

UNA MIRADA A LA ESCUELA ARBORIZADORA ALTA DE CIUDAD BOLÍVAR
DESDE LAS VOCES DE ALGUNOS EGRESADOS. SER EN TU PROPIO TIEMPO Y
ESPACIO (KATAWANGA)

JEAN PASTRAN PULIDO

DANIEL MELO GONZÁLEZ

JOHANNA SERRANO MONROY

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA BOGOTÁ, COLOMBIA

FEBRERO 4 DE 2021

UNA MIRADA A LA ESCUELA ARBORIZADORA ALTA DE CIUDAD BOLÍVAR
DESDE LAS VOCES DE ALGUNOS EGRESADOS. SER EN TU PROPIO TIEMPO Y
ESPACIO (KATAWANGA)

JEAN PASTRAN PULIDO

DANIEL MELO GONZÁLEZ

JOHANNA SERRANO MONROY.

Tutora:

YEIMY CÁRDENAS PALERMO

Trabajo de Grado para optar al título de Licenciados en Psicología y Pedagogía

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

BOGOTÁ, COLOMBIA

2021

Tabla de Contenido

Contenido	
Introducción	5
Capítulo I. Marco teórico	11
Escuela e idearios de educación: notas históricas sobre la institución	11
Experiencia escolar: la vertiente subjetiva de la escuela	25
Formación y subjetividad	35
Relato autobiográfico: un anclaje teórico-metodológico	38
Capítulo II. Institución Educativa Distrital Arborizadora Alta: contexto, historia y proyectos	41
El Contexto educativo en Bogotá	41
El Contexto local	45
Una institución con historia	49
Proyecto o apuesta de la institución	51
Capítulo III. Experiencia escolar: “yo creo que es mejor que nada, yo creo que pudo ser peor sin el colegio”	54
Idearios de escuela, de educación y hechos formativos	54
Capítulo IV. Los hechos formativos que “dejaron huella”: experiencia escolar en secundaria y media en Arborizadora Alta IED	66
1. Experiencias escolares y vida académica: “un gustico bacano”	66
2. Experiencia y tecnologías escolares: “oiga, se puede hacer de otra forma”	70
3. Experiencia escolar colectiva: “que me hayan marcado a mí, las salidas a la montaña, salidas pedagógicas...”	83
4. La experiencia escolar y los compañeros: “hicimos una movilización pacífica”	87
Capítulo V. La experiencia escolar y las trayectorias de formación posteriores a la escolarización	93
Fernando Cuervo: la escuela como un lugar de posibilidades	102
Capítulo VI. Conclusiones	109
Referencias	117

Tabla de Imágenes

Fotografía 1. Mural realizado por Ramón en la vivienda. Marcha de Las Carretillas - Fotografía tomada por los investigadores del presente trabajo (2020).....	80
Fotografía 2. Domo geodésico de la institución Arborizadora Alta - Fotografía tomada por los investigadores del presente trabajo (2020).....	85
Fotografía 3. Casa Mayaelo, 2020 - Fotografía tomada por los investigadores del presente trabajo (2020).	96
Fotografía 4. Institución Arborizadora Alta - Fotografía tomada por los investigadores del presente trabajo (2020).	100
Fotografía 5. . Fotografía proporcionada por Fernando Cuervo, contacto con taitas. Año 2010.	107
Fotografía 6. Fotografía proporcionada por Fernando Cuervo, pintura descripción del contexto donde viven los estudiantes. Año 2011.....	107
Fotografía 7. Fotografía proporcionada por Fernando cuervo, estructura domo geodésico dentro de la institución Arborizadora Alta IED . Año 2011.....	108

Introducción

En este proyecto se propuso rastrear trayectorias de vida de algunos egresados de la Institución Educativa Distrital Arborizadora Alta, de Ciudad Bolívar, a partir de la pregunta por la experiencia escolar y sus posibles efectos subjetivos. En este sentido la pregunta que orientó el proyecto es: ¿Cuál es el papel que ha tenido la experiencia escolar en la constitución de la subjetividad de algunos jóvenes egresados de la Institución Educativa Distrital Arborizadora Alta de Ciudad Bolívar?

