muy urbanas y otras más rurales, intención voluntaria de cada IED para entrar en el Proyecto, etc.).

Después de las reuniones sostenidas con las gerentes y los equipos pedagógicos de los CADEL, entramos en contacto con los/as directivos/as que acogieron voluntariamente el proyecto, con quienes seleccionamos los colegios y ajustamos los tiempos y escenarios para el desarrollo del mismo. En algunos casos se contó con el apoyo de un/a docente-coordinador/a que colaboró en la organización de las actividades a realizar (concertar horarios, citas, convocatorias, salones, equipos, permisos para los/as estudiantes, etc.).

En contraste con el año anterior, el trabajo de campo demandó un proceso de concertación dispendioso en cada localidad y al interior de cada IED seleccionada. En el caso

⁹ En los anexos presentamos las guías que orientaron cada una de las actividades realizadas.

de la localidad de Chapinero/Teusaquillo se presentó el proyecto a los seis rectores-as de la totalidad de colegios de la localidad. En tanto todos manifestaron querer vincularse al mismo, se concertó una elección al azar que se realizó en esa misma reunión. Los colegios escogidos fueron: Verjón Bajo, Campestre Monteverde, Palermo y Manuela Beltrán. Este último posteriormente se cambió, pues de entrada los/as docentes no estuvieron dispuestos a ceder tiempos para el proceso de formulación de las propuestas pedagógicas. Entonces incluimos al Simón Rodríguez, con la aquiescencia de la gerente de CADEL y su rectora.

En la localidad de San Cristóbal se realizaron dos reuniones con directivos/as. En la primera, la gerente de CADEL abrió un espacio de 15 minutos para socializar brevemente la propuesta en una reunión programada con rectores/as de todos los colegios de la localidad. Allí se concretó una fecha para una nueva reunión sólo con aquellos/as directivos/as interesados/as en la propuesta. De ocho IED que asistieron seleccionamos cuatro mediante un criterio concertado con sus rectores/as y/o coordinadores/as: se discutió representación por cada zona geográfica de la localidad (baja, media y alta), posibilidades de compromiso de la entidad, así como las problemáticas existentes para determinar la pertinencia del proyecto en cada colegio.

Posteriormente vino un proceso de reuniones y acuerdos con docentes y coordinadores/as. De allí pasamos a efectuar una convocatoria abierta a agrupaciones, culturas juveniles y organizaciones visibles en cada IED. Se buscó conformar grupos de mínimo 20 jóvenes que tuvieran continuidad en los talleres y asumieran un compromiso voluntario con las actividades sugeridas. Para extender esta invitación se contemplaron al menos tres tipos de grupos (Escobar y Mendoza, 2003):

- Grupos de jóvenes articulados en torno a su producción cultural (por ejemplo culturas juveniles del *rap* y *rock*, o jóvenes articulados en torno al *graffiti*, la artesanía, el teatro, la danza, etc.).
- Grupos juveniles con apuestas cívico-comunitarias (colectivos o jóvenes vinculados a comunicación en emisoras y periódicos locales, grupos de pastoral, deportivos, barriales, etc.).
- Grupos de jóvenes articulados en torno a la participación estudiantil y/o política (por ejemplo organizaciones juveniles para la paz, ecológicas, de salud, redes juveniles, etc.).

De otra su parte, el desarrollo del proceso de investigación-intervención en cada institución educativa se organizó por actores a partir de las actividades que ya han sido descritas al inicio de este apartado. Igualmente, una de las acciones centrales del proyecto fue la socialización, tanto desde la perspectiva de escenarios en que se encontraron las miradas de los distintos actores participantes, como del desarrollo de foros que divulgaron los hallazgos investigativos y difundieron ampliamente el tema. La lógica de la socialización transitó desde lo micro a lo macro, iniciando por ferias en cada IED para continuar con foros locales y uno Distrital. Estos encuentros tuvieron como propósito no sólo sensibilizar a representantes de la comunidad educativa e instalar el tema en sus agendas, sino generar, a partir de los debates creados, nuevas fuentes de información para el análisis.

Por un lado, las *ferias* que se realizaron al cierre del trabajo en cada institución presentaron las producciones elaboradas por los-as jóvenes y buscaron generar un escenario de encuentro con docentes, padres y madres de familia. Este espacio se denominó: “Escenario de extrañamiento” en tanto procuró propiciar la mirada hacia la “otredad” entre todos los actores convocados en cada IED. Algunas de estas ferias se organizaron en el marco de actividades previstas por los colegios, con lo cual la asistencia que se dio fue masiva e incluso generó debate. Son buenos ejemplos, la feria de la IED Alemania Unificada que se realizó en el marco de un gran *Festival por la vida* (de impacto en todo el barrio); la feria de IED Entre Nubes que se presentó a todas las jornadas en la Semana de la Convivencia; la feria de la IED Palermo que se ejecutó el mismo día de la entrega de boletines (y a la que si bien no asistieron docentes, sí contó con buena interacción de papás y mamás); y la Feria de la IED Verjón Bajo en la que participaron no sólo todos los cursos del colegio con sus respectivos profesores, sino que además coincidió con la visita del Secretario de Educación Distrital.

Por otro lado, los *foros* locales apuntaron a potenciar la expresión y reflexión de los actores de la comunidad educativa, y a generar un debate y diálogo abierto, con lo que el énfasis esta vez no estuvo en la presentación de resultados y avances por parte de los/as investigadores/as. Tales encuentros fueron realizados conjuntamente con los equipos pedagógicos de cada CADEL; de hecho se enviaron invitación a los/as rectores/as de todos los colegios de las localidades, así como a coordinadores/as y profesores/as que colaboraron en las IED. Los dos foros fueron bastante distintos, y por tanto con impactos diferenciados. El

esquema de panel que se utilizó en el Foro Local de San Cristóbal resultó inadecuado en tanto no convocó del todo la atención y opinión de la mayoría de jóvenes.

Efectivamente esperábamos una mayor asistencia de docentes y directivos/as, debido, entre otras, a que las profesoras ponentes habían preparado discursos más orientados hacia este público¹⁰. Lo anterior se corrigió para el Foro Local de Chapinero, durante el cual resultó mucho mejor la participación mediante pequeños grupos, a los cuales les propusimos discutir sobre preguntas específicas en torno al tema de los mundos juveniles y la escuela. Mientras en San Cristóbal la interlocución debió ser motivada en el momento de la Feria, y a propósito de los productos exhibidos; en Chapinero el debate surgió desde la misma plenaria a partir de las opiniones controversiales sobre los interrogantes propuestos.

Igualmente, el Foro Distrital *Jóvenes y escuela en Bogotá: Una mirada desde la interculturalidad*, celebrado el pasado cinco de abril, contó con una amplia asistencia de docentes, directivos/as y estudiantes de diferentes instituciones educativas. Tras las presentaciones del Subsecretario Académico de la Secretaría de Educación, Dr. Francisco Cajiao y del Dr. Humberto Cubides, Director del Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos de la Universidad Central, el equipo de la *Línea de investigaciones en Jóvenes y culturas juveniles* del IESCO-UC, socializó los principales resultados de la indagación realizada en 16 instituciones educativas de las localidades de Kennedy y Engativá (2004) y San Cristóbal y Chapinero/Teusaquillo (2005/2006).

En dicho Foro también se exhibió el video producto del proceso desarrollado y los/as investigadores/as lanzamos algunas claves analíticas a partir de los ejes conceptuales del proyecto. A pesar de las limitaciones de tiempo, se generó un interesante debate que evidenció la relevancia del tema para las diversas comunidades educativas del Distrito.

Otro de los momentos investigativos correspondió a la *sistematización y análisis de las informaciones producidas*. Implicó la transcripción de relatos de jóvenes, docentes y padres-madres en torno a las preguntas eje de la investigación, la organización de los materiales

¹⁰ Otra dificultad fue la planteada por el tipo de recinto, pues el Auditorio de la IED Los Alpes, seleccionado por el equipo pedagógico del CADEL de la localidad de San Cristóbal, resultó inadecuado para un evento que reunía la exposición de productos culturales con ponencias. Además de su lejanía geográfica, un auditorio con sillas fijas no facilitó el dinamismo y movilidad, al contrario de lo ocurrido durante el Foro/Feria Local de Chapinero/Teusaquillo.

recopilados en campo (mapas, carteleras, audiovisuales, *collages*, propuestas, etc.) mediante matrices de lectura, así como la categorización, el análisis y la escritura del informe final.

Las *propuestas pedagógicas* fueron esbozadas por el equipo a partir de varios insumos, el más importante, los aportes planteados por los/as docentes en dos momentos: los talleres efectuados en la Universidad Central y durante los conversatorios efectuados en las IED. En varios casos trabajamos puntualmente sobre proyectos en marcha y con algunos/as docentes comprometidos/as con el proceso de investigación. También revisamos documentos de evaluación de ciertas IED y los formatos evaluativos presentados a la SED en el 2005.

En cuanto a las *piezas comunicativas*, el proyecto piloto de 2004 develó la pertinencia de producir un relato visual que diera cuenta del proceso realizado. Aunque este no fue parte del contrato con la SED, el interés y la contrapartida profesional y logística del IESCO posibilitaron la composición de un audiovisual. Entonces, en la segunda fase se concertó la realización de un vídeo de mayor duración que recogiera imágenes de ambas experiencias. Así, durante esta fase la elaboración de las piezas comunicativas se refirió tanto a la producción del concepto y las filmaciones necesarias para la edición y composición de un vídeo de 18 minutos; como al esbozo de los nodos básicos pertinentes para la realización de una futura cartilla, la cual se propone más como un “cuadernillo de trabajo” orientado a los y las docentes.

1.3 DIFICULTADES DEL PROCESO

Las dificultades en términos del desarrollo operativo del proyecto llevaron al equipo a interrogar aspectos de fondo: inquietan las interacciones que se dan en y con la escuela, el tipo de subjetividades de jóvenes y adultos que se ponen en escena en cada cultura escolar, la afectación que en las dinámicas escolares tienen tanto las políticas educativas como las lógicas de administración. Incluso llaman la atención las condiciones de los espacios en que se da el día a día de varias comunidades educativas. Todo ello, más allá de afectar o no el desarrollo de un proyecto, genera interrogantes sobre los sentidos y el hacer del sistema de educación pública.

- Un primer aspecto que como investigadores e investigadoras nos cuestionamos es la *posibilidad de generar procesos con cada IED.*

Aunque en este proyecto el trabajo de campo se concentró como mínimo durante tres semanas en cada colegio, percibimos que las instituciones tienen una fuerte reticencia a intervenciones tan puntuales y una expectativa de acompañamientos de más larga duración. En lo referente al diseño metodológico, el cual fue pensando con base en las múltiples contingencias tanto de jóvenes como de los/as docentes de cada IED, está claro que la continuidad de un proceso va más allá de una secuencia de actividades interesantes para distintos actores. La propuesta, por muy llamativa que resulta ser, se concentra brevemente en cada colegio y cierra con la feria hasta que llega el foro local, dejando -al igual que en el 2004- altas expectativas de continuidad. Dada la cobertura de ocho colegios, las actividades a desarrollar en cada uno, el análisis y la elaboración de los productos comunicativos, los ocho meses comprometidos de nuevo dificultan una inmersión de largo alcance por institución escolar.

Mientras en el proyecto piloto el equipo se concentraba alrededor de una semana en todas las actividades, en este año los encuentros con jóvenes fueron más espaciados (quincenales). La idea era realizar acompañamientos a los grupos juveniles entre un taller y otro, para potenciar tanto sus preguntas como sus realizaciones. A la par se desarrolló el grupo con padres-madres y se prepararon las ferias y foros locales.

No obstante, constatamos que la distancia entre encuentros con los/as jóvenes no favorece el proceso y genera más bien dispersión y distanciamiento en las propuestas. Además, los acompañamientos implican una permanente negociación con directivos y docentes, pues se dificulta que los y las estudiantes salgan demasiado de las clases, asistan en jornada alterna y/o trabajen en los descansos. Por tanto, se ajustó el proceso en algunos colegios para concentrar en una semana y media todas las acciones, y se aprovecharon momentos puntuales para un acompañamiento centrado en lo logístico de sus propuestas (fotografías y revelados de rollos, filmaciones con ellos, apoyo a entrevistas que realizan, etc.).

De fondo la pregunta es por las dinámicas en que nos inscribimos los ejecutores de proyectos y las comunidades escolares. Lograr trascender la percepción como agentes

externos, que irrumpen en las rutinas y cotidianidad escolar, requiere de mucho tiempo e interacciones. El asunto va más allá de concertar reuniones con las diferentes instancias. Ser parte de cada institución, reconocer el contexto en el que está inmersa, conocer los sentidos y lógicas de la cultura de cada IED, definitivamente demanda inmersiones de corte etnográfico con procesos de más larga duración.

“Intervenir” la escuela, en el sentido de afectar sus entramados culturales, y en este caso las representaciones sobre los/as jóvenes y las interacciones con y hacia ellos/as, implica adentrarse en la dinámica de cada colegio, en los procesos que le son relevantes; ganar espacios en su cotidianidad. Por ejemplo, se necesitaría más tiempo e interacción para inscribir las actividades del proyecto en la planeación que cada IED realiza. El hecho de que los/as investigadores/as lleguemos cuando la institución está en marcha, probablemente explica la dificultad de concreción operativa que se dio y las múltiples reuniones preparatorias que coparon buena parte del trabajo.

La legitimidad institucional se logra en la relación con ese otro que denominamos comunidad educativa, la legitimidad con los y las jóvenes la da el compartir más cotidiano, y para esto, de nuevo el proyecto se inscribe en una ejecución acelerada.

- Otro elemento relevante en tanto dificultad operativa fueron las *distancias en las que quedan algunos colegios seleccionados*. Verjón y Monteverde no sólo están a las afueras de la ciudad, son rurales y con poco transporte público. El “viaje” implicó contratar un transporte particular. De otro lado, llegar a la IED Entre Nubes, con cajas de materiales, requiere la suerte de un taxi que “se arriesgue” a tal distancia, de nuevo se optó por contratar un transporte específico. El asunto es que más allá de los encuentros y talleres programados, o los acompañamientos - ya de por sí difíciles de concertar, se entorpecieron ante los problemas de acceso a estas instituciones.
- En varias de las IED el asunto de *los espacios* es crítico, se cuenta con salones muy pequeños para grupos de 40 y 45 estudiantes, y tienen pocos patios y áreas amplias de recreación. El extremo fue la carencia de algún aula libre con condiciones para la

ejecución de los talleres con los y las jóvenes. Así, la negociación del proceso pasa por la consecución de un salón para trabajar.

- Quizás una de las circunstancias más evidentes fue la *cantidad de actividades en que está involucrada cada IED*, buena parte de ellas están inscritas en proyectos que de manera externa llegan a la institución, y en otros que corresponden a procesos propios de ejecución.

Múltiples proyectos transitan en la escuela y raramente convergen y/o se articulan. Así, una propuesta respecto de las subjetividades juveniles entra a “competir” en esta dinámica de oferta. Por mencionar sólo algunas iniciativas que conocimos: el proyecto de uso pedagógico de la emisora escolar, la cátedra de pedagogía “Bogotá una gran escuela”, los proyectos en derechos humanos y en etnoeducación, las prácticas de universitarios, hasta los simulacros de ICFES que se realizan para los y las jóvenes de grado 11. Una de las nuevas rectoras expresaba que “en el colegio hay 32 proyectos, incluso en promedio tengo cinco docentes por día que están en alguna actividad de proyectos... ¿y las clases qué?”.

Como si fuera poco, desde los CADEL también se impulsan otra serie de actividades que pueden involucrar a las instituciones en temas como campeonatos deportivos Distritales, planes de ordenamiento territorial de la localidad, observatorios de violencia y/o de convivencia, festivales de juventud y de prevención del consumo. Hay además circulando foros locales y distritales en temas específicos como: políticas de la educación, derechos de los niños y niñas, tecnología e informática educativa, etc.

- La dificultad de negociación de momentos para trabajar con los-as jóvenes y docentes, y la asistencia de estos últimos a jornadas para trabajar lo pedagógico, no se puede simplemente leer como un problema de voluntades en las instituciones. Emergen *tensiones cotidianas en torno a la administración de procesos y organizaciones educativas* y a la relación que esto puede tener con la implementación de ciertas políticas, lo que fue evidente en el desarrollo del proyecto.

Se percibe un fuerte afán por la organización de la escuela desde lógicas administrativas, que si bien apunta a coordinar procesos, también genera inquietudes respecto de la incidencia en las dinámicas educativas. Nos encontramos con rectoras que se narran como gerentes y extrañan su apelativo de directoras, o con procesos que se personalizan (y que por tanto hacen que los acuerdos con proyectos como éste cambien cuando se va un rector o rectora). Además, hay expresiones en los y las docentes de dificultad para consolidarse como comunidad académica en su mismo colegio, así como referencias a una normatividad que dificulta los procesos educativos, etc.

Por ejemplo, plantear horarios de trabajo con los docentes en su jornada laboral pasa por la dificultad de dejar cursos sin profesor -aspecto regulado legalmente-. En jornada alterna implica apelar a su “voluntad de colaboración” y afectar otros trabajos que no pocos de ellos y ellas tienen; y desarrollar procesos en los momentos de reuniones de la planta docente resulta en extremo complicado por el poco tiempo y las múltiples tareas que señalan se interrumpen.

La normativa evocada de “seis horas de clase con una duración de 60 minutos cada una y la permanente presencia del docente” alude a una dificultad cotidiana de tener espacios para encontrarse, conversar y reflexionar como comunidad de docentes. Entonces ¿cómo intentar generar espacios desde proyectos externos cuando los escenarios para el propio hacer se observan limitados?

- Otro gran interrogante que surge es el de la *configuración de las subjetividades en los escenarios y dinámicas de las IED* a la luz del sistema escolar mismo.

Como ya se ha planteado, las condiciones estructurales del sistema educativo permean el hacer de cada colegio, la vida cotidiana de las comunidades educativas. Un escenario con tal explosión de actividades, con una concentración significativa de estudiantes, con retos frente a problemáticas internas y de las localidades mismas, con docentes que por momentos parecieran ubicarse más como funcionarios que como educadores ¿qué subjetividades está produciendo?

Nos preguntamos por jóvenes, que desde sus singularidades y diversidad de identificaciones se narran estudiantes. Por su parte los adultos, hombres y mujeres, con construcciones de sí también variadas, se asumen como docentes y/o directivos. ¿Qué está pasando con esas subjetividades en la interacción cotidiana? ¿Acaso en los vínculos que establecen prima el rol sobre el sujeto?

Sin negar la presencia de personas y experiencias significativas, llama la atención lo funcional de las interacciones observadas, el que esas subjetividades diferentes se visibilicen sobre todo cuando alteran rutinas, programaciones, actividades, logros y objetivos. Se observa cierta desafección de los colectivos humanos respecto a la institución en la que pasan gran parte de su vida. ¿Qué posibilidades tienen estos jóvenes y adultos de re-crear su mundo escolar a partir de la construcción de sus propios vínculos? ¿Cómo trascender las interacciones desde el rol y la función para aproximarse a otros matices de sus subjetividades?

BIBLIOGRAFIA

- BARNETT PEARCE, W. "Nuevos modelos y metáforas comunicacionales: El pasaje de la teoría a la praxis, del objetivismo al construccionismo social y de la representación a la reflexividad". En: FRIED SCHNITMAN, Dora (Ed.) (1998). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- BORGES, Jorge Luis (1979). *Borges oral*. Buenos Aires.
- DELGADO, Manuel (1999). *El animal público*. Barcelona: Anagrama.
- ESCOBAR, Manuel Roberto *et al.* (2006). "Jóvenes y escuela: Texto polifónico sobre una experiencia de investigación/intervención en el ámbito escolar". En: *Revista Nómadas*. N° 24. Bogotá: IESCO – Universidad Central.
- ESCOBAR, Manuel Roberto y MENDOZA, Nydia Constanza (2003). "Itinerario por las organizaciones juveniles". En: ESCOBAR, Manuel Roberto *et al.* (2003) *¿De JOVENes? Una mirada a las organizaciones juveniles y a las vivencias de género en la escuela*. Bogotá: Círculo de Lectura Alternativa / Fundación Restrepo Barco.
- LASH, Scott (2003). "*Lebenssoziologie* [Sociología de la vida/vitalista]: Georg Simmel en la era de la información". En: *Revista Estudios Sociológicos*. N° 63. México: El Colegio de México.
- LINDON, Alicia (1999) "Narrativas autobiográficas, memoria y mitos: Una aproximación a la acción social". En: *Economía, sociedad y territorio*. Vol. II - N° 6. México: El Colegio Mexiquense.
- LÓPEZ, Marta (2000). "Escribir y recordar". En: BOTERO, Eduardo *et al.* (2000). *Duelo, acontecimiento y vida*. Bogotá: Vicepresidencia de la República / ESAP / Colciencias.
- NOYA MIRANDA, Francisco. En: DELGADO, Juan Manuel y GUTIÉRREZ, Juan (Eds.) (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.

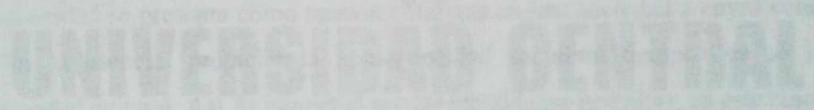
2. ESCUELA, AGROPACIONES JUVENILES E INTERCULTURALIDAD

... a la formación escolar en términos de los discursos que se van a utilizar, que
... a un intercambio amplio sobre su papel en la producción o construcción de los sujetos.
... los poderes y saberes convergen para hacer de la escuela un campo de disputa entre
... de cultura, proyectos de sociedad, formas de conocimiento y posibilidades de
... en diferentes.

... la convergencia, encuentro o desencuentro entre los conocimientos escolares hace
... la heterogeneidad de identidades que al nivel del sistema escolar se hacen mucha
... . Además de las sublet, valdría la pena pensar sobre las identificaciones que pueden
... a la construcción educativa de los estudiantes agropacionales. ...

Capítulo 2

Marco Conceptual



... de la realidad y por las relaciones que se establecen con los diferentes sujetos de
... .

... la realidad y la cultura propia y extranjera como un
... .

2. ESCUELA, AGRUPACIONES JUVENILES E INTERCULTURALIDAD

Aproximarse a la institución escolar en términos de los distintos actores que la habitan, nos aboca a un interrogante amplio sobre su papel en la producción o configuración de los sujetos. Variados poderes y saberes convergen para hacer de la escuela un campo de disputa entre sentidos de cultura, proyectos de sociedad, formas de conocimiento y posibilidades de subjetivación diferentes.

La convergencia, encuentro o desencuentro entre las construcciones culturales, hace notoria la emergencia de identidades que al inicio del sistema escolar no tenían mucha visibilidad. Además de las subjetividades juveniles aparecen otras configuraciones que ponen en discusión la convivencia equitativa de las pluralidades contemporáneas. Imaginemos un día de clase durante el cual no sólo se evidencien las llamadas culturas juveniles, sino muchas otras asignaciones identitarias complejas: adultos/as y jóvenes afros y de otras etnias, de origen rural, con narrativa de desplazamiento, sexualidades que rebasan la heterosexualidad, multiplicidad de masculinidades y feminidades, creencias religiosas que no se reducen sólo al catolicismo, roles diferenciados como directivos/as, docentes, estudiantes, etc.

La alteridad se presenta como tensión cotidiana en una sociedad a cuyas contradicciones no escapa la escuela: propiciar la homogeneidad social al tiempo que se reconoce la heterogeneidad cultural. Así, la inquietud por las identidades juveniles, en este caso colectivas, por sus modos de socialidad y por las interacciones que establecen con los distintos sujetos de la comunidad educativa, en últimas interpela a una institución y un sistema en los que la diferencia se convierte en elemento central.

Resulta entonces pertinente aproximarse a la relación jóvenes y escuela en clave de interculturalidad, en tanto se visibiliza la pluralidad de subjetividades y de construcciones culturales que allí se encuentran. Sin embargo, reconocer lo diferente obliga desde esta perspectiva, a evidenciar los problemas de raza, generaciones, géneros, clase social, sexualidades, etc., pues todas las diferencias no tienen posibilidades igualitarias en el entramado de relaciones de poder que fluyen en el día a día de la institución. Es aquí cuando resulta conveniente comprender el origen de la escuela como aparato social masivo de

Occidente, “maquinaria escolar” que se orienta a la formación, regulación, control y producción de acerbos culturales de un gran número de niños, niñas y jóvenes.

En este sentido, además de la perspectiva de interculturalidad, el presente marco conceptual inicia con algunas reflexiones sobre la condición juvenil contemporánea y sobre las categorías de cultura y agrupación juvenil. De allí nuestros planteamientos se derivan a proponer un análisis alrededor del origen de la institución escolar, justamente en estrecha relación con la configuración de sujetos que no siempre existieron como los entendemos ahora: el/la infante/a y el/la joven. No obstante, esa escuela inicial enfrenta hoy día otros aspectos emanados de las mutaciones de la sociedad hacia el capitalismo global, lo cual nos lleva a preguntarnos por las circunstancias recientes de la escuela pública.

De lo que se trata es de esbozar vectores de sentido que nos permitan una aproximación a los ámbitos escolares y a las subjetividades que habitan, reconociendo fenómenos de la dinámica social del presente que afectan los contextos específicos de una ciudad como Bogotá, pero sin perder de vista el origen sociohistórico de lo que está en análisis. Así, es viable imaginar muchas maneras posibles de educación y de sociedad, en tanto entendemos el origen de las formas que tenemos y comprendemos que no son “naturales” y podrían construirse desde otras perspectivas.

2.1 AGRUPACIONES Y CULTURAS JUVENILES

2.1.1 Sobre los/as jóvenes y sus condiciones sociales

La aproximación a las formas como se configuran las subjetividades juveniles contemporáneas, conlleva la pregunta por las condiciones materiales, simbólicas y culturales que en un determinado momento sociohistórico, y en contextos específicos, posibilitan la producción de unas identidades y experiencias vitales nominadas como jóvenes. Bajo tal mirada y para la presente investigación, el reconocimiento y la interlocución con los/as diferentes jóvenes no se generó sólo a partir del conocimiento de sus singularidades, de revelar “sus mundos” como si fuesen construcciones culturales exóticas, desconocidas y totalmente ajenas a otros actores de la comunidad educativa. Las condiciones de la educación pública, las coyunturas políticas nacionales y locales, las circunstancias socioeconómicas estructurales, así como la incidencia de las dinámicas de globalización son algunos aspectos relevantes para

comprender los modos de ser y actuar de las expresiones juveniles en una ciudad como la nuestra, en unos contextos de sector popular y en unos colegios de carácter oficial.

Las juventudes a las cuales alude este estudio, erigen su sentido de vida en el escenario de un país en donde el conflicto armado se ha mantenido por varias décadas, y que se agudiza por la imposibilidad de negociación entre los distintos grupos y el recrudecimiento de las acciones militares, incluso en las ciudades. Dicha circunstancia, más que un lugar común o una reiterada afirmación, constituye un vector que tensiona las concepciones de vida y muerte de no pocos/as jóvenes bogotanos/as y colombianos/as (Serrano, 2000; Plataforma de conflicto urbano y jóvenes, 2003).

Las violencias simbólicas y físicas asociadas al conflicto armado, hacen parte de las trayectorias vitales de jóvenes que no sólo enfrentan cotidianamente narrativas políticas y *massmediáticas* que los/as hacen víctimas o victimarios/as de la guerra, sino que ven afectados aspectos básicos como su movilidad en los barrios, la opción de quiénes pueden o no ser sus amigos, el estigma por portar ciertas estéticas, el uso censurado del espacio público, etc. Inclusive la presencia de los distintos grupos en conflicto se confunde con expresiones de corte delincencial, haciendo de las organizaciones armadas un elemento ambiguo para el presente y el futuro de los/as jóvenes: generan distancia y temor al tiempo que constituyen una posibilidad de inserción y movilidad social.

Otro plano para tener en cuenta en el abordaje de los y las jóvenes de ciertas localidades bogotanas, es el de sus condiciones socioeconómicas. Los/as jóvenes de quienes hablamos, y sus núcleos familiares, tienen las más de las veces un ingreso económico ínfimo, ya sea por desempleo, labores temporales, trabajo en actividades de orden informal, bajos niveles de escolarización, etc. Esto, sumado a condiciones de hábitat precario, nos recuerda que las inequidades aún suscitan desventajas para muchas personas. Estamos ante “nuevas generaciones” a quienes las últimas alcaldías se han visto de nuevo impelidas a alimentar, a subsidiar su asistencia a la escuela, a promover una retención escolar que compite con estrategias de supervivencia económica.

Es a tales jóvenes a quienes el sistema educativo público les oferta nociones de progreso, movilidad social y bienestar. La escuela es entonces el escenario para la socialización y la aproximación al conocimiento, pero también la institución a la cual todavía se le pide la

formación para la incorporación social de los sujetos. No en vano se sigue hablando cotidianamente de su papel respecto del “proyecto de vida” de los/as jóvenes. Si bien es innegable la dimensión protectora y de acompañamiento que las instituciones educativas tienen con muchos/as jóvenes, cada vez es más baja la posibilidad de inserción social a partir de la culminación de los ciclos de la educación básica y media en un contexto que demanda mayores niveles de cualificación.

Así, tenemos juventudes con niveles educativos que no necesariamente garantizan su vinculación al sistema productivo, asunto que no les es desconocido y que justamente lleva a poner en tela de juicio “el valor de estudiar”, la potencia de subjetivación de la escuela hacia los y las jóvenes. Sin embargo, es clave contextualizar el problema más allá de cada institución educativa, y preguntarse por un modelo socioeconómico que de por sí es excluyente. Como lo plantea el *Panorama social de América Latina 2004* de la CEPAL:

Si en la perspectiva del capitalismo moderno la juventud aparece como un actor que se está preparando para incorporarse al sistema productivo, esa juventud ocupa hoy, al calor de la crisis del empleo y el cambio acelerado de las formas de vida, un lugar más problemático. En efecto, actualmente las perspectivas de integración social de los jóvenes son menos claras. Por una parte, el tránsito de la educación al empleo se vuelve más difuso en la medida en que los mercados laborales no garantizan ocupaciones estables o promisorias para una gran cantidad de jóvenes, con excepción de los más formados, reservando para el resto, sobre todo en América Latina, una profusa pero precaria gama de trabajos informales, con bajos ingresos y ninguna estabilidad. El paso de la dependencia a la autonomía material también se torna difuso, debido tanto a la mayor dificultad de los jóvenes para percibir ingresos (dada la restricción de entrada al empleo), como a la necesidad de permanecer más tiempo en la etapa formativa (y en el hogar del padre, la madre o de ambos) para optar a mejores ocupaciones. Finalmente, el proceso de ‘relevo valórico’, en que los jóvenes interiorizan las normas y criterios de los adultos, se hace muy confuso o conflictivo, porque el cambio acelerado de los valores y las formas de vida se traduce en el cuestionamiento o rechazo del tradicional rol ‘ejemplarizante’ o disciplinario de los padres ante los jóvenes (CEPAL, 2004: Cap. 3).

Violencias, desempleo y pobreza configuran un panorama que aunado a otros aspectos, resulta bastante desalentador para el grueso de las poblaciones jóvenes de Colombia y Latinoamérica (CEPAL – OIJ, 2004: 106-107)¹. Emergen así paradojas en las que mientras se

¹ El informe sobre juventud en Iberoamérica, presentado por la CEPAL y la OIJ en octubre de 2004, indica que: “Los jóvenes pobres latinoamericanos representan el 27% del total de las personas pobres y el 23% de los extremadamente pobres (...) Al analizar la situación en términos absolutos, en 2002 existirían en América Latina alrededor de 58 millones de jóvenes pobres (7 millones 600 mil más que en 1990), de los cuales 21 millones 200 mil eran pobres extremos, o indigentes (con un

incrementan los niveles de escolarización y las habilidades y “competencias” que se presumen básicas para el/la ciudadano/a contemporáneo/a, al mismo tiempo aumenta la precariedad en la oferta laboral y en la inserción productiva. También hay una exaltación del consumo infinito e ilimitado como sentido básico de la sociedad, el cual no se compadece de la dificultad, casi imposibilidad, de muchos/as jóvenes para acceder a los bienes y servicios comercializados. Es evidente la existencia de una amplia oferta simbólica y de conexión intercultural que contrasta con el escaso acceso a la virtualización y la fragmentación de aquello que se conoce (Escobar, 2005).

2.1.2 Sobre las representaciones acerca de los y las jóvenes

También es importante reflexionar en torno a las representaciones que los colectivos elaboran alrededor de las singularidades juveniles. Es claro que las nociones erigidas y conocidas colectivamente sobre un sujeto social -en este caso los/as jóvenes-, inciden en las interacciones y las acciones sociales hacia ellos y ellas. El asunto es que los nombramientos sobre el sujeto generan sentidos para sus narrativas y afectan no sólo las prácticas sociales, sino también la configuración de subjetividades.

Un rastreo por los *estados del arte sobre investigaciones en juventud* pone de relieve varias nociones sobre los/as jóvenes en Colombia (Escobar *et al.*, 2004). Unas asocian al joven con la *vulnerabilidad y el riesgo*, la *búsqueda de identidad* y el *cambio social* (Serrano *et al.*, 2003). Otras imágenes aluden a un *joven portador de peligro*, de *cultura juvenil*, o de *cambio social*. Además, es muy reiterada la ubicación del joven desde la *perspectiva etaria*. Y más recientemente emerge en algunas investigaciones una noción del joven como *sujeto de derechos* (Escobar *et al.*, 2004).

Una primera vía de sentidos desde la cual suele representarse al joven, atañe a ideas de *incompletud*, *transitoriedad* y *vulnerabilidad*. El sujeto así esbozado es sobre todo carente de una identidad que se supone logrará en esa transición desde la niñez, justo cuando llegue a la adultez. Adjetivos como *inmadurez* y *dificultad para el propio control*, así como la *carencia de*

incremento de 800 mil en el período) (...) Así, los países que presentan mayor incidencia de pobreza en los jóvenes (en torno del 50% o más) son Honduras, Nicaragua, Bolivia, Paraguay, Guatemala y Perú. Con valores entre 30% y 50% se encuentran Ecuador, Venezuela, Colombia, Argentina, El Salvador, República Dominicana, Brasil, México y Panamá. Finalmente, Chile, Uruguay y Costa Rica presentan la menor incidencia (en torno de un 20% o menos)”.

límites, se atribuyen a los/as jóvenes desde estas perspectivas. Ese sujeto leído como carencia es por tanto proclive a entrar en riesgos para sí mismo y/o de constituirse en un peligro y/o amenaza para la sociedad. Los discursos de la prevención frente a las prácticas sexuales y los consumos (en particular de psicoactivos), se hallan generalmente soportados en dicha lógica. También ocurre esto en temáticas como violencia y delincuencia juvenil.

Tal lectura del/la joven como carente, de paso por el presente y en espera de su adaptación futura, enfatiza en un sujeto problema que requiere una atención particular, una mirada muy atenta desde los dispositivos de ordenamiento social. La *noción etaria* se conjuga con esta idea para terminar por atribuir las problemáticas juveniles al rango cronológico -la edad- en que se está, ya sea porque se asume que la biología determina conductas (por ejemplo desde “ajustes hormonales”), o que la inserción en los roles sociales esperados demanda arreglos (“una etapa de crisis”), aspectos que en algunos casos motivan desviaciones o trasgresiones.

En contraste con lo anterior, otro nodo significativo de las representaciones del/la joven concierne al reconocimiento de su capacidad de producir cultura; es la noción de un *sujeto joven portador de una cultura específica* (subcultura, microculturas, culturas juveniles). Aquí los/as jóvenes tienen una dimensión en el presente, pues se hace visible su potencia creadora de sentidos y prácticas. Así, la pregunta por las identidades colectivas, mediadas y/o estructuradas alrededor de consumos culturales e ideologías transculturales, se torna importante. Como menciona Carles Feixa:

Las culturas juveniles se refieren a las maneras en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados fundamentalmente en el tiempo libre, y/o en espacios intersticiales de la vida institucional. En sentido más restringido definen la aparición de ‘microsociedades juveniles’ con grados significativos de autonomía respecto a las instituciones adultas. (1998: 84)

La categoría de *culturas juveniles* posibilita el reconocimiento de las particularidades de algunas identidades colectivas y de su acción como “culturas dentro de la cultura”. A nivel de las investigaciones en juventud en Colombia, se ha abordado este tema por lo general desde cuatro tópicos (Escobar *et al.*, 2004):

- Caracterización de las culturas juveniles.

- Investigación según objeto cultural nodal.
- Relación con los territorios.
- Simbolización del cuerpo.

La indagación por las formas expresivas, construcciones simbólicas, concepciones de sociedad, así como por la dimensión ético-estética de lo juvenil, cobra bastante relevancia. En estas culturas, el estilo, más que un acto de simples apariencias o modas, se convierte en manera de presentarse al otro, haciendo de la puesta en escena una acción por la cual se conforman subjetividades contemporáneas (Serrano, 2000: 15).

Las culturas juveniles asumen los objetos de consumo como “marcadores” identitarios. No se trata simplemente que los/as jóvenes gusten de determinada música o usen determinados atuendos sino que de cara al objeto, forjan todo un estilo de vida, una propuesta de cosmovisión y unas prácticas específicas que los/as configuran día a día dentro de una experiencia colectiva. Así la comunidad, ese “nosotros/as”, se articula respecto de objetos culturales consumidos dentro de un marco de sentido estético sobre la vida.

Los consumos culturales se entienden como las acciones que ejercen los sujetos para seleccionar, apropiarse e integrar a sus universos de significación, objetos que circulan por las redes del mercado y de los medios masivos de comunicación. El consumo se da en relaciones sociales situadas, es decir, en condiciones específicas que determinan los accesos a las ofertas del mercado. Es entonces un proceso sociocultural que diferencia y/o unifica en tanto potencia los “mundos al alcance” que poseen los sujetos.

Sin embargo, dicha perspectiva también suele devenir en estigmatización de estos/as jóvenes; incluso en algunos casos hay prácticas que estereotipan a las culturas juveniles, convirtiéndolas casi en sinónimo del exotismo de las “nuevas” formas identitarias de las grandes urbes contemporáneas. La exaltación de sus singularidades estéticas o de sus formas expresivas, suele acompañarse de una trivialización de los contenidos y de los sentidos políticos que allí se agencian.

Una tercera vía de representación de los/as jóvenes es la de *actores de ciudadanía*, pues constituyen la esperanza de la transformación social, el motor del cambio social o se les considera agentes de protagonismo o de actoría social, etc. Prevalece allí una noción de

inclusión del sujeto social joven a través de su propia acción, que además le atribuye un encargo de resolución de problemáticas sociales ya sea mediante la participación o desde el trabajo comunitario. Con frecuencia el agenciamiento de esta noción se lee bajo la óptica del orden social establecido y como aporte remedial a los problemas. En muy pocos casos se enuncia una ciudadanía emancipatoria, crítica del modelo social dominante. En estrecha relación con tal noción de sujeto surge más recientemente un énfasis en el/la joven como sujeto de derechos, los cuales la sociedad tendría la obligación de garantizar y/o resarcir.

2.1.3 Otras agrupaciones juveniles: Lo organizativo juvenil

La noción de cultura juvenil en modo alguno da cuenta de todas las formas de subjetivación de la juventud contemporánea. De hecho, si bien la representación común de los/as jóvenes les atribuye una marcada socialidad de grupo, las dinámicas identitarias no se dan exclusivamente en lo gregario. Probablemente hay diversidad de narraciones de sí que no pasan por la adscripción a un colectivo y menos a uno con procesos culturales focalizados en la estética, la sensibilidad compartida y/o el consumo cultural.

En términos de la exploración de subjetividades juveniles grupales, el escenario urbano exhibe otras posibilidades además de las culturas y tribus juveniles; por ejemplo, formas asociativas muy variadas suelen nominarse como *organizaciones juveniles*. En éstas, además del nivel identitario, emocional y de cierto estilo compartido, hay componentes de estructuración y de orden como colectivo hacia la búsqueda de una acción conjunta e intencionada. Tales *culturas organizativas juveniles* son próximas a las formas asociativas de la Modernidad y al mundo adulto, aunque no son propiamente un remedo de las mismas (Escobar y Mendoza, 2003:86).

Diferenciar y clasificar la multiplicidad de agrupaciones juveniles puede ser un tanto arbitrario, pues la pertenencia juvenil a un grupo con caracteres particulares se da en un amplio espectro. Por ejemplo, Salazar (1998) propone cuatro tipos generales:

- La *gallada natural* (amistad, recreación, rumba y consumo).
- Los comunitarios (de marcada proyección social).

- Las tribus (agrupadas en torno a estéticas y consumos culturales como por ejemplo la música *rock*, *rap*, etc.).
- Los del margen (de acción delictiva).

Los grupos de jóvenes son variados, pueden conformarse de manera espontánea e informal o en dinámicas más institucionalizadas. Justamente, en el caso de las organizaciones juveniles, la formalización del grupo y su tránsito hacia discursos acordes con su accionar son dos claves para entenderlas. Las interacciones personales, sus propósitos como colectivo y las capacidades y usos de recursos dirigidos hacia sus logros, pueden definir una organización y diferenciarla de una cultura juvenil:

Si bien un grupo de *rock* o un *parche* también presentan componentes asociativos, los grupos que entran en la dinámica *de ser* organización justamente definen desde allí su singularidad. De hecho un aspecto importante es que se nombran a sí mismos desde esos discursos, autodenominándose: 'asociaciones juveniles', 'organizaciones juveniles', 'proyectos de y para jóvenes', etc. (Escobar y Mendoza, 2003: 89)

La propuesta es entonces aproximarse a las subjetividades juveniles colectivas que, en nuestro contexto colombiano, quizás muestran una socialidad en donde coexisten formas grupales diversas, adscripciones e identificaciones que exigen el ejercicio de comprensión de su complejidad. No se trata entonces de categorizar a todas las diversidades de los y las jóvenes como culturas juveniles, ni de forzar expresiones culturales mixturadas e híbridas que no siempre corresponden a la lectura analítica de las y los investigadores.

2.2 TRES LUGARES DE ANÁLISIS PARA LA COMPRENSIÓN DE LA ESCUELA PÚBLICA CONTEMPORÁNEA

Las relaciones que establecen las agrupaciones y culturas juveniles con los demás sujetos de la comunidad educativa (docentes, directivos/as, padres y madres de familia), se constituyen en el foco de nuestra reflexión. En este apartado nos centraremos en conceptualizar sobre la institución escolar desde tres entradas analíticas, las cuales, si bien responden a preguntas y reflexiones diferentes, pueden articularse para la configuración de un modelo que nos sirva para abordar el estudio de las dinámicas escolares contemporáneas.

Así, en primer lugar se exponen a grandes rasgos cinco dispositivos que históricamente hicieron posible el surgimiento de la institución educativa. En segundo lugar, se propone un panorama de las implicaciones políticas de la escuela pública contemporánea. Finalmente, se evidencia una lectura de la escuela como escenario de encuentro, tensión y negociación entre diferentes construcciones culturales, lo que lleva a esbozar un lugar de reflexión de la relación entre las agrupaciones juveniles y las prácticas de los/as maestros/as en los contextos escolares en términos de interculturalidad².

2.2.1 La conformación histórica de la “maquinaria escolar”

Abordar un análisis en torno a las tensiones constitutivas de la escuela pública contemporánea, implica retomar la perspectiva de análisis que indaga cómo el aparato escolar se ordenó a finales del XIX, como una de las instituciones destinadas para el control de las masas y para la formación de la clase obrera:

La escuela primaria, en tanto que forma de socialización privilegiada y lugar de paso obligatorio para los niños de las clases populares, es una institución reciente cuyas bases administrativas y legislativas cuentan con poco más de un siglo de existencia (...) ¿Qué caracteriza fundamentalmente a esta institución que ocupa el tiempo y pretende inmovilizar en el espacio a todos los niños comprendidos entre seis y dieciséis años? (Varela y Álvarez, 1991:14)

Efectuar esta pregunta es posible si se reconoce que el aparato escolar es un acontecimiento histórico que surgió a propósito de la articulación de cinco dispositivos: La emergencia de una noción sobre infancia, la aparición de un espacio de encierro, la conformación de un cuerpo de especialistas, la exclusión de otras formas de educación que hasta la aparición de la escuela habían sido legítimas, y la tutela estatal sobre su funcionamiento administrativo y sobre el saber que ella representa (*Ibid.*) . A continuación describimos, a *grosso modo*, cada uno de esos dispositivos:

² Algunas de las reflexiones aquí presentadas, en particular las de los dos primeros aspectos, son resultado de las discusiones adelantadas con el equipo de profesores/as que orientan la línea de proyecto pedagógico: “Formación política y reconstrucción de la memoria social” del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional.

Estatuto de infancia

La infancia como categoría, es una construcción social que permite definir los roles de los sujetos agrupados bajo ella, los cuales varían de una sociedad a otra. Para Varela y Álvarez, el concepto de infancia moderna se configura “en el ámbito teórico y abstracto, como una etapa especialmente idónea para ser troquelada, marcada, a la vez que se justifica la necesidad de su gobierno específico que dará lugar a la emergencia de dispositivos institucionales concretos” (1991:19).

Espacio cerrado

¿Qué es la escuela y cómo se instituye en la forma dominante de socialización y transmisión del saber ilustrado? La configuración de la escuela bajo el modelo de espacio cerrado, aparece como la forma paradigmática de gobierno. En la escuela va a primar el carácter de encierro y de moralización, así como las distinciones entre clases sociales. El aislamiento se convierte en un dispositivo que contribuye a la constitución de la infancia, pues ésta quedará asociada de forma casi natural, a tal demarcación espacio-temporal.

Cuerpo de especialistas: los/as maestros/as

Los/as maestros/as se convierten en los sujetos del quehacer educativo, cultural, pedagógico y político que acontece en la escuela. En ellos/as se profesionalizan y racionalizan ciertas maneras de entender el acto educativo y la transmisión de un determinado acervo cultural. También surgen como un cuerpo de especialistas regulado y controlado por el Estado, para cumplir funciones específicas en el orden moral y político de las sociedades modernas. Se descarga sobre este cuerpo de especialistas, la responsabilidad de las futuras generaciones y su consecuente inserción y mantenimiento del orden social.

Dstrucción de otras formas de socialización

El proceso de escolarización se ha acentuado durante más de dos siglos (XIX - XX), como la forma hegemónica de socialización secundaria, transmisión de valores y formación en la

cultura ilustrada, además se ha extendido en tiempos y espacios. Así, la vida escolar de una persona comienza a los 4 años para prolongarse hasta los 25 y, tanto en lo rural como en lo urbano, no pueden faltar jardines, escuelas básicas y colegios que promuevan y mantengan el ingreso de las nuevas generaciones.

Pero ¿desde quién, cómo, para qué y por qué se determinó este orden? ¿Qué sucede con las otras formas de interacción y socialización cultural que circulan en la diversidad de comunidades que integran un Estado? ¿Qué tipo de relaciones se establecen entre dichas formas de socialización y el proceso de escolarización? ¿Qué tensiones se generan y cómo se intentan resolver? El reconocimiento de la institución escolar como el espacio privilegiado para la transmisión de conocimiento letrado, requirió la exclusión de otras formas de transmisión de saber y con ello, su consecuente destrucción.

Institucionalización de la escuela obligatoria

La escuela nació como un espacio nuevo de tratamiento moral al interior de los antagonismos de clase que durante todo el siglo XIX enfrentaron a la burguesía y a las clases proletarias; la escuela pública fue el resultado de estas luchas y supuso cerrar el paso a modos de educación gestionados por las propias clases trabajadoras. A finales del siglo XIX y comienzos del XX, los elementos antes descritos: la emergencia de una noción sobre infancia, la aparición de un espacio de encierro, la conformación de un cuerpo de especialistas y la exclusión de otras formas de educación, se reorganizaron y afianzaron para adquirir nuevas dimensiones con la institucionalización de la escuela. Así, es evidente que la escuela se ha edificado desde una pretendida universalidad y eternidad, pues de un lado, se consolidaron los procesos de escolarización como el centro de la acción educativa de Occidente, y de otro, se naturalizaron sus prácticas a tal punto, que hoy día hablar de educación es sinónimo de incursión y permanencia en el aparato escolar.

2.2.2 Reflexiones sobre la escuela pública contemporánea

En el contexto actual, los dispositivos que le dieron origen a la institución escolar se han transformado: los espacios de encierro están rebasados por los espacios amplios de la ciudad o

los virtuales de la red en los cuales todas las situaciones se convierten en oportunidades para el aprendizaje. La infancia moderna caracterizada por la inocencia, la necesidad de cuidado, protección y educación en escenarios propios para su edad, se desdibuja por efecto de los medios masivos, las tecnologías y la falta de vigencia y pertinencia de los contenidos escolares. El cuerpo de especialistas moderno que representaba el saber válido, hoy es portador de un saber general que escapa de su dominio. La escuela como lugar exclusivo para la educación, viene cediendo terreno frente a propuestas no formales e informales de lo educativo, las cuales la alejan de su condición. En cuanto al control estatal de la educación, el panorama político muestra como éste se desplaza hacia las leyes del mercado en tanto supremacía de la intercambiabilidad, en tal sentido afirma Narodowski: “Nos guste o no, el mercado es una escena educativa adecuada a los problemas que plantea la pérdida de capacidad disciplinadora del Estado” (1999).

En el marco de las transformaciones de la escuela pública contemporánea, y en lo que atañe a esta investigación, queremos profundizar en las condiciones actuales de la escuela a partir de los aportes de autores como Varela, J. (1998); Hirt, N. (2002); Gentili, P. (2002); Narodowski, M. (1999) y Puelles, M. (2002) en relación con dos aspectos: la escuela pública y la lógica mercantil, y los cambios que se enuncian sobre lo pedagógico.

La escuela pública y la lógica mercantil

Un análisis recurrente en la bibliografía consultada sobre los cambios contemporáneos en la escuela pública, evidencia la forma como la citada institución se encuentra atravesada por concepciones y lógicas mercantiles. El presente apartado retoma estas reflexiones desde tres aspectos: la tesis de N. Hirt (2002), la cual señala que los sistemas escolares se encuentran en el tránsito de la era de la masificación a la era de la mercantilización; la reflexión sobre el concepto de privatización de la educación; y la mirada a los procesos de descentralización y autonomía, en tanto ubican a la escuela en una dinámica de mercado escolar y competencia.

- *La era de la mercantilización*

N. Hirt (2002) sostiene que los cambios acontecidos en los sistemas educativos europeos a finales de los 80 y caracterizados por la descentralización, la desreglamentación, la autonomía creciente de los centros escolares, la reducción y desregulación de los programas, la aproximación al trabajo por competencias, la disminución del número de horas de clase para el alumnado, el mecenazgo por parte del mundo empresarial, la introducción masiva de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y el fomento de la enseñanza privada, se convierten en un intento de adecuación profunda de la escuela a las nuevas exigencias de la economía capitalista.

Por ende, lo que a juicio de este autor acontece es el paso de la “era de la masificación” de la enseñanza a la era de la “mercantilización”. En efecto, el aparato escolar -el más imponente servicio público que jamás haya existido- está llamado a servir más y mejor a la competencia económica, porque forma más adecuadamente al trabajador, educa y estimula al consumidor y porque se abre él mismo a la conquista de los mercados.

Transformaciones todas que tienen consecuencias dramáticas: la instrumentalización de la escuela al servicio del mercado competitivo y el agravamiento de las desigualdades sociales en el acceso a los saberes. La institución escolar que se había masificado, posibilitando a los sectores populares el acceso parcial y reducido a los saberes privilegiados de las élites, se ve redefinida en las últimas décadas del siglo XX: Se conmina a la escuela para que vuelva a situarse en el lugar que le corresponde, esto es, “definir la instrucción del pueblo dentro de los límites de la producción, el consumo y el respeto a la institucionalidad” (Hirt, 2002: 21).

Como consecuencia, el aumento de la diferenciación social en Europa, Norte América y América Latina, se constituye a partir de los modelos de escuela que mantienen y perpetúan las diferencias de condición social, política, económica y cultural. Persiste en las instituciones escolares una suerte de darwinismo social soterrado, donde se exalta a los más aptos, competitivos, eficaces y exitosos, y se coloca a quienes no se integran dentro de esta lógica, en un lugar de sobrevivencia y dependencia.

- *La privatización de la educación*

Simultáneamente a su mercantilización, asistimos al proceso de privatización de las instituciones escolares. De acuerdo con Gentili, P., la reflexión sobre la privatización en el ámbito educativo debe basarse en las políticas de intervención del Estado y de la economía de mercado:

La privatización de la prestación, en que el Estado delega ciertas responsabilidades públicas, aunque mantiene su condición de agente financiero; y la privatización del financiamiento, en que el Estado transfiere los costos a los propios usuarios o a determinadas entidades privadas. (2002)

Efectivamente, tal dinámica forma parte de un ejercicio de reestructuración de la vida política, económica, jurídica y cultural que caracteriza el desarrollo capitalista, una de cuyas particularidades fundamentales es el creciente desmantelamiento del Estado como agente productor de bienes y servicios, y como aparato institucional orientado a garantizar y promover los derechos de la ciudadanía.

La defensa radical de la privatización como estrategia de salida a la crisis de los Estados de bienestar, constituye el eje central de las políticas neoliberales. “Desde esta perspectiva hegemónica, privatizar es la condición necesaria e imprescindible para aproximarnos al único ideal de gobierno compatible con la libertad humana: el Estado mínimo” (Gentili, 2002: 2).

- *Procesos de descentralización y autonomía*

Los procesos de descentralización y autonomía son el tercer cambio que actualmente se cuece en la escuela pública. Bajo este orden, la institución escolar se vislumbra como una unidad de producción, donde lo preponderante no son los factores pedagógicos, sino la gerencia del centro docente, la adecuada división del trabajo en la organización escolar, la evaluación del producto o el control de la calidad del resultado. Concepción desde la cual no hay sitio para el ejercicio del derecho a la educación, la compensación de las desigualdades o la atención a poblaciones marginadas o excluidas.

El/la educando/a pasó de ser un/a ciudadano/a en formación a convertirse en cliente/a, en consumidor/a; los padres y madres son en realidad usuarios que buscan lo mejor que les

ofrece el mercado educativo (Puelles, 2002). Sin lugar a dudas, este análisis muestra cómo la escuela se ve sujeta a ciertos ritmos y estrategias (los currículos nacionales y las pruebas-*test* de carácter nacional), que obligan a los planteles a ponerse en función de éstas. Así, las propuestas didácticas y pedagógicas quedan supeditas a los requerimientos de las pruebas y las medidas de evaluación nacional y local, y a concepciones de rendimiento y resultados.

Los cambios que se enuncian sobre lo pedagógico

De cara a las transformaciones enunciadas en el campo formativo y desde los estudios realizados sobre las reformas educativas de las últimas décadas, queremos resaltar tres enfoques: el primero muestra cómo la lógica mercantil ha hecho uso de la llamada doctrina “por competencias”. El segundo, plantea considerar las tensiones que se vienen dando entre las pedagogías tradicionales y las pedagogías psicologizadas. El tercer enfoque señala el paso de una pedagogía totalizadora y utópica a unas pedagogías “a la carta”.

Desde ciertas apuestas, como la denominada “aproximación por competencias”, se concreta la tendencia de acomodar la vida pedagógica de la escuela a los requerimientos del mercado mundial. Siguiendo de nuevo a N. Hirt (2002), tales doctrinas privilegian la competencia como el conjunto integrado y funcional de saberes: saber hacer, saber ser, saber lograr, que permita ante una serie de circunstancias, adaptarse, resolver problemas y realizar proyectos frente al conocimiento. Aquí lo fundamental no es acceder a una cultura común, sino contar con las habilidades y los desempeños requeridos para adquirir saberes nuevos y movilizarlos ante situaciones imprevistas.

Dentro del enfoque en cuestión: las competencias exigidas por el mercado global, es clave mencionar la iniciación a las tecnologías de la información y de la comunicación, como la nueva bandera que acredita al trabajador para entrar a desempeñarse adecuada y eficientemente en las empresas. Al respecto, es primordial no olvidar que esta mirada enfatiza en la educación las ideas de adaptabilidad, flexibilidad, efectividad y creatividad, aspectos todos que identifican al mercado laboral contemporáneo.

En cuanto a las tensiones vigentes hoy día entre las pedagogías tradicionales y las pedagogías psicologizadas, Julia Varela (1998) indagó en el contexto de las reformas

educativas españolas de la década de los 90. Al respecto plantea que las prácticas tradicionales, las cuales dominaron el contexto de las escuelas privada y pública cuando la burguesía tradicional era hegemónica (pedagogías centradas en el maestro y basadas en formas de clasificación, regulación y control delimitadas), han sido desplazadas por las pedagogías que ella misma denomina *psicologizadas*. Estas últimas consisten en:

(...) formas de regulación más sutiles, una metamorfosis de los mecanismos de control ligados al ejercicio del psicopoder, acordes con la formación de personalidades más flexibles y adaptables, capaces de amoldarse a los acelerados cambios que impone el capitalismo especulativo de las últimas décadas. (Varela, 1998: 92-93)

Por su parte Narodowski propone un paso de las pedagogías totalizadoras a las pedagogías a la carta:

La pedagogía abandona el primado de la utopía del para qué y se recluye en el más confortable ámbito del cómo. Las utopías didácticas ahora son a la carta, porque su elección no obedece a la consistencia respecto de un universo ideológico o político determinado, sino a lo que se percibe como una demanda de la realidad escolar y al imperativo de conseguir resultados. (1999)

2.2.3 La escuela: Diferentes culturas, varios proyectos de sociedad

El reconocimiento de los dispositivos que históricamente permitieron el surgimiento de la escuela y el estudio de las implicaciones socio-económicas que la configuran en el actual contexto, nos hacen reflexionar sobre sus potencialidades y limitaciones en las sociedades globales. Para nosotros/as como investigadores/as, resulta esencial indagar en aquellas reflexiones que profundizan en las condiciones sociales, culturales y subjetivas de las prácticas escolares, teniendo en cuenta los procesos sociohistóricos, para generar aperturas hacia una perspectiva intercultural (Mendoza, 2002).

De tal manera se puede establecer que la escuela como institución, es un construcción en la cual se logra evidenciar de forma conflictiva, multiplicidad de culturas: cotidiana, política, académica, social e institucional (Pérez, 1997). Dicha aproximación parte por explorar la conjugación y confrontación entre los elementos que históricamente le han designado un papel central dentro del orden de la sociedad (como “maquinaria escolar”) y la acción subjetiva de los actores que allí se encuentran, y que la conforman y cargan de un sentido particular. En palabras de Ruth Mercado es posible considerar que:

En las prácticas cotidianas escolares se materializan fragmentos de diversos proyectos estatales y sociales que se han originado en distintos momentos históricos. (...) Los fragmentos de estos distintos proyectos para la escuela se expresan en las prácticas de sujetos específicos cuya historia personal e intereses particulares también entran en juego. En este sentido la construcción social de la escuela comprende la heterogeneidad de elementos culturales e ideológicos de los sujetos y de los grupos sociales implicados en la vida diaria escolar. (1997: 59)

Esta mirada nos conduce a pensar que la escuela es sedimento y edificación al mismo tiempo, por cuanto en ella se reproducen discursos de poder, normas, maneras de ver y saber erigidos socialmente, y a la vez se generan tensiones entre los actores que allí participan y que expresan diferentes representaciones y prácticas. Esta doble significación reconoce la construcción cotidiana, dinámica, continua/discontinua de la escuela, en el marco de procesos estructurales de tipo socio-cultural, político y económico.

La institución educativa es un espacio en donde se visibilizan y se tratan asuntos percibidos como problemas sociales o de interés general para diferentes actores. Por ejemplo, el tipo de educación que se busca desarrollar, las formas de participación y decisión que se constituyen en el ámbito escolar, el acceso a los recursos, distintas manifestaciones culturales, etc. Así, podría decirse que la escuela es “arena social” (Neveu, 2000)³ en tanto en ella se pone de relieve una intención de “inversión” y “adquisición” de recursos materiales o simbólicos con los cuales no cuentan los sujetos que intervienen en ella.

La importancia adquirida por la escuela como materialización de aspiraciones, valores e intereses de un grupo social, y a la vez como espacio para generar iniciativas que la transformen, permite evidenciar la heterogeneidad de posiciones frente al proyecto educativo que allí se pretende consolidar. Este hecho la convierte en móvil de conflicto entre diferentes actores, quienes la ven como escenario de control y poder. Aquí el conflicto ocupa una dimensión relevante en su comprensión como arena social, en tanto se convierte en una entrada para reconocer la dimensión subjetiva presente en la construcción de la institución educativa. Así, se entiende que:

³ De acuerdo con Eric Neveu, la arena social constituye una metáfora que alude a un sistema organizado de instituciones, de procedimientos y de actores, en el cual hay fuerzas sociales que pueden hacerse oír y utilizar sus recursos para obtener respuestas (decisiones, presupuestos o leyes) a los problemas que plantean.

(...) la cultura que una sociedad tiene del conflicto define lo que la gente valora, las formas adecuadas de conseguirlo, las posturas ante otros que buscan lo mismo y las instituciones y prácticas que ayuden a determinar el curso de las disputas sobre cuestiones de valor. (Howard, 1995:85)

La escuela como una organización que incluye elementos instituidos e instituyentes, se convierte en arena social, pues así como reúne rasgos que le dan continuidad e identidad y la diferencian de otras organizaciones, también es dinámica y cotidiana, ya que allí entran en juego expresiones e interacciones de diferentes sujetos que intentan hacer viable un proyecto educativo.

Uno de esos actores son precisamente los y las jóvenes, quienes con sus diferentes prácticas, formas de organización, modos de ver y de hacer, constituyen simultáneamente la dinámica escolar; formas de expresión éstas que en ocasiones entran en contradicción con las normas, valores, conocimientos y procedimientos que se imparten en la mentada institución. De allí que resulte relevante, en el marco de la presente investigación, abordar las relaciones entre las agrupaciones y culturas juveniles en la escuela desde una perspectiva intercultural.

2.3 INTERCULTURALIDAD Y ESCUELA: SOBRE LAS DIFERENCIAS CULTURALES EN LAS INSTITUCIONES ESCOLARES

Hasta este punto hemos enfatizado en la historicidad de la institución escolar y sus prácticas, y en la forma como contemporáneamente se ve cada vez más abocada a definirse en función de las lógicas de mercado. También hemos mencionado que en las instituciones escolares se ponen en juego distintos proyectos de escuela, esto es, las apuestas vitales de jóvenes, docentes, directivas y padres y madres de familia, las políticas estatales y de gobierno, los intereses de los gremios, entre otros.

Bajo tales presupuestos, es de nuestro interés profundizar en la forma como en las escuelas públicas de la ciudad de Bogotá, logran articularse distintas subjetividades y proyectos políticos, en particular las que agencian los y las jóvenes allí. Por ende, sin querer agotar las posibilidades de análisis, consideramos que la discusión desde la interculturalidad como categoría para pensar la *diferencia* en los ámbitos escolares, es una entrada pertinente para estudiar esas conflictivas relaciones.

2.3.1 Algunos presupuestos sobre la interculturalidad

La cuestión no es si pueden co- existir en el mismo espacio distintas culturas, cada una en su barrio o resguardo, como los artículos de consumo en los anaqueles de un supermercado, sino si pueden hacerlo sin renunciar por ello a sus identidades culturales

Emilio Lamo de Espinosa

Las reflexiones en torno a la diferencia cultural y la inclusión de la diversidad en las agendas políticas de los Estados nacionales no son recientes. Desde la segunda posguerra mundial tomó auge la discusión alrededor del pluralismo cultural como filosofía de la diversidad, planteando que “no es legítimo destruir o manipular culturas y que es posible llegar a una unidad dentro de la diversidad” (Onghena, 2003:57). Esta tendencia que ha sido formulada de distintas maneras, se podría sintetizar en dos grandes principios: igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades (principio de ciudadanía), y respeto a las diferencias etnoculturales (derecho a la diferencia).

Para las décadas de los 70 y 80, el pluralismo cultural se constituyó en el marco de las políticas y programas educativos en países europeos bajo la denominación de “multiculturalismo”. Este término se acuñó tanto para el reconocimiento de la diversidad cultural, como para su acepción normativa en cuanto forma de organizar la vida social y pública. En razón a ello, la manera como se ha incluido o no, la diversidad cultural en los distintos Estados nacionales ha tomado múltiples matices. Siguiendo los planteamientos de Yolanda Onghena (2003), es posible distinguir algunas variedades de multiculturalismo, las cuales en ocasiones han estado articuladas a las reivindicaciones alcanzadas por diferentes colectivos sociales con demandas diferenciadas: multiculturalismo conservador, liberal, teórico, pluralista y corporativo (Mendoza, 2006).

En contraste, el debate propuesto por la interculturalidad alude a una pregunta que no es sólo por el cómo estar juntos y ser incluidos dentro de un orden particular, sino por reconocer los distintos modos de ser sujetos con necesidades, opiniones, deseos, conocimientos, perspectivas diferenciadas y muchas veces disímiles. Aquí no se entiende *a priori* una

inclusión de todas las diferencias en un orden social igualitario, por el contrario, se resaltan las relaciones de poder que median la existencia de todas las culturas.

Así, la interculturalidad se entiende como un proyecto epistémico, ético y político que permite repensar el carácter de “mezcla” y diversidad que pretende encontrar una identidad característica, por ejemplo, en el “ser latinoamericano/a”, o “el ser colombiano/a”. Su apuesta por reconocer en la hibridación una estrategia de la diferencia más que de la identidad (Rodríguez, 2000: 23)⁴, desplaza las historias que constituyen y legitiman la emergencia de nuevas formas de autoridad y de iniciativas políticas unívocas.

De esta forma, en la interculturalidad el eje discursivo no se halla en evidenciar lo común, sino en potenciar la diferencia cultural (que no diversidad) como mecanismo para desarticular el principio de autenticidad. Hablar de diversidad y diferencia supone distinguir entre el carácter armónico y deseable, como se ha entendido la coexistencia de diferentes grupos sociales, o su permanente construcción conflictiva. Por ende, se reconoce que la diversidad es una noción liberal que habla de la importancia de sociedades plurales, pero administradas por los grupos hegemónicos que son los creadores del consenso; en definitiva, los que establecen quiénes entran en el “nosotros/as” y quiénes en los/as “otros/as”. Las diferencias, por su parte, son producciones históricas y culturales que no pueden disolverse en una negociación entre grupos que piden permiso para entrar en un modelo establecido desde la homogeneidad cultural (Onghena, 2003).

En consecuencia, lo que entra en juego al emplear el término interculturalidad no es sólo una forma de conceptualizar la diferencia, sino más bien una posición política frente a la manera como ésta es narrada. Es decir, reconocer que la existencia en un mismo escenario, como por ejemplo las instituciones escolares, de diferentes agrupaciones sociales en donde se evidencian variadas expresiones y prácticas culturales, no es un proceso estático ni armónico, pues por contrario, es cambiante, dinámico y se encuentra sujeto a permanentes tensiones y luchas.

⁴ Victor Manuel Rodríguez sostiene que lo híbrido no hace referencia al carácter de un producto cultural, de una relación social o de una identidad. Los procesos de hibridación son formas de tráfico cultural que subrayan la provisionalidad de las afirmaciones culturales y contrarrestan cualquier reclamo esencialista de una narración que se arrogue el derecho de ser única, universal y trascendente.

Efectivamente, la interculturalidad debe ubicarse como parte de lógicas y prácticas entendidas como oposicionales y hegemónicas, en donde se ponen en la balanza nuevos modos de construir y posicionar subjetividades y políticas identitarias. Así, la interculturalidad debe ser pensada desde los contextos y las políticas culturales de identidad y subjetividad. La apuesta es entonces por hacer estallar relaciones de subalternidad y colonialidad, estableciendo una crítica a las posturas que “ven” en la interculturalidad un asunto de voluntad personal y no un problema enraizado en las relaciones de poder.

Lo anterior supone la producción de una “democracia de cosmovisiones diversas”, en la cual el abordaje de la apuesta intercultural no arranque por entender la otredad como una esencia, sino por considerarla más bien una forma de subjetividad elaborada y definida en la experiencia de subalternización social, política y cultural. De allí que la pregunta no sea por la configuración de una identidad en sí, pues se trata de afirmar una base de significaciones inestables, “de posiciones dinámicas tanto individuales como colectivas a veces en conflicto” (Walsh, 2002; 17).

Expuestas todas estas consideraciones, la perspectiva de interculturalidad es clave para la comprensión de las prácticas e interacciones entre las diferentes identidades en la escuela, y no únicamente las de los y las jóvenes. Hablar de visibilización de las construcciones culturales juveniles no es entonces sólo un ejercicio de tolerancia o de inclusión de sus expresiones. Por el contrario, implica una apertura en el modelo educativo a la negociación cultural, hacia las singularidades y saberes de un/a otro/a que comúnmente ha sido leído/a en subalternidad, relegado/a al lugar del formando/a cuya cultura es imperfecta y/o inacabada. Así, los saberes, las verdades y las concepciones de sociedad y de mundo no simplemente se “oxigenan” con las perspectivas juveniles, lo que está en juego es un sistema educativo capaz de generar esa “democracia de cosmovisiones diversas” a la cual se alude.

2.3.2 Jóvenes, escuela e interculturalidad

Teniendo en cuenta nuestra perspectiva de análisis, tendríamos que decir que uno de los desafíos de la escuela pública contemporánea es precisamente asumir la heterogeneidad de posiciones y proyectos que en ella coexisten, de manera conflictiva en unos casos, de forma más armónica en otros; pero en donde siempre se pone en cuestión la diferencia cultural. Para

el equipo de investigación, si bien éste es un imperativo de reflexión para los/as docentes y directivos/as de las instituciones escolares, también se constituye en un reto para la administración distrital respecto de las políticas educativas que agencia.

Hacer de las instituciones escolares instituciones interculturales, exige una transformación en los modos de asumir la escuela, las formas de relación entre sus actores, los tiempos, espacios y énfasis de reflexión pedagógica, así como los procesos formativos que en ella se suscitan. En otras palabras, para pensar la escuela desde una perspectiva intercultural, resulta fundamental considerar que estos imperativos no son un asunto exclusivo de los/as docentes, quienes se ven abocados/as a “encontrar salidas técnicas a cuestiones que no son ni principal ni exclusivamente técnicas, sino políticas” (Varela y Álvarez, 1991: 276). Al contrario, se requiere de una transformación profunda en la manera como políticamente se orientan las Instituciones Educativas Distritales IED. De otra forma, como lo señalan los autores mencionados, el/la maestro/a,

Se verá abocado[a] al fracaso personal en la medida en que sólo podrá interpretar los conflictos en que vive a partir de códigos tecnocráticos, códigos que lo conducirán a un reciclaje sin fin -lo que implica una dependencia cada vez mayor de los especialistas- y que lo alejará de la comprensión de los fenómenos educativos y de su resolución.

En la presente investigación cuando hablamos de la relación jóvenes, escuela e interculturalidad, nos referimos a un proyecto promovido desde las instituciones escolares, pero orientado por la política pública. De allí se empieza por reconocer que “no existe un solo tipo de saber, un solo tipo de conocimiento, sino que por el contrario hay diferentes formas culturales de producción de conocimiento” (Grupo de trabajo FLAPE, 2005: 8). Desde esta óptica hablaríamos de una resignificación de la escuela, en donde las prácticas y subjetividades juveniles se potenciarían como uno de los saberes a trabajar y en diálogo con los saberes académicos que dicha institución agencia.

Insistimos en que la apuesta por una escuela intercultural que visibilice las subjetividades de los actores escolares, entre ellas las de los y las jóvenes, implica superar la idea de tolerancia cultural como un respecto con distancia de la otredad, y más bien orientarse hacia la ruptura de imaginarios y estereotipos que allí circulan, por ejemplo sobre las estéticas y estilos distintivos de ciertas agrupaciones y culturas juveniles. Por eso es justo mencionar que “la interculturalidad requiere ser sentida y vivida como un proceso a largo plazo, de carácter

intencional y sistemático que vaya de la mano con una voluntad política dirigida a la búsqueda de equidad social” (Grupo de trabajo FLAPE, 2005:10).

Finalmente, la interculturalidad podría pensarse como un proyecto político-pedagógico de las instituciones públicas contemporáneas, encaminado a analizar las formas de producción cultural, los procesos de construcción y circulación de valores y la generación de prácticas sociales; con el ánimo de cuestionar las formas hegemónicas de producción simbólica. “Desde esta perspectiva la interculturalidad puede agenciar y posibilitar la capacidad que tengan los diferentes sujetos (docentes, estudiantes) de conferirle sentido a sus relaciones recíprocas, entendidas como construcción de una totalidad cultural inacabada y por ello en permanente reconfiguración” (Grupo de trabajo FLAPE, 2005:13). Es precisamente este carácter contingente, reflexivo y de discusión permanente, el escenario necesario, pero al mismo tiempo potenciador, para pensar la escuela de hoy en términos de lo intercultural.

BIBLIOGRAFÍA

- CEPAL – OIJ (2004). *La juventud en Iberoamérica: Tendencias y urgencias*. Santiago de Chile.
- DUSCHATZKY, Silvia y CORE, Cristina (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- ESCOBAR C., Manuel Roberto (2005, junio). *Jóvenes contemporáneos: ¿Singularidades nominadas, diferencias incluídas y resistencias emergentes?* Ponencia presentada en el Seminario Internacional: ¿Uno solo o varios mundos posibles? Bogotá: IESCO - Universidad Central.
- ESCOBAR, Manuel Roberto *et al.* (2004). *Estado del arte del conocimiento producido sobre jóvenes 1985-2003*. Bogotá: DIUC - Universidad Central / Programa Presidencial Colombia Joven / GTZ / UNICEF: http://www.colombiajoven.gov.co/sistema_información
- ESCOBAR, Manuel Roberto y MENDOZA, Nydia Constanza. "Itinerario por las organizaciones juveniles". En: ESCOBAR, Manuel Roberto *et al.* (2003) *¿De JOVENes? Una mirada a las organizaciones juveniles y a las vivencias de género en la escuela*. Bogotá: Círculo de Lectura Alternativa - Fundación Restrepo Barco.
- FEIXA, Carles (1998). *De Jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*. Barcelona, España. Editorial Ariel.
- GENTILI, Pablo (2002, septiembre). *Escuela, gobierno y mercado. Las privatizaciones en el campo educativo*. Ponencia presenta a las Jornadas Internacionales sobre políticas educativas en la Unión Europea. En: www.suatea.org/jornadasPolEduc/Escuela,gobiernoymercado.pdf
- GRUPO DE TRABAJO FLAPE (Foro Latinoamericano de Políticas Educativas) – Colombia (2005, abril). *Inclusión social, interculturalidad y educación. Texto Base*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- HIRT, Nico (2002, septiembre). *Los tres ejes de la mercantilización de la escuela*. Ponencia presenta a las Jornadas Internacionales sobre políticas educativas en la Unión Europea: www.suatea.org/jornadasPolEduc/3ejjes.pdf

HOWARD ROSS, Marc (1995). *La cultura del conflicto. Las diferencias interculturales en la práctica de la violencia*. Barcelona: Paidós.

MENDOZA, Nydia Constanza (2006). "Ese otro que también me habita. Reflexiones sobre la diferencia, el multiculturalismo y la interculturalidad". En: GARZÓN, Maria Teresa y MENDOZA, Nydia Constanza (Eds.). *Volteando el mundo al revés. Intervenciones en estudios culturales*. Bogotá: En proceso de publicación.

_____ (2002). "La escuela en contextos populares: Una construcción social conflictiva". En: *Revista Pedagogía y Saberes*. N° 17. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional - Facultad de Educación.

MERCADO, Ruth. "Procesos de negociación local para la operación de las escuelas". En: ROCKWELL, Elsie (Comp.) (1997). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.

NARODOSWKI, Mariano (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

NEVEU, Eric (2000). *Sociología de los movimientos sociales*. Quito: Abya-Yala.

ONGHENA, Yolanda. "Reinterpretar para gestionar la diversidad cultural". En: SANPEDRO, V. y LLERA, M. (Eds.) (2003). *Interculturalidad: Interpretar, gestionar y comunicar*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel (1997). "La escuela: Encrucijada de culturas". En: *Revista Investigación Educativa*. N° 27. Madrid.

PUELLES BENÍTEZ, Manuel de. "Estado y educación: Una relación histórica". En: RUÍZ, Aurora (Coord.) (2002). *La escuela pública. El papel del Estado en la educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

RODRÍGUEZ, Víctor Manuel (Ed. y Comp.) (2000). *Formación en gestión cultural*. Bogotá: Ministerio de Cultura.

SALAZAR, Alonso (1998). *Imaginario, presencias y conflictos entre los jóvenes de Bogotá*. Bogotá: Observatorio de Cultura Urbana - IDTC.

SERRANO, José Fernando (2000). "Menos querer más de la vida. Concepciones de vida y muerte en jóvenes urbanos. En: *Revista Nómadas*. N° 13. Bogotá: DIUC - Universidad Central.

SERRANO A., José Fernando *et al.* (2003). "Saber joven: Miradas a la juventud bogotana, 1990-2000". En: *Colección Estados del Arte - Bogotá 1990-2000*. N° 2. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá - DAAC / DIUC - Universidad Central.

VARELA, Julia (1998). "La escuela pública no tiene quien la escriba". En: ÁLVAREZ URÍA, Fernando; SANTESMASES, Antonio; VARELA, Julia; RENDUELES, Guillermo y MUGUERZA, Javier (Comp.) (1998). *Neoliberalismo versus Democracia*. Madrid: La Piqueta.

VARELA, Julia y ÁLVAREZ URÍA, Fernando (1991). *La arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.

WALSH, C. "(De) construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros del Ecuador". En: FULLER, N. (Ed.) (2002). *Interculturalidad y política: Desafíos y posibilidades*. Lima: Pontificia Universidad del Perú / Universidad del Pacífico - IEP.

UNIVERSIDAD CENTRAL

LA CEE-ALEMANIA UNIFICADA

Contexto Inicial

Por un largo recorrido que nos atraviesa la ciudad de Bogotá a sus llegamos a la legislación educativa Alemana unificada ubicada en una de las esquinas de la localidad de San Cristóbal lugar histórico de la ciudad, pero así donde nació, hace 17 años, lo que hoy se conoce como Universidad Central del Valle del Cauca. Este barrio, a diferencia de otros barrios populares de la localidad y a pesar de ser uno de los barrios más antiguos, los edificios durante los años 60 y 70 reflejan el crecimiento de la población de sectores de urbanización y pirámide, alta, y quizás la estructura de crecimiento más reciente en la capital colombiana.

Capítulo 3

Relatos de Colegio

UNIVERSIDAD CENTRAL

El texto describe las actividades de enseñanza y aprendizaje que se realizan en los colegios de la ciudad de Bogotá, en el marco de la Ley 160 de 1994, que establece la estructura de la educación básica y media. El texto también menciona la importancia de la evaluación y el rol del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En conclusión, la implementación de la Ley 160 de 1994 en los colegios de Bogotá ha sido un proceso complejo y en constante evolución. Se requiere de un mayor compromiso de todos los actores involucrados para garantizar la calidad de la educación y el bienestar de los estudiantes.

3. CADA INSTITUCIÓN, UN RELATO SINGULAR

3.1 IED ALEMANIA UNIFICADA

Contexto barrial

Tras un largo recorrido que casi atraviesa la ciudad de norte a sur llegamos a la Institución Educativa Alemania Unificada ubicada en una de las cumbres de la localidad de San Cristóbal al sur oriente de la ciudad, justo allí donde nació, hace 17 años, lo que hoy se conoce como Guacamayas tercer sector. Este barrio, a diferencia de otros barrios populares de la localidad y la ciudad no nació de las gestas comunitarias tan comunes durante los setenta y los ochenta; como tampoco es fruto de la parcelación de terrenos de urbanizadores piratas, otra, y quizás, la modalidad de poblamiento más extendida en la capital colombiana.

Según Don Jaime, uno de los primeros habitantes en llegar al sector y varias veces presidente de la Junta de Acción Comunal, el barrio nació en 1988 en el marco de la administración de Andrés Pastrana y dentro de un programa para dar vivienda a los empleados del distrito¹. No obstante, el hecho de no ser un barrio nacido de la toma popular o de la parcelación pirata, no lo ha hecho libre de luchas populares emprendidas por sus habitantes para el mejoramiento de las condiciones de vida y de otros aspectos. Es más, se podría afirmar que comparte con muchos barrios fundados bajo las otras dos modalidades asuntos en sus dinámicas sociales, políticas y económicas.

En ese sentido, tanto las modalidades de poblamiento propias de procesos como la toma de lotes por parte de poblaciones migrantes, el acceso a un lote pirata, o la posibilidad de acceder a un lote concedido por el estado tenían y aún tienen algo en común para los nuevos habitantes de la ciudad: asirse de vivienda propia con el fin de afincar las ilusiones que representa la ciudad, de resistir a los embates de la nueva vida urbana, y una posibilidad de identidad social y cultural en el duro territorio urbano (Torres, 1993).

Posterior a la consecución del lote, la construcción de la vivienda corría por cuenta del nuevo propietario y se constituía en el proyecto más importante, para lo cual, se hacía uso del

¹ Diálogo con Jaime, Ex-presidente de la Junta de Acción Comunal y fundador del barrio Guacamayas tercer sector. Registro video.

tiempo libre, de los fines de semana y de los lapsos de tiempo dejados por la inestabilidad laboral del propietario y de su familia. En ese proceso de autoconstrucción, el tiempo invertido era indefinido, hasta el punto en que nunca terminara debido a las mejoras a las que cada vivienda pudiera ser sometida de acuerdo a la situación económica familiar. (Torres, 1993).

“-Yo era empleado del distrito, trabajaba en la empresa de teléfonos cuando fui beneficiado por el programa de adjudicación de lotes en este sector. Fui de los primeros y me dieron la posibilidad de escoger entre tres lotes, escogí en el que hoy está mi casa porque quedaba mejor ubicado- (...) -Cuando obtuve el lote duré un tiempo, casi el año entero para poder empezar a construir, hasta que un día con mi novia, la que es actualmente mi mujer, dijimos que nos fuéramos a vivir juntos, entonces me conseguí una platica y echamos muros y piso en la mitad del lote y nos trasteamos cuando no se había ni alcanzado a secar el piso. El frío era terrible. Al principio esto era nada más lo que ustedes ven aquí. -mostrando un espacio aproximado de 20 metros cuadrados en lo que hoy es un tomadero de cerveza atendido por el mismo Don Jaime- y el barrio eran algunas casas y sólo lotes. Así vivimos un tiempo hasta que logré invertir otros ahorritos en la construcción de toda la primera planta y ahí entonces construí la casa con sus habitaciones y todo, su cocina, su baño y esto quedó como garaje. La casa duró así varios años hasta que me dio por construir el segundo piso, como ya tenía plancha, entonces no fue sino echar los muros. Cuando terminamos de construir el segundo piso nos pasamos para allá y le arrendé a mi cuñada la casa de abajo-”².

Si bien para los habitantes de este barrio asuntos como la legalización de los predios y los servicios públicos no fueron motivo de conflicto con el Estado y detonante de la organización comunitaria, como sería el caso de la gran mayoría de barrios populares que emergieron bajo la modalidad de las tomas o la parcelación pirata a lo largo de la ciudad, la organización política de sus habitantes se dio en torno a la pavimentación de las calles, el mejoramiento y ampliación de la escuela, el asunto de la seguridad y de la salud, entre otras. Así, la política, sin afiliación partidista, sino más bien “oportunista” como se podría deducir del relato de Don Jaime, ocupó un papel protagónico en el crecimiento y mejoramiento de las condiciones de vida en el sector.

² *Ibid.*

“Yo fui el primer presidente de la junta, o más bien de la pre-junta, que después se convirtió en la junta de acción comunal. A nosotros no nos tocó pelear por el agua porque con la entrega del lote ahí estaba el tubo que traía el agua, tampoco por el teléfono, si se demora sus años para llegar al barrio pero no nos tocó pelear por eso; es más yo fui uno de los primeros en tener línea telefónica porque yo trabajaba en la empresa de teléfonos, entonces me quedó fácil hacer la diligencia. Pero cuando decidimos organizarnos fue para presionar por la pavimentación de las avenidas porque esto era un pantanero impresionante que usted no se lo imagina.

Después de eso fue lo de la escuela. Cuando yo llegué, la escuela ya existía pero era tan sólo de primaria y peleamos para que tuviera todo lo que se merece una escuela decente: mejorar los salones, el patio, el laboratorio... Así hasta que pudimos contar con el bachillerato. En ese proceso también hice parte de la Asociación de Padres de Familia, pues mis hijos estudiaron ahí; el mayor es graduado de esa escuela y el menor estudió hasta noveno, ahora está terminando en otro colegio porque ese colegio se empezó a dañar porque llegaron muchachos de otros barrios, sobretodo de los de aquí de al lado.

En todo ese procesos el hecho de que yo hubiera participado en política con Pava Camelo fue importante, pues en la medida en que los políticos necesitan votos, uno utiliza esa necesidad a favor de uno, entonces uno les consigue votos y uno se beneficia con las acciones que ellos hagan acá y con el apoyo en el barrio que ellos se comprometen. En ese sentido, la política le permite a uno beneficiarse no sólo de manera personal, sino también que puede ser un beneficio para todos. Por lo general he hecho política con los conservadores, pero eso no implica que yo sea conservador. Yo hago política con el que me ofrezca mejores oportunidades...-“³.

Guacamayas, como todo barrio popular guarda una estética particular. El polvo grisáceo de sus calles deterioradas y maltrechas, el anaranjado de los ladrillos que contrastan con el color del cemento que los sostiene, las casas que intentan ganarle espacio a la ciudad ampliando centímetros y metros con los pisos siguientes al primero; las terrazas con habitantes como perros y plantas; la saturación de letreros que dan cuenta de una actividad comercial: graneros, tiendas, mercados, panaderías, carnicerías y pollerías suelen dominar la imagen de

³ Ibid.

estos barrios junto a cierto ambiente pueblerino. También cuenta con innumerables senderos y recovecos que comunican unas casas con las otras y las cuadras entre sí, siendo estos los lugares donde la red vecinal se constituye en comunidad. Igualmente, este barrio comparte con otros barrios populares de la ciudad y de la localidad, no sólo necesidades socioeconómicas aún no resueltas, sino también una vista privilegiada de la ciudad, haciendo manifiesto el famoso dicho que dice que en Bogotá la pobreza mira desde arriba a la ciudad.

El barrio se encuentra rodeado de otros barrios que tienen orígenes distintos, si bien algunos comparten de cierto modo su origen legal, como sería el caso de los otros dos sectores de Guacamayas y Villa de los Alpes entre otros, también se encuentra cercano a barrios con orígenes de tipo "ilegal" como sería el caso de Las Malvinas. Este aspecto, lo pone en un límite entre las dinámicas ocasionadas por el poblamiento legal e ilegal. Así, barrios como éste que si bien tienen necesidades sin resolver pero que podrían considerarse incluidos en la medida en que sus predios son legales, se tensionan con barrios "marginados" del entramado urbano, y que por cuestiones de su particular origen, aún no cuentan con calles pavimentadas, el acceso a los servicios públicos no son una generalidad del vecindario, y sus casas, en muchos casos, están armadas con cartones, latas y otros materiales provenientes de los reductos que produce la ciudad.

De esta manera, y en un sector relativamente cercano, se presentan procesos particulares de estratificación donde los habitantes de los barrios legales ven como peligrosos a sus vecinos, ocasionando una tensión permanente entre la ciudad incluida y la ciudad excluida. Aquella representada en los barrios legales con acceso a determinados bienes y servicios, y aquella que adolece de las mínimas condiciones para un mejor vivir.

La Institución Educativa Alemania Unificada no escapa a lo anterior. Ubicada en la parte más alta del barrio intenta convertirse en una posibilidad de vida para muchos jóvenes no sólo del barrio Guacamayas, sino también de otros barrios de la localidad. Por tal razón, muchachos de los barrios populares y de barrios marginales convergen allí, donde intentan vislumbrar posibles caminos de vida y posibilidades de posicionamiento social. Sin embargo, las estratificaciones también se producen. El comentario de uno de los jóvenes que participaron en las jornadas de trabajo que señala que *"el colegio ha decaído mucho...ha*

*entrado gente que lo ha vuelto de mucha violencia...*⁴ coincide con la afirmación de Don Jaime y algunos docentes al afirmar que el colegio se ha deteriorado por causa de la ubicación que hace la Secretaría de Educación de los cupos en determinados colegios reduciendo al máximo la autonomía del colegio frente a la decisión de quien recibe o no. También incide en ello, la noción de los vecinos sobre la población que atiende, la cual proviene de sectores con muchas dificultades socio económicas y que encuentran en la violencia y la delincuencia la vía más efectiva para sortear las situaciones adversas.

Además de ser afectada por las dinámicas de exclusión e inclusión de la ciudad y de los sectores más inmediatos, la institución intenta consolidarse como un espacio que, ante las dificultades, les brinde a estos jóvenes otras posibilidades diferentes a la violencia cotidiana que viven en sus barrios y en sus hogares. Sin embargo, la violencia allí también se reproduce. El poco espacio con el que cuenta el colegio, la densidad que conforma el número de estudiantes que atiende y la única cancha que es disputada por todos para jugar un partido de micro o de básquet hace del descanso un momento de tensión y conflicto constante en donde se despliegan procesos de territorialización de algunos colectivos juveniles. De esta manera, la cancha y el patio parece ser dominada por los hombres mientras que las mujeres se toman la tarima, la emisora, los corredores y los espacios de descanso pasivo.

El arribo a este colegio causó impacto en los investigadores debido a que a pesar de contar con un espacio reducido -colegio pequeño-, presenta diferencias en términos de infraestructura en relación con otros colegios del distrito. Una primera diferencia es que los salones no se encuentran ubicados en grandes bloques de edificios; otra, es cierta imagen "campestre" - que le brinda el bosque ubicado a uno de los costados del colegio y su superficie irregular. También la distribución interna en la que el patio no conforma un centro como en la gran mayoría de los colegios, la estrechez de la cancha y su ubicación en la cúspide de la cumbre en la que se encuentra el barrio, haciendo de éste un mirador privilegiado de la ciudad. A sus alrededores se encuentra el parque del barrio, un CAI, el Centro Operativo Local de la Victoria, espacio de convergencia juvenil del sector según lo narrado por varios jóvenes, y el bosque; también, una pronunciada actividad comercial sobresaliendo las panaderías y los asaderos de pollo.

⁴ Relato de un joven perteneciente a esta institución educativa. IED Alemania Unificada. Registro video. Sistematización matriz general.

Aclaraciones metodológicas

En lo concerniente al colegio Alemania Unificada, la alta conflictividad que se respira no sólo a su interior, sino también al exterior de éste determinó la producción de información expresada en las conversaciones con jóvenes, padre/madres de familia y maestros, como también en las cartografías y en los productos culturales. De igual manera, suponemos que este factor incidió, en un primer momento, en la selección de los grupos y jóvenes que participarían en el trabajo de campo puesto que nos encontramos ante la presencia de un grupo conformado únicamente por hombres. Suponemos que el hecho de la conformación de un grupo de estas características se debió a la asociación, que suele hacerse de la violencia y la conflictividad con las agrupaciones de jóvenes conformados principalmente por hombres de sectores populares y que, en no pocas ocasiones, son denominados como pandilleros; y suponiendo también que algunos asisten a la escuela y otros no pero que no dejan de afectar el espacio escolar. No obstante, estas suposiciones serían en algunos casos confirmadas, y en otros, superadas gracias al trabajo de campo como se verá más adelante.

Otro aspecto en el que incidió la alta conflictividad vivida allí se visibilizó en la discusión álgida que se generó al interior del grupo en torno al conflicto y la violencia; y mediante la cual, fue posible acceder a diferentes nociones que estos jóvenes tienen sobre el conflicto y la violencia y sus diferentes modos de legitimar y justificar su uso. También fue posible acceder a producciones de sentido muy singular, y en algunos casos, colectivas en torno a los modos de escapar a la violencia y a las estrategias para transformar el conflicto.

En esa medida, lo metodológico en esta institución estuvo centrado en la producción de nociones sobre el ser joven y sus prácticas al interior y al exterior del colegio; en la aproximación a los sentidos, siempre cambiantes, sobre la especialidad y los territorios; y en la construcción de relatos, a manera de productos culturales, de sus experiencias cotidianas; en las que el conflicto y la conflictividad en sus modos de relacionamiento emergieron fuertemente.

Las modificaciones en torno al grupo y metodológicas estuvieron enfocadas en lo siguiente: En primer lugar, se reconstruyó el grupo invitando a participar a mujeres jóvenes lo que permitió que el grupo de la emisora participara en el proceso. De igual manera, varias mujeres jóvenes se fueron integrando al proceso en las diferentes jornadas de trabajo y en las

actividades “extra-taller” que realizaban los diferentes grupos para la generación de los productos culturales. El énfasis en el conflicto y los modos conflictivos de relacionamiento que emergió durante las jornadas de trabajo. Finalmente, la participación en el “Carnaval por la vida” que involucró las diferentes sedes de la institución y en la que se presentaron las producciones y narraciones hechas durante el proceso.

Los referentes, los lugares del hacer y las des-identificaciones

De Guacamayas, Las Malvinas y otros barrios circundantes provienen los jóvenes que asisten a diario a esta institución. Estos barrios comparten, como ya lo señalábamos anteriormente, asuntos socioeconómicos, políticos e incluso culturales, pese a que muchos de sus habitantes sean oriundos de distintas regiones del país. Sin embargo, también guardan profundas diferencias como es el caso entre el barrio Guacamayas y el barrio Las Malvinas que mientras uno es popular el otro es marginal, mientras que el primero cuenta con calles pavimentadas, en el segundo hay todavía muchas casas que aún no cuentan con muros de ladrillo y cemento.

Todo esto emergió durante el trabajo de campo, tanto en las cartografías espaciales de las que se puede dar cuenta de territorios y referentes construidos a partir de los procesos y maneras particulares de afectación y experimentación; como en los diferentes diálogos, entrevistas y video-entrevistas realizadas durante el trabajo de campo en las que surgieron nociones sobre los territorios considerados como propios y los que no. De esta manera, podemos hablar que durante el trabajo de campo se hizo una especie de cartografía de subjetividad en las que apareció el espacio y los procesos de delimitación: ampliación y reducción del territorio como transversales en los procesos permanentes de subjetivación.

Referentes institucionalizados

Los jóvenes que asisten a la institución educativa Alemania Unificada son, en su gran mayoría, jóvenes urbanos populares, incluso muchos de ellos son nacidos en los barrios cercanos al colegio, es decir, que han vivido toda su vida en el sector, y eso se expresa de variadas maneras en las cartografías mediante la representación de referentes institucionales ubicados en lugares donde estos jóvenes desarrollan sus prácticas cotidianas. El hecho de que

la gran mayoría de los jóvenes que participaron en el trabajo de campo vivieran muy cerca de su colegio ocupa un lugar fundamental en la construcción territorial que hacen, la cual expresa un fuerte sentido de pertenencia al barrio y al sector, incidiendo en la aparición de referentes locales-barriales principalmente.

Así pues, el *territorio institucionalizado* aparece mediante la representación del barrio sus cuadras y la cuadrícula, los postes y las torres de la luz, la avenida por la que vienen y van los buses a otros sectores de la localidad y la ciudad. Igualmente la identificación de barrios cercanos y/o barrios de los que provienen y/o pasan la mayor parte de su tiempo como Las Malvinas, Atenas, La Colmena y La Victoria.

Otro referente institucional es su colegio, aunque es necesario aclarar que en una de las cartografías este no apareció, lo que en un principio nos condujo a suponer que para algunos jóvenes así sean escolarizados el colegio no significaba un lugar afectivo, y que posteriormente pudimos constatar lo contrario, para estos jóvenes el colegio ocupa un lugar central en la vida cotidiana. –“*En el colegio pasamos la gran parte de nuestro tiempo...*”⁵.

El Centro Operativo Local de la Victoria más conocido como el COL aparece como otro referente importante para estos jóvenes, la vecindad del colegio con este gran centro administrativo, formativo y recreativo hace que dentro de las nociones territoriales de estos jóvenes éste ocupe un lugar bastante significativo. Pero no sólo por su cercanía, también por que este se constituye en lugar de encuentro y socialización juvenil. Su infraestructura y los cursos para diferentes grupos poblacionales hacen de este lugar algo céntrico en la vida de la comunidad del sector. Cuenta con espacios deportivos, piscinas, auditorio, entre otros, otros escenarios propios para el deporte, la realización de actividades artísticas y culturales, y como espacio de encuentro de gran parte de los jóvenes del sector

El CAI de Guacamayas también apareció como un referente del territorio próximo, tanto en las cartografías como en algunos productos culturales. Ubicado diagonal al colegio es representado como un lugar institucional. Acerca de este referente nos llamó la atención el producto cultural de unas jóvenes quienes realizaron una exposición fotográfica en la que el CAI y los utensilios de la policía como los cascos, los bolillos y los vehículos estuvieron

⁵ Exposición de producto cultural. Feria IED Alemania Unificada. Registro audiovisual.

presentes en dicho trabajo. La relación que estas jóvenes construyen con esta institución está referida a la autoridad, el orden y el trabajo.

Ubican las casas y los callejones que las comunican haciendo referencia al barrio y los lugares donde se realiza la vida comunitaria. En medio de las casas plasman una iglesia, que si bien no da cuenta de una ubicación exacta, si da cuenta de la presencia de las iglesias en los barrios y la cotidianidad de estos sectores. También aparece el salón comunal el cual ha sido, según Don Jaime lugar de intensas contiendas políticas, para estos jóvenes tan sólo es espacio de fiestas como la primera comunión o matrimonios. Definitivamente no representa un espacio juvenil. Finalmente, aparece como referente la panadería ubicada al frente del colegio, lugar en el que se reúnen antes y después de la jornada escolar.

Casualmente, o no tanto, en el *territorio institucionalizado* de los jóvenes de la Institución Educativa Alemania Unificada instituciones como la alcaldía local, el 20 de julio, el velódromo y otros referentes de la localidad para la ciudad no hacen parte de la noción de ciudad que estos jóvenes tienen. Ahora bien, no todos los referentes son institucionales sino contruidos desde las prácticas y las afectaciones cotidianas. Al respecto, mientras unos referentes como el CAI y el salón comunal podrían significar para estos jóvenes la presencia de una institucionalidad estatal, el COL, el colegio y la panadería se constituyen en referente en la medida en que allí se despliegan un sinnúmero de practicas y actividades que le dan sentido a una experiencia como la de ser joven. De la misma manera, los referentes no se vivencian de igual forma. Según respuestas de estos jóvenes, los modos de vivir lo juvenil en los barrios es radicalmente distinto a como se vive en el colegio; y si bien parece haber acuerdo en ello, no parece haberlo en relación a si es más positivo para el joven estar afuera que adentro del colegio.

Territorio en construcción

Un territorio bastante significativo para los jóvenes de este colegio es precisamente su colegio. Allí, además de pasar gran parte de su tiempo, también representa seguridad ante los peligros del afuera, y se constituye para algunos grupos en un espacio donde es posible la socialidad, el encuentro con otros jóvenes y la posibilidad de comunicarse. Tal es el caso de la emisora la cual le da sentido a un sinnúmero de prácticas de un grupo de mujeres jóvenes que ven en este

medio, facilitado por la institución, la posibilidad de expresarse, de hacer sus comentarios sobre lo que va del día, sobre lo que no les gusta, y por medio de la música y los mensajes, se transmiten admiración, amor, y también se gestiona el conflicto.

No obstante, para muchos jóvenes la vivencia de lo juvenil al interior del colegio parece ser casi nula, o más bien, como si lo juvenil no pasara ni se produjera al interior de la institución.

–“El colegio debería ser un medio para la libre expresión pero en este colegio nos dejan estudiar más no nos dejan expresarnos libremente”-...

–“Uno vive como joven en la calle porque allá hay más libertad, no existen reglas, mientras que aquí en el colegio uno no se puede expresar como es, todo está dicho por el reglamento...”-.

–“A mi me gusta más la calle, allá uno verdaderamente aprende a vivir la vida, las cosas que pasan son las de la vida real, mientras que vengo a la escuela porque me toca, es una obligación que tengo, lo que aprendo aquí no sé para qué sirve...”-⁶.

La relación tradicionalmente instituida que asocia: calle- joven –disipación-ausencia de control y que legitima, la función social de una institución normalizadora como la escuela, opera como dispositivo ordenador otorgando un sentido social en el que se asocia y se estructuran las prácticas sociales: orden-escuela y caos-calle. De esta manera, se construye una relación binaria en la que la escuela sería entonces la negación de lo juvenil, debido a que en ese lugar se incorporan las disciplinas necesarias para el ejercicio de la autonomía y la responsabilidad. Esta imagen de la escuela como espacio de negación de lo juvenil es producto de procesos de moralización que relacionan el adentro escolar con la seguridad y el afuera con el riesgo. El adentro con las buenas prácticas y el afuera con las malas.

Al respecto uno de los grupos de trabajo produjo un telón dividido en dos partes, la parte superior contiene un dibujo de un libro y representa el colegio, la parte inferior se encuentra con dibujos de calaveras y cuchillos de color negro representando la calle, la sociedad. En su exposición señalan lo siguiente:

⁶ Fragmentos de respuestas de los jóvenes frente a la pregunta qué diferencia a la escuela de la calle en su experiencia como joven realizada en la primera jornada de trabajo.

-"*...en el colegio uno aprende a leer, a sumar, etc, mientras que en la calle se aprende a robar a pelear a fumar, a tomar, a hacer cosas que no se deberían hacer...*". Eso, según el grupo, "*...representa la vida de un joven, como se divide la vida del joven, adentro aparenta ser un buen muchacho y afuera es lo peor de este mundo. La calavera en el telón quiere decir que para muchos jóvenes la vida en la calle puede representar la muerte...*". Finalmente, deja un consejo a los jóvenes que están en la calle: "*...sigan estudiando, lo que están en la calle deberían sentar cabeza o si no van a terminar mal...*".

Sin embargo, la idea del joven como un sujeto disipado también corresponde a una construcción social. De esta manera, lo juvenil no estaría situado en el afuera o en el adentro, sino que más bien, deviene en la tensión entre las prácticas "disciplinadas" de la escuela y las disipadas de la calles. En consecuencia, lo juvenil es producto de dicha tensionalidad.

Una muestra de la dificultad de plantear la escisiones determinadas de un adentro escolar y un afuera callejero, se refleja en la afirmación hecha por una joven -"*el colegio ha fomentado la indisciplina*"-. Esta afirmación lo que da cuenta es de la imposibilidad que tiene la escuela o cualquier institución para fragmentar los espacios. De tal forma que los sujetos que convergen allí, ingresan al colegio las prácticas disipadas del afuera, pero también el afuera es permeado por las disciplinas construidas desde la institución.

Otro territorio afectivo pero, a nuestro modo de ver, institucionalizante es el Centro Operativo local de la Victoria o C.O.L. como comúnmente se conoce. Aparece en las cartografías como un nodo de encuentro juvenil, sin embargo, las actividades y prácticas que allí se despliegan se relacionan con la formación y adquisición de saberes que, si bien no son los transmitidos por la escuela, si tienden a procesos de institucionalización, en la medida en que los aprendizajes se encuentran en torno a la formación y participación política, las manualidades y las técnicas para una posible inserción sociolaboral como son: la peluquería, el porcelanicrón y los sistemas, entre otros. Este escenario pareciera reemplazar a la escuela en los fines de semana y se constituye en un mecanismo ideado para mantener ocupado el tiempo libre de los jóvenes. Allí convergen agrupaciones juveniles como los que hacen teatro y practican los zancos, los raperos que participan en el Club Juvenil Activos, los *skaters* que aprovechan la infraestructura de este lugar para realizar sus piruetas sobre ruedas, los que

practican los juegos de rol y muchos otros jóvenes que no pertenecen a alguna cultura juvenil en particular pero que se benefician de los cursos ofrecidos allí.

-“Los fines de semana nos reunimos en el COL allá practicamos en los zancos y tenemos un grupo de teatro. Allá también enseñó a los más pequeños a hacer máscaras y los introducimos la mundo del teatro que pertenece a la Fundación Nuevas Máscaras. Eso es lo que más me gusta hacer. En el COL también se hacen talleres de cerámica, de cosas positivas para los jóvenes...”-

Por otro lado, los territorios no institucionalizados pero que marcan la socialidad juvenil en el sector son: el bosque ubicado en la parte posterior del colegio justo entre éste y el COL. Lugar de tránsito obligatorio de los jóvenes para ir de Guacamayas a La Victoria, o del colegio al barrio La Colmena este espacio aparece en sus nociones espaciales como transversal en sus prácticas cotidianas. Además de aparecer como territorio de tránsito y movilidad, también aparece como lugar de conflictos en donde no sólo se arreglan los problemas originados en el colegio “troleos o peleas” también convergen allí las pandillas, principalmente Los Totos y Los Pielroja. Por lo tanto, hay que saber a qué horas se transita por allí generalmente por las noches el bosque queda betado. Según los jóvenes que lo representaron, en ese lugar también se consume droga.

Otros territorios afectivos que aparecen en las cartografías son: El billar, Las Torres de energía en donde se encuentra ubicado el “Fumadero” y la cancha de microfútbol que es llamada como el “quemadero”. En estos lugares se pasa el rato, el ocio allí adquiere una lógica discontinua en la que todo momento tiene sensaciones particulares. Se puede vivir el tedio absoluto o la emoción intensa. Así pues, en la cancha de micro también se consume droga y es un territorio marcado por diversos símbolos correspondientes a lo que se podría considerar una iconografía juvenil. Así mismo, el “fumadero” se constituye en lugar de visita cotidiana y de prácticas diversas. El mirar la ciudad y el sector, el practicar *breake* y el fumar marihuana son cosas que se realizan allí.

De esta manera, los territorios se construyen a partir de las prácticas y sentidos que les atribuimos de acuerdo al uso que le damos, lo que incide directamente en los procesos de subjetivación y des-subjetivación en las dinámicas sociales. Y mediante ello, configura

agrupaciones y colectivo juveniles que pueden diluirse en el momento de fuga de ese espacio en particular.

Las agrupaciones y los modos de relacionamiento

Según los jóvenes que participaron en las actividades, en el colegio es posible identificar algunas adscripciones identitarias de los jóvenes que los hacen sentir inscritos en grupos específicos, en rutinas y experiencias vitales particulares y, desde allí, establecer modos de relacionamiento con los otros. Al respecto, fue posible identificar agrupaciones alrededor de consumos y estéticas musicales como los metaleros, los *hoppers* y las reguetoneras. También grupos en torno a prácticas particulares como los *skaters* y los teatreros; y grupos que tienen conflictos con otros grupos e incluso con la ley como son las pandillas "Los Totos" y "Los Pielroja".

Esta diversidad de grupos, que bien pueden habitar en el colegio o también afectarla desde lógicas externas al contexto escolar -pandillas-, no sólo expresan la multiplicidad de prácticas, consumos y agrupaciones que permiten procesos de identificación sino también, modos específicos de relacionamiento como puede serlo la alta conflictividad que se pudo percibir. Gracias al trabajo de campo nos fue posible identificar que existen modos de relacionamiento atravesados por el conflicto y la violencia, principalmente simbólica, que afectan a la institución educativa.

Los elementos anteriormente señalados se pudieron visualizar en varias actividades y productos. Una de las primeras expresiones del conflicto que pudimos identificar fue la violencia simbólica de un grupo frente a los otros reflejada, principalmente, en la confrontación verbal, el ruido, el lanzar a los otros papeles y artefactos durante las jornadas de trabajo, sus modos de representación en donde aparecen con armas y los cuerpos macados con cicatrices.

En una de las actividades se presentó una discusión que aporta elementos interesantes para identificar nociones sobre el conflicto y con quienes se dicen tener relaciones basadas desde el conflicto:

"Los metachos no se aguantan nada (...) tienen un carácter rígido". "Los metachos tiran a... Son muy gavilleros...son como muy dis-sociales y matan niños". "Si, no se socializan bien con las personas". "son muy diabólicos, son satánicos".

Estas afirmaciones sobre una cultura juvenil en particular como los "metaleros" generó cuestionamientos. Una joven intervino señalando como el desconocimiento sobre el otro genera imaginarios que incitan a la violencia. Ella les pregunta si no ven que en las formas de socialización tanto de los metaleros como en las de ellos se busca lo mismo: el relajarse.