Consideramos esta pregunta relevante porque aportó a reconocer la escuela desde las huellas que produce en la subjetividad y ver los efectos de las diferentes herramientas y apuestas pedagógicas del trabajo en el aula, más allá de los asuntos normativos del currículo. De este modo, posibilitó una lectura que complejiza la mirada sobre las realidades escolares; sobre las apuestas pedagógicas utilizadas por los maestros, sobre la complejidad de la tarea de la escuela y sobre el sentido mismo de la escuela en la experiencia personal.

Este aporte guarda relación también con la posibilidad de ampliar la mirada sobre el acontecer de la escuela en Ciudad Bolívar, al considerar que la comprensión de la relación subjetividades-experiencias escolares, desde las huellas en el proyecto de vida de cuatro egresados de la institución Arborizadora Alta en Ciudad Bolívar puede coadyuvar a reafirmar la importancia de la institución en la vida de los niños, de los jóvenes y en el afianzamiento de su papel en la realización de la comunidad.

Por consiguiente, el objetivo de esta investigación fue identificar el papel que ha tenido la experiencia escolar en los hechos formativos o que “dejaron huella” en la subjetividad de algunos jóvenes egresados de la Institución Educativa Distrital Arborizadora Alta de Ciudad Bolívar y establecer posibles relaciones con sus trayectorias de formación posteriores. De manera coherente, los objetivos específicos planteados fueron los siguientes:

- Reconstruir por medio de relatos autobiográficos la experiencia escolar y las trayectorias de formación posteriores a la escuela, de cuatro egresados de la Institución Educativa Distrital Arborizadora Alta.
- Identificar y analizar en los relatos autobiográficos los hechos formativos de la experiencia escolar que dejaron huella en la subjetividad de los cuatro egresados entrevistados.
- Dilucidar en los relatos posibles relaciones entre la experiencia escolar de los egresados y sus trayectorias de formación posteriores a la escolaridad.

La elección de la Institución Educativa Distrital Arborizadora Alta obedece a dos razones. De un lado, que en Ciudad Bolívar es una de las escuelas que se ha caracterizado por plantear un Proyecto Educativo que busca enriquecer la mirada del territorio y la construcción de referentes de vida para los niños y jóvenes y, de otro lado, a que en la localidad se evidencia un marcado interés por documentar el trabajo de escuelas comunitarias, pero no tanto de instituciones formales.

La pregunta de investigación obedece también a la comprensión que permitió el análisis documental y la revisión de antecedentes en el periodo 2015 – 2019, en el repositorio de la UPN, pues la lectura de trabajos de grado sobre la escuela permitió evidenciar que son escasas las investigaciones que se preguntan por lo que la experiencia escolar ha producido en los niños y jóvenes que han habitado o pasado por la escuela, en general y en Ciudad Bolívar en particular. Es decir, no se identificaron

trabajos que abordaran la pregunta acerca de lo que la escuela deja como marcas en la vida de quienes ya salieron de la institución, es decir, en los egresados, aunque se identificaron algunos trabajos orientados por preguntas en torno a la subjetividad¹ que tienden a profundizar en la fuerza que tiene la institución en la generación de significados y referentes para la constitución como sujetos en la escuela.

En coherencia con la pregunta y objetivos de la investigación, para el desarrollo del presente trabajo de grado se propuso una metodología de investigación cualitativa y aportes del método biográfico, que integra los relatos de vida de la persona que participa en el ejercicio de investigación, con base en toda la información o documentos pertinentes para comprender el objeto de la investigación (Roberti, 2012, p. 129). La investigación biográfica es esencialmente una descripción fenomenológica que exige cuatro habilidades procedimentales en el investigador: observar, escuchar, comparar y escribir, según Sanmartín (2003).