"Ustedes algún día han tratado de investigar por qué les gusta ese tipo de ambiente a ellos de relajarse en otras cosas. Ustedes igualmente se relajan en la loma, y ellos también. O sea, están detrás de lo mismo, porque ustedes viven su mundo y ellos viven su mundo"... "Exactamente, lo que ustedes hacen, ustedes aparentan ser un grupo de que no tiene el horizonte para dónde va. Si me entienden. Ustedes dicen que los metaleros suben a esa loma, pero porqué, quiénes son los que están buscando violencia, dónde..."

Para otro joven, la situación le desencadenó en una reflexión sobre las culturas y la violencia que está en el sustrato de éstas y que a su vez, las compone y las hace. De todas formas desde una perspectiva muy "pesimista" llama la atención la observación de Carlos Andrés en cuanto descentra el conflicto y la violencia como propio de las formas de agrupamiento juvenil, sino algo propio de la sociedad misma.

Por otro lado, señala como una especie de suficiencia de los metaleros para saber evadir la violencia, sin embargo, argumenta que el metalero que no logra esquivarlos es por que no sabe nada. Al respecto afirma: "Lo peor de todas las culturas es que detrás de la cultura siempre hay violencia, está la guerra entre los parches, está el, problema del territorio... Detrás de todo, de la música y del arte, siempre va a estar la violencia, porque estamos volviéndonos una sociedad violenta. Y a pesar de todo dicen que no, que no quieren hacer daño, y son los que más hacen daño. A pesar de todos los que escuchan pop, rap, también tienen ese problema. Los metaleros que tienen problemas es una gente que no sabe nada. Entonces es por eso que tienen tantos problemas entre grupos y la comunidad.

De igual manera, presenta como la escuela no puede escapar a la violencia señalando que esa violencia que conforma a las culturas afecta a la escuela, señala que la traen de afuera, aduciendo que el afuera afecta el adentro de la escuela: "Es que mira hay muchísimas razones

de por qué hay problemas. Hay personas que no aceptan a otra persona por la forma como se viste. Hay otras personas que no aceptan el cómo hablan. Entonces cosas así...Pero en nuestras comunidades siempre vemos problemas, acá mismo en el colegio y es por eso. Si eso es acá en el colegio, que reflejamos lo que traemos de afuera..."

Finalmente, un jóvenes de esta institución señala lo que podemos entender como una estrategia, en este caso singular, para salirle al paso a la violencia y a los "problemas", mostrando la fuga o el "como si nada pasara" para evadirlo. *"Es que yo se que hay gente que es así, porque a mí hay mucha gente que me busca problemas. Pero es que yo en ningún momento, cuándo me han visto ustedes a mí afuera arreglando un problema". Ustedes evita los problemas". "Porque uno mismo se labra su destino, entonces uno busca un camino para no agarrarse con nadie. Yo he solucionado muchos problemas con gente a la que le caigo súper mal, y hablo con metaleros, hablo con diferentes culturas, porque me importa muy poco, si se hablan, allá ellos. Entonces ellos tienen su cultura y yo tengo la mía. Hay que entender que todas las personas somos diferentes, no tenemos que ser iguales, cada persona busca lo que le gusta y uno tiene que proteger sus cosas sin necesidad de irse a los puños"*⁷.

Por su parte, los espacios relacionados con el conflicto son principalmente para estos jóvenes el bosque donde se desarrollan prácticas des-institucionalizadas y en algunas ocasiones delictivas; también informan que allí se consume droga. Una de las asistentes en una entrevista hecha por otra estudiante señala que en el barrio hay muy poca solidaridad entre la gente, nadie apoya las acciones para cuidar el barrio, siempre sucede que uno propone algo pero la otra ente quiere hacer otra cosa entonces así es muy difícil trabajar en comunidad. La relación con la policía es bastante conflictiva, no los reconocen como autoridad. Esta relación se construye de esta manera porque los y las jóvenes son estigmatizados por su ropa y sus prácticas y perseguidos por el consumo de marihuana y otras drogas; de igual manera es la relación con los vecinos del barrio.

⁷ Exposición de cartografía. IED Alemania Unificada. Registro audio y video. Sistematización matriz general.

3.2 IED ENTRE NUBES SUR ORIENTAL

En el barrio Canadá se encuentra ubicada la Institución Educativa Distrital Aníbal Fernández de Soto, sede donde se cursa secundaria y que junto con las de primaria: Península, Santa Rita y Canadá, conforman la IED Entre Nubes Sur Oriental. El sector de La Victoria es la vía de acceso a dicho ente educativo, ya sea por la ruta de Guacamayas -E18- o desde la carrera décima con Avenida 1^a de Mayo, en donde también se puede tomar una única ruta de buses.

En medio de un frío que cala los huesos y una neblina permanente se alza el colegio Aníbal Fernández, el cual tiempo atrás estaba construido sobre la rivera de un caño aledaño; ratas e insectos invadieron la institución de manera tal que fue necesario poner quejas y reclamar para que la Secretaría de Educación construyera la sede algunos metros más arriba. Hoy día, desde el segundo nivel de la construcción es posible observar el caño que fue rodeado además con una malla. Tres pisos y un patio bastante reducido para albergar a todos/as los/as estudiantes componen la edificación.

A diferencia de muchas otras instituciones, Entre Nubes aprovechó los procesos de unificación para intentar proyectos comunes. Sus coordinadoras se reúnen periódicamente para abordar ciertas problemáticas y proponer acciones conjuntas que involucren a toda la comunidad educativa, “no es fácil porque hay cerca de 23 proyectos que ni siquiera son proyectos sino actividades, así que nos la pasamos haga y haga sin saber realmente cuál es la contribución de tanta actividad a la institución”⁸. No obstante es dicho trabajo el que permite articular la diversidad de proyectos para encaminarlos hacia los propósitos del colegio. Precisamente la completa disposición de las coordinadoras y de la docente de Educación Física de la mañana facilitó nuestro ingreso a la IED, así como el proceso de convocatoria. De la mano de ellas no sólo recorrimos el colegio, sino que fuimos conociendo detalles sobre su dinámica, sus contextos y sus problemáticas.

El tránsito por los salones de los grados octavo y noveno (los grados más altos en la Institución), nos arrojó un listado de 47 estudiantes que se narran en grupos como Batuta, canto, recocha, amigos, emisora, cantantes, fútbol, danzas cristianas, cantos cristianos, parches, porras, baile, música, danzas, dibujantes, básquetbol, *bikers* o *hip hop*.

⁸ Coordinadora en una de las charlas informales

De ese gran listado seleccionamos 20 jóvenes para los talleres bajo los siguientes criterios: Primero, permitir al grupo completo, o cuando eran demasiados convocar sólo a tres de sus integrantes para no romper al grupo como tal. Segundo, tener variedad, es decir, que hubiese representación de culturas juveniles y de aquello que hemos denominado agrupaciones y grupos. Tercero, representación por géneros, no sólo que asistieran igual número de hombres y mujeres, sino que en algunos casos fueran de grupos afines, por ejemplo, dos hombres aficionados y dos mujeres aficionadas al fútbol.

En la misma convocatoria notamos que no contábamos con grupos constituidos en el sentido estricto de la palabra; de la misma manera, tampoco era evidente la presencia fuerte de culturas juveniles. Había en cambio un gran número de grupos que tenían una o varias afinidades: jugar fútbol, ser del mismo curso, escuchar reguetón, y que en torno a ellas se congregaban sin definirse como agrupación (NOTA: No será más bien cultura). De todas maneras la novedad de los talleres hizo que en la convocatoria muchos/as se organizaran para poder participar.

Dado lo anterior, con excepción de los *hoppers*, asistieron amigos/as reunidos/as en torno a algún elemento compartido, circunstancia que en el taller se demostró por la reconfiguración constante de los grupos. Así por ejemplo, en la primera actividad se organizaron por curso: 901, 903, 801, etc. Después por grupo cultural: cristianos, aficionados al fútbol, porristas, *hoppers*. Para la elaboración de cartografías, las jóvenes -independientemente del grupo al que pertenecían- constituyeron un sólo grupo, mientras que los hombres se dividieron en grupos de dos, tres o cinco, más por cercanía o amistad. En torno a los productos culturales se conformaron seis grupos, sin embargo en el vídeo participaron casi todos los y las jóvenes del taller.

Es también importante resaltar que los y las jóvenes participantes de la IED Anibal Fernández de Soto, fueron los de más corta edad que tuvimos en todos los talleres. Estos/as jóvenes no sobrepasan los catorce años y sus maneras de expresar y desenvolverse dejan entrever sus cortas edades, excepción hecha de los *hoppers* quienes son un poco mayores y de un joven recién llegado al colegio y procedente de la Costa colombiana. La relevancia de este señalamiento se debe a que atribuimos a la edad algunos de los hallazgos descritos más adelante.

Lugares vividos más que referentes institucionales

En general los y las jóvenes invitados/as a los talleres refirieron ciertos “lugares” más que sitios institucionales. Los barrios e instituciones mencionadas no aparecen de manera explícita y recurrente en los mapas, más bien surgieron a partir de preguntas concretas de los/as investigadores/as. En cambio si aparecieron territorios como el salón comunal y los parques, los cuales son frecuentados pues allí realizan muchas de las actividades propias de su estar en grupo. También emergieron los centros comerciales, los caños, la Piedra, el Supermercado 43, la peluquería, la loma, la montaña, los basureros, las lagunas y la planta eléctrica que se asocian a ciertas actividades de otros grupos o que sirven como referentes en tanto les son familiares.

En las cartografías elaboradas durante el taller específico, llama la atención la ubicación de casas, dibujos de calles y carreras que no tienen nombre, ya que sólo se trazaron para la ubicación de otros lugares. Algunos de los mapas delinearon unos límites que sin embargo tampoco fueron nombrados, aunque si fue recurrente ubicar “el sistema montañoso” o “la montaña” en la parte más alta del dibujo -como una frontera posible y en donde se ubica la existencia de pandillas-. Los demás mapas son abiertos y carecen de líneas que denoten borde alguno. Ya en la socialización, se verbalizó: “Acá están los hospitales que quedan a la salida de San Cristóbal, en los límites: el San Pedro Claver y el Materno Infantil”⁹, hospitales que administrativamente no hacen parte de la localidad pero que les sirven como una referencia puntual.

El vínculo institucional más frecuente en las cartografías es sin duda la misma IED, aunque aparece nombrada de diferentes maneras: “la escuela Aníbal Fernández”, “el colegio”, “el Anibal”. Para los/as jóvenes es un lugar de tropes y el sitio “donde más nos reunimos con mis amigos para hablar en el descanso o en horas libres y miramos qué hacemos”¹⁰. También mencionaron las otras sedes entre las cuales se destaca La Península, pues su cercanía a la planta eléctrica hace de este lugar un territorio peligroso por la existencia de pandillas, marihuaneros y robos constantes. Otras instituciones señaladas fueron el Hospital de La Victoria, el Hospital de San Blas, la estación de policía, el paradero de buses y la iglesia de La

⁹ Joven grupo de amigos. Segundo Taller IED Entre Nubes.

¹⁰ Joven grupo aficionados al fútbol. Segundo Taller IED Entre Nubes.

Victoria. No obstante, podemos decir que pese a aparecer de manera puntual en los mapas, no son lugares que denoten alguna actividad o afectividad relacionada con ellos/as.

Los parques fueron un referente constante para los y las jóvenes (aparecen en cinco de los seis mapas elaborados). Algunos con nombre propio como el de “Las Brujas en donde hay violaciones”, “Las Monjas en donde se ‘parchan’ de noche los marihuaneros”, “parque Tréboles, para tomar chicha y guarapo” y el parque San Miguel. Siendo este último el más mentado por encontrarse cerca del Aníbal Fernández y tener además múltiples usos: el colegio realiza allí las clases de educación física, los/as jóvenes lo usan como escenario de encuentro para jugar fútbol principalmente y también se considera el lugar de los tropeles, muchos de ellos relacionados con la práctica deportiva. Cabe anotar que este parque fue uno de los lugares seleccionados por “los aficionados al fútbol” para representar la violencia de las barras bravas. En muchos otros mapas se nombró simplemente al “parque” como el lugar para jugar o practicar deporte.

Otro lugar muy reiterado por los/as jóvenes fue el Centro Comunitario La Victoria, cinco de los mapas aludieron a éste. Su preponderancia radica en ser un lugar propicio para practicar deportes, natación, bailes o presentar obras de teatro. En general, se considera un espacio para encontrarse en torno a actividades culturales y/o deportivas, aunque también señalaron allí la presencia de pandillas. Simultáneamente, circunscribieron la presencia de ciertas pandillas a algunos barrios: “los Plaza que son de Juan Rey” o “los Bayona que son de La Victoria”.

Si bien no se explicitó por completo en las cartografías, La Victoria y sus alrededores muestran un flujo constante de grupos y prácticas, pues allí se encuentran las parejas de enamorados, “parchan” algunas pandillas, se ubican la iglesia y el centro comunitario, etc. De acuerdo a lo que pudimos observar, el sector de La Victoria es atravesado por una avenida que lleva su mismo nombre y que es la ruta principal para el acceso a otros barrios ubicados hacia la montaña. Dicha vía corta la antigua Avenida Villavicencio y continúa ascendiendo para encontrarse con Juan Rey, Malvinas y otros sectores de la localidad. El paso por esta calle deja ver un gran movimiento comercial, una iglesia Católica y el Hospital de La Victoria. Hay un continuo movimiento de personas y vehículos, tanto que a veces se forman verdaderos “trancones”.

Tal situación contrasta con la de barrios como Canadá o La Península, en donde el movimiento es mucho menor, pues apenas transitan una o dos rutas de transporte público y el comercio es más barrial: panaderías, un pequeño supermercado, tiendas, una caseta telefónica. Lo anterior hace pensar que La Victoria quizá sea un referente social y económico para esta parte de la localidad, razón por la cual emerge en los mapas de los/as jóvenes, aunque para ellos/as no funcione como un nodo -lugar de encuentro- sino más bien como un flujo. Un punto para citarse y de allí desplazarse a otros sitios.

De la descripción efectuada podemos inferir que los/as jóvenes no tienen una idea generalizada de localidad y que más bien reconocen los territorios -barrios y calles- más próximos a sus lugares de vivienda o a sus interacciones cotidianas. Es decir, acotaciones institucionales como límites, barrios, calles, etc., no aparecen con claridad en sus cartografías, en oposición a lugares que corresponden a su más constante itinerar: el parque, el centro comunitario y el mismo colegio.

En los anteriores términos, la idea de ciudad también es más local y alude a los barrios y a los sentidos más próximos: el paradero de buses, la Avenida de La Victoria, la estación de policía, entre otras. Consideramos relevante insistir en la edad de los/as chicos/as que elaboraron los mapas, pues esto nos hace suponer que no disponen, por ejemplo, del dinero y la autonomía suficientes para trasladarse a otros sectores de la ciudad. Dado que dependen completamente de sus padres y/o madres, sus posibilidades de desplazamiento se limitan a los permisos que estos les otorguen y al dinero que se les entregue.

Pandillas, pandillas y otros

En lo pertinente a grupos, las pandillas ocuparon el mayor lugar de discusión entre los y las jóvenes del taller. El conocimiento de su *modus operandi*, la manera como las identifican e incluso las diferencias que hacen con respecto de otras agrupaciones de jóvenes como los "parches", fueron notorias y de mucho interés entre los y las participantes. No obstante, se percibió mayor información en los hombres que en las mujeres.

Los y las participantes describieron a las pandillas como "grupo de personas que se reúnen para darle orden [dar órdenes, decir lo que se debe hacer] a un barrio y a la vez hacer males", (nótese que no hablan de jóvenes sino de personas). Las asocian con actos delictivos

como matar, atracar y robar. Diferenciaron la pandilla del “parche” aunque también establecieron su relación:

Las pandillas son más hartos, más (...) Pandilla se refiere por ejemplo a los de Santa Rita, a los de Canadá... Grande, se generaliza. El ‘parche’ en cambio son grupos de chinos que se arman [organizan] para vaciar, para joder, para molestar, para buscarse chinas (...). El ‘parche’ sale de la misma pandilla. O sea, la pandilla en general se llama, bueno, la pandilla ‘x’ y de esa pandilla sale el ‘parche y’. Los ‘parches’ no son tan peligrosos como la pandilla... Es que hay ‘parches’ buenos y hay ‘parches’ malos. Es como los grupos, hay grupos buenos y hay grupos malos. La pandilla lo que busca es que le tengan miedo y se hacen en un solo lado para robar, para atracar¹¹.

En la discusión salió a relucir que los nombres portados por las pandillas corresponden a los apellidos de las familias que las componen, las cuales han logrado mantener su poder y dinastía en los barrios. En los mapas, el ‘parche’ se representó con un cuchillo ensangrentado, mientras la pandilla se simbolizó con un arma de fuego. Para estos/as jóvenes, la pandilla se caracteriza esencialmente por tener un mayor número de integrantes, por “apropiarse” de territorios y por generar miedo y causar daño.

Los/as participantes en el taller reconocieron cierto tipo de vínculo con las pandillas pero resaltaron no hacer parte de ellas. Básicamente, las pandillas operan como respaldo a los jóvenes cuando se sienten amenazados o tienen algún problema con sus compañeros o con estudiantes de otros colegios:

Nosotros nos hablamos con ellos, pero no nos la parchamos (...) Lo que pasa es que por ejemplo cuando hay algún lío, un ‘bonche’, entonces pues uno le dice a la pandilla con la que se haga: No, me la está montando tal gente. Entonces ellos van y de pronto lo reviran a uno, los paran¹².

Finalmente, los/as jóvenes manifestaron que los/as maestros/as saben de sus “lazos” con las pandillas y al respecto han implementado principalmente tres acciones: 1) Suspender actividades que, según el concepto de los/as docentes, son importantes para los y las estudiantes tales como salidas pedagógicas, minitecas, etc.: “Porque eso es como un castigo que nos hacen los profesores a nosotros: ‘Ah, ¿están peleando mucho? Pues entonces ya no van a tal parte’”¹³. 2) Aumentar el número de trabajos académicos para que se “mantengan

¹¹ Grupo de amigos - Segundo Taller.

¹² Grupo de aficionados al fútbol - Segundo Taller.

¹³ Joven grupo de porristas - Segundo Taller.

ocupados” y 3) Hablar “con uno, como diciéndole a uno no se meta en eso, o no siga hablándose con esa gente”.

Lo que pudimos percibir es que no existe un rechazo rotundo hacia las pandillas, de hecho en algunos/as de ellos/as hay cierta admiración; aunque no compartan del todo sus acciones violentas, si se identifican con el poder que manejan, con “el orden que dan a los barrios” y si bien insisten en la diferencia entre un “parche” y una pandilla, pareciera ser que el primero es una escala hacia la segunda.

La discusión, el nivel de conocimiento y sobre todo el énfasis e ímpetu con que hablaron los chicos nos llevó a pensar que algunos de ellos están en “un proceso”, si así puede llamarse, de vinculación a las pandillas. Es como si sus hermanos mayores, primos o amigos que hacen parte de estas agrupaciones les estuviesen abonando el camino para enlistarse allí una vez cumplan la edad y/o los requisitos. Sin embargo es algo que hace parte de sus silencios y que aquí se sugiere como una pregunta, dadas algunas conversaciones con ellos y ellas.

Si bien el fútbol surgió en tres cartografías y solo un grupo se narró desde tal actividad, durante los talleres fue evidente la empatía que los y las jóvenes (con la misma fuerza en hombres y mujeres) tienen con ese deporte y los equipos profesionales colombianos que lo practican. A través de las sesiones de trabajo no faltaron alusiones al equipo de preferencia, bromas o frases peyorativas al equipo contrario, e incluso en uno de los talleres se presentó un altercado relativamente fuerte entre dos estudiantes por los escudos de cada equipo.

Lo anterior se hizo evidente también en la convocatoria en donde se inscribieron muchos grupos relacionados con este deporte, especialmente grupos de mujeres que manifestaron jugar fútbol y tener adscripción a un equipo en particular. Algunos de estos grupos fueron convocados pero por razones que desconocemos no estuvieron presentes en los talleres. Igualmente, en las presentaciones personales en donde los/as jóvenes contaban sus intereses, la mayoría manifestó jugar fútbol y ser “hincha” de un equipo, los más mencionados fueron América de Cali, Millonarios y Nacional en su orden. No obstante, quienes asistieron a las sesiones y colaboraron en el vídeo sobre este tema, fueron enfáticos en no declararse como

“barras” sino como aficionados al fútbol, “porque las barras son muy violentas” y al decir de los y las participantes: “no estamos de acuerdo con esa violencia”¹⁴.

En un apartado inicial se mencionaba que en el colegio Aníbal Fernández no se evidenciaron agrupaciones juveniles fuertes y mucho menos culturas juveniles, sino más bien grupos espontáneos que se reconfiguraban en torno a gustos, afinidades, por pertenecer al mismo salón, etc. Uno de esos grupos fue precisamente el de aquellos que manifestaron su afición por el fútbol y por ser hinchas de algún equipo. Sin embargo no son jóvenes que tenga la experiencia de la Barra como tal. A través de los medios de comunicación han obtenido alguna información sobre las barras, pero desconocen cómo se organizan, cuáles son sus formas de operar, quiénes y cómo se hace parte de ellas, etc. Saben sí que han generado enfrentamientos en El Campín pero, incluso, ninguno de los participantes ha estado jamás en el Estadio. Su experiencia vital es entonces desde el fútbol que se juega en el colegio, las peleas que se originan por asuntos relacionados con la misma actividad de jugar y las manifestaciones de gusto por un equipo u otro.

El video –producto cultural realizado por el grupo aficionados del fútbol– no es exactamente un relato sobre las barras bravas sino más bien una narración que mezcla esos imaginarios con las maneras más cotidianas de asumir el gusto por uno u otro equipo en el colegio. Así en la cancha no sólo rueda la pelota sino que se pone en juego la capacidad de cada jugador, la fuerza que se despliega a través de los cánticos (muchos insultantes) y las diferencias personales o las problemáticas entre cursos, incluso en algunos casos hay relaciones amorosas de por medio.

En torno a esta afición por el fútbol hay un gran consumo simbólico. Afiches, escudos, colores, cánticos, camisetas y medias que se muestran cada vez que hay oportunidad. Si bien los hombres siguen jugando y las mujeres son las encargadas de animar a los equipos, como se decía antes muchas mujeres también juegan, aunque durante nuestra estancia en el colegio no nos fue posible ver cómo es la interacción de las jóvenes en el campo de juego y en los espacios dispuestos para él. Lo que sí fue evidente es que el gusto por un equipo se vive con la misma pasión y el mismo fervor en hombres y en mujeres.

¹⁴ Joven grupo aficionados al fútbol. Primer taller

Otro grupo referenciado fue los *bikers*, sobre los cuales hubo un producto cultural: fotografías. En su mayoría es un grupo conformado por jóvenes externos al colegio y no tienen mayor reconocimiento dentro de él. Se ubican en los parques y en las montañas como lugares que facilitan la práctica de este “*danger sport*” como lo mencionan los mismos jóvenes. No hay mayores elementos de identificación más allá de la bicicleta y su uso, pero su práctica es constante y genera itinerarios como citarse en los parques a horas específicas y llevar a cabo maniobras especiales. Más allá de esto, el grupo no manifiesta tener enfrentamientos ni con otros grupos ni con adultos “somos gente pacífica, nuestra ropa es ancha porque es más cómoda para el deporte” dice uno de los *Bikers*. En cuanto a simbologías tampoco hay alguna que se destaque, incluso sus compañeros confunden los *bikers* con los *skaters* y en los mapas bajo la palabra *biker* colocaron una patineta.

Aunque no hubo gran mención de ellos, los *hoppers* hicieron presencia tanto en el taller como en dos de las cartografías de los participantes. Sin lugar a dudas es el único grupo al que podríamos identificar como cultura juvenil no sólo por su estética que es evidente aún llevando el uniforme puesto, sino por sus prácticas, consumos y formas de vida.

Fue el único grupo que se mantuvo permanente durante todo el taller y a través de fotografías y diapositivas evidenciaron la calle como su espacio de comunicación y de encuentro. Las sillas de cemento de los paraderos, los muros, las escaleras, entre otros fueron retratados cuidadosamente por el grupo mostrando una de sus actividades fuertes: el graffiti y el dibujo. También evidenciaron la calle como lugar de encuentro y de práctica de los cantos y los bailes. Este grupo está conformado por tres estudiantes del Aníbal y dos de afuera. Su ropa ancha, sus piercing y sus peinados los identifica dentro de la institución -aún cuando siempre portan el uniforme- y fuera de ella. No refieren grandes problemas en el colegio por sus estéticas o su música aunque vale la pena mencionar que las y los jóvenes refieren en la conversación que “*Sí, a veces le ponen problema a todo. Claro, de pronto por el vestuario, porque uno no puede ir con esos pantalones así al Colegio. Hay un uniforme. (...) Pero por la mañana, porque por la tarde es diferente. Es que por la mañana son más rígidos*¹⁵” y es de precisar que este grupo es de la tarde.

¹⁵ Joven grupo Cristiano, Primer taller.

Otra modalidad de grupo que tuvo fuerte presencia en los talleres fue la de los cristianos: dos grupos de iglesias diferentes confluyeron en las sesiones. Como tal se hicieron sentir con fuerza a través de sus discursos muy enraizados en la idea del bien y del mal, de conocer la verdad por pertenecer a la iglesia, de sentirse felices por seguir los caminos que Dios les asignó, etc. Estos grupos practican en sus iglesias el canto y la danza como actividad a través de la cual buscan alabar a Dios. En relación con el colegio manifestaron no tener ningún problema ni con sus compañeros de quienes dicen que incluso *"a veces se acercan para escucharnos porque les gusta lo que decimos. (...) Claro que igual no nos importaría si a la gente no le gustara porque lo que hacemos es para agradecerle a Dios"*,¹⁶ ni con sus maestros. Su espacio más importante es la iglesia que curiosamente no aparece en ninguna de las cartografías pero que si es el escenario en donde se hacen los dos videos de estos grupos. Importante señalar que todos muestran una gran afición al fútbol y que incluso los hombres - unos hermanos gemelos- fueron parte de los protagonistas del video sobre fútbol en donde representaron a su equipo preferido "los diablos rojos del América" que no parece ir en contravía con sus creencias y prácticas religiosas.

También fue posible identificar una fuerte afinidad por la conformación de grupos alrededor de bailes. Dentro del taller, el grupo participante se autodenominó porristas y su actividad principal es crear esquemas de bailes, acompañadas de ciertas figuras del cuerpo al ritmo de música moderna y reggeton. El desarrollo de estos esquemas es de gran importancia para las jóvenes al punto que se disputan la autoría por uno u otro paso que lleven a cabo en cada presentación. Reclaman como propiedad privada algunos esquemas de baile y si "otras las copian" puede generarse, entre las chicas, peleas que incluyen los golpes.

Finalmente para destacar está el parche, el cual más que una agrupación es una nominación común de las y los jóvenes para referirse al grupo de amigos que se encuentran tanto dentro del colegio como fuera de él. Párrafos atrás se describía la diferencia y la relación que hay entre parche y pandilla, que parece ser una manera particular de parche. Existen sin embargo otros parches que se alejan de esta conceptualización y que parecen estar más relacionados con lo afectivo, con los grupos pequeños en los que se comparte, con la conversación, etc. Dado lo anterior no es posible hacer una caracterización o identificar

¹⁶ Joven grupo Cristiano. Producto cultural

rutinas, ritos, etc pero la referencia resulta importante en este colegio pues consideramos que es la forma más generalizada de agrupación.

Sin tiempo ni espacio

En primer lugar y como ya se ha dicho en varias partes, la ausencia de culturas juveniles –en el sentido que se le ha dado en el proyecto- se corrobora también en las estéticas de las y los jóvenes. Dejando a un lado a los *hoppers* de quienes hemos dicho se hacen evidentes aún con el uniforme, los participantes en el taller, pero en general los y las estudiantes que apreciamos en el colegio –en dos de sus sedes- no sobresalen por alguna estética en particular. Algunos peinados parados, algunos *pearcing*, algunas joyas grandes, algunas camisas por fuera del saco, en fin situaciones comunes en todos los colegios que aquí se presentan como casos puntuales.

Algo que sí llama la atención es la rigidez del cuerpo en los diferentes espacios en que nos movimos con los asistentes al taller. Las niñas buscaban ser vistas, notarse, exhibirse quizá, para lo cual faldas cortas, maquillaje y grandes aretes surgieron en los talleres a partir de la propuesta de “pueden venirse de particular”. Esta situación contrastaba bastante con la formalidad como manejaban sus cuerpos, los cuales se veían tímidos a la hora de exponer, casi como en actitud de ocultarlos. Utilizaron siempre las mesas y las sillas para trabajar como imitando la disposición del aula de clase, pero quizá lo más impactante era ver niñas que bailaban –las porristas y las cristinas- sin que por sus cuerpos pasara la música. Era como si aprendieran mecánicamente algunos pasos que después repetían, pasos que a veces resultaban acartonados y desprendidos del ritmo musical. jóvenes que se vistieron de “barristas” para el video pero que con la cámara trataban de esconderse unas con otras, que bajaban la mirada, que se reían nerviosamente, etc.

En cuanto a los jóvenes la situación no fue muy diferente. Más sueltos quizá por su condición de hombres y de jugadores de fútbol pero igualmente rígidos en sus postura corporal, formales en su vestir –como muy pulcros a pesar de algunas cabezas con peinado parado-, lo que era más evidente dentro del aula dispuesta para los talleres y no en el patio en donde el trato brusco acompañaba al juego.

Las observaciones anteriores las resaltamos y nos preguntamos sino están asociadas a las condiciones de la institución en relación con los usos del espacio y el tiempo. En la descripción física que se hacía del colegio se mencionaba cómo el patio resulta pequeño para la cantidad de niños que tiene la institución además de no contar con otros escenarios propicios para que se reúnan tanto docentes como padres y madres y estudiantes. Otro aspecto que llamó mucho nuestra atención fue saber que los estudiantes y los docentes no tienen descanso *“con las disposiciones de la Secretaría, los chicos deben cumplir un número de horas en clase y para que eso sea posible es necesario abolir esta actividad. Así que las y los docentes, a cierta hora, en medio de su clase se ‘toman un descanso’ de 10 minutos que consiste en salir al patio, consumir algo y regresar al salón”*¹⁷. Reclamo que se hace constante en los y las jóvenes quienes manifiestan que *“lo peor del colegio es el descanso tan corto, mejor dicho no tenemos descanso”*.¹⁸

Igualmente, en opinión de alguna profesora, los muchachos de la institución no cuentan con espacios reales de expresión, no tanto porque les sean prohibidos sino porque la organización de las materias y los horarios no permite generar estos espacios. *“Cada quien hace lo que pueda en su clase pero como estamos vigilados y tenemos que dar cuenta de un programa, estamos muy sometidos a esa dinámica. Si nuestro curso pasa el año siguiente sin saber algo que se supone debió ver, pues le van a señalar como de incumplido”*¹⁹.

Nos preguntamos cómo es posible una formación integral cuando la experiencia del cuerpo no es una preocupación real de la escuela, cuando las posibilidades de moverse se restringen por causa de horarios y espacios físicos –quizá bajo políticas de cobertura- y con ello las posibilidades de socializar, de compartir, de deliberar, de cuestionar. Esta reducción en los espacios para el movimiento y en las horas para el encuentro podría ser una de las explicaciones fuertes a la rigidez de los cuerpos.

¹⁷ Docente de educación Física, charlas informales

¹⁸ Joven biker, primer taller

¹⁹ Docente de sociales, charla informal

Convivencia

Dos preocupaciones –no sabemos si ligadas- acompañan constantemente a los y las docentes del Aníbal Fernández: la convivencia y la imagen de la institución. En cuanto a la primera es preciso señalar que en términos generales percibimos un colegio tranquilo, con estudiantes que hablan y hasta se bromean con los profesores, docentes que no tuvieron ningún reparo en darnos el espacio de sus clases, que se mostraron interesados en las actividades del proyecto, que manifestaron sus intereses y preocupaciones sobre los y las jóvenes de su institución. Un colegio, como muchos otros, en la cual hay normas, ritos, discusiones, etc pero que no pasan de lo común y que de hecho no son consideradas por los estudiantes como una causa de desavenencia con los docentes: en la mañana *“Tienen más disciplina. En cambio por la tarde hay chinos que van como quieren, con pantalones anchos, hay otros que van de particular y pues les llaman la atención y todo, pero no hay una verdadera disciplina ahí. En cambio en la mañana sí, porque hay profesores que les preocupa eso, el aspecto personal de uno. Investigadora ¿Y por qué les preocupa? Grupo: Pues porque hacen quedar mal a la institución y a los profesores, porque la gente dirá: “No, mire ese como anda, ¿qué le enseñarán en el Colegio?”*²⁰. Sin embargo, no hay un rechazo enfático hacia esa disciplina, incluso podría leerse entre líneas que avalan la disciplina de la mañana y encuentran justificables las razones de los docentes para la misma: “hacer quedar mal a la institución o al profesor”.

Los y las jóvenes dicen que en general los docentes *“no son muy montadores...algunos sí, algunos”* y quizá lo que más les molesta es que *“Se le meten en la vida de uno y uno callado porque si no lo suspenden”*²¹ aunque manifiestan que eso se debe a una preocupación de los docentes por sus relaciones con las pandillas. En general consideran que hay buen ambiente en la institución y que las dificultades con las y los docentes se deben a las peleas entre estudiantes, cuando se portan mal en las salidas pedagógicas, pero nada que destaquen de manera especial.

Para las coordinadoras y algunos maestros y maestras con quienes charlamos la principal preocupación está en torno a la convivencia al interior de la institución. Convivencia que básicamente se refería a las peleas entre estudiantes, al trato brusco, a la presencia o incursión

²⁰ Joven grupo de danzas cristianas, Primer taller

²¹ Joven grupo de amigos, Segundo taller

de pandillas dentro del colegio, percepción que como vimos es compartida por las y los jóvenes que asistieron al taller. Lo cual vale decir fue uno de los aspectos tratados en el producto cultural elaborado por el grupo de aficionados.

Como una manera de hacerle frente a esta dificultad, el colegio inició un trabajo que se denominó “día de la convivencia” el cual buscaba reflexionar acerca de las maneras diversas en que se relacionan los estudiantes, los conflictos y las maneras para superarlos. Los resultados de esta actividad iniciada en el 2004, generaron una reflexión en las coordinadoras que les llevó a proponer no un día sino “La semana de la convivencia” para desarrollar una programación que involucrara a padres, madres, docentes, directivas y estudiantes como espacio posible para pensar, reflexionar, discutir y proponer en torno a esta temática. Valga decir que justamente fue en este marco en donde se realizaron las actividades del proyecto Culturas Juveniles.

En cuanto a la imagen del colegio, la primera referencia a este tema surgió en una de las reuniones preparatorias de la semana de la convivencia en donde un docente con el asentimiento de los demás manifestó la necesidad de hacer la feria para todas las sedes pues *“muchos padres de familia no matriculan a sus hijos en el Aníbal cuando acaban su primaria porque creen que en el Aníbal se pierden. Ellos creen que en el Aníbal los chinos son terribles y que los niños se vuelven groseros así que prefieren buscar cupo en otros lados aunque corran el riesgo de quedarse sin él. Por eso es importante que miren, que conozcan y que se den cuenta que los muchachos también hacen cosas por ellos y por la institución, algo así”*²².

La siguiente situación fue la más contundente, el video realizado por los y las jóvenes sobre la violencia y el fútbol. Consternados por la manifestación de violencia en los jóvenes, algunos docentes consideraron que además de ser muy agresivo, *“deterioraba la imagen de la institución pues el video deja ver como si no hubiera ninguna acción por parte de los docentes ni de la institución”*²³. Es importante aclarar que el video coincidió con un hecho que conmovió al colegio y que tuvo que ver con la muerte violenta de una niña cerca de sus instalaciones, y que provocó que padres, madres y miembros de la comunidad acusaran al colegio de no tener las medidas necesarias para evitar estas situaciones, esclarecerlas y/o tomar decisiones contundentes. En este contexto el video se consideró nocivo porque podría

²² Docente, reunión preparatoria semana de la convivencia

²³ Docentes, reunión preparatoria semana de la convivencia

reafirmar estas recriminaciones y porque definitivamente no reflejaba la realidad y los esfuerzos del colegio por abordar esta problemática.

No sólo por la discusión y molestia que generó el video, sino por las reiteradas alusiones de docentes sobre el problema de convivencia, la misma agresividad que presentó el video, la fuerza que tuvo en los jóvenes el tema de las pandillas e incluso algunos hechos puntuales que se desarrollaron en el marco de las actividades del Proyecto tales como : agresiones corporales y verbales, amenazas e incluso una riña en horas extraescolares, consideramos que tenemos los elementos necesarios para considerar que alrededor de la convivencia, la no violencia están atadas las percepciones, preocupaciones y sentimientos de la comunidad educativa del IED Entre Nubes, especialmente en la sede de secundaria Aníbal Fernández de Soto.

3.3 IED MONTEBELLO

En la localidad de San Cristóbal Sur, nombrado como uno de los barrios de la parte media de la localidad, está San Blas, un barrio que se caracteriza por un fuerte movimiento comercial alrededor de las cacharrerías, tiendas grandes, restaurantes y casetas telefónicas y de *internet*; también existe una sucursal de Mercafácil, una estación de gasolina y muchos talleres de mecánica, así como un fácil acceso a todo el sistema comercial del barrio 20 de Julio. Tanto la carrera tercera como la Calle 22 más conocida como La Avenida Primero de Mayo, son rutas importantes de acceso a barrios más altos como Canadá, Península, Ramajal, La Victoria, Juan Rey, La Ye, etc. San Blas es un barrio planificado que cuenta con todos los servicios públicos, sus calles son pavimentadas aunque muchas de ellas estrechas y en mal estado debido a la misma afluencia de transporte público. Sobre sus dos avenidas principales se alzan instituciones importantes como la Estación de Policía de San Cristóbal, la Alcaldía Menor de la localidad, el centro comunitario de San Blas y el Hospital del mismo nombre y con gran reconocimiento en la ciudad.

La IED Montebello está ubicada a escasas cuadras de este nodo comercial e institucional y es una de los colegios más reconocidos del sector después de las IED Tomás Rueda Vargas y Manuelita Sáenz. La mayor parte de sus aulas son casas prefabricadas las cuales generan dificultades a docentes y estudiantes para realizar las clases pues se interfieren mutuamente. Hay un patio cementado en donde se desarrolla el descanso y las clases de educación física. Cuenta con un espacio abierto que no está construido y al que denominan “la loma”²⁴ allí están ubicadas dos casetas de venta de comestibles. No hay cafetería como tal.

La IED ofrece hasta grado 11 en las dos jornadas, razón por la cual nuestro primer intento de convocatoria estuvo orientado a los grados 10 y 11. Sin embargo, dada la poca recepción en el grado 11 y por sugerencia de los estudiantes de décimo y de una docente que está haciendo un trabajo en grado 8 y 9 sobre “música, moda y jóvenes”, decidimos hacer la invitación también a estos cursos.

En total tuvimos acogida de unos 50 grupos entre los que se contaban: Comandos, *break dance*, porras, dibujo manga, cantantes, baile, amigos o amigas, regueton, etc. El gran número de integrantes por agrupación representó una dificultad para la convocatoria pues fue

²⁴ Al finalizar el trabajo en este colegio, se iban a iniciar la construcción de algunas aulas.

necesario negociar la participación de las agrupaciones ya que algunas de ellas estaban conformadas hasta por 20 estudiantes de diferentes cursos.

Hicimos la convocatoria en las dos jornadas y por ello se acordó que los talleres se realizaran alternando tarde y mañana. La primera jornada se hizo en la tarde y aunque estuvimos temprano para motivar a los y las estudiantes inscritos de la mañana, terminamos con un grupo de 25 jóvenes de la jornada de la tarde, los cuales representaban a cinco grupos: *break dance* (el más numeroso y compuesto por hombres), comandos y porras (compuestos solo por mujeres), amigos-cantantes (solo hombres) y un dibujante de manga.

El territorio es mi grupo

El ejercicio de cartografías se desarrolló con mucho entusiasmo por parte de los participantes, el grupo de *break dance* que era el más numeroso decidió dividirse, por lo cual, resultaron cinco mapas en total.

La característica común en todos los mapas fue la no elaboración de croquis ni la identificación de límites. Por el contrario sus cartografías fueron abiertas y en todos los casos partieron de elementos propios de su cultura. Así por ejemplo, el grupo de comandos elaboró en el centro y de gran tamaño el escudo de Millonarios y a partir de él describe algunos territorios; en el caso de los *break dance*, sobre tela asfáltica en gran tamaño elaboraron cuerpos de *break dance* desarrollando actividades propias de este grupo; las porristas, dibujaron como escenario principal el coliseo en donde ubicaron de gran tamaño a una pareja - hombre y mujer- de porristas haciendo una de sus figuras; el grupo “los amigos” dibujaron de manera destacada elementos de sus gustos principales: afición por los carros, una cancha de fútbol, nombres de agrupaciones de Punk, una patineta y como elemento cohesionador: El Parque Nacional.

En estas cartografías no es posible identificar referentes comunes, pues si bien nombran lugares como el Parque, cada grupo menciona uno diferente: Por ejemplo las porristas hablan del Parque San Cristóbal como uno de los lugares en donde entrenan, para el grupo de “los cantantes-amigos” el Parque Nacional es el “lugar de encuentro y para parchar”.

Otro lugar que se menciona es el Salón comunal, el del Barrio Córdoba, el “del 20” y el de Montebello -sitio de entrenamiento de los *hip hop* los fines de semana de 10 a 12 de la mañana y también para organizar las farras, especialmente “*los pre y los prom* y para festejar cumpleaños, para todo” allí se reúnen estudiantes de diversos grados y colegios.

Para las porristas el coliseo es el lugar más importante para entrenar debido al espacio amplio que posee y porque allí se reúnen otros grupos de porras.

Se mencionan también lugares como “las canchas, lugar de robos”, “zona de tropeles” que se ubica debajo de lo que describen como “zona en donde se parchan para fumar”, también como sitio de tropeles ubican el parqueadero que está cerca al colegio en donde “hay peleas entre estudiantes del mismo colegio y a veces con otros colegios”, sin embargo, no mencionan con cuáles. También hay referencias a la estación de policía, la transportadora, la guardería y el restaurante Doña Nubia. El billar también aparece en sus referencias.

Finalmente, el colegio es ubicado sólo por uno de los grupos de *break dance* en donde simbólicamente es referido con la figura del Tío SAM apuntando hacia adelante con su dedo índice. En la socialización se explica que allí “hay mucha dictadura”, se aclara sí “algunos, no todos”. También se dice que el colegio es un lugar “para parcharnos” pues “nosotros venimos acá a estudiar, a aprender, a compartir con mis compañeros.”²⁵

Llama mucho la atención que siendo este un colegio ubicado en una zona de referentes tan importantes como la Avenida Primero de Mayo y muy cerca del barrio 20 de Julio (tradicional en Bogotá), con un alto movimiento comercial y una gran movilidad de transporte, los y las jóvenes no indiquen en sus cartografías barrios, calles, avenidas, referentes institucionales (salvo la estación de policía que se menciona de manera ligera). Al contrario, sus espacios corresponden más a los lugares en los cuales se desarrollan las actividades propias del grupo, podemos hablar de territorios significativos, de aquellos que se relacionan con sus trayectorias más cotidianas tanto individuales como grupales. Territorios que recorren a pie, pues son jóvenes que viven muy cerca de la Institución y que no cuentan con recursos para tomar transporte público.

En este sentido, la vivencia de recorrer el barrio a pie permite a los y las jóvenes trayectorias que normalmente no se equiparan a los trazados administrativos, pues los atajos,

²⁵ Joven amigos-cantantes, segundo taller

el reconocimiento de lugares peligrosos, los lugares menos o más ruidosos, los menos empinados, los más alegres, etc., empiezan a ser criterios para transitar el espacio, criterios que definen ellos y no la ruta de buses. Así, la antigua avenida Villavicencio o la Avenida La Victoria no son tan familiares como “la avenida grande que pasa frente a la estación de Bomberos o “la montañita en donde parchan los bachatas²⁶”. En la realización de los productos culturales también surgió esa noción, los y las jóvenes nos llevaron a algunos de los sitios referenciados y todos fueron recorridos a pie, sin importar qué tan cerca o lejos quedaran de sus casas o del colegio. El grupo de los comandos y el de los amigos-cantantes, refieren lugares distanciados de la localidad que, sin embargo no pueden ser necesariamente entendidos como aperturas, usos o interacciones con la ciudad en sentido amplio. Sus referencias aunque no se ubican en la localidad siguen estando en el lugar de la actividad grupal próxima y cotidiana.

*El grupo, lo es todo*²⁷

Las cartografías realizadas por los y las jóvenes no hacen referencias a grupos de pares ni a agrupaciones diferentes. En la socialización, algunos de los y las jóvenes mencionan otras agrupaciones como los *emsys*, danzas folclóricas, los bachatas (fumadores) pero tienen escasa información sobre ellas y por lo tanto su mención es rápida y tímida.

Recordemos que las agrupaciones que finalmente se hicieron presentes en los talleres fueron cuatro: *hip hop*, porras, comandos y amigos-cantantes.

Los *break dance* son un grupo muy grande del cual sólo una representación estuvo con nosotros en los talleres; tanto en la jornada de la mañana como en la tarde y en los grados de octavo, noveno y décimo identificamos seguidores de esta cultura. Aunque no es su fuerte, algunos han incursionado en la composición de líricas y en el *graffiti*.

Para hacer parte del grupo sólo basta “que les guste, que les guste y le pongan ganas”²⁸, esto es manifestar el interés de participar y estar dispuestos a las jornadas de entrenamiento que ellos mismos establecen. Hay una especie de proceso formativo en donde los “más duros”,

²⁶ Bachatas nombre de un parche que reconocen en el barrio.

²⁷ Testimonio de un integrante del grupo de amigos-cantantes en el segundo taller.

²⁸ Joven grupo *hip hop*. Producto cultural

que son quienes llevan más tiempo, enseñan a los más jóvenes o que recientemente se han incorporado al grupo, sin que esta condición genere una relación vertical o autoritaria. Si bien hay un fuerte reconocimiento hacia los dos jóvenes que llevan más tiempo, esto no implica sumisión, inhibición y ni siquiera liderazgo por parte de ellos, aunque si se evidencia mayor habilidad de estos dos jóvenes para expresarse verbalmente, madurez en las acrobacias e información sobre los procesos del grupo.

Es de anotar que la localidad apoya este tipo de agrupaciones y desarrolla talleres de capacitación así como el Festival Local de *hip-hop*, actividades en las que algunos integrantes del grupo de *break dance* han participado. La localidad ha tomado este programa como una de las actividades para ocupar el tiempo libre y “alejarnos de los vicios” según dicen los propios jóvenes. Ha sido justamente en estas actividades que han conocido otros grupos similares con más trayectoria como “Hueso duro”, “La etnia”, “Tres coronas” y “Estilo bajo”.

Estos *breakers* se distinguen por su motivación, su convicción de pertenecer a esta cultura, entusiasmo para desarrollar actividades y contar las historias propias de su grupo, por manejar constantemente el humor, las bromas y los apodos. Igualmente algo que sorprende es el conocimiento que tienen de su cuerpo, del manejo que le dan al mismo y de la imposibilidad de mantenerse quietos, callados o en un solo lugar. Para ellos cualquier espacio más o menos amplio se convierte en pista de baile y siempre tienen las herramientas para bailar (guantes, gorras, fajas).

Suelen reunirse cada quince días en la casa de alguno de los integrantes del grupo y todos los sábados en el Salón comunal del barrio Córdoba, del 20 de julio o de Montebello. En las casas desacomodan muebles, retiran mesas y seleccionan la música del día, después en rincones diversos se lleva a cabo un minucioso trabajo de calentamiento de sus manos, brazos, cabeza, espalda y piernas y después de preparar guantes y gorras y de fajarse las muñecas forman un círculo que permite observar al bailarín de turno y, primero de manera individual, después en dúos, tríos o cuartetos, van saltando hacia el centro mostrando sus pasos de baile. Si alguna de las figuras llama la atención es repetida por el bailarín y cuidadosamente explicada a sus compañeros, no solo sobre la manera de llevarla a cabo, sino también sobre los cuidados que se deben tener en cuenta. Este ritual puede durar hasta tres horas. Cuando el cansancio o la hora para ir al colegio los alerta, se sientan un rato, a veces fuman un cigarrillo

y hablan sobre el grupo, sobre otras actividades, sobre el próximo lugar de reunión, o sobre el colegio. Este mismo ritual es hecho en el salón comunal, la calle, el parque y algunas veces en el colegio a la hora del descanso, cuando se quedan sin profesor o cuando les dan horas libres.

Aún cuando portan el uniforme, las prendas distintivas de su cultura suelen camuflarse en él: pantalones y busos más anchos de lo normal, constantemente se quitan el saco para dejarse solo en camiseta, todo ello es motivo de discusión con docentes, así como con la policía y algunos padres.

Las comandos, tres mujeres que dicen ser hinchas acérrimas de Millonarios portan en sus cuadernos y algunas pulseras el escudo de este equipo de fútbol. Aunque no es tan activa su participación en la barra, conocen la dinámica de la misma, saben que hay “células” que se reúnen en diferentes sitios de la ciudad, relatan la manera como se organizan y los compromisos que adquieren por ser parte de la barra, han ido al estadio y saben cánticos del equipo.

Sin embargo, algo que llama mucho la atención es la necesidad del referente masculino para autodefinirse. El producto cultural, por ejemplo, fue una entrevista hecha al grupo de comandos de la jornada de la mañana, y a pesar de la insistencia de que ellas mismas se manifestaran en el video, consideraron que la vivencia de la barra “la conocen son los muchachos, nosotras vamos pero es que ellos son los que saben”²⁹.

¿Cómo es una mujer comando? En este grupo no es muy clara esta idea. Las jóvenes dicen que ellas participan de igual manera en las barras, cantando, animando al equipo. Frente a los tropeles enuncian que actúan de mediadoras-tranquilizadoras de los enfrentamientos entre barristas hombres porque “si ellos ven una mujer no se van a lanzar a pegarle a uno, si me entiende?. Ellos se detienen un poco, entonces como que no hay tanto problema. Claro que si hay otra vieja pues uno también se agarra con ellas”. Sin embargo, fue posible ver que las chicas no van a las reuniones de los comandos ¿Porque no son aceptadas en el grupo como tal o por su condición de mujeres (deben estar en la casa y no en la calle, no se les deja salir solas, ni en horas de la noche y mucho menos a ‘actividades tan masculinas’) no se los permiten?.

De otro lado, si bien es evidente su interés por el equipo y cierta pasión por el mismo, realmente pareciera que la vivencia de la barra se hace a través de los hombres comandos,

²⁹ Joven (mujer) grupo Comandos. Reunión de preparación producto cultural.

incluso pertenecer a este grupo es una manera de acercarse a los hombres que les gusta. No parece entonces haberse creado una identidad o una manera específica de ser mujeres comandos; más aún, en el producto cultural los jóvenes manifiestan que les parece “bien que sean comandos porque muy raro la mujer que esté ahí en la barra y pues que sigan asistiendo, ojalá que sean más”³⁰ pero no hacen ningún otro comentario sobre la importancia o el papel específico que las mujeres tienen en la barra. En algunos casos parecen cumplir sólo la función de acompañantes de sus parejas o amigos.

Los comandos en la IED Montebello, son un grupo fuerte que manifiesta su gusto en los consumos simbólicos: llaveros, medias, tatuajes, escudos en los cuadernos y hasta “los boxers”. Importante decir que portan el uniforme con agrado, tanto el de diario como la sudadera, porque tiene el color azul de Millonarios, así que lo consideran una manera más de llevar al equipo. El grupo de la IED pertenece a la célula de San Cristóbal, pero por su seguridad no indicaron el nombre específico de este grupo. Se reúnen semanalmente en la casa de alguno de los integrantes –no se nombran sitios específicos también por seguridad– para decidir qué banderas, pendones y adornos llevarán, a qué horas se citan, quién repartirá las boletas, quienes acompañarán a la barra –especialmente cuando es fuera de Bogotá–, etc. “Si no la buscan, nosotros respondemos”³¹ con ello dicen no ser violentos a menos que los insulten, agredan física o verbalmente. Sin embargo en la feria fue muy notorio que las rencillas entre aficionados y barras de equipos diferentes son muy agresivas, algunos llegaban a decir que “el tonito de la voz” o “esa mirada tan ofensiva” son elementos suficientes para “esperarla a la salida y levantarla”. No hay mayor reflexión sobre el por qué se arremete o se pelea con el otro sencillamente expresar de manera apasionada su gusto por el equipo contrario es motivo suficiente. “La pasión por el equipo”, acompañarlo “hasta la muerte”, son expresiones muy comunes en los aficionados, que en el caso de este grupo parecen ser decisión tomada pues aunque no buscan problemas siempre van armados “por, si acaso”.

El grupo de porras conformado por cuatro mujeres y un hombre (este último no estuvo en el taller) se caracterizó por su timidez verbal y corporal. Si bien a la hora de hacer calentamiento para desarrollar algunas de sus acrobacias se ven muy seguras, decididas y espontáneas, no sucedió lo mismo en los otros espacios y momentos del taller en donde se

³⁰ Joven (hombre) grupo Comandos. Video producto cultural

³¹ Joven comando Feria Escolar

mostraron calladas, introspectivas y hasta cierto punto rígidas. Interactuando con ellas pudimos ver que eran chicas con dificultades académicas en el colegio lo que generaba muchas prohibiciones de sus padres para salir y para pertenecer al mismo grupo porque consideran que interfiere con su dedicación escolar, incluso ello mismo llevó a que no elaboraran la historia fotográfica que era su producto cultural. Para ser porristas se les veía siempre muy acartonadas y ensimismadas, tristes o por lo menos de bajo ánimo. El coliseo es el lugar de encuentro no sólo para su grupo particular, sino para otras agrupaciones de porristas. Tienen un entrenador quien les guía y les enseña los diferentes ejercicios.

El grupo de los amigos –cantantes, está conformado por tres estudiantes de grado décimo; lo particular de este grupo es que cada uno tiene un gusto diferente y lo común es que hacen parte del mismo curso y que les gusta la música PUNK y cantar. Para uno los integrantes, los carros, asistir a piques –solo para ver pues él no tiene auto- ir a carreras de *cars* entre otros, son sus pasiones. Comparte con otro de sus compañeros el gusto por jugar fútbol; al otro integrante del grupo le gusta el fútbol y escuchar música Punk que es lo que comparte con el tercero de los integrantes del grupo quien además es *skate*. Los tres se reúnen en el Parque Nacional los fines de semana y allí cada uno desarrolla su actividad (fútbol, *skate*) y se parchan con otro gran número de jóvenes que gustan del Punk o el *sate* de barrios como Villa de Los Alpes, Santa Inés, San Antonio, San Blas, San Isidro, Managua, Molinos, “en hartos barrios de por acá cerca, y nos intentamos reunir todos e irnos a “parchar” a otros lados³²”.

Este grupo es muy tranquilo, callado, permanecen juntos y tienden a aislarse de los demás grupos. Su afición por la música llega solo hasta escucharla, pues aunque uno de ellos toca guitarra, no componen ni cantan. La única referencia a otros grupos es la que ya se mencionó, es decir la reunión de varios jóvenes en el parque Nacional en un lugar llamado “la olla”, nombre que recibe porque es hueco y permite la práctica del *skater* y el *biker*.

Otro gusto extendido en el IED Montebello es el dibujo Manga. Aunque al final no asistieron a los talleres, en la convocatoria fue notoria la cantidad de estudiantes que practican este dibujo, conocen la historia del mismo, e incluso se reúnen para hacer y compartir sus creaciones mangas. Sin embargo trabajan más en solitario y no en grupo constituido. Sus reuniones son puntuales y aunque se reconocen entre sí no comparten prácticas constantes.

³² Joven Punk, grupo amigos-cantantes- Segundo taller.

En este colegio lo que quizá más nos llamó la atención en relación con los grupos es la autoreferenciación. Además de sí mismos son muy pocas las agrupaciones similares o diferentes que mencionan. Difícil resulta hablar del grupo y sus interacciones con otros grupos, o de las relaciones que tienen con sus compañeros estudiantes o sus docentes. Asunto que no es propio solo de las y los jóvenes sino también de las y los docentes quienes dicen no conocer agrupaciones dentro de la institución; a veces identifican a los *break dance* pero no se muestran seguros cuando hablan de ellos. Efectivamente resulta muy impactante la sensación de “la no existencia del otro”, de no visibilizarlo.

A simple vista, en este colegio no hay problemas o dificultades insuperables. Los docentes se caracterizan por ser extremadamente formales y tener un trato muy cordial dentro de esa formalidad pero el compromiso pareciera llegar hasta el cumplimiento de sus labores estrictamente académicas³³; no hay mayor conflictividad con los y las jóvenes pero tampoco se percibe una relación diferente a la que se realiza en el aula de clase. A pesar de que se hicieron invitaciones en papel, que los y las jóvenes fueron salón por salón motivando a estudiantes y docentes para la feria, al final solo llegaron cuatro grupos de estudiantes, dos profesoras y un profesor.

Con todo esto la sensación que queda después de estar allí, es la de una institución que funciona como en una fábrica, cada quien realizando la función y el papel asignado, con relaciones cordiales que favorecen el ambiente para el cumplimiento del deber.

Nos juzgan sin conocer la cultura

Los *hoppers* y los punk manifiestan constantemente que son discriminados por los adultos. Una docente que participó en la feria escolar felicitaba “a los estudiantes pues sé que varios de ellos tienen problemas con sus padres y con algunos docentes porque creemos que están

³³ Es importante señalar que hicimos varias reuniones con casi la totalidad de las y los docentes —en las horas de descanso— para invitarlos a participar de los talleres en la Universidad Central y no logramos ninguna respuesta. La mayoría manifestó abiertamente permitir el trabajo con los jóvenes pero no estar interesados en el tema además que ponían en duda los beneficios del proyecto para el colegio y manifestaron también su desacuerdo con ocupar sus espacios y horas para trabajos que nos les competían. En la última sesión con docentes llevada a cabo en la Universidad Central, llegaron dos profesoras de esta institución de la jornada de la mañana (recuérdese que el trabajo se realizó con la jornada de la tarde) quienes dijeron no conocer nada del trabajo y estar allí por orden del rector. Aunque trabajaron entusiastas en su propuesta pues la consideraban pertinente para el trabajo que estaban llevando a cabo no sentían que podían involucrar todos las reflexiones sobre jóvenes debido a su desconocimiento en el proceso.

perdiendo el tiempo y dedicándose a cosas que no les deja concentrarse en sus labores académicas³⁴. Esta idea resulta muy generalizada en los adultos, especialmente padres, madres y docentes quienes consideran efectivamente que la práctica de estas actividades les restan tiempo a las tareas escolares. Con las niñas porristas surgió un comentario similar debido a su bajo rendimiento académico: “es que la mamá de ella no la deja venir a mi casa porque como vamos perdiendo materias nos dice que nos reunimos es a perder el tiempo. Entonces no hemos podido hacer lo de las fotos, ni volver al coliseo”³⁵.

De esta manera, se pasa de una idea de “dejarlos que usen el tiempo libre en las cosas que a ellos les gusta” a prohibir esas actividades si se considera que afectan el tiempo de dedicación escolar.

Otra de las razones del conflicto constante entre adultos y jóvenes tiene que ver con el tipo de música y sus letras “nos joden, nos joden por todo, por la música de nosotros, que muy fea, que tiene palabras obscenas, que son de doble sentido. Todo eso, mejor dicho, nos critican todo”. “Ellos [Los docentes] piensan que nosotros hacemos esto porque está de moda, no entienden que es porque nos gusta, es nuestra cultura, es porque nos sentimos identificados”. Algunos de los reclamos de los jóvenes en este sentido están en que los adultos –y aquí hacen especial énfasis en los docentes- no conocen lo que los jóvenes hacen y los juzgan solamente por lo que ven. “[La música] es como una forma de liberarse también: el metal, el *heavy*, el *trash*, el *gothic*. Bailar, cantar es una manera de pelear contra la gente, contra la sociedad. Eso es lo que me da piedra de la gente, que sea ignorante, que no pueda asumir más culturas de la normal. Eso es lo que me da piedra de la demás gente, que no saben de donde viene la cultura”³⁶.

Las estéticas son la fuente de conflicto más permanente: “Nos discriminan porque no saben que si uno se viste con la ropa ancha es porque uno se siente bien, se siente diferente a la demás gente. Y no simplemente por tener unos pantalones anchos, como mucha gente dice que uno está cagado”³⁷. Esta última expresión –estar cagados- parece ser la más utilizada por los adultos para referirse a las formas de vestir de los *hoppers* y de los *skaters*. Expresión que

³⁴ Docente de español, feria escolar

³⁵ Joven grupo porrista. Reunión preparatoria producto cultural.

³⁶ Joven grupo *breake dance*, segundo taller

³⁷ Joven *breake dance*, primer taller

se ha hecho popular y es también usada por otros jóvenes que no están de acuerdo con las prácticas o la existencia de estos grupos. Ahora bien, son los *hoppers* quienes más reciben este tipo de críticas, o por lo menos el grupo que más siente la presión, quizás sea porque para esta agrupación la ropa que llevan si es un elemento de identificación importante, es una manera de sentirse parte de la cultura. Incluso en algún momento uno de ellos manifestaba estar de acuerdo con quienes “levantaban a los que visten ancho sin saber, sin ser de la cultura porque no, se la tiran. Vestirse ancho y no bailar o hacer grafos, no.”³⁸

Para los jóvenes seguidores del *punk*, su forma de vestir no les genera problemas pues dentro del colegio no la portan y más allá del cabello un poco parado -como lo llevan muchos otros jóvenes en la actualidad- no hay algo que los identifique como *punkeros*. Igual sucede con los *skate*, quienes no le dan mayor importancia a la ropa, pues para ellos es sólo un elemento que les permite estar más cómodos; de todas maneras también están en desacuerdo con los juicios que sobre ellos recae por su forma de vestir.

Otras agrupaciones como los comandos tampoco centraron la discusión en la ropa pues para ellos no constituye un elemento de identificación como sí lo son otros consumos simbólicos: las manillas, las calcomanías, las medias, etc., los cuales, en caso dado, podrían portarse ocultos pero en el colegio no son motivo de conflicto con los docentes. En cuanto a las porristas este conflicto no pasa por su grupo pues su uniforme de gimnasia es portado solo cuando practican, es decir fuera del colegio y/o en horas libres.

Porque estamos en la calle nos tratan como delincuentes

La calle es el lugar de encuentro y de práctica de algunas agrupaciones lo que las hace blanco de las miradas de otros jóvenes y de los adultos. Los *hoppers* afirman tener dificultades con muchos adultos que los ven en la calle “pues de una creen que somos delincuentes” y con la policía “nos discriminan, nos tratan como ladrones. Nos discriminan, por eso mismo, porque

³⁸ Joven grupo *breake dance*, producto cultural

ellos no aceptan que uno vista así, ellos quieren que uno tenga el mismo punto de vista que ellos y no, las cosas no son así, son muy cerrados de mente”.³⁹

Los punkeros afirman que cuando van en un grupo grande “nos la montan –los policías- y nos buscan pleito, por decir algo. Nosotros no somos tropeleros, nosotros somos calmados y pues nos gusta es andar y andar, no nos gusta pelear casi. Nos joden mucho porque usamos los jeans rotos, los pantalones escurridos, diferentes cosas. Pues a mí me gusta mucho el punk, por eso soy punkero y tengo un grupo de punk. Nos reunimos y ensayamos de vez en cuando y nuestro proyecto es salir adelante con el grupo. Nos critican y a veces nos tratan mal. Y también en este grupo, todos somos *skaters* y nos la parchamos para todos lados. Muchos nos critican por la forma de vestirnos, [los hombres] vestimos con pantalones normales. Las mujeres visten de negro, con botas, cabello negro, si utilizan gafas estas son de marco grueso.

,,40

El otro es mi enemigo

La violencia de la barra en la cancha se traslada fácilmente al salón de clase o al patio. En el estadio, los comandos se mantienen tranquilos “siempre y cuando no nos la busquen”⁴¹ sin embargo, siempre permanecen armados –con pata de cabra- por si acaso “porque uno no va a responder a mano limpia si el otro se le viene con varilla”. Así que siempre se está listo para el tropel aunque se diga que no son ellos quienes lo buscan. Las mujeres si bien no participan de la misma manera de los conflictos entre barras, más aún a veces ayudan a mitigar las peleas- también están preparadas por si se tienen que enfrentar con otras mujeres. El pelarse por el equipo es parte de cultura misma, de demostrar la pasión por el club. Esta pasión también se demuestra en el colegio una mirada fija entre dos jóvenes que portan escudos de equipos diferentes puede derivar en palabras y/o en golpes dentro o fuera de la institución. lo que se diga en pro o en contra de un equipo de fútbol, el tono con que se habla del mismo, las burlas porque perdieron, las muecas son motivo suficiente.

³⁹ Joven grupo *breake dance*, producto cultural

⁴⁰ Joven punkero grupo amigos -cantantes, Tercer taller

⁴¹ Joven comando. Producto cultural

En el caso de los *hoppers* los conflictos se presentan porque “Nosotros somos aquí casi los únicos que bailamos eso, hay mucha gente que es envidiosa y no es capaz de decirle a uno en la cara. Y es envidia, es envidia, pura y física envidia”. De un lado, los jóvenes que no gustan de esta cultura los tachan de presumidos y fantoches y otros grupos de *hip hop* los retan. “Si a veces ellos empiezan a bailar y entonces nosotros les contestamos y entonces ellos se pican porque creen que son mejores y no eso no es así, ellos también aprendieron así como nosotros, como nosotros que estamos aprendiendo”⁴². Pero no es con todos los grupos hay otros a quienes invitan y bailan conjuntamente para aprender entre todos.

⁴² Joven grupo *break dance*. Producto cultural

3.4 IED CAMPESTRE MONTEVERDE:

Ubicado en el kilómetro 5 vía La Calera en el barrio San Luis-La Capilla (Kra 5 C Este 98A-55), en términos generales la experiencia en el colegio Campestre Monteverde evidenció ciertas particularidades que la diferencian de lo vivido en los otros colegios de la localidad. La sensación de estar alejando de Bogotá para poder llegar al colegio, abrió la puerta para interrogarnos sobre de qué manera éste se articulaba con las dinámicas urbanas que habíamos visto en los colegios restantes, ya que el trabajo con el Monteverde fue el último que realizamos.

A pesar de encontrarse en un lugar montañoso, el acceso tanto al barrio como a la Institución es muy sencilla pues desde la calle 72 sale un colectivo cuyo paradero está a una cuadra del mismo.

Nuestra llegada al colegio tuvo dificultades importantes: en primer lugar porque la comunicación con la institución es casi imposible, los teléfonos funcionan irregularmente y la comunicación se pierde con facilidad al ser enviada a una extensión, así que concretar la primera reunión llevó más de dos semanas. En segundo lugar, nuestra reunión inicial coincidió con una situación interna en la que nos fue posible identificar diferencias entre las coordinadoras de las tres jornadas y la rectora.

En un ambiente de tensión se expuso el proyecto que contaba con el aval de la rectora pero que no logró ser acogido de manera directa por ninguna de las jornadas. Después de varias visitas, con la coordinadora de la tarde logramos acordar la manera de convocar y desarrollar el trabajo, el cual se nos dijo debía realizarse en jornada contraria. La falta de espacios constituyó el segundo elemento de dificultad pues los días acordados con las y los jóvenes coincidían con actividades ya programadas en la institución lo que significaba que el espacio asignado estaría ocupado; así que se empezó a buscar la posibilidad de hacer uso del salón comunal que tampoco fue posible concretar. Después de mucho, acordamos una primera reunión con los y las jóvenes para con ellos-as decidir el resto de la programación. Lamentablemente el grado 10 que había estado muy motivado no podía asistir y en este ajuste de horarios ya no fue posible contar con su presencia.

La convocatoria se hizo en los grados 9 y 10 (los grados más altos en la institución), en donde no se identificaron culturas juveniles muy fuertes excepto las de *hip hop* y metal, pero

si bastantes agrupaciones en torno al vídeo, el arte, el baile, el fútbol -muchas niñas jugadoras de fútbol- y la amistad dentro de los mismos cursos.

Después de muchos ires y venires finalmente logramos un grupo de 28 estudiantes que se narraron desde: vídeo (el cual finalmente nunca asistió por cruce de horarios), amigos, *hip hop*, museo humano y metal-cristianos.

Bogotá y La Calera

Hay que recordar que en la negociación con el CADEL, el Monteverde ingresa al proyecto como representante del área rural. Incluso, como nos contaba una de las personas de la institución, muchos de los pobladores realizan o realizaron actividades propias del campo como el cultivo, la crianza de animales, etc. Sin embargo, también conocimos que otros de sus habitantes provienen de barrios céntricos de Bogotá como el Samper Mendoza, que terminan asentándose arriba en La Calera huyendo del pago de arriendo, servicios públicos legalizados o prediales. ¿Existe allí una especie de expulsión de “la ciudad”? ¿O más bien lo que pasa es que no basta con inscribir “la ciudad” en un espacio geográfico específico (Bogotá vs La Calera)? Tal vez esta segunda pregunta nos lleva al terreno de las actitudes y las mentalidades, en aras de dar cuenta de la particularidad del territorio sobre el que se asienta la institución escolar.

La especificidad de la experiencia territorial se reflejó en el ejercicio de mapeo realizado con los grupos. Es cierto que Bogotá se retrató como un lugar ubicado “abajo”, que se observa desde arriba y de alguna manera externo y que sintomáticamente en los mapas las referencias territoriales tienen alcances barriales y zonales. Sin embargo, tal vez no resulte adecuado afirmar que debido a esto los-las jóvenes tienen una concepción más barrial (restringida), no tanto de ciudad como tal (amplia).

En términos descriptivos, a excepción del mapa de los *break* basado en una cuadrícula, los mapas en general exhiben formas redondas, curvas y ovaladas. En el caso del grupo *break*, un punto a tener en cuenta es que según nos contaban, ellos se desplazan a lugares del centro de Bogotá donde pueden seguir aprendiendo. Algunos de los lugares que en general se

referencian en los mapas son los dos paraderos de buses, las canchas de microfútbol y básquetbol como lugar de los eventos y reentrenamiento del grupo de *break*. Los salones comunales de La Sureña y la Semilla, y el barrio La Capilla. La referencia a los paraderos de buses resulta importante porque además de señalar uno de los nodos que articulan la zona con Bogotá, fue el lugar que se señaló donde se mantienen los *skaters* y *bikers*, prácticamente los únicos grupos referenciados en el ejercicio cartográfico.

De las conversaciones más particulares con algunos y algunas jóvenes, derivadas de las cartografías, fue evidente la ruptura espacial (no urbano-rural) de Bogotá como otro lugar, el que está allá y el lugar próximo, La Calera. Alguna de las jóvenes nos decía “a mí, mi papá no me deja bajar a Bogotá” y efectivamente el desplazamiento hasta la ciudad está para muchos restringido o prohibido por razones de seguridad o por que no poseen las destrezas para movilizarse en ella, o sencillamente porque no se tienen relaciones con la ciudad.

En términos de consumo, aparecen las máquinas, nombradas también bajo el código de *Xbox* y *Play*. Un dato interesante es que a pesar de la cercanía a la vía La Calera, circuito de las fiestas y la vida nocturna, los rumbeaderos no aparecieron en ningún mapa. Al momento de preguntarles por estos sitios referenciaron: La Capilla, Sameroni, Santa Daniela, Moráguilas y *Colors* sobre los cuales no dieron mayor detalle ni mostraban especial interés. Sin embargo, por conversaciones con algunos docentes, supimos que si constituyen una preocupación pues creen que muchos de estos rumbeaderos sirven de fachada para reclutar niñas para la prostitución.

Al principio la tentación de objetivar la experiencia en el como rural, en gran medida debido a su ubicación geográfica, se ofrecía como una de las claves de lectura posible. Incluso dentro de la concepción del proyecto por parte del equipo y el Cadell, el Monteverde ingresa como representante del área rural de Chapinero. Sin embargo, el contacto con la dinámica de la institución, y el inicio de los talleres empezó a conmovier la posibilidad de usar el rótulo rural para entender el proceso, ya que éste amenazaba con convertirse en un supuesto desde el cual se podría dar cuenta de nuestra experiencia allí.

La aparición en la convocatoria para los talleres de un grupo de metal, otro de *break* *dance*, de grupos articulados en torno a la producción audiovisual y el teatro, comienza a desplazar la pregunta desde una dicotomía urbano/rural hacia un interrogante por los procesos

de constitución del espacio, y el impacto de sus transformaciones en los hábitos y rutinas de sus habitantes. El espacio se fue mostrando como lugar de persistencia o ruptura de la memoria colectiva, así como sede de disputas en torno a la configuración de las condiciones del presente.

En el caso del grupo que se definió como de compañeras que se apoyan mucho, sin llegar a ser amigas, sus integrantes realizaron un vídeo en el que anunciaban que “les vamos a presentar el colegio, los sitios donde los muchachos más se la pasan, les llama más la atención estar”. Este grupo fue reconstruyendo partes de la historia del colegio a partir de las transformaciones del espacio, mostrando por ejemplo cómo la construcción actual del colegio no existía hace unos años, y en su lugar estaban 7 u 8 casetas prefabricadas ubicadas en lo que hoy es el patio, en las que quedaba primaria.

Estas transformaciones del espacio coincidieron igualmente con cambios en las rutinas diarias de los estudiantes. La conversión del antiguo restaurante en lo que hoy es la cafetería, implicó un cambio en los hábitos de ellos porque dejaron de almorzar en el colegio, ya que ahora almuerzan en la casa o traen algo de allá. “Acá (señala la cafetería) era un restaurante, ahí daban los almuerzos. Nos daban unas boleticas, entonces con esas boleticas tenían los nombres de la semana, y eso costaban como mil, mil pesos y con eso le daban un almuerzo. Pero ya no”.

Constantemente este grupo va señalando los lugares que no existían, así como los que estuvieron a punto de dejar de existir. Entre ellos está *El Palomar*, que fue la primera construcción que hubo cuando aún el colegio se llamaba San Luis; tal vez esto explique el hecho que el vídeo comience justamente ahí. “Hace como 7 años eso lo iban a tumbar porque cuando había mucha gente arriba entonces el piso se movía, y entonces eso se agrietó todo y se iba a caer. Y el año pasado hicieron vigas para que eso no se cayera, porque esos fueron casi los primeros salones. Ahí era bachillerato”.

Actualmente “bachillerato” ya no queda en *El Palomar*, de alguna manera ya no tiene lugar fijo, ya que debido a la falta de salones, los cursos de bachillerato se van rotando constantemente por todos los salones. Ahora allí queda primaria; sin embargo, una vez se construye la nueva edificación éste queda excluido, por fuera de los muros que encierran la estructura reciente del colegio. *El Palomar* se convirtió en una especie de torre o mirador

desde donde se puede observar la nueva estructura del colegio, un pentágono construido en torno a un patio. Por lo menos en términos de arquitectura, en términos físicos, desde allí se habría podido observar la transformación del colegio.

La falta de salones para los alumnos del colegio obedece a que al cerrar el vecino Colegio San Isidro mandaron los estudiantes al Campestre Monte Verde, por lo que según una integrante del grupo “Museo Humano”, “aumentaron el número de estudiantes de cada salón. De 20 o 25 alumnos por cada salón, ahora como ya vinieron los de San Isidro, tocó colocarlos de a 40, repartiéndolos en las dos jornadas”.

Al igual que con *El Palomar*, el Colegio San Isidro estaba en peligro de dejar de existir por grietas y fallas en las estructuras físicas, ya que por debajo pasa una quebrada que estaba haciendo que el colegio se hundiera, declarando esa zona como de alto riesgo. A partir de esa llegada de los estudiantes del San Isidro nace el nombre actual, Campestre Monteverde, “que antes se llamaba San Luis pero le cambiaron el nombre, porque unieron los dos colegios. Los mismos estudiantes escogieron el nombre”.

El arribo de los nuevos estudiantes (una especie de fusión), generó una serie de rumores en torno a la posible privatización del colegio, ya que en ese momento, como recuerda uno de los participantes en los talleres, “subió, era el alcalde cuando en ese momento creo que era el Alcalde Peñalosa, subió, miró el colegio, dijo que el colegio estaba muy bonito que no se qué, o sea que estaba como bien, para que estuviera al servicio de nosotros, o sea que lo querían era privatizar”.

El Campestre Monteverde resultó habitado por nuevos estudiantes, lo cual repercutió no sólo en una reorganización de la forma de habitar el espacio del colegio como tal, sino que se virtió hacia afuera de forma tal que involucró otros actores de la zona. En efecto, el rumor en torno a la privatización configuró una fuerte movilización que incluyó en un principio la recolección de firmas, para posteriormente terminar en un bloqueo de la vía La Calera en el que participó la comunidad educativa y miembros de la comunidad. Esta movilización, que dejaba aislada la zona y bloqueaba una de las vías de acceso a Bogotá logró, de acuerdo con uno de los estudiantes, evitar que el colegio pasara a manos privadas.

Sin embargo, la preocupación por la progresiva reducción de cupos y aulas se mantiene vigente entre los miembros de la comunidad⁴³. En el vídeo del grupo llamado “Museo Humano”, la problemática es nuevamente evidenciada: salimos de las instalaciones del colegio con el objetivo de mostrar, en el producto cultural, las condiciones socioeconómicas extremas en que se encuentran los barrios “de arriba”, los que quedan arriba de La Capilla (que es donde se encuentra el Campestre Monte Verde). En efecto, al dar cuenta de esas condiciones extremas de pobreza y marginalidad, en una parte del vídeo reconstruyeron el cierre de una escuela ubicada en ese sector.

Esta escuela, ubicada en el Barrio La Esperanza, fue cerrada y convertida en un salón comunal. La escuela, anexa al colegio Julián Gaitán, la cerraron según una delegada de la Junta, porque estaba en zona de alto riesgo: “se puede caer, así como abajo en San Isidro”. A pesar que según ella en la zona hay más o menos 300 niños y niñas, la escuela fue cerrada y no se ve una alternativa posible, ya que como lo anota la delegada, los barrios de arriba son ilegales, razón por lo que el Estado no ha actuado al respecto. La comunidad sin embargo, tomó cartas en el asunto, y con la colaboración de un dinero gestionado a través de la parroquia de Santa María, puso la mano de obra e instaló piso nuevo y pintó el salón. El proyecto ahora, según la delegada, es convertir el salón comunal en comedor comunitario.

De ahí entonces la preocupación de uno de los estudiantes que realizaron este vídeo, en torno a la posible privatización del Campestre Monteverde. Inquieto por la miseria en que vive la gente en barrios como La Esperanza, comenta que “y ahí sí si lo privatizan la mayoría de los estudiantes se quedarían sin estudio, porque como vieron arriba hay muchos que no tienen ni para comer, mucho menos para pagar una cuota mensual”.

La problemática en torno a la reducción de la oferta escolar y los pocos espacios destinados para ello, nos lleva de nuevo a las instalaciones del Campestre Monteverde. Según nos contó una profesora, se agrava en la medida en que debido a problemas relacionados con el acueducto, durante los meses de calor intenso se desprenden olores tan fuertes que las clases deben suspenderse en el colegio (en torno a esta situación unos estudiantes del colegio hicieron un vídeo).

⁴³ “Lo han intentado privatizar, pero uno le pregunta a la rectora [y a las coordinadoras] si de verdad, y ellas con el cuento de que no, quién les dijo eso, sabiendo que ellas mismas son las que le dicen a la comunidad que van a privatizar el colegio”

Resulta evidente entonces la relevancia de la problemática espacial, que como se dijo al principio, es una de las maneras de ir marcando algunas de las transformaciones importantes del colegio. Como se ha visto, el espacio del Campestre Monteverde se ve afectado por los otros espacios dejando de ser compacto, para convertirse en un lugar poroso, atravesado por tensiones del barrio y el Distrito que superan la cuestión estrictamente escolar. Podemos de esta manera encontrar pistas para repensar la idea de un colegio que actúa como límite, que compartimenta el espacio entre un adentro y un afuera del colegio.

Antes que como límite, que distingue entre lo que pasa al interior del colegio de lo que sucede hacia afuera de sus muros, creemos que el espacio del colegio puede entenderse como *margen*, definido no como extremidad, orilla o límite sino, de acuerdo con el diccionario, en el sentido de “un espacio para un acto o un suceso”. En esa vía resulta significativo que en el video del grupo de compañeras que reconstruye partes de la historia del colegio, aparezcan dos elementos de ese supuesto afuera: la lomita que queda al frente de la entrada principal y “el hueco” ubicado detrás del parque que queda dentro del Monteverde, que se convierte en otra entrada a la institución.

Desde que empezamos a ir al colegio observamos que frente a la entrada principal hay una lomita desde la que se ve el interior del colegio, se alcanza a ver el patio y las oficinas de rectoría. Ahí se parcha siempre un grupo de pelaos a fumar, según nos contaba una de las personas de la institución, son pelaos desescolarizados que se la pasan todo el día molestando a las niñas que entran al colegio. No alcanzamos a establecer qué tipo de imágenes se asocian con esos parches, ni que incidencia tienen en la construcción de procesos conflictivos y/o que potencien dinámicas creativas en las socializaciones de los estudiantes.

Sin entrar a enjuiciar qué clase de interacciones se establecen, lo que se percibe es que no es un espacio de socialización ajeno a muchos de los estudiantes, recordando que el lugar donde está ubicada la lomita, permite que desde el interior de las instalaciones del colegio se pueda observar lo que pasa ahí, quién llega y quién se va. Una de las estudiantes comenta que esos parches “vienen a mirar a las pelaítas del colegio. Los de la mañana vienen ahí por la tarde, y los de la tarde pues vamos ahí por la mañana”.

Sin embargo, el elemento más interesante es el que los estudiantes llaman “el hueco”, que es por donde algunos estudiantes se vuelan del colegio. Hay dos huecos, ambos dan hacia el

monte, y en el momento en que filmamos el hueco mayor estaba remendado. Uno de las personas del equipo les preguntó, “¿pero por dónde es que se vuelan?, por dónde es que se vuelan, no veo...”. Las niñas dicen “sí ahí hay un hueco en la malla”. Nuevamente la persona del equipo: “¿Ese que está como remendado?”

“Sí”, responden las niñas. “Allá, y ahí abajo hay otro. Igual ahí es peligroso entrar porque ahí se la pasan los ‘ñeros’ fumando”. El hueco es el lugar de salida y al tiempo otra de las puertas del colegio, se convierte en un lugar de tránsito que debilita la estructura física del colegio y la tentación del encierro que impregna la arquitectura panóptica de la institución: “por detrás del parque queda el hueco. *No pues eso es un huequito en la malla del colegio*”. Literalmente, eso es: falla o fisura que así remienden o suturen, permanece como imagen de fuga.

Durante los talleres, de nuevo nos encontramos con elementos que alimentan la idea de una escuela imposibilitada para abstraerse del contexto que la soporta. Uno de los grupos con los que trabajamos, el de *break dance*, expresaba una aparente dualidad con respecto al colegio y su afuera. Su idea de la finalidad de ir al colegio se asimila a la de asumir el rol de aprendizaje convencional, una persona que entra a la institución a aprender cierto saber sin que parezca atravesar procesos de individuación. Incluso, a diferencia de otros grupos de *break* con los que trabajamos en otros colegios, el uniforme lo portan bajo los parámetros formales, sin tampoco camuflar elementos de la estética del *breaker*.

Allá en el colegio uno no demuestra tanto lo que es, porque uno va es a estudiar. ¿Cómo somos jóvenes en el colegio? Como cualquiera. Vamos a hablar, a recochar con los demás, por ejemplo uno no sólo se dedica a bailar, también a jugar fútbol, baloncesto, como un joven normal si mira, pero ya uno sabe que uno baila. *Va a aprender, como cualquier persona.*

Al salir del colegio, se cambian el uniforme y aparecen gorros, ropa más ancha, marcas en la pinta, lo que sin embargo no establece una conexión inmediata y directa con la idea del ser *break*, ya que según uno de ellos “la ropa no es necesario pa que digan que es rapero. Uno se puede vestir normal y sí, uno sabe lo que hace”. Lo que persiste es la maleta del grafitero, que la carga dentro del colegio y fuera de este. El grafitero, que “anda por ahí, llevando sus sueños en la maleta, el molde donde bocetea”, cuenta que está en un proceso de aprendizaje, por fuera del colegio, donde lo que cuentan son las ganas. Este grupo, que gradualmente ha constituido lo que ellos llaman un gueto, se expresa en la calle, contra las infamias de la calle,

de la vida, de la guerra: “comenzaré con esta letra, decir que mi Colombia está incompleta, por causa de villanos que la han fragmentado a punta de metra”.

La idea de un afuera del colegio que de alguna manera es homogéneo y continuo (sea calle, barrio, localidad o mundo), queda en suspenso en el momento en que los mismos pelados que cantan “vecino colombiano, vecino de rapero, la gente me persigue y me dice que soy ratero / señalan a mi parche, señalan mi país, señalan a mi gente que anda por ahí”, se expresan acerca de la situación en la casa, al interior de la familia. Cuando hablábamos acerca de lo que pensaban los papás y mamás sobre lo que ellos hacían, nos dice uno de ellos

Al papá no le gusta porque que se va a ir por allá a casarse. Y además le dicen que usted va con los ‘ñeros’, con los ladrones. A veces a uno le dan permiso, porque ellos saben como es uno. *Uno le demuestra como es uno, que uno no es ladrón.* Pero hay veces no, por ejemplo por la noche: ah no qué va a salir por la noche

Estrategias de temor y satisfacción, prácticas de premio y castigo, puestas en escena que al mismo tiempo se convierten en formas de evadir la regulación haciendo caso a las reglas mismas. Puede observarse cómo la subjetividad se pliega, en medio de juegos de producción conjunta o simultánea de los sujetos, procesos no coordinados sin embargo en términos de una maquinación, que pueden dar cuenta de cómo se tejen conexiones entre diferentes espacios a nivel de las prácticas. Escuela y familia en este caso, anudan hábitos y formas de actuación que impiden hablar de un afuera completamente liso, lugar en el que por oposición al colegio, se experimentan solamente sensaciones de escape, desobediencias y liberación de restricciones (esa división adentro/afuera tal vez no sólo no está tan sedimentada, sino que tal vez le resta crítica al análisis).

Cabe aclarar que no se concibe la escuela y la familia como espacios privados por oposición a un espacio público que generalmente se entiende como “la calle”. La familia por ejemplo, es un espacio público, hace parte del afuera. Por eso no es posible explicar esos posibles lazos entre escuela y familia, esas reiteraciones, como algo que explota en el afuera de la calle, considerada generalmente como lugar donde se desmoronan o corrompen valores, la tranquilidad y las seguridades a causa de los continuos riesgos y amenazas.

¿Qué dicen los otros grupos del taller en torno a ese supuesto afuera del colegio?

El cartel de presentación de uno de los grupos, que fue enmarcado con corazones de colores se titulaba “Los Jóvenes de Hoy”.

*Maldita porquería que
rodea mi vida, mediocres
ignorantes que pudren las
calles día a día.*

*Ven en las drogas la
alegría y el trago y
cigarrillo es valentía.
¡Pobres! Pobres. Pensar
que la vida se compra con mentiras.*

La estudiante que expone este cartel insiste en poder narrarse como jóvenes desde un lugar que no sea el de la violencia o el vicio, porque “nosotros [los jóvenes] estamos como acostumbrados a tener como presente un poco el vicio por ver a los adultos fumar, tomar”. Este grupo fue reiterado en una idea referente al contagio, ante el que uno es seducido, incitado por curiosidad o como estrategia de inclusión: “Por las amistades. Los amigos son los que, o sea no lo obligan sino que le dicen ay venga probamos, y si no le dicen ah, es que usted es un marica. Entonces uno se siente mal. Y uno lo hace entonces por seguirle la idea a ellos”.

Lo que da para pensar cosas de este discurso es que este grupo, al tiempo que se instala en lugares comunes en torno a la figura de lo juvenil, fue el mismo que realizó el vídeo que retrata la pobreza de ciertas zonas cercanas al colegio, y problematiza la posible privatización del colegio. En el vídeo por un lado hacen un llamado con intenciones de afectar la conciencia social de los jóvenes, porque “uno dice: nosotros somos pobres, pero en realidad no nos damos cuenta cómo vive otra gente, que no tiene sus servicios, mientras uno se queja porque la comida no le gusta, porque no le compran la mejor ropa. Acá la gente se pone hasta la ropa regalada”.

Lo que resulta interesante es esta articulación entre un discurso con intenciones de crítica social de la situación del territorio, que se ejerce hacia la realidad “social”, y un discurso moralizante en torno a la autorregulación personal que opera además como un ejercicio de dar permiso u otorgar potestad para. La idea que propone este grupo de no narrarse como jóvenes sólo desde la violencia o el vicio, atraviesa por ejercicios de reflexión específicos: “no estoy diciendo que no fumen o no tomen, sino el saber controlar su mente y su cuerpo; no estoy diciendo que no fumen o no tomen, y tiren si quieren, pero es pensar un poquito”.

Una de las discusiones que de alguna manera atravesó los talleres fue la que se dio en torno a lo que los participantes llamaron los vicios. En este debate emergió una de las figuras que, habitando el afuera, objetiva esa tensión en torno al consumo del vicio y su impacto en los valores juveniles: el “ñero”. La figura del “ñero” emergió en tres de los grupos; en uno de los grupos, bajo la forma de quien se parcha a fumar al otro lado del “hueco”, en la otra salida del colegio, imprimiéndole riesgo al tránsito por esa zona.

Para el grupo de *break dance*, el “ñero” y sus prácticas producen generalizaciones en los adultos en torno a figuras juveniles, porque “ven a un ‘ñero’ que escucha *rap*, y está metiendo marihuana. Entonces como lo ven a uno escuchando esa música ahí mismo dicen: usted también mete marihuana”

El “ñero” es entonces, al mismo tiempo, quien degrada las prácticas al interior de las mismas culturas juveniles –entendidas en sentido convencional-. Este deterioro pasa por estilos particulares de consumos culturales y materiales que el ñero agencia. Para el grupo de metaleros de metal blanco, que se refieren al ñero en tono compasivo y despectivo (“cualquier ñerito”),

Hay manes que se tiran la cultura. No falta un ñerito, cualquier ñerito escuchando metal. Y se ponen ahí camisetas de grupos. Por ejemplo mire, él es metalero, y se viste es de negro. Nosotros ya hemos visto por ahí, se visten con camisetas, por ejemplo de *Metallica*, es demasiado comercial, entonces hemos visto cualquier ñerito con la camiseta de *Metallica*. A nosotros nos gusta es la música no comercial

Otra de las formas en que ese afuera es interrogado es a través de ejercicios que algunos profesores realizan con los estudiantes. Durante la grabación de dos de los productos culturales, nos encontramos con un grupo de alumnos del Monteverde que estaba recorriendo la zona con una de las profesoras. Estos recorridos, según nos contó la profesora, hacen parte de un proyecto cuyo objetivo es el de reconstruir fragmentos de la historia del barrio, principalmente a través de la voz de los pobladores más representativos (por su antigüedad en el barrio y conocimiento de él).

Este tipo de ejercicios aporta pistas para comprender el tipo de práctica territorial de la comunidad del Monteverde, además de dar cuenta de determinada vivencia de lo ciudad como tal. Paralela a una forma de habitar la ciudad más remitida a referentes cercanos, barriales, corren formas de experiencia de ciudad mezcladas con elementos no urbanos que diluyen la

idea de prácticas urbanas puras y convencionales. En efecto, en la reconstrucción de la memoria del barrio también se interrogan por el tipo de cultivos de la zona, ya que como dice la profesora, por un lado hay muchos de los estudiantes que laboran en el campo ayudando a la provisión de la familia. Por el otro, la profesora muestra una gran sorpresa con respecto a que los estudiantes desconocen el medio ambiente que los rodea, las plantas, flores y cultivos que brotan en los alrededores.

No trazamos una línea evolutiva de lo rural a lo urbano, que ubique lo rural en el atraso y lo urbano en un lugar de progreso al cual sería deseable llegar. Creemos más bien que existen especificidades que nos llevan a preguntarnos por formas de producción del espacio imposibles de leer desde la dicotomía rural/urbano, que le otorgan ciertas particularidades al Colegio Monteverde que lo diferencian de otros de la localidad ubicados en lugares más céntricos.

3.5 IED PALERMO

El sol calentaba más que de costumbre, el sofoco era casi insoportable mientras caminábamos con el paso acelerado con tal de llegar a tiempo al salón donde iba a tener lugar nuestra segunda jornada de trabajo con jóvenes y agrupaciones juveniles del colegio Palermo. Al llegar a dicho salón, nos encontramos con la sorpresa de que la jornada de trabajo no se iba a poder llevar a cabo debido a una jornada cultural que se había programado para celebrar el día del ejército nacional, y de paso, darle la bienvenida a la nueva rectora.

En un primer momento el desconcierto fue total y la reacción inmediata fue buscar respuestas con los docentes con los que habíamos programado las jornadas de trabajo. *“Les pedimos disculpas, esto se nos presentó de improvisto, pues es un evento que se programó para darle la bienvenida a la nueva rectora y para celebrar el siete de agosto que no lo habíamos podido hacer”*. Nos respondió uno de los profesores, y seguido a ello nos propuso programar el taller para otra fecha, a lo cual respondimos de manera afirmativa.

Mientras esto sucedía, los jóvenes que participaban en el proceso insistían en realizar la jornada, ya que ésta les permitiría escapar, según ellos, de una larga, calurosa y aburrida izada de bandera. En ese momento, se acercó la coordinadora de convivencia, -actual nombre que se la ha dado a la antigua coordinadora de disciplina-, y con voz enérgica y de mando le ordenó a los y las jóvenes que se encontraban con nosotros a ir a formar, no sin antes llamarnos la atención porque, según ella, estábamos fomentando la indisciplina en esos muchachos.

Ante esa situación, optamos por quedarnos y aprovechar ese rato para hacer observación sobre las dinámicas que pudieran desplegarse en una izada de bandera. Órdenes y resistencias dominaban el espacio. El patio era un campo de lucha en la que a los enunciados dictaminados por la coordinadora le resultaban un sinnúmero de prácticas que lo que menos hacían era responder tal como ella quería. Lucha de fuerzas hechas manifiestas, por un lado, mediante discursos y actos discursivos, y por el otro, mediante prácticas y disposiciones del cuerpo. Ante la voz enérgica el murmullo y la desobediencia;

ante la marcialidad de los himnos el relajamiento; ante la uniformidad la heterogeneidad de formas en llevar el uniforme.

Así pues, mientras la coordinadora de convivencia intentaba, desde el balcón del segundo piso del bloque principal, hacer formar a los estudiantes en precisas filas; los y las jóvenes conversaban, algunos escuchaban en sus discman las estridencias punketas de The Ramones o Sex Pistols, otros los versos armoniosos de Los Doors, y otros más, los ritmos eróticos y caribeños del reguetón; encontrando, de esta manera, estrategias para hacerle el quite a los mandatos de la coordinadora.

-“¡A *dinscreción...fir!*. Frase que se repitió en reiteradas ocasiones, acompañada de otras frases que hacían alusión a la falta de firmeza con la que se hacía el golpe del pie izquierdo en el piso. Tratando de buscar la manera que se hiciera y se escuchara al mejor estilo de una tropa militar, el docente que tenía en sus manos el micrófono hizo el ejercicio por separado para hombres y mujeres con el fin de identificar quién no lo hacía bien. El ejercicio de los hombres no salió tan enérgico como el de las mujeres, dando pie para que el docente hiciera comentarios con cierta carga de sexismo: “-*No parecen varones-...- debería darles vergüenza que las mujeres lo hagan mejor*”-.

Se necesitaron más de quince minutos, y más de una docena de llamados de atención para que las filas estuvieran más o menos “presentables” para llevar a cabo el homenaje a los símbolos patrios. Después de entonados los himnos nacional y de Bogotá, vino un nuevo llamado de atención debido a la falta de respeto y la mala disposición con que los estudiantes de ese colegio rinden homenaje al pabellón nacional. Muestra fehaciente, según varios docentes de esta institución, de “*la pérdida de respeto a los valores nacionales y la pérdida de identidad nacional de los jóvenes de ahora*”.

Después de los himnos, se dio paso a los reconocimientos que la institución hace a estudiantes sobresalientes en los ámbitos académico y disciplinario. Uno a uno, después de su llamado por altavoz y el respectivo aplauso, subían al segundo piso, lugar que ejerce de tarima y donde se les hizo entrega de su medalla. Seguido a esto, los homenajeados hicieron el juramento a la bandera y leyeron un manifiesto que culminaba con la frase: -“*Patria querida daría mi vida por defenderte*”-.

Ese día hubo la lectura, por parte de un docente, de una semblanza del ejército nacional en la que se dio cuenta de la reforma de 1997, la cual tuvo como objetivo modificar sus estructuras con el fin de hacerle frente a la subversión armada. En esa semblanza, se asociaron las gestas independentistas con las batallas en contra de la guerrilla; asociación que daría un sentido nuevo al ejército colombiano: "*De la lucha por la liberación del yugo español, a la guerra por la liberación del yugo subversivo*". De esta manera, concluyó quien leyó este manifiesto. Definitivamente fue un día dedicado al clamor patriótico.

Terminados estos actos, la coordinadora académica presentó a la nueva rectora, no sin antes hacer algunos comentarios y nuevas decisiones en relación con las sucesivas evasiones de clase cometidas por los y las estudiantes; señalando que los controles iban a ser más intensos y las sanciones también iban a ser ejemplares. Posteriormente, la nueva rectora tomó el micrófono, señaló sus objetivos y metas propuestas orientadas al mejoramiento del colegio en cuanto a lo disciplinario, lo académico y lo administrativo. Finalmente, la jornada concluyó con un acto de cuentería.

Aclaraciones metodológicas

Lo anterior, deja dos asuntos por sentados que se constituyeron en aspectos centrales para el trabajo de campo en dicha institución. En primer lugar, las dificultades y reiterativos obstáculos institucionales que truncaron, y en muchos casos impidieron, la realización de algunas actividades. El segundo aspecto, es la generalización, en buena parte de la comunidad educativa de dicha institución, de cierta imagen de los jóvenes que allí convergen como sujetos inmanejables, indisciplinados e irrespetuosos; situación que incide, sin duda alguna, en las formas de actuar tanto de docentes como de directivas, intensificando algunos dispositivos disciplinares "como la formación y la marcha, el himno marcial y el ideal patriótico, la apología a la milicia, el honor, la lucha, la gloria, el heroísmo, la muerte y su exaltación ritual tradicional".

Las dificultades comenzaron desde un principio. La primera reunión fue presidida por la rectora saliente -lastimosamente para el proceso era la más interesada en él-, los docentes jefes de cada área quienes componen el consejo académico, y nosotros, el equipo de investigación

encargado para dicha institución. En esa jornada se hizo una breve exposición de los antecedentes del proyecto, los objetivos, y las apuestas metodológicas; así como también se presentó nuestra postura ética para el quehacer investigativo y que se encuentra a la base de esta apuesta de intervención/investigación en particular. Posterior a ello, se realizaron una serie de preguntas que vislumbraban, de una u otra manera, angustias, estereotipos y prejuicios que comparte buena parte de los docentes de esta institución sobre los jóvenes que allí se educan.

"-A mi me preocupan mucho expresiones como el rap, el metal..., porque introducen a los muchachos en un mundo de consumismo, donde pierden el nivel de crítica y pierden la identidad nacional. Vemos que cada vez los alumnos respetan menos los símbolos patrios."- Señalaba una docente, sin dejar de afirmar su interés por este tipo de investigaciones en la escuela ya que pueden contribuir en la aproximación a las dinámicas juveniles que se presentan en la institución en la que labora. Otra profesora argumentó su preocupación hacia este tipo de expresiones porque según ella, *"conducen a los jóvenes al consumo de drogas y a la delincuencia"*-. Ante ese panorama, coincidimos en que este tipo de propuestas tenían gran pertinencia para dicho plantel, y a partir de ello, pensamos que el impacto hubiera podido ser mayor del que finalmente tuvo.

Al momento de presentar el plan de trabajo con el fin de construir la agenda de actividades de manera conjunta, se presentó la primera dificultad. La idea de realizar tres encuentros de trabajo en la Universidad Central con al menos diez docentes de cada una de las instituciones educativas comprometidas con el proceso, se constituyó en el primer obstáculo para esta institución. La propuesta implicaba una negociación de tiempos con las jornadas contrarias, situación que fue difícil de concertar pues la disposición de los docentes se reflejó en el comentario que una de las docentes expresó: *"¿Y ese tiempo-refiriéndose a la jornada contraria- quién o cómo nos lo reponen?... porque eso con un cartoncito no es suficiente..."*-. De la misma manera, se reflejó en el compromiso que los docentes de esta institución establecieron con el proceso en general.

La dificultad para negociar los tiempos de los docentes implicó programar una nueva reunión en la que cada uno de los jefes de área invitaría a otros compañeros a la reunión que pudieran participar en el proceso. Desafortunadamente se hicieron tres reuniones más en la

que nunca se amplió la participación, lo que nos ponía a pensar que eso condensaba el real interés de los docentes de esta institución para con el proceso. Finalmente, el colegio brilló por la ausencia de sus docentes, los cuales no participaron en la feria de productos culturales, y su participación en las jornadas realizadas en la universidad fue de tres docentes en la última jornada. Igualmente, en el foro local su participación fue escasa -su participación se vio reducida a la coordinadora de la mañana, la cual es una jornada de primaria y no participó en el proceso-.

De manera que el trabajo de campo en esta institución consideró las siguientes actividades: Cuatro reuniones con el grupo de docentes que conforman el consejo académico con el fin de presentar la propuesta, negociar tiempos y agendas, e intentar producir algún tipo de información con estos actores de la comunidad educativa. Dos jornadas de convocatoria e inscripción en las que se inscribieron 31 jóvenes, de los cuales 15 asistieron y los otros 15 se acercaron en el momento de iniciar las actividades. Tres jornadas de trabajo con jóvenes de las cuales dos tuvieron dificultades para su realización, mientras la segunda fue aplazada en una ocasión, la tercera tuvo que cambiar de salón en varias ocasiones. Finalmente, se realizó la feria de cierre aprovechando la jornada de entrega de calificaciones, feria que, como ya lo habíamos anotado, brilló por la ausencia y desinterés del cuerpo de docentes.

A pesar de las dificultades presentadas anteriormente, la participación de los y las jóvenes en el proceso, la entrega y la calidad de los productos culturales elaborados por ellos y ellas, y la participación activa en el foro fueron de gran importancia para el proceso en general, en la medida en que, sin duda alguna, permitió aproximarnos a ciertos modos de relacionamiento al interior del colegio, a las nociones de espacialidad, a la relación con la norma y la normatividad que allí se agencia, y al lugar del cuerpo en las luchas y tensiones que se despliegan en este particular espacio social.

El espacio y el territorio de la ciudad

Incrustado en el corazón mismo de la ciudad, el colegio Palermo es una institución relativamente grande, ubicada en la localidad de Teusaquillo, una de las localidades céntricas de Bogotá. En esta localidad, y específicamente en el barrio que comparte nombre con dicha institución, el tránsito de personas es permanente debido a la intensa actividad comercial que

que nunca se amplió la participación, lo que nos ponía a pensar que eso condensaba el real interés de los docentes de esta institución para con el proceso. Finalmente, el colegio brilló por la ausencia de sus docentes, los cuales no participaron en la feria de productos culturales, y su participación en las jornadas realizadas en la universidad fue de tres docentes en la última jornada. Igualmente, en el foro local su participación fue escasa -su participación se vio reducida a la coordinadora de la mañana, la cual es una jornada de primaria y no participó en el proceso-.

De manera que el trabajo de campo en esta institución consideró las siguientes actividades: Cuatro reuniones con el grupo de docentes que conforman el consejo académico con el fin de presentar la propuesta, negociar tiempos y agendas, e intentar producir algún tipo de información con estos actores de la comunidad educativa. Dos jornadas de convocatoria e inscripción en las que se inscribieron 31 jóvenes, de los cuales 15 asistieron y los otros 15 se acercaron en el momento de iniciar las actividades. Tres jornadas de trabajo con jóvenes de las cuales dos tuvieron dificultades para su realización, mientras la segunda fue aplazada en una ocasión, la tercera tuvo que cambiar de salón en varias ocasiones. Finalmente, se realizó la feria de cierre aprovechando la jornada de entrega de calificaciones, feria que, como ya lo habíamos anotado, brilló por la ausencia y desinterés del cuerpo de docentes.

A pesar de las dificultades presentadas anteriormente, la participación de los y las jóvenes en el proceso, la entrega y la calidad de los productos culturales elaborados por ellos y ellas, y la participación activa en el foro fueron de gran importancia para el proceso en general, en la medida en que, sin duda alguna, permitió aproximarnos a ciertos modos de relacionamiento al interior del colegio, a las nociones de espacialidad, a la relación con la norma y la normatividad que allí se agencia, y al lugar del cuerpo en las luchas y tensiones que se despliegan en este particular espacio social.

El espacio y el territorio de la ciudad

Incrustado en el corazón mismo de la ciudad, el colegio Palermo es una institución relativamente grande, ubicada en la localidad de Teusaquillo, una de las localidades céntricas de Bogotá. En esta localidad, y específicamente en el barrio que comparte nombre con dicha institución, el tránsito de personas es permanente debido a la intensa actividad comercial que

allí se presenta constituyéndose en uno de los sectores con un índice significativo de población flotante de la ciudad.

De la misma manera que al sector lo constituye, en su gran mayoría, población flotante: transeúntes y habitantes temporales, a la Institución Educativa Palermo también la constituye este mismo tipo de población. El hecho de estar ubicado donde se encuentra hace que la población que atiende, en su mayoría, no proviene de la localidad o de los sectores más cercanos. Asuntos como el estrato socioeconómico que permite a las familias que allí habitan optar por colegios privados para la educación de sus hijos, el poco porcentaje de jóvenes en Edad Escolar que habitan en ese sector en particular, y posiblemente la condición flotante de la población que la habita, hace que el colegio Palermo se componga de jóvenes provenientes de otras localidades y barrios de la ciudad.

La confluencia de jóvenes provenientes de diferentes sectores de la ciudad hace que las formas de usar, transitar y construir la ciudad y sus diferentes espacios y territorios sean a la vez múltiples y variadas. La tensión entre formas de inscribir un determinado territorio en las conciencias y los cuerpos, agenciadas por los discursos hegemónicos de la escuela, y las formas de construir los territorios desde multiplicidad de sentidos que son, a su vez, los que hacen, da cuenta de la escuela bien como espacio disciplinar, pero también como flujo. Así, también en el colegio Palermo, el espacio y la forma de comprenderlo se constituye en territorio de lucha, en campo de fuerzas donde se disputan los cuerpos y las conciencias las especialidades burocráticas, cerradas, épicas y representativas frente a las especialidades nomádicas, abiertas, dramáticas y situacionales.

Territorio disciplinado

La Institución Educativa se fuerza por ser un territorio disciplinado, intenta, a como de lugar, hacer profilaxis al afuera, expulsar a los agentes del caos que, precisamente, son los que simbolizan ese afuera -personajes externos ajenos a la comunidad-. Como espacio disciplinar incorpora, moldea y cristaliza una idea de territorio construido a partir de referentes institucionales y representativos con cierto ideal patriótico en el que la territorialización circular se erige a partir de un yo céntrico que va teniendo diferentes niveles de resonancia, mi

casa, mi cuadra, mi barrio, mi localidad, mi ciudad, mi país, condensándose en una idea de territorio con aire de patria.

Como era de esperarse las cartografías fueron muy variadas, como lo es la experiencia sobre el territorio; unas representaron el croquis del mapa de Bogotá, pero las imágenes que atribuían un uso o una adscripción identitaria con una parte de la ciudad fue manejada de manera indiscriminada. Como si por el hecho de ser ciudad, las prácticas estuviesen indefinidas. Otro de los mapas ubicó la Institución Educativa en el centro del papel y desde allí ubicó lugares del hacer, referentes institucionales de ciudad y rutas y tránsitos realizados a diario. Por otro lado, uno de los mapas se centró en el colegio, en este mapa se ubicó el plan del colegio en el centro del cartón y alrededor se dibujaron imágenes de determinadas formas identitarias de los jóvenes bogotanos. Finalmente, una cartografía que no representa ningún tipo de espacialidad oficial pero en la que aparecen, en ocasiones, desvalorizados, algunos referentes de sociedad y de ciudad.

De esta manera, el territorio representado, es decir, institucionalizado de estos jóvenes se encuentra construido a partir de los referentes de ciudad que significan de manera hegemónica el progreso y desarrollo y la movilidad en un plano cartesiano como es la cuadrícula urbana. De esta manera, los referentes que renombraron fueron: *el colegio, la iglesia de Lourdes, las universidades Nacional y Javeriana, los centros comerciales Galerías y Granahorrar, el Estadio el Campín, el Parque Nacional, el barrio Siete de Agosto, los colegios Camilo Torres y Simón Rodríguez, la calle 45 y las carreras 13, séptima, 30 y 17.*

Cada lugar aquí descrito adquiere sentidos y significados variados, pero como referentes de ciudad adquieren una función institucional. El colegio, la formación del ciudadano, la iglesia representa la fe, las universidades el saber que nos hace grandes, los centros comerciales nuestra capacidad de crecer económicamente y de hacer negocios, el estadio las gestas donde se actualizan los referentes de ciudad y de país mediante el enfrentamiento futbolístico, las avenidas no sólo la movilidad sino también la historia de la ciudad y el país, los nombres de los barrios y de algunas avenidas dan cuenta de ello; y los otros colegios como las instituciones donde encuentran a sus pares o sus enemigos.

La ciudad, y asimismo el espacio social del colegio Palermo están atravesados por flujos porque allí transitan imágenes, cuerpos, sentidos disímiles, colores y rostros de todas las regiones de Colombia y de su gran ciudad. Flujo por la multiplicidad de fragmentos territoriales y simbólicos que amplían el campo de posibilidades para integrarse a la vida social de la urbe. Flujo porque en esa tensión de fuerzas disciplinares y de resistencia, emergen prácticas y devienen estrategias para escapar a la normalización del dispositivo disciplinar que atraviesa a la escuela misma. Flujo porque en la cotidianidad, y en su monotonía, circulan prácticas moleculares que escapan al ojo homogeneizador del panóptico escolar y que permiten otras formas de devenir en ese espacio: la proxemia desde la mirada, la mamadera de gallo con señales y signos corporales, en fin, micro-realidad que opera al margen del lente institucional.

Ese flujo es socialidad misma que deviene en los espacios donde se presenta cualquier grado de interacción. En el espacio escolar deviene una socialidad con la fuerza de la creación, una fuerza insospechada en su potencia misma que es capaz de deslizarse por las rendijas más minúsculas y hacerle el quite a las órdenes impartidas desde lo que en la escuela se considera como autoridad.

Desde esta perspectiva, el espacio social escolar es un territorio abierto, nómada, dramático y situacional. Al igual que la ciudad, el espacio social escolar nos invita, y nos obliga, a construirlo y a imaginárnoslo a diario. Para poder vivir en él, es necesario inventar estrategias para comunicarse, para juntarse, para moverse y para resolver los múltiples conflictos que diario se presentan en ese lugar, de lo contrario la vida escolar puede significar para sus habitantes como algo insoportable. Hay que saber moverse, hay que saber responder con la palabra precisa si no quiere terminar aniquilado por las burlas y mofas de los compañeros. En el espacio escolar se vive el drama de la vida cotidiana.

En el espacio escolar como en la calle, las cosas hay que cogerlas al vuelo, "*cogerlas antes de que lleguen a uno*". afirmaba un joven callejero con el que tuve la oportunidad de conversar un rato. Si bien, para la gran mayoría de los jóvenes que participaron en el trabajo de campo "*En la calle las cosas que se aprenden son para ser un ser humano y en el colegio sirven para la intelectualidad*", las cosas de la calle atraviesan el espacio escolar. En la calle el joven desarrolla una sensibilidad que le permite coger las cosas al vuelo, conformar modos

de comportamiento de acuerdo a las circunstancias. En la calle el joven adquiere experiencia, se curte, aprende a vivir la vida, desarrolla el instinto de la nocturnidad y se inserta en él para conocer y experimentar momentos que en un principio se entremezclan con la incertidumbre, que les permiten sentir vértigo, y de esa manera, sentir emociones fuertes que los llenan de vida. El sentirse en peligro alimenta la sensación de estar vivo. En la calle el joven adquiere saberes que en la escuela no son transmitidos y tampoco reconocidos.

El curtido en la calle también lo es en el espacio social escolar. En ese espacio ciego para el panóptico escolar devienen dinámicas, formas de agenciamiento de los conflictos, jerarquizaciones y otros aspectos importantes para traducir los códigos de las actuaciones no verbales. El famoso *curriculum* silenciado transita a espaldas del mundo institucional. De esta manera, el flujo urbano atraviesa el espacio escolar a pesar del esfuerzo de la estructura institucional por evitarlo, así, el espacio escolar se constituye en un espacio social más dentro de un sinnúmero de territorios en los que devienen las prácticas y dinámicas de los jóvenes que convergen a esta Institución Educativa. A diferencia de antaño, para estos jóvenes la escuela ya no es el espacio de socialización por excelencia, sino que es tan sólo uno más de los tantos que se han construido.

En las cartografías realizadas aparecen los territorios vividos por ellos, las dinámicas sociales que en estos lugares se despliegan, las adscripciones o identificaciones que de esos lugares se desprenden o convergen, y los sentidos y temporalidades de estos. Como también aparecen, aquellos referentes institucionales, pero en este caso, construidos y nombrados desde su particular forma de vivirlo, de sentirlo. Lo narrado por los y las jóvenes que convergen al espacio social del Palermo da cuenta que la Institución Educativa es desbordada de las paredes y las rejas que supuestamente la encierran. Lo anterior significa que la vida social de los jóvenes ligada a esta institución educativa se extiende a parques cercanos y a lugares distantes como el centro comercial Granahorrar. La vida social del espacio escolar Palermo tiene como lugar de realización un sector amplio de la ciudad misma.

Con respecto de los territorios afectivos en los que deviene la vida de los jóvenes de este colegio se realizaron las siguientes referencias:

El coco o la cárcel para referirse a su Institución Educativa, en ella, señalan que pasan una buena parte de su tiempo. En el "coco" identificaron a jóvenes que se narran desde el *hip hop*,

la salsa y el reguetón, el metal, el *punk*, el antifascismo y la anarquía. A cada forma de adscripción le atribuyen cosas negativas y positivas, como por ejemplo, que los metaleros son cascarrabias y que todo es de un pesimismo subido; que los raperos son “ñeros”, se visten mal y en ocasiones huelen mal; de los rastas lo que no les gusta es que fuman mucha marihuana, del punketo lo podrido. De las cosas que rescatan es que los metaleros son dedicados al estudio, leen mucho sobre todo la literatura gótica y mágica; de los *hoppers* que son entregados a lo que hacen, respetan a los padres y a la familia y se entregan a su estilo de vida, a salir adelante por medio del *hop*; de los rastas, la paz en la que viven y la armonía con la naturaleza; del *punk* su nivel de conciencia social antifascista y anarquista.

Para algunos en el colegio hay que ser lo que uno es sin dejarse pillar. Por eso no dudan en afirmar que en el colegio converge todo un movimiento juvenil que se ha condensado en la ciudad pero que toca camuflarse para poder tener la vida tranquila, -“*al boleta se la montan aquí...hay que pasar de agache las normas del colegio*”-. Al respecto, una de las cartografías elaboradas por un grupo de jóvenes, muestra el colegio en el centro con un plano, por fuera de este, plasmadas muchas imágenes de jóvenes e icnografía de varias culturas juveniles, de las cuales se desprenden unos vectores que confluyen en el colegio. Y al decir de sus creadores “*a la escuela converge todo esto, todo este movimiento, pero acá no nos podemos dejar ver*”- .

Otro territorio construido diariamente parece ser la *Nacho*. Convertida en territorio de encuentro juvenil y de prácticas concretas en las que se identifican forma particulares de aproximación al conocimiento y el consumo de drogas. Lo nombran como un territorio colectivo en el que converge multiplicidad de formas de ser joven que se producen en la ciudad.

El Campín. Espacio donde se recrea la batalla y se actualizan las formas de identificación territorial como la nacionalidad. Lugar de gestas y batallas épicas que dan orgullo por ser de esta tierra y que generan adscripciones corporales de un modo de vivir en torno al fútbol y el patriotismo que este despliega. Para algunos y algunas jóvenes, el Campín es para los barristas su templo, su ritual de todos los fines de semana.

Otro lugar es *Granahorrar*, centro comercial en el que los jóvenes acuden principalmente los fines de semana. Por lo general, hace parte de un lugar de paso en domingo de ciclovía y el

cual incluye el Parque Nacional. Galerías también es habitado por estos jóvenes, pero más que el centro comercial se refieren al parque del barrio Galerías, en el que convergen principalmente rastas y se fuma marihuana. Por lo general, en ese parque los pelados parchan después de las seis de la tarde.

También aparecen los parques de los barrios cercanos. Parques como Santa Marta, San Luis, El caño y Caracoli hacen parte de los lugares de movilidad, en estos suelen converger los jóvenes estudiantes después de finalizada la jornada académica para usos múltiples: tropeles, noviazgos, farra, entre otros.

De esta manera, las experiencias y situaciones que construyen un espacio social escolar como el del Palermo, abierto nomádico lo hace un lugar más de la ciudad. La cual les permite vivir experiencias que llenan de emotividad sus vidas. Movimiento constante dentro y fuera de las localidades les posibilita un enriquecimiento individual y grupal, permite establecer relaciones de convivencia y solidaridad. El mundo diverso y fragmentado que se presenta en la ciudad les exige una actitud flexible hacia lo nuevo y cambiante. A su vez, las formas de experimentarla son diversas, se pueden parchar en un lugar concreto, como también se pueden trasladar permanentemente, en unos casos se presentan controles territoriales por unos grupos, en otros sus espacios son difíciles de ubicar en un lugar concreto; hoy están acá, mañana quien sabe donde.

En general se presenta una especie de nomadismo en las formas de vivir y usar la ciudad por parte de los jóvenes, éste se refleja en rutas cotidianas de movilidad de los grupos juveniles que se extienden desde la casa, pasando por el parque, la plazoleta en donde acostumbran reunirse; trasladándose al centro de la ciudad u otros lugares públicos de las localidades, principalmente lugares comerciales. La explicación a esa manera particular de apropiación espacial puede ser que por un lado, los medios de comunicación y las tecnologías han des-localizado los consumos culturales; por otro lado, "El des- arraigo que padecen los adultos se ha transformado en un des-localizado modo de arraigo desde el que los jóvenes habitan de manera nómada la ciudad, desplazando periódicamente sus lugares de encuentro" y por último, que la cultura de la fragmentación se expresa desde la apropiación y empatía de espacios e imágenes fragmentadas, no continuas. Es por eso que el permanecer en un solo lugar se puede tornar monótono y aburrido.

En Bogotá se encuentran jóvenes de diversos estilos, formas de pensar, estéticas; al fin y al cabo, la multiplicidad de formas de ser que permite una mega-ciudad. Jóvenes que se agrupan en torno a intereses religiosos, comunitarios, de esparcimiento, económicos, pero que al fin y al cabo buscan ser reconocidos como un *actor creativo*, que no sólo debería ser importante para los diferentes productores y empresas de publicidad, sino también para toda la sociedad. Metaleros, punkeros, raperos, *skinheads*, *yupis*, *gomelos*, alternativos, *hardcoreros*, ecológicos, cristianos, clásicos, *scouts*, *barristas*, etc., son algunos de las diversas agrupaciones que existen en la ciudad.

A pesar de que históricamente la escuela se ha constituido en una de las instituciones y escenarios centrales en la producción de una condición juvenil, paradójicamente lo que muchos investigadores y pensadores han considerado como los mundos juveniles no son reconocidos formal e institucionalmente en ella. Sin embargo, éstos no dejan de afectar silenciosamente sus lógicas monolíticas y cartesianas haciendo de la escuela un lugar de producción de lo juvenil en el que se ponen en tensión imágenes y prácticas que, por un lado, enuncian un joven funcional al sistema, y por el otro, un actor sociocultural del mundo contemporáneo.

3.6 IED RAFAEL NÚÑEZ

El Colegio Distrital Rafael Núñez se encuentra localizado en la Cra. 9 A No 18-74 Sur de Bogotá en la localidad de San Cristóbal. A lo largo de las tres últimas décadas la localidad de San Cristóbal ha mostrado importantes incrementos en su población, situación que se refleja en las proyecciones de los próximos años y que la califican como la localidad con el más alto potencial de crecimiento, convirtiéndose en la séptima localidad más poblada y la segunda con mayor densidad poblacional en el Distrito Capital. El colegio Rafael Núñez se ubica en un contexto urbano y como vemos densamente poblado, sin embargo dispone de espacios estrechos para el número de escolares que atiende y de una infraestructura reducida para satisfacer adecuadamente las necesidades educativas de sus estudiantes. Por esta razón los descansos y las clases de educación física se ven restringidas y requieren de turnos para su realización. Su limitada condición espacial parece resaltarse aun mas por el encerramiento de los muros y por los dispositivos de alambre que por seguridad han sido colocados sobre ellos.

Encontramos a los jóvenes en su calidad de estudiantes reunidos en el patio central acompañados de la banda marcial, dispuestos a rendir homenaje a los símbolos patrios y a despedir as sus compañeros de grado 11. Todos forman y atienden, con mayor o menor disposición, el llamado institucional que los convoca. Son estos mismos jóvenes quienes, cotidianamente y bajo la regularidad del uniforme escolar, construyen sus identidades y sus diversas formas de ser joven hoy en múltiples escenarios de interacción con la ciudad y el mundo social. Relaciones que los constituyen y que convergen en la escuela, pero que trascienden sus límites y sus discursos. En el colegio confluyen múltiples formas de vivirse joven, sus estilos y estéticas personales, sus búsquedas particulares y sus variadas construcciones de identidad coexisten con las formas instituidas de ser estudiante.

Los jóvenes del colegio Rafael Núñez se mostraron, en general, receptivos a la propuesta de trabajo y dispuestos a establecer diálogos permanentes con los investigadores. La población estudiantil del colegio es heterogénea, de modo que los jóvenes expresaron en las jornadas sus diferencias y variadas posturas políticas, de género, frente a la sexualidad, frente al colegio y la vida de los grupos en la calle. Las actividades fueron también pretextos que facilitaron las conversaciones significativas con los jóvenes. Sin embargo las sesiones de trabajo con ellos resultaron insuficientes para fortalecer la continuidad y la calidad de los productos que los

jóvenes realizaron. En el colegio se presentó una variación en la metodología propuesta, pues en la primera sesión se trabajó en función de relatos y elaboración de carteleros sobre lo que significa ser joven en el colegio y fuera de él. En esta sesión surgieron conversaciones, entre los jóvenes y entre ellos y los investigadores, sobre temas que les interesan como aspectos y discusiones de orden político y las relaciones entre los hombres y las mujeres.

Cartografías

Los trabajos cartográficos de los estudiantes del colegio Rafael Núñez son variados tanto en sus formas como en sus contenidos; algunos son ricamente descriptivos y otros se parecen más a producciones plásticas, cuyos imágenes y grafías dan cuenta del carácter subjetivo que los jóvenes atribuyen a sus territorios; en estos casos es muy poca o casi nula la información en términos de la ubicación formal y precisa de referentes institucionales propios de la localidad. La mayor parte de los trabajos de cartografías se circunscriben a la localidad, solo en uno de los trabajos se reconocen territorios que se extienden más allá de la localidad.

En uno de los grupos de trabajo donde se encuentra una joven perteneciente a un grupo de Punk el mapa es rico en descripciones de lugares físicos y en la ubicación de los "parches y de las viviendas de personas amigas o conocidas. Estos lugares de residencia se ubican por medio de nombres propios "casa de...". La cartografía se circunscribe a la localidad y establece los siguientes límites: por el Oriente: montes orientales, Cra. 7 y colindantes. Por el Sur: Avenida primero de mayo. Al Norte: Calle 11 Sur y al Occidente: Cra. 10. Los referentes institucionales y formales que describen y reconocen son Bienestar Familiar, el Hospital San Rafael, el Batallón de Mantenimiento, Cafam, el colegio IED. Rafael Núñez y los bares: La terraza, Titanic, Balcón, Alcalá y *Hip-Hop*. El barrio Quinta Ramos.

En un segundo grupo. El trabajo de la cartografía es menos rico en descripción, más plástico, usa recursos diferentes al dibujo como el collage. Este mapa hace énfasis en la ubicación de territorios de conflicto social y tiene una connotación más política. Evidencia la presencia de militares o policías y de expendedores de droga. Sus límites no están definidos por la nomenclatura de calles o carreteras. Sin embargo es posible reconocer por el oriente a Cafam, por el Sur, el Centro comercial 20 de Julio, por el occidente la tienda "golositos" y sobre la cra 10, por el Norte, algunas casas de habitación. Los referentes institucionales que

describen son el Colegio Rafael Núñez, Centros comerciales como Cafam y el Centro comercial 20 de Julio, y el Billar de Joan.

La cartografía del tercer grupo de jóvenes no describe escenarios institucionales, ni nomenclatura formal de calles o avenidas. En él se registran solamente los lugares significativos para ellos por ser sus espacios habitados y cotidianos. Este mapa no define territorios formales o instituidos por medio de nombres o nomenclaturas. Da relevancia a lugares comerciales como la discoteca, el Escoses que es un billar y el sitio de video juegos. Lugares deportivos como el coliseo El Campin, pero sin definir su ubicación precisa, Ciudad Berna y Antonio Nariño.

La cartografía del cuarto grupo presenta los dibujos de escenarios cotidianos sin definirlos por medio de nombres o nomenclatura formal. Privilegia la calle como lugar de reunión por excelencia de los jóvenes quienes se dibujan en corrillo alrededor del un poste de alumbrado público. No se definen límites formales en el mapa, se representa una vía pero sin nombre o nomenclatura. Un lugar institucional formal que es la iglesia y un lugar comercial que es la tienda expendedora de cerveza. Y por supuesto la calle.

El trabajo de cartografía del último grupo se extiende mas allá de la localidad para convertirse en un "bosquejo de la ciudad de Bogotá" desde la perspectiva de los jóvenes. Describe lugares de rumba y lugares de agrupaciones juveniles. En el mapa se reconocen diversas localidades: San Cristóbal, Kennedy, El Tunal y el Barrio Quinta Ramos, La avenida 68 y la avenida de las Americas.

Es interesante el hecho de que la presencia en las cartografías de los lugares formales o institucionales y el reconocimiento de escenarios de la localidad o más allá de ella no responde a un criterio de instrucción formal o educativa, sino a los territorios que los jóvenes habitan, a sus lugares de permanencia, de movilización y de reconocimiento de los grupos que en ellas permanecen o habitan.

Agrupaciones y culturas juveniles

Los jóvenes del colegio Rafael Núñez reconocen la presencia en la localidad de los parches, entendidos como grupos de jóvenes que se reúnen en diferentes lugares de la localidad en

función de sus gustos estéticos, sus prácticas o de sus modos particulares de pensar sobre el mundo y la sociedad. Circunscritos a la localidad reconocen el parche de los gomelos (gomas), el de metaleros, punkeros y los parches de *hip hop*. A los metaleros se les atribuye la práctica de fumar marihuana y el gusto por la lectura de historia medieval y egipcia. Reconocen igualmente tránsitos por diferentes grupos como es el caso de la joven punkera que dice haber pertenecido a los *rude boys* y hoy sentirse mas a gusto con su grupo de punkeros. Como prácticas significativas de los grupos enuncian el oír música, hablar, fumar, beber licor, bailar y jugar fútbol. Algunos expresan el gusto por el juego de billar, práctica que parece ser predominantemente masculina y circunscrita al grupo de amigos del mismo género.

Reconocen igualmente a grupos de *skaters* a quienes representan con la tabla o monopatín y con sus vestimentas características; cachuchas al revés y ropa amplia. A grupos de Comandos como "los Gars" de Santa Fe, a barristas de Millonarios, a "los paisas" del Club Atlético Nacional, y la Brigada Roma. Los identifican con los signos correspondientes a cada grupo de barristas y su afición la representan con la imagen del Coliseo. Mencionan la existencia de conflictos entre barristas o entre aficionados a las barras y algunas estrategias individuales para evadirlos como cubrirse la camiseta del equipo con otra y no poner en evidencia directa su afición. Explicitan también la presencia de las pandillas, pero no las nombran.

El grupo de jóvenes que decidió hacer en su cartografía el "bosquejo de Bogotá" hace explícito su conocimiento de agrupaciones juveniles en la localidad y de otras que se extienden más allá de la localidad. El grupo GRAE (*skinhead*- antifascistas) en Quinta Ramos. El grupo JOAR (juventud obrera antifascista revolucionaria) en San Cristóbal. El grupo Banderas Negras (anarquistas-antifascistas), Rastas, HC y *rudeboys* en Kennedy-Banderas. Grupos antifascistas en Soacha, Bosa y Alamos. Grupos *rudeboys*- Grupos Rasta y *reggae* en la Candelaria. Grupos *rage* y *charp* en la Media Torta y Parque Simón Bolívar. (Faltan símbolos, prácticas y medios expresivos.)

Territorios

Los territorios más significativos en la localidad son las vecindades de las respectivas casas de habitación; las casas propias y de los amigos. Los lugares locales de reunión y encuentro de

los "parches": un árbol a la salida del colegio, la tienda de Don Lucho y Golositos. El Billar de Joan, del cual se dice que es un "segundo colegio" en palabras de uno de los jóvenes. El Parque entre la calle 17 S. y 11S donde parchan los metaleros. Un sitio llamado "Venezuela" donde se reúnen los metaleros, los rockeros y los *hoppers*; lugar donde se reúne todo el mundo y "hay tolerancia y buen ambiente" (taller de cartografías). La zona abajo de la cra 8 y cra 10 donde se encuentra el parche de gomelos, la cancha de basketball del Barrio Quinta Ramos y la cancha de Villa Javier. El centro comercial 20 de julio, lugar de encuentro para las parejas que después se dirigen al Restrepo donde se encuentran los moteles.

La calle es un escenario de vida juvenil muy valorado por algunos jóvenes, especialmente aquellos que pertenecen a alguna agrupación juvenil, la reconocen como un lugar en donde es posible la diversidad, donde se entra en contacto con la realidad social y donde la vida se realiza. "La calle es la escuela de la vida, la marginalidad, nadie habla con los indigentes, pero hablar con ellos es interesante..Muchos fueron médicos, abogados, etc. (...) lo que uno aprende de la vida lo aprende en la calle, la calle es como el centro del mundo, si uno aprende a vivir en la calle, aprende a defenderse. La calle de día es algo bonito, esta tapada como por un telón, pero de noche se abre el telón y se da uno cuenta de las verdades de la gente, del mundo y de las muchas historias que no conoce. Dicen que los vicios están en la calle...para mí uno busca los vicios y no los vicios lo buscan a uno. Uno debe aprender a buscar su camino, como dicen uno encuentra lo que busca. Es mejor la vida de la calle que la del colegio, porque en general en el colegio, en este colegio se pretende reprimir a las personas, tener un solo esquema de persona, persona sumisa que aprenda a servir y no a mandar, que acepte lo que le dicen los de arriba."(Joven punkera en primer taller sobre productos culturales).

Otros tienen una experiencia diferente de la calle, la perciben amenazante y sujeta a riesgos permanentes. "Los jóvenes parchan en las ollas y en las calles donde corren los ladrones", "lo que yo pienso y siento es que la calle tiene desventajas, uno ve locos, marihuaneros, ellos están ahí y uno no sabe por qué...yo no critico, trato de verme a mí misma...sí a mí me quieren y me valoran yo también, tengo mis metas claras así nadie me apoye (...) el colegio es agradable, sano. Lo que se vive afuera...afuera hay pandillas, ladrones, hay marihuaneros...eso se debería hablar acá. Deberíamos dialogar. No solo el punto

de vista de ellos...el ambiente afuera es pesado para nosotros y nosotros deberíamos tener lo mejor.

El parque o los parques de la localidad son descritos como territorios de encuentro y de conflicto. Lugar de reunión de los diferentes parches, pero simultáneamente lugar donde "se pasan militares (...) y están cuadrando una vuelta". Algunos jóvenes reconocen en la localidad territorios de conflicto social y de peligro. Hacen explícita la presencia de "los caciques" a quienes reconocen como expendedores de droga; de "bicha, baretta y perico" (taller sobre cartografías) y aluden a prácticas de tipo policivo como las redadas y el "cuadrar una vuelta" ubicándolas en los parques de la localidad y en sus alrededores, aunque no mencionan los nombres específicos de dichos parques. Mencionan también territorios "pesados" como Brisas para los cuales es necesario desarrollar estrategias que brinden seguridad como ir con el parche o con personas conocidas.

Un territorio significativo para el grupo de aficionados al fútbol y simpatizantes de la barras es el Estadio El Campín y sus alrededores. Se constituye como lugar de encuentro para los jóvenes aficionados y simultáneamente como territorio de conflicto entre los diferentes grupos de los mismos barristas.

Las calles representan territorios de encuentro y simultáneamente de conflicto también, tal es el caso de los *bikers* y los *skaters*, quienes rivalizan por el uso del territorio y de los tubos para la realización de sus prácticas con el monopatín o la bicicleta, especialmente en el sitio denominado "el Bronx", en el Calvo Sur (hueco) Los billares y los lugares de video juegos también son descritos como territorios significativos para los jóvenes del colegio.

Como lugares de encuentro y de rumba sobresalen en las cartografías escenarios locales como las discotecas La Terraza, Titanic, Balcón, Alcalá. Sin embargo un grupo menciona sitios de rumba más allá de la localidad como Salamandra y *Down Town*. Mencionan también lugares como El Restrepo y Plaza de las Americas. Centros comerciales como el 20 de Julio, El Tunal, Plaza de las Americas, Salitre Plaza. Parques como el Simón Bolívar, el Tunal, San Cristóbal, el Parque Nacional, Roma y Salitre 2.

Normatividad y alteridad

Los jóvenes del Colegio Distrital Rafael Núñez valoran en general su permanencia en el colegio como un tránsito necesario en la vida y las actividades que en ella realizan como la oportunidad de adquirir aprendizajes académicos que no se logran fuera de ella, y diferencian significativamente esta permanencia y actividades escolares de aquellas que realizan en la calle o con sus grupos de pares "...El colegio es parte de la vida que tiene que vivirse. Uno aprende a ser responsable, a valorarse, a saber como es la vida de verdad, que es lo bueno lo malo, a odiar, a tener amigos...pero amigos no existen, solo compañeros" (taller sobre textos juveniles). Algunos jóvenes consideran que el colegio es un entorno cerrado y normativo, que si bien puede resultar molesto, también resulta seguro. "En el colegio hay normas que nos cohiben para cosas buenas y malas, otros se responsabilizan de uno. En la calle no hay normas, ahí la responsabilidad es de uno", "El colegio es agradable y sano..." (Taller N 1).

Algunos proponen que el colegio sea más amplio y receptivo a las expresiones subjetivas y particulares de los jóvenes, que se centre más en los procesos de aprendizaje que en la censura o restricción a sus expresiones estéticas o modos de ser juvenil. "Es mejor la vida de la calle que la del colegio, porque en general en el colegio, en este colegio se pretende reprimir a las personas, tener un solo esquema de persona, persona sumisa que aprenda a servir y no a mandar, que acepte lo que le dicen los de arriba.. En el colegio se afirma mas una moralidad que el conocimiento...por su forma de vestir o de llevar el pelo lo pueden dejar afuera. Uno con ganas de aprender... no pueden dejarlo a uno afuera por trivialidades...Uno viene al colegio a aprender... (Taller sobre textos juveniles).

Sugieren cambios en las actitudes y en los modos de relación que establecen los profesores con los alumnos, que les permitan a ellos hacer propuestas y realizarlas conjuntamente y que los temas que afectan la vida de los jóvenes se pueda tratar al interior del colegio. "En el colegio nos enseñan muchas cosas, mucho trigo, mucha algebra, pero nadie nos habla de lo que es en sí la vida. Nadie se toma una clase para hablarnos de eso (...) Los profesores deberían tener mentes más abiertas, tan moralista, tan conservadores... Que es eso!...Los tiempos cambian, uno tiene que aceptarlo y no todo tiempo pasado fue mejor...como suelen decir. Tienen que aprender a conocer a sus alumnos con capacitaciones, con algo, pero tienen que conocer la mentalidad de un alumno de quince años, quizás cuando

ellos tenían quince años la vida era muy diferente, no era tan fácil salir a la calle, sentarse en el parque y fumarse un porro...ellos deben acercarse a la vida de los jóvenes, a la calle, donde está la base de la pirámide, pero solo por la forma de vestir pueden tachar a alguien de marihuano degenerado, etc. (...)que no sean ellos solamente quienes propongan, que nosotros les propongamos también a ellos..." (Taller sobre textos juveniles).

Los jóvenes hacen explícita la necesidad de ser reconocidos, pero no solo como estudiantes; sujetos objetivo de unos procesos educativos o como jóvenes excéntricos cuya singularidad se revela en su apariencia estética, sino como interlocutores validos para pensar y discutir con sus profesores el mundo social y cotidiano que los rodea.

Algunos de los jóvenes del colegio que participaron en los talleres expresan una fuerte disposición política, bien sea desde la expresión de posturas nacionalistas, desde las comprensiones que hacen de las realidades sociales a partir de sus grupos y de experiencias como habitantes de la ciudad, o desde su participación activa en marchas públicas.

Cuerpo

Los estudiantes del colegio Rafael Núñez mantienen bajo la apariencia homogénea de los uniformes los rasgos distintivos de sus identidades y pertenencia a sus agrupaciones juveniles, aretes, manillas, cortes de pelo, peinados, gorros, etc. Si bien existe una queja frente a las restricciones que el colegio impone a sus estéticas particulares, existe un llamado a que el colegio a partir y más allá de las mismas los reconozca como sujetos legítimos en su diferencia.

La sexualidad se manifiesta como un escenario crítico y conflictivo entre los y las jóvenes, pues en sus respectivas concepciones se manifiestan con mucha fuerza posturas contradictorias y valoraciones de orden machista. "Uno es el que hace los hijos...pero culpa de las mujeres que cuando esta borracha o cuando quiere se lo da a uno...la mujer se debe cuidar porque es mujer...no es culpa de uno que la mujer se le sirva en bandeja, que lo busquen a uno." (Joven en el taller sobre textos juveniles). Las jóvenes expresan su malestar con estas posturas mostrando la responsabilidad de los jóvenes en estas situaciones " Los hombres en cambio van a lo que van, lo meten, lo sacan y una vez metido olvidan lo prometido...ahí ya no es ni linda, ni mamacita, sino...." o haciendo un llamado a la dignidad

de su potencial condición de madres “ Muchas veces los hombres no saben respetar a las mujeres, no piensan que esas mujeres van a ser las madres, una mujer va a ser la madre de sus hijos y nosotras merecemos respeto, entienden ,valor”(una joven en el taller de textos juveniles). Sin embargo también se explicitaron posturas donde se afirma que el respeto y la valoración corresponde por igual para los dos géneros...”hombres y mujeres tienen que valorarse, no son cualquier máquina”. (Joven en el taller). Y otras que afirman que “el sexo es normal, pero que lo siguen viendo como tabú y llevarlo sanamente es lo que hay que hacer” (una joven en el taller).

UNIVERSIDAD CENTRAL

3.7 IED SIMÓN RODRÍGUEZ

Ubicado cerca de una de las zonas comerciales, educativas y bancarias más importantes de Bogotá (Avenida Chile), la IED Simón Rodríguez se puede definir como una institución urbana de la cual hablan los jóvenes que diariamente se transportan en buseta, bus o Transmilenio desde diversas partes de la ciudad hasta la calle 69 con carrera 11. Algunos viven en los barrios cercanos pero muchos deben atravesar la ciudad para llegar a la institución.

Aunque de estratos bajos, son jóvenes que trabajan los fines de semana o en la jornada contraria y por ello cuentan con cierta liquidez; la mayoría viven con su familia pero muchos refieren relaciones difíciles y más bien de independencia, a pesar de ocupar el mismo espacio.

La llegada al colegio tuvo matices: de apertura absoluta por parte de la rectora; actitudes de escepticismo de docentes y coordinadores (algunos de los cuales sin embargo mostraban interés) y de total descortesía y desinterés en alguna coordinadora. Esto hizo que estuviéramos casi tres semanas buscando quien nos apoyara en la logística para hacer la convocatoria a los y las estudiantes e identificar los lugares y fechas para trabajar con ellos. En este ir y venir nos encontramos con un no absoluto de la coordinadora de la tarde y nunca se logró concretar con la noche. Así que, gracias al apoyo del coordinador de la mañana el trabajo se hizo con esta jornada.

Iniciamos la convocatoria con el grado 11 dado que en el momento en que estuvimos se facilitaba el acceso a estos cursos y nos sorprendió que al finalizar la invitación al primer curso ya teníamos identificados 8 agrupaciones muy motivadas y que referían experiencias de trabajo con vídeo, con música etc. Cuando terminamos con los otros dos cursos contábamos con 14 agrupaciones diferentes y aproximadamente 60 jóvenes que deseaban estar en los talleres. Iniciamos el recorrido con un grado 10 en donde la respuesta no fue tan entusiasta así que intentamos con los otros cursos pero en el camino nos enteramos que los grados décimo tenían actividades ya programadas incluso fuera de la institución, razón por la cual no los ubicábamos en el colegio y quizá por eso mismo no encontramos -ni encontraríamos- mayor interés en nuestra convocatoria, así que decidimos hacer la lista definitiva con los grupos que teníamos: vídeo, *hip hop*, *punk*, bandas musicales, rastas, antitaurinas, reguetón, comandos, sureños, dibujo manga, metaleros, amigos.

Aunque fuimos muy claros en explicarles que por razones de logística solo podríamos tener un grupo máximo de 25 jóvenes, lo cierto es que en los talleres contamos con la participación de 30 a 35 estudiantes quienes se comprometieron con cada una de las actividades propuestas. De los grupos arriba mencionados, no estuvieron presentes en los talleres algunos jóvenes que se inscribieron como bandas musicales en diferentes géneros (rock, metal, otros), el grupo de *punk* tampoco pero si una disidencia de este (una joven y varios hombres que habían sido punkeros y ahora solo les interesaba la banda musical en este género), y los de dibujo manga aunque algunos de ellos aparecieron de manera esporádica para trabajar con otros grupos.

La fuerte adscripción a las agrupaciones juveniles generó de comienzo a fin una discusión permanente por temas como la identidad, la nacionalidad, lo foráneo, lo autóctono, etc. Incluso hubo jóvenes quienes se manifestaron abiertamente en contra de las culturas juveniles por considerar que atentaban contra la identidad colombiana. Este constante debate por la identidad se vio reflejado también en la diversidad de producciones culturales que se llevaron a cabo, carteles, grafos, poemas, dibujos, simbologías y otros emergieron para dar cuenta de historias que iban desde lo individual hasta lo grupal y social. Así mismo se reflejó en la ubicación espacial de las agrupaciones, la disputa por el espacio en el salón y de manera más evidente por el uso de la grabadora para escuchar música, que no solo representó quejas y pequeños roces sino acciones concretas como conseguir más grabadoras.

Consumos y agrupaciones definen los territorios

Aparte de la segmentación que produce la cuadrícula urbana, y los ritmos que esto denota, los principales vectores que marcaron los mapas de los grupos fueron prácticas y lugares relacionados con el consumo, así como la presencia de agrupaciones y culturas juveniles. Con respecto a la cuadrícula encontramos cómo los mapas desbordan los límites administrativos de la localidad¹, recorriendo en algunos de ellos localidades no contiguas y bastante alejadas (San Cristóbal Norte y Kennedy en el mapa de las barras bravas).

¹ Límites trazados.

¿Qué es lo que une estos fragmentos de espacio? La convención más utilizada para esto fue la cuadrícula administrativa, lo que produjo mapas divididos en calles, carreras y avenidas. Son justamente este tipo de convenciones lineales las que contribuyen a darle un sentido a la dispersión espacial. Esta linealidad del trazado a partir de calles y carreras, al tiempo que provee una sensación de continuidad (la carrera séptima y la Caracas como ejes que atraviesa la mayoría de los mapas), da cuenta de un ritmo quebrado, que se rompe y se reanuda en cada esquina, cruce o intersección. En esta representación de amplitud y continuidad de la ciudad aparecen puntos tan distantes como Kennedy y la Calle 170 al norte, nodos comerciales como el 7 de agosto, Galerías, Salitre Plaza y la Calle 19; trazados administrativos como las Calles 53, 57, 63, 68 y 72 o las carreras Séptima, 11 o 30, las avenidas 127 o Américas y otros lugares como Ciudadela Colsubsidio, Biblioteca Virgilio Barco, Estadio, el cartucho. Todas ellas asociadas a prácticas de consumo o identificadas a diversas actividades grupales.

Efectivamente, una de las convenciones que permite “articular” la fragmentación espacial son las prácticas de consumo, que se superponen a la cuadrícula administrativa y conectan espacios discontinuos. Estas prácticas, que muchas veces se asientan sobre un territorio determinado (la plaza de Lourdes es el más reiterado), se nos presentan como nuevas coordenadas que dan cuenta de territorios subjetivos y geográficos que nos retan a una concepción diferente de mapa. Tal vez este nuevo tipo de coordenadas puede indicar pistas acerca de la amplitud de los mapas: el hecho que se grafiquen lugares como el cartucho, el aeropuerto, la plaza de toros y las rumbas de *techno* cerca del portal de la 170, pueden estar dando cuenta de la mayor movilidad y desplazamiento por parte de los-as jóvenes dentro de la ciudad.

La configuración de una visión más amplia de lo urbano, de una concepción macro de ciudad, pone de presente geografías activadas por los circuitos de mercado. Por eso para el grupo de barras bravas “nuestro mapa es el estadio”, y también por eso, si bien uno de nuestros objetivos como equipo era rastrear mapas de localidad y ciudad, los mapas del grupo de *reggae* y el de reguetón desbordan esos límites y evocan incluso otros países (Jamaica y Puerto Rico). Frente a tal estallido-continuidad de calles y lugares, surge la pregunta por lo que significa Chapinero para ellos-as y nos encontramos con que, antes que actuar como localidad, como límite o croquis que sirve de referente hegemónico, *Chapinero es más un momento del mapa*, un devenir.

Otro elemento que llamó nuestra atención por lo novedoso en comparación con las cartografías de las otras instituciones fue la aparición de la noche como experiencia vital. Es importante resaltar acá que la noche no se define simplemente como momento en el cual se realizan actividades por oposición a las labores diurnas. Para uno de los metaleros, el “bosquejo” de su vida se divide entre vida diurna y vida nocturna y si bien son las noches de los viernes y de los sábados las que ocupa en labores propias de la empresa de logística con la que trabaja, estas actividades son ubicadas en el día mientras que la noche se dibuja como un continuo que representa las actividades que tienen que ver más con sus gustos e intereses, con su grupo, así la noche desborda una concepción cronológica que se construye por oposición al día.

Finalmente la presencia de agrupaciones y culturas juveniles en los mapas fue bastante marcada. En general, muchos participantes del taller no saben dónde se ubican ciertos grupos, pero igual los pintan, los mapean: de alguna manera esos otros grupos actúan como referentes. No por no saber dónde se ubican, los dejan de pintar: por ejemplo dice uno de la barra brava del Nacional al exponer el mapa, que a los metaleros “*no sabíamos dónde ubicarlos, entonces los pusimos en cualquier lugar*”. Por su parte, la única mujer del grupo de metal, al momento de explicar el mapa de su grupo, dice que “*no pusimos a los demás grupos porque nosotros interactuamos con nosotros mismos*”. Si bien afirma que “*no nos interesan los otros grupos*”, el escudo de millonarios, los “góticos” y los bares gay fueron puestos en el mapa.

En general hay un nombramiento de diversidad de grupos que, por imaginarios o por conocimiento directo ubican en el territorio extenso que exponen, así:

La cultura *hip hop* que es nombrada como raperos o “los raperitos” (en algunos casos con cierto tono despreciativo) son ubicados en Kennedy, Ciudadela Colsubsidio, en la Avenida de Las Américas, en la 170, en la montaña y en la Calera. El territorio que designan a los punkeros es el de Lourdes y cerca al colegio. La Calle 19 y la calle 140, según las y los jóvenes asistentes al taller son territorios de los metaleros o “metachos”. Lourdes, Galerías, 7 de Agosto, la Biblioteca Virgilio Barco y el estadio son habitadas por las barras bravas dentro de las cuales identifican, GARS, Comandos y Sureños. Como zonas de *reggae*, *rash* y/o *rastas* ubican los bares de las calles 39, 45, 53 y 63 así como la carrera séptima. “Por acá dizque en

Kennedy abundan los *skaters*, entonces los pusimos ahí". También ubican bares góticos, la rumba *tecnho*, bares *gay* y cementerios.

Introspectivos y un poco misteriosos e incluso huraños podría definir al grupo de metaleros participantes en los talleres. En algunos de ellos, sus nombres y sus mismas "pintas" eran muy reveladoras de la cultura a la que pertenecían: tatuajes y dijes alusivos a la cultura metal así como maquillaje oscuro en la única mujer que hacía parte del grupo, cabello largo en otro de los integrantes fueron simbologías que rápidamente permitían nombrar a estos/as jóvenes como "metachos".

Polémicos en sus intervenciones, responsables frente a las actividades que emprendieron, amables y bastante colaboradores nos encontramos con un grupo que habita la noche, que encuentra en la cultura metal una forma de vida y, que justamente, se propusieron con su producto cultural (vídeo) desestigmatizar a los metaleros "porque creen que todos somos satánicos. Queremos mostrar lo que es verdaderamente la cultura, lo que ella aporta a la sociedad". Oponiéndose a las opiniones en contra de las culturas juveniles, sus integrantes defendieron la necesidad de pertenecer a estas pues según ellos-as "por el hecho de seguir alguna subcultura o un movimiento bien sea de cualquier tipo, no tiene necesariamente que perder su identidad como colombiano o la nacionalidad que tenga."

El grupo rasta, cuatro niñas que en realidad no se narraban como rastas sino como seguidoras de esta cultura especialmente del grupo Nawal, se caracterizaron por su timidez y cierta introspección. En su producto cultural (entrevista audiovisual al grupo Nawal) buscaron encontrar las razones por las cuales el tipo de música asociada a esta cultura genera adeptos entre la juventud, igualmente abordaron aspectos relacionados con lo religioso-espiritual en la idea de pensar este tema desde otras perspectivas.

La lírica y en los *graffitis* eran los principales intereses del grupo de *hip hop*, compuesto por dos hombres y dos mujeres que nos acompañaron en los talleres. Nos contaron que llevaban muy poco tiempo como grupo y que era una de las mujeres quien tenía una trayectoria más amplia, componía líricas y tenía contactos con otras agrupaciones de *hip hop* fuera de la institución. A pesar de haberse constituido hace poco se mostraron muy ligados a la cultura y con algunas apropiaciones desde el dibujo que resultaron gran

aporte en el taller para comprender o reflexionar en torno a lo urbano de las culturas juveniles.

Las barras bravas que trabajaron como un solo grupo a pesar de estar presentes Comandos y Sureños, mostraron su interés por el tema en todo momento y tanto en las biografías personales como las grupales sus adscripciones a los equipos respectivos se manifestaron de manera clara y contundente. Con un amplio conocimiento sobre el funcionamiento de las barras, fuimos invitados a varias de sus reuniones con el propósito de hacer tomas en vídeo que permitieran conocer más de cerca la manera como se organizan, el tipo de discusiones que tienen entorno a los juegos y toda la logística para acompañar a sus equipos a los partidos de fútbol tanto en Bogotá como en otras ciudades. La energía que se despliega en la barra, la fuerza de los cánticos, la pasión por el deporte y, claro los posibles enfrentamientos que de allí se desprenden, pretendían ser registrados por este grupo a través de un vídeo; lastimosamente por cuestiones de tipo logístico (complicaciones de llevar cámaras a las barras por cosas de seguridad) no fue posible concretar este trabajo pero de todas maneras lo desarrollado en los talleres si tuvo el sello propio de la dinámica de las barras.

“Nosotros pertenecemos a un grupo de *punk* pero no se, como que...uno se vuelve muy duro, como que odia a todo el mundo y por eso me salí pero me encanta la música *punk* y con ellos un día decidimos hacer la banda” dice la única mujer integrante de la banda musical de *punk*. Con altibajos que dependen de si tienen o no instrumentos para ensayar o “amigos que presten los instrumentos”, la banda lleva dos años funcionando, interpretan canciones de sus grupos favoritos y ya tienen algunas composiciones propias que “todavía estamos sacando”. Son cuatro hombres y una mujer muy convencidos de lo que cantan y con serios cuestionamientos frente a lo que pasa en la sociedad. Controvertidos en sus exposiciones intervienen en la discusión sobre la identidad desde una idea de pérdida: “*la cultura hace parte de una identidad, y pues otra cosa es que Colombia no tiene identidad, porque cuando los españoles vinieron la destruyeron. Por eso es que estamos buscando tantas ideas de Reino Unido, de Puerto Rico*”. Algunos incluso reclaman a la escuela la ausencia de las clases de historia o de conocimiento sobre la “cultura colombiana” ubicando en ello los argumentos de esa pérdida no solo de identidad sino de proyecto nacional.

El grupo de reguetón, dos hombres quizá los más jóvenes que nos acompañaron en el taller, se caracterizaba por su perfeccionamiento y dedicación a las diversas actividades que se propusieron. Como grupo, habían estudiado mucho acerca de los orígenes y desarrollos de este género musical y su gusto por el mismo les llevó a proponer como producto cultural una revista en la que se pusiera de manifiesto esta historia pero además en la que se exploraran cuáles eran los acercamientos de los jóvenes a esta música, las razones por las cuales ha tenido tanto éxito en los jóvenes. Para ello hicieron encuestas y entrevistas a DJ e intérpretes de este género. Sus cartografías dieron cuenta también de este gusto por el reguetón a través de la bandera de Puerto Rico y la ubicación de los lugares en donde más se escucha y baila esta música.

Las antitaurinas, cuatro mujeres que se manifestaron abiertamente en contra de las culturas juveniles porque : "...hay muchas cosas en Colombia en las cuales uno puede creer y puede luchar y no aferrarse a cosas que en realidad son totalmente...(insensatas es la idea que completa [a través de un gesto corporal]". Con este planteamiento abrieron y mantuvieron la discusión en los talleres. Como bien lo decían ellas no pertenecían a ningún grupo juvenil, es decir como cultura juvenil, solo su repudio por el sacrificio a los animales, especialmente a la llamada "fiesta brava" las unía como grupo sin que ello las ligara a una tipo de ideología o agrupación más grande o específica. En este sentido su producto cultural -fotos- buscaba hacer una denuncia de las actividades violentas contra los toros que se llevan a cabo en las corridas. Además de esta clara posición manifestaron compartir afinidades y gustos con otros grupos como la afición por el fútbol, la música *reggae*, ciertos discursos anárquicos, etc., sin que ellos las comprometiera o las señalara dentro de un grupo particular.

Finalmente de manera inconstante estuvo presente en los talleres una de las jóvenes que había tenido experiencia con la producción de vídeos. Si bien su participación no se logró concretar en un producto específico, su mirada acerca de los jóvenes así como sus aportes en torno a la discusión sobre identidad ayudaron a generar polémica. En el colegio, como parte de las exploraciones pedagógicas que hacen los docentes, se han llevado cabo actividades relacionadas con la producción de reflexión acerca de los jóvenes que deben ser presentadas en formatos diferentes; muchos de los y las jóvenes han optado por el vídeo para abordar temas como: jóvenes y pobreza, jóvenes y prostitución actividad

académica que despertó en muchos jóvenes el interés por los medios audiovisuales. La joven que nos acompañó nos narró el lugar de reflexión que los documentales producidos por sus compañeros y por ella misma suscitaban en su curso razón por la cual consideraba una estrategia educativa a la que se le debería dar más apoyo logístico.

Nacionalidad, autenticidad, consumo global

Como ya se había esbozado anteriormente, los y las jóvenes pasaron sus reflexiones en el taller por el tema de la pertenencia o no a culturas juveniles y sus implicaciones en el la construcción de identidad individual, grupal, nacional y social.

A continuación presentamos algunos tópicos de dicha discusión porque además de haberse presentado como nodo fuerte de discusión en los y las jóvenes consideramos que es una preocupación generalizada en la institución pues reflexiones de similar calibre a las planteadas por las- y los jóvenes en los talleres fueron planteadas por los y las docentes en una jornada de trabajo que se tuvo con ellos y ellas.

Cuerpo y mente

“Hay problemas tan importantes en Colombia como la guerra interna, como la educación, como la salud, para estar poniéndose a pensar en disfrazarse y en escuchar música”. En afirmaciones como ésta, parece tensionarse una oposición entre, por un lado, una reflexión racional que surge del cerebro que permite un enfoque en las problemáticas sociales, y por el otro, un trabajo sobre sí mismo desde el cuerpo, centrado en la producción del propio cuerpo.

El intento de desconexión que se hace entre el cuerpo y la mente, no niega la concepción del cuerpo como territorio de disputa; es decir, no invisibiliza al cuerpo sino que le asigna un lugar específico en la construcción de subjetividad. Tal vez, como fachada o superficie (¿carácter artificial de la carne?), los procesos de estetización del cuerpo distraen al joven de aquello considerado como apropiado o correspondiente a el contexto colombiano, ya que produce una simulación que distorsiona no sólo la realidad que se vive, sino el papel que se supone debe cumplir el joven ante una coyuntura como la que vivimos.

Efectivamente, la presentación de cuerpos que consumen objetos ajenos, *artificiales*, concibe el consumo como desviación de lo que debería ser el lugar común desde el cual el joven es interpelado. Esa distorsión, no sólo remite a asignar una esencia al joven, sino a un posicionamiento con respecto a la problemática del consumo. En efecto, estas críticas pueden inscribirse dentro del rechazo de la cultura de masas, como dispositivo que degrada las experiencias compartidas y costumbres de la población a través de ofertas efímeras materializadas en modas, cuyo efecto es la homogeneización. Tal vez es por esto que para uno de los punkeros *“la cultura hace parte de una identidad, y pues otra cosa es que Colombia no tiene identidad, porque cuando los españoles vinieron la destruyeron. Por eso es que estamos buscando tantas ideas de Reino Unido, de Puerto Rico”*.

Esta desubicación se revela entonces como algo promovido por mecanismos foráneos (moda, proyectos, estéticas), que se implantan de manera artificial sobre nuestra sociedad, corroyendo aquello que sí es conveniente y original – natural a nosotros. El cruce entre el consumo de bienes y símbolos foráneos, y el impacto que esto tiene sobre “aquello que somos” es presentado por el personero del Colegio, en términos de deterioro de la identidad nacional:

Por eso no hay identidad, porque no queremos lo que es de nosotros y sí queremos lo que viene de otras partes, por ejemplo con la industria nacional, nosotros preferimos comprar un *jean* de una marca extranjera que comprar un *jean* nacional. ¿Por qué? Porque no tenemos identidad, amor propio a nuestro país, y si no hay amor propio no va a haber nunca una identidad a nivel nacional.

Es la escuela, en ese caso, quien debe entonces seguir actuando como proveedora de ese discurso. Uno de los punkeros por ejemplo se queja “porque ya no nos dan esa cultura [nacional], en el mismo colegio ya no aprendemos de Colombia y a mí me preocupa porque es algo que es nuestra identidad, somos lo que somos y si no sabemos dónde estuvimos no sabemos a dónde vamos a ir”. Hay un reclamo o mejor una interpelación hacia la institución escolar, ya que no provee un determinado discurso sobre el país: este reclamo sobre el olvido de nosotros mismos y nuestra historia se concentra en la escuela, cuando históricamente la alianza entre cultura letrada y proceso de alfabetización cimentaron la construcción de una nación cargada de distinciones y exclusiones.

Existiría entonces, de acuerdo con estas afirmaciones, una especie de *vacío* que entrarían a llenar ofertas y productos de consumo provenientes de afuera del país, *ausencia* que

obviamente sobrepasa el cerco escolar e inunda el terreno social, ¿Pero realmente existe allí un vacío? Para alguno -as de los participantes pareciera que sí. Es allí, de acuerdo con una de las jóvenes del grupo de antitaurinas que está “en total desacuerdo con esas cosas [las culturas juveniles]”, donde se crea la oportunidad para la instalación del discurso de las culturas juveniles:

De una u otra forma yo comprendo eso porque es que la *ideología* que nosotros hemos tenido en nuestro país desde que nacimos no ha sido muy buena, desde que nacimos hemos estado en guerra, hemos estado en una mala situación, entonces yo la entiendo porque todos queremos como algo mejor, algo bueno para nosotros, algo que nos guste, y si la verdad nuestro país no nos da lo que nos gusta en realidad pues entonces no sé, nos toca irnos para otro lado.

No siempre, sin embargo, nos toca irnos para otro lado. Muchas veces son los “otros lados” los que vienen a nuestro país. Dos de los mapas, el del grupo *reggae* y el del grupo de reguetón, exhibían banderas de dos países como el icono central. Así, las banderas de Jamaica y Puerto Rico evidencian flujos que, si bien nos lanzan a un espacio global que de acuerdo a ciertos discursos diluye la forma nación, se actualizan en términos de alusiones a los territorios nacionales. En ese sentido, vale la pena preguntarse hasta que punto la nación se ha diluido como referente, o si es posible pensarla de otra manera, en términos de su eficacia como estrategia discursiva.

En términos generales entonces, el que la discusión individuo/colectivo se haya volcado hacia el problema de la identidad nacional, permite abrir dos interrogantes en torno a algunos discursos que se tejen acerca de la condición de juventud. Primero, tenemos cómo el discurso que diagnostica formas de acción política no estatales, politizaciones por fuera del partido², resulta tensionado en la medida en que si bien los procesos de militancia y formación política institucional no aparecen con la fuerza de décadas pasadas, la constitución y apuesta política de los sujetos sigue inundada por los discursos que le otorgan validez a esas prácticas políticas convencionales. Incluso cuando uno de los participantes critica el hecho que el mapa de los de reguetón ice la bandera de Puerto Rico, estos discursos se re-actualizan: “*están venerando una colonia estadounidense*”.

² Es importante resaltar que varios de los personeros estudiantiles que trabajaron en los talleres no se en ningún momento se narraron desde ese lugar (Caso Simón Rodríguez y Entre Nubes).

En segundo lugar, es posible rastrear en el debate en torno a la identidad, la nación y las culturas, concepciones determinadas acerca del tiempo. En efecto, existen allí concepciones específicas sobre el pasado: ante el debate sobre la ausencia/presencia de un relato que nos ate como colectivo, dice un punkero que *"Ahorita, hoy en día el colegio no se preocupa por enseñarle uno a fondo la historia de nuestro país, la historia de nuestros indígenas; yo creo que muchos de nosotros, casi ninguno, no creo que haya uno aquí que el domingo final después de cada mes vaya al Museo Nacional, al Museo del Oro a enterarse de nuestra cultura, lo que nosotros somos, de dónde venimos para poder saber hacia dónde vamos"*. ¿En qué términos ubicar afirmaciones como éstas con relación al discurso sobre la fragmentación temporal de la experiencia juvenil contemporánea?

Igualmente, esta concepción del pasado se convierte en un operador que habilita la constitución de individuos en el presente. Encontramos cómo la concepción de pasado que vehicula esta discusión sobre la identidad colectiva problematiza la afirmación anterior sobre el vacío o *ausencia* de identidad nacional. Para July por ejemplo, una joven que finalmente terminó desertando de los talleres, resulta *ilógica* la discusión sobre la ausencia o vacío de identidad colectiva colombiana: *"la tenemos, o si no no seríamos un país, no seríamos Colombia. Insisto: Colombia tiene identidad, es ilógico....se tiene identidad desde antes que nos colonizaran: habían indios!"*.

Esto nos lleva a concepciones sobre la identidad definidas por su plasticidad, entendiéndola como proceso que enfrenta diferentes *proyectos* que se van transformando de acuerdo a las condiciones socioeconómicas. No estaríamos entonces presenciando una invasión foránea que viene a suplir la necesidad de un relato colectivo, llenando un supuesto vacío; asistiríamos más bien a un proceso constante de capturas, colonizaciones y resistencias entre los diferentes proyectos en aras de erigirse como hegemónicos. La identidad se vuelve un terreno de disputa, atravesado por agenciamientos de diferentes colectivos a lo largo del tiempo, como lo comentó uno de los participantes que no se vinculó a ningún grupo:

Nuestros padres tenían una identidad, en su época oían un tipo de música y se identificaban con eso, ahora es lo mismo, no sé por qué ahora dicen que no tenemos identidad. Ahora pues que en esta generación se esté tomando mucho las cosas extranjeras para que los jóvenes se identifique es diferente, pero Colombia siempre ha tenido identidad y los cambios históricos han hecho que esa identidad cambie, pero Colombia siempre ha tenido identidad.

Esta discusión sobre las formas en que la identidad se cristaliza, se concreta en formas transitorias o se sedimenta en espacios de clausura, fue alimentada así mismo por mapas como el del grupo *hip hop*, “*Urban Roots*”, en el que el grupo pintó unas raíces sobre el pavimento, que sin embargo no están enterradas: se enraizan en la ciudad, pero levantan el pavimento. La metáfora de la raíz se despoja de su localización rural, inmóvil y subterránea, para constituirse en forma narrativa de la experiencia urbana contemporánea. Tradicionalmente, comenta Barbero, la identidad era “raíces, raigambre, territorio, tiempo largo, memoria simbólicamente densa”, pero advierte, “si no queremos condenarla al limbo de una tradición desconectada de las mutaciones perceptivas y expresivas del presente-” es urgente “hablar de redes, flujos, moviidades, instantaneidad, desanclaje. Antropólogos ingleses llama a eso hoy *moving roots*, raíz móvil, o mejor, raíces en movimiento” (Barbero, 23).

Masa y singularidad

Estoy de acuerdo con el pensamiento de él, pero sí creo que hay algunas culturas, o gente o personas, que tratando de diferenciarse ya todos se están yendo hacia el mismo lado, o sea la diferencia no está en la forma en que yo me vista, en los *piercings* que me ponga, o sea la diferencia la hago yo desde aquí (señala el cerebro), desde mi forma de pensar, desde ahí es de donde yo empiezo a hacer el cambio.

Esta afirmación de uno de los participantes del taller puede ser leída como un contrapunteo entre procesos creativos y procesos de imitación; cambio social y homogeneización. Puede leerse una asociación entre cerebro como matriz de la transformación y expresión de la singularidad, y el cuerpo como lugar de nivelación de las diferencias, de disolución de la singularidad en la masa. Si bien las estéticas pueden marcar patrones y uniformidad en los grupos, el “proyecto” específico de la cultura puede operarse a nivel de las mentalidades (ahí se configura su singularidad). Comenta otro de los participantes al preguntarse por el espacio propiamente individual dentro de las lógicas grupales:

Que toma modelos de personas siempre para copiarse de ellas, nunca crean su identidad, pero yo creo que por el hecho que uno sea rapero, punkero, metacho quiera decir que todos son iguales, no! Hay punkeros que tienen una ideología muy bacana, y el punkero no es sólo el que se viste todo

degenerado sino el que lo lleva acá (señala el cerebro), también es así el metalero, no es sólo su música sino la ideología que lleva en la cabeza.

De igual forma, estas expresiones nos ponen en la pista de modos de pertenencia, mostrando cómo en la tensión individuo-colectivo se configuran reglas que incluyen y expulsan, diferencian y muestran especificidades.

En términos generales, consideramos que el que se pongan de presente de manera reiterada estas tensiones entre masa y singularidad, pertenencia a colectivos y procesos de subjetivación, pasa por una experiencia determinada de ciudad que como se describió en páginas atrás se reflejó constantemente no solo en el tipo de cartografías elaboradas (cuadrículas, calles y avenidas pero al mismo tiempo abierta, sin límites y completamente desbordada en términos de referentes administrativos de la localidad) sino en las relaciones con las agrupaciones y los sistemas de consumo que allí se dejaron plasmadas.

3.8 IED EL VERJÓN BAJO

El colegio IED El Verjon bajo parece sostenerse como un equilibrista en los bordes. Se sostiene en el borde entre la tierra firme y una falla geológica que amenaza destruirlo, se sostiene en el borde entre la localidad de Chapinero y la de Santa fe; indeterminación que en esta circunstancia pone en cuestión su pertenencia y con ella la responsabilidad que una u otra localidad debe asumir en relación con su administración, finalmente, se sostiene en el borde entre lo rural y lo urbano; entre formas de subjetivación propias del mundo colectivo y local y las dinámicas siempre crecientes del urbanismo y de la individuación moderna. Permanecer en el borde sugiere la conciencia de un limite, de una indeterminación y de una forma de contacto con lo que se ha considerado lo otro. Como bien lo dice una frase que emergió como salida de la nada de una de las cartografías juveniles “tantas veces te vi simulando un olvido”, la situación de borde supone una posibilidad de encuentro y simultáneamente una tensión entre la visibilidad y la negación. Por ello la vida y las dinámicas juveniles y escolares en el colegio del Verjon bajo se manifiestan como una gama de posibilidades, paradojas y tensiones cuya visibilidad es importante para que, aun considerando su ubicación en la localidad y con respecto a la ciudad, no acontezcan en la invisibilidad.

La escuela Distrital del Verjón bajo es un plantel educativo situado en el km8 Vía a la Calera. Para llegar a ella debemos dirigirnos hacia una zona situada tras los cerros orientales de la ciudad de Bogota, atravesar Patios, la Capilla, el reten, desviar por Santiamén, pasar la vara, los conjuntos residenciales en escenario campestre de ciudadanos que, trabajando en la ciudad buscan su descanso en el silencio y el espacio abierto propio de estos campos. Seguimos avanzando... abandonamos la vía arteria y el pavimento, encontramos las vías veredales que se ramifican en todas las direcciones y con ellas, la variedad del verde que se multiplica en pastos, bosques y laderas. Se respira un aire fresco y ligero, húmedo a causa de las lloviznas que en ocasiones preceden al sol... bosques de pinos, cultivos, casas campesinas, tiendas...y finalmente la escuela del Verjón Bajo. Estas indicaciones resultan consonantes con algunas de las descripciones que hacen los y las jóvenes estudiantes cuando representan sus territorios.

Vías juveniles: Movilidad y encuentro.

Para la realización de los talleres propuestos se realizó la convocatoria a los jóvenes de octavo y noveno grado, los dos últimos cursos del colegio. El grupo se conformó en una proporción equivalente de mujeres y de hombres. Los grupos de trabajo se definieron libremente por afinidad, por amistad o compañerismo entre ellos. Desde este primer momento fue fácil reconocer que si bien los integrantes de los grupos de trabajo reconocían la existencia de agrupaciones juveniles, la pertenencia a estas no definiría el carácter de los grupos conformados para el taller. Fue posible identificar la pertenencia de algunos jóvenes a un determinado tipo de agrupación juvenil- como es el caso del joven biker- durante el desarrollo de las actividades, sin embargo las agrupaciones juveniles o culturas juveniles como tales no se visibilizan en el Colegio el Verjon Bajo. Por esta razón hablaremos de grupos de trabajo para los talleres propuestos

A partir de la elaboración de cartografías los jóvenes estudiantes del IED Verjon Bajo reconocen referentes poblacionales como el pueblo de la Calera, habitacionales como los conjuntos o barrios de Santiamén, La Capilla, San Isidro, Sikasue, San Luís, el Hato, institucionales como los colegios distritales El Verjon Bajo y el Campestre Monteverde y la iglesia, referentes comerciales como el Super, la casa de fiestas y la tienda de Don Pedro, referentes viales como el reten, la vía principal a la Calera y las vías veredales, finalmente un referente natural que es el río y su puente de madera.

Los referentes formales son locales y la nominación que los jóvenes hacen de ellos es en muchos casos una convención circunscrita a lo local inmediato; reconocible con facilidad para la comunidad que la habita, pero difícilmente para alguien que no pertenezca a ella, tal es el caso "del Super", de "la casa de fiestas", "la tienda de Don Pedro", del río y de su puente, cuyo nombre no se menciona. Los mapas, en general, no establecen una ubicación clara en términos de los ejes de orientación geográfica norte- sur, oriente- occidente. Los lugares son visibilizados por sus nombres y por su distribución en la red de caminos veredales, no por medio de registros numéricos que permitan reconocer distancias u ordenamientos secuenciales entre los mismos. Del mismo modo es interesante anotar que la ciudad de Bogota no aparece representada gráficamente en ninguno de los mapas, aunque si se menciona

verbalmente como referente en uno de ellos .Es especialmente llamativa la prioridad que dan los jóvenes del colegio a la representación de la red de vías veredales en sus cartografías.

Territorios juveniles.

Los jóvenes de IED El Verjon Bajo permanecen y se movilizan generalmente en territorios locales y al interior de la localidad sus desplazamientos se centran en las zonas veredales y en los espacios semiurbanos circundantes al colegio y a sus viviendas. En las cartografías de los grupos se encuentran algunos aspectos comunes en la representación de los territorios; en todos los mapas la red de vías veredales adquiere especial relevancia, bien sea por que son ellas las que les permiten a los jóvenes del Verjon configurar y dar cuenta de sus territorios, de sus desplazamientos y de sus posibilidades de encuentro o también por que son un referente indispensable para la ubicación de los lugares que consideran significativos o importantes formal o institucionalmente. Otro aspecto común en todos los grupos fue la ausencia de un croquis o de un espacio local claramente delimitado por coordenadas o por registros formales. Las cartografías dan cuenta de espacios abiertos que se prolongan fuera de los limites del papel "y por aquí...mas allá (señalando una vía que se proyecta fuera del papel) queda el colegio" (taller de cartografías). En las cartografías también se expresan diferencias que serán descritas a continuación y que posiblemente estén asociadas a diversos modos de subjetivación entre los y las jóvenes, al mayor o menor contacto con las dinámicas urbanas o a la pertenencia o no a algunos tipos de agrupaciones juveniles.

En la cartografía realizada por uno de los grupos donde predominaron los jóvenes y especialmente un muchacho perteneciente a un grupo de *bikers*, los territorios se definen y significan claramente en función de su pertenencia al grupo y de las relaciones de proximidad, diferencia o conflicto que se establecen con otros grupos o con otros actores -como la policía- a partir de sus prácticas juveniles. En el mapa de este mismo grupo el único referente formal e institucional que aparece es el Colegio Campestre Monteverde. Su representación se visibiliza, no tanto por el carácter educativo de la institución, sino por ser el colegio y sus alrededores un lugar de permanencia para los grupos de *skaters*; grupos con los cuales los *bikers* entran en conflicto por el uso de las vías, pues estas se constituyen en territorio para sus respectivas prácticas.

La representación que hacen estos jóvenes de sus territorios prefigura la cuadrícula urbana, aun cuando los lugares representados correspondan a espacios claramente circunscritos a la vereda y a la condición semi rural que los caracteriza. Posible expresión de un lugar de encuentro y de tensión entre lo rural y lo urbano. Es viable pensar que la pertenencia a agrupaciones juveniles permite a algunos jóvenes estudiantes del Verjon aproximarse a modos de representación del espacio con características urbanas y a dinámicas de relación propias de las agrupaciones juveniles de la ciudad. La ciudad y los modos de vida asociados a los jóvenes urbanos se esbozan en sus representaciones del territorio. En ellas ya existe el barrio y menos la vereda. Aspecto que es más significativo aun por el hecho de que el joven afirma que no se desplaza con frecuencia de los escenarios locales. Para estos jóvenes las vías de acceso son los lugares privilegiados para la realización de sus prácticas y para los encuentros con sus grupos de pertenencia y con los grupos rivales. En este grupo también participo una estudiante mujer, sin embargo su tarea estuvo en gran medida plegada a las referencias y orientaciones que daban los jóvenes para la realización. El protagonismo, la visibilidad y la definición del trabajo estuvo claramente dado por el joven *biker*.

Las jóvenes y jóvenes que no manifiestan pertenecer a este tipo de agrupaciones juveniles, asociadas por lo general con la vida juvenil en la ciudad, representan en sus mapas las vías de acceso de un modo circular- circunvoluciones propias de los caminos veredales- y sus desplazamientos en ellos no están clara ni directamente relacionados con los escenarios de agrupaciones juveniles, sino con los lugares que habitan por su carácter necesario, cercano y familiar; el colegio, la tienda de Don Pedro, las casas de sus amigos, los conjuntos habitacionales, etc. La noción de vereda es más fuerte y la representación de los territorios describe el carácter rural de la zona y su red de vías veredales en conexión con la vía principal que lleva a la Calera. Las casas y su representación en el mapa muestran la baja densidad de la población y su conexión por medio de los caminos. Entre ellas amplias zonas verdes y arborizadas. “¿Y porque tanto verde? Pues porque es campo, campo, campo y mas campo” contesta una estudiante. (Explicación en el taller de cartografías).

En este tipo de cartografía los diferentes lugares o referentes formales están representados de una manera homogénea - y con absoluta independencia de su naturaleza o carácter particular- como viviendas habitacionales, incluyendo el peaje y el supermercado. Podemos suponer que este modo de representar alude a una experiencia donde lo familiar y lo

próximo es lo que se percibe como significativo. Los referentes familiares y escolares son preponderantes. La representación es local y al interior de lo local se define una experiencia que privilegia un modo de vida rural. En este caso la representación del espacio no prefigura cuadrículas, sino un tejido de vías veredales que confluyen en la vía principal a la Calera a lo largo de las cuales los referentes formales se distribuyen de manera dispersa. Este modo de representación del espacio no sugiere tensión entre lo rural y urbano.

Otro grupo de estudiantes realizó su mapa dando prioridad a la representación espacial de las vías y a la red de ramificaciones que conducen a los diferentes lugares que reconocen y habitan. Cuando presentaron su explicación verbal del mapa, el joven fue tejiendo su relato como si se desplazara por la vía central y por sus ramificaciones, ubicando en torno a ellas los diferentes lugares, referentes y territorios. De modo que ese “viaje” por las vías representadas le permite ir visibilizando los lugares importantes hacia los cuales ellas conducen “por aquí se va al super... esta es la vía al colegio, seguimos y por aquí se va a la casa de la profe, seguimos y por aquí las casas de más compañeros, mas adelante el paradero de....”.(Exposición de mapas)

Para algunos y algunas estudiantes la representación gráfica de sus territorios presenta dos escenarios claramente diferenciados y delimitados. Uno de ellos delimitado por una circunferencia, un espacio interior y cerrado cuyo centro es el colegio y su muro de contención, y alrededor la casa de fiesta, la vara, el Rubí, el súper y la laguna. El otro es un espacio exterior, un afuera donde ubican la vara del 11, el lugar de ensayo, los enfrentamientos juveniles, un territorio de violencia, “guerra” y pandillas, un lugar de música, la casa de Jorge, la cancha de football, el súper y el lugar de piques de los grupos. Es también el lugar donde la falta de dinero no deja tener novia. Esta cartografía muestra una representación concéntrica del espacio, un afuera y un adentro. El colegio como lugar predominante, alrededor del cual se distribuye los demás lugares.

Los jóvenes identifican algunas zonas de peligro especialmente en el barrio San Luís en horas de la noche, la zona del “puente” es referida como territorio de peligro y la señalan con una calavera. Se refieren a la cancha de fútbol como lugar de encuentro y como escenario de peleas o conflictos entre jóvenes. El joven perteneciente a los bikers hace manifiesta una

relación tensa y conflictiva con la policía, dice “nos interrumpen todo el tiempo y nos requisan siempre”. (Registro de video de la exposición de cartografías),

Agrupaciones juveniles

Los jóvenes estudiantes del colegio El Verjon identifican en sus cartografías grupos de *skaters*, de *bikers*, de raperos, *hoppers*, de metaleros, grupos deportivos; de fútbol especialmente, grupos de jugadores de *Play Station*, grupos musicales cristianos. En este proceso de identificación de los grupos se dieron diferencias importantes entre los distintos grupos de jóvenes. En el mapa del grupo de jóvenes y del muchacho de los *bikers* es clara y visible la presencia de grupos *skaters* y de *bikers* en sus respectivos territorios, los primeros se reúnen en “la rocola” y los segundos frente al colegio Campestre Monteverde. Expresan la existencia de conflictos entre estos dos grupos por disputas sobre el territorio donde se reúnen y llevan a cabo sus respectivas prácticas, sin embargo afirman que los *skaters* permanecen mucho más en Bogota. Visibilizan claramente la presencia de los grupos de *hip hop* y raperos y mencionan la presencia de *punks*, pero la refieren a un solo individuo cuyas apariciones son esporádicas y las relaciones con la comunidad o con otros grupos no se perciben cercanas.

En uno de los grupos constituido especialmente por mujeres, las jóvenes estudiantes, nombraron los grupos de *skaters*, de *bikers*, de raperos, de cristianos, pero los ubicaron a todos en el espacio del colegio, no en sus territorios. Es factible que sepan de su existencia por la pertenencia a ellos de algunos de sus compañeros y por ser el colegio un espacio de encuentro de jóvenes que pertenecen a diferentes grupos, también reconocen la presencia de los grupos en los barrios. En el otro grupo de trabajo, con similar predominio de las jóvenes, las agrupaciones juveniles no son nombradas, pero si se ubican algunas practicas y simbologías de los mismos- ensayos musicales, los enfrentamientos y los conflictos, la cruz svástica-, en un espacio del mapa definido como exterior con respecto a otro espacio delimitado, cerrado e interior cuyo centro es el colegio.

Algunos dibujan en sus mapas símbolos y representaciones de las estéticas y las prácticas que identifican a los grupos; el monopatín a los grupos de los *skaters*, la figura con la cachucha vuelta hacia atrás, la ropa amplia y el micrófono propio de los grupos de *hip hop* y raperos. La hoja de marihuana, la cresta, los grafos asociados específicamente al punkero. La

H.B que identifica a los *bikers*. El control de los juegos de video play al grupo que los practica. Grafos HSX. Practicas musicales. Las prácticas de football están sugeridas por la presencia de la cancha y las educativas por la presencia de los colegios, practicas de conflicto y enfrentamientos entre las pandillas, piques entre los grupos.

En la institución escolar se reconoce la influencia que sobre los estudiantes tiene lo que ellos denominan aún como el “afuera” de la institución; las disposiciones del consumo, la información, los medios masivos de comunicación, la publicidad, y aunque la relación que se percibe con este “afuera” les resulta en muchos sentidos contradictoria en función de los objetivos que ellos como profesores le atribuyen al proyecto educativo del colegio, sin embargo la presencia de agrupaciones juveniles o de jóvenes pertenecientes a estas no se manifiesta como una situación especialmente problemática o critica en el conjunto de relaciones que se establecen al interior del colegio. Aspecto que abordaremos mas adelante con mayor detenimiento.

El cuerpo: Lo excepcional en riesgo de normalizarse

La escuela fue fundada aprovechando la existencia de un salón comunal a partir del cual se amplio la planta física con la construcción de algunos salones de clase. Presta el servicio educativo a niños y jóvenes de la vereda y de las poblaciones vecinas. Esta ubicada en un predio estrecho y ondulado, en el cual se detecto una falla geográfica que amenaza con deslizamientos de terreno y destrucción de las construcciones. Desde hace tres años aproximadamente, la escuela se viene literalmente al suelo, generando una situación critica y de riesgo, no solo para la integridad física de la comunidad educativa, sino para su bienestar relacional y educativo, pues además del resquebrajamiento del terreno y la posibilidad de derrumbamiento de las construcciones, la comunidad educativa se ha visto obligada a restringir o suprimir considerablemente el uso de algunos espacios con el fin de contrarrestar la amenaza que la situación representa.

Espacios como el antiguo salón comunal, que en el pasado dio origen y fundación a la escuela del Verjon y en el cual se ubicaba el comedor, la biblioteca, y las oficinas de las directivas y profesores, hoy se encuentra inhabilitado y desocupado, y sus servicios restringidos o suprimidos temporalmente para la comunidad educativa. Existía, igualmente, un

terreno plano- no muy grande, pero si ampliamente aprovechado- acondicionado como cancha de fútbol, como espacio para las clases de educación física y como escenario para eventos culturales con el cual ya no es posible contar y por supuesto tampoco con el desarrollo normal de dichas actividades.

A partir de un trabajo de entrevistas hecho por algunos jóvenes en el taller de productos culturales a diferentes estudiantes y profesores del colegio se recogieron experiencias, afectaciones y opiniones relacionadas con la difícil situación que afecta la planta física del colegio. Para todos en general la calidad de vida en el colegio ha desmejorado significativamente respecto a años anteriores. Para los estudiantes los lugares de descanso y recreación se circunscriben a los espacios entre los salones y el mismo salón de clases. No disponen de espacio para el deporte, ni para el ejercicio físico, ni para actividades culturales. Igualmente no se dispone de sala de informática, ni biblioteca. Los profesores no disponen de sala de profesores, ni de oficinas administrativas. Las condiciones sanitarias son críticas y la reducción del espacio produce hacinamiento. Los jóvenes manifiestan su descontento con expresiones como “La vida antes era mas feliz, a uno le gustaba venir al colegio, éramos mas extrovertidos ahora mas amargados...podíamos jugar y hacer campeonatos...ya no” (entrevistas en el taller de productos culturales.).

Para atender la urgencia inmediata se han tomado medidas coyunturales como la construcción de un muro de contención que resuelve parcialmente las condiciones de inseguridad física al impedir mas deslizamientos en el corto o mediano plazo Se considera la labor de construcción del muro como una solución parcial al problema, su solución contundente seria en voces de la mayoría, la compra de un terreno nuevo y la construcción de un nuevo colegio. “tarde o temprano el muro puede caerse...la solución es que compren otro lote y hacer el colegio” (Estudiante en el taller de productos culturales). Si se considera que el bienestar del cuerpo no se agota en su seguridad física, la pregunta por las condiciones requeridas para la promoción de un desarrollo corporal, relacional y educativo adecuado continua vigente: ¿la presencia del muro va a garantizar la obtención de las condiciones espaciales y físicas requeridas para la realización de procesos educativos que permitan a los jóvenes del colegio desplegar sus posibilidades corporales, culturales, sociales e intelectuales satisfactoriamente y se supere definitivamente la situación de estrechez y restricción que resulta lesiva para todos y cada uno de los que allí permanecen?

La relación del cuerpo con el espacio que se experimenta en el colegio del Verjón Bajo resulta paradójica. El colegio se encuentra rodeado por campos muy amplios, el paisaje ofrece a la mirada una experiencia abierta, expansiva y liberadora, sin embargo en su interior, tras una malla metálica que delimita los 200 mts² cuadrados se experimentan unas condiciones que difícilmente benefician la permanencia y la movilidad de 200 personas diariamente. Una experiencia del espacio que resulta vasta y liberadora para los ojos, se experimenta opresiva y asfixiante para los cuerpos. La sensibilidad que permite considerar la belleza y la conservación de una reserva natural parece no dialogar con la que se requiere para preservar las condiciones de dignidad y de bienestar de estos jóvenes en su vida escolar. “¿Y es que usted no tiene baño en su casa?” le dice un joven a otro duplicando con ironía una expresión que pone en evidencia la difícil situación por la que atraviesa la planta física y en el espacio del Colegio Distrital del Verjón Bajo donde efectivamente no hay baños, y los baños portátiles prestados por el Distrito para sortear la emergencia tienen uso restringido.

Sobre la alteridad y la normatividad

La convivencia y la relación con las normatividad escolar no parece un campo problemático y especialmente conflictivo en el colegio. En general se respira una atmósfera relajada, una convivencia tranquila y amable aun teniendo en cuenta la difícil situación que atraviesa el colegio con respecto a su planta física. La comunicación entre estudiantes y profesores se percibe fluida, espontánea, afectiva y emocionalmente expresiva. No se perciben relaciones hostiles que generen malestar o indisposición en los estudiantes y tampoco en los profesores.

Las agrupaciones juveniles y la pertenencia de sus estudiantes a ellos no representan para la institución un aspecto conflictivo o problemático. Resulta significativo el hecho de que el joven que pertenece al grupo de los bikers realizo espontáneamente una demostración con su bicicleta en el centro mismo del salón durante una de las jornadas del taller. Este episodio evidencia que los jóvenes experimentan una relación tranquila y tolerante entre sus prácticas juveniles y las disposiciones escolares. No hay asomo de temor o aprehensión para hacer explícito en el colegio sus pertenencias y gustos particulares, de hechos estos fueron temas de conversación con sus profesores durante el transcurso de la investigación a partir de entrevistas realizadas por ellos mismos. En un conversatorio algunos profesores se expresan

sobre el tema con bastante conocimiento e información al respecto, reconocen la existencia de las agrupaciones y las validan como una disposición natural y consecuente con la edad juvenil y sus necesidades identitarias. Algunos profesores se refieren a ellas con expresiones comprensivas "...ellos están buscando su identidad y para eso recogen elementos de un lado y de otro".

Los jóvenes se mueven sin aprehensión dentro y fuera del salón. Interactúan fluidamente con compañeros de diversos grados e incluso experimentan sentimientos de compromiso y responsabilidad con sus compañeros más pequeños. Esto se hizo evidente el día de la feria, evento que convocó la participación en pleno de toda la comunidad educativa y en la cual los jóvenes expusieron sus trabajos repetidamente a todos sus compañeros incluyendo a los más pequeños, a todos los profesores y también, por una afortunada coincidencia, al señor Secretario de Educación, que casualmente ese mismo día visitó el colegio. Sobre este sentido de lo colectivo que caracteriza al Verjón, el comentario realizado por la profesora Miriam durante el conversatorio con profesores es muy significativo: "es importante tener en cuenta que en el colegio persisten los vínculos de solidaridad y la socialización que allí se da tiende a generar condiciones de comunidad que no se visualizan con facilidad en los colegios de la ciudad". Considera que el individualismo aun no es una característica predominante en estos jóvenes, ni en las condiciones de vida de las familias en esta zona rural.

Las relaciones, que en términos de las interacciones no presentan al interior de la institución un grado elevado de conflictividad, si se ven vulneradas por las condiciones físicas de la infraestructura del colegio, ya que para poder sortear tal situación se ven obligados a implementar normas bastante insólitas como la de especificar un horario determinado para el uso de los baños, o circunscribir los descansos a una permanencia constante en el salón de clases, en el mejor de los casos, a los pequeños espacios a su alrededor. El no poder hacer uso de biblioteca, de salas de informática, de espacios para la educación física, deportiva o artística y para la adecuada recreación si representa malestar en toda la comunidad educativa en general.

LA ESPACIALIDAD Y LA TEMPORALIDAD: UN INTENTO POR
COMPRENDER LOS VECTORES ESPACIAL Y TEMPORAL EN LA
CONSTRUCCION DE LOS ESPACIOS SOCIALES ESCOLARES

Temática Quintero Tzuc



Capítulo 4

Balance Analítico por Ejes Temáticos

UNIVERSIDAD CENTRAL

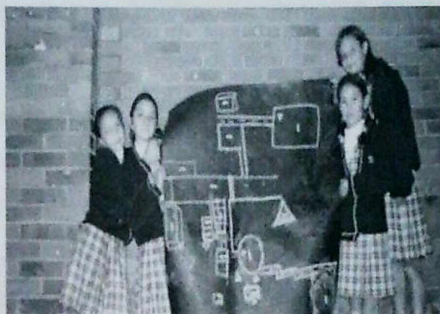
4.1.1. Metodología de la lectura cartográfica

Introducción

El propósito que todos los proyectos socioeducativos parte de los sujetos como de sus
culturas, adquieren sentido en el tiempo y el espacio en los cuales se realizan y
desarrollan. Por tanto, uno de los ejes de análisis conceptual para el planteamiento del
proyecto y la investigación como referentes estructurales de la vida de los y las jóvenes
del sistema de la escuela pública y forma de vida. ¿Qué sentidos, significados, formas y ritmos
tienen las actividades escolares y extraescolares e integran a la experiencia escolar?
¿Qué incidencias y transformaciones institucionales se venían dando al momento de la
realización de estas actividades escolares y extraescolares en la escuela y la comunidad?

4.1 LA ESPACIALIDAD Y LA TEMPORALIDAD: UN INTENTO POR COMPRENDER LOS VECTORES ESPACIAL Y TEMPORAL EN LA CONSTRUCCIÓN DE LOS ESPACIOS SOCIALES ESCOLARES

Fernando Quintero Tobón



Estamos segmentarizados por todas partes [...] La segmentaridad es una característica específica de todos los estratos que nos componen. Habitar, circular, trabajar, jugar: lo vivido está segmentarizado espacial y socialmente. La casa está segmentarizada según el destino de sus habitaciones; las calles, según el orden de la ciudad; la fábrica, según la naturaleza de los trabajos y operaciones.

Deleuze y Guattari.

4.1.1 Pistas para la lectura cartográfica

Introducción

Es indudable que todas las prácticas socioculturales tanto de los sujetos como de sus colectivos, adquieren sentido en el tiempo y el espacio en los cuales se realizan y escenifican. Por ende, dos de los ejes de análisis transversal para el presente estudio son la espacialidad y la temporalidad como referentes existenciales en la vida de los y las jóvenes al interior de la escuela pública y fuera de ella. ¿Qué sentidos, significados, formas y ritmos asumen los escenarios escolares y urbanos vividos e imaginados en la experiencia juvenil?; ¿Qué nociones y referentes institucionales se tienen sobre el territorio urbano y escolar?; ¿Qué tipo de relaciones construyen los/as jóvenes entre la ciudad y la escuela? Tales

preguntas y muchas más, estuvieron presentes durante el trabajo de campo y la producción de información.

La vida en sociedad, como toda forma de vida, es posible gracias a que se sitúa en un espacio-tiempo producto de delimitaciones y asignación de prácticas y ritmos forjados de acuerdo a intereses colectivos y sociales. Como bien lo señala Rossana Reguillo: “el diario transcurrir de la vida está organizado por un *cuándo* y un *dónde*, establecidos socialmente y diferencialmente apropiados por los distintos colectivos que conforman una sociedad”¹ (R. Reguillo citada en Lindón, 2000: 86).

En consonancia, los territorios espacio-temporales permiten que la vida “sea”. El tiempo y el espacio son dimensiones que constituyen el plano de consistencia vital en todas sus formas -biológica, sociocultural y política-. A la vez, dichos espacios se producen socialmente mediante los usos y las prácticas cotidianas que allí se representan y cobran sentido. En una suerte de reciprocidad, mientras estos escenarios nos moldean como sujetos y miembros de una colectividad, a la par los construimos como escenarios que potencian la acción y la organización social.

Las dimensiones espacio-temporales inciden en los procesos de subjetivación, éstas se constituyen en factores fundamentales para la producción y reproducción social. En la mayoría de los casos, los territorios alcanzan su validez en la medida en que propendan por la re-creación de la vida no sólo biológica, sino cultural y política. Por lo tanto, la vida de los sujetos se ve fragmentada en una multiplicidad de escenarios y ritmos en los cuales se ha depositado una utilidad estratégica para la re-producción como especie y como sociedad.

Bajo tal lógica, la vida moderna designó la casa como el espacio de la familia y el lugar que garantizaría nuestra perpetuación social y biológica. Así mismo, la escuela también adquirió importancia estratégica en la medida en que, por un lado, se constituyó en el escenario donde se normalizan los comportamientos de las generaciones más jóvenes al asegurar su integración en el orden establecido; y por el otro, se destinó como el ámbito privilegiado para que los sujetos accedan y se apropien del conocimiento y la técnica, lo cual posibilitaría su autonomía económica y su movilidad social a futuro. Por su parte, la

¹ La cursiva es nuestra.

fábrica desplazó al taller familiar y fue nombrada como el lugar para el trabajo, garante de la producción y del logro del progreso y crecimiento económico.

Esas espacialidades legitimadas socialmente por la Modernidad, van de la mano con el ordenamiento temporal de nuestras vidas. Los años y los meses, los días y las noches, las horas, minutos y segundos son representaciones de tiempo que segmentan la existencia en unidades de medida objetivas, en períodos asociados al cumplimiento de determinadas labores o prácticas en espacios específicos. Por ende, concebimos la vida como un suceso de episodios y lugares, de procesos y edades; pasamos de un momento a otro, de un sitio a otro, de una edad a otra: infancia, juventud, adultez y vejez.

En efecto, los ordenamientos sociales se disponen espacial y temporalmente. En la vida moderna, la regulación social situó la experiencia vital en escenarios relacionados con atributos otorgados a determinadas edades. Así, vislumbramos una clara relación entre las categorías etarias que objetivaron una edad particular con instituciones y espacialidades concretas. Por ejemplo, la infancia y la juventud se construyeron y produjeron desde ámbitos e instituciones como la escuela y la familia.

Como puede evidenciarse en infinidad de textos sobre lo juvenil y la juventud, tal condición no ha existido durante toda la historia². Por ejemplo, para Michel Foucault (2005, 2000) la configuración de un estatuto de infancia y adolescencia no va más allá de mediados del siglo XVIII, e implicó dos aspectos: la *medicalización* de un momento vital y su *parasitación*. Para el primer caso la familia ocupó un papel central, mientras que para el segundo fue la escuela la encargada de ello.

Al respecto de la medicalización, Foucault (2000: 289-290) señala que la construcción de un *estado*³ de "adolescencia" se encuentra relacionada directamente con la

² La juventud como momento vital aflora en las sociedades europeas entre los siglos XVIII y XIX. Sin embargo, dicha categoría social no era del todo generalizada, pues no cabían en ella los jóvenes de clases populares y las mujeres jóvenes, lo que otorgaba a los muchachos de las clases medias y burguesas la exclusividad de experimentar ese período vital. Al respecto de esta condición, se puede señalar que emerge a partir de la construcción de una correspondencia entre la inmadurez biológica y social, una condición del pasaje de niño a adulto. "La juventud como etapa de la vida, aparece particularmente diferenciada en la sociedad occidental sólo en épocas recientes; a partir de los siglos XVIII y XIX comienza a ser identificada como capa social que goza de ciertos privilegios, de un período de permisividad que media entre la madurez biológica y la madurez social" (Margulis y Urresti, 1998: 4).

³ Para Michel Foucault la noción de *estado* es una construcción discursiva desde el poder psiquiátrico que permitió la medicalización de lo que se considera una anomalía sin ser una enfermedad. En palabras de este pensador, "el estado como objeto psiquiátrico privilegiado no es exactamente una enfermedad (...) sino una especie de fondo causal

sin número de modos de “generizar” los cuerpos aún hoy innumbrables. Otro efecto es la emergencia de múltiples estilos de vida que rompen con las regulaciones etarias y temporales asignadas durante la Modernidad, hasta el punto que escritores como el sociólogo español Enrique Gil Calvo (2005) han llegado a plantear que, contrario a lo que pensamos de la juventud como estado de tránsito, ésta cada vez más se vuelve una condición permanente⁵.

No obstante, la escuela, con todo y crisis, mantiene una destacada posición dentro de la producción de lo juvenil, ya no la única junto con la familia, pero sí al lado de otras espacialidades y temporalidades trascendentales para los procesos contemporáneos de subjetivación. Actualmente la institución escolar ya no es depositaria o escenario de inmovilidad de un cuerpo juvenil homogéneo, sino el lugar de encuentro de multitud de maneras de experimentar lo juvenil. La escuela se ha constituido en espacio intercultural.

¿Cómo podrían ubicarse la acción y la vida social en un espacio infinito compuesto de unidades espaciales y temporales finitas? ¿Alcanzan a ser dichas espacialidades y temporalidades lugares cristalizados, rígidos, duros y predeterminados de manera tal que no permitan aperturas, procesos caóticos y renegociaciones en sus límites? O por el contrario, lo que sucede es que ¿en esas segmentaciones acaecen procesos “internos” que ocasionan renegociaciones constantes de los mismos límites que las hacen “finitas”? Ambas inquietudes nos abocan a la pregunta por la producción de los espacios que posibilitan la vida en todos sus aspectos -social, biológica, política, etc.-. Simultáneamente, sugieren

⁵ Este autor, partiendo de que la juventud como construcción social en el contexto de la Modernidad tenía una importancia estratégica (en tanto se constituía en el momento en el cual se accedía a una serie de capitales otorgados por instituciones como la escuela y la familia, y que garantizaban en un futuro la inserción socio-laboral y la conformación de familia, aspectos fundamentales en la configuración de la edad adulta), realiza una evaluación sobre la situación actual de la juventud española de clase media. En ese orden de ideas afirma que en la actualidad, las transformaciones en las esferas del trabajo, la familia y la educación han originado un particular proceso de envejecimiento de la juventud o pérdida de la importancia estratégica de ésta para el paso a la condición adulta. Para este sociólogo, el advenimiento de procesos de des-familiarización e individuación causados por las transformaciones que trae consigo la sociedad posindustrial, los cambios tecnológicos y las reformas con relación al empleo y la inserción socioeconómica, han generado procesos de des-estructuración de la familia nuclear y la desaparición, cada vez más evidente, de las fronteras socio-temporales que definían la condición juvenil. Por ende, en el marco de esas nuevas condiciones, la importancia estratégica de esta edad social y el papel de la familia como soporte del posicionamiento social de los jóvenes, han perdido su eficacia. Lo anterior se refleja en asuntos como: la prolongación de los años de escolarización, la proliferación del trabajo intermitente o de carácter temporal, el cambio económico que ha encarecido “los recursos necesarios para formar familia”, y la des-familiarización “que impide a las familias originarias apoyar a sus hijos para que puedan emanciparse por sí mismos pasando a formar familia”. Es decir, la juventud como etapa de tránsito de la infancia a la adultez dejó de ser eso, un tránsito, y se constituye en condición cada vez más permanente. (Gil Calvo; 2005).

inquietudes sobre las tensiones entre lo finito y lo infinito o entre lo estático y lo dinámico, que están en la base de cualquier construcción espacial. Esperamos que después de abordar este texto podamos comprender, al menos, algunas de las tantas dudas que nos despiertan dichos interrogantes.

Algunas aproximaciones conceptuales



Como lo hemos mencionado en reiteradas ocasiones, las preguntas por la espacialidad y la temporalidad escolar como contenedores de sentido de la experiencia social juvenil, han fundamentado parcialmente nuestra investigación. Así mismo, hemos señalado que la vida en todas sus dimensiones, se desarrolla dentro de un espacio y tiempo concretos. También hemos afirmado que la Modernidad configuró sus propios procesos de subjetivación y agenció sus modos de relacionamiento y acción dentro de esas dos categorías. Y por último, dijimos que tales definiciones y delimitaciones asisten hoy día a desbordamientos y trasgresiones cada vez mayores, las cuales interpelan su efectividad como reguladoras de la vida social contemporánea.

Según Deleuze y Guattari (2000), interrogar por la espacialidad supone enfrentarnos a un conjunto de problemas simultáneos, en tanto nos sugieren la discusión entre un espacio liso y uno estriado, entre un espacio nómada y otro sedentario; espacios de distinta naturaleza que se relacionan y transforman de acuerdo con sus especificidades. Lo mismo podríamos decir sobre el tiempo. De igual modo, el filósofo Edgar Garavito en *Tierra, territorio y territorialidad* desarrolla la noción de tierra como un espacio abierto que

deviene del caos, del flujo, y que se encuentra transido por una tensión constante entre lo estable y lo *nomádico*. Señala que la construcción del territorio es un acto animal y humano, mediante el cual se delimita esa superficie abierta que es la tierra, y se le atribuye un sentido, o por lo menos, algo de consistencia para poder vivir allí (2001). En otras palabras, podría afirmarse entonces que el espacio es una extensión abierta, sin límites, y adquiere sentido cuando es estriado o “parcelado”, tanto por procesos de segmentación caracterizados principalmente por la constitución de límites y fronteras, como por procesos de significación y/o codificación.

Lo anterior nos remite definitivamente a cuestionarnos por el espacio y el tiempo en relación con los sujetos y los colectivos. Acá no interesa preguntarnos por el espacio y el tiempo como absolutos abstractos, sino como categorías socialmente construidas y establecidas a través de las prácticas, apropiaciones y usos inmersos en la cotidianidad. Afinar la mirada allí, nos brinda varias ventajas: una de ellas es la aproximación que nos brinda a la manera como las personas viven su día a día, como actúan, y de esa manera, ocuparnos de la producción social por medio de sus prácticas (Lindón, 2000). Otra ventaja es que nos ofrece valiosas pistas para comprender el cambio social al que actualmente asistimos (Reguillo, 2000). Y una última, para no explayarnos en la identificación de las múltiples virtudes de dicha perspectiva, es que nos permite acercarnos a los poderes y relaciones de poder presentes en la base de una sociedad en particular. Por lo tanto, podemos identificar así la reproducción de ordenamientos y normatividades desde el poder dominante e institucional, pero también los usos y prácticas que subvierten sus reglas (*Ibid.*).

En consecuencia, asumiremos la definición sobre espacialidad y territorialidad elaborada por Alicia Lindón al referirnos a las dimensiones de espacio y tiempo. Para ella,

(...) el énfasis en la espacio-temporalidad supone el reconocimiento de que la acción práctica siempre tiene un posicionamiento en un ‘aquí’ y un ‘ahora’, desde donde se ve al otro, desde donde se ve de una particular forma al mundo a mi alcance. (Lindón, 2000: 11)

Por lo tanto, consideramos la espacialidad como ese “espacio de la experiencia práctica” en el cual, según la autora, “se produce la díada interacción/intersubjetividad, [que] constituye un territorio en el cual se inscribe un lenguaje natural y en el cual se produce la elaboración

de un dominio de ese lenguaje” (*Ibíd.*: 11). Así, el espacio sería el lugar donde se organiza la experiencia social y la espacialidad la relación que establece el sujeto con dicho espacio.

De manera similar comprendemos la temporalidad. En el tiempo se ordenan las etapas y los procesos, éste ha sido el plano de consistencia del ordenamiento poblacional a partir de categorías etarias. Por su parte, la temporalidad es por analogía a la espacialidad, la relación particular que establece el sujeto con el tiempo, o en palabras de Lindón: “La temporalidad se refiere a la experiencia del presente como prácticas desarrolladas simultáneamente en el tiempo exterior, en un tiempo interior y en el espacio a través de la comunicación” (*Ibíd.*: 11).

Cartografías subjetivas: Imágenes y narrativas



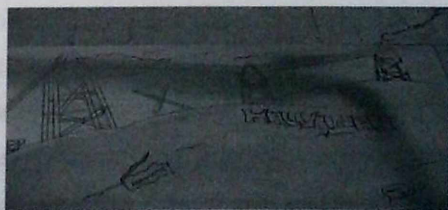
Este video fue hecho allá en el planchón donde nos la pasamos fumando baretta todo el día....



La Sierra dos (...) Aquí se vive la muerte.



Hacia el norte podemos observar todas las casas. Una vista muy bacana. Allí encontramos a Atenas... Muchos barrios que están por la guerra también...



Este es el barrio donde hemos grabado muchas canciones como Barrio Bajo⁶.

Tales son las palabras de un grupo de chicos que participaron del proceso en una de las instituciones educativas de la localidad de San Cristóbal. Estas palabras se encuentran

⁶ IED Alemania Unificada. Relato en video de jóvenes.

acompañadas de un cúmulo de imágenes realizadas por ellos mismos, en donde de un modo peculiar, nos presentan el panorama que les rodea. En general, el relato expone una particular forma de narrar sus experiencias, pues mientras nos muestran sus contextos barriales, hacen alusión al documental *La Sierra*.

La casualidad jugó un papel importante dentro de dicha producción cultural, pues su elaboración coincidió con la presentación del mentado documental, circunstancia que les permitió armar un relato sobre los contextos en los cuales la violencia es el pan de cada día. Así, la cámara se constituyó en el lente perfecto para mostrar una mirada específica de la realidad y el documental se convirtió en el recurso simbólico y narrativo para hacerlo. Esta forma de contar sus vivencias,

(...) puede estar vinculada a la conquista de un lugar en el grupo y de un sistema referencial que organice de algún modo el caos de la experiencia: a dónde pertenezco, en qué sistema de 'valoraciones' me incluyo, cuáles son las ventajas de pertenecer al grupo, etcétera. (Duschatzky y Corea, 2000: 44)

Los relatos cartográficos sobre el territorio se desprenden de la propia experiencia humana, hacen viable una lectura del sujeto y de las coordenadas que lo cruzan, y pueden ser un recurso para eslabonar los contenidos vitales. Alicia Lindón sugiere que cuando alguien nos cuenta fragmentos de su vida, accedemos a una narrativa sobre ciertos procesos y relaciones sociales puestos en juego en una vida concreta (1999).

La elaboración de cartografías sobre el territorio, además de abocar a los/as jóvenes a la producción y creación -una puesta en obra-, implicó la emergencia de narraciones e imágenes sobre sus experiencias vitales en espacios concretos como el colegio, el barrio, la localidad y la ciudad. Dicho proceso, que hemos nominado como *producción cultural*, nos arrojó a la puesta en escena de las subjetividades juveniles y su relación con los ámbitos escolares: urbanos y rurales, mediante multiplicidad de relatos pictóricos, visuales y orales de los territorios vividos, significativos y afectivos.

Por tal razón, el interés de aproximarnos a las construcciones discursivas que los sujetos configuran acerca de la escuela y la ciudad como espacios sociales donde desarrollan su experiencia vital, nos permitió identificar prácticas, ritmos y rituales que los habitantes de determinados territorios ponen en escena y confieren sentido a una particular

experiencia de “ser joven aquí y ahora”, en una clase social determinada, en un barrio específico de la ciudad y que asisten a una institución educativa de carácter público en Bogotá.

En términos de lo que nos interesa queremos hacer un parangón con Silvia Duschatzky y Cristina Corea, quienes señalan que una de las preocupaciones sobre los y las jóvenes, por parte de la escuela pública en Argentina, es que manifiestan *no darse cuenta* cómo sucede lo que sucede. Para ellas, esa situación se halla íntimamente ligada a la pérdida de las marcas instituidas para regular y comprender la experiencia vital. “Las prácticas y los significantes en los que tradicionalmente se jugaba [...] están alterados” (Duschatzky y Corea, 2002: 65-66). Valga aclarar que dicha afirmación es fruto de la reflexión sobre la sexualidad y principalmente acerca de la maternidad y la paternidad; al respecto sostiene que “los modelos de la paternidad se debilitaron, y no se sabe en que consiste ser padre o ser madre en estas nuevas condiciones” (*Ibid.*: 67).

De muy variadas maneras, no sólo con relación a la sexualidad y la paternidad, pudimos observar ese mismo *no darse cuenta* del que hablan estas investigadoras. Afirmaciones como: “Los jóvenes deberían estar estudiando y no perdiendo el tiempo en la calle donde sólo aprenden malas mañas”⁷ expresan un desconocimiento profundo de la cantidad de experiencias vividas por los y las jóvenes, las cuales les posibilitan acercarse al conocimiento y al desarrollo de saberes y destrezas útiles y significativas para su desenvolvimiento en la vida cotidiana⁸. Como tampoco *darse cuenta* de que los y las docentes son sujetos que también suelen ser inmovilizados por una serie de normativas que restringen y regulan su quehacer, impidiéndoles el desarrollo de metodologías y pedagogías novedosas.

⁷ Padre de familia. IED Darío Echandía. Registro de audio (2004).

⁸ Son varias las investigaciones en las que se pueden identificar aspectos como los saberes callejeros y saberes propios de las culturas juveniles, en tanto se constituyen en capitales sociales y culturales efectivos para la transformación de los conflictos. Uno de estos trabajos es el de Amaya y Marín (2000), allí se resaltan los saberes de la cultura *hip hop* y en particular la práctica del reto como mecanismo creativo y efectivo para el agenciamiento de los conflictos. “El reto *hip hop* es relevante en el campo de los estudios pioneros sobre culturas juveniles y conflicto porque no funciona según los esquemas de la deliberación argumentativa racionalizada y estructurada a través de lógicas inductivas y deductivas. Tampoco trabaja sobre planteamientos de tipo axiomático tan caros a los ámbitos escolares, académicos o científicos. Por el contrario, emergen como otro mecanismo de deliberación altamente elaborado y complejo que hunde sus raíces en el mundo de las formas sensibles, en el corazón mismo de la exploración estética y poniendo en marcha universos expresivos como la danza, la música y la poesía” (Amaya y Marín, 2000: 67-68).

Por lo general, y siguiendo la idea de las investigadoras argentinas, *ese no darse cuenta* está relacionado con la pérdida de la efectividad simbólica de una delimitación significativa construida desde los principios y valores erigidos durante la Modernidad. Por ende, pareciera suscitarse un proceso de “desdibujamiento” al no poderse identificar claramente los límites y las fronteras; ello genera una confusión de las cosas en la cual los sujetos quedan sin armaduras simbólicas para explicarse y explicar lo que sucede (Duschatzky y Corea, 2002). No obstante, los sujetos actúan y se narran a partir de los lenguajes e imágenes que circulan en los espacios habituales. Los saberes, conocimientos y lenguajes aprendidos en la cambiante experiencia cotidiana, logran constituirse en las nuevas armaduras simbólicas para darse un lugar para actuar y desde donde narrarse.

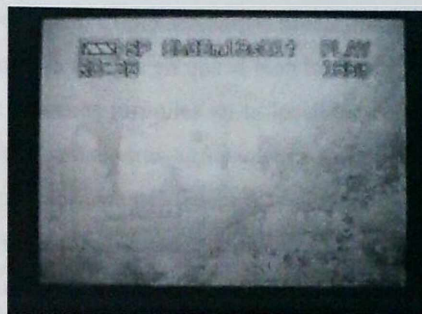
Sin embargo, y como lo afirma Reguillo (2000): “En la diversidad con que los actores asumen y despliegan los sentidos dados a lo cotidiano, no se encuentran necesariamente los elementos reflexivos que supondría la apropiación crítica de las prácticas (...)” (Reguillo, 2000: 89). Pero allí sí se encuentra la materia prima de la reflexividad: “Desancladas de unas coordenadas espacio-temporales fijas y rígidas, las prácticas cotidianas pueden ser objeto de reflexión y crítica (...)” (*Ibid*: 88). Por lo tanto, la metodología centrada en la producción cultural y la elaboración de cartografías de subjetividad nos permitió objetivar muchas situaciones abordadas a diario por los/as jóvenes y los/as docentes y de las cuales obtienen pérdidas y ganancias.

Uno de los casos más llamativos al respecto sucedió en la IED El Verjón Bajo, uno de los dos colegios ubicados en zona rural. Un grupo de jóvenes optó por elaborar un vídeo que mostrara la crítica situación de espacio que aqueja a la institución. Como ya fue ampliamente mencionado en el relato, esta IED se encuentra afectada por una falla geológica agravada por “la nivelación de la cancha y el mal desgüe de la planta que se construyó (...)”⁹. Actualmente, la situación es tan alarmante que el aula donde funcionaba la biblioteca y el comedor se encuentran clausurados, la cancha de fútbol ya no existe y la gimnasia y la recreación que practican es pasiva: “Toca recurrir a los juegos de mesa y trabajar en el salón porque no tenemos espacio”¹⁰.

⁹ Docente, IED Verjón Bajo. Registro en vídeo (2005).

¹⁰ Testimonio del fundador y docente de la IED El Verjón Bajo. Registro en vídeo (2005).

El audiovisual se proyectó el día de la *feria*, evento que coincidió con la visita del Secretario de Educación, Dr. Abel Rodríguez, quien pudo observar una parte del mismo. Los/as compañeros/as de otros cursos, incluso de primaria, al ver el vídeo evidenciaron el aspecto deteriorado del colegio. Expresiones como: “¡Ese es nuestro colegio, así se ve!” fueron bastante frecuentes. Luego, los jóvenes autores de dicho material hicieron un ejercicio reflexivo con sus compañeros/as más pequeños/as acerca de la necesidad de apropiarse del colegio “para que no desaparezca”, y mediante la presión de los/as estudiantes y docentes conseguir la reubicación en otro predio con el fin de lograr un mejor futuro para el colegio.