Este tipo de investigación nos permitió tener una mayor abstracción sobre las vivencias y el desarrollo de los sujetos estudiados en sus diferentes entornos en la vida escolar. Con esta perspectiva metodológica, se reconstruyeron relatos biográficos mediante la realización de entrevistas a adultos que estudiaron en la IED Arborizadora Alta. Se utilizó específicamente la técnica de entrevista semiestructurada “que tiene como objeto conocer o abarcar una problemática determinada a partir de un guión predeterminado pero flexible”, que posibilita libertad en el relato del entrevistado. En esta lógica, la entrevista se orientó por “preguntas abiertas con el fin de dar la oportunidad al entrevistado de expresar sus ideas y obtener una información más completa y precisa” (Acevedo y López, 1994).

¹ Por ejemplo, los trabajos: “Sentido de vida desde la narratividad en jóvenes que cursan educación media” (Jerez, 2017), “Creación de personajes teatrales para el desarrollo de la subjetividad en la educación inicial” (Pérez y Yalid, 2019), “Configuración de subjetividades a través del manual de convivencia escolar del Colegio Distrital Cortijo Vianey – localidad de Usme” (Ruiz, 2015).

La información construida en las entrevistas sustenta el análisis presentado a continuación. De acuerdo con el manejo ético de la información, se presenta con nombres ficticios para que se mantenga el anonimato y privacidad en la identidad de los entrevistados.

Los criterios para la selección de los cuatro egresados del colegio Arborizadora Alta IED se asociaron a: la definición por género, de tal manera que participaran dos mujeres y dos hombres; los años de estudio y graduación, pues se consideró pertinente que hubieran realizado la básica secundaria y media entre los años 2005 y 2011 en IED Arborizadora Alta; la edad, de tal modo que sus trayectorias de graduación se dieran entre los 15 y 18 años aproximadamente. La relación con el periodo obedece a que entre el año 2005 y 2011 las experiencias educativas en torno a los proyectos sociales, culturales y económicos que fueron llevados a cabo en la institución tuvieron desarrollos significativos en el colegio, pero también en el contexto comunitario. Otro criterio fue que los entrevistados vivieran en el barrio Arborizadora Alta en el periodo de tiempo en el que estudiaron en la institución.

Las entrevistas realizadas fueron grabadas y transcritas con el fin de obtener un registro fiel y una mayor capacidad de organización y análisis de los relatos de vida. Los datos construidos fueron sistematizados en instrumentos que facilitaron el análisis de la información. Como instrumentos de análisis se utilizaron matrices, diseñadas desde la perspectiva de análisis de contenido, por las posibilidades que brinda de investigar sobre la naturaleza del discurso, en tanto es un procedimiento que permite analizar y cuantificar la comunicación humana. Las matrices fueron diseñadas y sistematizadas en Word y Excel, donde los criterios de organización de la información se orientan por los objetivos de la investigación y las categorías de análisis fundamentadas en el marco teórico.

Fruto del desarrollo de la investigación, se presentan a continuación cinco capítulos. En el primero se expone el marco teórico de la investigación, donde se

profundiza en categorías centrales para el análisis, entre ella se encuentra la escuela, donde se busca su comprensión por medio de una recopilación histórica, esto remite a preguntarse por lo que captan, articulan y componen los actores en el paso por la escuela, por ello como categoría transversal se analiza la experiencia escolar, de la cual emergen en íntima relación las categorías formación, y subjetividad. El rastreo teórico es un pilar para comprender la construcción de los individuos en relación con los hechos vividos en la escuela que dejaron huella en ellos y en sus proyectos de vida. Finalmente, el relato autobiográfico es una categoría teórica que relacionada con la experiencia escolar y con aquello que es susceptible de análisis en lo que un sujeto reconstruye sobre su paso por la escuela.

En el segundo capítulo se exponen las características de la institución Educativa Distrital Arborizadora Alta, aquí se encuentra una mirada contextual del Barrio Arborizadora Alta enriquecida con testimonios de los entrevistados, una reseña histórica de la institución y datos de esta, sobre sus proyectos, apuestas y personal docente.

En el tercer apartado se desarrollan los primeros análisis de la investigación, aquí se comienzan a responder los objetivos específicos, en este sentido, se hacen reconstrucciones de los relatos, identificando y analizando los posibles hechos formativos de la experiencia escolar que dejaron huella en la subjetividad de los cuatro egresados entrevistados. Aquí se encuentran ideales de educación que cuestionan y tensionan a la escuela.