Nosotros hicimos este vídeo para que nos concienticemos de la situación que nos está pasando, porque nos afecta a todos y todos tenemos que poner de nuestra parte para que el colegio no lo cierren. También queremos darle un mensaje a ustedes los más pequeños, para que vean y reconozcan el colegio, para que se lo apropien porque ustedes los más pequeños son los que van a heredar el colegio; nosotros dentro de poco nos vamos, pero ustedes son los que se van a quedar y van a ser los más afectados si el colegio se cierra¹¹.

Dos tipos de cartografías

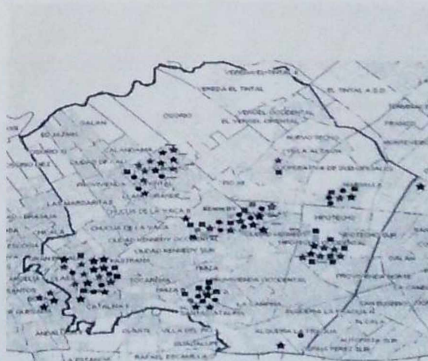
En el curso de nuestra investigación, las cartografías producidas durante las dos fases del proyecto tuvieron resultados diferenciados. Estas variaciones obedecieron a un cambio en la estrategia metodológica y arrojaron nociones sobre el espacio y el territorio desde lugares de narración, fronteras y coordenadas tempo-espaciales diferentes.

¹¹ Exposición en la feria de uno de los jóvenes involucrados en la elaboración del vídeo acerca de la problemática que afecta a la IED El Verjón Bajo.

Así, durante la primera fase realizada en instituciones educativas distritales de Kennedy y Engativá, el hecho de poner un mapa oficial de cada localidad incidió en los modos de representar el espacio, ya que desde un principio el recurso usado delimitó el territorio, originando imágenes ligadas a las nociones preestablecidas por la cartografía administrativa. En esa medida, los mapas elaborados por los y las jóvenes de las IED seleccionadas, reprodujeron las cartografías de la localidad así sus prácticas y movilidades generalmente desbordaran los límites y fronteras definidas por esta lógica.

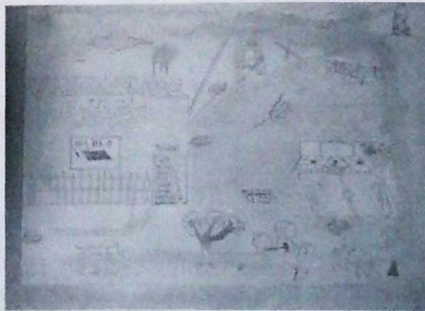
No se trata de subvalorar los aportes de este modo de representación, sino de buscar estrategias más integrales para la producción de la información alrededor de las prácticas juveniles con relación a la espacialidad y la temporalidad. Como señalamos anteriormente, el recurso del mapa limitó un tanto la información en la medida en que si bien hizo posible ubicar lugares y espacios en donde se despliegan prácticas juveniles en la localidad como en la ciudad, identificar imágenes y formas de representar otras agrupaciones juveniles - culturas juveniles principalmente- que los/as jóvenes participantes tienen, y reconocer usos, prácticas y algunas significaciones sobre los territorios mediante narrativas elaboradas para la exposición de la cartografía; no permitió profundizar en otras vías que dieran cuenta de la aproximación afectiva y la apropiación significativa que ellos/as tienen sobre dichos espacios.

De allí que las cartografías correspondientes a esa fase pueden comprenderse como *cartografías geo-referenciales*; es decir, representaciones del espacio a partir de la ubicación e identificación de actores, usos y referentes desde los imaginarios que los y las jóvenes participantes tienen sobre los mismos.



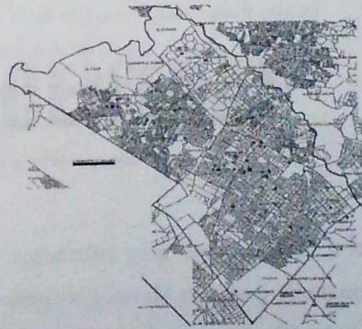
La reflexión a propósito de los resultados una vez concluida la primera fase, nos condujo a modificaciones sutiles pero reveladoras en la metodología utilizada para la elaboración de las cartografías durante la segunda fase. Por lo tanto, para el ejercicio efectuado en instituciones educativas de las localidades de San Cristóbal y Chapinero/Teusaquillo, optamos por eliminar el mapa oficial como recurso; el efecto logrado fue la emergencia de otras maneras de representar los territorios por parte de los y las jóvenes participantes. Más allá de identificar espacios locales, agrupaciones juveniles y prácticas en un plano, tal variación nos arrojó a visiones más significativas sobre la espacio-temporalidad, en la medida en que las cartografías plasmaron los lugares donde se despliegan las construcciones simbólicas que ellos/as producen y tienen sobre esos mismos territorios. De allí entonces que nos atrevamos a decir que dichas representaciones son más bien *cartografías afectivas y experienciales*.

Esta otra forma de cartografiar nos permitió identificar las agrupaciones juveniles que se diferencian de aquellas que elaboraron el trabajo, pues se hicieron visibles sus modos de racionamiento, bien sea marcados por la indiferencia, solidaridad o conflictividad, y no por supuestos o imaginarios. Además, nos posibilitó la ubicación de referentes afectivos significados por ellos/as mismos/as desde su experiencia cotidiana, al develar las discrepancias entre sus sentidos de apropiación del territorio y los referentes establecidos por la normativa administrativa e institucional. Finalmente y en ciertos casos, el hecho de no limitar el espacio a representar nos facilitó la lectura de los flujos entre lo rural y lo urbano en los procesos de subjetivación de estos/as jóvenes.



Así mismo, logramos una complementariedad entre las dos fases del proyecto en tanto, si bien fue posible que los/as jóvenes nombraran a determinadas agrupaciones, las cuales desde sus imaginarios y proximidades consideran que usan ciertos espacios; también fue posible visibilizar espacio-temporalidades fundamentales en los procesos de subjetivación de los/as participantes. No obstante, también se presentaron excepciones, así que algunas cartografías de la primera fase registraron territorios e identificaciones a partir de la vivencia y experimentación de los territorios, y durante la segunda fase se elaboraron cartografías que reprodujeron los mapas locales.

De todas formas, la gran mayoría de los trabajos atienden a las lógicas cartográficas señaladas anteriormente. Esta aclaración y clasificación en tipos de cartografías es fundamental no sólo para comprender los procesos de los cuales se desprende la información analizada en el presente informe¹², sino para clarificar simultáneamente que de acuerdo a la producción elaborada, las cartografías de la primera fase nos facilitaron realizar un ejercicio de mapeo, mientras que durante la segunda, éste no fue posible debido a que la información alteró los modos cartesianos de representar el territorio.



¹² Si bien el proceso se llevó a cabo en dos fases, el presente documento sobre espacio-temporalidad tiene en cuenta principalmente la información producida durante la segunda; sólo en los momentos que se consideren oportunos se podrán retomar elementos de la primera fase, cuyos resultados se presentaron en el documento de informe final. Ver: ESCOBAR, Manuel Roberto (Coord.) et al. (2005). *Agrupaciones, culturas juveniles y escuela en Bogotá -Estudio piloto-*. Bogotá: IESCO-UC / Secretaría de Educación Distrital.

4.1.2 Las nociones espacio-temporales de la institución educativa y de la ciudad: La moralización del espacio y la temporalidad



Yo les voy a explicar este telón; está dividido en dos, la parte de arriba representa el colegio y la de abajo la calle. ¿Qué vemos en el colegio? Que aprendemos muchas cosas: a leer, a escribir, a sumar, etc. ¿Y en la calle, qué aprendemos? A robar, a fumar, a tomar, a hacer muchas cosas que no deberían hacer. Lo que quiero mostrar aquí es cómo se divide la vida de un joven: en el colegio es una buena persona que aparenta ser un buen muchacho pero fuera del colegio es lo peor de este mundo. En la parte del colegio hay un libro que quiere decir lo que leemos y lo que aprendemos, hago un balón que representa el deporte que practicamos. Abajo vemos una botella, una hoja de marihuana y vemos una calavera ¿Qué queremos decir con esto? Quiere decir que un joven por buscar la vida en la calle termina muchas veces debajo de un hueco. Hay un cachito de marihuana que es lo que ahorita está dañando más a los jóvenes y una estrellita que significa el satanismo y esto quiere decir que no sabemos para dónde vamos. Consejo: Sigán estudiando y los que están en la calle deberían sentar cabeza, porque si no van a terminar mal¹³.

Estamos abocados a la necesidad de construir límites espaciales para darle sentido a la experiencia de la vida y al espacio mismo. Por ende, la construcción de marcas y fronteras físicas y/o simbólicas es un acto ineludible en la experiencia vital y social. “Estamos segmentarizados por todas partes”, nos recuerdan Deleuze y Guattari.

La segmentaridad es una característica específica de todos los estratos que nos componen. Habitar, circular, trabajar, jugar: lo vivido está segmentarizado espacial y socialmente. La casa está segmentarizada según el destino de sus habitaciones; las calles, según el orden de la ciudad; la fábrica, según la naturaleza de los trabajos y operaciones. (Deleuze y Guattari, 2000: 214)

¹³ Exposición de producto cultural. Feria IED Alemania Unificada. Registro en vídeo (2005).

Y la escuela -lo agregamos nosotros- según el proyecto de sociedad que esté a la base de ésta.

Además de estar segmentados espacialmente también lo estamos temporalmente, y una muestra de ello es el ritmo propio que contienen tanto los procesos biológicos como los sociales. Al respecto, Amparo Lasen señala que:

(...) la actividad rítmica es una propiedad fundamental de la materia viva y es la manera en que se manifiesta la vida. Todos los procesos fisiológicos de nuestro cuerpo están organizados y orquestados temporalmente en una multiplicidad de ciclos rítmicos que unen el organismo a los ritmos del universo (...) Los ritmos biológicos surgen a partir de ritmos físicos que en el hombre se sitúan en una esfera social compleja. Los sincronizadores son sobretodo socio-ecológicos. (Lasen, 2000: 4-6)

Así pues, la vida social adquiere su posibilidad en tanto se ubica espacio-temporalmente, de modo tal que las segmentaciones que construimos socialmente son producciones, codificaciones y significaciones que a la par nos hacen, en la medida en que la configuración de significados sobre el espacio y tiempo incide en los procesos de subjetivación. En consecuencia, la territorialización no sólo implica erigir límites físicos, también conlleva la construcción de nociones, esquemas imaginarios y valoraciones sobre el espacio, de manera que influyen en la narración y en las prácticas, rituales y ritmos que allí se despliegan.

Por lo tanto, en la construcción del territorio ocupa un lugar significativo la dimensión simbólica, la cual opera mediante la construcción de *figuras metafóricas* desde las cuales es posible otorgar lugar y sentido al espacio, al otro/a y al acontecimiento. Esta operación eminentemente simbólica se ubica en el campo del lenguaje, de tal suerte que los discursos, las narrativas, las retóricas, los mitos y las imágenes constituyen esquemas imaginarios y simbólicos que “moldean” nuestro hacer. Dichas figuras metafóricas hacen que los imaginarios sean capaces de otorgar un lugar, un sentido y una interpretación a lo desconocido, pero también corresponden a la asignación de prácticas socioculturales. A partir de allí podemos afirmar junto con Alicia Lindón (2000), quien cita a Pina Lalli (1985), que las enunciaciones al expresarse en el hacer pueden considerarse como *figuras retóricas operacionales*, que no son otra cosa que los discursos convertidos en prácticas cotidianas, es decir, “cuando los individuos hacen lo que dicen” (Lindón, 2000: 10).

Y la escuela -lo agregamos nosotros- según el proyecto de sociedad que esté a la base de ésta.

Además de estar segmentados espacialmente también lo estamos temporalmente, y una muestra de ello es el ritmo propio que contienen tanto los procesos biológicos como los sociales. Al respecto, Amparo Lasen señala que:

(...) la actividad rítmica es una propiedad fundamental de la materia viva y es la manera en que se manifiesta la vida. Todos los procesos fisiológicos de nuestro cuerpo están organizados y orquestados temporalmente en una multiplicidad de ciclos rítmicos que unen el organismo a los ritmos del universo (...) Los ritmos biológicos surgen a partir de ritmos físicos que en el hombre se sitúan en una esfera social compleja. Los sincronizadores son sobretodo socio-ecológicos. (Lasen, 2000: 4-6)

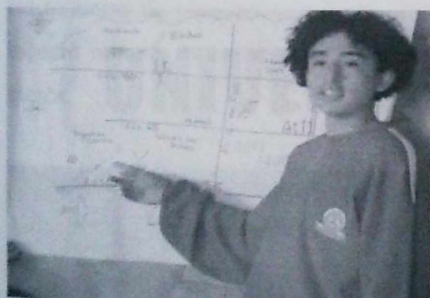
Así pues, la vida social adquiere su posibilidad en tanto se ubica espacio-temporalmente, de modo tal que las segmentaciones que construimos socialmente son producciones, codificaciones y significaciones que a la par nos hacen, en la medida en que la configuración de significados sobre el espacio y tiempo incide en los procesos de subjetivación. En consecuencia, la territorialización no sólo implica erigir límites físicos, también conlleva la construcción de nociones, esquemas imaginarios y valoraciones sobre el espacio, de manera que influyen en la narración y en las prácticas, rituales y ritmos que allí se despliegan.

Por lo tanto, en la construcción del territorio ocupa un lugar significativo la dimensión simbólica, la cual opera mediante la construcción de *figuras metafóricas* desde las cuales es posible otorgar lugar y sentido al espacio, al otro/a y al acontecimiento. Esta operación eminentemente simbólica se ubica en el campo del lenguaje, de tal suerte que los discursos, las narrativas, las retóricas, los mitos y las imágenes constituyen esquemas imaginarios y simbólicos que “moldean” nuestro hacer. Dichas figuras metafóricas hacen que los imaginarios sean capaces de otorgar un lugar, un sentido y una interpretación a lo desconocido, pero también corresponden a la asignación de prácticas socioculturales. A partir de allí podemos afirmar junto con Alicia Lindón (2000), quien cita a Pina Lalli (1985), que las enunciaciones al expresarse en el hacer pueden considerarse como *figuras retóricas operacionales*, que no son otra cosa que los discursos convertidos en prácticas cotidianas, es decir, “cuando los individuos hacen lo que dicen” (Lindón, 2000: 10).

Durante el trabajo de campo pudimos identificar en jóvenes, docentes, padres y madres, nociones sobre los ámbitos urbanos y escolares que suelen ejercer la función de esquemas interpretativos o, como señalábamos anteriormente, de figuras metafóricas de los espacios, los sujetos, los colectivos, los objetos y en general, de la fauna que los habita. Entonces el presente apartado pone en evidencia las construcciones discursivas que sobre la ciudad y la escuela producen y re-producen los actores sociales miembros de las comunidades educativas participantes. Además expondremos algunas pistas analíticas para aproximarnos un poco a la lógica desde la cual se construyen los imaginarios sobre esos territorios.

La ciudad y la localidad desde los referentes institucionalizados

Al norte San Isidro y San Cristóbal. Al sur 20 de Julio y San Francisco, Juan Rey, Las Malvinas, El Centro Comunitario que tiene dos piscinas, los caños que están en toda la localidad y especialmente en Entre Nubes. El parque Las Monjas. Los hospitales San Pedro Claver y el Materno Infantil (que se consideran son los límites de la localidad). Los colegios: el Panamericano, el Parroquial, la Escuela que se llama Alemania Unificada, Nueva Roma y las sedes de Entre Nubes: el Entre Nubes, Santa Rita; Canadá y La Península¹⁴.



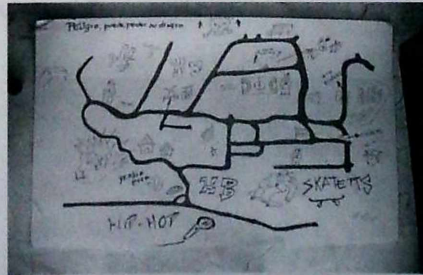
La planificación de la ciudad y los dispositivos para facilitar la gestión de los recursos, la implementación de políticas y control poblacional -conocer tendencias de comportamiento poblacional en múltiples aspectos-, implican procesos de focalización y segmentación del territorio. Siendo así, la búsqueda de una racionalidad aplicada al espacio urbano se realiza a través del establecimiento de unidades administrativas de carácter más local con el fin de

¹⁴ Cartografía N° 21. IED Entre Nubes. Registro en audio sistematizado en la matriz de las cartografías.

ejercer el control sobre un espacio más próximo, lo que haría parecer una cierta cercanía del Estado a la comunidad.

Por su parte, la fragmentación del espacio urbano mediante la cuadrícula, ha constituido para el ciudadano una de las maneras de ordenar el espacio y facilitar su apropiación y movilidad. Por lo tanto, las avenidas que circundan los barrios; las construcciones distritales como parques metropolitanos y Centros Operativos Locales más comúnmente conocidos como COL; espacios ligados a algún tipo de institucionalidad como salones comunales, iglesias, y hospitales o asociados a una actividad comercial; y las nomenclaturas que numeran las calles y las carreras se constituyen en referentes de los habitantes de la ciudad y operan como coordenadas de movilidad y ubicación sobre el territorio.

La cuadrícula ha sido una de las nociones de espacialidad que se han institucionalizado como ordenadora de la ciudad y se manifiesta, no sólo en las estriaciones del territorio administrativo conocido como localidades, sino también en la infraestructura urbana que intenta determinar los usos y las prácticas en determinados lugares de la ciudad. Sin embargo, ésta no es una noción usada exclusivamente por los ingenieros, los urbanistas, y los sistemas de planeación urbana; también hace parte de nuestra forma de reconocer el espacio urbano, es como si la cuadrícula, característica de la ciudad, se hiciera cuerpo y mente.



Como ya lo habíamos anotado, la manera como se produjeron estas cartografías no permitió que se visualizaran claramente los referentes de ciudad y localidad institucionalmente establecidos, sin embargo, en algunos casos fue posible acceder a esta información mediante la exposición narrativa de los-as jóvenes participantes. En otros casos, estos

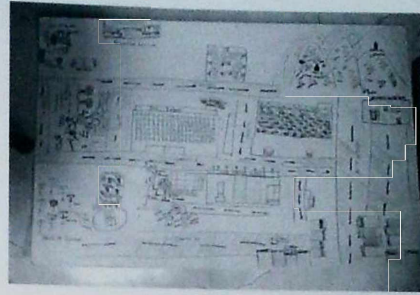
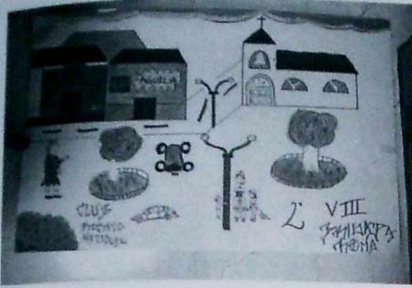
espacios emergen en las cartografías en la medida en que se han convertido en espacios próximos y cotidianos debido a su constante uso o tránsito, ligadas generalmente, a prácticas asociadas a adscripciones identitarias y a intereses particulares de las personas sobre un espacio determinado. De esta manera, un espacio institucional como el COL, por ejemplo, es identificado en los trabajos por ser un lugar de uso, prácticas y aprendizajes cotidianos principalmente y no por ser representativo de la institucionalidad capitalina.

Los referentes institucionales que señalan los y las jóvenes que participaron en el proceso se pueden comprender de tres tipos: Instituciones y/o lugares, avenidas y barrios. Si bien en cada uno de los relatos se señalaron los referentes ubicados por cada grupo de jóvenes partícipes del proceso, en este apartado señalaremos los más reiterados en las cartografías y narrativas. Al respecto de los referentes institucionales podemos identificar los siguientes:

- *Instituciones y/o lugares*

Localidad de San Cristóbal: Por obvias razones los lugares institucionales más resaltados en las cartografías fueron las instituciones educativas a las cuales asisten los y las jóvenes participantes. Así pues en los cartografías se señalan la IED Alemania Unificada, IED Montebello, IED Rafael Núñez e IED Entre Nubes. Otras instituciones educativas mencionadas por los/as jóvenes fueron IED Canadá, IED Tomás Rueda Vargas, IED Juan Evangelista Mora, IED Panamericano, La Península, y el Parroquial.



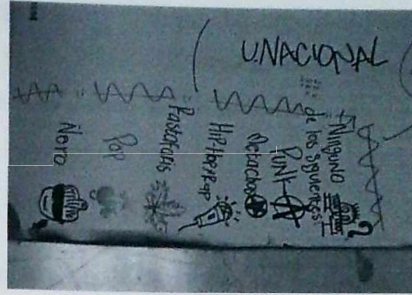


El parque Entre Nubes es otro de los lugares que emergieron en las cartografías principalmente de los y las jóvenes de IED Entre Nubes. Otros espacios identificados en las cartografías son: El CAI de Guacamayas y la estación de policía. También es ubicado El Instituto de Bienestar Familiar de la localidad que se encuentra ubicado en la parte baja de la localidad. El batallón de mantenimiento, Cafam y los hospitales San Blas, San Rafael y La Victoria.

Acerca de los lugares o instituciones ubicados que no quedan en la localidad fueron: El Hospital San Pedro Claver, el Hospital Materno Infantil, el Estadio El Campín y el Coliseo Cubierto.

Localidades Chapinero/Teusaquillo: Al igual que en la localidad de San Cristóbal las instituciones con mayor número de ubicaciones en las cartografías fueron las instituciones educativas a las que asisten los y las jóvenes participantes. De manera que la IED Palermo, IED Simón Rodríguez, IED Monteverde y IED El Verjón Bajo estuvieron presentes en las cartografías. Otra Institución Educativa nombrada fue El Colegio Camilo Torres debido a que algunos jóvenes tienen amigos o problemas en dicho colegio. “Acá está el Camilo Torres, en ese colegio algunas tenemos amigos allá, pero también hay varios muchachos de acá que tienen problemas con pelados de allá”¹⁷.

¹⁷ Exposición cartografía N° 5. IED Palermo. Registro en audio (2005).



En las cartografías del Palermo como del Simón Rodríguez fueron referenciadas las universidades Javeriana y Nacional. Ambos sitios fueron identificados como lugares de convergencia juvenil, principalmente estudiantes; aunque en la Universidad Nacional señalan afirman una mayor actividad y diversidad juvenil, “mientras que a la Javeriana los jóvenes van a estudiar, a la Nacho se va a conocer otra gente, a fumar marihuana y consumir otras drogas como también a hablar de cosas más interesantes que las que nos enseñan en el colegio”¹⁸.

El Parque Nacional también fue uno de los referentes de ciudad identificado en las cartografías, así como los centros comerciales Granahorrar y Galerías. Otro lugar bastante reconocido por los bogotanos y fue ubicado en las cartografías fue el Parque Lourdes. El Estadio Nemesio Camacho El Campín fue identificado en las cartografías del Simón Rodríguez y del Palermo.



¹⁸ Ibid.

Los referentes externos a las localidades de Chapinero y Teusaquillo ubicados en las cartografías fueron: la Biblioteca Virgilio Barco, Salitre Plaza y el Portal de la Ochenta., la localidad de Kennedy y el aeropuerto. La zona rosa y el parque Simón Bolívar.

- *Avenidas*

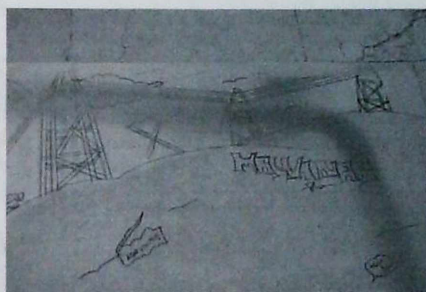
Localidad de San Cristóbal: Las avenidas ubicadas en las cartografías realizadas en los colegios de la localidad de San Cristóbal fueron: La carrera 7, la Avenida Primero de Mayo, la Calle 11 sur, la Carrera 10 y la Avenida que comunica con La Victoria. Las avenidas identificadas que no pasan por la localidad o no pertenecen a ella fueron: la Avenida 68 y la Avenida de las Américas.

Localidades Chapinero/Teusaquillo: Las avenidas ubicadas en las cartografías correspondientes a las instituciones educativas de Chapinero/Teusaquillo fueron las siguientes: las carreras 13, 7, 30, 17 y 11; las calles 45, 68, 63, 53, 57 y 72; y la Avenida Caracas. También fue ubicada la vía a La Calera y el retén por los jóvenes del Monteverde y Verjón Bajo. Las avenidas externas a la localidad identificadas en estas cartografías fueron: La calle 19, la calle 170, la Avenida de las Américas, la Avenida 127, la autopista y la calle 140.

- *Barrios*

En las narrativas mediante las cuales los grupos de jóvenes expusieron las respectivas cartografías algunos barrios fueron nombrados. Estos por lo general, son los barrios en los que se encuentran ubicadas las instituciones educativas, próximos a éstas, de habitación de los y las jóvenes y en los que despliegan prácticas cotidianas o de fin de semana. En términos generales, podríamos afirmar que si bien existen nociones de espacialidad local, éstas son más bien de carácter variado y ambiguo. De esta manera, los y las jóvenes construyen las nociones del espacio local a partir de la experiencia cotidiana en éstos - apropiación, vivienda o tránsito-.

En términos comparativos entre ambas localidades los y las jóvenes de San Cristóbal construyen nociones de espacialidad a partir de los barrios pertenecientes a la localidad, mientras que en las localidades Chapinero-Teusaquillo son ubicados, en mayor medida, barrios externos a ésta. No obstante, en ambas localidades también se presentan excepciones dependiendo la ubicación geográfica de la Institución Educativa. De esta manera, los y las jóvenes de las instituciones educativas ubicadas en la parte baja de la localidad de San Cristóbal ubican barrios, avenidas y lugares externos a ésta, aunque no en la misma proporción a las identificadas en Chapinero-Teusaquillo; por su parte, los y las jóvenes de las instituciones educativas ubicadas en las zonas rurales de las localidades Chapinero/Teusaquillo ubican veredas y barrios próximos a su experiencia cotidiana.



Localidad de San Cristóbal: Los barrios ubicados en las cartografías realizadas durante el trabajo de campo tienen una directa relación con la ubicación geográfica de la Institución Educativa¹⁹. De manera general, los barrios ubicados fueron: Alcalá, Quinta Ramos, 20 de Julio, Juan Rey, San Francisco, San Isidro, San Cristóbal, La Gloria, Las Malvinas, Villa de los Alpes, Santa Inés, La Victoria, Guacamayas y San Antonio. Los barrios externos de la localidad que fueron ubicados fueron los siguientes: Ciudad Berna, Antonio Nariño, Molinos y El Tunal. Otras localidades identificadas fueron: Santa fe, Usme, Rafael Uribe Uribe y Kennedy.

Localidades Chapinero/Teusaquillo: De la misma manera que en San Cristóbal la ubicación de los barrios tiene una estrecha relación con la ubicación de la Institución

¹⁹ Para ver de manera específica los barrios y referentes ubicados, revisar los relatos de cada IED.

Educativa, vemos un nivel de resonancia o amplitud mayor con relación al espacio de la ciudad. Así, los barrios mencionados fueron: Galerías, San Isidro y las veredas de Sikasue, Santiamén, El Hato. Externos a la localidades ubicado el barrio 7 de Agosto, Ciudadela Colsubsidio y San Cristóbal Norte.

Cuadro comparativo entre localidades de los referentes institucionales

Localidad de San Cristóbal	Localidades Chapinero/Teusaquillo
<ul style="list-style-type: none"> • Mayor número de instituciones identificadas en las que se encuentran instituciones de la administración distrital, instituciones educativas, parques metropolitanos, hospitales, salones comunales y estaciones de policía • Poca, casi nula, alusión a lugares comerciales. • Noción de localidad y ciudad a partir de la proximidad, razón por la cual, los referentes identificados son internos a la localidad de acuerdo a la cercanía de los barrios de vivienda y estudio y referentes externos a ésta los más próximos a los límites de la localidad. • Se reconocen pocas vías o avenidas, principalmente las que atraviesan la localidad o permiten el acceso a los barrio de vivienda y uso cotidiano. Avenidas externas a la localidad tan sólo se mencionan dos. • A partir de lo referenciado en las cartografías, los y las jóvenes de las instituciones educativas de esta localidad parecen habitar en ella o ser vecinos de la misma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Menor número de instituciones identificadas, sólo aparecen algunas instituciones educativas y espacios de infraestructura como el estadio de fútbol el Campín. • Mayor alusión a lugares comerciales. • Noción de localidad y ciudad amplia y fragmentada. Los referentes identificados son parciales pero se extienden a lo largo de la ciudad. • Un gran número de avenidas reconocidas en las cartografías en las que se encuentran tanto calles y avenidas que atraviesan las localidades y otras que conducen al norte, occidente y atraviesan la ciudad. Parece ser que identifican las avenidas utilizadas para llegar a la Institución Educativa o que les permite dirigirse a lugares significativos como la zona rosa. • Los y las jóvenes de la instituciones educativas urbanas de esta localidad habitan tanto en sectores de la localidad y próximos a ésta, como también, en barrios y localidades lejanas como Usaqué, Kennedy y Ciudad Bolívar.

4.1.3 El espacio de la *polis* y la institución educativa como máquina despótica de segmentación y de producción de subjetividad



¿Qué se pretende con la incorporación en los sujetos de referentes sobre el espacio y el tiempo desde una institucionalidad estatal? ¿Es una manera de producir un determinado sujeto a partir de la ficción de un territorio “disciplinado”?, y si es así, ¿Qué aparatos y dispositivos intervienen en ello?

El territorio disciplinado es un territorio construido sobre la base de un orden jurídico, normativo e institucional, y a partir de ello se construye un adentro regido por valores que hacen coincidir instancias como *sujeto-sociedad*. Así, adquieren sentido, lo que la modernidad llamó, las instituciones sociales, y que Foucault acertadamente nombró como instituciones normalizadoras. Esta forma de construir territorio es una pulsión que intenta cristalizar y hacer duro el espacio y la adscripción a éste. Es un territorio sedentario que sujeta, que echa raíces, que no se mueve, y que a toda fuerza intenta no ser afectado por las situaciones y el azar mismo que envuelve la vida cotidiana. Para este territorio todo lo que venga de afuera adquiere carácter negativo.

De manera que este territorio “disciplinado” en la ciudad puede ser comprendido como la *polis*, la cual, según Manuel Delgado (1999), se encuentra relacionada con el orden político que intenta administrar y controlar el espacio, representable mediante la utopía urbana sobre una ciudad que goza de un orden arquitectónico construido gracias a la geometrización de las retículas urbanas y a los constantes esfuerzos en procura de mantener los equilibrios, las estabilidades y las continuidades. Ahora bien, para que el poder de la *polis*, poder ordenador y homogeneizador del espacio urbano, sea efectivo es necesaria la

intervención de una serie de dispositivos y artefactos que instalan en las conciencias y las corporalidades el orden espacio-temporal que éste busca. Estos dispositivos se valen de artefactos o *máquinas sociales biopolíticas*²⁰ que permiten la producción generalizada de subjetividad acoplada al tiempo-espacio que la *polis* demanda.

Desde esta perspectiva, la *polis* como poder ordenador del espacio estaría a su vez atravesada por dos poderes que Foucault (2000, 2004) describe; por un lado, el *poder psiquiátrico*, y por el otro, el *poder pedagógico*. Mientras el primero moraliza y patologiza los comportamientos “periféricos”²¹, es decir, aquellos que no se acoplan o han acoplado a la subjetividad requerida; el segundo, normaliza mediante el disciplinamiento y la incorporación de la norma. Las máquinas de producción de la subjetividad normalizada desde estos dos poderes son entonces el hospital y la escuela.

La máquina escolar como la máquina clínica obedecen a una lógica que se encuentra a la base de cada una de ellas y es la que ha sustentado la constitución de la vida moderna. En este caso, nos concentraremos en la máquina escolar como productora de una subjetividad arraigada a un territorio ordenado desde instancias institucionales e institucionalizadas. Como bien lo señalan Julia Varela y Fernando Álvarez en su texto *Arqueología de la Escuela* (1991). La maquinaria escolar es un resultado sociocultural de la sociedad moderna del siglo XVI y que se ha venido perfeccionando con el pasar del tiempo, y de acuerdo a los intereses particulares de determinado momento histórico de la modernidad misma. Si bien en un primer momento o en el “antiguo régimen” sirvió como máquina de cristianización, en la sociedad burguesa ha servido como máquina de urbanización.

²⁰ Una *máquina social biopolítica* puede entenderse como un sistema económico-político de producción en sí mismo, tal como Deleuze y Guattari (1995) definen la máquina social; como también, se puede entender como un campo compuesto de artefactos, rudimentos y técnicas que operan sobre los cuerpos individuales y colectivos orientados a la producción y reproducción social, política y económica -biopolítica-. (Foucault, 1991). De esta manera, “Las máquinas técnicas no son independientes ni exteriores a la máquina social. Cada técnica forma parte esencial de la máquina social. La tecnología capitalista es esencial al sistema de explotación capitalista. Son grandes máquinas las que son usadas para la explotación de grandes masas de trabajadores. No hay una necesidad intrínseca de cierta tecnología. Más bien la tecnología evoluciona con la máquina social de la que forma parte”. (Rojas, 1997: 2).

²¹ Los comportamientos periféricos son aquellos que se encuentran inscritos en prácticas correspondientes a modelos sociales anteriores o marginales a un nuevo modelo socialmente hegemónico que se erige como el vigente. Cuando una práctica o comportamiento aparece como periférico lo que sucede es que se enuncia un nuevo sistema de regulación y control social. En consecuencia, en un contexto de urbanización y urbanidad lo rural, lo aldeano o campesino es leído entonces como periférico en la medida en que representa de cierto modo un atraso con el nuevo modelo social. La matriz sociocultural urbana excluye y señala como anormal la matriz rural ligada a la tierra.

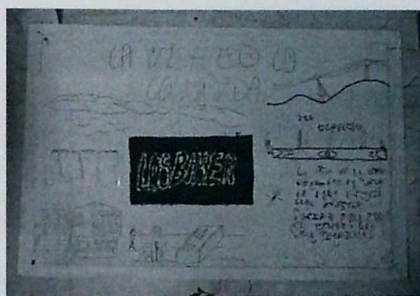
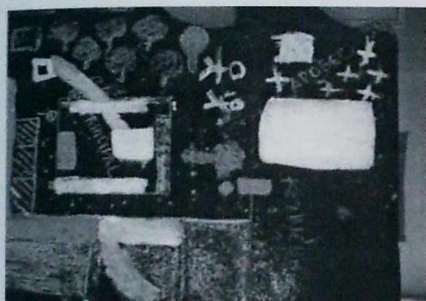
Esta máquina ha jugado un papel relevante en la reproducción de un orden establecido mediante la producción de sujetos y subjetividades a fines a dicho orden. Así, la máquina escolar, o maquinaria como la llaman estos autores, ha sido central en la construcción y producción de una condición de infancia y juventud y viceversa, es decir, la aparición de la llamada escuela nacional obedece también a la generación de un estatuto y marco jurídico que nombra y distingue una edad social anteriormente indiferenciada. (Varela y Álvarez, 1991). Claramente, el surgimiento de la escuela como productora de subjetividad, y por lo tanto, reproductora de modelo de sociedad, obedece a procesos de redistribución poblacional que tienen por objeto la producción de un modelo social basado en regímenes jurídicos y en la hegemonía de una economía liberal en donde la fábrica se constituye en el nuevo taller de producción y la máquina en el artefacto productor.

La escuela como máquina de reproducción social es también un aparato de control en la que se fiscaliza y se regulan los comportamientos de los sujetos que a ella convergen y al mismo tiempo se producen. Por lo tanto, en la escuela los regímenes disciplinarios se hacen más rígidos y la norma se va incorporando mediante la vigilancia rigurosa no sólo desde el docente, sino también, desde el estudiante mismo, tal como lo pudimos observar en la IED Palermo. El o la estudiante se vuelve el garante y esclavo de la norma, de la normalidad, del saco bien puesto, de los zapatos Verlón, de la sudadera cuando debe ser. Y es aquí cuando la norma logra alcanzar su estado de realización, cuando es interiorizada por los sujetos hasta el punto que ellos se convierten en sus propios vigilantes. La figura de la *rectora de estudiantes* que camina por los patios y los corredores observando quien se encuentra evadido de su clase, o el personero de esta institución que más parece el asistente de la coordinación de disciplina, o de convivencia, dan cuenta del efecto que tiene la interiorización de esta *normalidad*. La reproducción en estos personajes del capataz, del docente como figura inquebrantable es innegable. En este punto el deseo ha sido cristalizado por ese modelo societario; ha sido atrapado, o más bien modelado, producido desde la pulsión del esclavo como lo señaló ampliamente el filósofo nihilista Nietzsche cuando se refería al modelo social de la modernidad basado en el poder ejercido desde la representación, pues es sólo el esclavo es quien quiere ser representado.

El territorio como nación es representable en la escuela, y a su vez, la ciudad como territorio también es representable como nación o como espacio cerrado, como expresión

de la presencia de una institucionalidad, es decir, espacio institucional. A este respecto, se ha señalado en reiteradas ocasiones que la presencia institucional del Estado se hace manifiesta en los grados de desarrollo, y se supone, que es la ciudad el espacio que ha alcanzado los mayores niveles de crecimiento. Ecuación que daría como resultado que Bogotá es la expresión de la presencia del Estado. La iconografía y la morfología institucional conforman la dermis de ese territorio, y de esa manera, las imágenes que la homogenizan ante los ojos de todos. Bogotá es Bogotá con B mayúscula, el bogotano es así, el ajiaco nuestro plato, Transmilenio, el símbolo de modernidad y progreso.

La polis y la IED como máquina binaria



Durante la Modernidad la espacio-temporalidad fue concebida a partir de oposiciones producto de la forma de pensamiento dialéctico que gravita en torno a la lucha incesante de la afirmación y la negación, movimiento de ida y vuelta en que el uno es opuesto y negación del otro que concluye en una síntesis entendida como unidad, como universalidad. De esta manera, el espacio fue estriado mediante bipolaridades: el adentro y el afuera, lo rural y lo urbano, lo nacional y lo local, lo público y lo privado, y se constituyeron en representaciones del espacio por oposición encarnando y obligando prácticas y modos de ser que no permitían su "convivencia".

Atendiendo a esta manera de representar y ordenar el espacio y el tiempo, las subjetividades y colectividades se estructuraron bajo esa lógica. El adentro representó, y aún representa, la contingencia, el orden y la seguridad, mientras que el afuera representa el caos, la inseguridad, lo desconocido y el riesgo, por lo que habría que estar adentro para

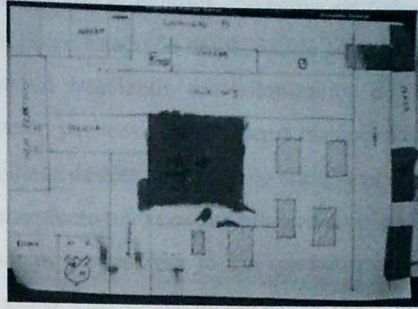
evitar el peligro. Desde esta perspectiva, la invasión del afuera ha sido fuertemente restringida por miedo a la contaminación del otro.

De manera similar, lo nacional subordinó y negó lo local al representar un obstáculo para la consolidación de la unidad nacional. Por su parte, la ciudad se constituyó en la negación del campo estableciendo como algo urgente la expulsión de cualquier ambiente pueblerino, la memoria, la tradición y el aroma a tierra que traen los cuerpos. Además, la urbanización implicó, y ha implicado, ingentes esfuerzos por incorporar la cuadrícula en nuestras nociones de espacialidad, negando a su vez, la espacialidad regida por los valles, los ríos y los bosques.

Estamos segmentarizados binariamente, según grandes oposiciones duales [...] lo propio de de las sociedades modernas, o más bien de Estado, es la utilización de máquinas duales que funcionan como tales, que proceden simultáneamente por relaciones biunívocas, y sucesivamente por opciones binarizadas. Las clases, los sexos, van de dos en dos, y los procesos de tripartición se derivan de un desplazamiento de lo dual [...] Diríase que las sociedades modernas han elevado la segmentaridad dual al nivel de una organización suficiente. (*Ibid.*: 215)

La producción de subjetividad dual o binaria desde la máquina escolar se da mediante la construcción e incorporación de imaginarios y discursos sobre un “adentro” representado en este caso por la escuela y/o la familia y un “afuera” asociado al espacio de la calle; sobre lo rural y lo urbano y sobre el tiempo productivo y el tiempo de ocio como opuestos. Esta construcción binaria corresponde a una manera de establecer valores morales sobre el tiempo y el espacio asociado a nociones como el bien y el mal, el orden y el caos, y el atraso y el progreso. Esta manera de ordenar la experiencia desde el adentro, el progreso, la productividad y el orden se asocian directamente con el buen destino o camino que debe seguir una sociedad, mientras que el afuera, el caos, lo rural y el ocio parecen representar su atraso y fracaso.

• *Adentro/Afuera: La imagen de la burbuja*



En el colegio uno no se puede expresar como uno quiere porque hay muchas reglas que le prohíben a uno ser como uno es, mientras que en la calle uno se expresa como quiera, allá no hay reglas, por eso uno se puede vestir como a uno le gusta, expresar lo que uno quiere expresar y hacer amigos que escuchan la misma música y se visten como uno (...)

Otra cosa que no me gusta del colegio es que a uno le toca ponerse un uniforme con el que uno no se siente bien, con el que uno no se identifica y si uno lo quiere mejorar de acuerdo al gusto de uno, con las zapatillas por ejemplo a uno lo castigan o le hacen anotación en el observador del alumno o llaman a los papás. Por todo eso a mi me gusta más la calle, allá uno es libre, en el colegio uno depende de las cosas que quieran los profes. En la calle se vive la vida del joven, en el colegio no²².

Yo me siento muy bien en el colegio porque uno aquí se encuentra seguro, mientras que en la calle uno corre peligro, hay pandillas y uno tiene que estar alerta para que a uno no le pase nada, no lo atraquen, lo chuzen; es más fácil meterse en problemas; hay mucha inseguridad. Mientras que cuando uno está en el colegio uno no tiene de que preocuparse, uno está tranquilo, el colegio es un lugar seguro para los jóvenes²³.

Históricamente la escuela ha sido un lugar de encierro o de inmovilidad de los y las jóvenes con el fin de disciplinarlos e integrarlos en un futuro a la sociedad. Desde esa perspectiva, la escuela ha sido soporte fundamental de la sociedad disciplinaria en la que se enclaustra al joven con el fin de orientarlo hacia una idea de progreso. Según Foucault, la disciplinarización de la juventud estudiantil fue uno de los primeros puntos de aplicación y

²² Respuesta de uno de los jóvenes ante la pregunta sobre la diferencia entre el colegio y la calle. IED Alemania Unificada. Registro en audio y video (2005).

²³ Respuesta de una de las jóvenes ante la pregunta sobre la diferencia entre el colegio y la calle. IED Alemania Unificada. Registro en audio y video (2005).

extensión del sistema disciplinario en la que la regla general fue el enclaustramiento, lo que implicó evitar a toda costa el contacto de la juventud con el exterior. "...había, de todos modos, una especie de grupo deambulante, un grupo en estado de emulsión, de agitación. Y en el fondo, la disciplinarización de esa juventud estudiantil, esa colonización de la juventud, fue uno de los primeros puntos de aplicación y extensión del sistema disciplinario (Foucault, 2005: 88). Siguiendo con los planteamientos de este pensador, lo curioso es que la colonización de esa juventud turbulenta y en movimiento tuvo por vez primera divisiones en edades y en niveles, con programas de ejercicios progresivos lo que permitió en la pedagogía la aparición de algo muy novedoso en la vida de la juventud: la regla del enclaustramiento (*Ibid.*).

El adentro escolar opera como una burbuja en la que su labor es, como bien lo anota el pensador anteriormente citado, evitar el contacto con el exterior al que se le asocian todas aquellas cosas, conductas y aspectos que pueden desviar los comportamientos hacia los cuales deben estar orientados los y las jóvenes "en la calle sólo aprenden cosas malas y consiguen malas compañías"²⁴. En la calle, el afuera, se encuentran los fantasmas del caos y del desorden, esos que tienen la capacidad de ir al traste con la labor pedagógica llevada a cabo por la escuela. De esta manera, los espíritus dóciles son aquellos que han tenido la "fortuna" de encontrarse al interior de los claustros educativos.

A este respecto, en el marco de las jornadas de trabajo en la IED Alemania Unificada encontramos como los y las jóvenes reproducen este imaginario asociando al joven escolarizado a la posibilidad de progresar, pero que además, y sobre todo, tendrá la posibilidad tan esperada por la sociedad de "ser una persona de bien". Contrario a esto, el joven que no se encuentra inserto en las lógicas y en los espacios escolares es señalado como *pandillero*, un joven vagabundo, indómito que encarna las cosas negativas y que representa un riesgo latente, no sólo para los jóvenes escolarizados y la comunidad misma, sino también para él mismo debido a que no desarrolla la capacidad del "autocuidado": "Los jóvenes que están en la calle siempre terminan mal"²⁵.

A partir de lo anterior, podemos observar una construcción moral y dicotómica a partir del adentro escolar y del afuera callejero; mientras en el primero el joven accede a las

²⁴ Testimonio madre de familia. IED Alemania Unificada. Registro en audio (2005).

²⁵ *Ibid.*

buenas prácticas en las que el control interno garantiza la corrección de comportamientos convulsos propios de un estado primario más próximo al estado de naturaleza el cual tiene la fuerza de mal llevar al sujeto; el segundo, el afuera, refuerza ese estado pero además lo predispone a las prácticas negativas de la “naturaleza” humana. Por lo tanto, en el afuera la inseguridad y la delincuencia pueden hacer del joven un agente suyo. Así, el pandillero, ese joven desescolarizado representa el peligro y lo que la sociedad hace con los sujetos que no logran acceder a los claustros educativos. “los pandilleros son esos jóvenes que pueden terminar mal y que no están en el colegio”²⁶.

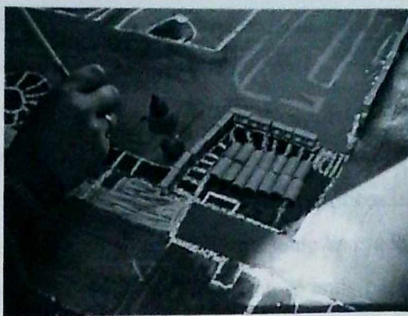
Si bien estas son palabras de jóvenes consultados en el marco del trabajo de campo, ésta es una construcción moral sobre el adentro escolar y el afuera callejero construida desde el adultocentrismo, desde la mirada del docente.

Uno de los principios del ejercicio ascético -ejercicio pedagógico- es que, si bien éste es cumplido por el individuo mismo, siempre se realiza bajo la dirección constante de alguien que es el guía, el protector, quien hace suya, en todo caso, la responsabilidad el rumbo de aquel que está comenzando su propio camino ascético [...] El guía ascético se convierte en el profesor de clase al cual el alumno está vinculado, sea durante un ciclo de estudios, sea durante una año, sea eventualmente, durante toda su carrera escolar. (Foucault, 2005: 89)

No obstante, también sobre el dentro y el afuera escolar existe las nociones construidas desde el sentir juvenil, tal como lo relata el joven citado al comienzo del presente apartado, en la escuela los y las jóvenes no se pueden expresar. Desde esta perspectiva, el vivir tranquilo y como realmente quieren ser parece estar en el afuera, otorgándole un aspecto negativo al adentro escolar por el hecho de ser coercitivo e ir al traste con el sentir y el querer de los jóvenes e imponerle disciplinas con los cuales ellos no se sienten completamente satisfechos y saberes que consideran inservibles para la vida misma.

²⁶ Relato joven. IED Alemania Unificada. Registro audio y video (2005).

• *Rural/Urbano: Atrazo y contaminación*



A mí una de las cosas que me preocupa es la pérdida de la identidad de los chicos de acá con la zona, con la vereda. Uno ve que ellos se van identificando más con las formas de vida que la televisión vende, una forma de vida urbana en la que se han perdido los valores, la tradición, el respeto por los ancestros, finalmente por lo que ellos son. Los chicos de acá son muy lindos, son puros y uno ve que cada vez la ciudad y las formas de vida de la ciudad los contaminan, los absorbe. Esto lo digo porque me preocupa que ustedes con el trabajo que hagan sobre las agrupaciones juveniles refuercen más la idea de las agrupaciones juveniles de la ciudad que no traen nada bueno, porque en ellas uno ve consumismo de valores desde el mercado y consumo de drogas...²⁷.

Desde el momento en el que la urbanización se constituye en el modelo social -la centralidad de la vida urbana- lo rural ha quedado en un lugar marginal, y sus prácticas se consideran periféricas. Desde esta perspectiva, lo rural representa el atraso y el estado de naturales, mientras que lo urbano representa el progreso, la posibilidad de futuro. Sin embargo, también existe la construcción opuesta, esa que ve en la vida urbana la pérdida de las cualidades de la condición humana ligadas a la tierra, a una vida tranquila y pura; lo que le asigna a la vida urbana una vida en medio del bullicio y la contaminación. Ambas miradas sobre estos espacios -rural/urbano- niegan la existencia de la otra, o más que negarla la estigmatizan.

Una de las corrientes del pensamiento que ha fortalecido la idea de la ciudad como expresión de progreso y desarrollo ha sido la sociología funcionalista propia del contexto de la modernización. Particularmente en Colombia este enfoque toma fuerza a partir de la

²⁷ Testimonio docente. IED Verjón Bajo. Registro Notas de campo (Investigador: Fernando Quintero).

década de los cincuenta del siglo inmediatamente anterior. En ese contexto, toma fuerza la idea de acelerar el proceso de urbanización del país con el fin de iniciar un proceso real de crecimiento que permitiera salir de la pobreza estructural que para ese momento el país se encontraba sumido. Ello implicó la ampliación del sistema escolar para todos los estratos sociales y asimismo la urbanización de la población. Si bien este proceso de urbanización ha significado un desplazamiento masivo de la población rural hacia los centros urbanos, éste también se instaló en las áreas rurales. Contrario a lo que creen algunos docentes rurales que expresan desasosiegos como los que se enuncian al inicio del presente apartado, la escuela rural cumplió la tarea de urbanizar las subjetividades instaladas en el imaginario rural.

En esa medida, la escuela rural fue crucial en la transformación de los imaginarios rurales mediante la construcción de nuevos imaginarios ligados a la vida y las profesiones urbanas. Al respecto, Rodrigo Parra Sandoval en su texto *Ausencia de futuro* (1985) señala que la escuela ha sido fundamental en la incorporación de los valores y los estilos de la vida urbana. Con el fin de responder a las demandas laborales y productivas que implicó un modelo urbano industrial, la escuela tanto urbana como rural ejerció un papel fundamental en la instalación de los imaginarios urbanos asociados al trabajo, de manera que es ella –la escuela– la que traza una diferencia generacional en la medida en que emergen nociones de futuro ligadas a las actividades laborales urbanas (Parra, 1985).

La polis y la IED como máquina lineal



*De prisa como el viento van pasando
Los días y las noches de la infancia
Un ángel nos depara sus cuidados
Mientras sus manos tejen las distancias.*

*Después llegan los años juveniles
Los juegos, los amigos, el colegio
El alma ya define sus perfiles
Y empieza el corazón de pronto a cultivar un sueño...*

*Y brotan como un manantial
Las mieles del primer amor
El alma ya quiere volar
Y vuela tras una ilusión
Y aprendemos que el dolor y la alegría
son la esencia permanente de la vida.*

*Y luego cuando somos dos en busca del mismo ideal
Formamos un nido de amor
Refugio que se llama hogar
Y empezamos otra etapa del camino
Un hombre, una mujer unidos por la fe y la esperanza.*

*... Los frutos de la unión que Dios bendijo
Alegran el hogar con su presencia
A quien se quiere más sino a los hijos
Son la prolongación de la existencia.*

*Después cuantos esfuerzos y desvelos
Para que no les falte nunca nada
Para que cuando crezcan lleguen lejos
Y puedan alcanzar esa felicidad tan anhelada.*

*Después cuando ellos se van
Algunos sin decir adiós
El frío de la soledad
Invade nuestro corazón
Es por eso amor mío que te pido
Como le pido a Dios si llego a la vejez
Que estés conmigo²⁸.*

La vida se concibe como una línea en la que se viven experiencias específicas de acuerdo a la edad en la que el sujeto se encuentra inserto; la infancia angelical y que debe ser cuidada con esmero, la juventud juguetona, amistosa y escolar, la adultez en la que se conforma familia y la vejez en la que la soledad embarga. La letra de esta canción recrea claramente esta idea, y además, la asignación de prácticas y nociones de futuro que a la infancia y a la juventud se le asignan están inscritas en una idea de progreso, de llegar lejos.

²⁸ Fragmento canción: *El camino de la vida.*

De esta manera, la vida ha sido segmentada de manera lineal, lo que significa un ordenamiento social de la experiencia desde el aspecto temporal principalmente. Dos tipos serían los ordenamientos que atraviesan a la escuela. Por un lado, la distribución de prácticas en torno a procesos, niveles y rutinas, y por el otro, con relación a las nociones de pasado, presente y futuro.

La escuela o el sistema escolar han ocupado un lugar central en la producción de la juventud en la que ha sido estratégico el ordenamiento de ese momento vital mediante procesos y niveles que le dieron sentido al dispositivo pedagógico. Al respecto, Foucault señala que

(...) en la colonización pedagógica de la juventud [...] vemos esbozarse los grandes esquemas de la pedagogía, es decir, de que las cosas sólo pueden aprenderse si se pasa por una serie de etapas obligatorias y necesarias, etapas sucesivas en el tiempo y que marcan, en el mismo movimiento que las conduce a través de éste, otros tantos progresos. El apareamiento del tiempo y el progreso es característico del ejercicio ascético y también lo será la práctica pedagógica [...] habrá por primera vez divisiones en edades y niveles con programas de ejercicios progresivos. (Foucault, 2005: 88)

Por su parte, el ordenamiento de la vida estudiantil a partir de un pasado, un presente y un futuro regula la experiencia vital a partir de la idea de un pasado en el que la experiencia juvenil parecía ser mejor en la medida en que había mayor obediencia y menos rebeldía y un presente en el que se debe intervenir para que el futuro sea favorable para el sujeto.

Anteriormente los jóvenes éramos más obedientes, no le contestábamos a nuestros padres, mientras que hoy en día vemos que a los muchachos no se le puede decir nada, hay mucha rebeldía, quieren hacer las cosas solos y eso nos preocupa un poco porque uno con su labor lo que hace es inculcarle valores positivos para que en un futuro sean personas de bien...²⁹.

Ambas nociones sobre la temporalidad han sido fundamentales en la construcción de un estado de adolescencia y una condición juvenil en la medida en que permitieron “reorganizar los ciclos vitales y grados escolares, los tipos de inserción al mercado laboral, las formas de regulación de las relaciones de género y de la sexualidad que la economía de mercado necesita en su momento” (Serrano *et al.*, 2003: 27).

²⁹ Conversación docente. IED Alemania Unificada. Registro Notas de campo (Investigador: Fernando Quintero).

De esta manera, las nociones de pasado, presente y futuro adquieren sentido en la medida en que ordenan, posicionan y a la vez objetivan unas condiciones que posteriormente se consideran inherentes a la condición de juventud. Si bien, esas nociones hacia los y las jóvenes tienen significaciones particulares, la escuela construye ritualidades y prácticas cotidianas que tienen por objeto insertar a los jóvenes en un pretendido “proyecto de vida” y un esperado “proyecto de nación”.

Así, *el pasado* en la escuela puede considerarse como una ausencia de memoria en la medida en que no se construye un relato sobre el devenir social de este espacio, sus trayectos como constructor de historias de vida y relatos afectivos. Por el contrario el pasado se recrea a partir de ritualidades ligadas a una historia oficial sobre la idea de nacionalidad. De esta manera, no se recrea la memoria del colegio, pero si se pone en escena permanentemente el mito fundador de la nación, de la patria. Por tal razón, rituales como la izada y el juramento a la bandera toman, las formaciones marciales y los golpes del pie al piso al unísono recrean un ideal patriótico. Al decir de Duschatzky y Corea (2000) los ritos de escolarización como el saludo a la bandera intentan cubrir el espacio escolar de una autoridad simbólica basada en la idea de Estado-nación en la que el docente se constituye en el adulto portador de dicha autoridad en la que se transmite generacionalmente la relación: adultos, mayores, sabios, maestros, versus jóvenes, promesas del futuro, alumnos (*Ibid.*, 2000).

Después de los himnos, se dio paso a los reconocimientos que la institución hace a estudiantes sobresalientes en los ámbitos académico y disciplinario. Uno a uno, después de su llamado por altavoz y el respectivo aplauso, subían al segundo piso, lugar que ejerce de tarima y donde se les hizo entrega de su medalla. Seguido a esto, los homenajeados hicieron el juramento a la bandera y leyeron un manifiesto que culminaba con la frase: “Patria querida daría mi vida por defenderte”.

Ese día hubo la lectura, por parte de un docente, de una semblanza del ejército nacional en la que se dio cuenta de la reforma de 1997, la cual tuvo como objetivo modificar sus estructuras con el fin de hacerle frente a la subversión armada. En esa semblanza, se asociaron las gestas independentistas con las batallas en contra de la guerrilla; asociación que daría un sentido nuevo al ejército colombiano: “De la lucha

fuera poco, la negación, por antonomasia de lo rural. A la vez, no nos cabe la totalidad de ese espacio en la cabeza, nos da la sensación de no ser de ese lugar, frío, indiferente y gris. La ciudad es un lugar abierto como el universo del cual se sabe realmente muy poco, casi nada: Qué es, qué lo hace, y mucho menos, quién lo habita.

No obstante, nos inventamos las maneras para que la ciudad nos quepa en el sentido: fragmentos, recortes de aquí y de allá, olores, aromas y rumores. Continuidades y discontinuidades en sus recorridos, tránsitos y trayectos, muchos de ellos, inimaginados y que nos dan la posibilidad de vivir lo propio y lo ajeno, lo conocido y lo desconocido: Vivir la heterogeneidad de la ciudad. También conjugamos lo urbano y lo tradicional para que el olor a tierra no salga de la memoria para siempre, y como mecanismo para no sucumbir ante los golpes de la vida urbana y sus “nuevas” maneras para hacer las cosas. En fin, a la ciudad nos la inventamos a diario para podernos mover en un territorio nómada, un espacio abierto como el de la urbe.

De manera que la *urbs* o lo “urbe” no es lo mismo que la *polis*. Mientras esta última ordena el espacio de la ciudad desde un orden jurídico-administrativo, la *urbs*, contrario a la *polis*, es la ciudad antes de la ciudad, es decir, la ciudad no concebida como sistema, ese espacio abierto donde se presenta una energía creativa y amoral, dependiente de procesos caóticos e impredecibles. Desde esta perspectiva, se produce en el espacio público un espacio colectivo, donde se presentan “territorializaciones elaboradas por una organización social institucionalizada al margen de la administración política” (Delgado, 1999: 193).

La ciudad la hacemos a diario mediante los modos particulares de usar sus espacios, a partir de las prácticas de subjetivación que en ella se desprenden y desde la transformación constante de sus maneras de vivirla. La ciudad como territorio nómada, móvil y en constante desplazamiento implica procesos de resignificación. Es decir, procesos que permitan la generación de múltiples códigos por parte de sus habitantes para descifrar los códigos cambiantes de los territorios urbanos. Esta forma de espacialidad, a diferencia de la anterior, es una espacialidad vivida, o como señala Delgado, *una espacialidad otra*. No es una espacialidad para el reconocimiento de la ciudad, sino una espacialidad de la experiencia de la ciudad.

Así pues, el vivir la ciudad implica un saber moverse en ella, ya que esta varía constantemente. Por ejemplo, las contingencias en las territorializaciones de algunos sectores por parte de algunos grupos armados alteran las normas legitimadas para la movilidad allí, situación que obliga a sus pobladores estar al tanto de las variaciones para facilitar su movilidad. Es por esto que el vivir la ciudad le implica, a todos los que la habitan, crear constantemente estrategias de movilidad. Pero no sólo implica estrategias de movilidad, también obliga la construcción permanente de referentes territoriales que den sentido al estar, a las prácticas que allí se despliegan, y permiten sentirse parte de algo así sea de manera momentánea o de paso.

En la hiperactividad urbana, en el desplazamiento incesante de sus peatones se hace la ciudad y los territorios adquieren significados efímeros pero que al recorrerlos emerge la nostalgia y la memoria. La ciudad y el caminar van de la mano. No se es urbanita si no se transita la urbe, sino se marca y si no le damos ritmo. Algo similar nos plantea De Certau cuando señala que:

En la ciudad es donde viven los practicantes ordinarios de la ciudad. Como forma elemental de esta experiencia, son caminantes, cuyo cuerpo obedece a los trazos gruesos y a los más finos (de la caligrafía) de un texto urbano que escriben sin poder leerlo. Estos practicantes manejan espacios que no ven. (De Certau, 1996)

Aludiendo a la ciudad invisible, urbanitas trasgreden la ciudad planificada mediante el andar; práctica que implica movilidad, la visita a territorios cambiantes incesantemente, caminos que presentan multiplicidad de vueltas, de rodeos. La vida urbana adquiere su goce en la movilidad, en el tránsito y en la vivencia de una ciudad compuesta por fragmentos, por espacios vividos al margen de la territorialización administrativa y mediante el caminar como "indisciplina" molecular.

Los caminos que se responden en este entrelazamiento, se constituyen en poesía inconsciente de las que cada cuerpo es un elemento firmado por muchos y escapan a la legibilidad. Todo ocurre como si una ceguera caracterizara las prácticas de la ciudad habitada. Avanzan y se cruzan, componen una historia múltiple, sin autor ni espectador, formada por fragmentos de trayectorias y alteraciones de los espacios y "cuando se escapa a las totalizaciones del ojo, hay una extrañeza de lo cotidiano que no sale a la superficie o

cuya superficie es solamente un límite adelantado, un borde que se corta sobre lo visible". (Ibid.: 105).

Para los y las jóvenes de la IED participantes, los territorios afectivos y significativos son aquellos que se encuentran cargados de sentido, pueden significar goce, peligro, entre otras cosas. A su vez, insinúan estrategias o modos de acción en cada uno de los diferentes territorios en los que los urbanitas se mueven. De manera que el territorio afectivo es, sin duda alguna, un encubrimiento singular de los de la dermis de la ciudad mediante los trazos, los ritmos y la memoria de multitud de personas.

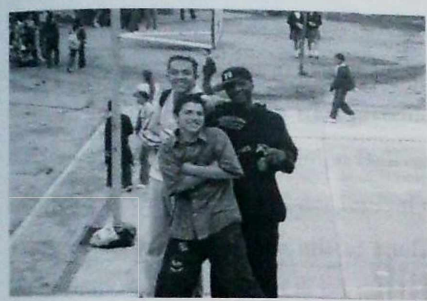


Los espacios urbanos afectivos o territorios vividos

¿Cómo se construye ese territorio urbano vivido que en muchas ocasiones trasgrede los usos para los cuales fue destinado, y a su vez, permite la construcción de representaciones sobre éste? Además de Garavito, quien nos habla del proceso de territorialización como una operación que consiste en dejar marcas y transitarlas para conocer mejor el territorio, Armando Silva en su texto *Imaginario urbanos* (1992) coincide en ello y sugiere que la construcción social del territorio es pautada por procesos de tránsito y reconocimiento. En esa producción, el territorio es nombrado y recorrido físicamente, por lo tanto necesita, según Silva, de *operaciones lingüísticas y visuales*. Es así como "el territorio se nombra, se muestra o se materializa en una imagen un juego de operaciones simbólicas en las que su propia naturaleza ubica contenidos y marca sus límites" (Silva, 1992: 50).

En ese sentido, la producción social del espacio es posible, no sólo mediante la ocupación física del territorio, sino también, a partir de su nombramiento y representación

simbólica. Es así, como pudimos observar durante el trabajo de campo que los jóvenes representaron su territorio, el lugar en el que viven y cohabitan con otros, de muy variadas maneras, relacionadas todas con sus modos específicos, singulares y/o colectivos de vivir y moverse por éste. Así, distintos lugares, considerados de la localidad o no, son articulados y conectados entre sí, por uno o varios sujetos, mediante la configuración de un entorno al que se le establecen ritmos y marcas que le atribuyen cierta particularidad.

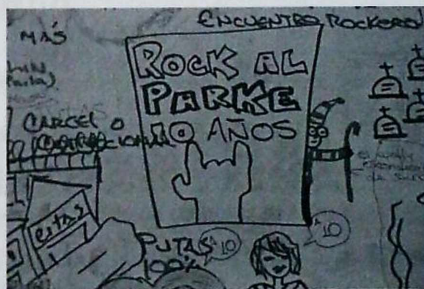
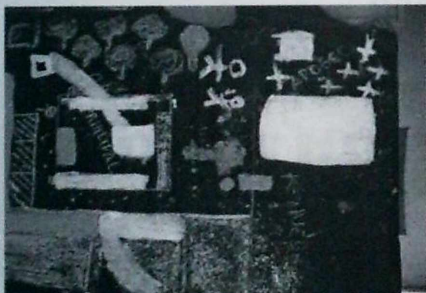


De esta manera, los territorios vividos, o en su defecto, los referentes afectivos son aquellos que se constituyen en orientadores, o por lo menos, en insinuadores de las formas de actuar y de meterse en la cabeza y en el cuerpo de manera singular ese gran espacio abierto que es la ciudad. En la “fundación” de los territorios afectivos o re-significados operan diferentes mecanismos y estrategias asociadas principalmente al saber vivir en ellos, al saber moverse, y como muchos de los jóvenes señalan, el cogérselas al vuelo, no dejársela montar. Estos espacios pueden ser bien espacios que se constituyen como tal a partir de la experiencia misma, o también pueden ser aquellos referentes institucionales pero re-significados y renombrados desde la práctica cotidiana.

Teniendo en cuenta lo anterior, pudimos identificar que los y las jóvenes que participaron en el proceso tienen como referentes afectivos y/ o re-significados como los siguientes:

El Coco, como llaman al colegio y en el que identifican junto con las prácticas disciplinarias, prácticas de vida misma, más allá de la presunta seguridad que la institución le brinda al joven, allí construyen amigos, modos de adscripción e identificación, afectos, deseos y maneras diferenciadas de vivir esa llamada juventud escolar.

También aparecen espacios como los parques cercanos a las instituciones educativas en la medida en que es en esos espacios en los que deviene la vida amorosa, las trasgresiones minúsculas como el consumo de cigarrillo, de drogas o el “capar clase”. Pero también en esos espacios es donde, según los y las jóvenes, se tramita el conflicto. Al respecto algunos jóvenes nos comentaban que “el conflicto o los conflictos entre grupos empieza en el colegio y se soluciona en la calle, principalmente peleando, eso puede, en muchos casos, significar la muerte”³¹. Otros lugares identificados son los parques metropolitanos, pero más allá que identificar el parque como referente de la ciudad, lo que se identifica es un territorio vivencial en la medida en que son nombrados por las prácticas que allí se despliegan o los ritos juveniles que en ellos se presentan. Por tal razón, y como ejemplo de ello, el Parque Simón Bolívar aparece en las cartografías como referente juvenil debido a la realización allí del festival de Rock al parque; el COL de la Victoria por los espacios de socialidad que allí se configuran, y el barrio El Restrepo por los encuentros amorosos y las prácticas de la sexualidad que allá se realizan.



Estos espacios como los parques y la calle parecen ser los apropiados para el ocio y la rumba, como la zona rosa y espacios como las tiendas, los billares, las canchas de microfútbol, las panaderías, las esquinas, los bosques, los campos de tejo, los centros comerciales, y las plazas y plazoletas.

³¹ Exposición cartografías. IED Inem Francisco de Paula Santander. Registro en audio (2004).

Escuela y urbe: Flujo y memoria



Al igual que la ciudad, las lógicas monolíticas de la escuela son afectadas por un sinnúmero de prácticas juveniles, que en muchos casos externas a ella, ponen en tensión dicho espacio, lo que lo convierte en un lugar de conflicto. Así, el pretendido orden en dicho espacio es afectado por prácticas, estéticas y ritmos sociales que alteran su finalidad institucional: el disciplinamiento y formación de la juventud y lo configuran como un lugar más de encuentro y de producción de mundos juveniles.

Pero ¿cuáles son dichas afectaciones? En el marco del trabajo de campo pudimos acceder a relatos producto de muchas situaciones en las que pudimos notar tres aspectos que afectan al escuela y que para este capítulo nos han llamado significativamente la atención: Lo estético expresado principalmente en la apropiación singular del uniforme, la música como medio catalizador y el *graffiti* como trazo que marca el territorio; la memoria que permite a los y las jóvenes contar sus propias historias en el espacio escolar al margen de los discursos oficiales de la historia centrada en la fundación de la patria y la inauguración administrativa de la institución educativa; y por último, el flujo o la movilidad mediante el cual los espacios sociales escolares desbordan los muros y las cercas que limitan a la institución educativa con la calle.

- *Lo estético: Un estilo de vida*

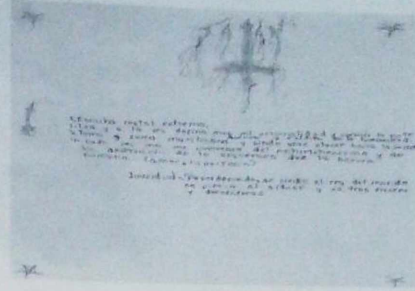
Lo estético expresa un estilo de vida, una forma singular de habitar el mundo y así mismo de entonarlo. Por lo tanto, este factor estético desborda la noción clásica que se tiene de éste

que lo asocia únicamente al asunto de las artes y de las nociones sobre lo bello y lo feo. Haciendo esta aclaración, podemos afirmar entonces que lo estético se refiere a un conjunto de estilemas, signos y ritmos que permite a los sujetos, en esta caso los y las jóvenes, armarse de arquetipos simbólicos, corporales y discursivos que le dan sentido al estar en un *dónde* y en un *cuándo*, en un lugar y en un momento histórico particular³². Desde esta perspectiva, el espacio escolar se constituye en espacio intercultural³³ en la medida en que no la habita una juventud homogénea, sino una multitud de estilos de vida juveniles y de otras maneras de vida de los otros actores que compone una comunidad educativa haciéndola heterogénea y diversa.

De esta manera, la forma de portar el uniforme y de representar los territorios -de construir espacialidad-, se encuentra asociada a unos consumos musicales, ofertas culturales y adscripciones colectivas, por lo general de carácter momentáneo, que permiten una presencia singularizada en el espacio escolar. El tatuaje, el *piercing*, las crestas, las botas, y las camisetas de sus grupos favoritos por debajo de la camisa del uniforme le dan un tono particular al sujeto confiriéndole memoria particular, nociones de futuro diferenciadas a las de sus compañeros y relatos experienciales en relación con el territorio armadas con muchos fragmentos visuales, narrativos y simbólicos.

³² Para nuestro caso, el *dónde* y el *cuándo* puede referirse a varias espacialidades y temporalidades que hacen presencia en un mismo espacio. Así, la escuela como lugar se encuentra inundada por múltiples espacialidades y temporalidades que varían de acuerdo a la experiencia particular y singular de cada sujeto y colectivo. De igual forma, estas particularidades y singularidades experienciales se encuentran directamente articuladas a los modos específicos históricos y materiales que posicionan un sujeto o un colectivo en la estructura social. De manera que las diferencias socioeconómicas y culturales como el acceso diferenciado a los distintos tipos de capital -social, cultural, simbólico, etc.-, y las diferencias regionales, y los variados consumos culturales determinan los modos particulares para construir la espacialidad y la temporalidad.

³³ La escuela como espacio intercultural es aquella en la que sucede el contacto entre sujetos y colectivos que bien pueden pertenecer o no a un "mismo espacio" y a "una misma historia", y que poseen matrices culturales diferentes debido a su posición en la estructura social. En palabras de Rossana Reguillo, "Por interculturalidad nos referimos aquí no exclusivamente y de manera acotada al contacto entre sociedades históricas y geográficamente distintas, sino al contacto entre grupos que formando parte de la "misma" historia y compartiendo un mismo territorio, poseen sin embargo matrices culturales diferenciadas por su posición en la estructura social: jóvenes, homosexuales, indígenas, empresarios, docentes" (Reguillo, 2000: 84).



Ser straight edge vegano es asumir una forma de vida, es asumir el vegetarianismo como forma de vida, la heterosexualidad y la no promiscuidad. Ser straight edge vegano es asumir una vida sana, es tener conciencia de que el mercado y la sociedad actual nos conduce a la destrucción, el hiper consumo acaba con los recursos naturales, con la fauna, con la vida, por eso asumimos el vegetarianismo como forma de vida, la vida austera, y el no consumo de drogas.

La música que escuchamos es principalmente el ska, el hard core, y el punk, de vez en cuando el reggae...³⁴

La memoria: Fragmentos del pasado significantes del presente

Por su parte, la memoria atraviesa el espacio escolar mediante las evocaciones, nostálgicas en algunos casos y renovadoras en otras, de situaciones y lugares que fueron significativos para los y las jóvenes y sus agrupaciones. La experiencia escolar no es entonces un continuo lineal de sucesos, sino el salto de momentos entre el presente y el pasado; y a partir de ellos significan su experiencia y los objetos portados intentando dar “coherencia” momentánea a su particular presencia, a su propia performatividad.

³⁴ Conversación con joven *straight edge vegano*. IED Inem Francisco de Paula Santander. Registro en audio (2004).



Los piercings que yo llevo puestos significan un homenaje a los esclavos porque a ellos –los esclavos– les ponían los piercings para atarlos y para saber a quién pertenecía. También significan modernidad, porque nosotros también nos hacemos diferenciar de otras personas, de otros grupos. Para mí los piercings son como una combinación de lo antiguo y lo moderno...³⁵.

En los relatos sobre el colegio emergieron las nostalgias de los espacios que hoy ya no son, como también esos nuevos espacios.



“(…) les vamos a presentar el colegio, los sitios donde los muchachos más se la pasan, les llama más la atención estar”³⁶. Este grupo fue reconstruyendo partes de la historia del colegio a partir de las transformaciones del espacio, mostrando por ejemplo cómo la construcción actual del colegio no existía hace unos años, y en su lugar estaban 7 u 8 casetas prefabricadas ubicadas en lo que hoy es el patio, en las que quedaba primaria.

Estas transformaciones del espacio coincidieron igualmente con cambios en las rutinas diarias de los estudiantes. La conversión del antiguo restaurante en lo que hoy es la

³⁵ Entrevista joven. IED Alemania Unificada. Registro en video (2005).

³⁶ Fragmento Relato. IED Monteverde.

cafetería, implicó un cambio en los hábitos de ellos porque dejaron de almorzar en el colegio, ya que ahora almuerzan en la casa o traen algo de allá.

Acá [señala la cafetería] era un restaurante, ahí daban los almuerzos. Nos daban unas boleticas, entonces con esas boleticas tenían los nombres de la semana, y eso costaban como mil, mil pesos y con eso le daban un almuerzo. Pero ya no³⁷.

Constantemente este grupo va señalando los lugares que no existían, así como los que estuvieron a punto de dejar de existir. Entre ellos está El Palomar, que fue la primera construcción que hubo cuando aún el colegio se llamaba San Luis; tal vez esto explique el hecho que el vídeo comience justamente ahí.

Hace como 7 años eso lo iban a tumbar porque cuando había mucha gente arriba entonces el piso se movía, y entonces eso se agrietó todo y se iba a caer. Y el año pasado hicieron vigas para que eso no se cayera, porque esos fueron casi los primeros salones. Ahí era bachillerato³⁸.

El flujo y la movilidad: El nomadismo como constitutivo de la subjetividad contemporánea o las disoluciones urbanas

Las fronteras que delimitaban los espacios son en la actualidad cada vez más difusas o se desvanecen de acuerdo a las contingencias de los sujetos y los colectivos. La movilidad, sobre el sedentarismo que nos proponía la modernidad, se constituye en un no-lugar de subjetivación por excelencia. De manera que lo transitorio, lo nómada parece ser el espacio constitutivo de las subjetividades contemporáneas.

La calle y el espacio escolar afectado por ésta les permiten vivir experiencias que llenan de emotividad sus vidas, movimiento constante dentro y fuera de las localidades y de las escuelas les posibilita un enriquecimiento individual y grupal, permite establecer elementos de convivencia y de solidaridad. El mundo diverso y fragmentado que se presenta cotidianamente les exige una actitud flexible hacia lo nuevo y cambiante. A su vez, las formas de experimentarla son diversas, se puede parchar en un lugar concreto, como también se puede trasladar permanentemente, en unos casos se presentan controles territoriales por unos grupos, en otros sus espacios son difíciles de ubicar en un lugar concreto; hoy están acá, mañana quién sabe dónde.

³⁷ *ibid*

³⁸ *ibid*

En general se presenta una especie de nomadismo en las formas de vivir y usar la ciudad y los espacios escolares por parte de los jóvenes, éste se refleja en rutas cotidianas de movilidad de los grupos de jóvenes que se extienden desde la casa, pasando por el parque, la plazoleta, el colegio y el barrio en donde acostumbran reunirse; trasladándose al centro de la ciudad u otros lugares públicos de las localidades. La explicación a esa manera particular de apropiación espacial puede ser que por un lado los medios de comunicación y las tecnologías han des-localizado los consumos culturales; por otro lado "El des-arraigo que padecen los adultos se ha transformado en un des-localizado modo de arraigo desde el que los jóvenes habitan de manera nómada la ciudad, desplazando periódicamente sus lugares de encuentro" (Salazar, Useche *et al.*, 1998); y por último, que la cultura de la fragmentación se expresa desde la apropiación y empatía de espacios e imágenes fragmentadas, no continuas, es por eso que el permanecer en un solo lugar se puede tornar monótono y aburrido.

En el transitar entre la calle y la escuela el joven desarrolla una sensibilidad que le permite coger las cosas al vuelo, conformar modos de comportamiento de acuerdo con las circunstancias que lo distinguen de los padres, de los adultos que no es transmitido desde las lógicas formales de la escuela ni en las familiares. En el fluir intersticial por los diferentes espacios sociales y territorios el joven adquiere experiencia, se curte, aprende a vivir la vida como ella realmente es, desarrolla el instinto de la nocturnidad y se inserta en él para conocer y experimentar momentos que en un principio se entremezclan con la incertidumbre, que les permiten sentir vértigo, y de esa manera, sentir emociones fuertes que los llena de vida, el sentirse en peligro alimenta la sensación de estar vivo.



4.1.5 Epílogo

Esta reflexión sobre la construcción cotidiana, simbolizada del espacio y del tiempo, y que muchas veces trasgrede el uso pautado social y administrativo, resulta también pertinente respecto de las instituciones educativas del distrito en tanto espacios físicos. Si bien no se encontró una territorialización del colegio por parte de las culturas juveniles, que de hecho escasamente se visibilizan en éste, se alcanzó a percibir una vida juvenil que re-significa la institución asumiendo, por ejemplo, espacios para la expresión gráfica (como el *graffiti*), el encuentro amoroso, el deporte de los hombres, la conversación de los grupos de mujeres, el ocultamiento de la mirada del docente, e incluso para transacciones de drogas. No sobra entonces insistir en próximas investigaciones que indaguen por esta relación entre los flujos de las identidades juveniles y la territorialización vivencial de los espacios.

Gracias a las cartografías realizadas durante el trabajo de campo se pudo identificar tres maneras de representar el territorio que dan pistas sobre las nociones de localidad que estos jóvenes construyen: En primer lugar, observamos una noción de *localidad-barrio*; en segundo lugar encontramos una *localidad-ciudad-país*; y en tercer lugar, una noción del territorio como un territorio transido por la lógica del *adentro-afuera* directamente asociada a la relación *nosotros-otros*. Así, la significación del territorio se da desde la proximidad con las instituciones socializadoras más relevantes en estos jóvenes (el colegio y la familia) hasta dinámicas en que los sitios de tránsito, lúdica, o comercio amplían las coordenadas representadas de la localidad. Pero además las adscripciones identitarias pueden extender la noción territorial hacia otros referentes de ciudad, e incluso del país, en donde la conexión con circuitos de consumo cultural es clave (por ejemplo el encuentro con jóvenes de un grupo similar/filial en otra zona, o la búsqueda de consumos musicales o estéticos en determinados sitios).

Finalmente, la tercera noción de representación que mencionamos, *adentro y afuera*, o *urbano rural* da cuenta de aquellas representaciones particulares a las culturas juveniles muy constituidas con relación a un otro que configuran como distinto, incluso como opuesto, y con el que se disputa la hegemonía por un territorio. Es el caso específico de la cultura juvenil *skinhead* neosocialista que delimita sus zonas de localidad y de ciudad con los *skin* que definen como fascistas. O el caso menos marcado de algunos grupos de

hoppers, o de *skaters* y/o *bikers*, que ocasionalmente disputan parques o plazoletas de algunos barrios con otras agrupaciones.

En torno a la temporalidad, *la linealidad* también hace parte de dichas representaciones. Nociones como *proyecto de vida*, *línea de vida* y *niveles y procesos secuenciales* en el ordenamiento de las prácticas sociales y de los procesos formativos dan cuenta de una concepción hegemónica sobre la vida de los y las jóvenes en el colegio atada a un *proyecto de nación*. Sin embargo, esta también es desbordada por prácticas des-temporalizadas que hacen del pasado un presente continuo y la existencia de un futuro posible.

En relación con lo anteriormente expuesto podríamos afirmar que tanto la ciudad como la escuela pueden ser entendidos bien sea como *territorios políticamente determinados*, o bien como *espacios socialmente indeterminados*. Los *territorios políticamente determinados* serían aquellos espacios o territorios establecidos mediante procesos de planeación urbana, tanto las llamadas localidades desde sus límites administrativos, como también aquellos espacios “urbanizados” mediante cierta infraestructura que impone significados geométricos y usos funcionales a los territorios desde la idea de una ciudad ordenada, dando así cuenta de una *administración política* sobre el territorio. Por su parte, los *espacios socialmente indeterminados* son aquellos que no cuentan con significación preestablecida, o si la cuentan, esta no determina su uso, lo que implica una infinidad de usos a partir de los cuales se otorga significación momentánea y efímera, señalando una *sociedad estructurándose*, una sociedad y un espacio que se producen cotidianamente.

Ahora bien, un lugar en particular puede presentar ambas nociones de espacialidad; de tal manera que un espacio urbanizado desde los intereses administrativos puede constituirse tanto en referente y territorio de usos generalizados e institucionalizados socialmente, como también, puede asistir a procesos de diversificación de los usos que alteran constantemente su finalidad primera. Así, para poner un ejemplo, un andén o una plazoleta hecha para facilitar el tránsito de los peatones, y legitimada socialmente como tal, termina por lo general, siendo el escenario de otros usos como el encuentro, la reunión, la socialización, el conflicto, el comercio informal, distintos, y tal vez, contrarios a los usos de movilidad para los cuales fue pensado. En esa medida, podríamos comprender como al

margen de la división territorial y de la destinación funcional del espacio construido desde los regímenes administrativos de la ciudad, se desarrollan procesos particulares de territorialización por parte de los sujetos, que en muchos casos hacen uso a su manera de la infraestructura, presentándose tal hiperactividad urbana, que termina por “resignificar” o vaciar de significado espacios pensados para el ordenamiento social y arquitectónico de la ciudad.

Como lo pudimos observar en las cartografías locales, estos particulares procesos, conducen a que las nociones de territorialidad que construyen los-as jóvenes en dichos contextos varíen hasta el punto de desdibujar los límites de la división administrativa y establecer otras marcas, que bien pueden ampliar o reducir un territorio local.

La escuela como territorio políticamente determinado: El despojo de la posibilidad



Sin duda alguna, la escuela tiene un encargo social que hemos mencionado en reiteradas ocasiones, y para este fin, ha sido significada y también su espacio ha sido ordenado y construido. El ordenamiento espacial de la escuela coincide con la noción homogeneizada de una juventud en tránsito hacia la responsabilidad, que se constituye en una determinación de sujeto que la escuela formal moviliza como constitutivo de su quehacer. Desde esta perspectiva, la escuela como territorio políticamente determinado tiene como función encausar un espíritu juvenil que es nombrado como problemático; por lo tanto, sus espacios son construidos a partir del control y la represión de las prácticas que hacen del joven el tan nombrado sujeto problemático. Según Duschatzky y Corea (2000),

Es interesante reflexionar sobre los testimonios de los docentes. Como en épocas pasadas se advierte una imagen de los niños asociada al déficit [...] Los alumnos son descritos mediante atributos de imposibilidad: tienen mal comportamiento, muchos problemas, son rebeldes, tienen valores cambiados, no están cuidados, no hay autoridad que los pueda regir [...] Desde esta perspectiva, el relato se arma desde una lógica etnocéntrica-miserabilista [...] aquella que describe al sujeto subalterno en términos de inferioridad respecto a una cultura legitimada, bajo el principio que sostiene que a la privación material le corresponde la privación cultural. Desde este punto de vista se trataría de una continuidad de la matriz educativa que configuró el imaginario fundado en el par civilización-barbarie. (Duschatzky y Corea, 2000: 83)

Así pues, salones con grandes ventanales, las puertas con pequeñas ventanillas para observar a los estudiantes en las aulas, salas de profesores en lugares altos y con altísima visibilidad hacia el patio hacen de la escuela un espacio panóptico desde el cual es posible observar los comportamientos y prácticas juveniles para su represión y control y su respectiva corrección.

Sin embargo, no sólo reprime las prácticas juveniles, con relación al cuerpo docente, las políticas dictaminadas por la institucionalidad administrativa “políticas educativas” - Ministerio de Educación- limitan y coartan las posibilidades innovadoras de los maestros y maestras para abordar las cambiantes prácticas y mundos juveniles, y de esta manera, aproximar los saberes formales de la escuela a los modos particulares y muy variadas maneras de ser joven que por el espacio escolar transitan.

De esta manera, y siguiendo a las autoras ya citadas, la escuela se constituye en lugar de represión y control que despoja a los sujetos -jóvenes y docentes- de las posibilidades de acción e innovación. Por lo tanto, las IED se constituyen en espacios donde se halla un sentimiento de impotencia, una percepción de no poder hacer nada diferente a la situación o situaciones que se presentan. De manera que las instituciones educativas se constituyen en escenarios productores de *Nuda vida*, es decir, de sujetos despojados de toda posibilidad de realizar sus propias inscripciones vitales. “Un ser de *nuda vida* es un ser al que se le han consumido sus potencias, sus posibilidades. *Nuda vida* es un ser absolutamente determinado” (*Ibid.*: 19).

El espacio social escolar como espacio socialmente indeterminado: Las posibilidades de subjetivación



Contrario a la escuela como territorio políticamente determinado, el espacio social escolar como *espacio socialmente indeterminado* es aquel en el que se abre a la infinidad de posibilidades de los sujetos para el hacer, para el actuar y para innovar. Desde esta perspectiva, el espacio escolar sería un espacio para las formas del hacer, un lugar que posibilita la emergencia de múltiples adscripciones vitales, diversidad de modos de vida juvenil, y a su vez, el lugar donde emergen otras maneras pedagógicas; en síntesis, es espacio que permite la vida, que privilegia la producción de singularidad. Giorgio Agamben, citado por Duschatzky y compañía,

(...) define la vida humana como aquellos modos, actos y procesos singulares del vivir que nunca son plenamente hechos sino siempre y sobretodo posibilidades y potencia. Un ser de potencia es un ser cuyas posibilidades son múltiples, es un ser indeterminado" (*Ibid.*: 19).

De manera que el espacio escolar en la medida en que es afectado por la multiplicidad de modos de ser se constituye en lugar que no niega sino que, por el contrario, despliega otras maneras del hacer escolar que no renuncia a la tarea de enseñar y se multiplica permitiendo a los y las jóvenes la posibilidad de ejercer subjetivamente su condición y heterogéneas maneras de vida.

Por lo tanto, la escuela como espacio intercultural es aquella que promueve la diversidad en sus espacios y que hace de ésta una potencia para transformar aquellas situaciones que la convierten en un espacio de expulsión social y de negación de las

diferencias. Es por esto que la escuela intercultural privilegia la diferencia como generadora de horizontes de posibilidad y condiciones propicias para la subjetivación. Así,

El horizonte de posibilidad no radica en la producción de un sujeto a imagen y semejanza de algún ideal, ni simplemente capaz de gestionar por sí mismo las exigencias del mundo fragmentado, sino en la creación de condiciones que habiliten un por-venir, un nuevo tiempo. (*Ibid.*: 93)

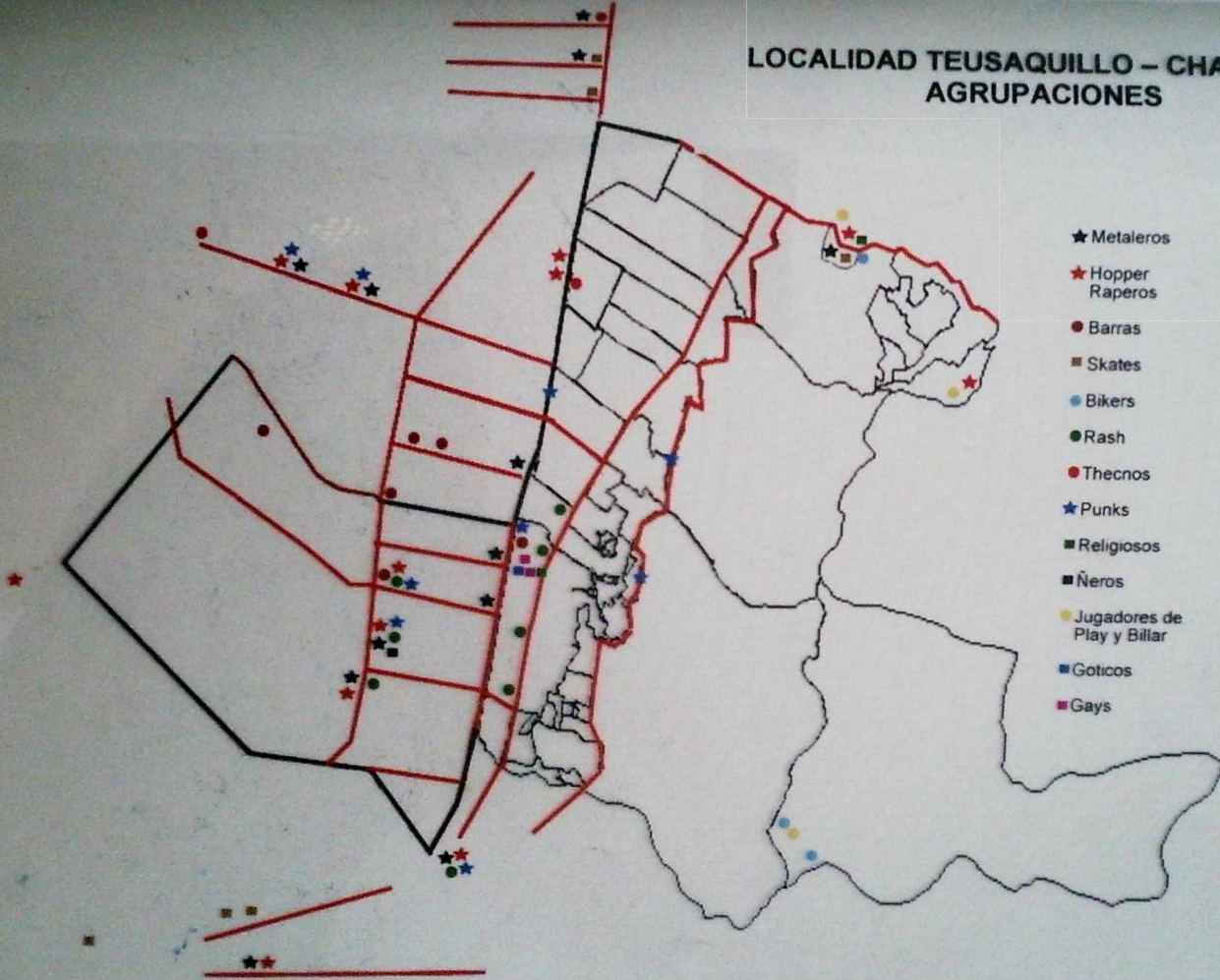
Desde esta perspectiva, la escuela intercultural o el espacio socialmente indefinido permiten reposicionamientos por parte de los sujetos en la trama social, para lo cual, se hace necesario experimentar prácticas y procesos de subjetivación alternativos a los posicionamientos y nombramientos, bien sea desde el saber, o bien desde el poder, escapando así de los mecanismos de producción y reproducción de subjetividades hegemónicas.

De esta manera, se hacen visibles otras formas de experimentar las realidades cotidianas, a través de las cuales muchos jóvenes crean estrategias particulares de inserción social, manifestadas en la emergencia de nuevas actorías políticas, como en la generación de capitales sociales y simbólicos propios. Esto favorece, no sólo su reconocimiento como sujetos sociales, sino sus posibilidades de acceso a distintos capitales. Notamos que para muchos jóvenes, hacer parte de cierta cultura, llámese *rock*, *hip hop*, *rave*, etc., les permite acceder a conocimientos especializados, que si bien, son estigmatizados -incluso descalificados- por las instituciones hegemónicas de producción de subjetividad (la escuela, la familia, la empresa), les generan un reconocimiento social importante, un sentido de sí y del otro, un discurso propio, para interactuar e interlocutar en el mundo social. Se obtienen de esta manera nuevos capitales simbólicos y sociales.

Igualmente, podemos afirmar que estos procesos de subjetivación al margen o en tensión con los procesos de producción de la subjetividad juvenil hegemónica, evidencian novedosas maneras de relacionarse con lo público; otras formas de construir socialidad -tejido social- y así mismo, estrategias particulares de transformar y tramitar los conflictos; estrategias que son subvaloradas muchas veces por las instancias con mayor autoridad y poder. Frente al discurso de la subjetividad institucional, anclada aún en ideales de la modernidad pero enfrentada a los avatares de la globalización, algunos jóvenes configuran subjetividades más cercanas a la complejidad de la sociedad contemporánea, poniendo en tensión las nociones de sujeto joven agenciadas como ideales para el orden social.

En síntesis, podemos señalar que un territorio llamado localidad y un espacio escolar como las IED tienen múltiples formas de ser representado, de ser transitado y de ser reconocido; de ser usado y/o apropiado. Por tal razón, estos territorios y espacialidades que parten de una noción abstracta como la administrativa y que son intervenidos por el urbanismo arquitectónico de la ciudad, asisten a múltiples procesos de construcción vital, atribuyéndoles un sentido que le permita a los sujetos habitarlo. Es así, cómo más allá de los límites administrativos que establecen un territorio como la localidad o cualquier IED, las espacialidades son más bien construidas socialmente por los propios sujetos para garantizar sus propias formas de hacer, o si se quiere, sus propias formas de actuar. Tal construcción social de espacialidad y temporalidad implica entonces, negociaciones o conflictos con los otros y con las políticas administrativas; así como el establecimiento de "límites móviles" que se expanden o constriñen de acuerdo a los usos de los espacios y del tiempo, cada vez más indeterminados y menos certeros.

LOCALIDAD TEUSAQUILLO - CHAPINERO AGRUPACIONES

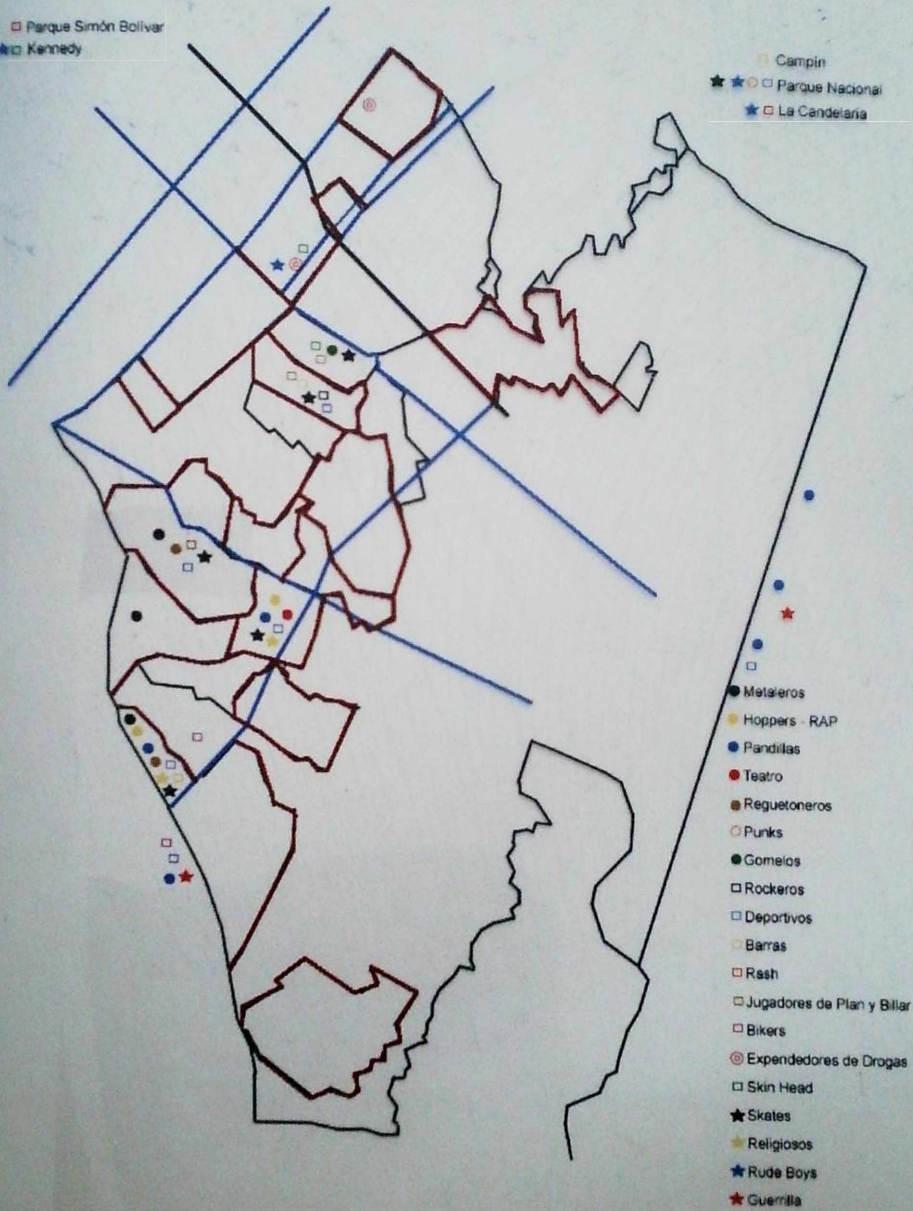


LOCALIDAD SAN CRISTOBAL

AGRUPACIONES

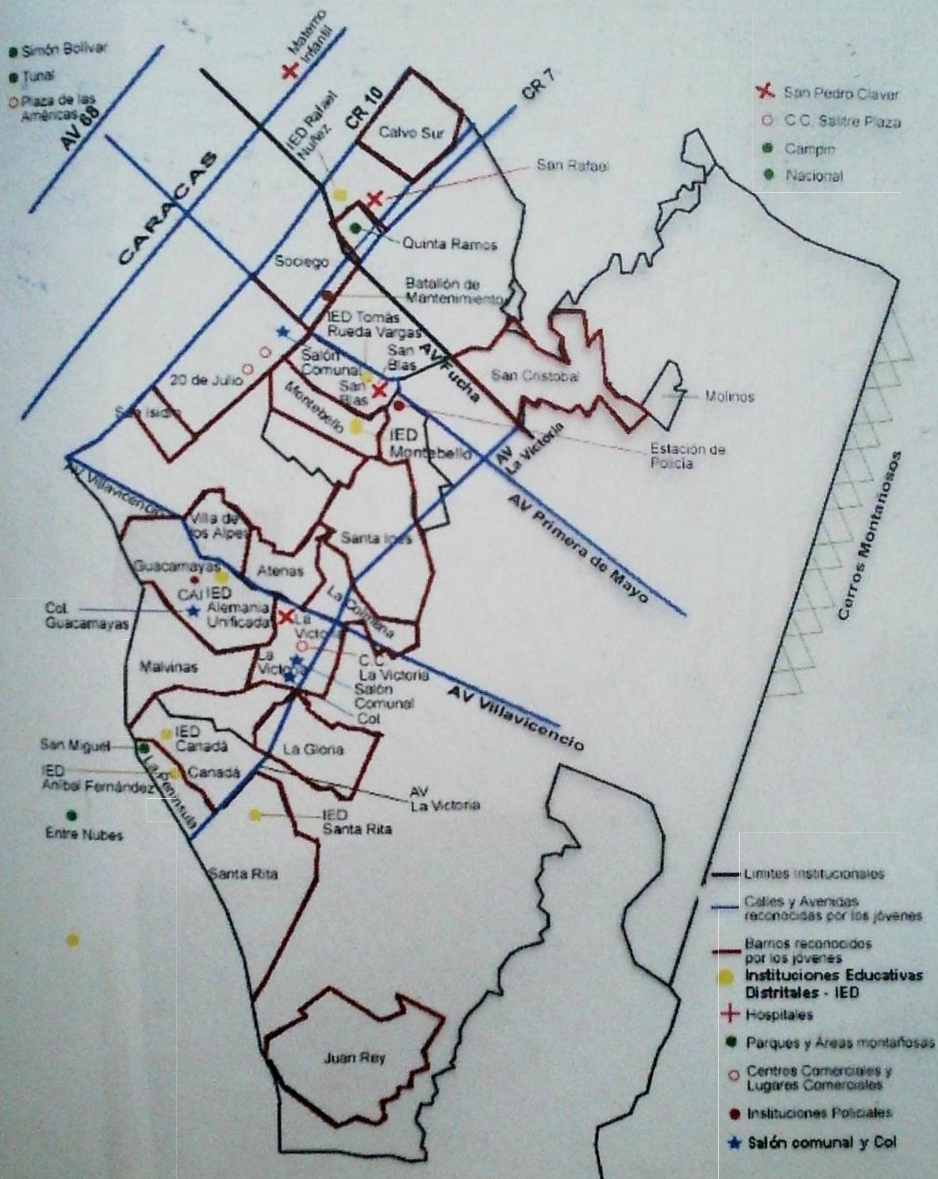
□ Parque Simón Bolívar
★ Kennedy

□ Campesin
★ □ Parque Nacional
★ □ La Candelaria



LOCALIDAD SAN CRISTOBAL

REFERENTES TERRITORIALES



- Simón Bolívar
- Tunai
- Plaza de las Américas

- ✕ San Pedro Claver
- C.C. Salitre Plaza
- Campin
- Nacional

- Limites institucionales
- Calles y Avenidas reconocidas por los jóvenes
- Barrios reconocidos por los jóvenes
- Instituciones Educativas Distritales - IED
- ✕ Hospitales
- Parques y Áreas montañosas
- Centros Comerciales y Lugares Comerciales
- Instituciones Policiales
- ★ Salin comunales y Col

BIBLIOGRAFÍA

- AMAYA, Adira y MARÍN, Marta (2000, octubre). "Nacidos para la batalla". En: *Revista Nómadas*. N° 13. Bogotá: DIUC-Universidad Central.
- BOURDIEU, Pierre (2000). "La 'Juventud' es sólo una palabra". En: *Cuestiones de Sociología*. Madrid: Istmo.
- CARREÑO, Manuel Antonio (1963). *Manual de urbanidad y buenas maneras* Bogotá: Editorial Voluntad.
- DE CERTAU, Michel (1996). "La invención de lo cotidiano". En: *Artes de hacer*. México: ITESO / UIA / CFEMC.
- DELEUZE, Gilles y GUATTARI, Félix (1995). *El Anti Edipo*. Barcelona: Paidós.
- _____ (2000). *Mil Mesetas*. Bogotá: Pretextos.
- DELGADO, Manuel (1999 a). *El animal público*. Barcelona: Anagrama.
- _____ (1999 b). *Ciudad líquida, ciudad interrumpida*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- DUSCHATZKY, Silvia y COREA, Cristina (2000). *Chicos en banda*. Buenos Aires: Paidós.
- ESCOBAR, Manuel Roberto *et al.* (2004). *Estado del arte del conocimiento producido sobre los jóvenes en Colombia 1985-2003*. Bogotá: DIUC-UC / Programa Presidencial Colombia Joven / UNICEF: www.colombiajoven.gov.co/siju
- _____ (2005). *Agrupaciones, culturas juveniles y escuela en Bogotá -Estudio piloto-*. Bogotá: IESCO-UC / Secretaría de Educación Distrital.
- FOCAULT, Michel (2005). *El poder psiquiátrico*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica
- _____ (2000). *Los anormales*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (1991 a). *El uso de los placeres. Historia de la sexualidad I*. México: Siglo XXI Editores.
- _____ (1991 b). *El sujeto y el poder*. Bogotá: Carpe Diem.

- GARAVITO, Edgar (2001). "Tierra, territorio y territorialidad". En: *Revista Nova & Vetera*, N° 40 . Bogotá: ESAP.
- SIMMEL, Georg (1986). "Las grandes urbes y la vida del espíritu". En: *El individuo y la libertad*. Barcelona: Península.
- GIL CALVO, Enrique (2005). *El envejecimiento de la juventud*. Madrid: Mimeo.
- IBÁÑEZ, Jesús (1979). *Más allá de la sociología: El grupo de discusión: Técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- _____ (1994). *El regreso del sujeto*. Ed. Siglo XXI, Madrid, 1994.
- LASEN, Amparo (2000). *A contratiempo: Un estudio de las temporalidades juveniles*. Madrid: Siglo XXI.
- LINDÓN, Alicia (2000). *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*. Barcelona: Anthropos.
- _____ (1999). "Narrativas autobiográficas, memoria y mitos: Una aproximación a la acción social". En: *Revista Economía, Sociedad y Territorio*. Vol. II. N° 6. México: El Colegio Mexiquense.
- MARGULIS Mario, URRESTI Marcelo, "La construcción social de la condición de juventud", en *Viviendo a toda: Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, Universidad Central – DIUC, Siglo hombre Editores, Bogotá, 1998.
- MARTÍN CRIADO, Enrique (1998). *Producir la juventud*. Barcelona: Istmo.
- NEGRI, Toni y HARDT, Michael (2004). *Multitud*. Buenos Aires: Editorial Debate.
- PARRA, Rodrigo (1985). *Ausencia de futuro: La juventud colombiana*. Bogotá: Plaza & Janés.
- QUINTERO, Fernando (2005 a). *De jóvenes y juventud: Una aproximación sociológica a la producción de la juventud en Colombia*. Monografía de grado. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia - Facultad de Ciencias Humanas - Departamento de Sociología.
- _____ (2005 b, septiembre). "De jóvenes y juventud". En: *Revista Nómadas*. N° 23. Bogotá: IESCO-UC.

REGUILLO, Rosana (2000). "La clandestina centralidad de la vida cotidiana". En: *Vida cotidiana y su espacio-temporalidad*. Barcelona: Anthropos.

RESTREPO, Gabriel (1998). "La urbanidad de Carreño o la cuadratura del bien". En: *Cultura, Política y Modernidad*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia - CES.

ROJAS, Carlos (1997). *Gilles Deleuze: La máquina social*. En: <http://cuhwww.upr.clu.edu/>

SALAZAR, Alonso; USECHE, Oscar et al. (1998). *Imaginarios, presencias y conflictos de y sobre los jóvenes en Bogotá*. Bogotá: Observatorio de Cultura Urbana – IDCT / CEUCA.

SERRANO, José Fernando et al. (2003). *Juventud: Estado del arte Bogotá 1990-2000*. Colección Estados del Arte. Vol. 2. Bogotá: DIUC / DAAC.

SILVA, Armando (1992). *Imaginarios urbanos*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

VALENCIA, León y QUINTERO, Fernando (2006). "La huella de la guerra en el campesinado". En: *Nuestra identidad: Estudio colombiano de valores*. Tomo 3. Bogotá: Ed. MckanEricsson.

VARELA, Julia y ÁLVAREZ URÍA, Fernando (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.

VATTIMO, Gianni (1994). *En torno a la posmodernidad*. Bogotá: Anthropos.

4.2 CONSTRUCCIONES DEL CUERPO EN LA ESCUELA: REFLEXIONES A PROPÓSITO DE LOS Y LAS JÓVENES

Manuel Roberto Escobar C.

Todo en el cuerpo ha sido cincelado y paradójicamente, se lo juzga como la manifestación personal menos modificable

Zandra Pedraza

Sentimos un gran dolor, hechiceras -dijo-. Podríamos soportar la carga de esta transformación si la comprendiéramos mejor. Vosotras, que os habéis comunicado con todas las cosas invisibles, contadnos lo que sepáis de esta magia; ayudadnos si podéis, ya que sabéis que nunca os quisimos hacer daño, que nuestra intención era sólo extender el imperio de la ley y de la verdad.

Enkil -el rey- a Mekare y Maharet
La reina de los condenados

Ann Rice

Muchas preguntas se han hecho sobre la escuela colombiana. Probablemente ésta constituye una de las instituciones más investigadas y a la que más encargos sociales se le atribuyen. Actualmente, las preocupaciones la hacen depositaria de una amplia gama de intencionalidades, por ende, debe dar cuenta de la formación de las nuevas generaciones en tópicos como las “competencias” para la ciudadanía, la perspectiva de género, la inserción productiva, las destrezas comunicativas y el bilingüismo, el manejo de la *mass media*, los derechos humanos, la generación de culturas de paz, etc.

En las investigaciones se pueden encontrar lecturas sobre la escuela que van desde considerarla “arcaica” y desfasada respecto de transformaciones recientes de la sociedad, hasta evidenciar experiencias pedagógicas significativas posibles de gestar en ella; corriendo el riesgo de hacer apreciaciones repetitivas e incluso polarizadas. Sin embargo, aunque debatida, cuestionada y confrontada, la escuela sigue teniendo vigencia como forma privilegiada de la educación de niños, niñas y jóvenes.

Las reflexiones propuestas en este artículo tienen entonces que ver con la escuela como institución social compleja que en el marco de dinámicas contemporáneas de nuestra sociedad,

sigue teniendo un lugar central en la producción de los sujetos. Además de la lectura ya reiterada como institución normalizadora y reguladora de los individuos, papel que como se verá sigue cumpliendo, interesa indagar por la intersubjetividad que allí se expresa, con las tensiones y resistencias que en ella se juegan cotidianamente. En tal sentido, la inquietud por la relación de las identidades juveniles y la institución educativa abre la indagación sobre las dinámicas de configuración de la *experiencia de sí*¹ de los actores, así como por la interculturalidad presente en los contextos escolares.

Con miras a un estudio de la escuela, la categoría de cuerpo se plantea como posibilidad analítica de aproximación a la producción de subjetividades dentro de dicha "maquinaria escolar"². El cuerpo que interesa aquí no es el biológico o anatómico, sino aquel que se configura en los entramados culturales de una comunidad educativa. La experiencia de corporeidad se entiende como construcción sociocultural ubicada en contextos espaciotemporales específicos.

Para el caso, la inquietud concierne específicamente a los cuerpos de los y las jóvenes en la escuela pública contemporánea de una ciudad como Bogotá. Tal interrogante no circunscribe la constitución de la juventud sólo al escenario escolar, pero reconoce en esta institución un papel preponderante en la formación de las nuevas generaciones respecto de la producción-reproducción de la sociedad. Por ende, la indagación se enfocó en ciertas instituciones de carácter distrital y en particular aquellas de formación en educación media o bachillerato. Así, la construcción de los cuerpos no se presume igual en todos los colegios públicos, ni los procesos y dispositivos agenciados hacia los y las jóvenes serían similares a los propuestos por la educación privada.

¹ Jorge Larrosa hace énfasis en que los discursos pedagógicos y terapéuticos presentes en la escuela operan mediante dispositivos de configuración de la relación de los sujetos consigo mismos. Propone "una perspectiva teórica, en clave foucaultiana, para el análisis de las prácticas pedagógicas que construyen y median la relación del sujeto consigo mismo; esa relación en la que se establece, se regula y se modifica la experiencia que uno tiene de sí mismo, la experiencia de sí" (1995:262-263). Estamos hablando de las *tecnologías del yo* que Foucault define como aquellas "que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad" (1990:48).

² El concepto de *máquinas*, se entiende en el sentido de *aparatos colectivos de subjetivación* definido por Felix Guattari. Ver F. Guattari. *Regímenes, vías, sujetos*.

Si entendemos el cuerpo como una elaboración cultural ubicada en sociedades y tiempos particulares, surgen entonces interrogantes como: ¿A cuál cuerpo referimos? ¿En qué época? ¿En cuáles contextos? Y también ¿a qué nociones de sujeto aluden esos cuerpos? Visto así, el planteamiento que pretende esbozarse es que en la escuela contemporánea coexisten distintas concepciones, construcciones y puestas en escena de los cuerpos; y que la pregunta por las subjetividades juveniles nos remite a las tensiones y disputas de poder que se ejercen sobre los cuerpos desde múltiples ideales de sujeto y de sociedad que conviven en las instituciones educativas.

Para abordar el tema, un punto de partida es entonces la aproximación al ideal de sujeto de la Modernidad. Si bien podemos entender la escuela como una institución originaria de tal proyecto de sociedad, resulta evidente que los discursos y prácticas de la educación, así como los dispositivos pedagógicos para la producción de la experiencia de sí en los sujetos a formar, no corresponden exclusivamente a tal ideal. De hecho, la escuela no escapa a las tensiones contemporáneas de Occidente, a sus incógnitas e incertidumbres, pues en ella confluyen proyectos de sociedad variados y fragmentados. Por eso la pertinencia de la pregunta por los sujetos que devienen en la escuela, para confrontar su vigencia, sus fragmentaciones, las continuidades y las tensiones con otros ideales en las dinámicas de las instituciones educativas públicas de una urbe como la Bogotá de hoy.

4.2.1 Cuerpos y poderes

Cada sociedad constituye los cuerpos desde su visión de mundo, lo que “insinúa varias cuestiones: cómo se entiende al ser humano, qué sentido tiene su vida y cómo puede construirla y modificarla a través del cuerpo” (Pedraza, 1999: 14). Así, los cuerpos, más que experiencias orgánicas, son construcciones culturales en los entramados de una particular concepción de humanidad.

En tanto los sujetos somos resultado de las urdimbres de sentido de las sociedades, nuestros cuerpos son representados por colectivos que construyen códigos para orientar las maneras en que percibimos y vivenciamos la corporalidad propia y del otro. Usos, saberes y

estéticas entran en discursos y prácticas que actúan cotidianamente sobre los cuerpos. Tales procesos se “encarnan” y constituyen subjetividades en y desde la propia piel.

Sobre el cuerpo recaen entonces los distintos ejercicios de poder de una sociedad en cada época. La posibilidad de *re-creación* de la vida, esa potencia de los cuerpos *-potestas-* por la que se pregunta Spinoza (1677), enfrenta fuerzas que imponen modelos, códigos, identidades, narrativas... que impelen a los cuerpos a plegarse a “formas de sentir y de pensar preestablecidas culturalmente” (Consuelo Pabón, 2002: 40).

Nuestras formas, vestuarios, las sinestias³ que desarrollamos o inhibimos, los deseos - permitidos y prohibidos-, las anatomías que consideramos erógenas o tabú, las prácticas sexuales y las explicaciones que hacemos de ellas, las vías y discursos para nuestra expresión emocional y amorosa, las concepciones acerca de sí, las narrativas como seres que nos reconocemos en uno u otro género, tienen asiento en el cuerpo. En últimas somos cuerpo, sabemos de nosotros mismos en conexión con experiencias corporales inscritas en contextos sociohistóricos específicos.

Sin embargo, esa posibilidad de afectación de los cuerpos, de tornar la potencia en acto, también nos permite reinventarnos como sujetos en variados sentidos. Más allá de las sujeciones, en nuestros cuerpos habita la contingencia de re-crear la vida, de transmutar identidades inamovibles en subjetivaciones con diversos sentidos vitales. Así, las fuerzas que afectan los cuerpos posibilitan tensiones y fisuras en las cuales éstos no necesariamente se someten o disciplinan, o no en la totalidad de la experiencia. Al respecto de los poderes que apuntan al control de la vida misma (*biopoder*, en sentido foucaultiano), desde el cuerpo experimentamos flujos que con frecuencia escenificamos para sí y para otros, pulsiones que transforman desde lo más cotidiano y próximo: nuestro cuerpo busca modos y máscaras de trasgresión, de resistencia, de evasión, de renovación.

La relación cuerpo y subjetividad es entonces evidente. El cuerpo es quizás el primer territorio para la construcción de sí. Nos hace diferentes a la vez que parte de, nos distingue e incluye, posibilita tanto la individualidad como la comunidad. Si bien todo cuerpo porta las

³García Pelayo (1998) define sinestesia como “Metáfora consistente en atribuir la sensación propia de un sentido corporal a otro, como *sonido azul, sabor aterciopelado*”

fábrica, el hospital, el asilo, el ejército y la escuela emergieron como instituciones disciplinarias del sujeto, garantes de vida, pero de vida organizada en cuerpos insertos en el trabajo y la producción:

La vieja potencia de muerte, en la cual se simbolizaba el poder soberano, se halla ahora cuidadosamente recubierta por la administración de la vida. Desarrollo rápido durante la edad clásica de diversas disciplinas -escuelas, colegios, cuarteles, talleres; aparición también, en el campo de las prácticas políticas y las observaciones económicas, de los problemas de la natalidad, longevidad, salud pública, vivienda, migración; explosión, pues, de técnicas diversas y numerosas para obtener la sujeción de los cuerpos y el control de las poblaciones. Se inicia así la era de un "bio-poder". (Foucault, 1976: 169).

Las identidades modernas aparecieron para conferir clasificaciones a los sujetos según sus preferencias sexuales de pareja o de práctica erótica. Esa "estilística de la existencia" que la Grecia clásica esbozó para los varones, cuya premisa era el dominio de los placeres como garante de ciudadanía (quien era libre dominaba sus apetitos, para gobernar a otros debía ser capaz de gobernarse a sí mismo/a), y que hacía de la moral una cuestión política⁴, se reemplazó por modelos que aseguraran una sexualidad reproductiva en el seno de la institución conyugal como eje de las nuevas clases burguesas. Al respecto, Ana María Fernández (2005) habla de un paso de modelos de "bisexualidad de dominación" a los de "heterosexualidad reproductiva"⁵.

Desde esta perspectiva, la escuela como institución disciplinaria nació con la Modernidad, como una de sus instituciones panópticas en las cuales el deseo, los saberes y los comportamientos de las nuevas generaciones no sólo se formaban en un espacio reducido, sino

⁴ Foucault acude en su análisis de la sexualidad griega a términos como *enkrateia* que "parece referirse en general a la dinámica de un dominio de uno mismo por sí mismo y al esfuerzo que requiere" (1984:63). La posibilidad de un gobierno de sí remite a una virtud para el gobierno de la vida. Sin embargo, es importante tener en cuenta, y dadas las fuentes de los estudios de Foucault, que la virtud griega no puede leerse siempre igual, pues lo expuesto concuerda por ejemplo con la idea de hombre libre -gobierno de sí-, pero difiere en términos del *animal político* de Aristóteles que no fue considerado por Platón.

⁵ Siguiendo a Fernández, se puede interpretar una cultura grecolatina que problematizaba las relaciones sexuales en términos de la coincidencia entre ubicación social y tipo de práctica, es decir la discusión apuntaba a determinar la paridad política entre los involucrados. Por ejemplo, se discutía la posibilidad amorosa de un hombre con un discípulo de menor edad que posteriormente sería un ciudadano libre. Esa "bisexualidad de dominación" posibilitaba el amor hacia ambos sexos dentro de una moral sexual en clave de relación entre un amo y sus subordinados: esposas, aprendices y esclavos. Con el paso hacia la "heterosexualidad de reproducción" las prescripciones morales se universalizaron respecto de un modelo de monogamia y matrimonio, naturalizando "una ecuación taxativa: *mujer-pasividad y hombre-actividad*". Así, los sexos, y no las posiciones sociopolíticas, pasaron a determinar los lugares de poder tanto en las relaciones sexuales como en las

que además estaban constantemente vigilados por un poder reticulado, presente en todas las actividades y escenarios, y agenciado por todos los sujetos que conformaban dicho establecimiento.

Para aproximarnos a la escuela contemporánea y sus mecanismos para la construcción de los cuerpos, conviene recordar sus orígenes. Fue sólo hasta la configuración de los Estados nacionales que la escolarización dejó de ser un privilegio para los monarcas, su descendencia y el clero, y se instaló en la dinámica social de la nueva burguesía para tornarse progresivamente en sistemas “de masas que finalmente llegaron a abarcar la totalidad de población infantil” y juvenil (Ramírez y Boli, 1999: 297).

Como nos recuerdan Julia Varela y Fernando Álvarez, en *La maquinaria escolar*: “la universalidad y la pretendida eternidad de la escuela son algo más que una ilusión” (Varela y Álvarez, 1991:13). Siguiendo a Philippe Aries, los autores precisan que la infancia se constituyó en estatuto social diferenciado y de atención particular desde el siglo XVI, con lo cual su educación se separó del entorno adulto. Así, la idea de un espacio cerrado, aparte del mundo y sus influencias, y con un conjunto de especialistas dedicados exclusivamente a la enseñanza puede considerarse una invención relativamente reciente. Emulando las lógicas de los antiguos conventos, una variedad de instituciones cerradas transformó las costumbres educativas de niños y jóvenes, cumpliendo una función de ordenamiento de la sociedad desde la formación de las virtudes, las conductas y la personalidad:

El modelo del nuevo espacio cerrado, el convento, va a constituirse en forma paradigmática de gobierno. Ideado por los moralistas, enemigos recalcitrantes de los regulares, el viejo espacio, destinado a transformar la personalidad del novicio mediante una reglamentación puntillosa de todas las manifestaciones de su vida, servirá ahora de maquinaria de transformación de la juventud haciendo de los niños, esperanza de la iglesia, buenos cristianos a la vez que súbditos sumisos de la autoridad real. (Varela y Álvarez, 1991:27).

Sin embargo sólo hasta el siglo XIX surgió la escuela como institución nacional dedicada a la educación de grandes sectores de la población. La educación pública, que empezó a cubrir a las clases populares, puede interpretarse como un modo de integración del grueso de

identidades construidas como binarias. Las clasificaciones de los individuos según el sexo de su pareja sexual emergieron: lo heterosexual, legítimo y “normal”, opuesto a lo homosexual “pecaminoso, perverso y patológico”.

trabajadores y obreros en el orden social burgués. El capitalismo naciente requería cada vez más de una mano de obra productiva, funcional a los procesos de industrialización que iban emergiendo. Poco a poco toda Europa y más tardíamente Latinoamérica, asumieron la educación pública como una obligación del Estado, consagrada constitucionalmente, respecto de las necesidades de la economía industrial y de los conflictos entre clases sociales. Dejemos que sean de nuevo Varela y Álvarez quienes nos den una lectura crítica al respecto:

El niño, como si se tratase de un capital en potencia, debe ser cuidado, protegido y educado para obtener de él más adelante los máximos beneficios económicos y sociales. De su educación se esperan los mayores y mejores frutos. (Varela y Álvarez, 1991:49).

En palabras de Pedraza (1999), podría plantearse que el sentido más característico de la Modernidad apuntó a promesas de progreso, felicidad y bienestar para todos. Así, el advenimiento de la escuela pública hizo entonces parte de toda esa transformación que devino en el Occidente capitalista, y llegó a Latinoamérica como lógica de desarrollo nacional que se reflejó en las políticas locales.

Los discursos que permearon las instituciones sociales configuraron un ideal de nación cuyo desarrollo requería forzosamente el cambio de los cuerpos. Los Estados y la burguesía del siglo XIX esbozaron la necesidad de educar los cuerpos para la formación de poblaciones más cercanas a los atributos de las civilizaciones “desarrolladas”. Para el caso de Colombia, prácticas tradicionales de arraigo popular -y sus respectivos cuerpos- se interpretaron como nocivas, pasando a ser objeto de la intervención pública:

¿Cómo alcanzar con cuerpos tan defectuosos el ansiado progreso, pragmático como el estadounidense, encantador como el francés, eficiente como el alemán, cortés como el inglés, sobrio y señorial como el castellano? Higiene, alimentación, deporte, educación, vestido y modales, amén de habilidad, ingenio, sensibilidad y técnica conjurarían la maldición del mestizaje colombiano. (Pedraza, 1999: 18).

El Estado expresó en aquel momento un objetivo de ciudadanía que requería la configuración de una identidad nacional acorde con los “tiempos modernos. Para tal logro se hizo una lectura de desventaja de la población colombiana, ubicándonos en subalternidad frente a “los países desarrollados”. Nuestras etnias, mestizajes y culturas resultaron atrasadas y obsoletas.

La educación se configuró así en uno de los pilares fundamentales de la Modernidad, razón por la cual se convirtió explícitamente en un objetivo público para fortalecer los conocimientos y las habilidades técnicas necesarias para el desarrollo del país. La escuela en particular recibió la función social de educar a las nuevas generaciones y de conducir las hacia una subjetividad más proclive a ciertos capitales simbólicos, aquellos que las clases burguesas adoptaron como ejes de su distinción en tanto sujetos partícipes de lo Moderno: Los cuerpos de las personas "cultas" no se apretaban en las calles de ciudades malolientes, ni compartían en colectivos sus vidas íntimas, ni su ebriedad. Al contrario, asumieron sensibilidades, gustos y prácticas que rápidamente les diferenciaron. Por ejemplo, se hicieron comunes y se valoraron socialmente más actividades como leer, gustar de las bellas artes, apostar a la escolarización en tanto garante de la movilidad social, diferenciar entre vida privada y pública, etc.

La escuela colombiana, así como la de otros contextos latinoamericanos, empezó a agenciar discursos para la higiene, el rendimiento y la productividad de los cuerpos. Se buscó formar ese sujeto moderno esencialmente racional, capaz de establecer acuerdos contractuales para la convivencia y con gusto por la ilustración, la técnica y la producción económica, emulando las características de los hombres destacados de las razas blancas y anglo europeas. Su deseo legítimo debería además inscribirse en un modelo heterosexista de pareja y de familia, y dada la herencia española, asentarse dentro de la institución religiosa católica.

4.2.3 El cuerpo después de la Modernidad

A partir del análisis foucaultiano acerca del poder sobre la vida, se ha propuesto otro tránsito sutil: el paso de sociedades disciplinarias a *sociedades de control*. Hacia finales del siglo XVIII se ubicó la emergencia de una tecnología no disciplinaria del poder. Se trataba de una sociedad en la cual el poder entró a regular no sólo los cuerpos sino además las poblaciones, pero más allá de las instituciones: el control se instaló en el campo social, en las propias mentes de los sujetos, mediante mecanismos más difusos que hacían imperceptibles las lógicas de inclusión y exclusión así interiorizadas. Más que de los cuerpos y de la especie, podría decirse que el poder se hizo entonces cargo de la vida misma.

Saberes como la medicina, la psiquiatría, el derecho y la pedagogía apuntaron ya no sólo a normalizar individuos y categorizar sus patologías y desviaciones, sino a dictaminar y prescribir las mejores condiciones para la vida “de todos”. El afán de dominio de la mortalidad dio entrada a otros discursos que plantearon más que el disciplinamiento de las fuerzas del cuerpo, el cuidado de la población y el crecimiento de la masa (tal es el caso de la demografía, por ejemplo). “Lo que aparece es un nuevo cuerpo, un cuerpo múltiple, con una cantidad innumerable de cabezas” (Foucault en *Genealogía del racismo*, citado por Pabón: 2002:57). Los sistemas de asistencia social, la idea del ahorro y de la provisión colectiva para la improductividad, la enfermedad y la muerte de unos tienen aquí su origen.

Ese cuerpo de múltiples cabezas que mencionó Foucault, esa masa atomizada indiscriminadamente, está en la modernidad tardía o posmodernidad cada vez más expuesta, ya no al lenguaje de las verdades de las disciplinas científicas, sino todo lo contrario a la polisemia de sentidos y discursos sobre la existencia. El lenguaje no representa ya certeramente nada, y la duda se instala cotidianamente en un sujeto cuyo objeto de conocimiento es relativo, depende de, no está fuera como construcción objetiva.

En su libro *Imperio*, Michael Hardt y Antonio Negri ubican el desarrollo de la sociedad de control “en el borde último de la modernidad”, extendiéndose a la “era posmoderna”. Mientras el poder disciplinario confinaba a los individuos a las instituciones sin llegar a absorberlos totalmente -y lidiando permanentemente con sus resistencias-, el biopoder entendido ahora como *producción biopolítica* invade cualitativamente el conjunto del cuerpo social, penetrando el todo de las relaciones sociales:

El poder se ejerce ahora a través de maquinarias que organizan directamente los cerebros (en los sistemas de comunicación, las redes de información, etcétera) y los cuerpos (en los sistemas de atención social, las actividades controladas, etcétera) con el propósito de llevarlos hacia un estado de alienación, de enajenación del sentido de la vida y del deseo de creatividad. En este sentido la sociedad de control podría caracterizarse por una intensificación y una generalización de los aparatos normalizadores del poder disciplinario que animan internamente nuestras prácticas comunes y cotidianas, pero, a diferencia de la disciplina, este control se extiende mucho más allá de los lugares estructurados de las instituciones sociales, a través de redes flexibles y fluctuantes (Hardt y Negri, 2002: 36)

Como lo propuso el colombiano Edgar Garavito, siguiendo planteamientos foucaultianos, además de la *dominación* (anulación de la diferencia de pueblos colonizados) y la *explotación* (separación de los trabajadores de lo que producen) habría un tercer tipo de presentación del poder que actúa directamente en las subjetividades: *la sujeción*, en la que prevaleciendo un factor ético existencial, se somete al sí mismo a la identidad impuesta a instancias de otro. Tal vez es esta la forma más clara del biopoder contemporáneo:

No es que la dominación o la explotación hayan desaparecido, pero sí se han velado detrás de nuevas y temibles realidades. Lo que hay actualmente son nuevos poderes y nuevas maneras de ejercer el poder. Quizás hay una nueva formación de poder-saber. Y con ella se ha producido, por lo menos, una crisis de los polos de poder y de identificación vigentes hasta mediados del siglo: el imperio colonialista, el Estado burgués, el partido obrero, etc. (Garavito, 1998:122)

La más reciente mutación del capitalismo a sus formas de producción mundializada y de flujos financieros y culturales globalizados se ha acompañado de la progresiva pérdida de centralidad y legitimidad de los Estados-nación en la organización de la sociedad. Además, los metarrelatos, certeros y universales de la política y de la ciencia, dan paso a la multiplicidad de sentidos que cada individuo de la masa pueda elaborar. La dislocación de la experiencia en lo presencial y lo virtual, derivada de la preeminencia de las tecnologías comunicacionales, propicia un acceso ilimitado a saberes fragmentarios, lo que sumado a lo anterior, contribuye a la complejidad de sentidos circulantes en la sociedad.

El cuerpo atomizado en sus experiencias, distraído en la variedad de estímulos para sus sensaciones, expuesto a la ligereza y la infinitud de sus consumos, enfrentado a información dispersa y exponencial, quizás vive más, le gana a la muerte, pero justo en las dinámicas de un biopoder que paradójicamente es capaz de acabar masivamente esa vida que tanto se esfuerza en prolongar. Los discursos de la paz emergen precisamente en una sociedad cuyas grandes matanzas se hacen en defensa de la vida de gruesos poblacionales. Por tanto, para algunos la potencia de estos cuerpos ha caído en el nihilismo:

El cuerpo contemporáneo es un cuerpo fatigado que ya no tiene referentes divinos ni materiales. Es un cuerpo que está frente a su propia nada: no sabe lo que puede, su negatividad es extrema; es "el último de los hombres" (parafraseando a Nietzsche), es la cultura *light* que anestesia toda posibilidad de sentir y de pensar. De ahí el grito de resistencia de Artaud: no puedo pensar, no puedo sentir.

Estamos dormidos, estamos paralizados. Hay una potencia en el cuerpo que es necesario despertar...
(Pabón: 2002:55).

Por contraste, para otros, mientras el poder atraviesa todas las dimensiones de la vida, permeando todos los campos de la vida social, controlando en amplio sentido las aristas del vivir, la singularidad de los cuerpos emerge como posibilidad de resistencia, de ruptura de “la figura lineal y totalitaria del desarrollo capitalista”. Es la *multitud* acaso capaz de resquebrajar los órdenes globales del *Imperio* contemporáneo desde el interior de sus propias dinámicas:

Las resistencias ya no son marginales, sino que pasan a constituir fuerzas activas que operan en el centro de una sociedad que se repliega en redes: los rasgos individuales se singularizan en mil mesetas. Por consiguiente, lo que Foucault construyó implícitamente (y Deleuze y Guattari propusieron explícitamente) es la paradoja de un poder que, mientras unifica e incorpora en sí mismo todos los elementos de la vida social (y, por lo tanto, pierde la capacidad de mediar efectivamente entre las diferentes fuerzas sociales), revela al mismo tiempo un nuevo contexto, un nuevo ámbito de máxima pluralidad e incontenible singularización: un ámbito del acontecimiento” (Hardt y Negri, 2002: 37–38)

Así, la variedad de subjetividades -ya no el sujeto unívoco de la modernidad- se despliega en cuerpos cuyas identidades no rígidas tal vez fisuran los órdenes globalizantes, dando vía a la contingencia de creación de múltiples sentidos para el mundo. Por ejemplo, en el plano de la sexualidad, Ana María Fernández (2004) nos propone otro paso, “de las identidades modernas a las diversidades sexuales”. A partir del siglo XX estarían emergiendo movimientos y expresiones de ciertos grupos sociales (feministas “de segunda generación”, homosexuales, movimientos de lesbianas, *gay*, bisexuales y personas transgénero LGBT) así como corrientes teóricas (los estudios de género y la teoría *queer*) que por un lado destituyen la sexualidades binarias: (hombre/mujer, activo/pasivo, masculinidad/feminidad, homosexualidad/heterosexualidad), y por otro, empiezan a rechazar las capturas identitarias abandonando las reivindicaciones de igualación de sus diferencias:

Estos modos de subjetivación coexisten con aquellas de los militantes del orgullo *gay* y con vidas clandestinas más sufrientes pero puede decirse que ha comenzado en muy distintas esferas un rechazo a las capturas identitarias, donde como se ha dicho líneas arriba en el mismo movimiento en que se distingue “la diferencia” se instituye la desigualación. Rechazan constituir diferencia o mejor dicho rechazan hacer de la diferencia referencia identitaria. (Fernández, 2005)

Si bien es posible sospechar de tal explosión de las singularidades, y sobre todo de su exaltación sociopolítica en Occidente contemporáneo⁶, resulta interesante contemplar la posibilidad que la variedad de construcciones de cuerpos implica frente a estos poderes casi omnipresentes. El cuerpo en sus especificidades, como escenario cercano para la constitución de múltiples rutas de la experiencia de sí, tal vez se abre de nuevo a su potencia. Tal apertura no puede entenderse desde los sentidos emancipatorios o libertarios de las luchas colectivas de la Modernidad. La resistencia aquí es singular, desde lo micro, lo cotidiano, y tampoco está exenta de conflictos. Sin embargo, la fragmentación social es la contracara de esta visión optimista de la multiplicidad.

4.2.4 La escuela contemporánea: Construcción de cuerpos en tensión

El anterior recorrido por las construcciones de cuerpos, con el eventual riesgo de las generalizaciones de los discursos, esboza una perspectiva de aproximación al aquí y ahora de la escuela contemporánea y de los cuerpos que en ella habitan (en particular, los que nombramos y clasificamos como jóvenes).

En las prácticas y discursos que atraviesan los cuerpos de los y las jóvenes escolarizados probablemente se anuncian retazos de varios proyectos de sociedad, entre ellos los sentidos de la Modernidad. Es obvio que tales subjetivaciones no constituyen “una” escuela contemporánea, incluso debiéramos hablar de “las” escuelas. Distintos ideales de sociedad emergen y coexisten, encarnándose en variedad de narrativas, en mixturas de identidades. Así, las tensiones, los conflictos y los interrogantes que emergen sobre el papel actual de esta institución hacen parte de su día a día.

⁶ Por ejemplo, en el caso de las subjetividades juveniles llama la atención cómo en las últimas décadas las políticas públicas específicas para esta población, así como las instituciones socializadoras e incluso los medios de comunicación no sólo reconocen y exaltan las diferencias “juveniles” que hasta hacía poco sancionaban, sino que las incorporan activamente en las dinámicas y órdenes sociales vigentes. Las famosas culturas juveniles, otrora marginales y contestatarias, empiezan a tener cabida en todos los mecanismos institucionales de participación oficial (consejos juveniles para los gobiernos locales, escenarios de participación escolar formalizada, etc.) y en los circuitos de la moda (modas *punk*, del *hip hop*, etc.). Tal cooptación desvirtúa y minimiza las interpelaciones, cuestionamientos y trasgresiones que tales subjetividades representaban frente a los sentidos naturalizados de la sociedad contemporánea. El cuerpo desde sus posibilidades éticas y estéticas es así incluido y al mismo tiempo despolitizado. Ver ESCOBAR, Manuel Roberto y MENDOZA, Constanza. (2005) “Jóvenes contemporáneos: Entre la heterogeneidad y las desigualdades”, en: *Revista Nómadas* N° 23. Bogotá: IESCO - Universidad Central, octubre pp 10-19

El modelo de escuela continúa separando a los niños, niñas y jóvenes del resto de la sociedad, escindiendo el mundo en dentro y fuera de la misma. Tanto jóvenes como docentes expresan con frecuencia concepciones “puristas” de la institución: las violencias, la indisciplina, el desorden provienen del exterior, afectan una institución que por momentos se imagina “contaminada” por “males” externos a ella. Sin embargo, tales fronteras no son claras, por lo que la escuela también se pregunta constantemente sobre su interacción con las comunidades. Así, las “problemáticas” sociales no constituyen un afuera ajeno a los cuerpos que se quiere educar. De hecho, los encargos sociales la desbordan, se le pide dar respuesta a infinidad de malestares sociales. No hay entonces un “triumfo” o una total “crisis” de esa escuela originaria de la modernidad en términos de la socialización adaptativa que se espera produzca.

Esa tensión dentro/fuera es particularmente manifiesta en las instituciones de educación pública. En los 16 colegios que abordó en Bogotá la investigación ya mencionada, aparecen en los distintos actores inquietudes relacionadas con el contexto inmediato en que están las instituciones. Los enfrentamientos entre grupos juveniles de distintos colegios, de aficionados a los equipos de fútbol, con vínculos a pandillas locales con actividad delincencial, o cercanos a los grupos de desmovilizados de los ejércitos irregulares de la guerra, se expresan una y otra vez como violencias que tocan no sólo las puertas y los alrededores sino la convivencia misma en el colegio. Las directivas escolares y otras entidades oficiales de las localidades se reúnen para discutir acciones sobre las que no todos y todas llegan a acuerdos. Para unos habría que incrementar operativos policiales de seguridad tanto en los entornos como al interior de los colegios, incluso se escuchan propuestas de requisar a los estudiantes de primaria. La represión de todos los cuerpos es entonces una formula cuya tentación emerge una y otra vez cuando de las instituciones estatales y de los sectores populares se habla.

Sin embargo, también emergen discusiones sobre las condiciones socioeconómicas de la población estudiantil, desplazando el análisis de la responsabilidad a unos sujetos específicos asumidos como portadores de violencia y muerte, hacia el reconocimiento de causas estructurales de la sociedad: pobreza y desventaja social son así el cotidiano que afronta la escuela pública. Entonces el problema no solo se reconoce en el otro, pobre y proclive a la delincuencia, sino también en la condición misma de funcionamiento de la institución.

Hacinamiento, aulas de clase en que se aprietan cerca de 50 cuerpos, sedes en las que el descanso debe programarse por turnos y/o realizarse en parques aldeaños porque los patios no dan abasto, colegios semirurales cuyas sedes –que también eran las de las comunidades– literalmente se desmoronan, coordinadores que atienden en lo que era un baño, estudiantes que deben regular sus esfínteres para no utilizar los inodoros plásticos “provisionales” que en una institución se han vuelto lo cotidiano para 200 personas, etc., etc. Estas son sólo algunas de las dificultades que se evidencian día a día en una educación que se debate entre la cobertura de amplias poblaciones y la calidad de convivencia de unos cuerpos que se intenta “formar” para la complejidad, y porqué no decirlo, la inequidad contemporánea.

Las subjetividades juveniles aún pasan por regímenes que fragmentan, colonizan, des-territorializan y ordenan el cuerpo en la escuela. Están muy presentes los disciplinamientos de filas, horas de estatismo en pupitres ante clases todavía magistrales, uniformes, prohibición de ciertas estéticas, regulación de los goces, entrenamiento de los cuerpos⁷, exaltación de los valores nacionales en “izadas de bandera”, etc. El cuerpo es constantemente aquietado desde prácticas pedagógicas que le hacen sedentario, y que chocan con la movilidad juvenil. Pero “el mundo” para el que egresan estas juventudes ya no es el de la fábrica, sus fuerzas no son esencialmente las de los cuerpos educados para tiempos y movimientos regulados. La otrora seguridad de inserción en los espacios laborales es ahora incierta; el Estado es una figura poco presente en sus garantías.

Así, las trayectorias de vida se tornan menos lineales pues los cuerpos y mentes que demanda el neocapitalismo global son ahora flexibles, adaptativos, dispuestos al cambio permanente, expuestos a la incertidumbre. La metáfora del “proyecto de vida”, tan reiterada por docentes y orientadores como faro que de sentido a una vida posible de prospectar, de administrar, coexiste tensamente en subjetividades juveniles que sin abandonar la pregunta por su futuro se vuelcan al presente, y valoran la experiencia del instante, del aquí y ahora en un

⁷ “El cuerpo como *soma-anatómico* refiere a las inquietudes por el desarrollo morfológico, las habilidades motrices y las transformaciones de la configuración anatómica en la juventud. Es el cuerpo que interesa para potenciar las destrezas físicas o el rendimiento deportivo, un cuerpo que puede ser optimizado incluso desde el currículo. Esta perspectiva sustenta la idea que el cuerpo para el deporte distancia los riesgos en el tiempo de ocio, y que por tanto el ejercicio corporal y la disciplina de la práctica deportiva son alternativas para la prevención del consumo de psicoactivos y del ingreso en “actividades delictivas” (Escobar, 2005). “El cuerpo en el contexto escolar: reflexiones a propósito de los jóvenes y las culturas juveniles”. Ponencia en XIV Seminario maestros gestores de nuevos caminos: ¿Escuela vs. Juventud? Medellín: Corporación Región, agosto 25, p. 3.

orden social que no propone claramente derroteros para los lugares sociales. En palabras de un joven en uno de los talleres de investigación: “Se nos acusa de vivir el presente, de gozarnos el instante, pero ¿qué es lo que proponen?, ¿competir por un cupito en la universidad, regalarnos a los “tombos” (alude al servicio militar obligatorio), emplearnos a raticos, enamorarnos para toda una vida de amargura?”

Disciplinar cuerpos, regular poblaciones juveniles para una sociedad cuyas promesas de progreso, inserción y movilidad social cada vez están menos garantizadas. Retos y contradicciones de una escuela que además no escapa a poderes contemporáneos más amplios, ya no disciplinares. La sociedad del control hace también presencia en la institución, la sujeción de los cuerpos a los flujos del mercado y la información transnacional es cotidiana en las subjetividades juveniles. Los “mundos juveniles” nos hablan de culturas articuladas a consumos y procesos globalizados, que si bien se resignifican localmente no siempre convergen armónicamente con la cultura escolar. Así, los jóvenes evidencian la falacia de un multiculturalismo en que las diferencias se funden en el crisol de una diversidad aparentemente incluyente.

Ciertas subjetividades juveniles confrontan entonces el modelo de sujeto moderno aún agenciado por la escuela, a la vez que se constituyen ambiguamente en los escenarios del consumo transcultural. Generaciones de jóvenes que se narran en la hipersensorialidad y el nomadismo identitario de la época, cuyos vínculos son esencialmente afectuales, y cuyo horizonte de sentido se ancla en el presente ante un futuro de pocas garantías, entran en tensión cotidiana con ideales educativos que privilegian el acerbo racional, la narrativa unívoca y funcional de los sujetos y la promesa de un “proyecto de vida” y de movilidad social desde los méritos.

Hoy la potencia de los cuerpos se adjetiva exaltando unas construcciones y excluyendo otras. Ese otro anglo -americanoeuropeo-, *massmediatizado*, espectacularizado- hace presencia en los y las jóvenes. Sus cuerpos de medidas perfectas y siempre prestos al goce se evocan por temporadas sin compadecerse de las particularidades de fenotipos y culturas locales: los vestuarios y las carátulas de cuadernos constituyen modas que se portan afectando las subjetividades. Las industrias multimediáticas mundializan los cánones de belleza, tornándolos estereotipos transculturales que homogenizan las estéticas en medio de una

aparente variedad de estilos ofertados para cada singularidad. Se comercializan estéticas para todos los gustos, pero la hegemonía de la delgadez, el antienvjecimiento, la no huella de la experiencia en la piel, atraviesan las angustias y los deseos de mujeres y hombres de colegios de sectores populares, así no tengan los accesos económicos para los consumos de las marcas "originales". El control opera desde el propio interior, haciendo a los sujetos desear, ser y consumir de maneras variadas pero acordes al orden global; configura narraciones de sí móviles y a la vez adaptativas a una sociedad que bajo su flexibilidad esconde azares, desprotección, homogenización⁸.

Sin embargo, la complejidad de las dinámicas de identificación contemporáneas no permite generalizar un enajenamiento de la subjetividad juvenil respecto de los poderes del mercado. No todos y todas se narran completamente desde allí, ni todo lo ofertado se resignifica para sí. Por ejemplo, expresiones del *hip hop*, *metal*, *punk*, *candies* o *barras bravas* se mezclan con uniformes y cabellos estetizados en unas subjetividades no siempre "puras", frecuentemente mixturadas, y con variadas preguntas por la libertad de los sujetos respecto de la sociedad. En tales culturas aparece con frecuencia el interrogante por lo propio y lo auténtico. De una parte se reconoce la adscripción a unas propuestas culturales globalizadas, incluso percibidas como foráneas, de tal manera que la inquietud sobre "qué es lo colombiano" no les es ajena. De otra, se alude a un origen contestatario, contracultural, de tales grupos, y se cuestiona la dignidad de quien hace parte de la cultura juvenil sin desvirtuarla, sin "traicionar los ideales".

Tales lógicas de dignidad de pertenencia a una cultura juvenil, centradas ya no sólo en la puesta en escena de unas estéticas y símbolos que anuncian la identidad como colectivos, sino además en el reconocimiento de las cosmovisiones e ideologías que los sustentan, son críticas ante la percepción que varios de estos jóvenes tienen de que se están perdiendo sus culturas, están siendo cooptadas por el mercado (y por las instituciones) y de paso trivializadas. El joven *hip hop* reclama su autenticidad respecto del reguetón, grupos de punkeros reivindican

⁸ "Este cuerpo-objeto se moldea mediante prácticas como las dietas, el fisiculturismo o las cirugías estéticas. Resulta paradójico que los atributos que se demandan a ese cuerpo juvenil, siempre vigoroso, atlético, flexible, ágil, bello, proclive al placer y eternamente deseable, son justamente los que "primero se pierden con el paso del tiempo" (Montoya, A, 2003). Este sobre énfasis de lo juvenil se exige no sólo a los mismos jóvenes sino que se extiende a otros sujetos" sociales. Portar los símbolos de lo juvenil, parecer siempre jóvenes se está constituyendo en algo así como una necesidad primaria de esta época" (*Ibid.*, 2005: 4).

sus "mentalidades originales" respecto de modas que desconocen los sentidos anárquicos de sus estéticas y de sus "toques" musicales: "hoy la cresta la lleva cualquiera, está de moda el corte de pelo tipo *punk*, pero no saben nada de lo que significa". En los *metaleros* es evidente el malestar por el uso indiscriminado de sus símbolos en tanto se desvirtúa la "nausea que la sociedad nos produce, su degradación extrema, su afán de vender todo y acabar con la naturaleza".

En los cuerpos, la falda del uniforme se torna minifalda, la manilla lleva la bandera nacional, la cruz cristiana o el símbolo "nueva era", el tatuaje con escudo de los equipos de fútbol o con un motivo tribal, etc., todo ello con la permanente expresión del sentido propio y desde la singular construcción, con el interrogante de la particular autenticidad y la distinción respecto al otro. De tal suerte que no podemos leer de manera ligera a la totalidad de los y las jóvenes como subjetividades inmersas acríticamente en los sentidos de lo global, pues sus cuerpos narran también inquietudes personales y locales, contradicciones con los sentidos que se ofertan como modelos mundiales para las subjetividades.

Quizás estas tensiones respecto de la posibilidad de desvirtuar las subjetividades anuncian resistencias a la homogenización de las identidades y a la incorporación de las diferencias, no sólo porque se conviertan las estéticas en modas, sino sobre todo, porque las concepciones alternativas de mundo se diluyen en un modelo social que incorpora las diversidades pero minimiza las éticas que le interpelan y cuestionan.

A propósito de las culturas "juveniles" del tatuaje, el mexicano Cupatitzio Piña (2004) se pregunta si en esos "cuerpos modificados" pueden leerse resistencias al biopoder de las industrias transnacionales y los medios de comunicación globales. Esto coincide con la recurrente inquietud de las y los docentes bogotanos respecto de tal influencia en las identidades juveniles; es claro que esos poderes influyen en las narrativas de las nuevas generaciones, pero la escuela no encuentra claramente como abordar el asunto. Prohibir consumos, reprimir estéticas, institucionalizar la expresión juvenil en ciertos momentos y espacios son opciones que de hecho no están acercando a la institución a la diversidad de jóvenes que por ella pasan. Sus "mundos" transitan por allí pero no necesariamente anidan en

el escenario de la propuesta educativa; la calle, el barrio, el centro comercial son de nuevo ese afuera donde se encuentra un poco más la posibilidad para esos aspectos de la experiencia de sí.

Resulta además paradójico que algunos sentidos que podríamos ubicar como Modernidad, se enuncian en subjetivaciones que a primera vista se dirían posmodernas. Llamados al nacionalismo y a la higiene aparecen en jóvenes cuyas estéticas no corresponden necesariamente a un estilo “fascista”. Jóvenes tatuados que consideran nociva la cultura de la calle y demandan un apego institucional. Machismo y heterocentrismo pululan en estetizaciones andróginas. Sentidos provenientes de Oriente, cierta corriente “Nueva era”, no son para nada radicales y coexisten con el catolicismo más tradicional. Esa mixtura de identificaciones no representa contradicción para tales sujetos, genera unas narrativas polisémicas muy distantes del yo unívoco Moderno, estas identidades son menos estáticas, más gaseosas, y al mismo tiempo no necesariamente son del todo incluyentes, la otredad no siempre es bienvenida; se diferencian constantemente desde dignidades que nos recuerdan que en subjetivaciones lo mutante no es sinónimo de que todo vale o todo cabe.

Así, los y las jóvenes evidencian que la diversidad no converge como diferencias que coexistan de manera delimitada en un todo de la colectividad armónica. La escuela no escapa a las tensiones: unas culturas se enfrentan a otras, unos géneros y unas orientaciones sexuales se disputan la cotidianidad, unos saberes aburren o convocan más que otros. El conflicto no es simplemente intergeneracional, está también en los múltiples sentidos que agencian esos cuerpos casi siempre generalizados como estudiantes.

4.2.5 Buscando pistas para interpretar los cuerpos en la escuela

A propósito de la sexualidad, Foucault (1976) se pregunta por su configuración como experiencia histórica y culturalmente singular. Propone simultáneamente que ésta tiene que ver con los saberes que a ella se refieren, los cuales se reifican desde los sistemas de poder y generan formas para que el propio individuo se reconozca como sujeto sexual y como parte de la sexualidad de su contexto y época. En otras palabras se reconoce en los distintos discursos

sobre la sexualidad (científicos, religiosos, legales, etc.) un ejemplo de la relación saber-poder que configura los sujetos.

En las sociedades occidentales, la experiencia humana de la sexualidad constituye uno de los campos de preocupación social más reiterados frente a la constitución de los sujetos. Para el caso de los y las jóvenes podríamos decir que tal inquietud se vuelve objeto de acción social pública, por ejemplo en políticas y procesos educativos. Desde variadas perspectivas es frecuente encontrar no sólo discursos, sino también prácticas sociales cuyo propósito central tiene que ver con la expresión del deseo, las formas del erotismo y la actividad sexual de ellos y ellas.

El campo temático de la sexualidad nos remite entonces a pistas analíticas que aluden a la construcción de cuerpos y por ende, a la producción de subjetividades. Una clave para el análisis de la escuela puede estar en la aproximación a aquellas prácticas sociales que de manera intencionada abordan aspectos del cuerpo de los y las jóvenes. Reconociendo que a cada práctica subyace un discurso específico, se incluyen en este campo esas experiencias que intencionadamente buscan afectar aspectos como las relaciones sexuales, las condiciones de salud-enfermedad asociadas a éstas, el embarazo y la natalidad en jóvenes, los discursos amorosos, las prácticas culturales relacionadas con el ejercicio sexual, las construcciones identitarias vinculadas a la orientación del deseo, etc.

Algunas nominaciones que se pueden rastrear en las prácticas enfocadas a la construcción de cuerpos de los y las jóvenes, tienen que ver con los discursos de *riesgo-prevención*, el *comportamiento y la salud*, la *salud sexual y reproductiva*, la *educación sexual*, el *sexo seguro*, la modificación de *conocimientos, actitudes y prácticas*, los *derechos sexuales y reproductivos*, el *abuso y la explotación sexual*, la *identidad sexual*, la *diversidad de las sexualidades*, los *géneros*, entre otros. Una posibilidad muy sugerente es indagar las formas en que las diversidades juveniles incorporan, reproducen, reformulan o se distancian de los supuestos de estos discursos. Por dar un ejemplo, jóvenes contemporáneos “formados” en las lógicas de la satisfacción y el riesgo, del goce que no se pospone y por el contrario se evoca para exaltar la vida, en la búsqueda de la intensidad ¿Cómo asumen los dispositivos de subjetividad que desde allí se les proponen? ¿Cómo entienden discursos sustentados en el aplazamiento, prevención y regularización de la experiencia?

BIBLIOGRAFÍA

FOUCAULT, Michel (1990). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.

_____ (1984). *Historia de la sexualidad: El uso de los placeres*. París: Gallimard.

_____ (1976). *Historia de la sexualidad: La voluntad de saber*. París: Gallimard.

ESCOBAR, Manuel Roberto *et al.* (2005). *Agrupaciones, culturas juveniles y escuela en Bogotá. -Estudio piloto-*. Bogotá: IESCO - Universidad Central / Secretaría de Educación Distrital -SED-.

ESCOBAR; Manuel Roberto y MENDOZA, Constanza (2005). "Jóvenes contemporáneos: Entre la heterogeneidad y las desigualdades". En: *Revista Nómadas*. N° 23. Bogotá: IESCO - Universidad Central.

_____ (2003), "Itinerario por las organizaciones juveniles". En: ESCOBAR, Manuel Roberto *et al.* (2003) *¿De JOVENES? Una mirada a las organizaciones juveniles y a las vivencias de género en la escuela*. Bogotá: Círculo de Lectura Alternativa - Fundación Restrepo Barco.

ESCOBAR, Manuel Roberto *et al.* (2004). *Estado del arte del conocimiento producido sobre jóvenes 1985- 2003*. Bogotá: DIUC - Universidad Central / Programa Presidencial Colombia Joven / GTZ / UNICEF: <http://www.colombiajoven.gov.co/SIJU>

GARCÉS MONTOYA, Ángela (2003). "Culturas juveniles urbanas contemporáneas: Una aproximación antropológica". En: *Escribanía*. Vol. 11. Manizales: Centro de Investigaciones de la Comunicación.

GARAVITO, Edgar (1998). *Escritos escogidos*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.

GLEIZER S., Marcela (1997). *Identidad, subjetividad y sentido en las sociedades complejas*. México: FLACSO.

HARDT, Michael y NEGRI, Antonio (2002). *Imperio*. Buenos Aires: Paidós.

LARROSA, Jorge (1995). "Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí". En: LARROSA, Jorge (Ed.). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.

PABÓN A., Consuelo (2002). "Construcciones de cuerpos". En: *Expresión y vida: Prácticas en la diferencia*. Bogotá: Escuela Superior de Administración Pública -ESAP-.

PEDRAZA, Sandra (1999). *Cuerpo y alma: Visiones del progreso y la felicidad*. Bogotá: Universidad de Los Andes - Departamento de Antropología.

PIÑA, Cupatitzio (2004). *Cuerpos posibles, cuerpos modificados*. México: Instituto Mexicano de la Juventud.

RAMÍREZ, Francisco y BOLI, John (1999). "La construcción política de la escolarización de masas: Sus orígenes europeos e institucionalización mundial". En: ENGUIITA F., Mariano (Ed.). *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel.

VARELA, Julia y ÁLVAREZ URÍA, Fernando (1991). "La maquinaria escolar". En: VARELA, Julia y ÁLVAREZ URÍA, Fernando. *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.

VARGAS, Clara y ESCOBAR, Manuel Roberto (2003). *Jóvenes, desplazamiento y sexualidad: El caso de los asentamientos de la Reliquia y la Nohora en la ciudad de Villavicencio*. Bogotá: Save the Children - UK / Fundación Restrepo Barco.

4.3 EL VÍNCULO EN LA ALTERIDAD

Martha Lucia Perdigón

*Yo soy esos árboles,
aún cuando sean diferentes de mí.*

Yolif

4.3.1 La alteridad: Una experiencia vital

Plantear la alteridad como una categoría analítica para la comprensión de las relaciones y de las prácticas sociales, supone el reto de enfrentar diversas dificultades en el orden del pensamiento y del lenguaje. Entre ellas tenemos dos de especial relevancia: la escisión tradicional del pensamiento que asume la dualidad como una polaridad antagónica y mutuamente excluyente, y la dificultad del lenguaje para dar cuenta de una experiencia vivida que es por su condición indivisible y supera el conjunto de sus representaciones. Es por esta razón que hablar de la relación entre los/as jóvenes estudiantes y sus adultos/as profesores/as, de la relación entre el/la joven y la institución escolar o de la relación entre agrupaciones juveniles, no nos remite a poner simplemente en contacto dos polos opuestos y excluyentes. Por el contrario, nos invita a mirar cuidadosamente qué aspectos de esos otros mundos diferenciados habitan el propio mundo de los/as jóvenes y las diferentes maneras en que estas aprehensiones tienen lugar en su vida cotidiana.

Para dar cuenta de algunos de los diferentes modos en los cuales los jóvenes viven sus experiencias con “el/la otro/a” o con “lo otro” en el escenario escolar, es importante tener en cuenta algunas aproximaciones conceptuales a lo que puede significar el vínculo con la alteridad y algunas de sus implicaciones. Para esto, el filósofo Yves Yolif en su texto *Comprender al hombre. Introducción a una antropología filosófica* nos brinda tres comprensiones que resultan esclarecedoras.

La primera plantea que el sí mismo se constituye en la experiencia simultánea de la alteridad. De modo que no se da un sujeto previo, ni original a la experiencia de “lo otro” o de “el/la otro/a”. Todo sujeto lleva en sí el mundo. Pensar el problema de la alteridad, de lo uno y

lo otro implica “reconocer la unidad en la dualidad, mantener a la vez (en el mismo momento) identidad y diferencia... pensar simultáneamente el ser humano como sí mismo y como otro...”. (Yolif, 1967: 175). La alteridad no es un segundo momento, no es una segunda parte con respecto a la constitución de lo humano: “La categoría de *alteridad* sólo puede ser comprendida si se rehúsa considerar lo otro como un segundo momento. Es sólo un momento cargado de una real dualidad”¹ (*Ibid.*: 173).

Enseguida plantea que el sí mismo y la alteridad no se resuelven en una imagen simple de proximidad u oposición espacial, ni en condición de mutua exterioridad y exclusión. El/la “otro/a” no es para mí un simple cuadro, un objeto que sólo tengo frente a mí: “No es posible sostener los dos términos de la alteridad en una imagen espacial de yuxtaposición (poner dos cosas juntas) en una condición de exterioridad que solo permite pensar en su negación o exclusión recíprocas” (Yolif, 174). Finalmente nos dice que la relación con la alteridad no es condición que se supere. Se reconoce, se asume, se tramita y se transforma... No se supera:

La constitución de lo humano se da en la experiencia de una constante alteridad, esta alteridad que se impone y es insuperable está llena de sentido porque es en lo que el ser humano se manifiesta, aquello que éste estructura con su presencia y aquello que le hace aparecer realmente. (*Ibid.*: 181)

En síntesis comprendemos que la constitución del sujeto no es pura, ni original o previa a la relación con el/la otro/a. Que la alteridad no es un entorno entendido como conjunto de objetos en franca exterioridad y al margen de aquello que nos construye. Por último, que dicha experiencia en la alteridad no es superable, es un movimiento permanente en la condición de ser sujeto en el mundo:

Lo humano no es un hecho original que se consuma en la inmediatez. Todo ser humano ha de referirse siempre a una totalidad que no es él mismo de manera inmediata, esta permanente referencia a un mundo que no se asume ni se experimenta idéntico a sí mismo da lugar a un movimiento ilimitado cuya relación se define por un paso, un lugar de frontera, entre lo uno a la alteridad. (Yolif, 183)

En consecuencia, podemos pensar que la forma en la cual nuestra investigación planteó relaciones de alteridad -institución educativa y experiencia social escolar; discurso instituido y subjetividad juvenil; experiencia de vida en el espacio social escolar y experiencia de vida en el espacio social de la calle que implican necesariamente para todos los actores, incluidos

los/as jóvenes, una relación consigo mismo/a y con el/la otro/a-, no configuró polos radicales ni realidades mutuamente excluyentes.

Ninguno/a de ellos/as se comporta, aún siendo diferentes, como entidades aisladas y cerradas sobre sí mismas, y son los términos de una alteridad en cuya vinculación se constituye lo humano como “la síntesis permanentemente en curso de lo uno y lo otro” (Yolí, 178). Son igualmente los escenarios donde la confluencia de las tensiones producidas por diferentes discursos y prácticas expresan diversos grados de permeabilidad, influencias mutuas y conflictividades. La ciudad habita la escuela y la escuela habita la ciudad, el/la docente habita al/la joven y viceversa, el discurso institucional escolar habita a los/as jóvenes y las subjetividades y prácticas juveniles se despliegan de diferentes maneras tocando los discursos sociales legitimados.

Por último, es importante reconocer que el discurso ilumina pero no agota lo vivido, supone explicitar un ángulo, una perspectiva, una mirada y un modo entre muchos de describirlo, representarlo y significarlo. Discurrir sobre la experiencia vivida es un esfuerzo por dar cuenta de la multiplicidad reunida en un ejercicio de dispersión característico del lenguaje. Lenguaje que divide lo indivisible, pero es su misma dispersión la que da cuenta de la diversidad que la compone. La experiencia vivida es:

(...) como un paisaje que supera toda descripción y representación y simultáneamente las pide y las justifica. No se agota en una representación, pero las autoriza sin dejarse reducir (...) la relación con lo otro está determinada por una perspectiva (se ve por un lado), existen lugares que escapan a la visión, pero no por ello se puede decir que tales lugares no existan, el modo en que configura la mirada se da postulando otros puntos de vista, haciéndolos propios justo en aquello en que son distintos. (Yolí, 176).

Para explorar esta dimensión de la alteridad es preciso reconocer en los sujetos, bien en los/as jóvenes estudiantes como en los/as profesores/as, su presencia en la alteridad, dentro de la alteridad y no fuera de ella. Bajo tal supuesto es posible establecer formalmente algunas tendencias en sus modos de vincularse y de experimentar estos lugares de “frontera”, con aquello que se configura como “el/la otro/a” y que suponen la experiencia misma de la alteridad. Ni la escuela, la calle o las instituciones, ni las agrupaciones, los discursos o las prácticas son entornos, simples cuadros o datos opacos e impenetrables. Al contrario, son textos múltiples, distintos, pero en todo, constituyentes. Así mismo, es importante considerar

que las formas de relación esbozadas a partir de los ámbitos institucionales y de los roles estructurales propios de la escuela, se hallan presentes en la experiencia de la alteridad construida por los/as jóvenes y los/as adultos/as, pero que para ellos/as dicha experiencia no se agota en tales definiciones, más aún cuando pensamos los espacios escolares como escenarios de la vida social.

A partir de estas comprensiones enunciaremos algunos lugares de frontera que suponen para los y las jóvenes, formas particulares de experimentar relaciones con la alteridad y de vincularse con las diferencias propias de aquello que denominan “otro” en el escenario escolar.

4.3.2 Los y las jóvenes en la institución escolar

Para los/as jóvenes involucrados/as en el proceso de investigación, habitar la institución educativa es una experiencia familiar, aunque compleja. La escuela se vive como un escenario de tensión y confluencias, de conflictos y seguridades, de realización y simultáneamente de restricción. La reconocen en su carácter disciplinario y ordenador de los tiempos, los espacios y las acciones que allí se realizan. Le otorgan variados sentidos y muchos de ellos son valoraciones que pueden resultar opuestas o contradictorias.

Los y las jóvenes validan la escuela, no la niegan, pero la interpelan

Los/as jóvenes valoran la escuela, pero demandan apertura, interlocución y reconocimiento en la misma. La mayoría de ellos/as valora la finalidad educativa, intelectual y socializadora propia de la institución escolar: “...Uno viene al colegio a aprender, a prepararnos intelectualmente... Se aprende a ser responsable” (IED Rafael Núñez- Taller con jóvenes); sin embargo cuestionan el sentido y la viabilidad de su proyecto, pues algunos afirman que es en la calle donde se experimenta la vida en sus múltiples posibilidades de sentido, donde se aprende a vivir: “En el colegio nos enseñan muchas cosas, mucha trigo, mucha álgebra, pero nadie nos habla de lo que es en sí la vida” (IED Rafael Núñez - Taller con jóvenes).

En esa medida, los/as jóvenes asumen su tránsito por la vida escolar como parte de la vida que tiene que vivirse, pero interpelan el sentido de sus prácticas disciplinarias y de la

concepción de sujeto que allí se tramita: “Este colegio pretende reprimir a las personas, tener un solo esquema de persona, persona sumisa que aprenda a servir y no a mandar, que acepte lo que le dicen los de arriba (...) Se afirma más una moralidad que el conocimiento...” (IED Rafael Núñez – Taller con jóvenes).

Para una gran mayoría de los/as estudiantes participantes en el Proyecto, la institución educativa representa un escenario de seguridad, la cual se experimenta gracias al carácter mismo de su institucionalidad. La escuela es un lugar en donde el/la joven tiene acceso claro y explícito a su finalidad, a sus dispositivos normativos y a sus ordenamientos espacio-temporales. Esto brinda un marco de confianza y certidumbre en medio de un entorno social que se experimenta amplio y sin límites muy definidos. La experiencia abierta en extremo que es “la vida en la ciudad”, resulta muy valorada por la multiplicidad de sentidos y de sucesos que provee, pero también genera incertidumbre, pues de alguna manera se percibe que en ella “todo puede pasar”: “En el colegio hay normas que nos cohiben para cosas buenas o malas, otros se responsabilizan de uno. En la calle no hay normas, ahí la responsabilidad es de uno” (IED Rafael Núñez – Taller con jóvenes). Si bien estos/as chicos/as experimentan la seguridad que proviene de los determinismos escolares, simultáneamente cuestionan su rigidez, su unidireccionalidad y su merma en la producción de sentidos vitales.

Por otra parte, un hallazgo relevante de la investigación fue constatar la demanda de interlocución efectuada por los/as jóvenes, el reconocimiento a sus diferencias y a sus dinámicas juveniles por parte de la institución escolar y de sus maestros/as. Algunos/as propusieron que el colegio fuese más amplio y receptivo a sus expresiones subjetivas y singulares. No obstante, dicha solicitud no se redujo simplemente a la apertura formal de espacios para su “libre expresión”, sino que hizo explícita la necesidad de configurar escenarios donde la presencia y el diálogo con sus profesores/as y con la institución misma, permita de manera efectiva la interlocución, la deliberación y un intercambio de sentidos que movilicen mutuamente a unos/as y otros/as en sus relaciones vitales. Los y las estudiantes en este proceso desean una escuela viva, una experiencia rica en intercambios, lejos de la coexistencia de mundos paralelos donde los sujetos cohabitan pero no se tocan, no se conocen y no se transforman mutuamente. También ciertos/as docentes se hicieron partícipes de esta necesidad al comentar: “Trabajamos con los jóvenes todo el día, pero es posible que no los conozcamos”. Es entonces prioritario reconocer que para aproximarse a este logro, no es

suficiente habitar un rol y cumplir las funciones respectivas; se requiere que las dinámicas de relación y los vínculos en la escuela se abran decididamente al reconocimiento del/la “otro/a” como un/a legítimo/a “otro/a” en las interacciones e interlocuciones cotidianas.

La apertura de espacios para la expresión, deliberación y reconocimiento de los mundos de referencia juvenil con sus modos particulares de saber, sentir e interactuar, se hace extensiva a la necesidad, también sentida, de pensar y resignificar las prácticas cotidianas en la escuela y los modos de relación que en ella se agencian. Algunos/as jóvenes sugirieron cambios en las actitudes y en los modos de relación establecidos entre profesores/as y alumnos/as; cambios que les permitan proponer iniciativas y formular propuestas para realizarlas conjuntamente y tratar al interior del colegio los temas que afectan la vida de los/as jóvenes:

Los profesores deberían tener mentes más abiertas, tan moralistas, tan conservadores... Los tiempos cambian, uno tiene que aceptarlo y no todo tiempo pasado fue mejor... como suelen decir. Tienen que aprender a conocer a sus alumnos con capacitaciones, con algo, pero tienen que conocer la mentalidad de un alumno de quince años, quizás cuando ellos tenían quince años la vida era muy diferente, no era tan fácil salir a la calle, sentarse en el parque y fumarse un porro... que no sean ellos solamente quienes propongan, que nosotros les propongamos también a ellos. (IED Rafael Núñez - Taller sobre textos juveniles)

Allí, nuevamente se pone en evidencia la necesidad que tienen los y las jóvenes de ser reconocidos/as, pero no sólo como estudiantes, sujetos receptores de unas acciones educativas o como jóvenes excéntricos/as cuya singularidad se revela en su apariencia estética, sino como interlocutores/as válidos/as para pensar y discutir con sus profesores/as el mundo social y cotidiano que les rodea.

Los y las jóvenes viven la escuela como un escenario conflictivo

La escuela es escenario de tensiones interculturales. En ella confluyen y pugnan por el posicionamiento social sujetos heterogéneos y con diferentes sentidos y estilos de vida. También convergen proyectos sociales y políticos muy diversos: “En las prácticas cotidianas escolares se materializan fragmentos de diversos proyectos estatales y sociales que se han originado en diferentes momentos históricos” (Mercado citada por Mendoza, 2006: 59). Lo anterior, se vislumbra especialmente en el conflicto que genera el encuentro entre un proyecto

moderno y disciplinario que, como en el caso de las instituciones educativas, busca el acceso a una cultura común a través de lógicas homogeneizantes y la creciente tendencia socio-cultural a generar procesos crecientes de singularización.

La situación concreta de jóvenes que asisten a las izadas de bandera como a una práctica des-afectada, mientras escuchan la música de su preferencia a través de sus audífonos, nos muestra que más allá de la desobediencia a las disposiciones normativas del colegio, existe una confluencia de sentidos distintos que producen tensión y que pueden no compartirse. Por ende, dicha concurrencia de mundos reclama procesos de comunicación y no sólo de expresión, reclama permeabilidad y construcción de referentes comunes, no sólo una llana y lisa coexistencia paralela. Una puesta en escena no únicamente de los discursos y las estéticas, sino de los intercambios de visiones y de un tejido vincular fortalecido por procesos de afectación y de inter-subjetivación.

▪ *De los discursos al territorio de las prácticas y las relaciones*

Los/as chicos/as viven el escenario escolar como un ámbito de muchas y variadas tensiones y conflictos. Sin embargo, *la conflictividad en la escuela parece haberse desplazado en la experiencia de los/as jóvenes, de los lugares propios de la racionalidad abstracta y discursiva al territorio de las prácticas significativas y de las pautas de relación social que se viven cotidianamente en ella.* El discurso académico, el conocimiento ilustrado o su dimensión epistemológica, son aspectos de la vida escolar que no representan para ellos/as lugares de conflicto; en cambio el escenario de la prácticas -el qué se hace, para qué se hace y de qué manera se hace- y los modos de relación social que inciden en éstas y en sus procesos de singularización, sí son significativamente conflictivos.

No obstante, los y las jóvenes saben y reconocen que las intenciones de ciertas instituciones -como por ejemplo el COL -Centro Operativo Local- de San Cristóbal- al abrir escenarios de expresión y permitir un lugar para la realización de sus prácticas, son muy diferentes de las que ellos/as tienen para realizarlas. En efecto, tal diferencia "ideológica" no sugiere necesariamente un conflicto con la institución, pues sus agrupaciones -como los grupos de *hip hop*- hacen uso de los espacios de un modo

estratégico y pragmático. El conflicto aparece cuando se normaliza, se discrimina o se limitan sus actividades y modos singulares de expresión. Los/as jóvenes cuestionan entonces las formas de estigmatización y de desconocimiento referidas a sus estilos de vida, experiencias, usos, consumos, narrativas y maneras particulares de apropiación del conocimiento.

■ *Más allá del manual de convivencia escolar*

La conflictividad de la escuela se extiende más allá de la formalidad escolar, no se circunscribe exclusivamente a las interacciones personales reguladas por los manuales de convivencia o su normatividad en general. *Las experiencias de relación de los/as jóvenes y adultos/as en la escuela son afectadas por tensiones que provienen de políticas "externas"*, entre ellas, las que hoy día atañen a los recursos físicos del espacio o la asignación o supresión de los tiempos en las instituciones educativas públicas. Aquí, las relaciones se ven impactadas por disposiciones que trascienden la convivencia cotidiana, pero que se materializan en ella. Tal es el caso de la comunidad del Verjón Bajo, en donde se han tenido que implementar normas insólitas -como aquella de establecer horarios para el uso de los servicios sanitarios-, con el fin de regular y sortear la situación de emergencia que afrontan debido a la precariedad de sus instalaciones físicas.

La conflictividad de lo/as chicos/as en la escuela también se expresa en *la tensión que existe entre las predeterminaciones del discurso hegemónico sobre la juventud y las prácticas juveniles*; prácticas que suscitan múltiples modos de narrarse joven o que no pasan forzosamente por la necesidad de una justificación verbal o una coherencia discursiva. Los/as jóvenes no se sienten obligados a dar cuenta de sí mismos a través de un discurso unificado y coherente en términos de la racionalidad tradicional, pero cuando se les solicita que se expliquen, se remiten a las categorías tradicionales, posiblemente vulnerándose o negándose.

Esta actitud de resistencia a explicarse por medio de una exposición verbal coherente -que cuando se requiere, se evade o se pliega-, contrasta con la exigencia cultural dominante basada en la creencia de que es posible aprehender y poner en evidencia una identidad unificada, sólida y definida mediante su puesta en el discurso. Los y las jóvenes

se narran a sí mismos/as con relatos parciales, fragmentarios, muy móviles y transitorios; relatos que responden a una subjetividad que no se define a partir de la construcción de identidades unvocas e inamovibles.

La presencia de tales fracciones discursivas, de estas mixturas transitorias al narrarse, se asocia, por lo general, con sujetos deficitarios, vulnerables o inestables -entre ellos los/as jóvenes que *no saben, no quieren o no pueden decirse clara, argumentada y explícitamente* a partir de la lógica de un discurso unificado de la identidad o de quienes se expresan desde su racionalidad o la esgrimen desde la contundencia de sus argumentos. El contexto de poder presente en el uso y la demanda de un discurso coherente y legitimado nos conduce a comprender lo que sostiene Kazuyasu Ochiai en *Kôten. Lecturas cruzadas Japón-América Latina* al referirse a las diferencias entre sujetos orientales y occidentales en el momento de decirse a sí mismos/as:

Sabemos que podríamos tener un interior múltiple, vago y no pronunciable que se niega a ser extraído singularmente (...) sin embargo si uno se identificara de múltiples maneras o escogiera una identidad temporal según la situación, podría ser diagnosticado como inmaduro, confuso o esquizofrénico (...) el pensamiento dualista y la lógica dialéctica han fomentado en conjunto la producción de una idea identitaria singular y cartesiana. (2005: 78)

En alguna medida, esto explicaría por qué algunos/as jóvenes se muestran renuentes a explicarse a sí mismos/as o se pliegan a categorías establecidas por las lógicas dominantes llamándose “rebeldes”, “inestables” o “no formados suficientemente”. Es claro que para nuestra cultura occidental, los procesos de construcción identitaria pasan por el uso de una exposición verbal y coherente que dé cuenta de *sí*, condición que, sin embargo, no aplica para otros modos del pensamiento y de la producción de identidad de culturas diferentes.

Además de la mentada exigencia social de la unidad discursiva, existe culturalmente una demanda para exponer verbalmente, de manera inmediata y permanente, las razones que justifican las propias acciones. En ocasiones, dichas justificaciones se tornan tan o más importantes que las acciones mismas. La tensión existente entre el discurso dominante sobre *juventud* que pretende una mirada unificada sobre la diversidad de los/as jóvenes, y las formas particulares, móviles, fluidas y transitorias que ellos/as implementan para contarse a sí mismos/as y narrarse desde identidades parciales, se extiende a las

prácticas variadas de los sujetos jóvenes y de sus grupos. Se les solicita que las expliciten, las formalicen y las argumenten desde coherencias lógicas, con todo, no siempre las experiencias sociales de los individuos, y por supuesto las de los y las jóvenes, están obligadas a duplicarse o a justificarse de manera inmediata en el discurso. Es más, muchas de ellas no pasan ineludiblemente por la adscripción al lenguaje verbal, no se agotan en la exposición de un enunciado y su mutabilidad constante. Al contrario, nos exigen comprender el diálogo y el intercambio de sentidos como “un proceso complicado, dinámico y a veces contradictorio de negociaciones entre los sujetos involucrados para reeditar sus propios mapas cognitivos” (Ochiai, 2005: 78) y sus respectivos marcos de referencia y disposiciones relacionales.

Modos de tramitar los conflictos y la tensión de las diferencias en el escenario escolar

En la escuela existen diversas maneras de tramitar la conflictividad y de asumir la tensión producida en su interior por las diferencias. Desde la concertación y la comunicación, la flexibilización y la movilidad por muchos escenarios de agrupación, pasando por formas de violencia simbólica o de hecho, hasta los más ostensibles y también sutiles modos de negación de la diferencia. Estas variadas posturas para afrontar el conflicto en la institución escolar, las situamos en el entramado mismo de los procesos de relación tejidos por todos sus actores; no es posible atribuirselas exclusivamente a algunos de ellos en particular, aunque sí es claro que ciertas modalidades predominan o son más visibles en unos sujetos que en otros.

▪ *La movilidad, los tránsitos y las pertenencias múltiples en los/as jóvenes*

Ha sido interesante observar que la movilidad y el tránsito de los/as jóvenes por diversas agrupaciones o la pertenencia simultánea a varios grupos, les permite la constitución de identidades parciales y por esto, una aprehensión de las diferencias en la forma del reconocimiento de sí mismo/a en el/la otro/a. Jóvenes que tienen una alta movilidad por variados escenarios y agrupaciones, adquieren un conocimiento más directo de la diversidad implicada en sus estilos de vida, formas de pensar y de actuar.

Sus desplazamientos, mas allá de ser una expresión de inestabilidad o de una simple actitud exploratoria, se configuran como lógicas de apropiación y diferenciación en sus relaciones de alteridad. La movilidad y las pertenencias múltiples parecen contribuir significativamente al hecho de experimentar la relación con los/as otros/as como un juego de distancias. Como dice Roland Barthes en su libro *Cómo vivir juntos*, se comparte con los otros un

(...) conglomerado de gestos, de intersticios, de afinidades, de resistencias, de humores, de configuraciones inestables, de paisajes melancólicos o exaltados, de fugitividades; es decir todo lo que desvirtúa esa cadena tajante e implacable de regularidad, propia de los discursos y de las estructuras habituales. (2003: 51)

Algunos/as jóvenes reconocen con mayor claridad qué aspectos aproximan y cuáles diferencian a los distintos grupos. A unos/as este conocimiento los hace más tolerantes, más críticos de las mismas agrupaciones y mejor dispuestos a asumir la diversidad. El conocimiento y la experiencia que de ellas tienen los amenaza menos, por lo tanto son menores las respuestas reactivas, los prejuicios o las generalizaciones. Asumir la diferencia no es una simple abstracción o una buena intención, es una experiencia vivida.

▪ *El recurso de la violencia*

Es común entre las agrupaciones juveniles, la confrontación por medio de la violencia simbólica expresada a través del lenguaje, los signos o el uso y la exhibición de objetos diferenciadores. Se reconocen y se diferencian en escenas de contrapunteos e incitaciones verbales o gestuales. Esta violencia se manifiesta cuando han de luchar por un mayor posicionamiento en su entorno o en la escuela, en las situaciones donde se discute sobre el valor de sus comportamientos o de sus búsquedas en las diferentes agrupaciones, o cuando se encuentra de por medio un objeto de disputa o competencia, tal es el caso de grupos de barristas cuando, con el apoyo de sus respectivos equipos, se retan o se incitan mutuamente.

Los enfrentamientos por medio de la violencia física de hecho también están presentes entre los/as jóvenes y entre diferentes agrupaciones. En ellos se expresa una radicalización del conflicto, una manifestación de máxima polarización y una necesidad de reafirmación.

La confrontación fáctica, aún en su calidad de mediación extrema y radical, visibiliza las diferencias y contiene pautas de reconocimiento; juega un papel protagónico en la lucha por los posicionamientos y no precisamente implica negación, aunque su riesgo está vigente.

Los y las jóvenes perciben la negatividad de la violencia que subyace a ciertos modos de relación entre las agrupaciones. La endilgan, entre otras, al desconocimiento del/la otro/a y a la intolerancia e incapacidad para aceptar las diferencias en el modo de ser, de hablar y de vestirse... Un joven descentra tales circunstancias -conflicto y violencia- como propias de los agrupamientos juveniles y considera que son algo inherente a la sociedad misma. Las relaciones violentas no se circunscriben a los grupos juveniles exclusivamente, se dan en el seno de la vida social e incluso, al interior de las instituciones familiar y educativa.

Es interesante encontrar que el mismo modo de relación violento, que en la calle resulta alarmante y adquiere ribetes casi delictivos, implementado en el ámbito familiar puede vivirse e interpretarse como sencilla y eficaz estrategia formativa y de control de los/as hijos/as. En el transcurso de nuestra investigación, una madre describió con satisfacción un recurso de control "muy efectivo" sobre su hijo de 17 años: monta una escena de violencia para lograr con su hijo lo que ella desea, es decir, su obediencia.

"Hago como si fuera a golpearle, pero esa no es mi intención real, me 'aloco', lo grito, lo insulto, actúo como si estuviera fuera de control.... y si se hace en la calle delante de sus amigos es aún mas efectivo." (Conversatorio con padres)

Este modo de relación se considera legítimo, no genera sospechas o dudas, por el contrario, produce en la madre un sentimiento de satisfacción debido a su eficacia. En efecto, una forma de relacionamiento que deviene violenta no es blanco de ningún cuestionamiento en ese sentido y sobre todo, no se establece relación alguna entre ella y una posible segunda escena, ésta sí muy visible y sospechosa: la escena que ese u otro/a joven podría montar en la calle contra un/a ciudadano/a cualquiera como mecanismo de presión para lograr su obediencia y así obtener de él/ella lo que desea -el/la joven se "aloca", grita, insulta, amenaza, hace como si lo/la fuera a agredir... ¡Pero posiblemente esa no era su intención!-.

- *Modos de la negación y la supresión de la diferencia*

Al interior de las agrupaciones juveniles existen modos de negación y supresión de la diferencia, pero también se hallan presentes en el tejido relacional de la escuela. Las formas de la negación son en extremo violentas, aunque su violencia no sea en todos los casos explícita o reconocible como tal. La negación de la diversidad puede acontecer muy sutilmente y resguardarse por la fuerza de los hábitos y la costumbre.

La expulsión del/la otro/a de los propios territorios y de los propios referentes de sentido constituye un modo común de negación de la diferencia. Se puede reconocer en algunos/as jóvenes y en algunas agrupaciones que formulan el deseo explícito del desalojo y realizan acciones tendientes a expulsar a otros/as de los territorios propios o compartidos. “Nosotros los cascamos para que se vayan del barrio”. (IED Monteverde - Taller con jóvenes). Este mecanismo también opera, menos explícitamente por supuesto, cuando se desaloja al/a otro/a de los propios referentes de sentido. El/la otro/a en sus múltiples dimensiones de ser humano deja de ser significativo o se le incorpora desde un orden unidimensional; su lugar equivale a un rol, un papel social, un lugar anónimo en la organización o es el objeto de una atribución arbitraria a partir de un prejuicio. Puede no aparecer en el espacio de la percepción, ni permanecer en el recuerdo de los sujetos o grupos. Deja de existir o no adquiere existencia en el propio mundo. Dicho modo se encuentra presente en ciertas formas de relación entre profesores/as y alumnos/as, cuando unos/as u otros/as ignoran con la mayor “naturalidad” los esfuerzos, las actividades o los requerimientos respectivos. También entre jóvenes alumnos/as, entre agrupaciones juveniles y entre sectores institucionales.

Las lógicas o micropolíticas del desprecio son también vías privilegiadas de negación y supresión de las diferencias. Se caracterizan por la desvalorización y la deslegitimación de las posiciones o adscripciones de los/as otros/as, por el uso de la ridiculización, de las atribuciones peyorativas y la minimización de sus condiciones existenciales. Es factible encontrar este tipo de negación entre las agrupaciones juveniles, especialmente cuando representan a sujetos, grupos diferentes u opositores en relaciones de dominación, en condiciones de inferioridad, de sumisión o en actividades sexualmente discriminatorias. Hablar mal del/la otro/a, desprestigiarlo/a, minimizarlo/a, ridiculizarlo/a han sido prácticas

▪ *Modos de la negación y la supresión de la diferencia*

Al interior de las agrupaciones juveniles existen modos de negación y supresión de la diferencia, pero también se hallan presentes en el tejido relacional de la escuela. Las formas de la negación son en extremo violentas, aunque su violencia no sea en todos los casos explícita o reconocible como tal. La negación de la diversidad puede acontecer muy sutilmente y resguardarse por la fuerza de los hábitos y la costumbre.

La expulsión del/la otro/a de los propios territorios y de los propios referentes de sentido constituye un modo común de negación de la diferencia. Se puede reconocer en algunos/as jóvenes y en algunas agrupaciones que formulan el deseo explícito del desalojo y realizan acciones tendientes a expulsar a otros/as de los territorios propios o compartidos. “Nosotros los cascamos para que se vayan del barrio”. (IED Monteverde - Taller con jóvenes). Este mecanismo también opera, menos explícitamente por supuesto, cuando se desaloja al/a otro/a de los propios referentes de sentido. El/la otro/a en sus múltiples dimensiones de ser humano deja de ser significativo o se le incorpora desde un orden unidimensional; su lugar equivale a un rol, un papel social, un lugar anónimo en la organización o es el objeto de una atribución arbitraria a partir de un prejuicio. Puede no aparecer en el espacio de la percepción, ni permanecer en el recuerdo de los sujetos o grupos. Deja de existir o no adquiere existencia en el propio mundo. Dicho modo se encuentra presente en ciertas formas de relación entre profesores/as y alumnos/as, cuando unos/as u otros/as ignoran con la mayor “naturalidad” los esfuerzos, las actividades o los requerimientos respectivos. También entre jóvenes alumnos/as, entre agrupaciones juveniles y entre sectores institucionales.

Las lógicas o micropolíticas del desprecio son también vías privilegiadas de negación y supresión de las diferencias. Se caracterizan por la desvalorización y la deslegitimación de las posiciones o adscripciones de los/as otros/as, por el uso de la ridiculización, de las atribuciones peyorativas y la minimización de sus condiciones existenciales. Es factible encontrar este tipo de negación entre las agrupaciones juveniles, especialmente cuando representan a sujetos, grupos diferentes u opositores en relaciones de dominación, en condiciones de inferioridad, de sumisión o en actividades sexualmente discriminatorias. Hablar mal del/la otro/a, desprestigiarlo/a, minimizarlo/a, ridiculizarlo/a han sido prácticas

muy frecuentes en las relaciones personales y sociales, sobre todo cuando se asume que la propia visibilidad depende de la invisibilidad del/la otro/a, o cuando se dificulta asumir la propia responsabilidad en el juego relacional.

La inmersión solipsista de los individuos o de los grupos en el universo de los propios referentes es un modo bastante frecuente de negación de la alteridad. En este caso se da una incorporación inmediata de las diferencias, se incorpora al/la otro/a de manera ilusoria, casi mágica, en el propio mundo de referencia, sin establecer mediaciones, sin comunicación, sin trabajo ni esfuerzo alguno. Su diferencia no significa., pues deja de serlo cuando se subsume bajo la estructura cerrada de las propias concepciones de mundo. Creemos que todo significa lo mismo y por lo tanto abolimos el carácter conflictivo de lo diverso. Es el paradigma del mundo feliz, armonizado en la absorción inmediata del/la otro/a. Encontramos que allí no es posible la sorpresa, el extrañamiento frente a la diferencia; se encuentra una rápida explicación a ésta en el fundamento de las propias valoraciones. Por ello, durante el trabajo de campo con las IED, en ciertos escenarios percibimos que es posible actuar y desenvolverse en la cotidianidad muy “normalmente”, desconocer la multiplicidad de conflictos que los habitan y asumir que “todo está muy bien”.

Los modos de concertación, comunicación y fuga también se ubican como estrategias para dirimir el conflicto, pero son menos frecuentes o visibles entre los grupos de jóvenes: “Yo he solucionado muchos problemas con la gente a la que le caigo súper mal. Hablo con metaleros, hablo con diferentes culturas...” sostiene un joven del IED Alemania Unificada. Las actitudes de fuga y evasión del conflicto se manifiestan como una forma de salirle al paso a la violencia y a los problemas, un hacer “como si nada pasara” y la defensa de las condiciones individuales claramente delimitadas como recurso para no entrar en choques con otros. “A mí me buscan muchos problemas, pero cuándo me han visto ustedes a mí afuera arreglando un problema... Allá ellos... cada persona busca lo que le gusta... Ellos tienen su cultura y yo la mía” (IED Alemania Unificada - Taller con jóvenes)

Tales mecanismos, como ya lo mencionamos, no pueden atribuirse de manera exclusiva a unos actores específicos. Perviven como pautas y prácticas de relación en el

tejido social escolar, se dan entre los/as jóvenes y entre agrupaciones juveniles, entre sujetos adultos; padres, madres y profesores/as y jóvenes estudiantes, entre sectores poblacionales e instituciones y organizaciones sociales. Pautas de relación y maneras de tramitar los conflictos que se manifiestan y reproducen en ocasiones sin mucha conciencia de las mismas, pero que afincadas en nuestra experiencia social nos permiten vernos allí, bien sea porque en algún momento las hemos ejercido o también padecido.

A manera de conclusión podemos mencionar que la escuela, como escenario de relaciones sociales, es un territorio conflictivo. Asumir este carácter implica reconocer que es un lugar habitado por múltiples formas de vivir, pensar y actuar en el mundo, diversos proyectos de sociedad, diferentes concepciones de hombre y mujer, diferentes sujetos, prácticas y estilos de vida. El mundo no es un simple contexto dentro de los ámbitos escolares; es, en todas sus manifestaciones, su principio constitutivo básico, su razón de ser.

Hasta hace relativamente poco tiempo en instituciones tradicionales como la escuela y la familia, la configuración de las relaciones formales, en términos del establecimiento de roles, aportaban casi todo el material necesario para los procesos de subjetivación de los actores insertos en ellas. Para la vida contemporánea, tales definiciones resultan insuficientes y no es posible desconocer que los procesos de subjetivación están mediados por dinámicas socio-culturales mucho más amplias, que sin duda los trascienden. En medio de una sociedad donde se experimenta una creciente individuación, la construcción de vínculos significativos, los procesos comunicativos, las afectaciones intersubjetivas y las prácticas cotidianas juegan decididamente un papel protagónico. Es por ello que se requiere de un arte de las relaciones, pues “sólo ellas pueden ser originales y en estos momentos resulta más interesante imaginar el espacio que se desearía habitar con otros, que imaginar el cómo *salirse de...*”. (Barthes, 2003: 16)

BIBLIOGRAFÍA

BARTHES, Roland (2003). *Cómo vivir juntos: Simulaciones novelescas de algunos espacios cotidianos*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

JOLIF, J.-Y. (1967). *Comprender al hombre. Introducción a una antropología filosófica*. Salamanca: Sígueme.

OCHIAI, Kazuyasu. "Livin'la vida glocal: Japoneses en el mundo occidentalizado". En: GONZÁLEZ LUNA, Javier y MORALES, Sandra (Eds.) (2005). *Kótem, Lecturas cruzadas Japón-América Latina*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

MERCADO, Ruth (1997). "Procesos de negociación local para la operación de las escuelas". En ROCKWELL, Elsi (Comp.). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.

4.4 NORMA Y PODER

Alejandro Sánchez Lopera

La elaboración (no el registro-denuncia) de aquello que consideramos como normativo, estrategia de resistencia o de dominación en la escuela, pasa por objetivar nuestros propios intereses teóricos y políticos. Es decir, pasa por explicitar nuestro ideal de escuela, lo que permite clarificar qué tipo de dominaciones y resistencias rastreamos y cuáles se quedaron por fuera. En esa vía, empezamos por dar cuenta del lugar desde donde abordamos el poder y la norma en el trabajo con las ocho instituciones educativas.

Al respecto, Michel Foucault hace un llamado a analizar las instituciones, para nuestro caso la escuela, desde el punto de vista del poder y no al contrario, ya que esto último nos remitiría básicamente al problema de la estabilización y conservación de la institución, pues “el hecho de que una parte importante de los mecanismos puestos en operación por una institución estén planteados para asegurar su propia preservación, trae consigo el riesgo de descifrar funciones que son esencialmente reproductivas” (Foucault, 1991 d: 91).

Así mismo, asumimos el carácter productivo del poder, es decir lo entendemos como una relación reversible, inestable, cuyas coordenadas no se ubican simplemente en la represión sino más bien en estrategias que incitan, habilitan y configuran posibilidades para la acción de los sujetos. Siguiendo a Foucault, ningún actor (docente, padre o madre, directivo, estudiante) puede reclamar la potestad absoluta sobre el poder, porque éste no es una posesión o sustancia alojada en una sede específica; el poder remite a un ejercicio, una práctica, a una serie de maniobras (1991 e).

En este sentido, el análisis sobre la norma y el poder en las ocho IED con las cuales se trabajó, partió de dos criterios. El primero se refiere a cómo la pregunta por el disciplinamiento y la norma no se realizó a partir de los manuales de convivencia o los reglamentos de las instituciones; ésta se desplazó al problema de la producción de subjetividad, pues allí la norma no es simplemente un código anclado en manuales ya que lo que se configura es una experiencia (pensamiento o experiencia de la norma).

El segundo criterio elaborado a lo largo de la investigación concierne al hecho de problematizar la noción de institución, en este caso la escuela, como escenario de racionalización del conflicto, la agresión y/o la violencia. Antes que pensar la escuela como un “territorio de paz”, lugar que salvaguarda de las agresiones del “afuera”, proponemos una noción de institución como espacio abierto de lucha, que en vez de ser límite se constituye en un “margen” en el que se desenvuelven prácticas y experiencias. Esta idea, retomada de la lectura de Negri y Hardt (2000) sobre Foucault y Deleuze, nos puede llevar además a repensar la noción de la escuela como hermética, escindida del “afuera” y debido a esto, desfasada respecto de las transformaciones sociales contemporáneas.

4.4.1 Producción de subjetividad

La insistencia de los/as docentes en un proyecto de vida asentado en determinados valores (respeto, tolerancia, amor) como pilares para la formación del/la estudiante, se convierte en la oportunidad para hacer algunas reflexiones sobre la norma y la normatividad en la escuela. Este argumento reiterado desde una suerte de desencanto por parte de padres, madres y maestros/as, abre la crítica al ser susceptible de interrogarse a partir de dos preguntas: ¿de dónde toman su valor esos valores?, y ¿por qué dichos valores son valiosos?

Los valores presuponen un posicionamiento, una valoración que les otorga su legitimidad y justamente su valor, respondiendo a la pregunta de por qué un valor es valioso. ¿Cuál es entonces “el valor de los valores”? En la reflexión sobre el “proyecto de vida”, dicha pregunta no es formulada ya que o bien se enumeran los valores existentes y se critica el estado de cosas existente a partir de ellos mismos; o se hace derivar los valores de supuestos hechos objetivos, de los hechos “tal y como son” (Deleuze, 1986).

Resulta inquietante el constante llamado a una sociedad reunificada en torno a ciertos valores (convivencia, responsabilidad, amistad), ya que éstos no son proclives a ser censurados, redefinidos o renegociados conjuntamente con las otras “generaciones”: se remiten simplemente a “lo que vale en sí o lo que vale para todos”. Postular lo dado como dato inexpugnable que configura el orden habitual de las cosas, equivale a deshacer su carácter

desenvolviendo paulatinamente, refiere no sólo a atribuir la responsabilidad del futuro a la “generación joven”; remite también y sobre todo, a configurar una determinada subjetividad estabilizada en el tiempo: un yo cristalizado que evite las traiciones consigo mismo/a.

Es clave afirmar, sin embargo, que las subjetividades individuales y colectivas que se conforman dentro de la norma simplemente no se retrotraen en sí mismas, no son sencillamente subjetividades defensivas (reactivas): las culturas, agrupaciones y narrativas juveniles individuales posibilitan sentidos de distinción y pertenencia con relación a otros sujetos y grupos; de igual manera movilizan tácticas de captura e incidencia en el campo de posibilidades de esos/as otros/as (la diseminación del poder implica no una captura definitiva sobre el sujeto, sino una contingencia reversible, que en cualquier momento lo puede atrapar, inducir, motivar).

La configuración de nuevos modos de existencia definidos en términos afirmativos, se enfrenta también al peso dramático de aquello objetivado como normal, de eso decretado como legítimo y deseable debido a su habitualidad y reiteración.

La crítica que Foucault formula contra lo normal atestigua una evidente irritación por la confusión de lo normal y de lo moral, por el paso de una moral de la virtud a una moral de la normalidad propuesta como progreso. Ridículo del hombre actual, que se hace en la mayor de las soledades, como si fuera la última vez, la más grave de las preguntas: ¿soy normal? (Morey, 1995:121)

En un sentido crucial entonces, la norma no reprime: articula, incita, seduce. Corresponde a una sensibilidad, una experiencia que caracteriza un cuerpo social determinado, que dispone una existencia y un pensamiento de la norma o, en palabras de Negri y Hardt, una “compulsión interna, indistinguible de nuestra voluntad, inmanente e inseparable de nuestra propia subjetividad” (2000: 281). Por esto, el momento crítico no se da solamente durante la expedición de reglamentos o la negociación del PEI entre todos los actores.

“De ahí la importancia que Foucault asigna a la crítica de nuestra voluntad de normas, de nuestra voluntad de estar normalizados, de ver nuestras diferencias reconocidas como normales” (Morey, 1995: 121). Tal vez en esta dirección encontramos algunas expresiones de los raperos acerca de que no todos los que hacen rap son “ñeros”, o al decir de ellos: lo que

desenvolviendo paulatinamente, refiere no sólo a atribuir la responsabilidad del futuro a la “generación joven”; remite también y sobre todo, a configurar una determinada subjetividad estabilizada en el tiempo: un yo cristalizado que evite las traiciones consigo mismo/a.

Es clave afirmar, sin embargo, que las subjetividades individuales y colectivas que se conforman dentro de la norma simplemente no se retrotraen en sí mismas, no son sencillamente subjetividades defensivas (reactivas): las culturas, agrupaciones y narrativas juveniles individuales posibilitan sentidos de distinción y pertenencia con relación a otros sujetos y grupos; de igual manera movilizan tácticas de captura e incidencia en el campo de posibilidades de esos/as otros/as (la diseminación del poder implica no una captura definitiva sobre el sujeto, sino una contingencia reversible, que en cualquier momento lo puede atrapar, inducir, motivar).

La configuración de nuevos modos de existencia definidos en términos afirmativos, se enfrenta también al peso dramático de aquello objetivado como normal, de eso decretado como legítimo y deseable debido a su habitualidad y reiteración.

La crítica que Foucault formula contra lo normal atestigua una evidente irritación por la confusión de lo normal y de lo moral, por el paso de una moral de la virtud a una moral de la normalidad propuesta como progreso. Ridículo del hombre actual, que se hace en la mayor de las soledades, como si fuera la última vez, la más grave de las preguntas: ¿soy normal? (Morey, 1995:121)

En un sentido crucial entonces, la norma no reprime: articula, incita, seduce. Corresponde a una sensibilidad, una experiencia que caracteriza un cuerpo social determinado, que dispone una existencia y un pensamiento de la norma o, en palabras de Negri y Hardt, una “compulsión interna, indistinguible de nuestra voluntad, inmanente e inseparable de nuestra propia subjetividad” (2000: 281). Por esto, el momento crítico no se da solamente durante la expedición de reglamentos o la negociación del PEI entre todos los actores.

“De ahí la importancia que Foucault asigna a la crítica de nuestra voluntad de normas, de nuestra voluntad de estar normalizados, de ver nuestras diferencias reconocidas como normales” (Morey, 1995: 121). Tal vez en esta dirección encontramos algunas expresiones de los raperos acerca de que no todos los que hacen rap son “ñeros”, o al decir de ellos: lo que

hacen “también es cultura”. En esta misma orientación, hallamos el enunciado de un metalero de la IED Simón Rodríguez al justificar su producto cultural:

(...) quitar los tabúes que se tienen acerca de la cultura metal, vamos a quitar muchas dudas acerca de los paralelos que se han formado en torno a la cultura metal: que todo metalero es satánico, drogadicto, alcohólico, vicioso en general. Desestigmatizar la visión del metal, y qué es lo que le aporta el metal a la sociedad, porque no sólo es vandalismo como cree mucha gente, sino que también se aportan muchas cosas ³.

Tales expresiones nos ponen en la ruta de preguntarnos por el grado de impugnación de dichas agrupaciones hacia los códigos dominantes. Más aún cuando este tipo de interpelaciones se efectúan desde una idea de *autenticidad* en contra de quienes quieren “perratearse” la cultura (rap, metal), “tirársela”. Se establecen entonces reglas en torno a las dignidades: quién es digno de ser rapero, quién es competente para ello, al tiempo que se persiguen huellas de pureza en los ejercicios de autocomprensión, prácticas que no parecen instaurar disidencias con respecto a las disposiciones sociales predominantes.

Emerge entonces la traición como práctica en los procesos de diferenciación y agrupamiento de “lo juvenil”, como una forma de interacción en donde la figura del traidor se constituye en quien defrauda o atenta contra la autenticidad o la cohesión de algún colectivo. En determinados casos, dicha figura asume nombres variados y puede llegar a articularse con diferentes usos y modos de consumo. En algunos de los colegios involucrados, encontramos por ejemplo cómo para ciertos grupos de metal y *hip hop* es el “ñerito” -mencionado más arriba- quien porta el estigma de ese que “traiciona” la cultura en su manera de experimentarla. Observamos además cómo la figura del traidor se inscribe igualmente en lógicas institucionales: surge entonces la construcción de un nuevo capataz, alguien de la misma naturaleza de uno de los sujetos vigilados.

Ahora sí las cosas van a cambiar en este colegio, no vamos a permitir que sigan llevando el uniforme como se les de la gana. El saco debe llevarse bien puesto, no es gorro ni bufanda, los zapatos de diario son zapatos negros, nada de tenis. De ahora en adelante vamos a ser más estrictos, no vamos a dejar pasar ni una sola, porque ustedes con su indisciplina y la forma irrespetuosa de llevar el uniforme se lo han buscado.

³ Metalero, IED Simón Rodríguez, Segundo Taller

Estas palabras, pronunciadas durante un acto de izada de bandera en una de las IED, no corresponden como podría creerse, a un/a docente encargado/a de la disciplina o la convivencia; son de un estudiante, del Personero estudiantil, el cual encarna la vigilancia desde la misma sujeción. La crítica a la manera como determinados estudiantes llevan el uniforme, se cifra en términos de irrespeto y ofensa hacia los códigos de la institución, deslealtad que además es sancionada por uno de sus pares. Cabe anotar que nuevamente, el discurso de la traición se efectúa articulado a la problemática del consumo, acerca del uso y apropiación que se le da a determinados objetos (zapatos, tenis, gorro, tatuajes, bufanda).

Frente al consumo cultural-material, tal vez lo que está en juego entonces, no es sólo una lógica de diferenciación que permite a los sujetos y grupos intensificar su prestigio en la medida en que se acerquen al verdadero “espíritu” de la cultura o agrupación a que se adscriben (clave de autenticidad). El hecho que haya “muchísimas personas que pueden oír una música X y se pueden vestir de la forma totalmente contraria”, no implica incoherencia o inmadurez de unas formas colectivas insuficientemente cristalizadas. Tampoco revelan el carácter “artificial” de sujetos que no experimentan de manera “verdadera” los códigos de las culturas juveniles. Quizás presenciemos procesos de resistencia subjetiva al interior de los mismos grupos de jóvenes. Pareciera a la sazón que las lógicas de agrupamiento no siempre coinciden con las lógicas de pertenencia, lo cual nos lleva a preguntarnos en qué medida el momento colectivo desdibuja o no los límites del sujeto. En tales términos, y retomando la idea de subjetividades afirmativas y no sólo defensivas, puede ser sugerente la propuesta de Paolo Virno, quien argumenta cómo el momento colectivo lo que hace justamente es potenciar el proceso de “individuación” más no diluirlo (Virno, 2001).

Dicha práctica de autenticidad funciona igualmente cuando se ejerce “hacia afuera” del grupo, en donde al tiempo que permite una diferenciación con respecto a los otros sujetos y grupos, moviliza procesos de captura sobre la constitución subjetiva de esos/as otros/as, es decir, habilita estrategias. De allí en parte, la constante reticencia de uno de los grupos de *punk* a que su música suene en la emisora del colegio: la referencia a que “eso es tirarse la música”, posibilitó que al momento de planear la feria escolar este grupo propusiera cobrar la entrada

para recoger fondos para el alquiler de instrumentos. Así, podría subsidiarse el costo del alquiler, pero también serviría para hacer una "selección del público"⁴.

Una de las inquietudes surgidas en el curso del proyecto, fue comprender por qué durante la discusión en varios colegios alrededor de los procesos de subjetividad individual y colectiva en los/as jóvenes, tanto docentes como estudiantes se volcaron vehementemente hacia la pregunta por la nación y la identidad nacional. La figura del/la traidor/a, inscrita como se dijo en una relación determinada con el consumo, actúa nuevamente como un operador que emerge bajo la forma del nombramiento otorgado a quien va en contra de lazos, valores y solidaridades esenciales y primarios de nuestra colectividad; atendiendo a una de sus definiciones básicas: la traición es una falta cometida contra el honor del Estado. Al respecto uno de los jóvenes comentó que:

Por eso no hay identidad, porque no queremos lo que es de nosotros y sí queremos lo que viene de otras partes. Por ejemplo con la industria nacional, nosotros preferimos comprar un *jean* de una marca extranjera que comprar un *jean* nacional. ¿Por qué? Porque no tenemos identidad, amor propio a nuestro país, y si no hay amor propio no va a haber nunca una identidad a nivel nacional⁵.

Ciertamente fue reiterada la presentación de los/as jóvenes como cuerpos que consumen objetos ajenos, artificiales, en donde se concibe el consumo como desviación de aquello que debería ser el lugar común desde el cual el/la joven es interpelado/a. Esa distorsión no sólo remite a asignar una esencia al/la joven, refiere simultáneamente un posicionamiento al respecto de la problemática del consumo: "hay problemas tan importantes en Colombia como la guerra interna, como la educación, como la salud, para estar poniéndose a pensar en disfrazarse y en escuchar música", afirmó uno de los participantes de la IED Simón Rodríguez.

En efecto, estas críticas pueden inscribirse dentro del rechazo de la cultura de masas, como dispositivo que degrada las experiencias compartidas y costumbres de la población a través de ofertas efímeras materializadas en modas, cuyo efecto es la homogeneización y el deterioro de los lazos primarios. Lo anterior se evidencia en la siguiente apreciación de un docente:

⁴ Grupo de Punk, IED Simón Rodríguez

A mí me preocupan mucho expresiones como el rap, el metal..., porque introducen a los muchachos en un mundo de consumismo, donde pierden el nivel de crítica y pierden la identidad nacional. Vemos que cada vez los alumnos respetan menos los símbolos patrios⁶.

Nuevamente se enjuician los consumos materiales y culturales que vehiculan las redes del mercado y los medios masivos de comunicación, como aparatos que atentan contra la conformación de la nación al poner bajo amenaza incluso, la constitución del lazo social. En esta repetida alusión a la identidad nacional, al momento de enunciarse sujeto individual o grupal, se evidencia así mismo la efectividad del discurso predominante que desconoce el papel que los medios masivos han tenido en la conformación de la nación en América Latina (Martín-Barbero, 1998).

En los talleres con docentes por ejemplo⁷, la “desorientación” de los/as jóvenes ligada a la no conformación de un proyecto de vida, fue atribuida por algunos/as profesores/as en gran medida al lugar central que ocupan los medios, especialmente la televisión, señalándolos como causantes del agrietamiento en la creencia en ciertos valores como el respeto y en términos generales, del deterioro de la autoridad. Lo fundamental aquí es que este discurso, presente tanto en algunos/as docentes como estudiantes, reproduce la asepsia tecnológica dentro de la cual se quieren seguir inscribiendo los procesos de constitución de lo social en nuestro país⁸.

Lejos de ser un discurso asignable a una generación determinada constituida por parámetros modernos (docentes, directivos, padres y madres), la nación deja de ser un arcaísmo para convertirse en un operador que incide sobre los procesos de subjetivación de hoy. El consumo, de esta manera, vehicula el discurso y las prácticas nacionales, y recrea la idea de nación sujeta a una serie de lógicas e instituciones que le otorgan soporte material. La categoría de nación, usada insistentemente por alumnos/as y docentes de varias de las IED para dar cuenta de los modos de subjetivación individual y colectiva, puede entonces ser entendida como una forma de constitución de la política que se reactualiza y reconfigura constantemente, antes que como configuración históricamente superada.

⁶ Estudiante, IED Simón Rodríguez, Primer Taller

⁷ Docente, IED Palermo, Reunión con Docentes

⁸ Ver el primer Taller con docentes. Trabajo con grupo de docentes pertenecientes a las distintas IED participantes en el proyecto de investigación, realizado en la Universidad Central (7 de septiembre de 2005).

⁹ Ver en general el trabajo de Jesús Martín-Barbero, especialmente sus recientes trabajos sobre tecnicidad. Martín-Barbero (2004).

La reactualización del discurso de la nación nos abrió la pregunta por la institución, esto es, por los referentes institucionales. En esa vía encontramos cómo el discurso que hoy día diagnostica formas de acción política no estatales, politizaciones por fuera del partido en los/as jóvenes resulta tensionado⁹, en la medida en que si bien los procesos de militancia y formación política institucional no aparecen con la fuerza de décadas pasadas, su constitución y apuesta por parte de diversos estudiantes sigue inundada por discursos que le otorgan validez a esas prácticas convencionales de representación y soberanía modernas¹⁰.

De igual manera, podemos interpretar de otra forma tanto la reiteración de eventos de corte castrense en las IED involucradas ligados a rendirle honor a la nación, como el carácter rutinario de actos marciales en varias de las instituciones. No sólo asistimos al disciplinamiento de los cuerpos, sino a la pervivencia del guerrero como aquél que se prepara para defender lo colectivo. En el análisis de la constitución de la era normativa y las instituciones disciplinarias, Michel Foucault deja entrever la analogía entre el cuerpo del soldado y el cuerpo del sujeto producido en la época moderna, las intersecciones entre ciudadano y legionario, describiendo el “sueño militar de la sociedad”, cuya:

(...) referencia fundamental se hallaba no en el estado de naturaleza, sino en los engranajes cuidadosamente subordinados de una máquina, no en el contrato primitivo, sino en las coerciones permanentes, no en los derechos fundamentales, sino en la educación y formación indefinidamente progresivos, no en la voluntad general, sino en la docilidad automática. (2001 b: 173).

Este despliegue de técnicas marciales que termina por inundar el espacio social, da como resultado según Foucault, la instauración de una “disciplina nacional” que liga territorio y nación de una manera bastante particular, y produce la constitución de un ciudadano-soldado que porta el cerco fronterizo de la nación, por lo cual “el espacio del encierro sería un espacio entonces infinitamente más ancho y menos compartimentado” que aquel circunscrito al del hospital, la escuela, la fábrica (Varela y Álvarez-Uría, 1999).

⁹ Una síntesis acerca del debate sobre los nuevos lugares de la política se encuentra en la edición N° 9 de la Revista *Nómadas* (1998-1999). Es importante resaltar que varios de los personeros estudiantiles que trabajaron en los talleres en ningún momento se narraron desde esa función (caso IED Simón Rodríguez e IED Entre Nubes).

¹⁰ En efecto, encontramos como fenómeno recurrente en varias de las IED la alusión a ideas de “patria”, “soberanía nacional”, “identidad del pueblo colombiano” entre otras, como lugares de enunciación de sujetos y colectivos.

Bajo tal perspectiva, la escuela deja de ser un espacio institucional sellado que progresivamente se permea de lo marcial. Si aún existe asombro sobre la presencia de lo marcial y las técnicas de prisión en la escuela, es porque aún pervive el supuesto de un encierro de las instituciones en términos segregativos. Lo castrense entonces, desde esta otra mirada, no sería aditivo, sería constitutivo de la institución escolar, recordando además que en la era normativa las diferentes instituciones disciplinarias se hacen isomorfias entre sí, redundantes las unas con respecto a las otras -cuartel, escuela, prisión- (Ewald, 1995: 168). De esta manera queda abierta la posibilidad de pensar la institución más allá de la idea de un lugar clausurado por un lado, y escindido de un “afuera” por el otro.

4.4.2 Subjetividades e institución abierta

La pregunta por la institución escolar emergió en diferentes discursos que se replicaron tanto en docentes como alumnos/as: algunos/as apuntaron a presentar la escuela como albergue o lugar de protección frente a la violencia callejera; otros/as, a mostrarla como ente desfasado con respecto a los aprendizajes requeridos para sobrevivir y actuar estratégicamente en el mundo. Lo anterior nos llevó a problematizar nuevamente el estatuto de la institución en la actualidad, a partir de diferentes lecturas que denotan bien sea su crisis, su desfase, o su desplazamiento.

Partimos de la base que en la escuela lo que se producen son subjetividades, por lo cual nos interesó analizar los distintos “procesos de subjetivación que ella atrapa y fija” (Zuleta y Daza, 2000: 149). En esa medida, la pregunta se refiere más a prácticas que a roles, más a experiencias que a reglamentos. De ahí que un aspecto fundamental es considerar que la norma no se ejerce desde una posición de exterioridad, sobre un sujeto que le preexista. La norma produce su campo de aplicación,

(...) no obra sobre un contenido [el sujeto] que subsista independientemente de ella y fuera de ella, [de manera que] ya no es posible concebir la norma misma antes de las consecuencias de su acción y de alguna manera detrás de ellas e independientemente de ellas; sino que hay que concebir la norma tal como obra precisamente en sus efectos. (Macherey, 1995: 180)

Así mismo, las normas dejan de ser referentes abstractos, letra muerta consagrada en los PEI o manuales de convivencia y se actualizan en la constitución permanente del sujeto, se reconfiguran, dan apertura a las resistencias y se componen en parte, de la experiencia antes que de un simple código prohibitivo. Por eso los procesos de socialización escolares no corresponden a un "ingreso" o un "tránsito" hacia el territorio escuela, ya que no hay entonces un sujeto que preexista al mundo y al sentido. Sujeto y mundo del sentido se constituyen simultáneamente (Zuleta y Daza, 2000: 16).

Lo anterior nos abre a la pregunta por la concepción de la institución escolar como límite que separa el interior del exterior, un adentro de un afuera. Antes que límite para distinguir entre lo que pasa al interior del colegio y lo que sucede afuera de sus muros, creemos que el espacio escolar puede entenderse como *margen*, definido no como extremidad, orilla o límite sino, de acuerdo con otra de sus acepciones básicas, en términos de "un espacio para un acto o un suceso".