El cuarto capítulo da cuenta de una diversidad de experiencias pedagógicas que configuran la experiencia escolar, dentro de ellas se encuentran diferentes construcciones de experiencia con niveles de significado distintos, que muestran posibles huellas que deja el paso por la escuela en los entrevistados. Esto confluye en diversas dimensiones de la experiencia que están integradas en el sujeto, entre ellas se encuentra: la experiencia escolar frente a las clases y los espacios académicos; la experiencia

escolar en la institución en relación con los profesores, los proyectos institucionales y las tecnologías educativas implementadas; la experiencia escolar colectiva en íntima relación con la cotidianidad, la cultura escolar y las experiencias de clase fuera de la institución; y la experiencia de socialización con los compañeros de escuela.

En el quinto capítulo se desarrolla el último objetivo de la investigación, el cual apunta a dilucidar en los relatos posibles relaciones entre la experiencia escolar de los egresados y sus trayectorias de formación posteriores a la escolaridad. Aquí se destaca la importancia del quehacer docente y la incidencia de este en los sujetos entrevistados. Este análisis deja ver la tensión entre el legado familiar y el escolar en el sujeto, en el momento de elegir cómo pensar el mundo y que decisiones tomar para la vida.

El sexto y último capítulo contiene las conclusiones del proyecto de investigación, estas se desarrollan en coherencia con los objetivos de la investigación. Los hallazgos en torno a los hechos formativos de la experiencia escolar que “dejaron huella” en la subjetividad de algunos jóvenes egresados de la Institución Educativa Distrital Arborizadora Alta en Ciudad Bolívar, permiten apreciar relaciones complejas con las trayectorias de formación posteriores, así como efectos en las posibilidades de optar por vías de realización enfocadas en pensar el territorio, lo comunitario y la vida en Ciudad Bolívar.

Capítulo I. Marco teórico

Escuela e idearios de educación: notas históricas sobre la institución

La escuela no es algo natural, porque con el devenir histórico, en el desarrollo de las sociedades modernas, se ha adoptado como algo necesario para la inserción del hombre a la cultura. “La escuela es una forma educativa específica, artificial, macerada durante siglos en un espacio geográfico e histórico determinado en el occidente europeo entre los siglos XVII a XIX– que se expandió en muy poco tiempo –fines del siglo XIX, principios del XX– por todo el globo y logró volverse la forma educativa hegemónica en todo el mundo” (Pineau, 2007, p. 34). Sin embargo, al ser la escuela considerada como una configuración social y cultural, es claro que responde a idearios diferentes sobre la educación, modelados según las concepciones sobre los “implicados”:

La escuela es una entrada a la cultura y no sólo un escenario en el que se prepara para ella; su misión tendrá que estar direccionada a reevaluarse constantemente para que los implicados en la formación, desde sus propias capacidades (su sentido de agencia) y posibilidades, se enfrenten con el mundo, tanto en su vida escolar como fuera y después de ella (Bruner, 1997, citado en Echavarría, 2006, p. 7)

Es así como la escuela a través del tiempo ha sufrido transformaciones importantes para el desarrollo de la sociedad, según diferentes teóricos como Jean Masscheleine y Maarten Simons (2014), Maximiliano Valerio López (2018) y, Philippe Meirieu (2004), entre otros. Dentro de las transformaciones históricas, especialmente, en la modernidad la escuela encarnó los ideales democráticos, dinamizó los procesos de constitución de los Estados y se constituyó como una institución central para los gobiernos, en sus anhelos de formación de ciudadanos con base en el saber y la razón.

Sin embargo, ese proyecto escolar, en la contemporaneidad, parece ser absorbido por las demandas del mercado, con lo que se ha afianzado el intento de domesticación de sus ideales de igualdad, basados en el saber (Masscheleine y Simons, 2014). Para algunos analistas de la escuela se trata de un enrarecimiento de la institución, por lo que se hace necesario preguntar lo esencial: “¿en qué consiste la actividad escolar?” (Corea y Lewkowicz, 2004, p. 19). “¿Qué es lo escolar?” (Masscheleine y Simons, 2014, p. 10)

Justamente, para comprender las transformaciones que ha experimentado la escuela es necesario reconocerla en su historicidad. Esto es, en diferentes momentos históricos que demarcan grandes cambios en los ideales de la institución: la escuela clásica, la escuela moderna, la escuela contemporánea.