En ese sentido, es posible interrogar la idea de una *crisis* de la escuela, como institución cuyas prácticas se sitúan en una no-correspondencia con las condiciones socioeconómicas y culturales vigentes. Uno de los supuestos de esta hipótesis de crisis se basa en mirar la escuela como espacio de encierro, clausurado, al interior del cual se ejecutan procesos de formación, disciplinamiento y/o homogeneización que protegen, civilizan, ordenan y adecuan los cuerpos de los/as maestros/as y alumnos/as. El desorden, la contingencia y el caos provienen de afuera e instalan una visión paranoica del exterior: la escuela se convierte en un supuesto "territorio de paz" con respecto a un afuera vertiginoso, degradado, violento. Comenta una estudiante:

Los jóvenes parchan en las ollas y en las calles donde corren los ladrones. Lo que yo pienso y siento es que la calle tiene desventajas, uno ve locos, marihuaneros, ellos están ahí y uno no sabe por qué... Yo no critico, trato de verme a mí misma. Si a mí me quieren y me valoran yo también, tengo mis metas claras así nadie me apoye (...) El colegio es agradable, sano. Lo que se vive afuera... afuera hay pandillas, ladrones, hay marihuaneros...¹¹

Esta idea de un espacio segmentado entre un adentro y un afuera, movilizaba tanto por docentes como por estudiantes, es también atribuida al pensamiento de Foucault. En efecto, una de las críticas esgrimidas contra la propuesta de este autor en torno a su análisis de la

sociedad y las instituciones es que, en definitiva, Foucault sería un pensador del encierro¹². En esa vía, la escuela existiría como una institución hermética, clausurada y consagrada exclusivamente al disciplinamiento, lo cual la facultaría para abstraerse del proceso social, alcanzando un estado que le permite suspenderse de cara a determinadas dinámicas sociales contemporáneas.

No se trata de que la escuela no se diferencie de un afuera, ya que su capacidad de reiterar determinadas prácticas le otorgan cierto nivel de especificidad, prácticas que justamente configuran su efectividad y potencia institucional. Sin embargo, antes que una escisión o desgarrar con respecto a un afuera donde se despliegan acontecimientos plurales, fragmentados y cercanos a la trasgresión, la institución escuela, al igual que las demás instituciones, lo que hace es justamente “encerrar el afuera” (Deleuze, 1987: 69-70).

Por ende, no debe oponerse al discurso de la escuela como “territorio de paz”, un discurso que introduzca el conflicto en la escuela al visibilizar las confrontaciones que allí se presentan y evidenciar que ésta es también un espacio donde se despliegan variedad de tensiones. El punto entonces no se reduce a que la institución sea conflictiva: en esa dirección, la propuesta de Foucault es cómo la institución no impregna de racionalidad ni conjura las luchas constitutivas que estructuran el espacio social. La institución, bajo esta lógica, es una más de las apuestas de lucha, una de las maneras en que se cristaliza una forma de dominación específica, develando un carácter no neutral y despojándose de su sentido aparentemente pacificador: la institución se convierte así en la estabilización del dominio de los vencedores transitorios de la lucha¹³.

Una de las condiciones que posibilita la existencia de la escuela, es que en ella no se inscribe únicamente la relación alumno/a-profesor/a, ampliada muchas veces hacia la noción de comunidad educativa (directivos, padres y madres de familia). Justamente esta comunidad educativa se materializa como lo muestra Foucault, fundamentalmente porque se halla entrelazada con modos de interacción y funciones que atraviesan todo el campo social, una

¹¹ Estudiante, IED Rafael Núñez, Segundo Taller

¹² Contra este argumento reaccionan justamente Deleuze y Garavito (Deleuze, 1987, Garavito, 1999).

¹³ La idea referente a que las instituciones, la ley y el gobierno son la guerra entendida como lucha, la estrategia de guerra que unos movilizan contra otros, y que la institución no conjura este estado de guerra, la desarrolla Foucault a lo largo del

“multiplicidad de sometimientos (el niño al adulto, el de la prole a los padres, el del ignorante al culto, el del aprendiz al maestro, el de la familia a la administración, etc.)” (2001 c: 51).

De igual manera, encerrar el afuera implica el surgimiento de estrategias de mimetización y camuflaje, simulaciones en las cuales se pone de relieve la fragilidad de la noción de escuela como límite que separa un interior de un exterior. -“Al boleta se la montan aquí... hay que pasar de agache las normas del colegio” -. Cierta cartografía elaborada por uno de los grupos muestra el colegio en el centro con un plano y, por fuera de éste, hay plasmadas muchas imágenes de jóvenes e iconografía de varias culturas juveniles, de las cuales se desprenden vectores que confluyen en el colegio. Al decir del grupo: “A la escuela converge todo esto, todo este movimiento, pero acá no nos podemos dejar ver”¹⁴.

Al respecto de esa tajante división, retomamos el planteamiento de un asistente a los talleres:

En el colegio se afirma más una moralidad que el conocimiento... Por su forma de vestir o de llevar el pelo lo pueden dejar afuera. Uno con ganas de aprender... No pueden dejarlo a uno afuera por trivialidades... Uno viene al colegio a aprender¹⁵.

Es posible que en las constantes alusiones de diversos/as jóvenes participantes en torno a que “al colegio se va es a aprender”, exista una interpelación por parte de ellos/as que denota una valoración estratégica (tal vez hasta positiva) de ese conocimiento lineal y letrado, lo cual no implica sellar los muros del colegio frente a lo exterior. Es decir, el análisis más bien apuntaría a los tipos de saberes que persiguen los/as jóvenes, antes que a una reflexión conducente a demarcar fronteras y territorializar nítidamente un adentro y un afuera.

A partir de ahí podemos entender de otra manera algunas referencias frecuentes entre los/as asistentes a los talleres, por ejemplo la siguiente afirmación: “A mí me gusta más la calle, allá uno verdaderamente aprende a vivir la vida”¹⁶. Esa idea de aprendizaje incesante, dentro y fuera de la escuela, de conocimientos letrados y estrategias de sobrevivencia y

curso denominado “Defender la sociedad” (2001 c), dictado entre 1975 y 1976. Ver especialmente las páginas 55-58 y 106-109.

¹⁴ Colectivo de estudiantes, IED Palermo, Segundo Taller

¹⁵ Punkera, IED Rafael Núñez

¹⁶ Estudiante, IED Alemania Unificada

adaptación, da cuenta de cómo en la discusión referente a que ésta provee saberes desfasados, se filtra la posibilidad que la escuela como institución, llegue a ser prescindible, pues sus técnicas, prácticas y funciones circulan ahora en el espacio social.

En el colegio uno aprende a leer, a sumar, etc., mientras que en la calle se aprende a robar, a pelear, a fumar, a tomar, a *hacer cosas que no se deberían hacer...* [Lo anterior] representa la vida de un joven, cómo se divide la vida del joven: adentro aparenta ser un buen muchacho y afuera es lo peor de este mundo. La calavera en el telón quiere decir que para muchos jóvenes la vida en la calle puede representar la muerte... [Al final, como ofreciendo un consejo] sigan estudiando, los que están en la calle deberían sentar cabeza o si no van a terminar mal¹⁷.

¿Hasta qué punto entonces, se puede hablar de *crisis* de la escuela? El supuesto del cual partimos, aquel que señala que en la escuela se producen subjetividades, viene siendo confrontado por un discurso que sostiene que la producción de subjetividad descentrada de las instituciones, es reflejo y al tiempo causa de la crisis de dichas instituciones. Hardt y Negri, por el contrario, proponen otra lectura de la situación, no en términos de déficit o decadencia institucional, sino de desplazamiento y transformación de su papel. ¿Qué es lo que ha cambiado entonces? La tesis de estos autores es que en la actualidad “las instituciones sociales [como la escuela] producen subjetividad de un modo aún más intenso”. ¿Cómo es esto posible, se preguntan sin embargo Hardt y Negri, “cuando hoy, como casi todos saben, las instituciones en cuestión están en todas partes en crisis y quebrándose en continuo?” (2000: 164).

El punto es justamente cómo en la actualidad las disciplinas tienden a desinstitucionalizarse y a esparcirse por todo el espacio social. La idea de crisis remite fundamentalmente, a cómo las lógicas y técnicas de esas instituciones se han extendido a través del espacio social:

La crisis significa que hoy los encierros que acostumbraban a definir el espacio de las instituciones se han roto, de modo que la lógica que una vez funcionó principalmente dentro de las paredes institucionales se extiende ahora por todo el terreno social. Adentro y afuera se están volviendo

¹⁷ Estudiante, IED Alemania Unificada, Primer Taller

indistinguibles... uno está siempre aún en la familia, *siempre aún en la escuela*, siempre aún en prisión, etc. (Hardt y Negri, 2000:164)¹⁸.

En esa dirección quizás se puede comprender el sentido de ciertas ofertas institucionales de carácter local, de capacitación o aprendizaje por fuera del aula, de las cuales hacen parte algunos/as participantes de los talleres¹⁹. En efecto, tales procesos de aprendizaje incesante que no se circunscriben únicamente a los muros de la institución, permiten problematizar el discurso referente a que, ante el aparente desfase de la escuela, son entonces determinadas ofertas de sentido del exterior las que capturan a los y las jóvenes²⁰. Así, en la medida en que se configuran procesos de aprendizaje que no distinguen un adentro de un afuera, es posible interrogar el estatus actual de la escuela no tanto desde el ángulo de la crisis pues justamente, como lo afirman Hardt y Negri, “las instituciones trabajan aunque se estén derrumbando -y tal vez trabajen mejor cuanto más se quiebren-” (2000: 164).

Este tipo de análisis acerca de la apertura de las instituciones nos hizo posible, igualmente, proponer una mirada a una de las situaciones comunes a dos de los colegios en que se realizó el trabajo, ubicados en la zona de La Calera. En el caso de la IED Verjón Bajo, el grado de deterioro de la infraestructura física se acerca a un límite, lo cual por un lado ha obligado a una reconfiguración extrema de los espacios (los baños sirven de oficina a los coordinadores). Y por el otro, vemos cómo al lado del problema de un terreno ubicado en una falla geológica se encuentra una estructura que se convierte en amenaza para la “comunidad educativa”: el colegio se va a caer, el terreno se va a hundir, es decir, el medio geográfico y el medio artificial (construido) se vuelven un peligro permanente para la integridad física de quienes allí estudian o laboran.

En el caso del Campestre Monteverde, encontramos el cierre del Colegio San Isidro y de una escuela anexa al Colegio Julián Gaitán, ambos por fallas geológicas y deterioro en su

¹⁸ La cursiva es nuestra.

¹⁹ Especialmente en la localidad de San Cristóbal encontramos una marcada preocupación por el uso del tiempo libre, con procesos de aprendizaje ofrecidos desde algunas instituciones (porcelanacrón, sistemas, peluquería, rap, entre otros). Cabe anotar el importante papel que, de acuerdo con varios de los grupos involucrados en la investigación, juega el COL (Centro Operativo Local) en el desenvolvimiento de algunos de estos grupos.

²⁰ El énfasis dado por uno de los grupos de *hip hop* en cuanto a las “ganas de aprender” como único requisito para vincularse a su grupo, tuvo su complemento en el hecho de que uno de los *hopper* pueda pasar un logro en la materia de arte bailando *hip hop* en el salón de clase. Existe entonces un movimiento de doble vía que como se dijo, desdibuja y fisura las fronteras entre la institución y su “afuera”.

estructura, debido en parte, a que por ejemplo en el caso del San Isidro, pasa por debajo un río que contribuye al hundimiento del terreno. A raíz de esto, los estudiantes de ese plantel fueron trasladados al Campestre Monteverde, con lo cual no sólo se saturó el cupo posible de estudiantes, sino que además empezó a circular el rumor de una posible privatización de dicha IED. La problemática del cumplimiento en los índices de cobertura resulta afectada por el desplazamiento de poblaciones de un colegio a otro (incluso la posibilidad de su desalojo, si se llegan a expropiar los terrenos), problema que al entroncarse con políticas neoliberales vigentes, posibilita otro tipo de análisis de la situación.

Para intentar comprender estas circunstancias, recurrimos a la elaboración propuesta por Michel Foucault alrededor del concepto de *biopolítica*, técnica de gobierno cuya centralidad se agudiza en el marco de estos procesos de apertura de las instituciones como la escuela, y que coexiste con aquello que se denominaba al principio del texto, experiencia y pensamiento de la norma. Antes que prácticas disciplinarias ejercidas sobre el sujeto y su cuerpo en espacios cerrados, presenciamos el ejercicio predominante de controles en espacios abiertos sobre poblaciones y sobre las variables biológicas y naturales, los cuales afectan la duración y mantenimiento de sus procesos vitales.

Es pues, una técnica de gobierno que, sin responder a la intencionalidad específica de alguna institución o actor²¹, en palabras de Foucault “hace vivir”. En ese sentido,

(...) entran en consideración las relaciones entre la especie humana, los seres humanos como especie, como seres vivientes, y su medio, su medio de existencia, ya se trate de los efectos en bruto del medio geográfico, climático e hidrográfico (...) También el problema de un medio que no es natural y tiene efectos de contragolpe sobre la población; un medio que ha sido creado por ella. (2001 c: 222)

Resuena entonces aquí la noción de falla geológica que afecta a las IED Verjón Bajo y Campestre Monteverde, de la infraestructura de estos colegios como “medio que no es natural” e incluso la ubicación de éstos, su cercanía a los cerros orientales como zona inserta directamente en el reordenamiento y la planificación urbana, aspectos todos que despliegan nuevas facetas de la problemática. Consideramos que esa incertidumbre que recae sobre ambas

²¹ Partimos de la base que el poder no es simplemente un problema de la voluntad del actor, de su intransigencia o su bondad; las luchas en el campo escolar responden a un esquema que sin embargo no es el velo de un proyecto de

instituciones y sus poblaciones, asociada al hundimiento del terreno y al deterioro de la infraestructura física, da cuenta de la inscripción de la escuela en una de las técnicas de gobierno predominantes en la actualidad: la biopolítica.

De acuerdo con Foucault, la intervención sobre esos “efectos en bruto del medio”, se traduce en la instalación de mecanismos de seguridad para regular las contingencias, azares y accidentes que se ciernen sobre la especie humana. La paradoja es que, en la lectura efectuada por Hardt y Negri de dicho autor, al mismo tiempo que esta técnica de gobierno intenta encapsular y regular tales contingencias, simultáneamente las produce.

Evidentemente, la técnica biopolítica de gobierno, enmarcada en las lógicas de corte neoliberal vigentes, *produce* el riesgo, detona un proceso de *crisis* continua que no es susceptible de ser “detenida” o “resuelta”. En esta medida se hace comprensible entender ese dispositivo de poder impersonal y anónimo como aquel que “hace vivir y deja morir”, aquel que intensifica la vulnerabilidad de determinadas poblaciones y su exposición a escenarios de riesgo o amenaza permanentes. Sin responder a una lógica de maquinación por parte de algún actor particular, consideramos que la situación vivida por las instituciones el Verjón Bajo y Campestre Monteverde, se ancla en dinámicas de poder cuyos efectos se remiten a la supervivencia y mantenimiento de poblaciones. Pues como afirma el propio Foucault:

Quando hablo de dar muerte no me refiero simplemente al asesinato directo, sino también a todo lo que puede ser asesinato indirecto: el hecho de exponer a la muerte, multiplicar el riesgo de muerte de algunos o, sencillamente, la muerte política, la expulsión, el rechazo, etcétera. (2001 c: 231)

BIBLIOGRAFIA

DELEUZE, Gilles (1987). *Foucault*. Barcelona: Paidós.

_____ (1986). *Nietzsche y la filosofía*. Barcelona: Anagrama.

Entrevista a Michel Foucault publicada en la *Revista Herodote*. “Preguntas a Michel Foucault sobre geografía”. En: ALVAREZ-URÍA, Fernando y VARELA, Julia (1999). *Michel Foucault. Obras esenciales*. Vol. II. Barcelona: Paidós.

EWALD, François. “Un poder sin un afuera”. En: BALIBAR, Etienne *et al.* (1995). *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa.

FOUCAULT, Michel (2001 a). *Los anormales*. México: Fondo de Cultura Económica.

_____ (2001 b). *Vigilar y Castigar*. México: Siglo XXI Editores.

_____ (2001 c). *Defender la sociedad. Curso en el Collage de France (1975-1976)*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

_____ (1991 d). *El sujeto y el poder*. Bogotá: Carpe Diem Ediciones.

_____ (1991 e). *La voluntad de saber*. Bogotá: Siglo XXI Editores.

GARAVITO, Edgar (1999). *Escritos Escogidos*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia Facultad de Ciencias Humanas y Económicas.

HARDT, Michael y NEGRI, Antonio (2000). *Imperio*. Edición electrónica traducida por Eduardo Sadier: <http://www.chilevive.cl>

IESCO-UC (1998, septiembre - 1999, marzo). *Revista Nómadas*. N° 9: Educación y Ciudadanía. Bogotá: IESCO / Editora Guadalupe.

MACHEREY, Pierre. “Sobre una historia natural de las normas”. En: BALIBAR, Etienne *et al.* (1995). *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. "Crisis identitarias y transformaciones de la subjetividad". En: LAVERDE, María Cristina; DAZA Gisela y ZULETA, Mónica (Eds.) (2004). *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*. Bogotá: Universidad Central-DIUC / Siglo del Hombre Editores.

_____ (1998). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

MOREY, Miguel (1995). "Sobre el estilo filosófico de Michel Foucault. Una crítica de lo normal". En: BALIBAR, Etienne *et al.* (1995). *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa.

VIRNO, Paolo (2001). "Multitud y principio de individuación". En: *Revista Multitudes*, N° 7. Versión en español: <http://www.sindominio.net>

ZULETA, Mónica y DAZA, Gisela (2000). *Maquinaciones sutiles de la violencia*. Bogotá: Universidad Central-DIUC / Siglo del Hombre Editores.

4.5 PRODUCCIÓN MEDIÁTICA Y ESCUELA

Sonia Marsela Rojas Campos

“Ya se lo que quiero hacer cuando salga del colegio... Quiero hacer esto, hacer vídeos”, nos dijo Jorge, uno de los jóvenes con quienes trabajamos en la IED Montebello después de terminar la edición de lo que se constituyó en su vídeo. Estaban -él y sus amigos- tan emocionados con el producto final, que no hallaban la hora de presentar este trabajo a sus compañeros/as y docentes en la feria escolar. Y no es de extrañar tal emoción, pues desde el principio consideraron que el vídeo era la mejor forma de dar a conocer a otros/as lo que para ellos significaba pertenecer a su cultura, la cultura *rap*, y en pos de ese objetivo se convirtieron en productores, actores y editores.

Al final no fue simplemente un producto audiovisual, sino una experiencia para contar una historia personal, grupal e institucional que aparte de darse a conocer, pretendió ponerse en diálogo con aquellos que según sus palabras: “no respetan, ni conocen nuestra cultura ni las razones por las cuales somos de esta cultura”.

Sin lugar a dudas la alegría de Jorge, replicada en los/as demás jóvenes de las otras 15 instituciones¹ en donde fue posible esta investigación y evidenciada en su empeño en la realización de fotografías, canciones, *graffitis*, carteles, afiches, vídeos, instalaciones o coreografías, debe responder a ese *feeling* que tienen los y las jóvenes con los medios de comunicación, con sus lenguajes y formas narrativas; a esa necesidad de comunicar, de ponerse en contacto con la otredad -ya sean sus pares o los/as adultos/as-, y a su capacidad creativa de producir y producirse.

4.5.1 Transformaciones de la sociedad contemporánea

Tres son los escenarios que se han transformado sustancialmente en nuestros tiempos, afirma Jesús Martín Barbero (2005: 8): el trabajo, la política y la educación. Y en los tres hay un

¹ Nos referimos a las 16 IED que participaron en las dos etapas de la investigación: La Amistad, Inem Kennedy, Dario Echandia, República de Colombia, San José Norte, Nueva Constitución, General Santander, Alemania Unificada, Rafael Núñez, Palermo, Verjón Bajo, Monteverde, Montebello, Entre Nubes y Simón Rodríguez.

elemento común: el descentramiento que en gran parte se debe al lugar predominante que ocupa la comunicación y la información en nuestras sociedades.

La posmodernización de la economía o, como lo denomina Hardt (2002: 35), la "posmodernización de la informatización", apunta a que ya no son los bienes materiales sino los inmateriales los que han adquirido un lugar preponderante en la economía capitalista. Efectivamente, en la sociedad industrial, cuyo núcleo de producción eran los bienes materiales, se privilegiaba la presencialidad del/la trabajador/a en la factoría, sometido/a a unas normas específicas y especializado/da en un oficio de carácter repetitivo, todo lo cual generaba un vínculo directo con la fábrica.

En la actualidad, los trabajos de manufactura se han trasladado a los llamados satélites y la empresa se ocupa más de la producción de servicios -bienes inmateriales-, lo cual implica desarrollar estrategias para acceder, almacenar, usar y circular los diversos saberes e informaciones. Por lo tanto se demandan trabajadores con mayor autonomía, iniciativa, creatividad y con habilidades para el uso de la información. Sin embargo dice Barbero, además de esta flexibilización laboral también hay una precarización del empleo en términos de la duración de los contratos, la supresión de las prestaciones sociales y se han menguado las posibilidades de "vínculo societal-espacial y temporal entre el trabajador y la empresa" (2005: 10 y ss.).

En cuanto a la política también se registran cambios importantes. Los ámbitos, preguntas, ejercicios y temas de la política se han modificado radicalmente, pues ya no se circunscriben a los marcos y espacios tradicionales: la plaza pública, las grandes manifestaciones, los partidos políticos, las filiaciones eternas. Todos ellos se han vuelto microespacios de actuación pública: "la constelación política de la época industrial se está *volviendo no política, mientras que lo que era no político en el industrialismo se está volviendo político*"² (Beck, 1993: 129 y ss.).

Bajo esta perspectiva, el sentido de lo público tampoco se asocia a las grandes masas con un objetivo común, más bien la esfera pública hace explosión para convertirse en un complejo mosaico de muchas esferas de diversos tamaños, con vínculos y conexiones de variada índole y, por lo tanto, con motivaciones, objetivos y metas también disímiles. Así, desde las pequeñas redes de interacción en torno a intereses de la vida cotidiana -microesfera-, pasando por

² Cursivas del autor.

espacios en donde se aglutina un considerable número de personas para abordar y debatir temas más generales -mesoesfera-, y hasta aquellos escenarios que traspasan las fronteras de un país y se plantean frente a un escenario mundial -macroesfera-, se llevan a cabo diversas interacciones y se participa de manera diferenciada en decisiones que van también desde lo micro hasta lo macro. (Keane 1997).

En consecuencia, las nociones tanto de lo político como de lo público y de lo que significa ser ciudadano/a hoy, toman un carácter más segmentado, recuperan lo cotidiano y trastornan los referentes universales de identidad, nación, raza, lengua y territorio para ubicarse en planos más subjetivos, individuales o grupales, pero no necesariamente masivos ni homogéneos.

Finalmente, el tercer escenario de grandes transformaciones planteado por Barbero es el de la educación. El autor afirma que a lo largo de la historia, el saber ha estado asociado al poder y dicha relación se ha efectuado a través de dos operaciones: “la centralización del saber y su legitimación” (2005: 21)³. La edad media le apostó a los monasterios para recluir el saber y confió en la memoria y la pluma de los monjes para administrarlo; ellos fueron los encargados no solo de decidir quién aprendía o no, sino lo que se debía saber y conocer. No es coincidencia que los monasterios se ubicaran siempre muy cerca del palacio de los reyes, pues tal circunstancia constituía una alianza para legitimar el saber.

Ya en la edad moderna, y con ayuda de cierta tecnología (la imprenta), el saber tomó nuevas formas de producción, transmisión y circulación. La escuela se instauró como único lugar para acceder al conocimiento y su aliado, el libro, como el instrumento para acumularlo y guardarlo. Así, el saber pasó paulatinamente de los monjes a los académicos y se otorgó al docente un legítimo papel en la transmisión de las verdades disciplinares.

De allí que el mundo de la racionalidad se traduzca en el libro, el cual mantiene una lógica lineal de interacción con el conocimiento; lógica que se constituye en el centro del proceso educativo organizado por la escuela en currículos parcelados por áreas, en la distribución de los tiempos y los espacios (para el descanso y para el aprendizaje), y en la relación docente/discente.

³ Esta misma elucubración de Barbero fue aportada por Thomas Hobbes en *De Corpore* y también planteada por Nietzsche y Foucault, entre otros

Los avances tecnológicos y en gran medida las utopías no logradas por el proyecto de modernidad, crearon las condiciones necesarias para la fuga. Por todas partes y en cada momento de la vida, la información se hace presente y ya no es necesario acudir a la escuela para tenerla, más aún, muchas de las cosas que se desean saber ya no se encuentran allí. Si bien la sociedad mantiene la institución escolar como el lugar legítimo para adquirir el conocimiento y su paso por ella es obligatorio para validar unas habilidades que inserten a los/as estudiantes en los universos social y laboral, para muchos/as de los/as jóvenes que nos acompañaron en los talleres, son los medios de comunicación, la calle y/o los/as amigos/as donde y con quienes realmente se aprende:

En la calle las cosas que se aprenden son para ser un ser humano y en el colegio sirven para la intelectualidad. (IED Palermo – Primer Taller con jóvenes)

A mí me gusta más la calle, allá uno verdaderamente aprende a vivir la vida, las cosas que pasan son las de la vida real, mientras que vengo a la escuela porque me toca, es una obligación que tengo, lo que aprendo aquí no sé para qué sirve. (IED Alemania Unificada – Primer Taller con jóvenes)

El conocimiento se ha descentrado y su circulación se hace en numerosas redes y en diversos espacios y tiempos. Esto no significa que la institución escolar haya perdido vigencia, lo que perdió fue protagonismo y se ha vuelto blanco de muchos cuestionamientos que la obligan a pensar simultáneamente en las didácticas y en el tipo de saber que emite, su pertinencia y las nuevas formas de conocer.

4.5.2 Medios de comunicación y nuevas tecnologías: Cómplices del cambio

Por siglos, el mundo organizado a partir de la razón, escindió lo lógico de lo que consideraba propio de las emociones y las expresiones; sólo aquello que pudiera medirse, tocarse, verse y racionalizarse tenía el *status* de conocimiento, lo demás respondía a las pasiones, al orden de lo irracional. Hoy día, los medios de comunicación unen lo visual, lo auditivo, el lenguaje oral y el escrito, la música, el color y la imagen y, las nuevas tecnologías, han hecho una hibridación entre lenguajes lógicos y lenguajes estéticos. En nuestra actualidad, todo se puede digitalizar: textos, fotografías, videos, dibujos, canciones; todo es susceptible de convertirse a la abstracción numérica -el lenguaje binario de los computadores-. De esta manera, el número (símbolo de lo racional) que había servido de “mediador universal del saber, se ha convertido

en mediación técnica del hacer estético, lo que a su vez revela el paso de la primacía sensorio-motriz a la sensorio-simbólica” (Barbero: 2005: 12 y ss.).

Son entonces la televisión, *internet*, el CD o la música, entre otros, escenarios que atraen la atención de los/as jóvenes y de la población en general, claro que es a los jóvenes a quienes más seduce por cuanto activa sus sentidos: la piel, el oído, la visión y, por tanto, se acercan más a sus sensibilidades. El momento del juego -recreo o descanso- y el tiempo para aprender están separados en las escuelas, mientras que en los medios confluyen. El descanso y la recreación se asocian a lo lúdico, creativo y espontáneo, por el contrario, la acción de aprender se liga a la disciplina, a los procedimientos y lo formal. En la *mass media*, la creatividad y la lúdica hacen parte del proceso de aprendizaje.

En este sentido, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías cobran importancia no sólo como instrumentos que facilitan el flujo de información a mayores velocidades y grandes capacidades de almacenamiento, sino como productores de cultura que agencian nuevos procesos de socialización y generan la construcción de otras formas cognitivas. Al respecto, Martín Hopenhayn (2004) afirma que:

El mestizaje abandona su acepción étnica y se convierte en evento cotidiano y para todos los actores. No hay identidades que resistan en estado puro más de unas horas ante la fuerza de los estímulos que provienen de todos los rincones del planeta (...) La incorporación de la telemática a la industria cultural ha permitido que todo el mundo se afecte por todo el mundo (...) Es tan accesible, inmediata, variada y detallada la información, que cualquier lugar de observación se convierte en un punto omnisciente respecto del conjunto.

Así pues, las sensibilidades y formas cognitivas se afectan por la multiplicidad de lenguajes y formatos que confluyen en los medios de comunicación y la telemática. También emerge la posibilidad de acceder de manera inmediata a culturas, cosmogonías, necesidades, reclamos, producciones culturales, etc., de diversas partes del planeta. Por ende, ambos sucesos transforman las maneras de ver y entender la sociedad y afectan las identidades.

El mentado mestizaje del que habla Hopenhayn, se evidencia en la sociedad en general, pero de manera particular en los/as jóvenes. Ellos/as retoman pedazos de aquí y de allá para encontrar su propia idea de sí, se adscriben pero también se alejan, resignifican, hacen fusiones, replantean. Al menos esa es la impresión que nos quedó al escuchar las siguientes afirmaciones de dos jóvenes durante los talleres:

Algunos dicen que toman modelos de personas siempre para copiarse de ellas, nunca crean su identidad, pero yo creo que por el hecho que uno sea *rapero*, *punkero*, *metacho* quiera decir que todos son iguales. ¡No! Hay *punkeros* que tienen una ideología muy bacana, y el *punkero* no es sólo el que se viste todo degenerado sino el que lo lleva acá [señala el cerebro] También es así el *metalero*, no es sólo su música sino la ideología que lleva en la cabeza. (IED Simón Rodríguez – Primer Taller con jóvenes)

Yo creo que muchos adultos creen que porque uno pertenece a, oye algún género, se viste como tal y habla como tal, permanece gran parte del tiempo con gente parecida, creen que todos piensan igual, lo que son cosas totalmente ilógicas. (IED Simón Rodríguez – Primer Taller con jóvenes)

Podemos constatar que como grupos (metaleros o punkeros), se hacen reinterpretaciones de culturas que parecen ser foráneas, pero igualmente al interior de cada cultura o agrupación juvenil hay tendencias, estilos y variaciones que responden a los intereses y búsquedas propias y a las posibilidades de acceso, tanto a las producciones como a la información construida en torno a cada cultura específica.

Así, por ejemplo, si bien hay rasgos distintivos de la cultura *hip hop* en San Cristóbal sur, Chapinero, Engativá o Kennedy, también es cierto que se diferencian unas de otras en el estilo musical propiamente dicho, en las letras de las canciones y en los tipos de consumos específicos: todos usan ropa ancha, pero mientras para algunos *hoppers* de Engativá es primordial la marca de sus ropas, para los de San Cristóbal este factor no pesa en sus consideraciones. A pesar de ser colegios oficiales fue muy fácil identificar que no poseían la misma capacidad económica, aspecto que seguramente afecta sus posibilidades de acceder a ciertos productos y modifica sus maneras de asumir la cultura.

Sea cual sea la posición frente al papel de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías en la sociedad, lo cierto es que nadie niega la importancia que tienen en la dinámica de la sociedad globalizada y de consumo. Ahora bien, los medios no sólo impactan tales dinámicas pues hacen parte de las mismas, razón por la cual no pueden escapar de las reflexiones acerca de su articulación con las industrias del mercado.

4.5.3 Más receptores que productores

Para Carlos Valderrama (2004: 12):

La compleja relación entre los medios y la globalización, sólo es posible entenderla si contemplamos simultáneamente dos procesos no siempre claramente diferenciables entre sí: por una parte, el proceso de globalización de los medios como tal, y por otra, los procesos que hacen de los medios condición de posibilidad de la globalización.

En relación con la primera, refiere las estrategias que los medios de comunicación y de información han desarrollado para mantenerse como una de las industrias más importantes del sector económico: fusiones, alianzas, diversificación y expansión les permiten consolidarse en monopolios transnacionales con grandes capitales de dinero, con presencia en un sinnúmero de países y con una alta participación en mercados como el entretenimiento, la información, la publicidad, etc. Las anteriores circunstancias les otorgan un gran poder para, junto con otros sectores, decidir sobre qué, cuándo y en dónde transmitir o circular información, o posicionar ciertos bienes -materiales y simbólicos- en el mercado.

Actualmente son ocho las corporaciones transnacionales que rigen los medios en el mundo, de alrededor de únicamente 50 que llegan a participar en el mercado global. Todas han potencializado su capital y su capacidad a través de alguna fusión: en el año 2000 AOL compró a *Time Warner* por 166 millones de dólares; *Walt Disney Co.* compra en 1995 a *Capital Cities/ABC* por 18.28 millones de dólares; sólo para poner dos ejemplos. (Farrera en <http://mx.geocities.com/rpgaby/>)

Esta condición de emporios comerciales adquirida por los medios, pone en discusión nuevamente el tema de la identidad, ahora desde la extraordinaria capacidad de cooptar -con fines netamente lucrativos o políticos- expresiones populares, étnicas, juveniles, feministas, etc., que por exóticas, por demanda o por intereses políticos se incorporan en el mercado, poniéndolas -literal y metafóricamente- en una estantería para el consumo de todos/as. Con ello, las reivindicaciones, los sentidos, las reclamaciones, se trivializan y se esfuman con la misma rapidez con que fueron puestas.

Frente a ello, Aníbal Ford (2003) dice:

Lo importante es la carga simbólica de los contenidos de los medios cuasi globales: etnocentrismo (...), visión exótica del resto del mundo, estigmatización (...), discriminación cognitiva, etc., al margen de que se han atribuido el derecho a procesar la cultura de los otros en franco choque con 'los derechos a la diferencia cultural' (...) y con las necesidades de que cada cultura determine

autónomamente cuál es la información socialmente necesaria para su desarrollo (...) Los grupos minoritarios son vistos como culturalmente deficientes, mientras que deberían ser considerados culturalmente diferentes (...).

Al respecto del segundo proceso: los medios como condiciones de posibilidad para la globalización, Valderrama (2004: 13) sostiene que “la interconectividad resulta siendo uno, sino el más importante, de los recursos tecnosimbólicos de la globalización”, con lo cual se pone en discusión lo que se ha llamado la democratización de los medios en tanto reales oportunidades de acceso y uso así como de información “socialmente necesaria”⁴.

Desde esta mirada, Hopenhayn (2004) nos aporta algunos datos estadísticos que hablan de esas desigualdades. Para poner un ejemplo, en relación con el número de receptores de televisión:

En 1997 por cada 1.000 habitantes, el promedio europeo era de 446, el promedio de los países en desarrollo de 157, el promedio latinoamericano y caribeño de 205, y el promedio de los países industrializados de 548. Así, hacia la primera mitad del 2001 ya en América del Sur se estimaba una penetración de 270 televisores por cada 1.000 habitantes, alcanzando el 83% de los hogares, mientras en América Central llegaba al 77% de los hogares.

Lo mismo podría hacerse con la radio, los periódicos y la televisión por cable para afirmar que si bien las diferencias se mantienen, en América Latina hay un proceso de expansión de tales medios que paulatinamente permite a más habitantes de esta región acceder a los mismos. No obstante, en el análisis de Hopenhayn esta expansión, si bien importante, nos hace claramente receptores, consumidores. Lo anterior significa mantenernos al margen de las posibilidades de producir y circular información socialmente necesaria. Efectivamente, si hacia

(...) el fin del año 2002 la mayoría de los hogares tenía televisión, sólo el 16% contaba con telefonía fija, el 20% de la población con telefonía celular, el 8% de la población con acceso a *Internet*, y sólo 0.3% de la población con acceso a banda ancha. (Hilbert, 2003 en Hopenhayn, 2004)

(...) Los contrastes en acceso a bienes comunicacionales ‘de ida y vuelta’ (como telefonía e *Internet*) son inquietantes cuando se comparan las distintas regiones del mundo. Por el momento el 20% de la

⁴ Concepto utilizado por Ford y que retoma de Frank Webster, quien en sus análisis sobre la sociedad de la información y la globalización llama la atención en que no se trata únicamente de medir en términos de cantidad sino, y de manera especial, de la calidad de la información. Dice: “Es necesario analizar la información en términos cualitativos: qué clase de información se ha incrementado, quién genera esa información, y con qué propósitos y consecuencias”.

población global que vive en países más pobres sólo cuenta con un 1.5% de las líneas telefónicas mientras el 20% de la población que vive en los países más ricos cuenta con el 74% de las mismas. En lo que acceso y presencia en *Internet* se refiere, también inquieta que, según el Informe de Desarrollo Humano (mundial) de 1999 emitido por las Naciones Unidas, sólo un 2.4% de la población mundial accedía a *Internet*, básicamente concentrado en naciones industrializadas, y un 80% de la comunicación en la red se realizaba en inglés. (Hopenhayn,2004)

Igualmente, al hacer la discriminación de conectividad por estratos sociales se reflejan brechas impresionantes:

Se espera que para el 2004 un 68.9% del 15% más rico de la población latinoamericana de 14 años y más estará conectada, mientras sólo el 10% del total de la población latinoamericana de 14 años y más lo estará.

En su análisis el autor aporta también datos de interconectividad entre el área rural y la urbana y por edades, con lo cual concluye que en estos dos aspectos también hay diferencias marcadas al demostrar que quienes estarían más conectados son los/as jóvenes urbanos/as de las clases sociales más altas, lo cual evidencia una brecha también intergeneracional .

Visto desde aquí, las desigualdades infocomunicacionales no configuran solamente un problema de acceso y conectividad, son un asunto de desigualdad social que se alimenta ahora con las inequidades de uso de los medios. “De lo anterior podemos inferir que la combinación de brecha digital, alta densidad televisiva, convergencia mediática, y usos frecuentes vs. usos esporádicos de la red, da por resultado una segmentación que va desde los ciudadanos-en-red hasta los ciber-analfabetos”

Así que el círculo se amplía, pues las clases sociales altas tienen la red a su disposición, lo que significa tener los nuevos conocimientos al alcance de sus manos, pero además la posibilidad, mediante su conexión con los medios de doble vía, de modificar el mercado o, en general, lo que por allí circula. Las clases sociales bajas se mantienen marginadas de los medios y las tecnologías, en tanto sus interacciones son mínimas y reguladas por aquello que encuentren en la escuela o reducidas, dependiendo del dinero que puedan pagar por una cantidad de tiempo de vídeo juegos; aspectos que se traducen para un grueso de la población, en tener un mínimo acceso a los nuevos saberes. Sin sugerir que hagan una lectura pasiva, este tipo de interacción no logra mayores afectaciones al mundo de la información y el saber de las redes y adoptan un papel fundamentalmente de receptores.

4.5.4 Escuela y medios: Una relación formal

Las cifras de Hopenhay en relación con la receptividad y la conectividad son muy reveladoras, pero aún más desconcertantes son las situaciones de tipo local que coadyuvan, en muchos casos, a reafirmar dicha situación.

En párrafos anteriores se esbozó un breve panorama sobre algunos de los procesos de transformación de la sociedad actual. Sosteníamos que el conocimiento se ha descentrado y con él, el lugar legítimo de su transmisión. Frente a tales explosiones, la escuela en vez de repensar su papel y reorientarlo en términos de las necesidades y demandas actuales, busca de manera tozuda, mantener una centralidad del conocimiento al negarse a todo lo que está afuera, a todo lo que no corresponde a la racionalidad con la cual fue creada e inventa falsas murallas de impermeabilidad que evitan, niegan o satanizan el saber que circula en otros escenarios.

Decimos falsas murallas pues los/as jóvenes, pero también los/as mismos/as docentes, subvierten -a veces de manera clandestina, a veces franca y abiertamente- la homogeneidad de la escuela, afectan su dinámica y la obligan a generar diversas estrategias para contener o incorporar esas nuevas realidades. Los hallazgos de muchas y variadas culturas y grupos juveniles en los ámbitos escolares, no sólo ponen de relieve la gran explosión de identidades en los y las jóvenes, sino la imposibilidad de las instituciones educativas de mantenerse ajenas a las transformaciones, demandas o necesidades de la sociedad.

Para un gran número de maestros/as las culturas juveniles son un tema desconocido, para otros/as son un problema y para algunos/as pocos/as son un fenómeno exótico que debe ser visualizado y normatizado. Así por ejemplo, encontramos al *hip hop*, el metal, y en menor proporción a las barras bravas, como las agrupaciones de mayor reconocimiento en las instituciones escolares; agrupaciones con las cuales surgen variados inconvenientes por el uso del uniforme, por su permanencia durante mucho tiempo en la calle, factor que los/as asocia con vagancia, vicios y delincuencia, y porque suelen ser abiertamente contradictorios/as de las normas del colegio. Sin embargo, grupos como las porristas, los reguetoneros, *skaters*, *candies*, bailarines/as y otros, no son reconocidos muchas veces porque ellos/as mismos/as no quieren serlo o porque sus actividades no se enfrentan a las normas institucionales.

En otros casos la escuela -de la misma manera que lo hacen los medios- coopta por medio de su dinámica y reglamentación, tales manifestaciones juveniles sin establecer diálogos interculturales reales. Por ende, los *jean days*, las izadas de bandera o incluso algunos procesos de aula, abren espacios para mostrar las culturas juveniles pero sin trascender de un mero acto puntual, masivo e irreflexivo. “Ellos le abren a uno espacio en la clase, si mira por ejemplo, yo tengo que hacer un baile el próximo viernes para pasar un logro en una materia que es como teatro” (IED Monteverde - Taller de producción cultural con jóvenes).

Simultáneamente los/as docentes elaboran relaciones directas entre estos universos juveniles y los medios de comunicación. Con visiones muy tradicionales en lo comunicativo y en lo educativo, aparecen afirmaciones como:

Lo que sucede es que los jóvenes están muy pendientes de las modas, que la ropa, que el cantante de moda, que el arete, y no se dan cuenta que son cosas de afuera, que no tienen que ver con la cultura propia, solamente la usan porque les gusta pero no piensan sobre eso. Si es que realmente tienen que ver con ellos, es puro consumismo. (Docente Simón Rodríguez – Taller con docentes)

(...) los jóvenes se dejan llevar por la moda (...) A ellos sólo les interesa ponerse el pantalón ancho, el *piercing* o escuchar la música que está de moda, pero muchos no saben ni por qué lo usan. (Docentes IED Entre Nubes – Taller con docentes)

Las anteriores frases dan cuenta de dos cosas: por un lado, una mirada tradicional de la comunicación en donde se ubica a los medios como emisores y a los y las jóvenes como receptores/as pasivos/as; y de otro, una idea de joven en proceso de formación.

Esta idea de receptor pasivo, manipulable e influenciado se asocia a la idea de sujeto pedagógico vacío, inacabado. En los discursos de los/las entrevistados/as se encontró que el estudiante -sujeto de formación- aparece como ‘alguien que aún no es’, y que en su definición de no ser, no sabe el qué ni el para qué de su formación por lo cual es vulnerable a los poderes de seducción que le ofrecen los medios a través de ideas falsas, ‘valores inadecuados’, ‘malos comportamientos’, violencia, moda, estereotipos. (Valderrama *et al.*, 2003: Inédito)

Bajo tal perspectiva, si los medios son “un instrumento a través del cual se llevan mensajes a un receptor amorfo sobre el que es posible moldear una opinión o actitud”, es necesario controlar, vigilar o impedir ciertos consumos. Sólo aquellos que se consideran educativos (documentales, noticias, canales de historia, etc.) entran a formar parte de las didácticas de la escuela, mientras que aquellos considerados nocivos (publicidad, novelas, dibujos animados, música y otros) son censurados, desechados y alejados. En efecto, los medios entran en la

institución escolar por sus contenidos específicamente educativos para reforzar conocimientos académicos, razón por la cual se incorporan de manera mecánica e instrumental subsumiendo al lenguaje formal y disciplinar de la escuela, sus características de convergencia de lenguajes y de exacerbación de las sensibilidades.

Vale la pena aclarar que muchas instituciones escolares han hecho aperturas frente a los usos de los medios y en este camino debemos nombrar a las emisoras escolares, jornadas de reflexión y debate sobre los medios y algunos intentos de producción. No obstante, estas experiencias se mantienen como ejercicios aislados y sujetos a la lógica academicista de la escuela.

Si la escuela no acepta que ya no es el único ni el más importante escenario de saber, si no desplaza sus comprensiones acerca del mismo proceso educativo, de la *mass media*, de los/as jóvenes y de las formas de aprender, difícilmente contribuirá a generar acciones más decididas que tiendan a disminuir las brechas “infocomunicacionales”⁵ mencionadas en otro apartado. Esta visión miope frente a los medios de comunicación y las nuevas tecnologías impide acercamientos creativos que posibiliten apropiaciones diferentes, tanto de jóvenes como de adultos/as, y obliguen a modificar las políticas públicas en lo educativo y en lo atinente a la comunicación.

4.5.5 Ponerse en obra, ser productores

Como se ha intentado exponer a lo largo del escrito, pese a que la escuela -por ser parte de una sociedad en constante cambio- se ve afectada por lo que a su alrededor acontece, mantiene una barrera que le impide recoger y aprovechar todo aquello que se filtra a través de ella. Evidentemente, esa noción del saber dado, legitimado, estático, acabado no admite la idea de la producción. De allí que los conocimientos con los cuales jóvenes y adultos/as llegan -derivados de otros escenarios- toman caminos de resistencia, clandestinidad, irreverencia o simplemente desconocimiento, pero pocas veces sirven de insumos para la construcción de saberes pertinentes.

⁵ Término empleado por autores como Anibal Ford, Jorge Huergo, Martín Hopenhayn y otros, para referirse a las diferencias e inequidades en el acceso, uso y producción de medios de comunicación y nuevas tecnologías.

En buena parte, el éxito del trabajo desarrollado durante el proyecto tuvo que ver justamente con esto, con invitar algunas de esas manifestaciones de “ser joven” a crear un espacio de intercambio, un lugar de diálogo, pero sobre todo, un modo de producción que no se restringiera solamente a “la muestra cultural”, sino que se constituyera en la oportunidad de explorar lenguajes, narrativas, saberes.

Nuestro trabajo como investigadores/as consistió entonces en propiciar primero, un momento de pensarse a sí mismo/a -individual y colectivamente- con el fin de recuperar historias, sentimientos, experiencias, necesidades, sueños, expectativas y conflictos, en términos de lo que para ellos y ellas significa ser joven y pertenecer a un grupo o cultura. En segundo lugar, facilitar un diálogo entre esas diversas historias, reconocerse y también diferenciarse, poner en discusión y someter a la interpretación de otros/as esas cosmovisiones, inconformidades, prácticas, etc. que socializan como personas y como agrupaciones.

Estos momentos generaron insumos suficientes para sugerir a los y las jóvenes que participaron en los talleres, narrar su historia desde sus propios lenguajes. No fue necesario seducirlos, la cámara de vídeo, la de fotografía, las grabadoras, los pinceles y las pinturas, así como otros materiales rápidamente tomaron forma de afiches, *performances*, vídeos, foto-historias, canciones, bailes, coreografías, etc. Todos esos diversos productos nos dieron la posibilidad de compartir sentidos sobre sus prácticas cotidianas, las cuales en muchos casos hablan de las referencias en donde adscriben sus identidades y sus relaciones con el contexto. No se trataba solamente de “expresar” lo que sienten o de “dar a conocer” su cultura o grupo, era más bien un ejercicio reflexivo para permitirles a los y las jóvenes, darse un tiempo para pensar quiénes son y por qué o cómo han llegado hasta allí. De ese trabajo interno debía derivarse una manera de contar y ello implicaba varios procesos:

Inicialmente, un acercamiento a los “artefectos” (cámaras, grabadoras, música, etc.) utilizados por ello/as con frecuencia, pero ya no para escuchar o ver lo que traen, sino para conocer su funcionamiento, comprender cómo elaborar sus productos e identificar ritmos, lenguajes y experticias propias para su uso. En segundo lugar, tomar decisiones en relación con qué decir, cómo decirlo, qué mostrar y sobre todo, para qué hacerlo. Momento que resultó muy emocionante para los/as jóvenes, pues siempre tuvieron en mente que “otros/as” los/as iban a escuchar o ver. Para muchos/as de ellos/as este fue el medio preciso para mostrar a sus

padres, madres o profesores/as lo que podían hacer; también sus productos se convirtieron en maneras de establecer puentes de comunicación que habían resultado difíciles hasta ahora. En tercer lugar “ponerse en obra”, es decir, recuperar el proceso para “elaborar”, ya no se trataba de usar lo que encontraban en las revistas o periódicos y hacer coincidir esos lenguajes y mensajes con los propios, era el momento de fabricarlos, trabajarlos, ponerlos en un formato que no traicionara el sentido de lo que deseaban expresar.



Muchos de nosotros pensamos que los productos iban a estar en relación con sus culturas, con las dificultades para entenderse con los adultos, etc y si bien algunos de ellos efectivamente se centraron en decir quiénes son a través de sus grupos, todos quisieron contar historias acerca de ellos, de lo que les aterra y les preocupa, de la manera como entienden su contexto. A continuación solo algunos de esas historias:

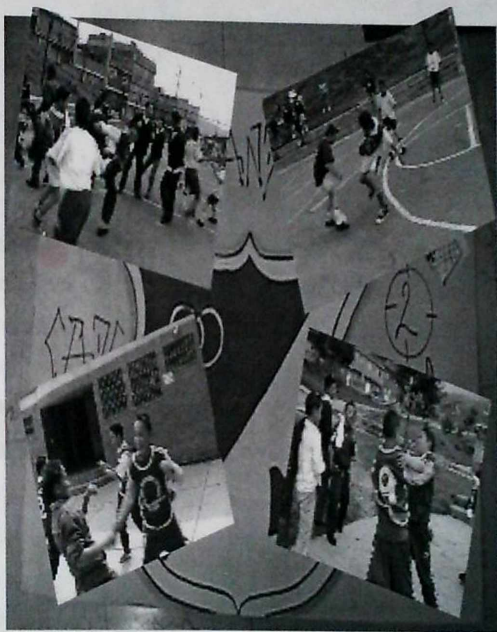
El grupo de *hip hop* de la IED Montebello, quienes elaboran un video, nos llevan a conocer tres de sus espacios más importantes: el colegio, la calle y sus casas en donde se reúnen para practicar. El video no solo habla de un grupo de *break dancers* con grandes habilidades en el baile, nos cuenta además de todo un proceso en donde se aprende a conocer y tener una gran estima por el cuerpo y por ello se le da el tratamiento necesario para mantenerlo bien: ejercicio, calentamiento, aprendizaje de los movimientos, etc. Además de este proceso de formación, había un interés de contar que el grupo no se reúne para “el vicio”, que ellos no son delinquentes; dado lo anterior, la casa se constituye en un de los territorios que toma

relevancia en el video, quizá por la preocupación de algunos/as maestros/as y padres y madres de familia quienes veían como preocupante dichas reuniones. Estos jóvenes nos llevan a la sala de una de las casas, espacio que se convierte en pista de baile en donde con la presencia de los hermanos pequeños y rodeados de sofás y mesas inician todo un proceso de

calentamiento, vendaje, y estiramientos para iniciar el baile; después de más de una hora de baile, suben a la azotea, allí al aire libre se sientan a charlar sobre sus coreografías, sus novias o el colegio, se fuman un cigarrillo y construyen sus sueños con el grupo. La azotea además de ser el espacio de descanso, nos muestra la panorámica de la ciudad, que habla también de lo urbano del grupo, y se confunde con un lugar íntimo entre sábanas y ropa tendida que dice mucho de la sencillez y de las condiciones en que viven estos jóvenes.

Para las/los jóvenes de Entre Nubes, las agresiones físicas por cuenta del fútbol son su cotidianidad, la pasión por los Diablos

Rojos por los Azules generan enfrentamientos que terminan en discusiones y peleas. Esta realidad cruda generó malestar entre las directivas y algunos/as docentes de la institución, para ellos no reflejaba su cotidianidad, laceraba la imagen del colegio. Sin embargo, lo que molestó a las/los docentes es que el video apareció en un momento de tensión de la IED. La muerte reciente de una estudiante ponía en cuestionamiento la autoridad y la capacidad de la escuela para explicar y evitar estas situaciones de agresividad. El video, entonces estaba poniendo en el tapete una



situación que era muy conocida por todos/as, de hecho las orientadoras con ayuda de algunos/as docentes ya estaban desarrollando estrategias que les permitiera contrarrestar dichas situaciones. Entonces ¿Por qué tanto malestar con el producto audiovisual? Porque el reconocimiento venía desde los/as propios estudiantes y no hacían grandes elaboraciones conceptuales o morales sobre él, solo narraban lo que percibían, sentían y vivían. Lo que hasta el momento se narraba con palabras ahora se “mostraba”, se visibilizaba en un producto audiovisual que resultaba efectivamente duro y que sin lugar a dudas hubiese podido ser más

propositito, menos agresivo...lo cierto es que así lo plantearon los jóvenes y logró su objetivo: impactó a la comunidad que lo vio.

Para colegios como el Verjón y Monteverde, en donde lo rural y lo urbano van perdiendo los linderos y no solo se mezclan calles y veredas sino que se tejen formas de relación muy rurales en donde la memoria, la historia, el buen trato, el conocerse todos le son propias con discotecas, normatividades de la administración local con un claro sentido urbano y que a veces no tienen en cuenta los procesos particulares de estas comunidades. Quizá por esto, para estos/as jóvenes, si bien las culturas juveniles existen y tienen diversas maneras de relación con la institución educativa y el entorno, no representa sus mayores preocupaciones.

Las familias expulsadas de la ciudad y que llegan a estos parajes rurales en condiciones muy precarias, la memoria que se les escapa de las manos y cierto sentimiento de estar “desamparados, desconocidos por el Estado” se constituyen en fuentes de ejes narrativos: lo que fue, lo que es y lo que está por suceder.

Sin zonas para jugar, sin espacios para correr, con aulas a punto de caerse y de estallar por el hacinamiento, sin oficinas desde dónde administrar, sin baños... y con la tristeza de ver desbarrancarse parte de su historia como comunidad, el vídeo elaborado por los/las jóvenes que participaron en el taller quiso denunciar, reclamar un lugar para continuar su proceso de formación, pero no cualquier lugar, uno donde sea posible recoger las huellas, uno que permita construir sobre la historia. El proceso formativo se reduce a aulas que cada vez se hacen más ineficientes y no es falta de creatividad de las/los docentes, es cuestión de mantener la integridad física aunque en condiciones deprimentes: salir al patio es un riesgo, utilizar el baño puede constituirse en un



problema de salubridad, pero además el salón comunal atado al colegio y que ya se desplomó se llevó consigo parte de la historia del colegio y de la comunidad. Así se pide a gritos espacios para correr, para estirar los músculos y contemplar sin riesgo el maravilloso paisaje que les ofrece la naturaleza. Un video para visibilizar, sensibilizar, re-conocerse, denunciar, recuperar las huellas... por allí palpitaron sus corazones.

Los/las jóvenes del IED Monteverde, visiblemente tocados por el rumor de que su colegio quería ser privatizado, conociendo que otras instituciones ya se han cerrado y conmovidos por las condiciones económicas de su vereda cuyos habitantes reclaman, entre muchas otras cosas escuelas y colegios, deciden elaborar un video de denuncia pero también de reflexión: "quisimos hacer esto para que nos demos cuenta que hay mucha gente que vive mal, que a veces no comen y nosotros peleamos porque no nos gusta la comida" dice David, uno de los jóvenes del IED Monteverde, "No queremos que cierren nuestro colegio y tampoco que lleven más estudiantes porque ya no cabemos en el salón, más bien deberían abrir la escolita que vimos... la de arriba, se acuerdan?. Sí, volverla abrir para que los niños de allá estudien y no tengan que bajar hasta el Monteverde". Comenta Angélica.



Con estas reflexiones iniciales, estos/as jóvenes nos llevan hasta el barrio La Esperanza en donde efectivamente su nombre es lo único que los mantiene en pie. Sin servicios públicos, con techos y paredes de tela asfáltica, cartón y algunas tejas de metal viven muchas familias a la espera de lograr apoyo del Gobierno local, a cambio reciben el cierre de la única escuela que tenían para sus hijos, la razón está en riesgo de derrumbarse (así como el Verjón). La escuela se cierra y muchos niños y niñas se quedan sin este servicio, otros deben viajar mucho tiempo hasta La Capilla en donde hay algunas instituciones educativas. La edificación de la escuela se mantiene en pie gracias a que una madre del sector decidió "convertirla en un salón comunal" y allí sin más elementos que la sabiduría y el empuje de una mujer rural-urbana los /as niños/as aprenden mientras juegan; también la comunidad utiliza las instalaciones para reunirse y para hacer algunas actividades sociales y recreativas, todo ello hasta que alguien diga que nuevamente hay que cerrar el centro. Entretanto a la IED Monteverde siguen

llegando estudiantes de las otras instituciones que se han derrumbado y por ello se han ido disminuyendo las posibilidades de hacer actividades extraescolares, en jornada contraria, etc. porque no hay espacios, y los salones se saturan con más 40 jóvenes en áreas cuya capacidad inicial era para 25 o 30 estudiantes.

Pero contar su historia y mostrar lugares no fue el único trabajo, muchos de ellos/as quisieron participar en la edición de sus audiovisuales. Una vez elaboradas las diferentes tomas y pregrabados, las profesionales de comunicación que acompañaron el proyecto se reunieron con cada grupo para mirar el material acopiado y decidir sobre la línea narrativa que debería conservarse. Con algunos grupos las discusiones fueron sobre el papel y “visualizando las imágenes”, otros decidieron hacer el trabajo en sus casas y otros intervinieron directamente durante el proceso de edición, lo cual significó hacer aún más cercano el producto final e incorporar otras experiencias como la de estar en la universidad, entrar a una sala de edición e incluso, desplazarse por la ciudad (tomar trasnmilenio, perderse, llamar por celular...).⁶

En efecto, estos/as jóvenes no estaban solamente recibiendo información, la creaban, y en su reflexión sobre ellos/as mismos/as elaboraron sentidos en torno a sus consumos cotidianos y nos invitaron a apreciar con otros ojos lo que a diario vemos. Es más, su público tampoco fue un simple receptor, porque las puestas audiovisuales recrearon eventos, situaciones, lugares próximos a sus pasiones, a su cotidianidad. Fue una manera de reconocerse, pues quienes construyeron esos productos estaban allí con ellos/as, explicando, dialogando, discutiendo; nerviosos, un poco asustados de verse o escucharse, pero felices de haber asumido el papel de creadores de mensajes.

Todo esto propició una importante reflexión y una discusión al interior del grupo de investigación, en relación con el vídeo pactado con la Secretaría de Educación como resultado del proceso. Así como la producción cultural de los y las jóvenes no obedeció solamente a una necesidad de dar a conocer, el vídeo elaborado para la SED tampoco podía tener ese sentido. El audiovisual que antes era una narración que recogía fragmentos de otros relatos, ahora propone líneas de discusión en torno a los hallazgos de la investigación, pero sobre todo, de los aspectos que fueron significativos y especialmente sensibles a todos los actores escolares

⁶ Esta anotación es relevante, porque como se describe en las cartografías, muchos de los y las estudiantes no tienen un panorama de la ciudad y sus desplazamientos son muy locales, a veces por no tener dinero para el transporte y otras, porque sus experiencias de grupo están circunscritas al espacio del barrio o barrios cercanos a donde viven.

con quienes trabajamos. También incluimos nuestras afecciones, porque ellas, aunque foráneas a las cotidianidades de la escuela, se hicieron parte de la dinámica de cada IED. Fuimos interlocutores, pues cada uno/a de nosotros/as tenía experiencias y recuerdos que pasaban por aulas de clase y patios de colegios que si bien no eran los mismos ni en las mismas épocas, si resultaban muy familiares y no del todo extraños.

Así pues, la producción cultural se constituyó en un acontecimiento para todos/as los/as involucrados/as en ella, pues configuró otro escenario de diálogo, deliberación y propuestas. Los procesos de pre y pos producción nos conminaron a pensar el propósito de las imágenes, el lugar de la narración, la pertinencia del texto y la necesidad de la música, no solamente para hacer un producto bonito, sino para hacer una narración con sentido.

Por eso cuando Jorge afirma: “Ya se lo que quiero hacer cuando salga del colegio... Quiero hacer esto, hacer vídeos”, creemos que más allá de talleres puntuales, logramos algún tipo de desplazamiento en los y las jóvenes. Les hicimos ver cuan capaces son de producir desde sus intereses, desde sus sueños y que no deben conformarse a que otros/as: adultos/as, profesionales de la comunicación, publicidad, etc., hablen por ellos/as quizás desde historias que no reflejan sus realidades.

BIBLIOGRAFÍA

- BARBERO, Jesús Martín (2005). "Tecnidades, identidades, alteridades: Des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo". En: *Revista Diálogos de la comunicación*. N° 64. México: ITESO - Departamento de Estudios Socioculturales.
- _____ (2000). "Cambios culturales, desafíos y juventud". En: *Umbrales: Cambios culturales, desafíos nacionales y juventud*. Medellín: Corporación Región.
- BECK, Ulrich (1999). *La invención de lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- FARRERA, Gabriela y HERNÁNDEZ, Anabell (s.d.). "Los peligros del monopolio de medios masivos de comunicación". En: <http://mx.geocities.com/rpgaby/>
- FORD, Aníbal, (2003, junio 06). "El malestar de la brecha digital". En: *La iniciativa de comunicación*: <http://www.comminit.com/la/index.html>
- GARCÉS, Ángela y LOMBANA, Diana (Eds.) (2006). *Pensar la comunicación. Reflexiones y avances en investigación*. Medellín: Centro de Investigación en Comunicación (CIC) - Universidad de Medellín.
- HOPENHAYN, Martín (2004). "Orden mediático y orden cultural: Una ecuación en busca de resolución". En: *Revista de la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. N° 5. OEI.
- KEANE, John (1997), "Transformaciones estructurales de la esfera pública". En: *Revista Estudios Sociológicos del Colegio de México*. Vol. XV, No 43, Enero-abril. México.
- MATO, Daniel (Comp.) (2001). *Estudios latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización*. Buenos Aires: FLACSO.
- OSIN, Luis y HUERGO, Jorge A. (1999). *Comunicación, humanismo y nuevas tecnologías en el espacio escolar*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- VALDERRAMA, Carlos (2004). "Medios de comunicación y globalización: Tensiones de la política, las identidades y la educación". En: *Revista Nómadas*. N° 21. Bogotá: IESCO - Universidad Central.

VALDERRAMA, Carlos *et al.* (2003). *Comunicación, educación y ciudadanía. Discursos de actores escolares*. Investigación realizada en cinco instituciones de Bogotá. Colciencias / Universidad Central. (Inédito)

Capítulo 5

Propuestas Pedagógicas

UNIVERSIDAD CENTRAL

AGREGACIONES CUATERAJEVENIA Y ESCUELAS EN RED HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS

Marcelo Rodríguez Domínguez
2006

EL QUÉ ENTENDEMOS POR ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS

En el marco del presente proyecto de investigación, entendemos por escuela una institución educativa que se sitúa en la búsqueda de la construcción de alternativas pedagógicas que respondan a las necesidades de la comunidad. Este concepto implica un compromiso con los valores de la pedagogía, y que permite que la escuela pueda ser vista como una propuesta "comunitaria" que busca un desarrollo integral de los actores de la institución educativa. Desde un enfoque crítico y pedagógico de familia.

Capítulo 5 Propuestas Pedagógicas

UNIVERSIDAD CENTRAL

Segunda era. Una de ellas es la propuesta de un modelo pedagógico que permita recuperar la propuesta pedagógica de la escuela. Este modelo pedagógico debe ser una propuesta que permita una transformación de la escuela, que permita trabajar con la comunidad de la escuela y con los actores de la institución educativa en un sentido integral. Este modelo pedagógico debe ser una propuesta que permita una transformación de la escuela, que permita trabajar con la comunidad de la escuela y con los actores de la institución educativa en un sentido integral. Este modelo pedagógico debe ser una propuesta que permita una transformación de la escuela, que permita trabajar con la comunidad de la escuela y con los actores de la institución educativa en un sentido integral.

5. AGRUPACIONES CULTURAS JUVENILES Y ESCUELA EN BOGOTÁ: HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE ALTERNATIVAS PEDAGOGICAS

Manuel Roberto Escobar C.
Nydia Constanza Romero

5.1 ¿QUÉ ENTENDEMOS POR ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS?

En el marco del presente proyecto de investigación, proponer el diseño de alternativas pedagógicas en las que se aborde “la singularidad de lo juvenil” en la escuela, implicó problematizar dos cuestiones: cómo se entiende la pedagogía, y de qué manera dicha perspectiva puede pensarse como una propuesta “alternativa” que potencie la comunicación intercultural entre los actores de las instituciones escolares: docentes, jóvenes – estudiantes, directivas y padres/madres de familia.

Sobre el primer aspecto, de acuerdo con los aportes de Olga Lucía Zuluaga, se reconoce que la pedagogía es tanto una disciplina como un saber. Como disciplina, la pedagogía se refiere a la conceptualización y el estudio histórico de las modificaciones que han dado lugar a sus procesos de epistemologización. Como saber, se refiere a la cotidianidad de la enseñanza, del maestro y de la escuela. En este sentido, para esta autora se entiende por pedagogía: “la disciplina que conceptualiza, aplica experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas” (Zuluaga, 1999:11).

Siguiendo esta línea de análisis, la formulación de propuestas pedagógicas supone entonces, “rescatar la práctica pedagógica”, es decir, “recuperar la historicidad de la pedagogía tanto para analizarla como saber, como para analizar sus procesos de formación como disciplina, trabajar con la discursividad de la pedagogía y analizar la práctica del saber pedagógico en nuestra sociedad” (Zuluaga, 1999:12). Quiere decir esto, que en el planteamiento y desarrollo de las propuestas resulta imperativo profundizar en la cotidianidad de la enseñanza, del maestro, de la escuela, de los y las jóvenes nominados estudiantes, así como revisar históricamente la manera en que la pedagogía se ha venido configurando una disciplina que constituye dicho saber.

Sobre el segundo aspecto, tendría que decirse que los alcances de este proyecto se limitan al esbozo de unas propuestas que buscan potenciar la comunicación intercultural entre los actores de las instituciones escolares, teniendo en cuenta a las diversidades juveniles como interlocutores plenos en la comunidad educativa. Estas propuestas han retomado los análisis realizados por el equipo del IESCO - UC en cada uno de las ocho instituciones vinculadas al proyecto, así como las reflexiones suscitadas con los maestros y maestras participantes del proceso; sin embargo, en concordancia con lo planteado anteriormente, respecto a la necesidad de rescatar la práctica pedagógica, reconocemos la importancia de que estas propuestas sean recontextualizadas en las instituciones escolares y articuladas a las prácticas y saberes específicos de los maestros y maestras.

En tal sentido, cuando hablamos de “alternativas pedagógicas” nos referimos a un conjunto de propuestas que no apuntan a la generación de otra actividad más entre las múltiples que ejecutan las instituciones. Tampoco se pretende constituir un “proyecto especial” sobre las agrupaciones y las culturas juveniles, descontextualizado de los planes de acción existentes. Se trata de un conjunto de ideas, intencionalidades y acciones que se sugieren para potenciar niveles de reflexión y análisis, así como preguntas y cuestionamientos en torno a las subjetividades y las tensiones que coexisten de manera permanente en las instituciones escolares.

Así, las propuestas tienen como finalidad que los docentes, directivos, jóvenes, y en el mejor de los casos los padres y madres de familia, se vinculen en un proceso de extrañamiento encuentro y reflexividad, sobre su lugar en el escenario escolar; y sobre la forma como se relacionan con los demás sujetos de la institución; ello con el ánimo de fomentar, como lo señalaremos más adelante, el carácter deliberativo de la escuela pública contemporánea.

Entonces, ¿qué es lo alternativo de estas propuestas? Sin pretender restringir las posibilidades transformativas que subyacen a la idea de lo alternativo, para el equipo de investigación es precisamente la intencionalidad sobre la cual se sustentan éstas propuestas lo que posibilitaría una recomposición de las prácticas pedagógicas que cotidianamente se llevan

a cabo en la escuela. En razón a ello, de acuerdo con los aportes de los pedagogos críticos¹, señalamos como desafíos de las propuestas pedagógicas, los siguientes:

- Pensar la escuela como una forma de *política cultural*, en la que se lleva a cabo una introducción, una preparación y una legitimación de formas particulares de vida social. Como institución, está implicada siempre en las relaciones de poder, en las prácticas sociales y en la aprobación de las formas de conocimiento que apoyan o sostienen una visión específica del pasado, del presente y del futuro.
- Comprender el papel político que asume la escuela al unir el conocimiento con el poder. No es posible reconocer hoy las prácticas de enseñanza como algo neutral aséptico y aislado de los conceptos de poder, política, economía, historia y contexto.
- Comprometerse con las formas de aprendizaje y acción emprendidas en solidaridad con los grupos subordinados y marginalizados, cuestionando los presupuestos naturalizados de las prácticas educativas y reconociendo el imperativo de dar poder al sujeto y buscar la transformación social.
- Entender *qué significa* la escuela, pero sobre todo *cómo la escuela ha devenido en tales significados*. Las escuelas no sólo son vistas como el lugar donde se enseñan cosas sino el escenario donde se producen sujetos y subjetividades, entre ellas las de los y las jóvenes.

Teniendo en cuenta estos propósitos, a continuación presentamos los criterios conceptuales y pedagógicos sobre los cuales se orientarán las propuestas, para luego definir un conjunto de orientaciones y acciones específicas a las instituciones vinculadas al proyecto, que posibiliten abordar temáticas y preguntas en torno a las subjetividades juveniles en la relación pedagógica y en las prácticas de enseñanza.

Criterios conceptuales y pedagógicos para la formulación de las propuestas

Si lo pedagógico se asume alternativo en tanto cuestione, historicice e indague políticamente la dinámica cotidiana de la institución escolar, la formulación de cualquier acción se enmarca entonces en unos criterios conceptuales sobre lo educativo. Así, las propuestas pedagógicas

¹ Aportes retomados de: MCLAREN, Peter. *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México, Siglo XXI, 1994. P.p.195 - 202

que se proponen obedecen a una concepción de sujeto, escuela y educación que las y los investigadores han construido a lo largo de este proyecto.

Se trata entonces de plantear propuestas pedagógicas que consideren la escuela como un escenario intercultural, en el que la pregunta por las distintas formas de ser y estar de los y las jóvenes permite un amplio reconocimiento de la mixtura de concepciones de sociedad y de ideales de sujeto que agencian los actores de la comunidad educativa. Lo pedagógico no opera entonces como una actividad más, sino como posibilidad de reflexión de las dinámicas educativas en las que se producen y reproducen las culturas, y en las que se afectan las singularidades de todos y todas (incluidos rectores, docentes y jóvenes). A continuación se exponen puntualmente algunos criterios sugeridos como transversales a cualquiera de las propuestas pedagógicas presentadas.

- Una primera reflexión respecto de las alternativas pedagógicas, y del proyecto mismo en general, es cómo realizar interpretaciones y propuestas que no pongan el foco esencial y exclusivamente en el carácter regulativo de la escuela.

Con frecuencia las aproximaciones investigativas a la escuela la han reiterado como institución normalizadora de los sujetos (Foucault, *Vigilar y castigar*, 1975), productora de violencia simbólica y social (*La escuela violenta* de Rodrigo Parra Sandoval), e incluso como establecimiento anacrónico y desfasado de las transformaciones sociales contemporáneas (por ejemplo ciertas afirmaciones del pensador Jesús Martín Barbero²). Sin desconocer el carácter disciplinar de la institución escolar y las consecuentes dinámicas que sobre los sujetos se pueden observar, la apuesta que se propone tiene que ver con trascender la lectura desde un poder que vigila y disciplina los cuerpos y las subjetividades (no solo para jóvenes sino también en docentes), lo que sin duda está pero ya se ha trabajado suficientemente desde la investigación.

² «Lo que quisiera dejar aquí es lo siguiente, que la escuela no ha podido entender que para interactuar con la sociedad tiene que asumir en serio el desafío que le plantean las nuevas sensibilidades de los jóvenes, no las nuevas tecnologías. El desafío se lo plantean las nuevas sensibilidades de los jóvenes, los nuevos modos de oler, los nuevos modos de llevar el cuerpo, los nuevos modos de aprender, los nuevos modos de oír. Mientras la escuela no se plantea que lo que está ahí es un reto cultural, y no un reto de máquinas y aparatos, cualquier modernización tecnológica sólo reforzará y mantendrá la moribunda vida del dinosaurio» MARTÍN-BARBERO, Jesús. «Cambios culturales, desafíos y juventud» en: *Umbrales: Cambios culturales, desafíos nacionales y juventud*. Medellín. Corporación Región, p. 29

Desde este punto de vista, la escuela “contemporánea” no es cabalmente ese “panóptico” viable de leer en el proyecto de sociedad moderna. Ubicar el énfasis en lo regulativo reitera las miradas tan enunciadas en las investigaciones de juventud, que polarizan una lectura de los adultos como normatizantes, reguladores, agentes del *status quo*, y a los jóvenes como oprimidos, resistentes, transgresores, subversores, etc.

Otras formas del *biopoder*, más difuminadas y reticuladas en todos los actores de la comunidad educativa, también son viables de indagar; por ejemplo las referentes al control de esos cuerpos nominados como población. Para nuestro caso, la diversidad de las subjetividades de los y las jóvenes recibe “tratamientos” comunes en tanto “población juvenil”. En la escuela contemporánea confluyen discursos y prácticas provenientes no sólo desde el sector educativo sino también desde los medios masivos de comunicación y las industrias del consumo y el entretenimiento. En ambos casos, al total de las subjetividades, leídas como “grupo poblacional” o “segmento juvenil” se les afecta instaurando en sus propias narrativas lógicas de vida, de deseo, que en últimas posibilitarían unas formas de vida como parte integrada al colectivo social.

La tensión entre masificación y singularidad se hace entonces obvia. Discursos que “hablan” a un joven en tanto población, se fragmentan en resignificaciones que a su vez enuncian la particularidad de los sujetos y de sus agrupaciones. Dicha tensión atraviesa las narrativas de distintos actores de la comunidad educativa, no es exclusiva de los y las jóvenes. Regulaciones a los *piercieng* se agencian tanto por docentes como por estudiantes, con argumentos de bienestar colectivo (el riesgo de salud pública por perforaciones del cuerpo no asépticas, o el riesgo de que se utilicen como “armas” cortopunzantes” en la peleas, etc.). Adscripciones identitarias a culturas globalizadas vislumbran por ejemplo en la escuela grupos de *hip hop* cuyas líricas denuncian dificultades del orden barrial – local, y al mismo tiempo están prestos a *rapear* “mensajes positivos” para la sexualidad de ese todo que parecerían las “nuevas generaciones”. Docentes y jóvenes que explican el embarazo no deseado desde la perspectiva de la salud sexual y reproductiva de “los jóvenes” en general, pero que sin embargo en la cotidianidad apoyan y supervaloran la realización femenina, el esfuerzo y el sentido de vida que proporciona el embarazo asumido por una adolescente.

- En este sentido el asunto de las subjetividades juveniles no tiene solamente que ver con el reconocimiento y visibilización de sus identidades respecto de la represión-regulación en el escenario escolar. Así, la discusión a proponer debiera superar la idea del joven ubicado en un espacio de expresión, para tender hacia escenarios de comunicación y construcción de vínculos intersubjetivos en donde se pongan en escena-debate las concepciones y sentidos de sociedad de unos y otros.

Al revisar lo dicho en los talleres y conversatorios con docentes, aparece en ellos y ellas una reiteración de propuestas que básicamente son actividades en las que de manera puntual se da vía a la expresión juvenil. No se habla tanto de sus culturas como de “talentos” y expresiones de corte lúdico y artístico.

Por su parte en algunos colegios, jóvenes de ciertas culturas explícitamente “reclamaban” su libertad de expresión aludiendo en particular a sus posibilidades estéticas (musicales, de vestuario, de adornos corporales...) dentro de la institución. Sin embargo, la perspectiva de comunicación con el otro -con lo diferente de otros jóvenes y de los adultos- no emerge en tanto intención de aproximarse a “los mundos” de tales alteridades.

Así, las propuestas pedagógicas buscan superar esta lógica de lo expresivo, de que la tensión se sortea permitiendo a los jóvenes atuendos, consumos musicales, expresiones corporales y producciones gráficas-audiovisuales en momentos institucionalmente pautados. Se trata de proponer una perspectiva en que la aproximación al otro le ubique como un interlocutor válido, no sólo para que se exprese sino también para comunicarse por ejemplo en torno a los discursos y sentidos de los mundos que se encuentran. Además de la dimensión estético expresiva de los y las jóvenes se podrían entonces abrir discusiones en torno al papel político de los sujetos, a sus posiciones sobre la existencia en la sociedad, al lugar atribuido a la escuela y a la educación, al lugar del conocimiento en la formación de ciudadanía, etc.

Cuando desde este proyecto hemos invitado a docentes y a jóvenes a conocer sus respectivas construcciones culturales, ingresamos en los terrenos de las subjetividades que se exponen en una comunicación que configura un escenario deliberativo. Se produce

un encuentro de saberes y de concepciones que no está exento de tensiones y conflictos, de diferencias que incluso no necesariamente siempre llegan a negociarse.

- Si bien la “excusa” de indagación en la escuela en nuestro caso son los y las jóvenes cabe una pregunta más amplia en torno a los sujetos que la habitan y construyen, y sobre todo al papel central de la institución escolar en tanto “maquinaria” social (Varela y Álvarez, 1991). De hecho las subjetividades e interacciones que allí observamos ponen en escena o “materializan” diversos proyectos de sociedad que se han originado en distintos momentos históricos (por ejemplo los estatales, aunque no exclusivamente).

En tanto discursos, tales proyectos de sociedad coexisten en la escuela contemporánea, a modo de fragmentos que inciden no sólo en la organización institucional y las dinámicas de interacción, sino además en los horizontes de sentido que permean las prácticas y la cotidianidad educativa, así como en los ideales de sujeto que se evidencian en unos y otros actores.

Quizás un horizonte común en la conceptualización que soporta la lectura que la presente investigación hace sobre la escuela, apunta a desvelar aquellos entramados de sentido, proyectos –discursos- de sociedad, presentes en las diferentes subjetividades. Por ejemplo, desde ejes temáticos como alteridad, temporalidad y corporeidad se indaga por los “modelos/sentidos” de sociedad que es posible evidenciar en la información construida. Así, interacciones, cuerpos y tiempos pueden vivenciarse en la institución escolar desde paradigmas de modernidad y coexistir también con supuestos de la globalización neoliberal contemporánea (que mercantiliza la escuela y naturaliza sentidos de eficiencia, eficacia, programación, etc.), e incluso con algunas apuestas de corte si se quiere posmoderno.

- Entendemos la escuela como una institución con un carácter intercultural y deliberativo en que los sentidos de lo social están en permanente confrontación, y en donde la coexistencia de las diferencias pasa por el reconocimiento de los poderes en juego. Por tanto, la escuela es un escenario privilegiado de tensiones.

Las propuestas pedagógicas se configurarán desde una perspectiva de interculturalidad, asumiendo que ésta va más allá de la relación con las diferentes culturas juveniles. En la escuela, se dan encuentros entre distintos proyectos de sociedad, variados modelos y utopías sobre la educación, discursos con múltiples encargos sociales a la institución educativa, concepciones generacionales diferenciadas, construcciones de género y desde la identidad sexual distintas, nociones culturales en un rango variado entre lo rural y lo urbano, etc., etc. Tal complejidad cultural podría considerarse casi como una impronta del presente, que más que pretender ser otro reto pedagógico para la institución educativa y sus docentes, se constituye en un lugar de posibilidad hacia el cual orientar las intencionalidades formativas de las escuelas públicas.

Se comprende que tal tensión entre entramados simbólicos está siempre presente en la escuela, y que por tanto la acción de orden y/o caos sobre los sujetos permanentemente emergerá en las dinámicas cotidianas. Así, el conflicto hace parte de la vida escolar, demandando procesos de aproximación comunicativa a la alteridad, de negociación cultural permanente, lo que no quiere decir que respecto de ciertos tópicos y lugares la resolución del conflicto siempre se logre.

Como ya se dijo, el carácter deliberativo de la escuela implica luchas de poder en donde las posibilidades de concertación podrían agotarse. Es importante resaltar la tensión presente en las culturas escolares, pero sin olvidar las limitaciones que la propia institución puede tener para resolver problemáticas sociales que la sobrepasan.

- En cuanto a la interacción docente-estudiante, si bien se puede proponer un fortalecimiento del vínculo en tanto son sujetos quienes están en interacción, también hay que precisar que los roles enseñante-estudiante se presentan inmersos en relaciones asimétricas de poder, puesto que los saberes y experiencias no están en equidad, siendo los de los docentes un poco más legitimados por la institución y la sociedad. De lo contrario la escuela como la conocemos no sería posible.

Esta consideración no obvia la pregunta por la legitimidad del docente en la sociedad contemporánea, pues los saberes que agencia ya no son exclusivos de la escuela. Si bien los acerbos culturales, así como las distintas disciplinas del saber, que enseñan las y los

profesores son relevantes socialmente, enfrentan dinámicas de circulación de información y procesos educativos que los y las jóvenes pueden aprehender en otros escenarios diferentes a la escuela. Esto lejos de llevar a la rápida conclusión de una institución obsoleta o desfasada de las dinámicas de nuestro momento sociohistórico, permite de nuevo una lectura en términos de las tensiones en que la escuela afronta actualmente su lugar social.

Emerge así la pregunta por la narrativa del maestro como intelectual, como “trabajador de la cultura” (Giroux, 1990), que pone en discusión sus saberes y entabla un diálogo con los del otro, al tiempo que potencia la habilidad comunicativa (no sólo expresiva) de los jóvenes estudiantes. La discusión sobre el lugar del conocimiento en la escuela se anuda asimismo con los dispositivos de subjetivación que pedagógicamente se ejercen. Cabe entonces la reflexión sobre una intención de formar poniendo en permanente discusión los ideales de ser en sociedad, comprendiendo las afectaciones propias y ajenas del quehacer educativo.

5.2 PROPUESTAS PEDAGÓGICAS

Teniendo en cuenta los propósitos y criterios antes mencionados, a continuación se presentan cuatro ejes temáticos que agrupan las ocho propuestas pedagógicas. Partiendo de la pregunta por las subjetividades juveniles, dichas propuestas buscan visibilizar las diferencias culturales que coexisten en las instituciones escolares, mediante la generación de escenarios de interlocución, comunicación e intercambio de saberes, experiencias, memoria, así como de productos culturales de sus actores.

Las propuestas pedagógicas surgen del análisis realizado por el equipo de investigación sobre los talleres realizados con los y las jóvenes estudiantes, los y las docentes y las conversaciones sostenidas con algunos padres-madres; se nutren de las necesidades y problemáticas que los distintos actores identificaron a través de los dispositivos de investigación-intervención: ferias, elaboración de videos, producciones culturales, etc; y, en la medida de lo posible, se articularon a los proyectos y/o acciones en marcha o previstas por cada IED, así como a los resultados presentados en la evaluación institucional que realizaron

cada una de las ocho escuelas vinculadas al proyecto, según el formato planteado por la SED durante el 2005. De esta forma, las ocho propuestas fueron agrupadas en cuatro ejes temáticos:

- Memorias institucionales, memorias barriales y diálogo intergeneracional.
- Comunicación: Producción y consumo cultural.
- Negociación cultural: Identidades juveniles y trasgresiones.
- Visibilización e interlocución con las culturas juveniles.

La definición de estos ejes temáticos se constituye en insumos que posibilitan la creación y contextualización de las propuestas pedagógicas, sin embargo, como se ha señalado a lo largo de este apartado, no pretendemos generar una instrumentalización de las formas de acción y de creación de los actores de las instituciones para abordar las coexistencias culturales que habitan y constituyen las escuelas, en particular las singularidades juveniles; más bien nos interesa potenciar los escenarios de extrañamiento de los actores y de comunicación profunda entre ellos.

Cada uno de los cuatro ejes está estructurado de la siguiente forma: una justificación de las propuestas en relación con las IED ubicadas en cada eje, una fundamentación en relación con los criterios conceptuales y pedagógicos antes expuestos, y una descripción de la operacionalización de cada propuesta. En el cuadro que se presenta a continuación se evidencian los ejes temáticos, las instituciones inscritas en cada uno de ellos y las localidades a las que pertenecen:

EJES TEMÁTICOS DE LAS PROPUESTAS PEDAGÓGICAS

Memorias institucionales, memorias barriales y diálogo intergeneracional	Comunicación: Producción y consumo cultural
<ul style="list-style-type: none"> • IED Campestre Monteverde (Chapinero) • IED Verjón Bajo (Chapinero) 	<ul style="list-style-type: none"> • IED Simón Rodríguez (Chapinero) • IED Rafael Nuñez (San Cristóbal)

Negociación cultural: Identidades juveniles y trasgresiones	Visibilización e interlocución con las culturas juveniles
<ul style="list-style-type: none"> • IED Entre Nubes (San Cristóbal) • IED Palermo (Chapinero) 	<ul style="list-style-type: none"> • IED Montebello (San Cristóbal) • IED Alemania Unificada (San Cristóbal)

Es importante que la puesta en marcha de cada propuesta pedagógica considere un componente de sistematización de la experiencia, que posibilite una futura memoria de la misma así como su socialización mediante un documento.

5.2.1 Eje temático 1: Memorias institucionales, memorias barriales y diálogo intergeneracional

En concordancia con lo planteado por el Foro Latinoamericano de Políticas Educativas³, una forma desde la cual se puede abordar la relación entre inclusión social, interculturalidad y escuela tiene que ver con la visibilización de las problemáticas sociales que “llegan” a la escuela “desde” los conflictos sociales, políticos éticos, culturales, comunicativos de la sociedad y con el develamiento de las tensiones entre el sujeto individual y colectivo, la institucionalidad, las formas de organización y las redes sociales presentes en los contextos cercanos a la institución escolar.

Para el equipo de investigación, a través de la reconstrucción colectiva de las memorias institucionales y barriales, es posible una mayor comprensión de las problemáticas que atraviesan y constituyen las IED, en tanto se reconoce la historicidad de las posibles causas e implicaciones de las mismas; pero también se potencian los saberes acumulados, las diferencias culturales y sociales de los actores de la institución y las estrategias a través de las cuales se han sorteado las dificultades en el pasado⁴. Estos procesos, que suponen la

³ Universidad Pedagógica Nacional. Plataforma de análisis y producción de políticas educativas. Grupo de trabajo Flape Colombia. *Inclusión social, interculturalidad y educación*. Documento de trabajo. Abril de 2005.

⁴ Desde otras perspectivas y enfoques se han adelantado interesantes experiencias de trabajo con profesores y estudiantes que reconstruyen las historias barriales e institucionales, privilegiando las fuentes orales. Al respecto

participación activa de jóvenes, docentes y directivas, tienen como potencialidad adicional abrir escenarios de diálogo intergeneracional y producir artefactos culturales de amplia socialización (videos, relatos, fotogramas, instalaciones, etc.).

Justificación

En el marco de la presente investigación y retomando propuestas e iniciativas adelantadas por las y los profesores y estudiantes, se propone desarrollar este eje temático en dos de las instituciones escolares con las cuales se trabajó: La IED Campestre Monteverde y la IED Verjón Bajo. A continuación presentamos la pertinencia de esta propuesta para cada una de estas instituciones.

IED Campestre Monteverde: Tal y como se señaló en los relatos por institución, desde hace un tiempo en esta IED, la profesora Nohora Rozo y un grupo de estudiantes se han interesado por reconstruir las memorias barriales a través de las voces de algunos de sus pobladores más representativos. El equipo de investigación, considera central visibilizar y potenciar este tipo de iniciativas por cuanto, además de producirse una resignificación de los territorios habitados, en el sentido de evidenciarse las transformaciones físicas que han tenido las instituciones y su incidencia en las prácticas cotidianas de sus actores⁵, también es posible indagar la forma como se van constituyendo identidades juveniles en territorios de cruce rural-urbano, las condiciones socio – económicas precarias de los habitantes del sector, entre otros aspectos señalados en el relato de esta institución.

De igual forma, potenciar un proyecto de reconstrucción colectiva de las memorias barriales e institucionales desde la perspectiva pedagógica y política que aquí se ha planteado, permitiría dar cuenta de demandas que la SED hace a estas instituciones, en sus formatos de evaluación, en particular sobre los aspectos referidos a la necesidad de revisar y ajustar la caracterización de la institución, la impronta de articular el plan de estudios a los intereses de

véase: Vega, Renan y Castaño, Ricardo. (Comp) (1999). *¡Déjenos hablar!. Profesores y estudiantes tejen historias orales en el espacio escolar*. Universidad Pedagógica Nacional, Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico – IDEP.

⁵ Nos referimos a la descripción realizada por los estudiantes sobre lugares como el “palomar” el antiguo restaurante y la forma como se han transformado sus prácticas a partir de la pérdida de dichos escenarios. (véase relato IED Campestre Monteverde)

niños y niñas y jóvenes, la creación de proyectos transversales y el desafío de una mayor claridad “acerca del aporte o complementariedad en la acción educativa y la proyección a la comunidad”⁶. Finalmente, es de resaltar la centralidad que en este tipo de propuestas ocupa la elaboración de productos culturales por parte de los y las jóvenes, como videos, en los que se va recogiendo el registro de este proceso.

IED El Verjón Bajo: El interés por trabajar sobre las memorias institucionales en esta IED, retoma la iniciativa que tuvo un grupo de jóvenes participantes en los talleres desarrollados por el equipo de investigación, de visibilizar mediante un video, las serias dificultades que en materia de recursos, espacios de recreación y planta física tiene este colegio. Como se señala en el relato de esta institución, a partir de entrevistas realizadas a otros jóvenes y a profesores (de antigua y reciente vinculación con la institución), los y las jóvenes productores recogieron experiencias, afectaciones y opiniones relacionadas con las precarias condiciones infraestructurales.

Al potenciar esta iniciativa, que articula la memoria, la denuncia y el diálogo intergeneracional, se fortalecería un aspecto que destacan tanto profesores como jóvenes en sus relatos: la existencia de vínculos de solidaridad y de cercanía entre unos y otros. Entonces, una propuesta centrada en procesos de reconstrucción de las memorias, además de evidenciar las fortalezas y debilidades del pasado permitiría analizar el sentido y la utilidad que les otorgan los sujetos en el presente y con ello potenciar sus apuestas como colectivo. Además, como en el caso de la IED Campestre Monteverde, este trabajo podría estudiar la forma como se van constituyendo identidades juveniles en territorios de cruce rural-urbano y la manera como se van reconfigurando las relaciones entre memoria y territorio.

En relación con la evaluación institucional realizada por la SED durante el 2005, estas propuestas permitirían ampliar la caracterización institucional, fortalecer los proyectos pedagógicos transversales y dar cuenta de la pretensión de que “los proyectos transversales deben ser contextualizados y retomar las necesidades de la comunidad y deben ser

⁶ Información retomada de los resultados de la evaluación institucional realizada por la IED Campestre Monteverde, según el formato planteado por la SED durante el 2005 (Pág. 2, 5, 7 y 13).

recuperarla y transmitirla. La identidad, como cultura internalizada que define las fronteras de lo propio y lo ajeno es, en buena medida, memoria colectiva actualizada. Por eso, la memoria colectiva no dice tanto sobre los acontecimientos pasados, como sí del significado que tuvo para sus protagonistas y del sentido y la utilidad que le otorgan los sujetos en el presente.

En el marco de este eje temático, como equipo de investigación sugerimos retomar el modelo de análisis propuesto por Elizabeth Jelin (2002) para abordar los procesos de reconstrucción de memorias, el cual implica trabajar sobre tres elementos mutuamente constituyentes. En primer lugar reconocer que las memorias son procesos subjetivos, anclados en experiencias y en marcas simbólicas y materiales; en segundo lugar, analizar las memorias como objetos de disputas, conflictos y luchas, lo cual implica pensar el papel de los participantes en esas luchas, enmarcados en relaciones de poder. En tercer lugar, "historizar las memorias", esto es, reconocer que existen cambios históricos en el sentido del pasado, así como en el lugar asignado a las memorias en diferentes sociedades, culturas, espacios de luchas políticas e ideológicas.

Finalmente, tendría que reconocerse en el desarrollo de los procesos de reconstrucción de las memorias barriales e institucionales dos elementos: el carácter social de las memorias individuales, y los recuerdos y olvidos que componen dichas memorias. Sobre el primer elemento se destaca que, si bien las capacidades de recordar y de olvidar son singulares, pues cada persona tiene sus "propios recuerdos" que no pueden ser transferidos a otros; estos procesos no ocurren en individuos aislados sino insertos en redes de relaciones sociales, en grupos, instituciones y culturas⁹; sobre el segundo elemento se reconoce que en las interpretaciones que se producen sobre el pasado están presentes tanto recuerdos como olvidos, omisiones que también hablan de las relaciones de poder presentes en la constitución de las memorias, entonces, "toda narrativa del pasado implica una selección. La memoria es selectiva; la memoria total es imposible. Esto implica un primer tipo de olvido "necesario" para la sobrevivencia y el funcionamiento del sujeto individual y de los grupos y comunidades" (Jelin, 2002:29).

⁹ Aquí la teoría de los marcos sociales de la memoria propuesta por Halbwachs (1994) resulta reveladora, en tanto se evidencia que las memorias individuales están siempre enmarcadas socialmente. Véase: Halbwachs, Maurice (1994) *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona, Anhtropos.

- *Sobre la educación popular*

Se retoman en este apartado algunos rasgos definitorios de lo educativo popular como fundamento de este eje temático, en tanto es en este marco de intencionalidades, afines a los propósitos y criterios que sustentan estas propuestas, que el equipo de investigación propone trabajar sobre procesos de reconstrucción colectiva de las memorias barriales e institucionales, intentando con ello no caer en la instrumentalización de esta estrategia de trabajo.

La educación popular ha sido una propuesta construida a partir de las experiencias político – pedagógicas desarrolladas en diversos países de América Latina desde mediados de los años setenta. Estas experiencias fueron configurando unos sentidos, enfoques y orientaciones metodológicas con desplazamientos y cambios; que han permitido distinguir al menos cinco rasgos definitorios de la educación popular (Torres, 1993 y 2000):

- Lectura crítica del orden social y del sistema educativo
- Intencionalidad política emancipadora
- Contribución a la construcción de los sectores populares como sujetos históricos.
- Actuación en el ámbito de la subjetividad de los sujetos educativos.
- Propuestas metodológicas y pedagógicas participativas, que potencien los saberes de los sujetos y el diálogo entre ellos.

En este sentido es posible definir la educación popular como el conjunto de prácticas sociales y construcciones discursivas en el ámbito de la educación, cuya intencionalidad es contribuir a que los diversos segmentos de las clases populares se constituyen en sujetos protagónicos de un cambio profundo en la sociedad (Torres, 1993:17).

Lo educativo popular busca ampliar su campo de acción más allá de la concientización, al pensar otras esferas como las creencias, sensibilidades, y emotividades de las personas y de los grupos, en tanto escenarios para la construcción de lecturas críticas de la realidad y de constitución de nuevos sujetos sociales. Desde el punto de vista metodológico y didáctico, las experiencias en educación popular han incorporado

propuestas como el diálogo de saberes, la negociación cultural y el constructivismo crítico y han desarrollado procesos de investigación a través de procesos de reconstrucción colectiva de la memoria y la sistematización de experiencias. En cuanto a los contenidos de la educación popular, las relaciones de género, las sensibilidades y los sentidos de vida, así como los procesos de construcción de identidades individuales y colectivas ocupan un lugar central. Por esto, la perspectiva de la configuración cultural de las relaciones entre hombres y mujeres, así como la promoción del respeto por la vida humana son referentes conceptuales que atraviesan las apuestas en educación popular.

- *Sobre lo generacional*

De acuerdo con Mario Margullis (2000:18) la generación alude a la época en que cada individuo se socializa, y con ello a los cambios culturales acelerados que caracterizan nuestro tiempo. Cada generación puede ser considerada, hasta cierto punto, como perteneciente a una cultura diferente, en la medida en que incorpora en su socialización nuevos códigos y destrezas, lenguajes y formas de percibir, de apreciar, clasificar y distinguir.

Por su parte el sociólogo Enrique Martín Criado, retomando conceptualizaciones de Mannheim (1993) y de Bourdieu (2000), propone que “para hablar de generaciones no basta la contemporaneidad cronológica; es necesario, además, que se den cambios en las condiciones de existencia que provoquen que los individuos sean generados de una manera diferente” (Criado, 2005: 88). Así, no es entonces posible asumir a todos los individuos de un corte espaciotemporal como pertenecientes a una misma generación como si esta fuera en sí misma homogénea. Hablaremos de una generación, diferenciada de otra, cuando las condiciones simbólicas y materiales cambian al punto de transformar cualitativamente las formas de vida y de narración de los sujetos.

Entonces, el diálogo intergeneracional que se plantea no es simplemente un asunto de brecha entre adultos y jóvenes, sino una puesta en discusión de las condiciones sociohistóricas, culturales y políticas que posibilitan las formas de existencia de unos sujetos en contraste con otros. Quizás esto explica el “desencuentro” tan marcado en las sociedades contemporáneas entre los “mundos” institucionales y otros mundos “juveniles”,

más allá de la naturalización de los jóvenes como “rebeldes” y de los adultos como intransigentes y/o anticuados.

Descripción

La Reconstrucción Colectiva de la Memoria, como propuesta metodológica, posible de potenciarse como propuesta de trabajo pedagógico, supone una concepción de la investigación coherente con los cinco rasgos de la educación popular, antes descritos. De esta forma, antes de presentar los momentos de esta propuesta haremos algunas consideraciones sobre la investigación cualitativa y cualitativa participativa.

Cuando hablamos de investigación cualitativa, nos referimos a lo que varios autores y autoras (Bonilla y Rodríguez, 2000; Tezanos 1998; Torres 1998) han definido como una lógica de investigación cuyo interés es el comprender las relaciones que dan significado y sentido al objeto de estudio, desde la aproximación a los contextos, las relaciones entre los sujetos involucrados y los significados que éstos dan a la experiencia vivida. Hasta aquí se reconoce el papel de los participantes del proceso investigativo como “informantes” para el desarrollo de la investigación. No obstante, ha sido del interés de científicos sociales, educadores populares, docentes y animadores socioculturales la transformación en las maneras de entender la vinculación de los sujetos de estudio en un proceso investigativo, lo que necesariamente supone la creación de significados distintos sobre la práctica investigativa.

De esta forma, la pregunta por cómo vincular de otra manera a la “población objeto de estudio” en los procesos de investigación, parte del supuesto que *no basta con hablar sobre los sujetos sino con ellos*. Así, en un modelo de investigación como la Reconstrucción Colectiva de la Memoria se busca involucrar a los propios protagonistas en la reconstrucción e interpretación crítica de sus propias prácticas sociales, con el fin de transformarlas y aportar a la reflexión sobre los campos de saber en los que se inscriben tales investigaciones. En correspondencia con tal propósito, a continuación se describen las fases de este diseño metodológico, enfatizando en sus posibilidades de realización en las dos IED mencionadas Campestre Monteverde y Verjón Bajo.

- *El proceso de la Reconstrucción Colectiva de la Memoria*¹⁰

Los procesos de reconstrucción colectiva de las memorias institucionales y las memorias barriales, desde un enfoque intergeneracional, se desarrollan a partir de la implementación de tres fases: Preparación, ejecución y socialización, cada una con diferentes momentos y procesos. Es de anotar que si bien se hace una distinción secuencial de cada una de ellas, se trata de un proceso no lineal, en tanto varias de las tareas, decisiones y acciones propias de este diseño metodológico se realizan de manera simultánea, enriqueciendo con ello el proceso investigativo. A continuación describimos cada una de éstas fases:

Fase preparatoria: Como su nombre lo indica, consiste en la definición de los preliminares necesarios para la comprensión de la propuesta en las instituciones escolares, su sentido y orientación, así como la definición de recursos para su implementación. De esta forma se reconocen dos momentos: Creación de condiciones institucionales y conformación del equipo investigador:

a) Creación de condiciones institucionales para el desarrollo de la propuesta

Como se señalaba en la justificación de este apartado, la intención de adelantar estos procesos de reconstrucción colectiva de las memorias institucionales y barriales parte de la iniciativa desarrollada por profesores y estudiantes de las IED Campestre Monteverde y Verjón Bajo, tomando como fundamento esta experiencia previa, se buscaría definir los tiempos, espacios y recursos para el desarrollo de la experiencia investigativa. Este momento es fundamental, pues debe quedar claro en las instituciones el sentido y los propósitos de este tipo de experiencias, y su importancia en la vida institucional, para que sean acogidas y apoyadas por todos los integrantes de la comunidad educativa.

b) Conformación del equipo investigador

Como se trata de experiencias de indagación cualitativo - participativas, la conformación del equipo que adelantará la experiencia investigativa es un momento fundamental. Aquí se espera que el grupo de estudiantes de la IED Verjón Bajo que realizó el video sobre las

¹⁰ Las fases descritas, son retomadas de: CENDALES Lola, PERESSON M y TORRES Alfonso. *Los otros también cuentan. Elementos para una recuperación colectiva de la historia*. Dimensión educativa, Bogotá, 1990

difíciles condiciones de infraestructura y de acceso a recursos que vive esta institución, efectúe una convocatoria amplia para que se articulen otros estudiantes y profesores interesados en reconstruir las memorias institucionales. Como el énfasis de este proceso busca el diálogo intergeneracional, se propone la conformación de un equipo con profesores de antigua y reciente vinculación con la institución, así como estudiantes de diferentes grados. En el caso de la IED Campestre Monteverde, la profesora Nohora Rozo y el grupo de estudiantes que han venido desarrollando la iniciativa de trabajar sobre las memorias barriales serían los promotores de ampliación del grupo de investigación¹¹.

El grupo, iniciará entonces un proceso de formación sobre el modelo de investigación, las técnicas y los procesos investigativos. De igual manera como equipo comenzaría la organización de un marco situacional que permita definir posibles temáticas a trabajar, sobre los contextos barriales en un caso (formas de organización, vida cotidiana, etc) y sobre las memorias institucionales en otro (hitos y mitos fundacionales de la institución, principales actores, etc).

Fase de ejecución: Durante esta fase se lleva a cabo el proceso de investigación, buscando la participación amplia de la comunidad implicada (institucional o barrial) y su permanente información sobre los avances del trabajo investigativo. Esta fase supone el desarrollo de los siguientes momentos:

a) Delimitación y formulación del problema

Teniendo en cuenta el marco situacional construido, el equipo investigador define la temática sobre la cual le interesa trabajar. "Es necesario aclarar colectivamente qué es lo que interesa reconstruir, para que una vez definido, se especifiquen los aspectos de mayor interés" (Cendales, Peresson y Torres, 1990:117). La definición de esta temática supone también la delimitación espacial y temporal sobre la cual se realizará la reconstrucción de las memorias, aspecto que resulta relevante por cuanto se constituye en una ayuda básica para la escogencia de las fuentes, la localización de la información y su posterior análisis. Con esta primera ubicación de la problemática a tratar, el equipo investigador diseña un

¹¹ Para efectos de coordinación y distribución de funciones, se sugiere que los equipos de investigación no sean de más de diez personas.

plan de trabajo que incluye propósitos, acciones, tiempos y recursos para llevar a cabo la investigación.

b) Establecimiento de fuentes

Los hechos y procesos que se buscan reconstruir de las memorias barriales e institucionales, se conocen a partir de los rastros, de las huellas que han quedado en la memoria de las personas, en los escritos, objetos y lugares. En tal sentido, una tarea clave que debe asumir el equipo investigador es la de identificar estas fuentes, es decir, definir el documento, testimonio u objeto que le permite acceder a información acerca de un acontecimiento del pasado y enriquecer las versiones que sobre él se han construido.

c) Construcción de la información

En este momento, conocido como trabajo de campo, el equipo de investigación define las técnicas y los instrumentos que se aplicarán para construir la información cualitativa. Las técnicas deben ajustarse a las necesidades de información que se esté buscando y a las condiciones socioculturales del grupo con el que se trabaja. Por ejemplo, en las dos experiencias citadas, IED Campestre Monteverde y Verjón Bajo, se ha utilizado el video como estrategia de construcción de información, denuncia y al mismo tiempo socialización parcial de los procesos.

Con este momento se buscaría entonces, contrastar la información que se produce a través de un video, una entrevista, un grupo de discusión, un taller o mediante la implementación de técnicas de activación de memoria¹². Igualmente, es importante que en este proceso de construcción de información se tengan en cuenta las distintas versiones que existen sobre un mismo acontecimiento; es decir, que se reconozca la perspectiva de actor en el proceso de reconstrucción de las memorias institucionales y barriales. Por ejemplo, respecto a los orígenes de una institución como el Verjón Bajo se trabajaría con la información que pudiesen brindar, los integrantes de la Junta de acción comunal, los padres y madres de familia, los profesores, y los egresados; intentando confrontar y visibilizar esas versiones. Igualmente, sobre las problemáticas o el proceso de

¹² Al respecto véase: CENDALES Lola y Torres Alfonso, "Recordar es vivir", en: *Aportes* # 52, Bogotá 2002, P.p 65 - 75.

consolidación de un barrio, se acudiría a las interpretaciones que manejan, jóvenes y adultos, hombres y mujeres y distintos habitantes del contexto local.

De esta forma en el momento de construcción de información se realiza un proceso de triangulación de técnicas y fuentes, que garantiza la riqueza y rigurosidad del trabajo adelantado.

d) Análisis de la información

Una vez se ha construido la información el equipo de investigación puede plantearse preguntas como. ¿Qué es lo más importante y por qué?, ¿cuáles fueron los primeros hechos narrados?, ¿qué relación tienen esos hechos con la situación actual? entre otras inquietudes. El análisis de la información supone ordenar, clasificar, jerarquizar y priorizar la información, en relación con la temática de interés y los aspectos que se consideraron como relevantes durante la definición del problema, u otros que eventualmente fueron surgiendo durante el proceso.

La tarea analítica permite evidenciar relaciones entre actores, formas de organización, procesos y experiencias sociales, momentos históricos, entre otros elementos que conforman la memoria institucional o barrial; con el ánimo de "trascender lo aparente para encontrar los antecedentes de los problemas, los procesos que se han desarrollado, las transformaciones y consecuencias que se han ocasionado o se pueden ocasionar con el trabajo" (Cendales, Peresson y Torres, 1990:131) y las posibles proyecciones y apuestas colectivas que genera un trabajo de reconstrucción de memorias.

Es de destacar que una propuesta como esta supone un nuevo proceso de formación del equipo investigador, en términos teóricos e históricos para profundizar la comprensión de la situación analizada. Aquí puede resultar relevante la vinculación de profesores del área de ciencias sociales de las IED que permitan ampliar los niveles de reflexión y de explicación, por ejemplo sobre las problemáticas barriales o las etapas de consolidación de una institución educativa del distrito.

Finalmente, el equipo investigador, interrelacionando todos estos elementos elabora una síntesis, en la que se recogen los principales resultados de la investigación.

Fase de socialización: Durante el proceso investigativo, se busca que los integrantes del equipo de investigación realicen entregas parciales y una entrega final de los resultados obtenidos a la comunidad educativa o barrial con quienes se realiza el trabajo. Este tiene dos propósitos; de un aparte que el equipo investigador, la institución y los habitantes de un barrio se apropien en forma analítica de su historia, fortaleciendo con ello sus procesos de identificación como colectivo. De otra parte, se busca generar nuevas propuestas para trabajar las memorias institucionales y barriales, enfatizando en otros elementos y experiencias.

La socialización entonces, busca dar a conocer a través de distintos formatos: escritos: (artículos, ponencias), audiovisuales (videos), artísticos (murales, obras de teatro, exposiciones fotográficas), los resultados del proceso de investigación.

Para cerrar, es relevante mencionar que la importancia de un trabajo de reconstrucción colectiva de las memorias institucionales y barriales en la IED Campestre Monteverde y Verjón Bajo, no se mide por el grado de aporte teórico a la historiografía, aunque no se descarta; la reflexión colectiva sobre el papel de los actores escolares y barriales, “cobra sentido en la medida en que esté articulada a las luchas y procesos que en el presente deciden su historia y la del conjunto de su sociedad”(Cendales, Peresson y Torres, 1990:136). De esta forma, podrían reconocerse dos potencialidades pedagógicas de las reconstrucciones colectivas de las memorias: la configuración de identidades colectivas y con ello la constitución de un sentido de pertenencia institucional y barrial, y las reflexiones que los y las docentes realizan en este proceso, como base para el enriquecimiento de su saber pedagógico.

5.2.2 Eje temático 2: Comunicación: Producción y consumo cultural

Como menciona la investigadora mexicana Rossana Reguillo (2000), es evidente que en la sociedades contemporáneas de occidente los vectores que dan sentido a la construcción de las identidades juveniles ya no son exclusivamente los que aportan las instituciones socializadoras como la familia y la escuela, e incluso el Estado y sus sistemas de democracia representativa. Emerge con fuerza la lógica del mercado, que desde las industrias culturales y del entretenimiento, y soportadas en el desarrollo de las tecnologías de la comunicación,

proporciona elementos simbólicos que de manera transcultural nutren los procesos de subjetivación de las y los ciudadanos.

En tanto no se concibe la escuela como un territorio separado de las dinámicas sociales, resulta importante explicitar en los procesos educativos la pregunta por la construcción de las identidades respecto del consumo/producción cultural. Las construcciones de los cuerpos juveniles evidencian una activa apropiación de las propuestas que circulan por las industrias culturales, lo que puede poner en tensión los órdenes de las propuestas educativas institucionales. Sin embargo, esto se convierte también en una posibilidad pedagógica para abordar desde la escuela esa relación de los sujetos con los flujos *massmediáticos*, que a través de los mercados transnacionales, incide en las identidades juveniles de los contextos locales de Bogotá.

Justificación

IED Simón Rodríguez: Potenciar desde la pregunta por los y las jóvenes una propuesta de comunicación que aborde la relación entre constitución de identidades y consumo-producción cultural. Dentro del proyecto previsto de “lecto-escritura” se propone un eje temático transversal sobre culturas juveniles, que implique la aproximación a los discursos de las mismas tanto por jóvenes como por las y los docentes.

Acaso por su ubicación en pleno Chapinero, en ésta IED confluyen jóvenes no sólo de varios sectores de la ciudad sino de diversas culturas juveniles. En el proceso se evidenció la presencia de culturas *punk*, *metal*, *hip hop*, *antitaurinos*, aficionados al fútbol, que en mixtura y de manera variable hacen parte de unas subjetividades juveniles que se expresan claramente en el colegio.

Docentes y jóvenes participantes en el proyecto expresaron un interrogante por la autenticidad cultural de las identidades individuales y colectivas en las nuevas generaciones. El consumo de variedad de músicas, símbolos, literaturas, deportes como el fútbol, así como de ideologías transculturales, implica un cuestionamiento a una cultura nacional contemporánea como “pueblo colombiano”. El grueso de la inquietud enjuicia tales consumos culturales en tanto desplazan o no arraigos, costumbres y tradiciones como país, homogenizan o no a los individuos, y debilitan o posibilitan la permanencia de una identidad nacional.

Así, las subjetividades juveniles constituyen en este colegio una posibilidad para indagar la formación de la ciudadanía y la constitución de los vínculos sociales en procesos escolares de cara a las dinámicas identitarias signadas por el consumo cultural (vehiculadas por las redes del mercado y los medios masivos de comunicación). La tensión que las culturas juveniles llevan al orden escolar, al uso del uniforme, al proceso enseñanza-aprendizaje, implican una pregunta más amplia por el lugar de la escuela respecto de la formación del sujeto en una sociedad en que prima el vector del mercado como eje de sentido. Por esto, la propuesta pedagógica que se propone tiene un énfasis en comunicación, entendida no sólo como expresión de la singularidad y el exotismo estético de los jóvenes –con miras al acercamiento de los docentes–, sino como dinámica deliberativa en que adultos y jóvenes se pregunten por la constitución de las diferencias en los órdenes transculturales de la sociedad contemporánea.

IED Rafael Núñez: Fomentar desde las nociones de cuerpo e interacción el interrogante por las identidades juveniles en tres proyectos que tiene la IED:

- Los espacios extracurriculares lúdico-expresivos (danza, teatro, magia, juegos tradicionales, *jean day*) podrían orientarse hacia actividades más cercanas a las culturas juveniles.
- Espacios en los que el cuerpo es asumido en tanto ejercicio físico (actividades deportivas, sesiones de aeróbicos y música, cátedra de danzas) y en donde la pregunta de las construcciones culturales que portan y escenifican los jóvenes tendría cabida.
- “Magia de la palabra”: refiere al uso de la emisora escolar para debatir en torno a las diferencias en las identidades juveniles y la coexistencia de tal interculturalidad, más allá de un uso de programación musical.

En la IED Rafael Núñez la convivencia de la diversidad juvenil se acentúa por las limitaciones espaciales de la infraestructura. La diferencia allí no es sólo un asunto de alteridades que entran o no en conflicto, la estrechez del colegio respecto del número de individuos que lo habitan implica turnarse para los descansos y la educación física, hacinamiento en los salones, saturación en los baños.

Estando ubicado de manera central en la localidad de San Cristobal, en el Rafael Nuñez también confluyen jóvenes de zonas y construcciones identitarias variadas. Expresiones del *punk, metal, hip hop, skater, biker*, aficionados al fútbol, hacen presencia en el día a día de la institución, evidenciando identidades cercanas a los flujos, símbolos y sentidos que circulan en las industrias culturales. De otra parte, la relación con la ciudad es amplia en jóvenes de varias de éstas culturas, lo que sin embargo no deja de lado la tensión en la localidad por la presencia paramilitar y el mercado de drogas, que por ejemplo generan dinámicas específicas para el uso de los parques y de algunos sitios públicos de encuentro. Estigmatización y diferenciación son entonces dinámicas de las subjetividades muy presentes tanto en la IED como en la localidad misma.

La propuesta pedagógica que se sugiere hace de nuevo énfasis en procesos de comunicación que superen la expresión de las lúdicas y la creatividad “juveniles”. De hecho se identificó un esfuerzo del equipo de docentes por brindar escenarios extracurriculares del tipo manualidades, magia, juegos tradicionales, etc. para este fin. Sin embargo, tales posibilidades aunque viabilizan gustos y goces no necesariamente se acercan a las construcciones culturales de los y las jóvenes.

Otro ejemplo es la actividad *jean day*, fecha en la que el uniforme da paso a las modas y estéticas juveniles, es el día para “vestir de particular”. Aquí las expresiones juveniles se pautan e institucionalizan, y no necesariamente hay diálogo entre la comunidad educativa sobre los sentidos que los y las jóvenes atribuyen a sus atuendos.

Se trata entonces de potenciar procesos de comunicación en que se asuma al joven más allá del exotismo y/o la excentricidad de su singularidad, obviando la suposición de que necesita distraerse y “encauzar su creatividad”, y más bien se le considere como un otro legítimo, cuya diferencia es válida para el ejercicio deliberativo en torno a la vida de la comunidad escolar.

Fundamentación

Es evidente la presencia cada vez más amplia de las industrias culturales, y en particular de los medios masivos de comunicación, en la cotidianidad de las sociedades occidentales. Los sentidos que orientan la experiencia de sí y la propia acción de los distintos sujetos están cada vez más afectados por las dinámicas de consumo que proponen las redes del mercado.

Las sociedades en las que el sentido de vida estaba claramente demarcado por las instituciones socializadoras tradicionales como el Estado/nación, la familia, la escuela, la fábrica/empresa, o la iglesia han dado paso a un orden global en que los tránsitos e inserciones institucionales de los sujetos son no sólo flexibles y variados sino inciertos; y en el que los distintos pueblos están inevitablemente interconectados y en permanente tensión entre lo local y lo global. En este panorama, las industrias de la cultura, mediáticas y del entretenimiento van ganando primacía en el complejo entramado social, de manera que entran a disputar y a coexistir con los sentidos y apuestas de las instituciones ya mencionadas. Así, las pistas para comprender los actuales procesos de subjetivación, y las identidades que hoy se configuran, están no solamente en los poderes y saberes que se agencian desde los órdenes de la modernidad, su ideal del yo y sus instituciones, sino que también coexisten con aquellos que se despliegan desde el consumo y la producción cultural presente en los órdenes del capitalismo globalizado.

Si entendemos el mundo como un lugar de emergencia de múltiples sentidos, la constitución de los sujetos se da en la intersección entre lenguaje y acción. La experiencia humana no sólo pasa por el mundo sino que lo constituye, lo nombra y le atribuye sentidos y órdenes. Sin embargo, tales construcciones no son inmutables, por el contrario los "mundos humanos" cambian de acuerdo a los poderes y saberes que van estructurando procesos políticos y económicos en momentos sociohistóricos específicos. Por esto, pensar la producción de subjetividades en las sociedades disciplinares, de la modernidad, del capitalismo de producción y acumulación es bastante diferente de pensarlas en sociedades del control, de la modernidad tardía (para algunos posmodernidad), del capitalismo de los flujos financieros transnacionales de alcance global. Esto no quiere decir que una sociedad haya dado paso completamente a la otra, su coexistencia es tensa y vigente, y se expresa en las construcciones identitarias contemporáneas.

Retomando los postulados del filósofo Michel Foucault (1998) es posible pensar que los procesos de subjetivación en las denominadas *sociedades disciplinares*, cuyo origen ubica hacia el siglo XVI, estaban centrados en las instituciones y sus dinámicas. Los cuerpos que el entonces naciente capitalismo requería debían ser dóciles, entrenados en tiempos y movimientos, educados para la producción. La aparición de los sistemas educativos para amplias poblaciones correspondió a una intención de ordenamiento de las mismas, y de preparación para su inserción en los sistemas productivos de las fábricas. Así, el tránsito vital de un sujeto se podía prever como un “proyecto de vida” en que el paso de una institución a otra estaba bastante demarcado: de la familia, a la escuela, y de ésta al trabajo por largos períodos en una misma empresa. Los ritos de las iglesias de origen judeocristiano también estaban pautados uno tras otro, haciendo énfasis en el vínculo monogámico y patriarcal. Los Estados constituían vectores de sentido para proyectos de identidad nacional en que sujetos y pueblos confiaban en la representación política (por ejemplo en los partidos políticos) como garantes de un orden social de progreso y bienestar para todos. La ilustración ganó tal fuerza en la modernidad que pronto la confianza de occidente en la razón llevó a la ciencia y la tecnología al lugar de nuevos dioses indispensables para todos.

Con la transformación de ese capitalismo de manufactura y comercialización hacia uno de énfasis en servicios, flujos financieros y globalización, el paso a las llamadas *sociedades del control* tomó fuerza desde finales del siglo XIX. El *biopoder* apunta así no sólo a regular cuerpos y preservar poblaciones sino a producir la vida misma, a generar los sentidos del vivir y a entrar en todas las dimensiones de la experiencia humana. El poder aquí no es tanto de dominación o explotación como de sujeción. De otra parte, las certezas y verdades de los metarelatos sociales y de las grandes instituciones dan paso a la relatividad y polisemia de los sentidos; la constitución de los sujetos adquiere un carácter de singularidad en tanto la interpretación de la experiencia social en ausencia de ejes predominantes para un todo social pasa mucho más por el plano individual. Así, las posibilidades de atribuir sentido a la sociedad y a la propia existencia son ahora múltiples y reposan en cada individuo; no hay clara ni establemente un Estado, una religión, una ciencia, una familia patriarcal o un sistema escolar cuyas verdades y seguridades marquen nítidamente los derroteros de una vida que quizás es más un trayecto que un proyecto. Sin embargo, los poderes siguen operando, y de manera más sutil y difusa es el mercado el que entra a regular con muchísima intensidad la vida misma; tal

vez su presencia en los sentidos sociales se amplía a medida que las instituciones se repliegan y minimizan sus campos de influencia.

Como proponen Hardt y Negri (2002:15-36), el nuevo orden global operaría en el marco de sociedades del control en que se construyen subjetividades específicas por ejemplo mediante la elaboración de necesidades particulares, modelando satisfacciones y alicientes, configurando incluso hasta los deseos; subjetividades que por sí mismas se imponen ideales interiorizados, al punto de regular la vida misma y sus posibilidades. En palabras de dichos autores:

(...) el dominio del imperio opera en todos los registros del orden social, penetra hasta las profundidades del mundo social en su totalidad, por consiguiente, el imperio presenta la forma paradigmática del biopoder.”...“El poder se ejerce ahora a través de maquinarias que organizan directamente los cerebros (en los sistemas de comunicación, las redes de información, etcétera) y los cuerpos (en los sistemas de asistencia social, las actividades controladas, etcétera) con el propósito de llevarlos hacia un estado autónomo de alienación, de enajenación del sentido de la vida y del deseo de creatividad.

El consumo es entonces una vía de sentido potentemente presentada no sólo para la satisfacción del sujeto contemporáneo, sino para su constitución misma. Sentirse aceptados, deseados, vinculados, percibir que somos significativos para otros, constituyen aspectos de lo humano que suele decirsenos son posibles de suplir mediante el consumo de objetos, símbolos, información, bienes, servicios, estilos de vida. Además, si bien transnacional, el consumo actual es diferenciado, cada singularidad tiene su franja de mercado, lo que se adjetiva como autenticidad. En sus dinámicas caben todas las expresiones; por ajena, bizarra o trasgresora que se considere una subjetividad progresivamente va generándose un flujo de oferta/demanda específico que la incorpora. Por tanto, el consumo se configura en dispositivo para el reconocimiento de sí, en el sentido de Foucault. Para “bien y para mal” absorbe los escenarios de socialización y se va tomando eje prioritario en la configuración de las identidades.

En las sociedades del control y del consumo, los y las jóvenes emergen como uno de los actores sociales más importantes, no sólo porque se constituyan en una de esas franjas para la comercialización diferencial, sino porque muchas de sus construcciones culturales evidencian

precisamente la tensión de la configuración de las subjetividades en las dinámicas del mercado. Como afirma Rossana Reguillo (2000: 25-26)

Puede decirse entonces que son tres procesos los que “vuelven visibles” a los jóvenes en la última mitad del siglo XX: la reorganización económica por la vía del aceleramiento industrial, científico y técnico, que implicó ajustes en la organización productiva de la sociedad; la oferta y el consumo cultural, y el discurso jurídico.

En la escuela contemporánea, concretamente en las instituciones educativas distritales IED que abordó este proyecto en una ciudad como Bogotá, es posible encontrar dinámicas tanto de las sociedades disciplinarias como de las del control. Son proyectos y discursos de sociedad y de sujeto que coexisten tensamente, y que se evidencian en las construcciones identitarias de los actores, en particular de los y las jóvenes. Entonces las “nuevas formas de producción, distribución y consumo de bienes y servicios en el mundo, basadas en políticas de trabajo transnacionales” (Roveda, 2006:406), y soportadas en la tecnologías comunicacionales, hacen presencia en subjetividades de jóvenes de nuestras localidades; quienes se narran desde categorías simbólicas transnacionales, al tiempo que hacen filas, portan uniformes y confrontan los saberes de la escuela disciplinar. El consumo cultural no es entonces externo a la escuela sino que hace parte de las identidades que se constituyen y expresan en ella.

La relación de estos y estas jóvenes con los flujos de consumo no es para nada simple, por el contrario genera multiplicidad de perspectivas y de experiencias, que no permiten generalizar para el todo de una población juvenil. La influencia de los medios masivos de comunicación se nota en las modas, vestuarios, símbolos, objetos, músicas e íconos que usan y portan las diferentes subjetividades. Sin embargo, los sentidos que atribuyen a tales consumos varían en un amplio rango, que va desde quienes portan elementos sin demasiada reflexión, y con la idea de inclusión en lo que la mayoría utiliza en tanto algún circuito *massmediático* lo está imponiendo, hasta culturas juveniles que específicamente se oponen a la cooptación de sus estéticas por las redes del mercado pues reconocen una trivialización de sus perspectivas éticas. Entonces, ni todos los jóvenes son iguales, ni todos están enajenados por las oleadas de la oferta del mercado.

Lo que evidencia tal gama de apropiación en los y las jóvenes de las ofertas de las industrias culturales y de los medios masivos de comunicación, es la posibilidad de resignificación del consumo en los procesos de subjetivación contemporáneos. Si bien es

posible temer una homogenización de las identidades desde la universalización de las categorías simbólicas que circulan las transnacionales de la comunicación, también hay que reconocer procesos de reapropiación por algunos jóvenes que asumen desde allí un protagonismo que narra sentidos locales y regionales. Por ejemplo, en los grupos de *hip hop*, las marcas y el estilo de la ropa es importante y emula expresiones afrohispanas de Norteamérica, lo que justamente da vía para encontrar un nexo con la pobreza, la marginalidad y la exclusión que vivencian en sus propios contextos de Colombia.

Quizás el reto para la escuela y sus propuestas educativas no está tanto en aproximarse y comprender esas subjetividades juveniles tan configuradas desde las dinámicas *massmediáticas*, o en intentar incorporar sus sentidos para hacer más atractivos y eficaces los procesos de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas científicas del currículo. La relación consumo cultural y educación pasa por la posibilidad de viabilizar una comunidad escolar en que los sujetos pasen de consumidores a productores culturales, en donde las propuestas educativas posibiliten la deliberación de los sentidos a los que cada uno y una adscribe la narración de sí mismo, de sus vínculos y de sus contextos. Cabe aquí el título del famoso libro de Jesús Martín Barbero (1987) *De los medios a las mediaciones* para recordar que ya hace años se nos viene proponiendo una aproximación a las tecnologías comunicacionales y a los medios de comunicación no sólo como artefactos de una sociedad que “se moderniza” sino como construcciones de la época que transforman, median, nuestras interacciones sociales. Así, la emisora escolar, el *jean day*, el proyecto de lecto-escritura, los talleres lúdicos o la clase de danza podrían “servir” no sólo para que los y las jóvenes “expresen lo que sienten” sino para poner en discusión junto con ellos los sentidos de consumo que priman en nuestra sociedad contemporánea.

Descripción

Se propone el fortalecimiento de proyectos en comunicación pero desde la perspectiva de involucrar los saberes y sentires de los y las jóvenes. Esto requiere un primer momento de reflexividad en torno a los sentidos culturales que puede movilizar la presencia de los medios de comunicación en la cultura de cada institución educativa. Si las tecnologías comunicacionales se asumen no sólo como artefactos para la expresión sino como mediadores

de la dinámica social entre actores diferentes, acciones como la emisora escolar o un proyecto de lecto-escritura pueden potenciar el intercambio cultural entre los distintos actores de la comunidad educativa.

Las propuestas pedagógicas orientadas a la comunicación y la interculturalidad implican entonces una decisión política de trabajar en torno a los intereses de los y las jóvenes, así como de asumir las dificultades de su inclusión protagónica en el desarrollo de los proyectos. Se trata de posibilitar el paso de receptores de información a productores culturales, entendiendo que los saberes de las disciplinas académicas y los ideales de sujeto y de sociedad que agencia la institución pueden entrar en diálogo igualitario con los de los y las jóvenes.

En el caso de la **emisora escolar** vale la pena evaluar no sólo el uso que se hace de ella sino los sentidos que subyacen en lo comunicativo allí. Si el énfasis está en una programación musical para entretener a los y las jóvenes durante los descansos, el dispositivo pedagógico en torno a lo comunicativo se está desperdiciando. Una posibilidad más amplia es convocar a procesos con grupos y docentes interesados en tópicos particulares, para así generar espacios singulares hacia una programación más incluyente de las distintas experiencias.

Los programas “juveniles” pueden constituir franjas de programación tras de las cuales hay un trabajo profundo de indagación sobre la sociedad, la localidad y la propia vida escolar. Por ejemplo, es viable pensar en un grupo de profesores y de jóvenes que se interesen por “leer” los modos de ser juveniles, sus mundos, y que realicen programas cortos en que se aborde una cultura o expresión juvenil particular. Un día podría tratarse el tema del *hip hop*, contar sobre sus orígenes, dar a conocer sus expresiones en el *rap* y el *graffiti*, ubicar a grupos colombianos destacados, y acompañar esto con alguna programación musical. En otro programa se podrían dar a conocer vertientes del *rock*, del *metal*, del *hardcore*, del *ska*, versar sobre el fenómeno del *reggaeton*, conversar sobre las culturas cercanas a la música electrónica, etc. Incluso es posible imaginar programas “del recuerdo” que evoquen músicas y gustos quizás más asociados a los adultos, y conectarlos con versiones tipo “reencauche” más contemporáneas, haciendo notar la línea de continuidad temporal en lo producido por las industrias culturales. ¿Por qué no recordar boleros, rancheras, música “de planchar”, rock en español, y acompañar tal evocación con versiones actuales? ¿Por qué no acompañar esos programas con entrevistas sobre la época de juventud de algunos docentes o madres/padres?

Además de las músicas y las prácticas culturales asociadas a su consumo, estos programas “juveniles” también pueden originarse desde proyectos que indaguen temas coyunturales a la vida de los y las jóvenes y al contexto de la localidad, la ciudad y el país. En los talleres con jóvenes es evidente que los temas “de la vida” tienen muy poca cabida en el currículo formal. Aspectos como el amor, los “tipos” de romances, las maneras de ser de hombres y mujeres, la sexualidad, las primeras relaciones sexuales de pareja, el embarazo, la moda, el goce y sus escenarios (el centro comercial, el parque), los deportes, los hinchas y las barras “bravas”, la rumba, las amigas y amigos, el consumo de alcohol y psicoactivos, las telenovelas, la Internet, la autenticidad y la personalidad, la identidad nacional, etc., pueden tratarse desde una perspectiva juvenil que si bien no los trivialice tampoco caiga en el énfasis moralizante tan frecuente en ciertas trazas adultas de la prevención. Otros temas relacionados con problemáticas zonales y nacionales también pueden abordarse, pues los y las jóvenes no son ajenos al conflicto armado del país, al servicio militar obligatorio, a la vinculación a grupos armados, a la seguridad o inseguridad de la zona, a las desventajas sociales de los barrios que habitan, al desempleo y los crecientes niveles de pobreza, a sus posibilidades de ingreso a la universidad, a la estigmatización y el maltrato hacia ciertas personas, etc.

La posibilidad de realizar franjas de programación con perspectiva juvenil en la emisora escolar pasa por un proceso riguroso, y gozoso, de investigación de las temáticas. Ya sea que la pregunta esté en las culturas musicales o en los problemas de la localidad es clave que la realización del programa se asuma como el paso final de un proceso que como mínimo implique:

- Revisar documentación sobre el tema (revisión de textos periodísticos y académicos)
- Entrevistar a conocedores o expertas (por ejemplo a docentes de alguna asignatura relacionada, funcionarios de instituciones de la localidad)
- Tomar testimonios de personas afectadas o involucradas en el tema (jóvenes de alguna cultura juvenil, habitantes de la localidad, etc.)
- Realizar discusiones sobre lo trabajado (algo así como un grupo de discusión entre los miembros adultos y jóvenes del proyecto)
- Elaborar guiones o libretos de lo que va a emitirse en cada programa

- Retroalimentar cada programa realizado

También resulta ideal la articulación de algunas asignaturas con estos proyectos comunicativos pues justamente pueden tenderse escenarios comunes de encuentro entre los distintos saberes.

Si pensar la emisora escolar desde un enfoque de comunicación con acento juvenil nos remite a los lenguajes *massmediáticos*, proyectos que apuntan a **fortalecer la lectoescritura** nos recuerdan que la comunicación oral y escrita sigue siendo relevante en los acerbos de occidente. La posibilidad de orientar este proyecto hacia el tema de las culturas juveniles puede resultar pertinente para, de una parte aproximar a docentes y a jóvenes a culturas juveniles que desconocen, y de otra, convocar a los y las jóvenes a leer y a escribir en torno a construcciones culturales que les son cercanas y les pueden interesar bastante. Se trata de leer y escribir para documentarse, conocer y narrarse en torno a los saberes "juveniles".

Al respecto se sugiere asumir como tema transversal de lectoescritura el de las culturas juveniles, lo que implica aproximarse a las mismas a través de fuentes escritas de corte académico que dan cuenta de profundos estudios nacionales e internacionales sobre varias de ellas. En el proceso con docentes quedó claro su desconocimiento sobre este tipo de agrupaciones juveniles y el interés por abordarlas; una manera de conocerlas, y de ampliar puntos de comprensión, es la lectura de documentos de corte investigativo interdisciplinar cuya amplia producción se conoce como estudios de juventud. Se promueve así la perspectiva analítica del docente y su autoformación, propiciando perspectivas que amplíen los sentidos que da a su hacer pedagógico.

Sin embargo, como se trata de ampliar los saberes que circulan en la escuela, también es interesante asumir algunos documentos que los y las jóvenes de ciertas culturas leen. Tras un proceso de negociación con grupos de jóvenes que se narran desde el *metal*, el *punk*, las corrientes de la Nueva era, las vertientes del *skin head*, es viable que docentes y estudiantes asuman el estudio de documentos básicos para el sentido de tales culturas. Por dar ejemplos, las culturas *metal* suelen leer documentos de corte cabalístico, gótico; algunos *punk* leen textos de corte socialista, incluso obras de Carlos Marx de la mano con producciones propias; los *skin head* de corte naturalista leen sobre ambientalismo y protección a los animales. Aquí la idea es abrirse a tipos de documentos variados, como *fanzines* y folletos, en los que el texto

escrito suele combinarse con grafos y símbolos. También es oportuno el rastreo de páginas *web*, que contienen información que combina lo visual con lo escrito.

El proyecto de lectoescritura puede convocar también a grupos de docentes y jóvenes interesados en aproximarse a una cultura juvenil particular, para investigar en fuentes documentales y testimoniales sobre la misma; incluso puede atravesar varias áreas. Como el proceso busca también la propia producción escrita, pueden generarse eventos en los que circule la palabra en distintos formatos. Poemas, murales, producciones gráficas tipo revista, plegable o *fanzine*, series de afiches, relatos testimoniales o autobiográficos, cuentos y cuntería, ensayos, constituyen maneras múltiples de circular en la comunidad educativa los sentidos indagados en la otredad juvenil.

5.2.3 Eje temático 3: Negociación cultural: Identidades juveniles y trasgresiones

Los dispositivos de trabajo empleados con los y las jóvenes durante el desarrollo de la investigación (talleres, mapas vitales, elaboración de productos culturales, narrativas) así como las discusiones con los profesores, evidenciaron la importancia de fortalecer los canales y las estrategias de comunicación entre los actores de las instituciones escolares. Se hace énfasis en que se trata de escenarios de comunicación y no sólo de expresión, pues consideramos que más allá de posibilitar espacios en los que se visibilicen los productos culturales, las estéticas, la música y los estilos distintivos de las agrupaciones y culturas juveniles que habitan la escuela; nuestro interés, es que se establezca un diálogo profundo entre unos y otros, es decir, una aproximación al otro (joven, profesor, directivo) como un interlocutor válido, como un sujeto con saberes y experiencias diferentes, susceptibles de ser discutidas, negociadas y replanteadas.

Justificación

Teniendo en cuenta las inquietudes manifestadas por profesores y jóvenes durante el desarrollo del proceso, el análisis de las dinámicas de interacción presentes en las instituciones escolares y la incidencia que tienen los entornos locales en los modos de relación entre los actores de la institución, el equipo de investigación considera central desarrollar este eje

temático en dos de las instituciones escolares con las cuales se trabajó: La IED Entre Nubes Sur Oriental y la IED Palermo. A continuación presentamos la pertinencia de esta propuesta para cada una de estas instituciones.

IED Entre Nubes Sur Oriental : Una inquietud que se hizo evidente durante el desarrollo de los talleres con jóvenes y docentes de esta institución, tenía que ver con los problemas de convivencia entre los “parches” y las “pandillas” que hacen presencia en el sector, y que se hacen visibles afectando las dinámicas de la institución escolar. Según los jóvenes, tal y como se evidencio en el relato de esta institución y en los análisis por ejes temáticos, se mantiene una relación ambigua de los grupos juveniles con pandillas de amplio arraigo local. Para las y los profesores, la agresión entre estudiantes y la presencia de parches con inclinaciones delictivas en el contexto local, son asuntos de preocupación permanente. Esta situación ha llevado a que las y los docentes de esta institución emprendan acciones tales como la organización de la Semana de la convivencia, la cual está encaminada a potenciar niveles de tolerancia y respeto entre los jóvenes de la institución, sus gustos musicales y prácticas deportivas, entre otras.

Si bien el interés del equipo de investigación es hacer de las propuestas pedagógicas una práctica transversal a la vida institucional, consideramos fundamental retomar esta iniciativa y proponer en el marco de la Semana de la convivencia una experiencia de diálogo de saberes y negociación cultural, que permita abrir un escenario de comunicación entre las diferentes subjetividades que habitan la escuela: jóvenes, docentes, directivos y profesores. Se espera que con esta propuesta sea posible conocer en profundidad a ciertas culturas juveniles como el *hip hop*, (desestigmatizando sus prácticas que suelen asociarse con actos delictivos) y también acercarse a las motivaciones de los jóvenes que se articulan en torno al fútbol, así como a las trayectorias vitales de los docentes que trabajan en esta IED.

De esta forma, se estaría contribuyendo al cumplimiento de los objetivos que se propone esta institución en la evaluación presentada a la Secretaría de Educación, en el sentido de implementar estrategias que contribuyan a ampliar las relaciones humanas de la comunidad educativa, utilizar mecanismos adecuados para optimizar los canales de comunicación, y

promover espacios de disertación en donde la comunidad educativa evidencie las problemáticas que les aqueja y a la vez se busquen soluciones a las mismas¹³.

Es de aclarar que para el equipo de investigación, los actos delictivos asociados a la acción de algunas pandillas que hacen presencia en el sector, desbordan las posibilidades de las prácticas institucionales y de las propuestas que aquí se presentan, por cuanto se trata de problemáticas estructurales, cuya solución concierne a las instancias de gobierno encargadas para tal fin, y no exclusivamente a la escuela. Sin embargo, esta propuesta intenta contribuir con la apertura de escenarios de discusión en las instituciones escolares que posibiliten una recomposición de los modos de relacionarse entre unos y otros y reconozca en las transgresiones juveniles, más que una imposibilidad de convivencia, una apertura a la reflexión de nuevos escenarios y problemas, propios de la formación.

IED Palermo: De acuerdo con la evaluación institucional planteada por la Secretaria de Educación a las instituciones públicas durante el 2005, en esta IED “Se defiende la práctica de los derechos humanos y se acepta la alteridad. Se asume con responsabilidad los procesos académicos y propende por mejorar la calidad de vida de la comunidad”¹⁴. Sin embargo, pese a que esto se señala como uno de los principios que orienta la acción educativa, como contraste, el acceso a la institución, las prácticas observadas y los resultados de los talleres realizados con los y las jóvenes participantes del proceso investigativo, evidenciaron distanciamientos entre las subjetividades juveniles, sus variadas identidades y culturas y la apuesta formativa de la institución. Esta situación de distanciamiento, para el equipo de investigación se presenta por el desconocimiento que entre jóvenes, y entre jóvenes y docentes se tiene sobre el sentido que anima las apuestas y trayectorias vitales de unos y otros.

Las disputas entre culturas *metal* y *hip hop* por la expresión en el colegio y por la programación musical en la emisora, las tensiones de convivencia entre estudiantes de la jornada de la tarde generadas por la cercanía o distancia con los jóvenes desmovilizados que cursan en la jornada nocturna, la dificultad de concertación entre agrupaciones juveniles diferentes, el escaso acercamiento de algunos docentes y del cuerpo directivo a las expresiones

¹³ Información retomada de los resultados de la evaluación institucional realizada por la IED Entre Nubes Sur Oriental, según el formato planteado por la SED durante el 2005 (Pág. 3 y 11)

de los y las jóvenes y el consiguiente exceso de control a sus estéticas, entre otras situaciones, le sugieren a este equipo de investigación la urgencia de adelantar un proceso de diálogo y negociación cultural, que permita visibilizar y comprender en profundidad las distintas subjetividades que habitan y constituyen esta institución educativa.

La IED Palermo, por lo menos en la jornada de la tarde, constituye un nítido ejemplo de la brecha que crece en las interacciones entre los actores de la comunidad educativa. En el equipo docente se evidencia gran reticencia para aproximarse a las concepciones de sociedad, a las expresiones estéticas y en general a las construcciones culturales de los y las jóvenes que estudian en el colegio. Esto a su vez se refleja en la misma actitud entre varias de las agrupaciones juveniles. La relación con un otro a quien se desconoce, al que se estigmatiza e incluso se teme, imposibilita el diálogo intercultural, remplazándolo por acciones restrictivas y represivas. Lo juvenil no se percibe entonces como emergencia de pluralidad sino esencialmente como trasgresión.

Fundamentación

Para el desarrollo del eje temático de negociación cultural: identidades juveniles y trasgresiones, consideramos central retomar las reflexiones que a propósito de la dialogicidad y el dialogo propuso el principal pedagogo latinoamericano: Paulo Freire¹⁵. En el centro de las ideas pedagógicas de este pensador se encuentra el diálogo como una posibilidad humana que permite la comunicación y por tanto la “verdadera educación” entre educador – educando, al instaurarse en la comprensión de las maneras como se accede y se construye el conocimiento. La palabra, asumida como el diálogo mismo, evidencia dos dimensiones constitutivas: acción y reflexión. Cuando se sacrifica alguno de estos dos elementos por ejemplo la acción, fácilmente se cae en la palabrería y el verbalismo, por su parte, cuando es la reflexión la que se sacrifica, aparece el activismo. Por ello debe existir una articulación continua entre estas dos dimensiones.

¹⁵ Las reflexiones aquí presentadas son trabajadas por Paulo Freire en “Dialogicidad y diálogo” y “¿Extensión o comunicación?”. Ambos trabajos compilados en: Molina, Alicia. *Diálogo e interacción en el proceso pedagógico*. Ediciones el Caballito y Secretaría de Educación Pública. México. 1985.

La existencia humana para Freire pasa por “pronunciar” el mundo, por transformarlo: *“los hombres no se hacen en el silencio sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión”* (Freire, 1985: 41). El diálogo sería entonces este encuentro de los humanos mediatizados por el mundo, esa exigencia existencial que no se agota por lo tanto en la mera relación yo – tú y no puede reducirse a un simple acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni tampoco convertirse en discusión guerrera, polémica, entre dos sujetos que están buscando la imposición de su verdad.

No puede haber diálogo sino hay un profundo amor al mundo y a la humanidad; tal amor es un acto de valentía y un compromiso, *“si no amo al mundo, si no amo la vida, si no amo a los hombres no me es posible el diálogo”* (Freire, 1985: 42). Tampoco hay diálogo si no hay humildad; la pronunciación del mundo, con el cual los seres humanos lo recrean permanentemente no puede ser un acto arrogante. La autosuficiencia es incompatible con el diálogo.

Tampoco hay diálogo si no existe una intensa fe en los humanos, en su poder de hacer y rehacer, de crear y recrear. Sin esta fe, el diálogo es una farsa o, en el mejor de los casos, se transforma en manipulación paternalista. Al basarse en el amor, la humildad y la fe en la humanidad, el diálogo se transforma en una relación horizontal en que la confianza de un polo en el otro es una consecuencia obvia. La confianza implica el testimonio de un sujeto que da al otro, de sus interacciones reales y concretas, y ésta no puede existir si la palabra, descaracterizada, no coincide con los actos. Según Freire, decir una cosa y hacer otra, sin tomar la palabra en serio, no puede ser estímulo a la confianza. Tampoco hay diálogo sin esperanza, ésta es la raíz de la inconclusión de los hombres, a partir de la cual se mueven en permanente búsqueda. *“La esperanza que no se manifiesta, sin embargo, en el gesto pasivo de quien cruza los brazos y espera. Me muevo en la esperanza en cuanto lucho y, si lucho con esperanza, espero”* (Freire, 1985: 45).

Finalmente, tampoco hay diálogo verdadero si no existe en los sujetos un pensar crítico, esto es, un pensar que percibe la realidad como un proceso, como una construcción, una forma tal de pensar que se empapa permanentemente de temporalidad y no teme a sus riesgos. Para el pensar ingenuo, lo importante es la acomodación a un presente normalizado. Para el pensar

crítico, la permanente transformación de la realidad apunta a una constante humanización de los hombres y mujeres.

Estas reflexiones propuestas por Freire para el diálogo y la dialogicidad, son congruentes con las metodologías del trabajo intercultural que se proponen hoy para el desarrollo de experiencias educativas, en las que se reconoce que la negociación cultural y la comunicación son estrategias claves para el intercambio entre los actores de las instituciones escolares. En tal sentido, se plantea que: “la negociación cultural, posibilita visibilizar las relaciones, las estructuras y las representaciones de poder presentes en todo proceso educativo, reconociendo sus mecanismos de implantación, por ello, la negociación cultural asume desde la necesidad de construir espacios de concertación en los cuales se encuentran diferentes experiencias, enfoques de trabajo y estrategias de intervención y, a su vez, se mezclan intersubjetividades, códigos y simbolizaciones de los actores que orientan estos procesos; en esta perspectiva se posibilita la interlocución de intereses, sentidos culturales y concepciones de trabajo”¹⁶.

Descripción

Desde la perspectiva del diálogo, como constructor de pensamiento crítico en los procesos educativos planteado por Freire, autores como Germán Mariño (2000), han diseñado propuestas didácticas para “operacionalizar” el diálogo de saberes. Esta propuesta, que se ubica en el plano de la didáctica, reconoce las imbricaciones de tipo político, histórico y teóricos presentes en todo acto educativo, y se configura a partir de un conjunto de supuestos de formación.

En primer lugar, se reconoce que en los procesos educativos no existen verdades absolutas, sino que es en la intersubjetividad del lenguaje y la interlocución de saberes donde se va gestando dicho proceso. En tal sentido es posible afirmar que: “la educación entendida como interlocución implica que ella se verifique en un diálogo de saberes, no en un simple intercambio de información, ni un mero sentimiento acrítico de las aseveraciones ajenas, sino una búsqueda del entendimiento compartido entre todos los que participan de la misma

¹⁶ Ver este desarrollo más amplio en Universidad Pedagógica Nacional. Plataforma de análisis y producción de políticas educativas. Grupo de trabajo Flape Colombia. *Inclusión social, interculturalidad y educación*. Documento de trabajo. Abril de 2005. p. 14

comunidad de vida, de trabajo, de una comunidad discursiva de argumentación” (Osorio M., 2000: 14). En segundo lugar, cercana a los enfoques de la Escuela Nueva, la propuesta se sustenta en que la educación debe estar ligada a la vida, por lo tanto, el aprendizaje está mediado por el grupo, es decir, es social. De esta forma, se reconoce que la acción educativa se deriva del proyecto o propuesta político – pedagógica que la anima, la informa, la impulsa, la organiza y la conduce, lo que permite que se validen “las perspectivas pedagógicas no por su contenido intrínseco, sino por la forma consensual con la que se construyen y expresan, como flujo de un proceso de elucidación discursiva a la base de mejores argumentos, lo más próximo posible a las condiciones de reciprocidad, comprensibilidad y aceptabilidad inherentes al lenguaje”

En tercer lugar, la propuesta de diálogo de saberes, parte del supuesto que los procesos de aprendizaje no son lineales, es decir, no siempre cumplen con unos momentos consecutivos. Por el contrario, los saberes se van enriqueciendo de múltiples experiencias, sentires e historias que se desplazan, avanzan y retroceden en diferentes direcciones, por ello “la aplicabilidad” de este modelo debe reconocer tales movimientos. Finalmente, es importante valorar que en los procesos de dialogo entran en juego las representaciones sociales, los valores, tradiciones y memorias que constituyen un saber, por ello, no siempre los aspectos que se trabajan en un proceso educativo pueden ser negociados en sentido estricto, es decir no pasamos “siempre y exclusivamente” de un saber menos elaborado a uno más elaborado; por el contrario, se confrontan, distancian y continúan coexistiendo.

Es importante destacar que el desarrollo de la metodología de diálogo de saberes supone que un docente o un grupo de estudiantes que la conozca oriente la reflexión, motivando la participación abierta de quienes se vinculen a la actividad. Así, a partir de estos enunciados, la propuesta tiene en cuenta los siguientes momentos (Mariño, 2000):

- *Reflexionemos y compartamos*

Este primer momento busca conocer el punto de vista de los participantes en el trabajo educativo, es decir, “saber qué saben los otros” sobre un determinado tema. Para ello, es fundamental motivar a todos los participantes a dar su opinión, conocer qué piensan y por

qué, y confrontar los distintos argumentos e ideas que van surgiendo, resaltando los cambios que se van generando con la discusión en grupo.

Para el caso de las IED Entre Nubes y Palermo, se sugiere en este primer momento ubicar un tema relacionado con las agrupaciones y culturas juveniles que habitan la escuela, una situación vivida en la institución escolar sobre la convivencia, o dado el énfasis intercultural de estas propuestas, un aspecto relevante, que permita visibilizar la subjetividad de los docentes, sus memorias, gustos, etc. A partir de ello, se abriría un escenario de discusión entre las distintas opiniones que vayan emergiendo, haciendo una agrupación de ideas por semejanzas y diferencias, énfasis de reflexión y/o problemas ubicados. En este punto, es fundamental confrontar las distintas perspectivas sobre el tema seleccionado, es decir, preguntar a los participantes ¿qué piensa cada uno de las opiniones de los demás?, para que se abra el debate y se evidencien los argumentos enfrentados. La intención es que se entrevean los cambios de posición, las razones en pro y en contra y hasta los giros de la conversación. El docente o grupo orientador, debe limitarse a hacer que esa discusión sea lo más rica y productiva posible (resumiendo, dando la palabra, pidiendo a los participantes ejemplos, etc.)¹⁷.

- *Consultemos*

Así como es importante conocer lo que los participantes saben, de igual modo es fundamental conocer otros puntos de vista, respecto a los temas tratados. Es decir, no basta con las opiniones y argumentos de quienes participan de esta actividad, sino que es necesario enriquecerlas, averiguando por otros saberes que se encuentran en los libros, las investigaciones, que poseen los profesionales o los mismos jóvenes sobre sus culturas y agrupaciones.

De esta forma, un segundo momento a tener en cuenta para el desarrollo de esta propuesta en las IED mencionadas, supondría el acercamiento de los estudiantes y docentes al “saber experto” que se haya producido, por ejemplo, sobre las culturas y

¹⁷ Este primer momento puede enriquecerse con objetos activadores de discusión, por ejemplo, presentar un video, hacer una exposición fotográfica o leer un relato en el que se aborde el tema de las culturas y agrupaciones juveniles y que permita motivar la participación. Igualmente, para la agrupación de ideas se puede trabajar con tarjeta o por grupos. Lo importante es generar la conversación y evidenciar los diferentes puntos de vista.

agrupaciones juveniles, los estilos distintivos de los jóvenes, entre otros. Cuando hablamos de saber experto no nos referimos exclusivamente al conocimiento académico respecto al tema, incluimos también el conocimiento que tienen los mismos jóvenes sobre la cultura juvenil o agrupación a la que pertenecen. En tal sentido, en este momento podría trabajarse con los participantes lecturas, charlas y presentaciones de las agrupaciones juveniles.

La intención es profundizar en una temática, ampliando las lecturas que sobre ella se tienen. Por ejemplo, para el caso de la IED Entre Nubes abordar lecturas e investigaciones que hayan profundizado en la cultura de los *hoppers* y de la misma forma, escuchar los planteamientos de los jóvenes que en la institución pertenecen a esta cultura. En el caso de la IED Palermo, podría potenciarse la reflexión sobre las subjetividades juveniles, invitando a investigadores que hayan abordado el tema o escuchando los argumentos de los y las jóvenes que hacen parte de alguna cultura.

- *Debatamos*

En este momento entra en juego la confrontación de los diferentes puntos de vista; estableciendo las semejanzas y diferencias existentes entre lo que plantean los participantes entre sí y lo que se propone desde el “saber experto”. Con este momento se busca profundizar en las razones y experiencias que argumentan cada uno de los saberes que aquí entran en juego, y en los cambios que produce la discusión. La confrontación en tanto proceso de negociación, juega un papel fundamental por cuanto permite valorar si en el debate se van modificando o afianzando puntos de vista. Lo interesante más que pensar en cambiar totalmente o reemplazar una opinión por otra, es tener en cuenta los niveles de reflexión que un proceso de confrontación puede generar.

Para el caso que nos ocupa, lo que se busca es que los participantes de este proceso de las dos IED logren discutir en profundidad las distintas posiciones que se han puesto en juego en este ejercicio, con miras a problematizar los lugares desde los cuales se habla. Es decir, que en el caso de la IED Entre Nubes, la confrontación de posiciones y saberes, por ejemplo, sobre la cultura hip hop, permita desestigmatizar las prácticas y estéticas de los jóvenes que se adscriben a esta cultura, las cuales suelen asociarse con actos delictivos; pero también, que los jóvenes pertenecientes a esta cultura, conozcan y respeten otras

maneras de ver el mundo, como la de los adultos o de otras culturas juveniles que coexisten en la escuela. En el caso de la IED Palermo, en donde persiste una distancia entre las prácticas regulativas de la institución y las subjetividades juveniles, se buscaría explorar a fondo los supuestos y prejuicios (valores, creencias, representaciones) que tienen tanto las culturas y agrupaciones juveniles, como los docentes, en contraste con las elaboraciones que se han producido desde la práctica académica, con el ánimo de desnaturalizar tales supuestos y prejuicios y abrir posibilidades para su transformación.

- *Comprometámonos y decidámonos*

Este momento intenta ir más allá del debate, buscando que los participantes pongan en práctica lo aprendido, es decir, comprometerse a que los nuevos puntos de vista que han salido como producto de la confrontación de saberes, se materialicen en acciones concretas. Este compromiso debe ser individual, es decir, debe realizarse desde el punto de vista particular con el cual cada participante ha quedado convencido y desde dónde puede emprender acciones. No todos los compromisos tienen que ser iguales.

Después de reflexionar, consultar y debatir, se busca establecer unos acuerdos sobre los cuales los participantes puedan comprometerse a partir de sus propios replanteamientos y reflexiones. En tal sentido, para continuar con las instituciones citadas, podría decirse que para el caso de la IED Entre Nubes, la discusión sobre la cultura *hip hop* o sobre la articulación de los estudiantes a barras de fútbol, podría orientarse hacia la pregunta que tiene la IED relacionada con la convivencia. Es decir, una vez se conoce en profundidad los sentidos que constituyen estas prácticas juveniles, así como estos jóvenes han escuchado las posiciones de quienes se muestran en discrepancia con sus prácticas, es posible llegar a algunos acuerdos respecto a la forma como reconociendo la existencia de estas y otras experiencias en la escuela, es posible que coexistan en la institución. Se trata de buscar unos mínimos, siempre en discusión y permanente reelaboración, que permitan acercar – nos a los sentidos y sentires de unos y otros, para que de forma colectiva se construyan estrategias de acercamiento y convivencia.

En el caso de la IED Palermo, dada la distancia generacional registrada entre docentes y jóvenes escolares, el conocimiento y la discusión de las trayectorias vitales de

unos y otros, a través de los momentos anteriormente descritos, podría generar la negociación de espacios, tiempos y sentidos, en donde fluyan y se visibilicen las diferencias como potencialidades que favorecen la construcción de una escuela más participativa y justa. Para ello, como ya se mencionó, se debe llegar a acuerdos y compromisos graduales y particulares, sobre la forma como tales diferencias pueden hacer presencia en la vida de la comunidad educativa.

- *Evaluemos*

Una vez los participantes se comprometen a llevar a la práctica lo aprendido, es necesario averiguar si se ha cumplido o no con lo acordado. La evaluación es necesaria para saber dónde se encuentran los sujetos respecto al punto de llegada que se propusieron. Los compromisos deben ir cambiando, deben estar en movimiento, esto es, el punto de llegada de un proceso educativo no necesariamente debe ser el previsto por el educador, pueden crearse nuevos saberes con las opiniones de todos y todas.

Como se ha venido mencionando, el centro de la propuesta es que las ideas se vayan enriqueciendo en el debate con los otros. En tal sentido, cuando se habla aquí de evaluación, no se hace referencia a una medición del impacto o la eficacia de la propuesta en términos del cumplimiento de los compromisos, se trata más bien de valorar los replanteamientos y movilizaciones que van generando en los participantes dichos compromisos. Para el caso de las IED mencionadas, se trataría de analizar la forma como los compromisos acordados por los jóvenes estudiantes y los docentes se van cumpliendo, las razones por las cuales algunos de ellos no han sido considerados o llevados a la práctica y con ello la consiguiente necesidad de revisarlos y replantearlos. Se trata entonces de una reflexión autocrítica de lo sucedido, sopesando, entre otras cosas hasta dónde los compromisos definidos fueron los más acertados.

Con la implementación de esta propuesta se reconoce que a través de procesos dialógicos, interactivos y de conocimiento de otros saberes se “exploran, develan y comprenden los modos muy diversos en que los grupos humanos e individuos construyen intenciones, horizontes y sentidos de vida en la diversidad, la fragmentación ética y en el

descentramiento de las dinámicas culturales y políticas” (Ghiso A., 2000: 70). Este es, a nuestro modo de ver, el principal desafío de las escuelas públicas contemporáneas.

5.2.4 Eje temático 4: Visibilización e interlocución con las culturas juveniles

Desde ya hace varios años, investigaciones sobre aquellas y aquellos colombianos nominados como adolescentes se preguntaban “si la escuela contribuye efectivamente a inducir a los jóvenes al desarrollo del conocimiento, la ciencia, la tecnología y la cultura” y reconocían que “averiguar cómo lo hace, es vital para una sociedad. De igual manera lo es indagar sobre su capacidad de influir efectivamente en la formación de valores éticos y ciudadanos”. (Castañeda –coord., 1995:16-17)

A partir del acercamiento del presente proyecto a las IED de Bogotá, se puede afirmar que dicha inquietud continúa vigente. Si bien la escuela pública sigue agenciando un proyecto que “induce” o aproxima a los y las jóvenes a la sociedad contemporánea, a sus acerbos culturales, científicos y tecnológicos, la apuesta se torna cada vez más compleja pues los saberes y valores son ahora más polisémicos, ya no se agencian de manera tan preponderante y exclusiva desde la institución educativa. Así, el saber disciplinar, que se propone desde el currículo, constituye hoy uno más de los que puede acceder un sujeto, y dista mucho de ser verdad universal. La circulación global, y desigual, de las distintas propuestas culturales hace que emerjan en el día a día narrativas múltiples para los sujetos, referentes variados desde lo que se organiza la propia experiencia vital. Así, el papel de la escuela en la formación de ciudadanos enfrenta hoy el debate de la pluralidad de sentidos que habitan los escenarios sociales contemporáneos.

La presencia de culturas que desde el proyecto de la modernidad resultaban invisibles, ha generado la emergencia de la alteridad como elemento nodal de las sociedades hoy. La escuela no escapa a esta afluencia de actores cuyas identidades diversas reclaman lugares de interlocución social legítima. Además de las construcciones culturales de los y las jóvenes, es posible reconocer en la escuela actual el encuentro entre variadas culturas: sujetos de procedencia urbana, rural y/o con narrativa de desplazamiento, subjetividades docentes no sólo variadas sino además disímiles, distintas construcciones identitarias en torno a la

masculinidad, la feminidad y la orientación sexual, etnias indígenas y afros, etc. La diferencia es entonces un aspecto sensible en la interacción cotidiana en el campo educativo.

Desde una perspectiva intercultural, las diferencias culturales que se encuentran en la escuela, la pluralidad de subjetividades que la ocupan, invitan a pensar la institución escolar como un escenario o territorio en donde los sentidos de comunidad y de educación se debaten permanentemente a la luz de tales pluralidades. Visibilizar y reconocer los saberes “juveniles” implica entonces una apertura a procesos educativos heterogéneos, que dialogan y negocian con las distintas culturas del contexto, así como una movilización de las relaciones de poder en tanto todas las construcciones culturales no tienen posibilidades igualitarias en las dinámicas escolares.

Justificación

IED Montebello: Fomentar aproximación e interlocución con culturas juveniles, como las *hip hop* y “barras de fútbol”. Traer al interior de la IED la discusión entre estos jóvenes sobre sus identidades grupales.

En la jornada de la tarde de esta IED llamó la atención durante el proceso la dificultad para aproximar a los y las docentes no sólo a las producciones culturales de los y las jóvenes participantes sino al proyecto mismo. Por ejemplo, no se logró que enviasen profesores o profesoras a los talleres con docentes, ni tampoco que abrieran un espacio de conversatorio con ellos-as en el mismo colegio. Durante las actividades con los jóvenes la cercanía de profesores fue escasa. Resulta curioso el esfuerzo de convocatoria que los y las jóvenes realizaron para procurar la asistencia docente a la feria que se montó con los distintos grupos, incluso elaboraron invitaciones. Algunos profesores-as asistieron, expresando abiertamente su sorpresa ante las producciones de video hechas y ante “los mundos” juveniles que allí se mostraban.

Se percibe entonces “distancia” y desconocimiento en las y los docentes respecto de las expresiones culturales de jóvenes estudiantes que transitan por el *hip hop*, las barras de fútbol, las porristas, la composición de canciones, la práctica del *skater*, etc., lo que contrasta con una actitud relacional afable hacia los y las jóvenes. Prácticas culturales de algunos jóvenes, como por ejemplo el *break dance*, reciben de los y las docentes calificativos como “es una pérdida

de tiempo” “los distrae de lo que deben estar haciendo (estudiar)”, “son muy groseros” y “visten como cagados (refiere al uso de pantalones anchos)”. Por tanto, esta investigación no alude a un “maltrato” pues lo que se evidencia es una interacción adecuada y cortés entre un funcionario y sus estudiantes. Sin embargo, los sentidos y construcciones culturales de los y las jóvenes no entran en tal vínculo, sus mundos transitan el colegio pero no son visibles para el hacer académico, excepto cuando se genera algún problema (por ejemplo de peleas entre estudiantes).

Esa invisibilidad de las culturas juveniles en el escenario académico y en la interacción con los y las docentes se extiende a las mismas agrupaciones de jóvenes, entre ellos suelen reconocerse e incluso desconocen lo que el otro es. Prejuicio, estigmatización y discriminación emergen entre ciertos grupos. La tensión entre aficionados a los equipos de fútbol es por ejemplo evidente, la afrenta con ese otro cuya filiación lo torna enemigo circula dentro y fuera del colegio. Por su parte, los integrantes de grupos *hip hop* o de porristas invierten muchísimo esfuerzo en creaciones que perfectamente pueden ser invisibles en la IED y que con frecuencia son tildadas como distractoras de la labor educativa.

Una propuesta pedagógica en esta IED tiene entonces que iniciar por un esfuerzo de sensibilización de las y los docentes respecto a las culturas juveniles, lo que apunta no tanto a capacitarles en la singularidad de lo que los y las jóvenes producen como culturas, sino sobre todo a movilizar narraciones de sí que vuelvan al sujeto más que al rol. Tal vez urgen en este colegio escenarios en que las diferencias (entre adultos y jóvenes, y entre las distintas culturas juveniles) se expresen, se encuentren y se comuniquen; dinámicas de interacción que devuelvan el énfasis en la aproximación al otro más allá de las dimensiones limitadas del rol docente-estudiante.

IED Alemania Unificada: Fomentar aproximación y diálogo con culturas juveniles que están en flujo permanente con el contexto local, mediante dos proyectos en particular: replanteamiento del PEI¹⁸ y “Festival por la vida”

¹⁸ El trabajo sobre el PEI es sugerido por la propia IED Alemania Unificada en la evaluación que presentó a la Secretaría Distrital de Educación SED: “Hay poco conocimiento del PEI por parte de los docentes nuevos. De otro lado es necesario retomar el PEI y hacer un replanteamiento. Faltan espacios pedagógicos para la discusión y socialización de aportes”.

La IED Alemania Unificada tiene una ubicación geográfica en lo alto de un cerro, lo que permite una panorámica del entorno y de Bogotá. Su cercanía con lo local está territorialmente dada por su vecindad con una de las vías principales del sector de Guacamayas, y con sus linderos con un bosque y con instituciones locales.

Sin embargo, la proximidad del colegio con su entorno no es solamente territorial, el flujo de dinámicas locales se expresa claramente en el colegio, éste es un escenario más del acontecer de la zona, su desconexión con la misma es imposible. Así, los “mundos” de los y las jóvenes no son viables de leer como construcciones externas a la institución, hacen parte de la vida misma de la localidad. Lo juvenil transita por las dinámicas barriales, se mezcla con acciones de tipo comunitario y en algunos casos tiene fronteras con lo delictivo, y todo esto fluye por el colegio mismo.

Sólo algunos docentes, y en particular la orientadora de la jornada de la mañana Amparo Mora, se involucraron en el proyecto. La programación de actividades se reiteró una y otra vez como impedimento para generar espacios de conversatorio amplio con el grupo de profesoras. Fue además evidente la presencia de varios docentes nuevos en la institución.

La presencia de jóvenes con narrativas del *hip hop* fue notoria. Además estuvieron grupos de jovencitas cuyas identidades transitaban por el *regaeeton* y los iconos de telenovelas como “Rebelde”, sin embargo su vínculo más fuerte fue definido como amistad. También se mostró un grupo de teatro, en particularmente sanqueros, cuya cercanía institucional fue clara. De manera esporádica se vincularon otros grupos relacionados con el *skater*, el *metal* y los juegos de rol. En todos los casos la relación con el contexto local fue evidente. El colegio es escenario de continuidad, siendo por ejemplo un territorio seguro para jóvenes cuya cercanía a pandillas locales en ocasiones les pone en peligro en los barrios. Pero también es escenario de continuidad de apuestas de participación juvenil que incentivan la presencia de los sanqueros no sólo en actividades del colegio sino en acciones agenciadas por otras instituciones como por ejemplo el COL Centro Operativo Local del DABS.

Pobreza, discriminación, enfrentamientos entre pandillas, armas, defensas, pero también energía, amor, vida, autenticidad y esperanza aparecen en las producciones culturales de las agrupaciones juveniles de este colegio participantes en la presente apuesta investigativa. Sin embargo, las expresiones culturales de estos jóvenes no parecieran tener mucho eco en una

dinámica escolar que curiosamente se ve afectada por las condiciones del contexto de quienes habitan la institución. Las líricas de *rap* de algunos jóvenes hablaron de discriminación por su vestuario, de guerro de la vida en el día a día del barrio, de masculinidades que se afirman frente a la pandilla y también en el canto mismo, en esa composición que se improvisa en público. Los relatos fotográficos de algunas jóvenes las narran cercanas a los policías de la estación vecina, proclives a una seducción que vislumbran hacia aquellos que sus propios amigos o hermanos temen. Relatos que dejan el interrogante de cómo pasan por el colegio estas subjetividades ¿Cómo, cuándo y con quién hablan estos y estas jóvenes sobre tales asuntos “de la vida”?

Resulta paradójica la escena en que se realizó la feria para socializar las producciones culturales de estos y estas jóvenes en su colegio. Fue en el contexto de un “festival por la vida” en el que se les asignó como el último número a presentar. Sus culturas, afiches y videos hicieron contraste con una comunidad que ondeaba las banderas de Argentina y Brasil mientras danzaba tangos y zambas. Sin embargo, la celebración de tales culturas no dialogó con las identidades juveniles cercanas a los íconos *hip hop*, *rock*, *pop*, se exaltó así un latinoamericanismo quizás ajeno a las significaciones propias de las culturas juveniles. Incluso al preguntarle al azar a una docente sobre el porqué de tal elección de países su respuesta fue “espere un momentito que yo no sé, ya le llamo a los de sociales” Y sin embargo todo el colegio desfiló por los barrios vecinos en esta exaltación multicultural en la que toda la gama de “lo juvenil” no necesariamente se visibilizó pese a que tuvo una aparente cabida.

Por tanto, la propuesta pedagógica que se sugiere para esta IED se orienta también a la visibilización de las culturas juveniles como actores presentes en la comunidad educativa. Se trata de reconocer no sólo sus expresiones, sino la potencia de estas concepciones culturales para la resolución de la vida cotidiana en la localidad de los y las jóvenes que estudian en este colegio.

Fundamentación

Los consumos culturales proveen “referentes” identitarios para la conformación de los distintos sujetos, tanto individuales como colectivos. Las dinámicas del consumo afectan las subjetividades de la época, y entre ellas a los y las jóvenes, por ejemplo desde la mutación de

la temporalidad, o desde la mediación de la experiencia vivida. Las subjetividades juveniles nos hablan de formas particulares de ser y estar que resignifican, reelaboran, e incluso se resisten a los grandes paradigmas y dinámicas de la organización social vigente. Algunas de estas formas gregarias han sido denominadas *microculturas* o *subculturas*, y para el caso de los-as jóvenes recibieron el apelativo de *culturas juveniles*.

Las industrias culturales se han convertido en el gran proveedor de sentido hoy. Soportadas en los desarrollos tecnológicos de las comunicaciones y en la preeminencia de los *massmedia*, han mundializado imaginarios que se articulan, amalgaman o sobreponen a las particularidades de las culturas locales. Así, los imaginarios de lo juvenil transitan a nivel global a través de tecnologías comunicacionales, poniendo en circulación registros que desterritorializan los ejes sobre los que se cimientan los capitales simbólicos de subjetivación. La cultura así transnacionalizada se abre a la construcción de identidades globalizadas, en permanente tensión con lo local (Perea C., 1999), todo lo cual se encarna en las subjetividades que cotidianamente transitan nuestras urbes, sus escenarios y sus instituciones,

La posibilidad de ser distinto del otro (ya sean sus pares o sus padres) es ofertada al joven por las industrias del entretenimiento desde un plano discursivo que tal vez no debiera juzgarse superficial. La relación jóvenes y consumos se da de manera diferencial, permitiendo distinguir unos mundos juveniles de otros. Además, el consumo de símbolos y objetos si bien ocurre en un marco común de desterritorialización cultural y globalización, asume sentidos singulares, es reelaborado desde la vivencia local. Ocurre entonces una reterritorialización de los símbolos en circuitos discursivos contextuales (Perea, 2001), por lo que se puede afirmar que la sensibilidad juvenil es compartida y generalizada en el ámbito del consumo, pero difiere en su apropiación individual. En palabras de Omar Rincón (1994) en su documento *Las sensibilidades juveniles como texto social*, esto significa que aunque los jóvenes puedan parecer una masa de iguales en gustos, construyen su propia individualidad.

Los consumos de entretenimiento contribuyen a dar una seguridad ontológica a los jóvenes, introducen estéticas en tanto objetos que configuran estilos, pero también generan éticas pues se vinculan con sistemas valorativos que hacen malo o bueno aquello que se consume. Los sujetos de las culturas juveniles aunque se narran en los entramados densos de las industrias culturales, asumen de manera activa contenidos y objetos culturales, que si bien

transnacionales implican procesos de asimilación, negociación, o incluso rechazo de los sentidos allí planteados. En las expresiones gregarias de jóvenes colombianos vinculados a las distintas vertientes del *punk*, *metal*, *hardcore*, *hip hop*, *skin*, etc., se evidencian construcciones simbólicas y de sentido que dan cuenta de concepciones de la humanidad, propuestas de sociedad, estilos de vida, éticas de la existencia. Son construcciones culturales que se resignifican desde los contextos particulares, que concertan (no sin conflicto) lógicas globales con narrativas locales. Sus expresiones distan entonces de la ligereza y la simple rebeldía que se les suele atribuir. En palabras de los investigadores Martha Marín y Germán Muñoz (2002:10): “Consideramos necesario apartarnos de algunas versiones que hasta ahora han producido los estudios sobre las culturas juveniles y sus enfoques en las siguientes direcciones: a. como desviaciones sociales; b. como tribus urbanas; c. como nuevos movimientos políticos”.

Estos “mundos” juveniles son más bien plurales, con estéticas variadas y cambiantes, y con lógicas cercanas a la sensibilidad compartida, a la emotividad del encuentro con el otro, a la estimulación sensorial, incluso al consumo de objetos culturales a los que se les da significados particulares. Tales mundos no están dramáticamente afuera de la escuela, en la calle y el barrio, por el contrario coexisten con otros sentidos que la institución escolar propone, formas de subjetivación que insisten en el sujeto analítico, pensante, que proyecta y progresa su vida, que entra en la cultura dominante a riesgo de homogenizarse. La escuela plantea tal énfasis en la lógica racional, por dar un ejemplo en la concepción que los conflictos se resuelven siempre por la palabra y mediante acuerdos (casi contratos), que se obvian totalmente las singularidades de los discursos y las expresiones juveniles (por ejemplo en la cultura *Hip Hop* hay formas de resolución que apelan a la habilidad corporal, al reto del movimiento como manera de dirimir diferencias). Así, las expresiones y concepciones culturales de los y las jóvenes pueden existir y transitar la cotidianidad de la comunidad educativa sin que hagan parte activa de la construcción social de la escuela. Su invisibilidad radica en que su existencia no necesariamente se torna en agenciamiento o actoría social que interpele la escuela desde esos saberes singulares que nombramos como juveniles.

El reconocimiento de las culturas juveniles en el contexto escolar confronta a la escuela con las posibilidades de negociación con la diferencia, y aquí la tentación de cooptar e institucionalizar lo distinto es amplia. Algunas culturas juveniles por ejemplo no buscan ser

visibilizadas y prefieren más bien su ocultamiento, lo que no implica que no posean causas e ideologías que incluso reivindican con sus apuestas estéticas. Entonces, las culturas juveniles ponen en tensión los estilos y estéticas disciplinares de la escuela en tanto anuncian una heterogeneidad del sujeto que se porta en el cuerpo y que tiene pleno significado en conexión con el entramado de sentidos que las sustentan. Por ende, sus vestuarios y atuendos no son simplemente una expresión de autenticidad, moda o rebeldía, por lo que no se trata de mostrarlas de manera exótica y momentánea, trivializando las perspectivas de sociedad que a tales puestas en escena subyacen.

El reto está en viabilizar el posicionamiento social de los y las jóvenes interlocutando con sus construcciones culturales, respetando su voz, sus formas y sus sentidos, y negociando las lógicas educativas con dichas apuestas. El riesgo siempre presente es la invisibilidad a través de la negación de esas diferencias (una rectora al respecto de las culturas juveniles decía “ese problema no existe en el colegio”), la trivialización de sus propuestas, o la estigmatización de quienes se narran desde tales sentidos.

Descripción

Si asumimos que en la escuela contemporánea se comparten diferentes experiencias culturales, las identidades juveniles constituyen unas de las que más recientemente reclaman su emergencia en el espacio escolar. Entonces, visibilizar la variedad de subjetividades juveniles que transitan por el mundo estudiantil implica una reflexión amplia del proyecto educativo institucional en términos de interculturalidad, es decir atendiendo también a las perspectivas y sentidos que agencian las distintas culturas que se encuentran en la escuela, entre ellas las de los y las jóvenes.

El asunto es que la visibilidad de los y las jóvenes, de sus identidades, sus discursos y sus prácticas estéticas y políticas, implica una transformación en las relaciones de poder respecto de aquellos y aquellas que se consideran como “lo diferente”. Esta afirmación, lejos de ser sólo una reflexión académica, deviene en prácticas cotidianas en que la diferencia de perspectivas y de apuestas que agencian ciertas culturas juveniles puede entrar en tensión con otras concepciones de la comunidad educativa. Así, visibilizar la otredad de las culturas

juveniles no se traduce necesariamente en una coexistencia armónica entre las diferencias culturales presentes en la institución educativa.

La encrucijada para la construcción de una propuesta pedagógica en el tema, en las IED de Montebello y Alemania Unificada, está en que se evidencia la necesidad de replantear la actoría y el protagonismo que las identidades juveniles tienen en el acontecer de la comunidad educativa, pero entendiendo que no se trata de enunciar una visibilidad simplemente retórica, sino de propiciar transformaciones en las interacciones del día a día entre los distintos actores sociales. Así, la escucha y la visibilización de las ideas de la realidad que tienen los y las jóvenes, implica de fondo una voluntad política de poner en discusión los sentidos educativos que circulan en cada colegio.

Como no se trata en este proyecto de prescribir acciones pedagógicas (en tanto no se trabajó con la idea de diagnóstico), se proponen dos amplias vías, posibles de asumir dentro de alguno o varios de los proyectos específicos que cursan en cada IED. Un primer aspecto tiene que ver con la revisión del PEI desde un enfoque incluyente de las construcciones culturales y los intereses de los y las jóvenes. El segundo aspecto apunta a potenciar escenarios de "creación", "deliberativos" y de "extrañamiento", en donde la presencia de las formas culturales juveniles tenga no sólo más cabida sino además mayor posibilidad de incidencia en los destinos de la comunidad educativa. Ambas vías de acción son complementarias y susceptibles de ejecución paralela.

Una **revisión de los PEI**, atendiendo también a las perspectivas de los sujetos jóvenes que habitan el colegio, constituye en sí misma un proyecto que podría convocar las distintas voces y experiencias para deliberar en torno a la educación y a la institución educativa que cada diferencia desea. La posibilidad de que los sentidos que agencian los y las jóvenes entre a negociar en igualdad de condiciones con las propuestas de docentes y padres-madres de familia pasa por ejercicios en que las distintas subjetividades juveniles puedan describir y comprender su propia relación con el modelo educativo, encontrar necesidades compartidas y prospectar horizontes de sentido (Zemelman, 1997) respecto a su experiencia de vida escolar. Por tanto, actividades como los escenarios de creación, deliberativos y de extrañamiento que se proponen más adelante, resultan pertinentes para potenciar la constitución de los y las

jóvenes como sujetos sociales activos en la transformación de sus realidades sociales inmediatas.

Repensar los sentidos del PEI es entonces replantear el hacer educativo, intentando atender a las concepciones de mundo de los diferentes sujetos que habitan la escuela –entre ellos los y las jóvenes- así como a las condiciones del contexto en que está la institución. Algunas preguntas para iniciar la reflexión hacia este proceso pueden ser: ¿Qué hace a la experiencia educativa de la IED singular y pertinente para “sus” jóvenes y para el contexto específico de la localidad en la que está? ¿Qué la diferencia de la propuesta educativa de cualquier otra IED de Bogotá?

Lo que se está proponiendo es entonces un proceso de mirada profunda a los lineamientos que orientan la apuesta educativa de la IED, que pasa por momentos de deliberación entre actores más allá de la consulta a su opinión, y que implica además un potenciamiento previo de las subjetividades colectivas que entran en tal dinámica. Para el caso de los y las jóvenes se requiere una presencia que no se limite a un representante, sino que movilice la discusión y la toma de posición de las diferentes identidades en torno a la educación de la que son partícipes. La lógica es entonces posibilitar la voz juvenil como otro de los actores legítimos en la concertación de los sentidos educativos, trascendiendo la idea de que se necesita simplemente una escucha o atención a sus expresiones.

En cuanto a la apuesta de **potenciar escenarios de “creación”, de “extrañamiento” y “deliberativos”**, se parte de la experiencia metodológica desarrollada en este proyecto en tanto demostró la viabilidad de generar procesos en que, mediante la producción cultural, los y las jóvenes desarrollen “productos/creaciones” que al ser socializadas a otros posibilitan la reflexividad de los sentidos que anudan la interacción entre las diferentes subjetividades presentes en la escuela.

Un primer paso es entonces convocar a los diferentes jóvenes y agrupaciones juveniles a participar en proceso de creación de producciones que den cuenta de las perspectivas y sentires que ellos y ellas tienen sobre su vida en el colegio y en la localidad. Se les puede proponer la realización de producciones en distintos “formatos” narrativos, de acuerdo a sus propios gustos y a los bagajes culturales que por ejemplo tiene cada cultura juvenil. La apuesta

es dar vía a la lectura de las realidades inmediatas de los y las jóvenes desde las maneras de producción cultural que les son cercanas.

Si se propicia la participación de la diversidad juvenil en un proceso de varios talleres, encuentros o sesiones es clave concertar con las diferentes agrupaciones y culturas juveniles algunos acuerdos para la interacción, así como un desarrollo secuencial de las producciones. Como ya se anotó, en el presente proyecto se logró involucrar subjetividades que cotidianamente coexisten en el colegio y en la localidad pero que poco se relacionan, y por consiguiente se desconocen bastante y además se asumen desde los prejuicios y estigmas. Por tanto, la participación de jóvenes que se narran desde el *rap*, el *metal*, los comandos y barras de partidos de fútbol, la filiación cristiana, la participación en porras o en emisoras escolares, etc., etc., implica pactos para resolver los conflictos que surjan siempre en el aquí y ahora de cada encuentro, y apelando a las prácticas creativas y no a la agresión física o verbal.

A través de los talleres cada agrupación o joven elabora la producción cultural que desee. Así, se producen multiplicidad de trabajos de acuerdo a cada cultura. La gama puede incluir desde relatos en video, montajes en fotografía, elaboración de *graffities*, *fanzines*, *frisos*, afiches, pancartas, volantes, revistas, periódicos murales y electrónicos, hasta puestas en escena de corte teatral e instalaciones. Una vez se posibilitan condiciones y se da libertad narrativa, los lenguajes creativos que utilizan los y las jóvenes son no solo ilimitados sino además agudos respecto de los tópicos que abordan. A esto lo llamamos “escenarios de creación”.

Como la propuesta de producción cultural busca no sólo promover la expresión de los y las jóvenes sino sobre todo generar comunicación con la alteridad que no conocen y que usualmente también los desconoce, el proceso de talleres idealmente debe converger en un escenario en que se socialice lo elaborado. Tales escenarios pueden ser algo así como ferias, en las que otros actores de la comunidad educativa (otros jóvenes, las directivas y docentes, los padres y madres, instituciones de la localidad) pueden interactuar con las diferentes culturas juveniles, conocer, dialogar e interpelar las concepciones de sociedad que subyacen a las producciones expuestas. Es a esto a lo que denominamos escenarios de extrañamiento; la producción estética permite entonces la aproximación y la reflexividad respecto de las concepciones y éticas del otro diverso.

Estos escenarios de creación y de extrañamiento pueden articularse a apuestas que las IED ya tienen en torno a la producción cultural de los y las jóvenes, pero la diferencia está en que la singularidad juvenil no es aquí accesoria ni marginal, hace parte de las culturas que se vislumbran en la escuela. Por ejemplo, en el caso de la IED Alemania Unificada se desarrolló durante los primeros meses del presente año un proyecto llamado “festival por la vida” en el que la cuestión de la cultura y sus manifestaciones involucró a todo el colegio y tuvo un impacto local evidente. Sin embargo, los temas transversales fueron las culturas de Argentina y Brasil, por lo que los y las estudiantes prepararon muestras tales como bailes de tango o zamba. Por los barrios circunvecinos al colegio una gran comparsa desfiló con banderas y trajes de esos países. Como número de cierre se dejó la exposición de las producciones de las agrupaciones juveniles vinculadas al proyecto “de la universidad”, con lo que las presentaciones de sus imágenes en murales y video, y de líricas de *rap*, dieron cierre de manera un poco marginal a la actividad de festival. Sin desconocer la importancia de aproximarse a las culturas latinoamericanas, surge la inquietud de realizar este tipo de procesos en torno a las culturas juveniles, que si bien transnacionales son resignificadas por los y las jóvenes bogotanos de San Cristóbal, culturas que quizás les resultan más cercanas a su cotidianidad que los mundos de Brasil y Argentina. ¿Cómo posibilitar que además de los saberes que promueven, en este caso las ciencias sociales, también se pueda aproximar la comunidad educativa a los saberes de las diferentes culturas juveniles que transitan por el colegio y la localidad?

Un paso más adelante en esta apuesta por visibilizar las construcciones culturales de los y las jóvenes, e interlocutor como un otro legítimo, es la generación de escenarios “deliberativos” en donde los temas nodales de la comunidad educativa puedan ser debatidos también por las intencionalidades y enfoques de las diferentes culturas juveniles. Así, además de talleres de creación de producciones culturales, de ferias y festivales para el extrañamiento y la aproximación entre subjetividades, es vital generar procesos que impliquen la discusión y negociación de los sentidos del proyecto educativo, de manera que no se de por obvia una propuesta pedagógica homogénea para todas las diferencias culturales que se encuentran en la escuela. Así, un proceso en que se evidencian los sentires y opiniones de los y las jóvenes sobre su colegio y su contexto local, no debe quedarse simplemente en un ejercicio creativo para la expresión de estéticas exóticas, de malestares y de “rebeldía”. Preguntarles,

convocarles a que mediante distintas apuestas narrativas hagan lecturas de su realidades, es en últimas un ejercicio estético-político que potencia su capacidad de incidir en la transformación de uno de los escenarios sociales al que están más próximos, su institución escolar. Convocar la creación cultural es entonces un proceso que va más allá de la escucha a los jóvenes, se trata de posibilitar su emergencia como sujetos sociales que desde sus saberes particulares pueden incidir en los destinos de la sociedad de la que hacen parte.

UNIVERSIDAD CENTRAL

BIBLIOGRAFÍA

- CASTAÑEDA, Elsa (Coord.) (1995). *Proyecto Atlántida: Estudio sobre el adolescente escolar en Colombia. Tomo III. La ciudad que nos habita*. Bogotá: Fundación FES / Universidad Pontificia Bolivariana / Universidad del Quindío / Universidad del Valle.
- CENDALES, Lola y TORRES, Alfonso (2002). "Recordar es vivir". En: *Revista Aportes*. N° 52. Bogotá: Dimensión Educativa.
- CENDALES, Lola; PERESSON, M. y TORRES, Alfonso (1990). *Los otros también cuentan. Elementos para una recuperación colectiva de la historia*. Bogotá: Dimensión Educativa.
- CRIADO, Enrique Martín (2005, octubre). "La construcción de los problema juveniles". En: *Revista Nómadas*. N° 23. Bogotá: IESCO - Universidad Central.
- FOUCAULT, Michel. (1998) *Historia de la sexualidad: I. La voluntad de saber*, Siglo veintiuno editores, 25ª edición, México.
- FREIRE, Paulo (1985). "Dialogicidad y diálogo" y "¿Extensión o comunicación". En: MOLINA, Alicia. *Diálogo e interacción en el proceso pedagógico*. México: Secretaría de Educación Pública / Ediciones El Caballito.
- GHISO, Alfredo (2000). "Potenciando la diversidad. Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva". En: *Revista Aportes*. N° 53. Bogotá: Dimensión Educativa.
- GIROUX, Henry (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- HALBWACHS, Maurice (1994). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anhtropos.
- HARDT, Michael y NEGRI, Toni (2002). *Imperio*. Buenos Aires: Paidós.
- JELIN, Elizabeth (2002). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- MARGULIS, Mario (Ed.) (2000). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.
- MARÍN, Martha y MUÑOZ, Germán (2002). *Secretos de mutantes: Música y creación en las culturas juveniles*. Bogotá: DIUC-Universidad Central / Siglo del Hombre Editores.

MARIÑO, Germán (2000). "Una propuesta didáctica para operacionalizar el diálogo cultural". En: *Dimensión Educativa. El diálogo en la educación. Perspectivas teóricas y propuestas didácticas*. Bogotá.

MARTÍN-BARBERO, Jesús (2000). "Cambios culturales, desafíos y juventud". En: *Umbrales: Cambios culturales, desafíos nacionales y juventud*. Medellín: Corporación Región.

_____. "De la comunicación a la filosofía y viceversa: nuevos mapas, nuevos retos". En: LAVERDE, María Cristina y REGUILLO, Rossana (Eds.) (1998). *Mapas nocturnos: Diálogos con la obra de Jesús Martín-Barbero*. Bogotá: DIUC-Universidad Central / Siglo del Hombre Editores.

MCLAREN, Peter (1994). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI Editores.

OSORIO, Mario (2000). "Educación en el paradigma de la interlocución de saberes". En: *Revista Aportes*. N° 53. Bogotá: Dimensión Educativa.

PEREA (1999). *Juventud, identidad y esfera pública*. Bogotá: Observatorio de Cultura Urbana.

_____. (2001). "La sola vida te enseña: Subjetividad y autonomía dependiente". En: *Comunicación y Política*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana / Afacom.

PIÑA, Cupatitzio (2004). *Cuerpos posibles, cuerpos modificados*. México: Instituto Mexicano de la Juventud.

REGUILLO, Rossana (2000). *Emergencia de culturas juveniles*. Bogotá: Norma.

RINCÓN, Omar (1994). *Las sensibilidades juveniles como texto social*. En: *Signo y Pensamiento*. N° 25. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana - Departamento de Comunicación.

ROVEDA, Antonio (2006). "Las identidades locales y los medios de comunicación: Entre búsquedas, lógicas y tensiones". En: *Pensar la comunicación*. Medellín: Universidad de Medellín - Centro de Investigaciones en Comunicación -CIC-.

- SECRETARIA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO (2005). *Evaluación institucional a las Instituciones Educativas Distritales: Verjón Bajo, Campestre Monteverde, Palermo, Entre nubes Sur oriental, Montebello, Alemania Unificada, Simón Rodríguez y Rafael Núñez*.
- TORRES, Alfonso (2000). "Educación Popular, subjetividad y sujetos sociales". En: *Pedagogía y Saberes*. N° 15. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- _____ (1993). "La educación popular. Evolución reciente y desafío". En: *Revista Pedagogía y saberes*. N° 4. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (2005, abril). *Inclusión social, interculturalidad y educación*. Bogotá: Documento de trabajo de la Plataforma de análisis y producción de políticas educativas - Grupo de trabajo Flape.
- URÄN, Omar (1997). *Medellín en vivo: La historia del rock*. Medellín: Viceministerio de la Juventud / Corporación Región / Instituto Popular de Capacitación -IPC-.
- VEGA, Renán y CASTAÑO, Ricardo (Comp.) (1999) *¡Déjenos hablar! Profesores y estudiantes tejen historias orales en el espacio escolar*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional - Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico -IDEP-.
- ZEMELMAN, Hugo y LEÓN, Emma (1997). "Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica". En: *Subjetividad: Umbrales del pensamiento social*. México: Anthropos.
- ZULUAGA, Olga Lucia (1999). *La historicidad de la pedagógica. La enseñanza un objeto de saber*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores / Universidad de Antioquia.

Capítulo 6

Conclusiones



UNIVERSIDAD CENTRAL

Con el ánimo de no reiterar elementos ya presentados en el capítulo de balance analítico, que propone interpretaciones y reflexiones por cada eje temático relevante, se plantean en las conclusiones aspectos que podrían considerarse no sólo transversales a todo el estudio, sino sobre todo pertinentes para la comprensión de la relación intercultural entre jóvenes y escuela.

Nos detendremos entonces en el asunto de por qué las subjetividades juveniles son un campo que convoca tantas intervenciones, para continuar con una inquietud respecto de la capacidad de la escuela contemporánea para incidir en los sentidos narrativos de los y las jóvenes, y para negociar los discursos que agencia con los saberes de las diferentes construcciones culturales juveniles. Allí, el papel del gremio de maestros y maestras es indagado desde la perspectiva de la configuración de una subjetividad docente como colectivo.

Finalmente se cierra presentando algunas consideraciones en torno a lo que significa visibilizar las identidades juveniles, y sobre los alcances y limitaciones de las políticas de redistribución y de reconocimiento.

6.1 LA SUBJETIVIDAD JUVENIL: CAMPO EN DISPUTA

Uno de los aspectos más evidentes en la dinámica cotidiana de todas las IED abordadas en esta investigación es la constante tensión que se da en torno a las concepciones y prácticas del sujeto joven. Sus construcciones de mundo y de mismidad, formas de ser y de vivir variadas, son interpeladas constantemente. Las narrativas de jóvenes, agrupaciones y culturas juveniles están afectadas por distintos discursos institucionales de la familia y la escuela, pero también asumen de manera notoria los vectores sugeridos por las dinámicas del mercado contemporáneo. Como ya se ha dicho, tales subjetividades dan cuenta de experiencias particulares y locales a partir de la resignificación de las propuestas de las industrias transnacionales del entretenimiento y massmediáticas.

Así, puede afirmarse que las subjetividades juveniles constituyen un campo de disputa de las instancias sociales, entre distintos poderes con sus saberes respectivos. Los ideales y representaciones sobre las y los jóvenes distan de ser algo concensuado, por el contrario en la escuela se agencian nociones de sujeto joven no siempre concordantes, que incluso entran cotidianamente en conflicto. Tal tensión explica no sólo las reiteradas imposiciones de los adultos docentes sobre las estéticas y prácticas de las y los jóvenes, con las renuencias y resistencias que

esto genera, sino también las distinciones que se dan entre algunas agrupaciones y culturas juveniles. Entre ellos y ellas hay también diferencias que aproximan o excluyen la alteridad.

El constante conflicto respecto de los vestuarios, adornos e intervenciones que sobre sus cuerpos hacen los diferentes jóvenes, es entonces una muestra de los sentidos de sujeto que se contraponen. Los docentes y directivas argumentan aspectos como la presentación personal, la disciplina e incluso la imagen institucional. Padres y madres agregan explicaciones en torno a la inmoralidad que desde la estética se puede anunciar. Por su parte desde los y las jóvenes se reitera la singularidad de su expresión, el ejercicio de autonomía que porta en el cuerpo las particulares concepciones sobre sí mismos y sobre la sociedad. El asunto va entonces más allá de la expresión de "rebeldía" o de la "imitación de modas", es el ejercicio de construcción de sí, de configuración de una experiencia de vida propia, lo que está en juego.

Las distintas concepciones de lo que puede ser un joven aluden a discursos cuya coexistencia dista mucho de la armonía. Hay ecos en no pocos docentes de un modelo de sujeto higiénico, racional, ilustrado y preparado para una meritocracia que le insertaría en un orden productivo y nacional, a la vez que "competitivo" con las dinámicas de una sociedad supuestamente internacionalizada. Por momentos pareciera imaginarse un joven preparado para una futura narrativa desde la institucionalidad social: debe hacer patria, "carrera laboral", iglesia, pareja, familia, etc. Es el joven cuya escolarización aportaría una educación en certezas sobre el conocimiento y la sociedad; como consecuencia, sus lazos productivos y de interacciones sociales sino lineales por lo menos serían bastante previsibles y con derroteros nítidos hacia donde orientarle. Por ello la homogenización desde uniformes, horarios, roles y currículos parecería conveniente para alguien cuya vida podría configurarse como un proyecto; las estabildades y regularidades de tales instituciones demandarían subjetividades bastante reguladas, con tiempos y movimientos muy pautados.

Sin embargo, las trasformaciones de la sociedad contemporánea hacen que tales sentidos para la subjetivación no sólo se multipliquen sino que además sean menos certeros. La vida se puede narrar desde más perspectivas, pero al tiempo se tienen menos seguridades; los vectores de sentido reposan ahora más en cada sujeto que en las instituciones o en los macrodiscursos. La singularidad emerge de manera que sujetos otrora invisibles demandan voz, expresión e interpelación, al mismo tiempo que la fragmentación social se amplía. Esto se nota en la escuela,

en sus docentes y directivos, en las propias subjetividades que encarnan los y las jóvenes, con lo cual los enfoques sobre el sujeto y la educación entran continuamente en discusión, debate, replanteamiento.

La subjetivación de las juventudes también es disputada por otro tipo de discursos y de nociones. Además de productivo e inserto en la institucionalidad, llegan voces recientes de un sujeto preparado para unas trayectorias vitales en las cuales la incorporación de ciertas "competencias" se supone le hará sobresalir, no sólo progresar sino sobre todo tener éxito. La educación tecnocrática, centrada en la eficiencia, prevé un joven preparado para las lógicas del mercado, y además individualizado en sus sentidos de la socialidad. Pobreza y desventaja social se tornan entonces en asuntos derivados de la propia capacidad y no de las desigualdades entre los grupos y clases sociales¹.

Por su parte las subjetividades juveniles se articulan de manera bastante plural. Sería necio afirmar que todos y todas reaccionan a los sentidos de las instituciones y del mercado de maneras resistentes, evasivas o en contraposición. Lo que ocurre es una incorporación selectiva de fragmentos del sentido que a la vez rechaza otros, de manera que ciertas concepciones y valores de corte institucional pueden hacer parte de subjetividades bastante mediadas por el consumo cultural desde el mercado. Por dar ejemplos, la totalidad de los y las jóvenes no rechaza la homogenización del uniforme, o algunos que lo impugnan explícitamente aceptan con gusto otro tipo de uniformidades estéticas que vinculan con culturas transnacionales y que recogen sentires específicos de sus agrupaciones. Un joven puede al mismo tiempo narrarse como parte de los hinchas de un equipo de fútbol y de un grupo cristiano. También es frecuente la mención a la inutilidad de los conocimientos que imparte la escuela (en tanto se consideran distantes de la socialidad cotidiana, los escenarios de la calle, o los temas "de la vida") en jóvenes que a la par validan los valores de responsabilidad y respeto que tal educación puede brindarles.

El asunto de la identidad se torna entonces una pregunta transversal a los docentes y a los propios jóvenes. Es específicamente en torno de ésta categoría que parecieran activarse las

¹ La formación de la subjetividad desde las competencias hace parte de un discurso más amplio sobre la educación actual, que a juicio de algunos está orientada por políticas transnacionales como las determinadas por la banca multilateral. La medición de la calidad desde evaluaciones masivas -ajenas al control de los educadores-, la formulación de un estatuto docente meritocrático, los colegios en concesión, las contrataciones a término fijo, la integración de entidades educativas, los informes de los gobiernos sobre "factores asociados", la competencia por los recursos son algunos aspectos correspondientes a tales políticas. Ver el artículo de Guillermo Bustamante Zamudio "A diez años de la Ley 115, ¿cómo se materializó la preocupación por la 'calidad'?" En: *Revista Pedagogía y Saber*. N° 22. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 63-68.

disputas sobre la subjetividad juvenil. De una parte hay agenciamientos que propenden por una identidad consolidada, correspondiente a un yo nítido, unívoco del sujeto. Desde esta perspectiva, se asume generalmente que las culturas de los y las jóvenes, sus expresiones, estéticas y acciones, son construcciones momentáneas de una subjetividad inacabada, inmadura, incompleta; y por tanto los saberes que allí subyacen son menos valiosos que los de las disciplinas científicas, el “mundo adulto” y los acerbos culturales que el modelo educativo trata de inculcar. Así, la visibilidad de lo juvenil deriva en la escucha y la “tolerancia” a expresiones exóticas pero de bajo rango, con lo que la negociación cultural en la escuela resulta inviable. Una noción de sujeto se torna entonces dominante sobre las otras, las desvirtúa, y la relación se da con una otredad ilegítima.

En contraste con esa búsqueda de “la” identidad consolidada, es posible comprender ciertas culturas juveniles más bien como identidades contingentes, posicionales, configuradas en torno al contexto y a las direcciones de sentidos circulantes (y variables) en el momento sociohistórico. La categoría de *identificaciones* (Hall, 1996) podría resultar pertinente para aproximarse a configuraciones que no aluden a un yo como núcleo estable, rígido y cuya completad se supone emerge en la adultez:

El concepto acepta que las identidades nunca se unifican y, en los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzadas y antagónicas. Están sujetas a una historización radical, y en un constante proceso de cambio y transformación. (Hall, 1996: 17)

Por esto en el presente proyecto se ha preferido la noción de subjetividad a la de identidad, para dar cuenta de unos procesos que no asumen la identificación como una esencialidad que se consolida definitivamente en una etapa o momento de la vida. Los procesos de subjetivación serían más bien una posibilidad permanente en toda la trayectoria vital de un sujeto, se transforman más allá del paso por condiciones universales de cognición, de desarrollo moral o psicosexual; se articulan en estrecha relación con las condiciones discursivas que operan en una época y contexto específicos. Entonces, un joven se narra raperero porque tal discurso, tal concepción de cultura y de sujeto circula en su época, y es viable de resignificación en las condiciones socioculturales en las que él está. No es un asunto de inmadurez, carencia, o fase, constituye un sentido circulante al que justamente no sólo se adscriben jóvenes, permea también adultos narrados como artistas, cantantes, productores, aficionados y demás.

Entender las adscripciones identitarias de los y las jóvenes como producciones contingentes e incluso mutables, no quiere decir necesariamente que nos hallemos ante la destrucción del sujeto, ni mucho menos que carezcan de identidad. Por el contrario, es reiterada la afirmación en alguna configuración cultural, consumo o vector social, la expresión de pertenecer e identificarse con algo o alguien más allá de sí mismos. El punto es que estas narrativas de los y las jóvenes parecieran ser flexibles y proclives al cambio a lo largo de la trayectoria vital. Dan una enunciación de la subjetividad pero no siempre definitiva, y sobre todo no acabada, está en permanente renovación y adaptación. De hecho, si bien aparecen culturas radicales, que expresan su adscripción identitaria como algo “para toda la vida” e irreconciliable con otros grupos definidos como sus contrarios u opositores (es el caso de algunas “barras bravas” que no se relacionan entre sí más allá del “tropol, o ciertos grupos de *metal* que rechazan a los *hip hop* y viceversa) el equipo de ésta investigación frecuentemente se sorprendió de encontrar agrupaciones donde lo “inconciliable” coexiste. Por ejemplo, son varios los integrantes de culturas *hip hop* que no excluyen su amistad con jóvenes de otras agrupaciones; también surgen grupos donde se combina la narrativa *skin head* (cabeza rapada) de corte obrero o naturalista con ideologías y estéticas *punkeras*, e incluso con jóvenes que se nombran simpatizantes más que miembros.

Por consiguiente, asuntos como la discusión sobre el color de los zapatos, el uso del uniforme, las formación cotidiana en filas, el tatuaje, el arete o el *piercing*, las músicas que se pueden o no emitir en la emisora escolar, los símbolos que agradan o disgustan a un rector o una agrupación juvenil, los lenguajes que renombran personas, actitudes y cosas, los saberes de una cultura que se aceptan o rechazan, la rumba, el ocio y las prácticas lúdicas que se busca regular o prevenir, son tensiones que como se ha planteado reflejan la disputa por la subjetividad juvenil, el conflicto entre nociones de sujeto que buscan emerger o imponerse. En un mundo de sentidos sociales plurales, la diversidad deja de ser una palabra neutra y complaciente, pues como lo muestra la escuela no todas las diferencias son siempre bienvenidas por todos y todas, ni todas las subjetividades tienen iguales posibilidades para el ejercicio del poder; hay desigualdad para incidir en los destinos de la comunidad educativa.

La interculturalidad como clave para repensar la escuela implica entonces la permanente tensión entre agentes sociales cuyos poderes y discursos evocan nociones de sujeto muy distintas. En el caso de los y las jóvenes el reconocimiento de su diferencia implica una visibilidad que no

es sólo expresiva, sino que demanda el reconocimiento de sus construcciones culturales como aportes pertinentes en la discusión sobre el sentido que se da a la educación y a la vida en la comunidad escolar. Reconocer que ellos y ellas son otras de las culturas que se encuentran en la escuela implica además una aproximación a sus saberes, una destitución de las verdades disciplinares, institucionales y adultas como las únicas válidas para la educación.

6.2 EL PASO POR LA ESCOLARIZACIÓN ¿PÉRDIDA DE LA POTENCIA DE SUBJETIVACIÓN DE LA ESCUELA?

El desafío que se presenta hoy para las instituciones escolares tiene que ver precisamente con el abordaje de los distintos saberes y prácticas, entre ellos los denominados “juveniles”. En torno a estas formas de expresión y de agrupación, los y las jóvenes van configurado trayectos de vida y sentidos de futuro, que no pocas veces entran en contradicción con las prácticas cotidianas de los contextos escolares y sus tensiones constitutivas.

La pregunta que en este punto podría plantearse es ¿qué estatuto tiene la escuela en la subjetividad de unos jóvenes para los que la escuela ya no es la llave para alcanzar un futuro, ni tampoco un lugar de fuerte inscripción social? Siguiendo las tesis de Duschatzky y Core (2002) podría decirse que la escuela enfrenta un proceso de destitución simbólica en tanto, se percibe una pérdida de credibilidad en sus posibilidades de fundar subjetividad. Es decir, que el discurso construido por la institución educativa para interpelar a los sujetos, en este caso a los y las jóvenes, va dejando de tener poder *performativo*. El tema va más allá de los dispositivos pedagógicos que actúan sobre las subjetividades juveniles, para confrontar una pérdida creciente del poder de sujeción del discurso escolar sobre los y las jóvenes. La inquietud es relevante si se tiene en cuenta que la escuela sigue recibiendo el encargo social de la educación de la mayoría de niños, niñas y jóvenes de occidente.

Por ejemplo, el discurso de la ciudadanía tenía poder *performativo* no porque necesariamente en la práctica se concretara el principio de igualdad entre los seres humanos sino porque producía deseo de formar parte de esa ficción, de esos valores, principios y prácticas. De este modo, la eficacia simbólica de las narrativas escolares no se mediría por la correspondencia entre lo que se dice o promueve y lo que efectivamente sucede, sino en su potencia de producción de

subjetividad, es decir, en su capacidad de constituir un sujeto alrededor de un conjunto de normas y valores que rigen la vida social.

Esta pérdida de credibilidad de los y las jóvenes sobre los sentidos que para sus narrativas propone la institución escolar, de acuerdo con las autoras mencionadas, puede analizarse desde tres lugares enunciativos: *desubjetivación*, *resistencia* e *invención*. Las *posiciones escolares desubjetivantes*², se refieren a la percepción de no poder hacer nada diferente con lo que se presenta. Esta sensación de impotencia se manifiesta particularmente en las representaciones que las y los educadores construyen respecto a los estudiantes con quienes trabajan: “tienen mal comportamiento, son rebeldes, no les gusta estudiar...”. Sin embargo, conviene evidenciar que dichas representaciones no obedecen simplemente a la voluntad del gremio docente, sino particularmente a los dispositivos y políticas, es decir a los criterios y maneras de ver y hacer instituidos en la escuela, donde los maestros y maestras se constituyen en el síntoma de la pérdida de autoridad simbólica que los excede (Duschatzky y Core, 2002: 85).

En cuanto a la **resistencia**, se alude a un modo de escudarse en representaciones que han perdido su capacidad de nombrar las experiencias y prácticas de las diversas identidades juveniles que se constituyen y expresan en los contextos escolares. Si bien, los y las jóvenes de hoy tienen una fuerte resistencia a dejarse modelar por una matriz normativa basada en el respeto a la autoridad, la disposición para la obediencia, la sumisión, el deseo de progreso, etc., con frecuencia las y los docentes insisten en promover de manera no crítica tales valores y representaciones en la escuela, lo a su vez genera una tensión permanente con muchas subjetividades juveniles. De este modo, los y las docentes acuden a referentes del pasado, comparando los estudiantes de antes con las prácticas de los de ahora. Sin embargo, es precisamente esta idea de que “todo tiempo pasado fue mejor” la creencia que arraiga y concentra la posición de resistencia. Por ello, resulta fundamental abordar preguntas como: ¿Qué significa hoy ser estudiante? ¿Qué saberes agencian los y las jóvenes escolarizados? ¿Qué implicaciones tiene ser maestro en la escuela pública contemporánea?

² Quizás la expresión desubjetivante no resulta la más apropiada para el fenómeno aludido, pues de lo que se habla no es de una deconstrucción de las subjetividades sino de la incapacidad y/o deslegitimidad que la escuela actual parece tener como vector de sentido relevante para la configuración de los sujetos. En nuestro país hace ya algunos años estudios de corte nacional como el famoso *proyecto Atlántida* mostraron que la escuela importa a los y las jóvenes más como sitio para su socialización con lo pares que como escenario de encuentro con saberes significativos para su narrativa como seres sociales.

Un tercer lugar enunciativo es la **invención**, que supone producir singularidad, esto es, formas inéditas de operar que habiliten nuevos modos de habitar una situación y por ende de constituirmos como sujetos. El caso que las autoras en mención presentan ilustra magistralmente a continuación esta posibilidad inventiva de la escuela:

Un director de una escuela secundaria se preguntaba insistentemente qué hacer frente al crecimiento de alumnas embarazadas y madres: La intervención no fue ni la expulsión, ni la concesión, ni el renegar de la situación. Estas operaciones hubieran permanecido en la lógica de la representación: La escuela se hizo para un alumno que es condición equivalente a ser hijo, por lo tanto lo más que puedo hacer es flexibilizar las normas, pero no cambiarlas. La opción por el contrario se planteó con la creación de un jardín maternal en la escuela, de modo tal que las alumnas podían seguir ocupando la posición de estudiantes pero admitidas en su doble condición de ser madres y alumna. La escuela no renuncia a su tarea de enseñar, sino que se multiplica, se abre como un escenario posible hasta ahora inadvertido, en el cual las jovencitas pueden habitar su condición de ser madres. (Duschatzky y Core, 2002: 90)

Desde esta perspectiva la potencia de creación de sentidos sociales desde la escuela no es ya universal sino contingente a contextos y sujetos específicos, y el papel de los docentes es aquí definitivo. Por esto se reitera en estas conclusiones no sólo la visibilidad y legitimidad de las identificaciones y culturas de los y las jóvenes, como parte de la construcción de comunidad educativa, sino la propia constitución subjetiva de las y los maestros, sus narrativas de cara a las transformaciones sociales contemporáneas en las que se enmarca su oficio.

A propósito de los y las docentes conviene preguntarse sobre su *subjetividad constituyente*, término que Hugo Zemelman (1997:21-35) utiliza para referirse al reto de conformación de los nucleamientos de lo colectivo hoy. Para él la relación entre individuo y colectivo se resuelve desde la articulación espaciotemporal entre sujetos capaces de leer necesidades, experiencias e ideales compartidos, lo que debiera además llevarles a prácticas políticas, a transformaciones de las utopías en proyectos viables:

De esta manera, el esfuerzo por organizar el análisis de la realidad, desde la óptica de los sujetos sociales, significa replazar el análisis de estructuras (fundado en el presupuesto de una regularidad social que rige la historia en cierta dirección) por un análisis basado en la dialéctica presente-futuro, pero concebido este último desde el proceso de su historización a través de las prácticas constructoras de los sujetos" (Zemelman, 1997:29)

Los conversatorios y talleres con los y las docentes evidencian que lejos de ser los y las jóvenes "el problema", sus subjetividades y construcciones culturales lo que implican es la reflexión

sobre la escuela intercultural, en donde las diferencias se disputan cotidianamente los sentidos. Pero además muestran que la subjetividad docente tampoco está exenta de las tensiones y conflictos, y que el papel pedagógico y político de las y los maestros también demanda procesos reflexivos. Emerge una tensión respecto de un rol asignado en términos de amplias coberturas, resolución de innumerables preocupaciones sociales y un ejercicio profesional centrado en logros e indicadores. La realidad de los contextos desborda el hacer, las desventajas sociales y las desigualdades traspasan las posibilidades de acción de la escuela, lo que invita a repensar el papel de los y las docentes como críticos sociales y transformadores de la sociedad.

Es obvio que maestros y maestras ocupados en lo disciplinar, las competencias, las evaluaciones de logros, los indicadores, tienen poco espacio para la reflexión conjunta sobre su hacer social, los contextos en los que se desempeñan, las experiencias pedagógicas que implementan, y sobre los horizontes de sentido posibles para una acción transformadora de sus realidades inmediatas. La tarea del día a día así como el énfasis programativo y en medición desplazan las preguntas sobre la sociedad para la que están pretendiendo formar sujetos. Entonces no sólo desconocen a las juventudes que estudian en las instituciones, ignoran los contextos, aplican homogéneamente unos currículos prediseñados, sino que además asumen narrativas desesperanzadoras respecto del cambio social, y entran en una minimización de su potencia como sujetos sociales.

Por esto, las propuestas pedagógicas que se sugieren en este proyecto parten de una voluntad política que no sólo hace responsable a cada institución educativa de la visibilización de los y las jóvenes, sino que aboga por la revitalización del docente como transformador de la sociedad, renovador de la cultura, y sobre todo como interpelador de los órdenes sociales dominantes. Se trata de disminuir las intervenciones y prescripciones externas a cada IED y devolver el protagonismo comprensivo, analítico y deliberativo a los propios profesores y profesoras. Las "grandes" investigaciones tendrían que hacerse desde ellos y ellas, abordando los territorios que no sólo los jóvenes caracterizan y habitan sino que también son significados por las y los docentes, preguntándose por los barrios y ciudadanos de la vecindad de la escuela, cuestionando los propios PEI y las consecuencias para su práctica pedagógica cotidiana, dándose los ritmos adecuados para el análisis de las complejidades sociales de las que hacen parte. Maestros y maestras reflexivos sobre su propia subjetividad docente quizás podrían entrar más fácil y gozosamente en negociación con la diferencia juvenil, de clase, de géneros, de sexualidad, de

etnia, de procedencia, etc. Es esta la invención y creatividad social que como colectivos particulares podría derivar en muchas utopías sociales. Quizás se requiere una educación con sujetos capaces de soñar colectivamente muchos mundos posibles.

6.3 JÓVENES, ESCUELA Y EXCLUSIÓN SOCIAL ¿DE QUÉ VISIBILIDAD ESTAMOS HABLANDO?

A lo largo de este proyecto se ha insistido en que la emergencia en la sociedad occidental contemporánea de diferentes subjetividades, entre otras las juveniles, demanda en instituciones como la escuela su visibilidad y reconocimiento. De fondo lo que se está abordando es la exclusión de unos actores de las dinámicas sociales.

Sin embargo, también se ha reiterado que para el caso de los y las jóvenes la inclusión no basta sólo a nivel de la expresión de sus estéticas y de algunas prácticas que más o menos pueden ser incorporadas a la institucionalización. Lo que surge es la presencia de múltiples maneras de concebir la sociedad y la escuela, y de variados saberes. La visibilidad de las identidades juveniles lleva entonces al plano de la negociación cultural con ellos y ellas, como actores legítimos en la deliberación de los procesos de comunidad y educación.

Conviene en este punto recordar algunas perspectivas en torno al asunto de la inclusión social de estas “nuevas ciudadanías”. Por ejemplo, para Nancy Fraser (2003) la exclusión tiene que ver con injusticia social; sociedades en las que no está garantizada la equidad en términos de la inexistencia de condiciones que posibiliten una interacción de todos los miembros bajo las mismas posibilidades. Esta situación puede deberse en su concepto a dos amplias causas: la mala distribución de los recursos materiales y la falta de reconocimiento.

Por *mala distribución de los recursos* se entiende “la explotación y la flagrante disparidad en riqueza, ingresos, trabajo y tiempo libre, que le impidan a los individuos interactuar como socios de pleno derecho”, así no es posible “una distribución de los recursos materiales que garantice la independencia y la voz de los participantes”. En cuanto a la *falta de reconocimiento* se refiere a modelos institucionalizados de valores culturales que “en forma sistemática menosprecien algunas categorías de personas y las cualidades relacionadas con ellas, negándoles así el estatus de socios de pleno derecho en la interacción social” (Fraser, 2003: 56).

Desde esta perspectiva la exclusión social es bidimensional, implica de una parte patrones culturales que invisibilizan, subestiman o estigmatizan las construcciones culturales de determinados sujetos, y de otra un sistema económico que niega los recursos materiales a ciertas poblaciones, al tiempo que los concentra desmesuradamente en unos pocos.

En el caso contemporáneo del neoliberalismo de corte global, el tema de la *inequidad en la distribución económica* se acerca al asunto de una pobreza que ya no es solo patrimonial sino sobre todo funcional. En una sociedad cada vez más desindustrializada y orientada al sector de los servicios, se ha substituido la otrora clase obrera por gran cantidad de actores en amplia desventaja social:

Una nueva subclase funcional donde aparecen inmigrantes, jóvenes desempleados y malempleados, residuos de viejas clases obreras y medias caídas en desgracia después de varias reconversiones industriales y comerciales. La gran máquina económica, para engendrar beneficios colosales también requiere enormes costes sociales. Del residuo se pasa a una sociedad dual integrada y, a la vez, polarizada; una parte utiliza el mercado para vivir a expensas de la otra. (Soriano, 1994: 100)

Más allá de los indicadores económicos que ratifican la extensión de la pobreza y la miseria en las poblaciones, y en los y las jóvenes latinoamericanas y colombianas, la aproximación en este proyecto a algunas instituciones educativas distritales IED deja en claro que la educación pública cobija principalmente a los sectores con menos posibilidades económicas. Y también que las condiciones en las que trabaja la escuela oficial no son comparables con las de instituciones privadas para sectores económicos privilegiados. En palabras de una directora cabe la pregunta de “si esta es una educación pobre para gente pobre”.

Así, la exclusión social de los y las jóvenes debe pasar por una reflexión sobre el asunto de la redistribución material y económica, no se puede quedar exclusivamente en la dimensión del reconocimiento cultural a sus identidades. Además hay que destacar que la *inclusión puede también ser marginal*, con lo que si bien en el caso de la educación pública en “sectores populares” se pueden hacer grandes esfuerzos para la cobertura educativa de las poblaciones en desventaja social, las condiciones de hacinamiento, infraestructuras deterioradas, insuficiencia de recursos tecnológicos³, precarios salarios e inestabilidad laboral en los maestros, etc., son

³ La dificultad en la escuela respecto de los recursos tecnológicos no es solamente de carencia material de equipos, es también asunto de una incorporación de las tecnologías ausente de reflexión pedagógica, filosófica, política y ética de los sentidos de sociedad y ciudadanía que éstas implican dentro de la educación. Al respecto ver el estudio de Rocío Rueda y Antonio Quintana *Ellos vienen con el chip incorporado*. IDEP, Universidad Distrital, Universidad Central -DIUC-, Bogotá, 2004.

evidentes, y quizás no hacen tan “competitivos” a estos estudiantes respecto de otros con mayores posibilidades socioeconómicas.

No está demás recordar que en varias de las IED que abordó este proyecto⁴ los espacios para el descanso y la recreación son insuficientes, obligando a estrategias como el turno para el uso de los patios, o la realización del descanso en predios y parques aledaños. Aulas de clase prefabricadas, y otras en mal estado, existen en colegios donde el barro gana espacio en invierno. Existe un baño como oficina de coordinación en una sede que se derrumba. Qué decir de la ausencia o rotación de los escasos profesores de estética, música, teatro y educación física, saberes que parecieran estar en un último lugar de las competencias prioritarias para un estudiante de la educación pública. Tal precariedad de la escuela, se suma a las dificultades estructurales de pobreza, desempleo y mala alimentación tan frecuentes en los grupos familiares de donde provienen los y las estudiantes.

Tal vez resulta más nítido y viable poner el acento de las problemáticas sociales de la escuela en algunos sujetos y fenómenos. Por ejemplo, se puede configurar una preocupación social en torno a la cercanía de ciertas culturas juveniles con asuntos como el pandillismo o la drogadicción. La eficacia simbólica del mal funciona aquí al centrar la atención en tales circunstancias, generalizándolas incluso a todos los jóvenes. La inseguridad emerge entonces como amenaza que convoca más medidas represivas que pedagógicas (por ejemplo la vigilancia de la policía en las instituciones, las requisas sugeridas incluso en la básica primaria). Sin embargo, la precariedad de la educación pública es un tema de fondo, que por tocar inequidades inherentes al modelo social vigente, puede perderse de vista en el hacer cotidiano de la escuela. No se trata de negar las problemáticas particulares a los contextos donde están las instituciones educativas oficiales, pero tampoco hay que “naturalizar” las condiciones de marginalidad presentes en la educación pública.

⁴ La observación de deterioro de infraestructuras así como de hacinamiento en las IED abordadas por esta investigación no desconoce los esfuerzos de inversión que la actual Alcaldía está realizando. Por ejemplo, el Informe de rendición de cuentas 2005 del Sector Educación de la Alcaldía Mayor de Bogotá propone esfuerzos para la “construcción, ampliación, mejoramiento y reforzamiento estructural” de sedes escolares. En el marco del Plan de Desarrollo Distrital se prevé la construcción hasta el 2008 de 38 sedes. Otros indicadores reportan 98 colegios mejorados en su infraestructura, 6 ampliados, 12 reforzados, etc. a diciembre del mismo año. Ver Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Secretaría de Educación. *Informe de rendición de cuentas 2005 Documento temático Sector educación*. <http://www.sedbogota.edu.co>.

En cuanto a la otra dimensión mencionada de la exclusión, *la falta de reconocimiento*, habría que destacar que no es exclusiva de los y las jóvenes; otros sujetos sociales relativamente recientes, como las mujeres, los y las homosexuales, los grupos étnicos, quizás los desplazados, también vienen demandando políticas que garanticen tanto la equidad de las oportunidades como el respeto a sus derechos. Y también procuran transformaciones en los modos culturales homogenizantes que les excluyen.

El asunto es que tanto las políticas del reconocimiento como las dinámicas culturales pueden asumir cambios que incluyan a los sujetos, pero de manera *subordinada*. Es el caso de los y las jóvenes, cuyas expresiones culturales y formas identitarias han ganado espacio tanto en los discursos de la academia, las dinámicas del mercado y las prácticas de la política participativa institucional (que para el caso se ha adjetivado como “participación juvenil”). Sin embargo, la inquietud es qué tipo de inclusión se está generando, puesto que su lugar en la interpelación de los poderes dominantes es cada vez más débil, y sus expresiones suelen permitirse desde un exotismo que trivializa los sentidos políticos que se agencian en tales apuestas éticas. Es algo así como que ciertas expresiones de los y las jóvenes son bienvenidas siempre que no alteren los órdenes sociales imperantes⁵.

De nuevo Nancy Fraser (2003:62) nos advierte que “el reconocimiento es una cuestión de *posición social*. Lo que requiere reconocimiento no es la identidad específica de un grupo sino la posición de sus miembros individuales como socios de pleno derecho en la interacción social”. Si entendemos la sociedad como un sistema de posiciones que de manera dinámica interactúan conformando campos⁶ particulares, comprender una posición permite entonces dar cuenta del

⁵ En este proyecto se observaron situaciones en que por ejemplo en la escuela cabe una lírica compuesta por jóvenes *raperos* para pasar un logro o como expresión en una izada de bandera, pero se censura la denuncia social desde el lenguaje “vulgar” o *soez* tan extendido en dicha cultura. Hay también jornadas llamadas *jen day* en que los estudiantes pueden portar libremente sus estéticas pero sólo durante tal fecha. En otra IED se anima la representación estudiantil al tiempo que se nombra un cargo de “directora de estudiantes” que emula los controles de la coordinadora de convivencia pero en voz juvenil. En este mismo colegio, la rectora describe “su institución” como “muy participativa” pero se niega a discutir las “demandas” de algunos jóvenes en torno a lo que perciben como excesivos controles sobre su vestuario y sus expresiones. De hecho, en un foro local programada por el proyecto y el CADEL, estos estudiantes no pudieron estar para presentar sus trabajos de video y de instalaciones porque las directivas priorizaron su presencia en la recuperación de logros pese a que el evento se había anunciado con suficiente antelación. En alguna IED las directivas referían la organización estudiantil como “un problema” pues deriva en movilizaciones del estudiantado, e incluso “en tomas del colegio”.

⁶ El concepto de campo se entiende en el sentido propuesto por el sociólogo Pierre Bourdieu (1988). Alude a estructuras sociales en que se juegan posiciones dependiendo de lógicas particulares y de accesos a capitales (por ejemplo simbólicos). Así, las dinámicas de un campo como el sistema escolar son un tanto diferentes a las del campo de la moda o el de los intelectuales. Estas estructuras son internalizadas por los individuos en forma de esquemas de percepción, pensamiento y acción, creando los *habitus* que les hacen parte de un campo y diferentes de otros.

lugar de un sujeto en el sistema mismo (Criado, 1998). Entonces, en el campo de la educación no se trata simplemente de visibilizar la diversidad de las identidades que se disputan sentidos y posiciones; por ejemplo, la sola expresión de lo juvenil o la presencia de unos pocos jóvenes bajo la figura de “representación” de la totalidad, no garantizan la inclusión equitativa en las dinámicas de dicho campo.

Lo que está en juego es la posibilidad de renegociar cotidianamente las implicaciones que tiene determinada posición de los y las jóvenes estudiantes dentro de las jerarquías de la estructura social que es la institución escolar, puesto que cada posición determina accesos y apropiaciones distintos respecto de los capitales económicos, relacionales, políticos, simbólicos, etc.⁷. Por lo regular se está exaltando la expresión juvenil, la puesta en escena de algunas estéticas diferenciadas, pero la aproximación a las cosmovisiones, a los sentidos de sociedad que allí residen es mínima y/o cooptada. Pareciera interesar la forma de la expresión pero no el fondo de lo que se comunica. Entonces, se potencian en los y las jóvenes los capitales simbólicos pero los económicos o políticos no.

Exclusión, subordinación y marginalidad son entonces aristas de una inequidad que pasa por la distribución desbalanceada de los recursos económicos, al tiempo que se imbrica con representaciones y prácticas culturales de subestimación, estigmatización y segregación hacia las diferentes subjetividades, y también con pedagogías homogenizantes –cuando no descontextualizadas– que paradójicamente evocan las pluralidades. Esto hace unos sujetos menos protagónicos que otros en las dinámicas sociales, con voz y actoría social frágiles frente a los poderes dominantes. Afortunadamente, y para la muestra algunos jóvenes y docentes, la diversidad de las culturas que se encuentran en la escuela contemporánea ponen en tensión tales órdenes sociales, recordándonos que la diferencia coexiste haciendo de la escuela “un territorio de conflicto”, un territorio habitado por las contradicciones de la sociedad de la que hace parte, un escenario para una educación siempre en construcción.

⁷ Por dar un ejemplo, no se tiene el mismo lugar dentro de un determinado entramado urbano cuando se es adjetivado como *joven habitante de calle* que cuando se es nombrado como *joven escolarizado*; los capitales posibles de usufructuar son diferenciados de acuerdo al campo social en que se esté, la experiencia de si es también distinta.

BIBLIOGRAFÍA

- BOURDIEU, Pierre (1988). *La distinción: Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- BUSTAMANTE ZAMUDIO, Guillermo (2005). "A diez años de la Ley 115, ¿cómo se materializó la preocupación por la 'calidad'?". En: *Pedagogía y Saberes*. N° 22. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- CRiado, Enrique Martín (1998). *Producir la juventud*. Madrid: Istmo.
- DUSCHATZKY, Silvia y CORE, Cristina (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Anthropos.
- FOUCAULT, Michel, (1991) *El sujeto y el poder*. Carpe Diem ediciones, Bogotá, 1991
- FRASER, Nancy. "Redistribución, reconocimiento y exclusión social". En: GUTIÉRREZ, Martha Lucía (Ed.) (2003). *Inclusión social y nuevas ciudadanía*s. Memorias del Seminario Internacional. Bogotá: DABS / Universidad Javeriana.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- HALL, Stuart. "¿Quién necesita identidad?". En: HALL, S. y DU GAY, Paul (1996). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- RUEDA Rocío y QUINTANA Antonio (2004). *Ellos vienen con el chip incorporado*. Bogotá: IDEP / Universidad Distrital / Universidad Central-DIUC.
- SORIANO D., Andrés (2001, mayo). "Procesos y factores de exclusión social juvenil". En: *Jóvenes, Revista de estudios sobre juventud*. N° 14. México: Edición Nueva Época.
- STIGLITZ, Joseph (2002). *El malestar en la globalización*. Bogotá: Santillana Ediciones.
- ZEMELMAN, Hugo (1997). "Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica". En: LEÓN Emma y ZEMELMAN Hugo. *Subjetividad: Umbrales del pensamiento social*. Barcelona: Anthropos.

1. LINEAMIENTOS PARA UNA CARTILLA

El proyecto Agrupaciones, Culturas Juveniles y Escuela en Bogotá: Hacia la construcción de alternativas pedagógicas, tendría muchas posibilidades de socialización en las instituciones educativas distritales y con las y los maestros, sin embargo, de acuerdo con los parámetros de la SED se ha definido la cartilla como la pieza comunicativa privilegiada para tal fin. En este apartado presentamos los lineamientos para su diseño.

Entendemos por lineamientos los criterios generales que pueden orientar la elaboración de un recurso didáctico, en este caso impreso. De esta forma, en correspondencia con el marco conceptual de la investigación, las interpretaciones realizadas en cada uno de los ejes analíticos, y las propuestas pedagógicas esbozadas; a continuación presentamos los presupuestos que consideramos sustentan esta pieza comunicativa, para luego describir un conjunto de elementos de tipo metodológico, para su elaboración.

Presupuestos

La pieza comunicativa que se propone, más que una cartilla sería algo así como un “cuadernillo de trabajo” orientado específicamente a los y las docentes y/o a los equipos dinamizadores de procesos pedagógicos de orden intercultural en las instituciones escolares¹. Consideramos relevante dirigir este cuadernillo a estos actores por cuanto son ellos y ellas quienes están a cargo del proceso de formativo, y por tanto, el uso de este recurso didáctico buscaría fortalecer su práctica pedagógica y potenciarles como “trabajadores de la cultura” (Giroux, 1990). Entonces más que un recurso que instrumentalice la práctica del maestro, lo que se sugiere es un cuadernillo de trabajo que proponga posibilidades conceptuales y sentidos viables para la acción reflexiva de las prácticas de enseñanza con y para los y las jóvenes. Por ello, no sería deseable un uso del cuadernillo descontextualizado de las propuestas pedagógicas, descritas anteriormente.

¹ A propósito de la vida de los y las jóvenes en la escuela bogotana ya hay diseños de cartillas dirigidas explícitamente a ellos y ellas, lo que no ocurre para el caso de docentes. Ver *La escuela mirando a través de la ventana...* Universidad Pedagógica Nacional, Grupo de investigación en educación y cultura política. Bogotá, 2005.

Estructura sugerida

- Presentación
- Objetivos o propósitos
- Conceptos básicos
- Estrategias metodológicas
- Posibilidades reflexivas

En la *presentación* se da cuenta del cuadernillo como un resultado del proceso de investigación así como la pertinencia y la centralidad de abordar la interculturalidad y las subjetividades juveniles en la escuela contemporánea. Se evidencia también la estructura de la cartilla y el sentido de la misma.

Los *objetivos* presentan la intencionalidad pedagógica del cuadernillo en tanto recurso didáctico que apoya la implementación de propuestas pedagógicas interculturales en torno al tema jóvenes y escuela. Los objetivos son de dos órdenes: unos formativos que aluden a los procesos que se proponen el y la docentes hacia sus estudiantes; y otros, de tipo reflexivo orientados a que el educador analice su lugar en el proceso de implementación de dichas propuestas pedagógicas.

Los *conceptos básicos* serían tanto los del marco conceptual como los trabajados en los ejes analíticos que orientaron la investigación:

Del marco conceptual:

- Agrupaciones y culturas juveniles
- Escuela pública contemporánea
- Interculturalidad

De los ejes analíticos:

- Territorios
- Normatividad
- Vínculos e interacciones
- Corporeidad
- Comunicación y cultura

Los tres primeros conceptos del marco conceptual, constituyen un capítulo de referente teórico para iniciar la discusión. Por su parte, cada uno de los cinco ejes analíticos se presenta como una sección a desarrollar en el cuadernillo

Las *estrategias metodológicas* dan cuenta de los objetivos de orden formativo. Para ello se propone retomar la fundamentación y las acciones que se describen para cada uno de los ejes temáticos que sustentan las propuestas pedagógicas desarrolladas:

- Memoria institucionales, memorias barriales y diálogo intergeneracional
- Comunicación: producción y consumo cultural
- Negociación cultural: identidades juveniles trasgresiones
- Visibilización en interlocución con las culturas juveniles.

POSIBLE RELACIÓN METODOLÓGICA ENTRE EJES ANALÍTICOS Y TEMÁTICOS	
Ejes Analíticos	Ejes temáticos propuestas pedagógicas
<ul style="list-style-type: none"> • Territorios 	Memorias institucionales, memorias barriales y diálogo intergeneracional
<ul style="list-style-type: none"> • Normatividad 	Negociación cultural: identidades juveniles trasgresiones
<ul style="list-style-type: none"> • Vínculos e interacciones 	Visibilización en interlocución con las culturas juveniles
<ul style="list-style-type: none"> • Corporeidad 	Transversal a todos los ejes temáticos
<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación y cultura 	Comunicación: producción y consumo cultural

Sobre las *posibilidades reflexivas*, se sugiere plantear preguntas que hagan dialógico el texto con el lector, propiciando el extrañamiento y la autoindagación de las maneras como el o la docente o el equipo dinamizador piensa y asume un proceso como el propuesto.

Finalmente, en cuanto al diseño y diagramación de esta pieza comunicativo, se considera ideal articular el texto escrito con algunos elementos producidos dentro de la investigación desarrollada, tales como fotografías, caricaturas, testimonios de jóvenes, docentes, directivas y padres de familia; así como articular las conversaciones con el otro producto comunicativo (vídeo) resultado de esta investigación.

2. GUÍAS METODOLÓGICAS

2.1. PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL TRABAJO CON JÓVENES

Consideraciones generales

La presente propuesta metodológica tiene como uno de sus objetivos principales propiciar un proceso reflexivo con agrupaciones juveniles existentes en 8 planteles educativos del distrito con el fin de aproximarnos a las nociones que construyen acerca de su experiencia juvenil en el marco de dinámicas escolares y locales. Así que la puesta en marcha de ejercicios de lectura acerca de las subjetividades juveniles que se construyen y se producen en una relación continua entre pares y otros actores no sólo de la comunidad educativa sino también local, permitirá el acercamiento a sus posturas éticas desde las cuales leen el mundo y sus experiencias como grupo, a las estéticas que los hace visibles, así como los usos del tiempo y el espacio: sus movilidades y territorializaciones tanto en el espacio local como en el escolar e indagar por los flujos que afectan estos dos espacios.

El mencionado proceso reflexivo se concreta mediante el desarrollo de tres ejercicios que arrojarán como resultado diversos relatos en varios formatos comunicativos sobre las agrupaciones participantes. Para ello, se propone la realización de tres espacios de trabajo con posibles acompañamientos durante las tres semanas en las que se desarrolle el trabajo de campo en cada uno de los colegios elegidos...

Objetivos de los escenarios de trabajo

- Provocar un proceso reflexivo con jóvenes escolarizados acerca de sus experiencias grupales en los contextos: escolar y local.
- Realizar cartografías socioculturales que permitan no sólo identificar las agrupaciones, los usos y sentidos que se le otorgan al espacio y las diferentes trayectorias y movilidades, sino también la reflexión acerca de la importancia que tiene el territorio para las diferentes agrupaciones juveniles.
- Elaborar productos culturales que narre la experiencia como grupo en los contextos antes mencionados.

Sentido "lógico" de la propuesta

La elaboración de los productos culturales inicia a partir de la primera jornada como proceso y concluye en su presentación el viernes de la tercera semana, así que la presente propuesta debe concebirse como "proceso" en la medida en que cada uno de los espacios se encuentran fuertemente relacionados entre sí, de manera que no es posible pensarse un espacio de manera aislada o independiente a los otros dos. Por tal razón, la intencionalidad de los espacios pretende en un primer taller generar una provocación para que las agrupaciones se motiven a contar su experiencia y la producción de insumos útiles para la elaboración tanto de las cartografías como de los productos culturales. El segundo espacio de trabajo tiene como intención aproximarnos a las geografías juveniles, es decir, a las construcciones y significaciones que los jóvenes y sus agrupaciones elaboran sobre el territorio local y escolar. Finalmente, el tercer taller se plantea como el espacio para la elaboración y/o culminación de los productos culturales los cuales contienen relatos juveniles que incluyen: Aquello que nos identifica y diferencia como grupo respecto a otros actores y agrupaciones de la comunidad educativa y la localidad; las apariencias, estilos y comportamientos dentro y fuera de la escuela; los itinerarios y usos de los lugares escolares y otros; y las normatividades y jerarquías que rigen los diferentes espacios, grupos y actores.

Las herramientas empleadas tienen que ver con la elaboración de productos culturales - formatos comunicativos- que den cuenta no sólo de las nociones que tiene el joven sobre sí mismo, sino también sobre sus agrupaciones: la relación entre subjetividad juvenil y cultura escolar.

SEGUNDO ENCUENTRO (4 horas)

Objetivos:

- Elaborar mapas de territorios
- Percepción del colegio en tanto territorio significado
- Continuar proyecto producto cultural

Actividades	Guías/Instrucción	Proceso investigativo
Formatos producto cultural	Con cada grupo se discute el esbozo del producto que desean trabajar. Se afina y se elabora una programación para su realización.	Apoyo técnico y logístico de los investigadores Dar pautas por formato
Dinámica para conformar grupos	Se realiza una dinámica que facilite mezclar los jóvenes de las diferentes agrupaciones (por ejemplo la balsa) Dinámica previa que permite conformar los grupos para la próxima actividad	
Percepción del colegio en tanto escenario	<p>Establecer tres estaciones en espacios del salón, y rotar. Cada una con cartel respectivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Lo bueno...</i> • <i>Lo malo....</i> • <i>Lo feo.....</i> <p>....<i>De las agrupaciones juveniles en este colegio</i></p> <p>Los grupos inician repartidos en las tres estaciones. En cada estación cada grupo hace cartelera con los principales argumentos que se discuten. A la vez de cambio los grupos de una estación rotan a la otra.</p>	Cartelera por cada grupo.
Elaborar mapas de grupos en la localidad (5 preguntas, 1 por grupo).	<p>Cada agrupación elaborará un mapa de la localidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Graficando Zonas, lugares, límites y principales lugares. • Identificar actores que representan el conflicto o amenaza para los grupos juveniles. <p>¿Cuáles son los lugares de encuentro, conflicto, peligro y goce de la localidad y a qué días y horas visitan estos lugares?</p> <p>¿Cuáles son los lugares más importantes de la localidad (referentes)?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ubicando Los grupos de jóvenes que conoce, dándoles nombres por tipo/estilo, símbolos, colores diferentes (hacer convenciones) <p>¿Qué tipo de agrupaciones identifican en la localidad y dónde se encuentran ubicadas?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zonas de encuentro, conflicto, goce, otras <p>¿Qué recorridos hacen a diario los grupos de jóvenes?</p> <p>Los mapas serán colocados en las paredes para que todos tengan la visión de las diferentes cartografías. Después serán socializados.</p>	<p>Tomar fotos/imágenes de cada mapa</p> <p>Grabación en video de los mapas y de las discusiones que propicie la socialización de cada cartografía.</p>

TERCER ENCUENTRO (4 horas)

Objetivos:

- Generar un proyecto huella representación visual juvenil permanente en el colegio
- Concluir proyecto producto cultural
- Preparar exposiciones para la Feria

Actividades	Guías/Instrucción	Proceso investigativo
Elaborar y/o concluir cada producto cultural	<p>Los grupos organizan dentro del salón un Stand que decorarán con los objetos, indumentarias, música, instrumentos llevados y que representan al grupo o que se requieren para la elaboración del producto</p> <p>Cada agrupación culmina y expone su producción</p> <p>Cada grupo expone explicando qué quiso expresar, representar, decir con su creación</p>	<p>Productos culturales de cada agrupación</p> <p>Grabaciones en vídeo de la exposición y/o discusión de cada producto</p>
Diseño de mural	<p>Retomar tarea:</p> <p>Especificar diseño colectivo</p> <p>Concretar estrategia para elaboración</p>	Boceto del mural para negociar con los/as rectores/as
Prever participación en la feria		Prever tiempos adicionales para elaboración antes de la feria
Retroalimentación del proceso	<p>Sentires</p> <p>Expectativas</p> <p>Dificultades</p> <p>Perspectivas</p>	

2.2. PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL TRABAJO CON DOCENTES

Consideraciones generales

El trabajo está contemplado en tres momentos en los que se espera concentrar al docente en un espacio diferente al de su institución. Cada jornada reunirá a los docentes de las cuatro instituciones educativas de cada una de las localidades participantes (Chapinero – Teusaquillo y San Cristóbal) y tendrá una duración de cuatro horas (una mañana o una tarde) de la jornada escolar.

Los momentos que se describirán a continuación son los espacios mínimos de trabajo con los docentes, ello no niega la posibilidad de encuentros más pequeños en la misma institución escolar para orientar, asesorar o apoyar el proceso general de trabajo con las y los docentes siempre y cuando sea del interés de los mismos docentes y no interfiera con sus actividades cotidianas.

PROCESO DE ACOMPAÑAMIENTO	PROCESO INVESTIGATIVO
<p><i>Primer momento</i></p> <p>Este primer encuentro con los y las docentes busca fundamentalmente generar un ambiente receptivo hacia la temática así como crear las condiciones propicias para el desarrollo de procesos narrativos y de reflexividad en las y los docentes participantes. Igualmente se espera tener un primer acercamiento sobre las imágenes y representaciones de lo que es “ser joven” para estos actores escolares.</p> <p><i>Metodología</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación general <ul style="list-style-type: none"> • Del proyecto de investigación • Del trabajo con docentes. • Del desarrollo de la primera sesión. (15 minutos). 2. De manera individual a cada docente se le entregará una tarjeta con la siguiente inscripción <p style="margin-left: 40px;"><i>Relate un acontecimiento significativo en el cual pueda describir lo que significaba para usted ser joven en el espacio escolar. (20 minutos como máximo)</i></p> 3. Se conformarán grupos en donde se pongan de manifiesto las experiencias individuales, las discusiones y las reflexiones principales. (1:30 minutos) 	<p>Este primer relato permitirá analizar concepciones sobre lo juvenil y elaboraciones narrativas para la cartilla.</p> <p>Cada uno de los investigadores trabaja con uno de los grupos conformados para dinamizar la discusión con las preguntas que se sugieren en el Guía No. 1 y hacer notas de campo de la conversación.</p>

<p>4. Socialización. Cada grupo tendrá 15 minutos para presentar la relatoría del producto elaborado e intercambiar inquietudes con el resto de los participantes.</p> <p>5. Problematicación de las representaciones e imágenes. El dinamizador de la actividad hará unas consideraciones generales en las cuales se buscará básicamente presentar las imágenes y representaciones de "ser joven", sus características y conflictos de manera que permitan generar preguntas e insumos de discusión para las siguientes sesiones de trabajo. Igualmente se espera que con la orientación de los dinamizadores se aborde una reflexión a propósito de la diferencia cultural presente en los escenarios escolares en particular desde las subjetividades juveniles.</p> <p>6. Para finalizar, se solicitará a los y las docentes que por Institución escolar, para la siguiente sesión elaboren un esquema general que les permita indagar y reconocer:</p> <p>a) En la experiencia actual los espacios y/o actividades que les permiten comprender y establecer un vínculo con los jóvenes que hacen parte de su institución.</p> <p>b) Las propuestas de la institución escolar en las que se incorporan la subjetividad juvenil.</p>	<p><i>Productos</i></p> <p>Grabación en video del proceso de socialización y problematicación. Con el fin de evidenciar niveles de reflexión en los maestros y maestras respecto al tema de lo juvenil, así como representaciones sobre los y las jóvenes.</p> <p>Relatos individuales sobre las narraciones de los maestros respecto a experiencias significativas de su juventud</p> <p>Notas de los investigadores</p> <p>Relatorías de grupo</p>
<p><i>Segundo momento</i></p> <p>Este segundo encuentro busca reconocer las experiencias de los y las docentes y/o de las instituciones sobre la incorporación del tema de juventud en su dinámica escolar. Igualmente profundizar a través de las experiencias presentadas en las imágenes de "ser joven".</p> <p><i>Metodología</i></p> <p>1. Presentación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Del desarrollo de la segunda sesión (10 minutos) • De la sistematización del primer encuentro (20 minutos) <p>2. Presentación de experiencias. Cada grupo de docentes hará una enumeración de los espacios, actividades y/o proyectos que las y los docentes o la institución escolar tienen para el reconocimiento de las subjetividades juveniles. De esa lista seleccionarán una que consideren es la más significativa o para los y las jóvenes escolares, o para los y las docentes o para la institución en general. (1:30 minutos)</p> <p>3. Por grupos no institucionales, los y las docentes se responsabilizarán de elaborar inquietudes, a partir de unas preguntas (ver Guía No. 2) que les permita discutir las experiencias expuestas por las demás instituciones participantes, de manera que sirvan como insumo para cada institución en la elaboración y/o fortalecimiento de cada experiencia. (45 minutos)</p>	<p><i>Productos</i></p> <p>Registro en video del proceso de socialización.</p> <p>Relatorías de la conversación desarrolladas por los docentes.</p>

<p>4. Cada grupo hará una breve presentación de las discusiones dadas a su interior. (30 minutos)</p> <p>5. Visualización de una experiencia significativa. Se presentará un video que sistematice una experiencia de otra institución educativa. A través de esta experiencia se identificarán colectivamente algunos elementos claves, en relación con el reconocimiento de las subjetividades juveniles. (30 minutos máximo)</p> <p>6. A manera de cierre el dinamizador presentará los elementos relevantes en las socializaciones y dará las indicaciones para el trabajo de la última sesión. (15 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los docentes de cada institución, retomando las inquietudes hechas por sus compañeros, identificarán una o dos propuestas que tengan viabilidad de ser desarrolladas en su colegio y harán una aproximación para el desarrollo de las mismas. • Un aspecto central para la identificación de dicha propuesta es la consulta a los y las jóvenes de las instituciones, sobre sus expectativas o intereses. • Igualmente se sugiere que los docentes retomen propuestas en las que se haga evidente el reconocimiento de las relaciones que en medio de las diferencias unos y otros (estudiantes, profesores, directivos) pueden establecer. • Las propuestas deberán ser entregadas (en la medida de lo posible) a cada dinamizador dos semanas antes del último encuentro. 	
<p><i>Tercer momento</i></p> <p>En este último encuentro con las y los docentes se espera tener planteadas las ocho propuestas pedagógicas, una por cada institución, e identificar los elementos generales que permitan la construcción de los lineamientos para la cartilla.</p> <p><i>Metodología</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación 1. Recuento de todo el proceso de trabajo en donde se visualicen los criterios, insumos y productos del trabajo desarrollado. 2. Presentación del trabajo a realizar en el tercer momento. (15 minutos) 2. Los dinamizadores entregarán a cada grupo de docentes (por institución) fichas de diferentes colores en donde estarán algunos de los elementos construidos por ellos para el desarrollo de las propuestas, así como fichas en blanco para complementar las ideas. Cada grupo, tendrá una "matriz de acción" en las que se contemplarán aspectos relevantes a tener en cuenta en el diseño de la propuesta. (Ver Guía No. 3) En la matriz se ubicarán las primeras fichas entregadas. (30 minutos) 	<p><i>Productos</i></p> <p>Insumos para la construcción de lineamientos generales para la cartilla.</p>

4. Cada grupo hará una breve presentación de las discusiones dadas a su interior. (30 minutos)
5. Visualización de una experiencia significativa. Se presentará un video que sistematice una experiencia de otra institución educativa. A través de esta experiencia se identificarán colectivamente algunos elementos claves, en relación con el reconocimiento de las subjetividades juveniles. (30 minutos máximo)
6. A manera de cierre el dinamizador presentará los elementos relevantes en las socializaciones y dará las indicaciones para el trabajo de la última sesión. (15 minutos)
 - Los docentes de cada institución, retomando las inquietudes hechas por sus compañeros, identificarán una o dos propuestas que tengan viabilidad de ser desarrolladas en su colegio y harán una aproximación para el desarrollo de las mismas.
 - Un aspecto central para la identificación de dicha propuesta es la consulta a los y las jóvenes de las instituciones, sobre sus expectativas o intereses.
 - Igualmente se sugiere que los docentes retomen propuestas en las que se haga evidente el reconocimiento de las relaciones que en medio de las diferencias unos y otros (estudiantes, profesores, directivos) pueden establecer.
 - Las propuestas deberán ser entregadas (en la medida de lo posible) a cada dinamizador dos semanas antes del último encuentro.

Tercer momento

En este último encuentro con las y los docentes se espera tener planteadas las ocho propuestas pedagógicas, una por cada institución, e identificar los elementos generales que permitan la construcción de los lineamientos para la cartilla.

Metodología

1. Presentación
 1. Recuento de todo el proceso de trabajo en donde se visualicen los criterios, insumos y productos del trabajo desarrollado.
 2. Presentación del trabajo a realizar en el tercer momento. (15 minutos)
2. Los dinamizadores entregarán a cada grupo de docentes (por institución) fichas de diferentes colores en donde estarán algunos de los elementos construidos por ellos para el desarrollo de las propuestas, así como fichas en blanco para complementar las ideas. Cada grupo, tendrá una "matriz de acción" en las que se contemplarán aspectos relevantes a tener en cuenta en el diseño de la propuesta. (Ver Guía No. 3) En la matriz se ubicarán las primeras fichas entregadas. (30 minutos)

Productos

Insumos para la construcción de lineamientos generales para la cartilla.

<p>3. A continuación el grupo identificará los vacíos, reiteraciones, fortalezas, etc. que se visualizan con la ubicación de las fichas en la matriz y tratará de complementar, ajustar, cambiar o ampliar la propuesta. (1:30 minutos)</p> <p>4. Sesión de socialización y problematización de las propuestas. (1 hora)</p> <p>5. Finalmente, se solicitará a los grupos de docentes participantes del taller, la elaboración de un documento en el que se recojan los aspectos contemplados en la matriz. Con el ánimo de ir configurando las propuestas y construir insumos para la socialización de las mismas en los foros locales.</p>	<p>Registro en video del proceso grupal y de la socialización.</p> <p>Cartelera por institución de las propuestas pedagógicas</p>
--	---

GUÍA N° 1

GUIA DE PREGUNTAS PARA ORIENTAR LA CONVERSACIÓN CON LOS GRUPOS DE PROFESORES (Primer encuentro)

Para tener en cuenta:

- a) En lo posible tener música que ambiente el espacio de trabajo, solicitar a los y las maestras que lleguen en ropa cómoda para que puedan trabajar y manipular los diferentes materiales que tengan en la mesa.
- b) Es importante evitar que las y los docentes hablen desde “el deber ser”, al contrario debe propiciarse que hablen de su experiencia propia. Por ello hay que insistir mucho en que recuerden su propia juventud y las maneras como ella se vivía dentro de la institución escolar.
- c) Si bien la idea es propiciar un recuerdo espontáneo en los docentes, esta guía servirá para dialogar y “orientar” la discusión en grupos y se utilizará para la sistematización en la socialización.
- d) En el momento de la socialización es importante empezar a hacer vínculos con el presente. Consideramos que en este tipo de actividades siempre emergen las comparaciones entre lo que fue y lo que es, por ello el dinamizador debe estar muy atento a recuperar estas comparaciones espontáneas, organizarlas y presentarlas en la parte final del primer encuentro. De igual modo, se busca que los maestros problematicen la existencia de diferencias culturales en los escenarios escolares.

Sobre Cuerpo

- ¿Qué tipo de apreciaciones escuchaban ustedes de parte de sus profesores sobre el manejo del cuerpo en los espacios escolares?
- ¿Qué tipo de rutinas físicas existían?
- ¿Qué sentimientos les producía la exigencia de llevar el uniforme?
- ¿Qué tipo de posiciones y movimientos eran considerados adecuados en el colegio?
- ¿Qué tipo de expresiones físicas y corporales eran permitidas y cuáles no?
- Cuáles fueron las experiencias corporales más significativas de su juventud?

Sobre la temporalidad

- ¿Cómo estaban distribuidos los tiempos en los colegios en los que estudiaban?
- ¿Cuáles prioridades establecía la institución en relación con la distribución de su tiempo?
- ¿Qué tipo de apreciaciones hacía usted sobre esa distribución del tiempo?
- ¿Si pudiera participar en el ordenamiento del tiempo durante su vida escolar, que prioridades hubiera hecho en sus actividades y qué tiempos hubiera dedicado a ellas?

- ¿Cuáles eran los espacios y los tiempos que usted valoraba como importantes en su vida juvenil?
- ¿Qué necesidades de su vida juvenil se satisfacían con el ordenamiento del tiempo en la institución?

Sobre la alteridad

- ¿Qué aspectos le permitían a usted diferenciarse como persona joven de otros actores de la institución educativa?
- ¿Qué semejanzas o proximidades estableció usted con otros actores de la institución educativa?
- ¿Qué tipo de relaciones fueron las más próximas y las más distantes en su experiencia escolar?
- ¿Cuando se presentaban diferencias y/o conflictos cómo se solucionaban?
- ¿participaba usted en grupos o en actividades fuera del contexto escolar y familiar?

Sobre la normatividad

- De las normas que existían en su colegio, ¿cuáles recuerda con mayor intensidad y qué sentimientos asocia a ellas?
- ¿Quiénes representaban la autoridad cuando usted fue joven y cuál su relación con ellos?
- ¿Cómo experimentaba usted el ejercicio de la autoridad de parte de sus directivas y profesores?

Sobre sexualidad y género

- ¿Recuerda usted que se debía sobre “el deber ser de un hombre” en el colegio?
- ¿Recuerda usted que se debía sobre “el deber ser de una mujer” en el colegio?
- ¿Qué imágenes o apreciaciones había sobre lo que significaba ser un hombre joven o una mujer joven en el espacio escolar?
- ¿Cómo valoraba estas apreciaciones y que diferencias o similitudes tuvo con ellas desde su experiencia de juventud?
- ¿Cómo se relacionaba con sus compañeros /as de colegio?
- ¿Cómo se expresaban las relaciones amorosas en el colegio?

GUÍA N° 2

**ALGUNAS PREGUNTAS PARA PLANTEARSE RESPECTO A LAS EXPERIENCIAS
PRESENTADAS POR LOS PROFESORES
(Segundo encuentro)**

Para tener en cuenta:

- a) En la presentación del sentido del segundo encuentro, es importante evidenciar el carácter del proceso de acompañamiento que busca el trabajo con los y las docentes, como una manera de ir generando condiciones para la construcción de criterios dialógicos en las propuestas pedagógicas
1. ¿Cuál es el marco de reflexiones e intenciones formativas de la propuesta? (por qué y para qué de la experiencia)
2. ¿De qué manera son incluidas en la propuesta los intereses, necesidades y expectativas de los jóvenes?
3. ¿Cómo se trabaja la relación entre jóvenes y jóvenes y jóvenes y adultos en la propuesta?
4. ¿Cuáles estrategias y actividades se proponen para el desarrollo de la experiencia?

GUÍA N° 3

MATRIZ PARA EL DISEÑO DE LAS PROPUESTAS PEDAGÓGICAS (Tercer encuentro)

Institución: _____

Nombre de la propuesta: _____

Marco de reflexiones e intenciones formativas de la propuesta (por qué y para qué)	Propósitos	Nociones de joven	Criterios pedagógicos	Formas de inclusión de los intereses y necesidades de los jóvenes	Estrategias y actividades	Tiempos, espacios y recursos
			<p>En este punto se facilitarán a los docentes algunos criterios a tenerse en cuenta para el desarrollo de la propuesta, por ejemplo: Generación de espacios y experiencias que favorezcan la expresión. Construcción de estrategias que posibiliten el diálogo entre jóvenes y entre éstos y los docentes, etc.</p>			

2.3. PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL TRABAJO CON PADRES Y MADRES DE FAMILIA

Consideraciones generales

El trabajo con padres de familia de las instituciones seleccionadas en las localidades de Chapinero y San Cristóbal busca, a partir del rastreo de las *concepciones* que sobre los grupos y culturas juveniles cercanos a cada institución educativa, se tienen, permitir la sensibilización respecto de las identidades juveniles. Este trabajo se realizará mediante la metodología de grupos focales, con 8 o 10 participantes en un espacio de máximo dos horas.

PROCESO DE ACOMPAÑAMIENTO	PROCESO INVESTIGATIVO
<p>METODOLOGÍA</p> <p>1. Presentación general (15 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Del proyecto de investigación: De manera sencilla explicar los objetivos del proyecto, las entidades (U Central y Secretaría de Educación) e instituciones educativas distritales involucradas en la propuesta. Comentar que el trabajo se esta desarrollando también con profesores y estudiantes de las IED (explicar rápidamente en qué consiste ese trabajo). Finalmente hablarles del trabajo con padres y madres de familia resaltando la importancia de que ellos también piensen en esa temática, etc. ▪ Del trabajo con padres de familia: Presentar la metodología de grupo focal. Comenta de manera ágil que “vamos a conversar” alrededor de lo que es ser joven y de los jóvenes de las instituciones y el contexto local. <p>2. Desarrollo Grupo de discusión (1 hora y 15 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se solicita a los participantes que se presenten y comenten una característica o experiencia sobre su juventud en la institución escolar. ▪ A partir de la presentación, se busca hacer la reflexión sobre ¿Cómo son los jóvenes de hoy dentro de la institución escolar? Diferencias, similitudes, conflictos, valores, etc. ▪ Para animar y guiar la discusión se pueden elaborar tarjetas de colores con las siguientes reflexiones o preguntas, las cuales retoman algunas de las categorías eje del proyecto: <ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Cómo creen que son los jóvenes hoy? ➤ ¿Para qué creen ustedes que se reúnen los jóvenes? (Pueden hacerse preguntas más puntuales como ¿Por qué creen que son así? ¿Por qué creen que hacen lo que ustedes dicen?). ➤ ¿Qué opinión tienen respecto a las estéticas juveniles?, ¿Consideran que esas estéticas deberían permitirse dentro de la institución escolar? 	<p><i>Registrar por medio de grabación en audio la discusión del grupo focal.</i></p> <p><i>Notas de campo sobre el desarrollo de la discusión, entonaciones, gesto, etc.</i></p>

- ¿Cómo se relaciona con sus hijos jóvenes?, ¿En cuáles situaciones esta de acuerdo o en desacuerdo con su hijo y por qué?
- ¿Qué opinión tiene respecto a las relaciones (de amistad, noviazgo) que se establecen entre los muchachos y las muchachas?

Nota: durante el desarrollo de la discusión, se sugiere presentar el video resultado del anterior proyecto, para movilizar la discusión, ampliar la controversia y/o los puntos de encuentro.

3. Elaboración de productos culturales (optativo) 30 minutos.

- Si hay la disposición y tiempo, se podría solicitar a los padres y madres que divididos en dos grupos o entre todos, elaboren un afiche, cartel, pendón, etc., sobre una idea que recoja la discusión sobre Jóvenes y adultos en la institución escolar. (Esto es pensando en la feria escolar y los foros para que también exista un producto mínimo de este actor).

Recoger el producto cultural

Algunos aspectos a tener en cuenta

- El grupo de padres no es uniforme. Esto significa que hay variedad de edad, escolaridad, tipo de trabajos u ocupaciones. Es posible que a los talleres lleguen acudientes y muchos de ellos pueden ser abuelitos o hermanos de los jóvenes.
- Estar atentos al uso del lenguaje, este debe ser sencillo y claro.
- Los padres y madres de familia suelen emitir juicios morales muy contundentes en la dirección de malo- bueno. El trabajo debe entonces buscar que ellos argumenten dichas posiciones, que alimenten sus juicios con más elementos –ejemplos, casos, reflexiones, etc.- que permitan comprender el lugar de sus discursos.
- Todo lo anterior nos obliga a estar muy pendiente del grupo, hacer una lectura inicial muy rápida que nos permita operar de acuerdo con las características del grupo que llegue a la actividad.

3. CONSOLIDADO DE ACTIVIDADES DESARROLLADAS EN EL PROYECTO

Localidad	Encuentros locales			Talleres institucionales			Total
	Estudiantes	Docentes	Padres / Madres	Estudiantes	Docentes	Padres / Madres	
Chapinero /Teusaquillo	40	9	12	118	11	*	190
San Cristóbal	68	4	8	110	18	*	208
Total	108	13	20	228	29	0	398

* Realizados en el marco de reuniones de padres de familia. No se registraron firmas

Este consolidado no contempla los acompañamientos a estudiantes, la asistencia a ferias escolares, ni el Foro Distrital

LOCALIDAD DE CHAPINERO / TEUSAQUILLO

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EN JÓVENES Y CULTURAS JUVENILES - IESCO
Agrupaciones, culturas juveniles y escuela en Bogotá:
Hacia la construcción de alternativas pedagógicas

Colegio: IED PALERMO

ACTIVIDAD	FECHA	No PARTICIPANTES
Presentación al Consejo académico.	Julio 29 de julio	6
Presentación y sensibilización a grupo de docentes.	Julio 12 de agosto	6
Concertación proyecto nueva administración	Septiembre 12	9
Conversatorio con docentes (programado)	Septiembre 21	Inasistencia general
Conversatorio con docentes	Septiembre 23	6
Convocatoria a estudiantes por emisora	Agosto 12	
Convocatoria e inscripción	Agosto 16	33
Primer encuentro con jóvenes	Agosto 17	33
Segundo Encuentro con jóvenes	Agosto 29	22
Tercer encuentro con jóvenes	Septiembre 15	
Acompañamientos/ observación	Septiembre 5	Observación patio, izada de bandera y jornada cultural.
Acompañamientos	Agosto 30, septiembre 2, 9, 16, 23.	Apoyo desarrollo de Productos culturales
Feria	Octubre 7	IED
Conversatorio padres y madres de familia	Octubre 7	6

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EN JÓVENES Y CULTURAS JUVENILES - IESCO
Agrupaciones, culturas juveniles y escuela en Bogotá:
Hacia la construcción de alternativas pedagógicas

Colegio: IED VERJÓN BAJO

ACTIVIDAD	FECHA	No PARTICIPANTES
Presentación coordinadora académica y profesores.	Agosto 1	11
Convocatoria e inscripción	Agosto 18	23
Primer encuentro con jóvenes	Agosto 22	23
Segundo encuentro con jóvenes	Septiembre 8	20
Tercer encuentro con jóvenes	Septiembre 19	18
Acompañamiento	Septiembre 13	
Acompañamiento	Octubre 3	
Feria	Octubre 6	IED
Conversatorio con padres y madre de familia	Octubre 6	10

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EN JÓVENES Y CULTURAS JUVENILES - IESCO
Agrupaciones, culturas juveniles y escuela en Bogotá:
Hacia la construcción de alternativas pedagógicas

-Este colegio se cambió por el Simón Rodríguez-

Colegio: IED MANUELA BELTRÁN

ACTIVIDAD	FECHA	No PARTICIPANTES
Reunión Rector, coordinadores, orientadores, docentes	Agosto 2	11
Entrega copias de la propuesta del proyecto en físico y digital para docentes	Agosto 5	
Sensibilización docentes	Agosto 9	4

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EN JÓVENES Y CULTURAS JUVENILES - IESCO
Agrupaciones, culturas juveniles y escuela en Bogotá:
Hacia la construcción de alternativas pedagógicas

Colegio: IED SIMÓN RODRÍGUEZ

ACTIVIDAD	FECHA	No PARTICIPANTES
Reunión Rectora y coordinadora jornada mañana	Agosto 16	2
Concertación cita coordinadoras jornada tarde y noche y orientadora jornada mañana	Agosto 24	3
Convocatoria directa docentes de arte y filosofía jornada tarde	Agosto 25	3
Reunión con directores de 10 y 11 jornada mañana	Agosto 26	4
Convocatoria estudiantes jornada nocturna	Agosto 26	
Sensibilización docentes jornada mañana	Agosto 29	10
Entrega invitaciones a docentes interesados jornada mañana y tarde	Agosto 31	4
Convocatoria estudiantes jornada de la mañana	Septiembre 16	36
Reunión Coordinador jornada mañana	Septiembre 20	1
Reunión Coordinador jornada mañana	Septiembre 21	1

Primer Encuentro con jóvenes	Septiembre 27	36
Segundo Encuentro con jóvenes	Octubre 4	25
Tercer Encuentro con jóvenes	Octubre 11	36
Acompañamiento grupos	Octubre 19	20
Acompañamiento grupos	Octubre 20	16
Feria Escolar	Noviembre 22	IED
Taller con Docentes	Diciembre 5	80

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EN JÓVENES Y CULTURAS JUVENILES - IESCO
Agrupaciones, culturas juveniles y escuela en Bogotá:
Hacia la construcción de alternativas pedagógicas

Colegio: IED MONTEVERDE

ACTIVIDAD	FECHA	
Reunión Rectora, coordinadores y docentes	Agosto 8	
Concertación cita con nueva rectora	Septiembre 29	10
Primer encuentro con jóvenes	Octubre 21	
Segundo encuentro con jóvenes	Noviembre 2	26
Acompañamiento a grupos	Noviembre 21	26
Acompañamiento a grupos	Noviembre 23	16
Feria Escolar	Noviembre 23	10
Conversatorio con padres y madres	Diciembre 2	15
	Diciembre 2	3

LOCALIDAD DE SAN CRISTÓBAL SUR

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EN JÓVENES Y CULTURAS JUVENILES - IESCO
Agrupaciones, culturas juveniles y escuela en Bogotá:
Hacia la construcción de alternativas pedagógicas

Colegio: IED RAFAEL NUÑEZ

ACTIVIDAD	FECHA	No PARTICIPANTES
Presentación rectora y consejo académico.	Septiembre 2	15
Programación actividades	Septiembre 26	1 Rectora
Convocatoria a jóvenes jornada tarde	Septiembre 27	Por salón (15 cursos de 35 estudiantes promedio)
Convocatoria a jóvenes jornada mañana	Septiembre 28	Por salón (15 cursos de 35 estudiantes promedio)
Inscripciones	Octubre 11	
Primer encuentro con jóvenes	Octubre 13	35
Segundo encuentro con jóvenes	Octubre 20	25
Tercer encuentro con jóvenes	Octubre 24	31
Acompañamiento	Noviembre 11	21
Acompañamiento	Noviembre 19	21
Feria	Noviembre 25	IED
Conversatorio con padres y madre de familia	Noviembre 25	

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EN JÓVENES Y CULTURAS JUVENILES - IESCO
Agrupaciones, culturas juveniles y escuela en Bogotá:
Hacia la construcción de alternativas pedagógicas

Colegio: IED ALEMANIA UNIFICADA

Localidad: SAN CRISTÓBAL

ACTIVIDAD	FECHA	No PARTICIPANTES
Presentación y socialización con docentes	Agosto 3	12
Programación actividades	Septiembre 26	Coordinadora y orientadora
Convocatoria e inscripciones	Septiembre 26	25
Primer Encuentro con jóvenes	Septiembre 29	25
Segundo Encuentro con jóvenes	Octubre 3	25
Tercer Encuentro con jóvenes	Octubre 10	25
Acompañamiento	Octubre 13	25
Acompañamiento	Octubre 22	15
Acompañamiento	Octubre 25	10
Feria	Octubre 28	IED
Conversatorio con padres y madre de familia	Octubre 18	5

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EN JÓVENES Y CULTURAS JUVENILES - IESCO
Agrupaciones, culturas juveniles y escuela en Bogotá:
Hacia la construcción de alternativas pedagógicas

Colegio: IED ENTRE NUBES

ACTIVIDAD	FECHA	No PARTICIPANTES
Reunión coordinadoras de las cuatro sedes.	Agosto 2	8 Coordinadoras
Acuerdos generales para desarrollar el proyecto		
Convocatoria Estudiantes jornada de la mañana	Agosto 16	5 salones Estudiantes
Convocatoria estudiantes jornada de la tarde	Agosto 17	4 Salones Estudiantes
Listado general de participantes a Taller. Reunión con coordinadoras para logística del primer encuentro	Agosto 19	6 Coordinadoras
Ier Encuentro con jóvenes (Narraciones grupales	Agosto 23	25
Ilo Encuentro con jóvenes (Mapas)	Septiembre 5	25
Acompañamiento a grupos para planeación producto cultural	Septiembre 12	10 Estudiantes
Acompañamiento a grupos para planeación producto cultural	Septiembre 13	8 Estudiantes
Acompañamiento a elaboración de videos	Septiembre 19	15 Estudiantes
Celebración día de la familia (acercamiento a padres)	Septiembre 16	70 entre Docentes padres y madres de familia y estudiantes
Reunión comité de convivencia	Septiembre 20	8 Docentes y coordinadores
III Encuentro con jóvenes	Septiembre 23	25 estudiantes
Reunión comité de convivencia	Septiembre 27	6 Coordinadoras y docentes
Taller con docentes	Noviembre 22	100 docentes
Conversatorio padres y madres de familia	Septiembre 27	No se pudo realizar
Feria Escolar (itinerante por las cinco sedes)	Noviembre 25	IED

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EN JÓVENES Y CULTURAS JUVENILES - IESCO
Agrupaciones, culturas juveniles y escuela en Bogotá:
Hacia la construcción de alternativas pedagógicas

Colegio: IED MONTEBELLO

ACTIVIDAD	FECHA	No PARTICIPANTES
Reunión coordinadores y docentes jornada mañana	Agosto 3	12 Coordinadores y docentes de área
Sensibilización docentes jornada mañana	Agosto 9	15 docentes
Sensibilización docentes jornada tarde	Agosto 10	16 docentes
Convocatoria estudiantes jornada de la mañana	Agosto 29	4 Salones Estudiantes
Convocatoria estudiantes jornada de la tarde	Agosto 29	4 salones Estudiantes
Convocatoria estudiantes jornada de la mañana y tarde. Listado general de participantes a Taller.	Agosto 30	6 salones Estudiantes
Primer Encuentro con jóvenes (Narraciones grupales)	Septiembre 2	25
Reunión docentes para mirar proyectos de aula en la temática juvenil	Septiembre 2	2 Español y Educación Física
Segundo Encuentro con jóvenes (Mapas)	Septiembre 15	25
Acompañamiento a grupos para planeación producto cultural	Septiembre 20	15 Estudiantes
Acompañamiento a grupos para planeación producto cultural	Septiembre 21	10 Estudiantes
Reunión Nuevos coordinadores de la IED	Septiembre 22	2 coordinadores
Acompañamiento a elaboración de videos	Septiembre 26	12 Estudiantes
Tercer Encuentro con jóvenes	Septiembre 23	25
Cuarto Encuentro con jóvenes	Septiembre 30	25 estudiantes
Acuerdo para realizar mural	Octubre 25	12 estudiantes
Feria Escolar	Octubre 25	IED

TALLERES CON DOCENTES
REALIZADOS EN LA UNIVERSIDAD CENTRAL

Institución	Primer Taller	Segundo taller	Tercer Taller
Campestre Monteverde	1	1	0
Entre Nubes	8	5	3
Rafael Nuñez	6	5	4
Alemania Unificada	3	1	2
Verjón Bajo	3		1
Palermo	8		4
Montebello	0		3
Simón Rodríguez	0		0
CADEL: Equipo pedagógico	0		2
	29	12	19

FORO LOCAL SAN CRISTÓBAL IED Los Alpes Viernes 18 de noviembre de 9 a.m a 1 p.m		FORO LOCAL CHAPINERO TEUSAQUILLO Saló Olímpico Comfenalco (Colsubsidio) Cra. 30 con Clle. 53 Jueves 24 de noviembre de 9 a.m a 1:30 p.m	
Total participantes que firmaron asistencia : 71		Total participantes que firmaron asistencia: 52	
Rafael Núñez	14	Simón Rodríguez	4
Alemania Unificada	15	Campestre Monteverde	11
Entre Nubes	3	Palermo	8
Magdalena Ortega de Nariño	1	Verjón	11
20 de Julio	7	San Martín de Porres	14
Francisco Javier Matiz	2	CADEL	4
Los Alpes	29		
Incluye: Orientadora de Alemania Unificada; orientadora, docente y rector de Entre Nubes, rector Los Alpes. Asistencia inicial de dos funcionarios de equipo pedagógico de CADEL y uno de la SED.		Incluye: Rectoras de Verdón Bajo y Simón Rodríguez, orientadora de Palermo J M, coordinadora y docente Monteverde JT. Asistencia de la gerente de CADEL y participación durante todo el foro de tres funcionarias del equipo pedagógico.	

FORO DISTRITAL AUDITORIO: FABIO CHAPARRO – SED Miércoles, 5 de abril de 2006 3:00 a 6:00 p.m	
Lista de Asistentes:	280 docentes de las IED de Bogotá.
	23 estudiantes de las IED de Bogotá.
	34 particulares.
TOTAL:	337 personas.

Secretaría de Educación del Distrito
 Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos - IESCO / UC

Agrupaciones, culturas juveniles y escuela en Bogotá

Colegio: Verjón Bajo

Localidad: Chapinero / Teusaquillo

Fecha: 22 de agosto de 2005

Número	Nombres y Apellidos	Edad	Grado	Agrupación
1	Stefania Marin Arias	13	8°	
2	Edwin Cifuentes	14	8°	Problemática colegial
3	Ever Alexander Arias	14	8°	Problemática colegial
4	Harrison Ortega Monsalve	14	8°	Problemática colegial
5	Jairo Enrique Ayala Alcalá	13	8°	Fotografía
6	John Freddy López	14	8°	Problemática colegial
7	Andrea Murcia	16	9°	Música - Canto
8	Ximena Gómez G.	14	8°	Música - Canto
9	Rubisol Salinas Melo	15	8°	Música - Canto
10	Anderson Murcia G.	14	8°	Música - Canto
11	Marisol Prieto Novoa	14	8°	Música - Canto
12	Leidy Karina Sepúlveda Castellanos	15	8°	Fotografía
13	Juan Gabriel Rodríguez C.	15	9°	Fotografía
14	Jonathan Morantes R.	15	9°	Fotografía
15	Lizeth Paola Silva Santacruz	14	8°	Fotografía
16	Henry Novoa Copete	17	9°	Problemáticas juveniles
17	Cristian Mosos Agudelo	14	9°	Problemáticas juveniles
18	Jaiver Andrés López Rúa	16	9°	Problemáticas juveniles
19	Alejandra Rodríguez	15	9°	Problemáticas juveniles
20	Carolina Valero Diaz	14	8°	Música - Canto
21	Freddy López Niño	14	8°	
22	William Morales	14	8°	
23	Henry A. Niño	17	9°	
24	Diana Rocío Macías	14	9°	
25	Eliana Andrea Múnera	16	9°	
26	Jorge Andrés Nova	16	9°	

Secretaría de Educación del Distrito
 Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos - IESCO / UC

Agrupaciones, culturas juveniles y escuela en Bogotá

Colegio: Verjón Bajo

Localidad: Chapinero / Teusaquillo

Fecha: 8 de septiembre de 2005

Número	Nombres y Apellidos	Edad	Grado	Agrupación
1	Stefania Marin Arias	13	8°	
2	Edwin Cifuentes	14	8°	Problemática colegial
3	Ever Alexander Arias	14	8°	Problemática colegial
4	Harrison Ortega Monsalve	14	8°	Problemática colegial
5	Jairo Enrique Ayala Alcalá	13	8°	Fotografía
6	John Freddy López	14	8°	Problemática colegial
7	Andrea Murcia	16	9°	Música - Canto
8	Ximena Gómez G.	14	8°	Música - Canto
9	Rubisol Salinas Melo	15	8°	Música - Canto
10	Anderson Murcia G.	14	8°	Música - Canto
11	Marisol Prieto Novoa	14	8°	Música - Canto
12	Leidy Karina Sepúlveda Castellanos	15	8°	Fotografía
13	Juan Gabriel Rodríguez C.	15	9°	Fotografía
14	Jonathan Morantes R.	15	9°	Fotografía
15	Lizeth Paola Silva Santacruz	14	8°	Fotografía
16	Henry Novoa Copete	17	9°	Problemáticas juveniles
17	Cristian Mosos Agudeo	14	9°	Problemáticas juveniles
18	Jaiver Andrés López Rúa	16	9°	Problemáticas juveniles
19	Alejandra Rodriguez	15	9°	Problemáticas juveniles
20	Carolina Valero Diaz	14	8°	Música - Canto
21	Freddy López Niño	14	8°	
22	William Morales	14	8°	

Secretaría de Educación del Distrito
 Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos - IESCO / UC

Agrupaciones, culturas juveniles y escuela en Bogotá

Colegio: Verjón Bajo

Localidad: Chapinero / Teusaquillo

Fecha: 19 de septiembre de 2005

Número	Nombres y Apellidos	Edad	Grado	Agrupación
1	Stefania Marin Arias	13	8°	
2	Edwin Cifuentes	14	8°	Problemática colegial
3	Ever Alexander Arias	14	8°	Problemática colegial
4	Harrison Ortega Monsalve	14	8°	Problemática colegial
5	Jairo Enrique Ayala Alcalá	13	8	Fotografía
6	John Freddy López	14	8°	Problemática colegial
7	Andrea Murcia	16	9°	Música - Canto
8	Ximena Gómez G.	14	8°	Música - Canto
9	Rubisol Salinas Melo	15	8°	Música - Canto
10	Anderson Murcia G.	14	8°	Música - Canto
11	Marisol Prieto Novoa	14	8°	Música - Canto
12	Leidy Karina Sepúlveda Castellanos	15	8°	Fotografía
13	Juan Gabriel Rodríguez C.	15	9°	Fotografía
14	Jonathan Morantes R.	15	9°	Fotografía
15	Lizeth Paola Silva Santacruz	14	8°	Fotografía
16	Henry Novoa Copete	17	9°	Problemáticas juveniles
17	Cristian Mosos Agudelo	14	9°	Problemáticas juveniles
18	Jaiver Andrés López Rúa	16	9°	Problemáticas juveniles
19	Alejandra Rodríguez	15	9°	Problemáticas juveniles
20	Carolina Valero Diaz	14	8°	Música - Canto

Secretaría de Educación del Distrito
Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos - IESCO / UC

Agrupaciones, culturas juveniles y escuela en Bogotá

Colegio: Alemania Unificada

Localidad: San Cristóbal

Fecha: 3 de octubre de 2005

Número	Nombres y Apellidos	Edad	Grado	Agrupación
1	Kevin Acoro Castillo	13	7°	Nuevas Máscaras
2	José Luis Hortúa Díaz	14	7°	Bikers
3	Freddy Guzmán	14	7°	Nuevas Máscaras
4	Jhon Jairo Nonsoque Salazar	17	10°	Nuevas Máscaras
5	Alex Macias Riaño	19	10°	Nuevas Máscaras
6	Hames Alonso Guzmán	14	8°	Nuevas Máscaras
7	Gisela Rodriguez Méndez	16	10°	Emisora
8	Jhonny Rentería	15	8°	M. C. Monster Clan
9	Jhon W. Niño	17	9°	Resolución de conflictos
10	Oscar Andrés Acosta R.	15	10°	P. los de la Torre - Resolución de conflictos
11	Yessica Paola López	17	6°	P. los de la Torre
12	Marcos Jair Arango R.	14	9°	P. los de la Torre
13	Lorena Yazmin Segura R.	13	6°	P. los de la Torre
14	Paola Yañez S.	12	6°	P. los de la Torre
15	Patricia Devia	14	6°	P. los de la Torre
16	Ingrid Ximena Huertas V.	12	6°	P. los de la Torre
17	Darwin Vidal León Torres	15	10°	Resolución de conflictos
18	James Duvan Acosta	14	7°	Resolución de conflictos
19	José Cepeda	15	10°	Resolución de conflictos
20	Santiago Alberto Gómez	15	10°	Resolución de conflictos
21	Jhon Alexander Marín Palma	17	10°	Resolución de conflictos
22	Aldair Begambre S.	17	10	Resolución de conflictos
23	William Sanabria Cubillos	17	10°	Resolución de conflictos
24	Sandra Milena Ortiz	17	10°	Resolución de conflictos
25	Leidy Brighit Castillo	16	10°	Resolución de conflictos
26	Edisson Humberto Sastoque	18	10°	Resolución de conflictos
27	Robert Alexander Arévalo Acosta	16	9°	Resolución de conflictos
28	Jonathan Andrés Coronel	15	9°	Resolución de conflictos
29	Maicol Jair Arango Rodríguez	14	9°	Resolución de conflictos
30	Oscar Andrés Cruz	16	10°	Resolución de conflictos
31	Luis Carlos Montaña	17	10°	Resolución de conflictos
32	Victor Alfonso Suárez	17	8°	
33	Jenni Katherin Romero	13	6°	Fundación Nuevos Mundos

Secretaría de Educación del Distrito
 Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos - IESCO / UC

Agrupaciones, culturas juveniles y escuela en Bogotá

Colegio: Alemania Unificada

Localidad: San Cristóbal

Fecha: 10 de octubre de 2005

Número	Nombres y Apellidos	Edad	Grado	Agrupación
1	Kevin Acoro Castillo	13	7°	Nuevas Máscaras
2	José Luis Hortúa Díaz	14	7°	Bikers
3	Freddy Guzmán	14	7°	Nuevas Máscaras
4	Jhon Jairo Nonsoque Salazar	17	10°	Nuevas Máscaras
5	Alex Macias Riaño	19	10°	Nuevas Máscaras
6	Hames Alonso Guzmán	14	8°	Nuevas Máscaras
7	Gisela Rodríguez Méndez	16	10°	Emisora
8	Jhonny Rentería	15	8°	M. C. Monster Clan
9	Jhon W. Niño	17	9°	Resolución de conflictos
10	Oscar Andrés Acosta R.	15	10°	P. los de la Torre
11	Yessica Paola López	17	6°	P. los de la Torre
12	Marcos Jair Arango R.	14	9°	P. los de la Torre
13	Lorena Yazmin Segura R.	13	6°	P. los de la Torre
14	Paola Yañez S.	12	6°	P. los de la Torre
15	Patricia Devia	14	6°	P. los de la Torre
16	Ingrid Ximena Huertas V.	12	6°	P. los de la Torre
17	Darwin Vidal León Torres	15	10°	Resolución de conflictos
18	James Duvan Acosta	14	7°	Resolución de conflictos
19	José Cepeda	15	10°	Resolución de conflictos
20	Santiago Gómez	15	10°	Resolución de conflictos
21	Jhon Alexander Marin Palma	17	10°	Resolución de conflictos
22	Aldair Begambre S.	17	10	Resolución de conflictos
23	William Sanabria Cubillos	17	10°	Resolución de conflictos
24	Sandra Milena Ortiz	17	10°	Resolución de conflictos
25	Leidy Brighith Castillo	16	10°	Resolución de conflictos

Secretaría de Educación del Distrito
 Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos - IESCO / UC

Agrupaciones, culturas juveniles y escuela en Bogotá

Colegio: Rafael Núñez

Localidad: San Cristóbal

Fecha: 13 de octubre de 2005

Número	Nombres y Apellidos	Edad	Grado
1	Jhon Freddy Ortiz Wilches	16	10º
2	Jhon Reinaldo Guerrero	18	10º
3	Johan Clavijo	16	10º
4	David Acosta Robles	16	10º
5	Juan David Martínez M.	16	10º
6	Marlon Andrés Otálora	17	10º
7	Jhon Garcia	18	10º
8	Luis Moreno	18	10º
9	Fabio Andrés Herrera	17	10º
10	Juan Camilo Rojas	15	10º
11	Victor Manuel Riscanevo Sánchez	17	10º
12	Jhon Freddy Lozano	17	10º
13	Nicolás Cruz Hernández	16	10º
14	Lisset Eliana Cerón	16	10º
15	Jazmin Márquez	15	10º
16	Johana Rodríguez V.	17	10º
17	Dayana Castillo	17	10º
18	Liza Amórtegui	17	10º
19	Alexandra Gutiérrez	16	10º
20	Sandra Milena Ortiz	17	10º
21	Leidy Brigith Castillo	16	10º
22	Jhonatan Rodríguez T.	18	11º
23	Camilo Saenz	17	11º
24	Adriana Patricia Martínez Florez	18	11º
25	Diana Mora	18	11º
26	Yazmin Jiménez	16	11º
27	Juan Pablo Rojas	18	11º
28	Mauricio Martínez	13	6º
29	Andrés Felipe Clavijo	15	8º

Secretaría de Educación del Distrito
Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos - IESCO / UC

Agrupaciones, culturas juveniles y escuela en Bogotá

Colegio: Rafael Núñez

Localidad: San Cristóbal

Fecha: 20 de octubre de 2005

Número	Nombres y Apellidos	Edad	Grado
1	Jhon Freddy Ortiz Wilches	16	10°
2	Jhon Reinaldo Guerrero	18	10°
3	Johan Clavijo	16	10°
4	David Acosta Robles	16	10°
5	Juan David Martínez M.	16	10°
6	Marcos Suárez Galindo	17	10°
7	Jhon Garcia	18	10°
8	Luis Moreno	18	10°
9	Fabio Andrés Herrera	17	10°
10	Juan Camilo Rojas	15	10°
11	Victor Manuel Riscanevo Sánchez	17	10°
12	Jhon Freddy Lozano	17	10°
13	Nicolás Cruz Hernández	16	10°
14	Lisset Eliana Cerón	16	10°
15	Jazmín Márquez	15	10°
16	Johana Rodríguez V.	17	10°
17	Dayana Castillo	17	10°
18	Liza Amórtegui	17	10°
19	Alexandra Gutiérrez	16	10°

Secretaría de Educación del Distrito
 Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos - IESCO / UC
 Agrupaciones, culturas juveniles y escuela en Bogotá

Colegio: Rafael Núñez

Localidad: San Cristóbal

Fecha: 24 de octubre de 2005

Número	Nombres y Apellidos	Edad	Grado
1	Jhon Freddy Ortiz Wilches	16	10°
2	Jhon Reinaldo Guerrero	18	10°
3	Johan Clavijo	16	10°
4	David Acosta Robles	16	10°
5	Juan David Martínez M.	16	10°
6	Ronal Gómez Moreno	12	6°
7	Jhon García	18	10°
8	Jhonathan Gómez M.	12	6°
9	Fabio Andrés Herrera	17	10°
10	John David Bueno	19	11°
11	Victor Manuel Riscanevo Sánchez	17	10°
12	Jhon Freddy Lozano	17	10°
13	Nicolás Cruz Hernández	16	10°
14	Lisset Eliana Cerón	16	10°
15	Jazmín Márquez	15	10°
16	Johana Rodríguez V.	17	10°
17	Dayana Castillo	17	10°
18	Liza Amórtegui	17	10°
19	Alexandra Gutiérrez	16	10°
20	Sandra Milena Ortiz	17	10°
21	Leidy Brighith Castillo	16	10°
22	Jhonatan Rodríguez T.	18	11°
23	Camilo Saenz	17	11°
24	Adriana Patricia Martínez Florez	18	11°
25	Diana Mora	18	11°
26	Yazmin Jiménez	16	11°
27	Juan Pablo Rojas	18	11°
28	Mauricio Martínez	13	6°
29	Andrés Felipe Clavijo	15	8°
30	David Eduardo Nova	18	11°
31	Jair Andrés Flórez Peña	15	9°
32	Yon Reyes Jiménez	15	9°
33	Rubén David Mahecha	15	9°
34	Lady Lorena Sánchez Molina	18	11°

Secretaría de Educación del Distrito
 Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos - IESCO / UC
 Agrupaciones, culturas juveniles y escuela en Bogotá: Hacia la construcción de alternativas pedagógicas

Colegio: Entre Nubes Sur Oriental

Localidad: San Cristóbal

Fecha: 23 de agosto de 2005

Número	Nombres y Apellidos	Edad	Grado	Tipo de agrupación
1	Danilo Fuentes Fuentes	14	9°	Biker BMX
2	Jimmy Álvarez	14	8°	Baloncesto
3	Cristian Camilo Muñoz	15	8°	Baloncesto
4	Henry Vargas	14	8°	Baloncesto
5	Jenny Tatiana Reyes	14	8°	Hip-hop
6	Jeimy Constanza	13	7°	Hip-hop
7	Dónovan Gómez Góngora	13	8°	Fútbol
8	Lizeth Paola García Tique	15	8°	Emisora
9	Deison Algarín Mendoza	16	8°	Dibujo
10	Edwar Chaverra Villareal	15	8°	Fútbol
11	Wilder Fernando Morales Lozano	12	8°	Fútbol
12	Daniel Ricardo Fernández	14	9°	Duo de "Cantantes"
13	Andrés Felipe Palacios	16	9°	Duo de "Cantantes"
14	Jefferson Rodríguez Álvarez	15	8°	Danzas
15	Jonnathan Jair Velandia Quitián	15	8°	Danzas
16	Estiven Barreto C.	14	8°	Hip-hop
17	Héctor Giovanni Rico	13	8°	Hip-hop
18	Jeison Pardo Mora	15	8°	Hip-hop
19	Leidy Johana Aponte	16	8°	Danzas
20	Andrea Carolina Riaño	13	8°	Danzas
21	Yuri Paola Murcia	13	8°	Danzas
22	Ángel Eduardo Díaz Hernández	14	8°	Metalero - Baloncesto
23	Iván Varela	13	8°	Aficionados al fútbol
24	Jesús Arturo Arévalo	14	8°	Aficionados al fútbol
25	Jeison Ernesto García	15	8°	Aficionados al fútbol
26	Jaime Páez Bayona	14	8°	Aficionados al fútbol
27	Jonathan Steven Bernal	15	8°	Religioso - Cristiano

Secretaría de Educación del Distrito
 Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos - IESCO / UC
 Agrupaciones, culturas juveniles y escuela en Bogotá: Hacia la construcción de alternativas pedagógicas

Colegio: Entre Nubes Sur Oriental

Localidad: San Cristóbal

Fecha: 5 de septiembre de 2005

Número	Nombres y Apellidos	Edad	Grado	Tipo de agrupación
1	Danilo Fuentes Fuentes	14	9°	Biker BMX
2	Jimmy Álvarez	14	8°	Baloncesto
3	Cristian Camilo Muñoz	15	8°	Baloncesto
4	Henry Vargas	14	8°	Baloncesto
5	Jenny Tatiana Reyes	14	8°	Hip-hop
6	Jeimy Constanza	13	7°	Hip-hop
7	Lizeth Paola García Tique	15	8°	Emisora
8	Deison Algarín Mendoza	16	8°	Dibujo
9	Edwar Chaverra Villareal	15	8°	Fútbol
10	Wilder Fernando Morales Lozano	12	8°	Fútbol
11	Daniel Ricardo Fernández	14	9°	Duo de "Cantantes"
12	Andrés Felipe Palacios	16	9°	Duo de "Cantantes"
13	Jefferson Rodríguez Álvarez	15	8°	Danzas
14	Jonnathan Jair Velandia Quitián	15	8°	Danzas
15	Leidy Johana Aponte	16	8°	Danzas
16	Andrea Carolina Riaño	13	8°	Danzas
17	Yuri Paola Murcia	13	8°	Danzas
18	Ángel Eduardo Díaz Hernández	14	8°	Danzas
19	Iván Varela	13	8°	Metalero - Baloncesto
20	Jesús Arturo Arévalo	14	8°	Aficionados al fútbol
21	Jeison Ernesto García	15	8°	Aficionados al fútbol
22	Jaime Páez Bayona	14	8°	Aficionados al fútbol
23	Jonathan Steven Bernal	15	8°	Aficionados al fútbol
				Religioso - Cristiano

Secretaría de Educación del Distrito
 Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos - IESCO / UC
 Agrupaciones, culturas juveniles y escuela en Bogotá: Hacia la construcción de alternativas pedagógicas

Colegio: Entre Nubes Sur Oriental

Localidad: San Cristóbal

Fecha: 23 de septiembre de 2005

Número	Nombres y Apellidos	Edad	Grado	Tipo de agrupación
1	Danilo Fuentes Fuentes	14	9°	Biker BMX
2	Jimmy Álvarez	14	8°	Baloncesto
3	Cristian Camilo Muñoz	15	8°	Baloncesto
4	Henry Vargas	14	8°	Baloncesto
5	Jenny Tatiana Reyes	14	8°	Hip-hop
6	Jeimy Constanza	13	7°	Hip-hop
7	Deison Algarín Mendoza	16	8°	Dibujo
8	Daniel Ricardo Fernández	14	9°	Duo de "Cantantes"
9	Andrés Felipe Palacios	16	9°	Duo de "Cantantes"
10	Jefferson Rodríguez Álvarez	15	8°	Danzas
11	Jonnathan Jair Velandía Quitián	15	8°	Danzas
12	Estiven Barreto C.	14	8°	Hip-hop
13	Héctor Giovanni Rico	13	8°	Hip-hop
14	Jeison Pardo Mora	15	8°	Hip-hop
15	Leidy Johana Aponte	16	8°	Danzas
16	Andrea Carolina Riaño	13	8°	Danzas
17	Yuri Paola Murcia	13	8°	Danzas
18	Ángel Eduardo Díaz Hernández	14	8°	Metalero - Baloncesto
19	Iván Varela	13	8°	Aficionados al fútbol
20	Jesús Arturo Arévalo	14	8°	Aficionados al fútbol
21	Jeison Ernesto García	15	8°	Aficionados al fútbol
22	Jaime Páez Bayona	14	8°	Aficionados al fútbol
23	Jonathan Steven Bernal	15	8°	Religioso - Cristiano

Secretaría de Educación del Distrito
 Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos - IESCO / UC
 Agrupaciones, culturas juveniles y escuela en Bogotá: Hacia la construcción de alternativas pedagógicas

Colegio: Palermo

Localidad: Chapinero / Teusaquillo

17 de agosto de 2005

Número	Nombres y Apellidos	Edad	Grado	Tipo de agrupación
1	Yury Rocío Murcia Oliveros	16	9°	Amigos
2	Joshef Gutiérrez Carrillo	16	9°	Metal
3	Silvia Patricia Aguilar	16	10°	Amigas
4	Lina Rodríguez	16	10°	Amigas
5	Diana Barón	18	10°	Hip-hop
6	Briggith Moreno	15	10°	Amigas - Pop
7	Ivonne Londoño	15	10°	Amigas - Pop
8	Claudia Rodríguez	15	8°	Amigos
9	Karen Moreno	16	9°	Hip-hop
10	Lamia Neme	17	10°	Amigos - Metal
11	David Pulido	16	10°	Hip-hop
12	Gustavo Téllez	16	10°	Hip-hop
13	Camilo Fonseca	18	10°	Hip-hop
14	Juan Camilo Lambis	17	10°	Amigos - Rock
15	Maria Fernanda Martínez	16	10°	Amigos - Rock
16	Aritza Orjuela	16	10°	Amigos - Rock
17	Andrea Aponte	15	8°	Metal
18	Valentina Palacio García	16	8°	Metal
19	William Valbuena	15	8°	Metal - Emisora
20	Beimar Sánchez	16	8°	Metal - Emisora
21	Catherine Sánchez	16	9°	Amigos
22	Dahiana Betancourt	16	8°	Hip-hop
23	Gustavo Rodríguez	17	10°	Rock (Grunge)
24	Daniel Prieto Salamanca	18	10°	Neo-punk
25	Cristian Méndez Ulloa		8°	Punk
26	Jessica Díaz	16	11°	Amigos
27	Pablo Zuluaga	13	8°	Amigos
28	Néstor Méndez	18	11°	Electrónica
29	Julián López Trujillo	17	10°	Metal
30	Juan Mario Loaiza	14	10°	Neo-punk
31	Julián Andrés Macías	15	8°	Kraken
32	Richar Cañadulce M.	16	8°	Fire
33	Néstor David Durán	17	10°	Gothic

Secretaría de Educación del Distrito
 Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos - IESCO / UC
 Agrupaciones, culturas juveniles y escuela en Bogotá: Hacia la construcción de alternativas pedagógicas

Colegio: Palermo

Localidad: Chapinero / Teusaquillo

29 de agosto de 2005

Número	Nombres y Apellidos	Edad	Grado	Tipo de agrupación
1	Yury Rocío Murcia Oliveros	16	9°	Amigos
2	Joshef Gutiérrez Carrillo	16	9°	Metal
3	Diana Barón	18	10°	Hip-hop
4	Lamia Neme	17	10°	Amigos - Metal
5	David Jurado	16	10°	Rock
6	Juan Camilo Lambis	17	10°	Amigos - Rock
7	María Fernanda Martínez	16	10°	Amigos - Rock
8	Aritza Orjuela	16	10°	Amigos - Rock
9	Andrea Aponte	15	8°	Metal
10	Valentina Palacio García	16	8°	Metal
11	William Valbuena	15	8°	Metal - Emisora
12	Beimar Sánchez	16	8°	Metal - Emisora
13	Catherine Sánchez	16	9°	Amigos
14	Dahiana Betancourt	16	8°	Hip-hop
15	Daniel Prieto Salamanca	18	10°	Neo-punk
16	Cristian Méndez Ulloa		8°	Punk
17	Néstor Méndez	18	11°	Electrónica
18	Julián López Trujillo	17	10°	Metal
19	Juan Mario Loaiza	14	10°	Neo-punk
20	Julián Andrés Macías	15	8°	Kraken
21	Richar Cañadulce M.	16	8°	Fire
22	Maribel González	15	9°	Rock

Secretaría de Educación del Distrito
 Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos - IESCO / UC
 Agrupaciones, culturas juveniles y escuela en Bogotá: Hacia la construcción de alternativas pedagógicas

Colegio: Palermo

Localidad: Chapinero / Teusaquillo

15 de septiembre de 2005

Número	Nombres y Apellidos	Edad	Grado	Tipo de agrupación
1	Joshef Gutiérrez Carrillo	16	9°	Metal
2	Silvia Patricia Aguilar	16	10°	Amigos
3	Lina Rodríguez	16	10°	Amigos
4	David Pulido	16	10°	Hip-hop
5	Ivonne Londoño	15	10°	Amigos - Pop
6	Claudia Rodríguez	15	8°	Amigos
7	Karen Moreno	16	9°	Hip-hop
8	Gustavo Téllez	16	10°	Hip-hop
9	Camilo Fonseca	18	10°	Hip-hop
10	Lamia Neme	17	10°	Amigos - Metal
11	Juan Camilo Lambis	17	10°	Amigos - Rock
12	María Fernanda Martínez	16	10°	Amigos - Rock
13	Andrea Aponte	15	8°	Metal
14	William Valbuena	15	8°	Metal - Emisora
15	Valentina Palacio García	16	8°	Metal
16	Catherine Sánchez	16	9°	Amigos
17	Dahiana Betancourt	16	8°	Hip-hop
18	Gustavo Rodríguez	17	10°	Rock (Grunge)
19	Daniel Prieto Salamanca	18	10°	Neo-punk
20	Cristian Méndez Ulloa		8°	Punk
21	Néstor Méndez	18	11°	Electrónica
22	Dahiana Betancourt	16	8°	Hip-hop
23	Juan Mario Loaiza	14	10°	Neo-punk
24	Richar Cañadulce M.	16	8°	Fire
25	Jessica Díaz	16	11°	Amigos
26	Pablo Zuluaga	13	8°	Amigos
27	Néstor Méndez	18	11°	Electrónica
28	Julián López Trujillo	17	10°	Metal
29	Aritza Orjuela	16	10°	Amigos - Rock

Secretaría de Educación del Distrito
 Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos - IESCO / UC

Agrupaciones, culturas juveniles y escuela en Bogotá: Hacia la construcción de alternativas pedagógicas

Colegio: Simón Rodríguez

Localidad: Chapinero / Teusaquillo

27 de septiembre de 2005

Número	Nombres y Apellidos	Grado	Tipo de agrupación
1	Javier Alejandro Medina	11°	Teatro y Metal
2	Hernán Dario Conde	10°	Metal
3	Shady Jhoana Guerrero	11°	Metal
4	Andrés Felipe Sánchez	11°	Metal
5	Daniel F. Bohórquez M.	11°	Grupo Raza
6	Orlando Cárdenas Rodríguez	11°	Sureños - Barras
7	Alfonso López Angel	11°	Sureños - Barras
8	Ángela Martínez Villamil	11°	Sureños - Barras
9	Carolina Neira	11°	Video
10	Juan Esteban Mena	11°	Culturas urbanas - Rock
11	Karen Juliet Velásquez	11°	Video aficionados
12	Yeimy Lucero Cubillos	11°	Anti-taurino
13	Sandra Marcela Niño P.	11°	Anti-taurino
14	Eliana Maria Rojas C.	11°	Anti-taurino
15	Jader Alexander León Muñoz	11°	Anti-taurino
16	Jessica Marcela Salinas Vega	11°	Personero - Metal
17	Andrés Nieto	11°	Video
18	Leidy Paola Díaz López	11°	Video
19	Jully Johanna Pérez	11°	Video aficionados
20	Magaly Caviche	11°	Anti-taurino
21	Camilo Pérez Ortiz	11°	Música
22	Viviana Paola Reyes Rozo	11°	Video aficionados
23	Julián Casallas Ávila	11°	Anti-taurino
24	Iván Pérez	11°	Música
25	Juan Pablo Santos B.	9°	Culturas urbanas - Rock
26	July Alexandra Molina González	11°	Culturas urbanas - Rock
27	Cristian Camilo Vega	11°	Culturas urbanas - Rock
28	Adriana Hurtado	11°	Rap - Reds Roots
29	Sergio Fabián Vela	11°	Rap - Reds Roots
30	Diana Olaya	11°	Rap - Reds Roots
31	Luis Alejandro Ordoñez	11°	Rap - Reds Roots
32	José Vicente Nieto	11°	Rap - Reds Roots
33	Juan Pablo Galindo P.	11°	Video aficionados
34	Pedro Alexander Garzón	11°	Punk
35	Fabián Mauricio Suárez	11°	Reguetón
36	Iván Pérez	11°	Reguetón

Secretaría de Educación del Distrito
 Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos - IESCO / UC
 Agrupaciones, culturas juveniles y escuela en Bogotá: Hacia la construcción de alternativas pedagógicas

Colegio: Simón Rodríguez

Localidad: Chapinero / Teusaquillo

04 de octubre de 2005

Número	Nombres y Apellidos	Grado	Tipo de agrupación
1	Javier Alejandro Medina	11°	Teatro y Metal
2	Hernán Dario Conde	10°	Metal
3	Shady Jhoana Guerrero	11°	Metal
4	Andrés Felipe Sánchez	11°	Metal
5	Daniel F. Bohórquez M.	11°	Grupo Raza
6	Orlando Cárdenas Rodríguez	11°	Video aficionados
7	Ángela Martínez Villamil	11°	
8	Juan Esteban Mena	11°	Culturas urbanas - Rock
9	Yeimy Lucero Cubillos	11°	
10	Sandra Marcela Niño P.	11°	Anti-taurino
11	Eliana María Rojas C.	11°	Anti-taurino
12	Jader Alexander León Muñoz	11°	Anti-taurino
13	Leidy Paola Díaz López	11°	
14	Magaly Caviche	11°	Anti-taurino
15	Camilo Pérez Ortiz	11°	Música
16	Julián Casallas Ávila	11°	Anti-taurino
17	July Alexandra Molina González	11°	Culturas urbanas - Rock
18	Cristian Camilo Vega	11°	Culturas urbanas - Rock
19	Diana C. Suárez	11°	Anti-taurino
20	Sergio Fabián Vela	11°	Rap - Reds Roots
21	Luis Alejandro Ordoñez	11°	Rap - Reds Roots
22	Pedro Alexander Garzón	11°	Reguetón
23	Fabián Mauricio Suárez	11°	Reguetón
24	Iván Pérez	11°	
25	Alejo Quemba	11°	Culturas urbanas - Rock

Secretaría de Educación del Distrito
 Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos - IESCO / UC

Agrupaciones, culturas juveniles y escuela en Bogotá: Hacia la construcción de alternativas pedagógicas

Colegio: Simón Rodríguez

Localidad: Chapinero / Teusaquillo

11 de octubre de 2005

Número	Nombres y Apellidos	Grado	Tipo de agrupación
1	Javier Alejandro Medina	11°	Teatro y Metal
2	Hernán Dario Conde	10°	Metal
3	Shady Jhoana Guerrero	11°	Metal
4	Andrés Felipe Sánchez	11°	Metal
5	Daniel F. Bohórquez M.	11°	Grupo Raza
6	Orlando Cárdenas Rodríguez	11°	Sureños - Barras
7	Alfonso López Ángel	11°	Sureños - Barras
8	Ángela Martínez Villamil	11°	Sureños - Barras
9	Carolina Neira	11°	Video
10	Juan Esteban Mena	11°	Culturas urbanas - Rock
11	Karen Juliet Velásquez	11°	Video aficionados
12	Yeimy Lucero Cubillos	11°	
13	Sandra Marcela Niño P.	11°	Anti-taurino
14	Jader Alexander León Muñoz	11°	Anti-taurino
15	Jessica Marcela Salinas Vega	11°	Personero - Metal
16	Andrés Nieto	11°	Video
17	Leidy Paola Díaz López	11°	Video
18	Magaly Caviche	11°	Anti-taurino
19	Camilo Pérez Ortiz	11°	Música
20	Viviana Paola Reyes Rozo	11°	Video aficionados
21	Julián Casallas Ávila	11°	Anti-taurino
22	Iván Pérez	11°	Música
23	Juan Pablo Santos B.	9°	Culturas urbanas - Rock
24	July Alexandra Molina González	11°	Culturas urbanas - Rock
25	Cristian Camilo Vega	11°	Culturas urbanas - Rock
26	Adriana Hurtado	11°	Rap - Reds Roots
27	Sergio Fabián Vela	11°	Rap - Reds Roots
28	Diana Olaya	11°	Rap - Reds Roots
29	José Vicente Nieto	11°	Video aficionados
30	Juan Pablo Galindo P.	11°	Punk
31	Pedro Alexander Garzón	11°	Reguetón
32	Fabián Mauricio Suárez	11°	Reguetón

Secretaría de Educación del Distrito
 Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos - IESCO / UC
 Agrupaciones, culturas juveniles y escuela en Bogotá: Hacia la construcción de alternativas pedagógicas

Colegio: Montebello

Localidad: San Cristóbal

02 de septiembre de 2005

Número	Nombres y Apellidos	Edad	Grado	Tipo de agrupación
1	Edwin David Tamayo Dominguez	16	10°	Cantantes
2	Eric Rojas Casas	15	10°	Cantantes
3	Camilo J. Yate Y.	16	10°	Cantantes
4	Johan Lozada Quesada	13	9°	Break-dance
5	Sebastian Martinez Bermúdez	14	9°	Break-dance
6	Diego Barrera	17	8°	Break-dance
7	Geovanny Gamboa	15	9°	Break-dance
8	Jorge Otálora	15	9°	Break-dance
9	Jhon Jairo Álvarez	17	9°	Break-dance
10	Luis Cepeda	14	9°	Break-dance
11	Cristian Melendez	17	9°	Break-dance
12	Nathaly Pérez	17	10°	Comandos
13	Cintia Pinzón	17	10°	Comandos
14	Leidy K. Medina	16	10°	Comandos
15	Gina Pedreros	17	10°	Porras
16	Sandra Quiñones	15	10°	Porras
17	Harold Steven Pinzón	14	9°	Break-dance
18	Javier Enrique Ibarra	14	9°	Break-dance

Secretaría de Educación del Distrito
 Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos - IESCO / UC
 Agrupaciones, culturas juveniles y escuela en Bogotá: Hacia la construcción de alternativas pedagógicas

Colegio: Montebello

Localidad: San Cristóbal

15 de septiembre de 2005

Número	Nombres y Apellidos	Edad	Grado	Tipo de agrupación
1	Edwin David Tamayo Domínguez	16	10°	Cantantes
2	Eric Rojas Casas	15	10°	Cantantes
3	Camilo J. Yate Y.	16	10°	Cantantes
4	Sebastian Martínez Bermúdez	14	9°	Break-dance
5	Diego Barrera	17	8°	Break-dance
6	Jorge Otálora	15	9°	Break-dance
7	Jhon Jairo Álvarez	17	9°	Break-dance
8	Luis Cepeda	14	9°	Break-dance
9	Nathaly Pérez	17	10°	Comandos
10	Cintia Pinzón	17	10°	Comandos
11	Leidy K. Medina	16	10°	Comandos
12	Sandra Quiñones	15	10°	Porras
13	Harold Steven Pinzón	14	9°	Break-dance
14	Javier Enrique Ibarra	14	9°	Break-dance
15	Naidu González	14	10°	Porras
16	Leidy Henao	17	10°	Porras
17	Jonathan Nova		9°	Break-dance
18	Jeferson León		9°	Break-dance

Secretaría de Educación del Distrito

Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos - IESCO / UC

Agrupaciones, culturas juveniles y escuela en Bogotá: Hacia la construcción de alternativas pedagógicas

Colegio: Monteverde

Localidad: Chapinero / Teusaquillo

21 de Octubre de 2006

Número	Nombres y Apellidos	Grado	Tipo de agrupación
1	Rubén Dario Contreras	9°	Amigos
2	Dayan Preciado	9°	Amigos
3	Stephanie Pinto	9°	Amigos
4	Vivian Alejandra Cárdenas	9°	Museo Humano
5	Julián Camilo Aguirre	9°	Museo Humano
6	David Fernando Alonso	9°	Museo Humano
7	Yesid Fabián Buitrago	9°	Museo Humano
8	Harrison Arley Cuesta	9°	Museo Humano
9	Isidro Palacios González	10°	Rap
10	Roland Useche González	10°	Rap
11	Arnold Acero Londoño	9°	Rap
12	Rafael Penagos Rodríguez	9°	Rap
13	César Alexander Goyes	9°	Rap
14	Mónica Andrea Morales	9°	Rap
15	Jason Camilo Muñoz	9°	Rap
16	Ingrid Gisela Jacobo Cruz	9°	Video
17	Deisy Cruz Guzmán	9°	Video
18	Eliana Martínez	9°	Video
19	Geraldine López	9°	Video
20	Alejandro Martínez Uribe	9°	Video
21	Javier Mena	9°	Metal
22	Raúl Vela	9°	Metal
23	Henry Cifuentes	9°	Metal
24	Jhoiner Espitia	10°	Porras
25	Andrea Macías	10°	Porras
26	Diana Corredor Villalba	10°	Fútbol
27	Jazmín Velásquez	10°	Fútbol
28	Julieth Briceño	10°	Fútbol
29	Mónica Briceño	10°	Fútbol
30	Manuel Linares	10°	Teatro
31	Freddy Buitrago	10°	Teatro
32	Ferlein Chaparro	10°	Teatro
33	César Castillo	10°	Música
34	Camilo Gómez	10°	Música

Secretaría de Educación del Distrito
 Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos - IESCO / UC
 Agrupaciones, culturas juveniles y escuela en Bogotá: Hacia la construcción de alternativas pedagógicas

Colegio: Monteverde

Localidad: Chapinero / Teusaquillo

21 de Octubre de 2006

Número	Nombres y Apellidos	Grado	Tipo de agrupación
1	Rubén Darío Contreras	9º	Amigos
2	Dayan Preciado	9º	Amigos
3	Stephanie Pinto	9º	Amigos
4	Vivian Alejandra Cárdenas	9º	Museo Humano
5	Julián Camilo Aguirre	9º	Museo Humano
6	David Fernando Alonso	9º	Museo Humano
7	Yesid Fabián Buitrago	9º	Museo Humano
8	Harrison Arley Cuesta	9º	Museo Humano
9	Isidro Palacios González	10º	Rap
10	Roland Useche González	10º	Rap
11	Arnold Acero Londoño	9º	Rap
12	Rafael Penagos Rodríguez	9º	Rap
13	César Alexander Goyes	9º	Rap
14	Mónica Andrea Morales	9º	Rap
15	Jason Camilo Muñoz	9º	Rap
16	Ingrid Gisela Jacobo Cruz	9º	Video
17	Deisy Cruz Guzmán	9º	Video
18	Eliana Martínez	9º	Video
19	Geraldine López	9º	Video
20	Alejandro Martínez Uribe	9º	Video
21	Javier Mena	9º	Metal
22	Raúl Vela	9º	Metal
23	Henry Cifuentes	9º	Metal

Secretaría de Educación del Distrito
 Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos - IESCO / UC

Agrupaciones, culturas juveniles y escuela en Bogotá

Taller con docentes - Universidad Central

Fecha: 07 de septiembre de 2005

Número	Nombres y Apellidos	IED	Jornada	Area
1	Edgar Valero C.	Rafael Núñez	T	Humanidades
2	Pedro Ignacio Gómez	Rafael Núñez	T	Sociales
3	Rosaura Rozo Triana	Rafael Núñez	T	Informática
4	Mauricio Cubides Cruz	Entre Nubes S.O.	T	Matemáticas
5	Orlando Cruz Niño	Entre Nubes S.O.	T	Matemáticas
6	Leonardo Eraso	Entre Nubes S.O.	T	Idiomas
7	Carmen Elsa Segura Aldana	Entre Nubes S.O.	M	Ciencias
8	Betty Cristina Alfonso Lozano	Entre Nubes S.O.	M	Tecnología
9	Fidelina Pirobán Márquez	Entre Nubes S.O.	T	Sociales
10	Maria José Moreno Verdugo	Entre Nubes S.O.	T	Lengua castellana
11	Natalia Ángel Quiróz	Alemania Unificada	T	Matemáticas
12	Wilson Cortés Suárez	Palermo	N	Ciencias
13	Fabio Díaz Ibarra	Palermo	N	Ciencias
14	Carmen Elvira Soler Barón	Palermo	N	Sensib. y Arte
15	Vilma C. Alcazar Acosta	Palermo	T / N	Ciencias
16	Nohora Elizabeth Roza	Campestre Monteverde	T	Artes
17	Amparo Mora Suaza	Alemania Unificada	T	Orientación
18	Martha Yamile Hernández Huertas	Alemania Unificada	M	Humanidades
19	Jorge Fernando Bernal D.	Verjón Bajo	M	Humanidades
20	Irma Cifuentes	Entre Nubes S.O.	M	Educación física
21	Maria Nancy Bonilla	Palermo	N	Orientación
22	Carlos Ramírez Beltrán	Palermo	N	Orientación
23	Martha Quijano Morales	Palermo	N	Humanidades
24	Yensy Janeth Gaitán Rivera	Palermo	N	Inglés
25	Rosa Caldas Perilla	Verjón Bajo	M	Informática
26	Armando Cáceres	Rafael Núñez	T	Preescolar
27	Maria Dolores Cáceres	Rafael Núñez	M	Ciencias
28	Blanca Cecilia Ramírez de Castro	Rafael Núñez	M	Educación física
				Primaria

Secretaría de Educación del Distrito
 Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos - IESCO / UC

Agrupaciones, culturas juveniles y escuela en Bogotá

Taller con docentes - Universidad Central

Fecha: 29 de septiembre de 2005

Número	Nombres y Apellidos	IED	Jornada	Area
1	Nohora Rozo	Campestre Monteverde	T	Artes
2	Rosana Rozo Triana	Rafael Núñez	T	Informática
3	Pedro Ignacio Gómez	Rafael Núñez	T	Sociales
4	Armando Cáceres Álvarez	Rafael Núñez	T	Ciencias
5	Edgar Valero C.	Rafael Núñez	T	Humanidades
6	María Dolores Cáceres	Rafael Núñez	M	Educación física
7	Fidelina Pirobán Márquez	Entre Nubes S.O.	T	Sociales
8	Betty Cristina Alfonso Lozano	Entre Nubes S.O.	M	Tecnología - Informática
9	Amparo Mora Suaza	Alemania Unificada	T	Orientación
10	Irma Cifuentes	Entre Nubes S.O.	M	Educación física
11	Carmen Elsa Segura Aldana	Entre Nubes S.O.	M	Ciencias
12	Mauricio Cubidez Cruz	Entre Nubes S.O.	T	Matemáticas

Secretaría de Educación del Distrito
 Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos - IESCO / UC

Agrupaciones, culturas juveniles y escuela en Bogotá

Taller con docentes - Universidad Central

Fecha: 27 de octubre de 2005

Número	Nombres y Apellidos	IED	Jornada	Area
1	Rosana Rozo Triana	Rafael Núñez	T	Informática
2	Pedro Ignacio Gómez	Rafael Núñez	T	Sociales
3	Armando Cáceres Álvarez	Rafael Núñez	T	Ciencias
4	Edgar Valero C.	Rafael Núñez	T	Humanidades
5	Betty Cristina Alfonso Lozano	Entre Nubes S.O.	M	Tecnología - Informática
6	Amparo Mora Suaza	Alemania Unificada	T	Orientación
7	Irma Cifuentes	Entre Nubes S.O.	M	Educación física
8	Mauricio Cubidez Cruz	Entre Nubes S.O.	T	Matemáticas
9	Leyla Jaimes M.	Palermo	T	Humanidades
10	Alicia Montenegro	Palermo	T	Ciencias
11	Luis Alberto Morales C.	Palermo	T	Sociales
12	Rosa Inés Aragón Aldana	Palermo	T	Ciencias
13	Fanny Lesmes	Montebello	M / T	Informática
14	Willmar Clavijo Campos	Alemania Unificada	T	Inglés
15	Rosa Caldas P.	Verjón Bajo	M	Transición
16	Sandra Borda	CADEL 2 / 13		Equipo pedagógico
17	Alicia Torres	Montebello	M	Humanidades

Secretaría de Educación del Distrito
 Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos - IESCO / UC
 Agrupaciones, culturas juveniles y escuela en Bogotá: Hacia la construcción de alternativas pedagógicas

Foro Local: San Cristóbal

Fecha: 18 de noviembre de 2005

Número	Nombres y Apellidos	IED	Cargo
1	Edwin Alexander Molina	Los Alpes	Estudiante
2	Heinner Iván Cepeda Torres	Los Alpes	Estudiante
3	Cindy Andrea Sanabria Bustos	Los Alpes	Estudiante
4	Vivian Dayana Márquez	Los Alpes	Estudiante
5	Jennifer Sevillano C.	Los Alpes	Estudiante
6	Yuli Angélica Sanabria M.	Los Alpes	Estudiante
7	José Luis H. S.	Los Alpes	Estudiante
8	Daniel Andrés Castro	20 de Julio	Estudiante
9	Jezica Paola Sierra	Francisco Javier Matiz	Estudiante
10	Marcela Mora Archila	Francisco Javier Matiz	Estudiante
11	Olman Santisteban	Los Alpes	Estudiante
12	Johan Steven Pedraza	Los Alpes	Estudiante
13	Natalia Cifuentes	20 de Julio	Estudiante
14	William Cifuentes	20 de Julio	Estudiante
15	Oscar Mauricio López	20 de Julio	Estudiante
16	Diego G. Cortés Ávila	20 de Julio	Estudiante
17	Laura S. Velásquez	20 de Julio	Estudiante
18	Jenny J. Niño O.	20 de Julio	Estudiante
19	Edward Andrés Hernández	Los Alpes	Estudiante
20	Daniel Melo	Los Alpes	Estudiante
21	Jenny Liberato	Los Alpes	Estudiante
22	Gina Puentes	Los Alpes	Estudiante
23	Leidy Johana Mora	Los Alpes	Estudiante
24	Cindy Johanna Herrera R.	Los Alpes	Estudiante
25	Yuri Viviana Bustos	Los Alpes	Estudiante
26	Fabián Rodríguez	Los Alpes	Estudiante
27	Julián Alberto Morales	Los Alpes	Estudiante
28	Gina Fernanda Triviño	Los Alpes	Estudiante
29	Luisa Fernanda Hernández	Los Alpes	Estudiante
30	Daniel Ricardo Fernández	Entre Nubes S.O.	Estudiante
31	Danilo Fuentes Fuentes	Entre Nubes S.O.	Estudiante
32	Jeisson Pardo Mora	Entre Nubes S.O.	Estudiante
33	Channon Vaneza	Los Alpes	Estudiante

34	Laura Melisa	Los Alpes	Estudiante
35	Jurani Andrea	Los Alpes	Estudiante
36	Juan David Alonso	Los Alpes	Estudiante
37	Jeimmy Segura	Alemania Unificada	Estudiante
38	Edwin Celis	Los Alpes	Estudiante
39	Fransy Homes	Los Alpes	Estudiante
40	Angela Márquez	Los Alpes	Estudiante
41	Leidy Mendoza	Los Alpes	Estudiante
42	Yuranny Espitia	Los Alpes	Estudiante
43	Mayerly Chapetón	Los Alpes	Estudiante
44	Angie Urbano	Los Alpes	Estudiante
45	Gisela Rodríguez	Alemania Unificada	Estudiante
46	Ingrid Ximena	Alemania Unificada	Estudiante
47	Lorena Jazmin	Alemania Unificada	Estudiante
48	Jenny Romero	Alemania Unificada	Estudiante
49	Paola Yañez	Alemania Unificada	Estudiante
50	Jessica López	Alemania Unificada	Estudiante
51	Oscar Acosta	Alemania Unificada	Estudiante
52	Jonathan Coronel	Alemania Unificada	Estudiante
53	Jeisson López	Alemania Unificada	Estudiante
54	Jhon Reinaldo Guerrero	Rafael Núñez	Estudiante
55	Alexandra Gutiérrez	Rafael Núñez	Estudiante
56	Dayana Castillo	Rafael Núñez	Estudiante
57	Johanna Rodríguez	Rafael Núñez	Estudiante
58	Jhon Freddy Lozano	Rafael Núñez	Estudiante
59	Nicolás Cruz Hernández	Rafael Núñez	Estudiante
60	Liza Mayerly Amórtegui	Rafael Núñez	Estudiante
61	Fabio Andrés Herrera	Rafael Núñez	Estudiante
62	Lisset Eliana Cerón	Rafael Núñez	Estudiante
63	Jhon Freddy Ortiz	Rafael Núñez	Estudiante
64	David Alfredo Acosta	Rafael Núñez	Estudiante
65	Sandra Milena Ortiz	Rafael Núñez	Estudiante
66	Johan Estifen Clavijo	Rafael Núñez	Estudiante
67	Leidy Castillo	Rafael Núñez	Estudiante
68	Jasmin Amparo Márquez	Rafael Núñez	Estudiante

Secretaría de Educación del Distrito
 Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos - IESCO / UC
 Agrupaciones, culturas juveniles y escuela en Bogotá: Hacia la construcción de alternativas pedagógicas

Foro Local: Chapinero / Teusaquillo

Fecha: 24 de noviembre de 2005

Número	Nombres y Apellidos	IED	Jornada	Cargo
1	Martha C. Venegas	Simón Rodríguez		Rectora
2	Luz Stella Bernal G.	Palermo	JM	Coordinadora
3	Martha H. González R.	Campestre Monteverde	JT	Coordinadora
4	Nohora Rozo	Campestre Monteverde	JT	Docente
5	Ana Silvia Martínez S.	Palermo	JT	Estudiante
6	Lizeth Amaya	Palermo	JT	Estudiante
7	Briggith Moreno	Palermo	JT	Estudiante
8	Lina Marcela Andrade	Palermo	JT	Estudiante
9	Cristina Arias A.	Palermo	JT	Estudiante
10	Dominique Paulette Jassir T.	Palermo	JT	Estudiante
11	Lilia Calderón	EPEL - CADEL		Docente
12	Yesid Fabián Buitrago	Campestre Monteverde	JT	Estudiante
13	Eliana María Martínez	Campestre Monteverde	JT	Estudiante
14	Deisy Cruz Guzmán	Campestre Monteverde	JT	Estudiante
15	Geraldine López Patiño	Campestre Monteverde	JT	Estudiante
16	Julián Camilo Aguirre Giraldo	Campestre Monteverde	JT	Estudiante
17	Roland Useche González	Campestre Monteverde	JT	Estudiante
18	Vivian Alejandra Cárdenas	Campestre Monteverde	JT	Estudiante
19	William Morales	Verjón Bajo	JM	Estudiante
20	John Freddy López	Verjón Bajo	JM	Estudiante
21	Harrison	Verjón Bajo	JM	Estudiante
22	Jairo E. Ayala	Verjón Bajo	JM	Estudiante
23	Ever A. Arias M.	Verjón Bajo	JM	Estudiante
24	Anderson Murcia	Verjón Bajo	JM	Estudiante
25	Carolina Valero	Verjón Bajo	JM	Estudiante
26	Rubisel Salinas Melo	Verjón Bajo	JM	Estudiante
27	Jorge Bernal	Verjón Bajo	JM	Docente
28	Rosa Caldas	Verjón Bajo	JM	Docente
29	Blanca Tinoco	Verjón Bajo		Rectora
30	Diana Patricia Rodríguez C.	San Martín de Porres	JM	Estudiante
31	Hugo Leonardo Gómez M.	San Martín de Porres	JM	Estudiante
32	Diana Carolina Páez C.	San Martín de Porres	JM	Estudiante
33	Jenny Adriana Pinzón R.	San Martín de Porres	JM	Estudiante

34	Diana Rocío Benavides	San Martín de Porres	JM	Estudiante
35	Jimmy Steven Venegas	San Martín de Porres	JM	Estudiante
36	Luz Yiced Cardona	San Martín de Porres	JM	Estudiante
37	Einor Esteban Payares	San Martín de Porres	JM	Estudiante
38	Anderson Pinzón Flores	San Martín de Porres	JM	Estudiante
39	Alejandro Medina B.	Simón Rodríguez	JM	Estudiante
40	Andrés Felipe Sánchez	Simón Rodríguez	JM	Estudiante
41	Nelly Marlén Alarcón	Campestre Monteverde	JT	Estudiante
42	Dayán Paola Preciado	Campestre Monteverde	JT	Estudiante
43	Luz Adriana Gutiérrez	San Martín de Porres	JM	Estudiante
44	Angelik Maldonado Gil	San Martín de Porres	JM	Estudiante
45	Nubia E. Conde	San Martín de Porres	JM	Docente
46	César Fabián Fajardo M.	San Martín de Porres	JM	Estudiante
47	Diana Barón	Palermo	JT	Estudiante
48	Shady Guerrero	Simón Rodríguez	JM	Estudiante
49	Taylor Stefania Posso P.	San Martín de Porres	JM	Estudiante