En lo que se denomina la escuela clásica, nos encontramos con una institución que responde al tiempo-espacio, estructura social y política de la antigua Grecia. Para López (2018), la sociedad clásica griega se caracterizaba por una marcada definición de castas, donde las diferencias de naturaleza eran una frontera para la igualdad. En este estilo de mundo, la condición de igualdad, libertad y tiempo libre no era algo que pudiera ser alcanzado por todos, sino por los griegos bien nacidos.

La antigüedad clásica no conoció la sutil tecnología social que hace de la escuela un mecanismo de incorporación del otro. Un esclavo no se podía hacer un griego estudiando y un griego no era tal en virtud de su escolaridad, sino de su condición de nacimiento (López, 2018, p 169).

Según este analista, la escuela en la antigüedad fue un lugar restringido para la mayor parte de la población, reservado para los afortunados en su posición de distinción social y orientado al mantenimiento del orden de la sociedad. Se trata entonces de una

escuela que se diferencia radicalmente de lo que siglos más tarde se consolidó como escuela moderna, en la que, sus principios, formas y objetivos se orientaron por la idea de que la educación fuese para todos y concebida como un derecho (López, 2018).

Las ideas de formación para ciertas castas sociales sufren grandes modificaciones con el auge del cristianismo, el cual llega con ideas de igualdad universales, tales como, el bautismo; por medio de cual cualquier extranjero se puede incorporar a la sociedad, todos los seres humanos están dotados de un alma humana y por tanto tendrían derecho a la libertad y a la conveniencia de la predicación de la fe católica. Bajo esta perspectiva, todos los bautizados podrían ser parte de la sociedad, y a sus beneficios e ideales del momento.

En este periodo se fortalecieron algunos pilares del sentido de lo público, es decir, de lo que es para todos y de carácter universal. Para López (2018), la escuela de este periodo histórico comienza a apreciarse como un lugar para hacer iguales a los desiguales, un lugar de pasaje de la barbarie a la civilización, de la ignorancia al saber, de la inferioridad al saber. Es en este lugar donde la desigualdad se hace productiva, y el llegar a ser igual es una promesa que se cumple recorriendo un largo camino de perfeccionamiento (López, 2018).

La escuela moderna nace como una sutil operación que permite organizar una empresa pedagógica. En un primer momento, en la forma de evangelización y, después, en la forma de proceso civilizatorio. Tal dispositivo permitió que la desigualdad se volviese, no sólo tolerable, sino también productiva dentro del sistema colonial moderno (López, 2018, p 172).

Siglos más tarde, en la matriz cultural y política de la modernidad, la escuela encarna los idearios de la ilustración y las aspiraciones para que la libertad y la razón

tengan lugar en un mundo constituido por ciudadanos y para que las cosas encajen en un estado de razón, de realidad, donde todos tienen derechos (Liria, Fernandez, Fernández, 2017, p,37). Con estos idearios de la modernidad con dirección al progreso y la justicia, la escuela moderna se estructura con pilares educativos que nos acompañan hasta nuestros días, tales como; un dispositivo de formación para todos los ciudadanos, con maestros y estudiantes, tiempos, espacios delimitados, contenidos que se enseñan en atención a lo que las sociedades consideran digno de ser enseñando y relación permanente con un aparato de Estado y los gobiernos de turno, entre otros. En palabras de Jean Masschelein y Maarten Simons (2014), en este periodo se incubó un proyecto que apunta a reconducir la institución escolar desde la igualdad de oportunidades, la escolaridad obligatoria y una conciencia social sobre lo público.

En el entendido que la escuela moderna tiene unas características predominantes, como lo menciona Meirieu (2004), lo que se denomina escuela contemporánea no se desplaza de tales características, sino que evidencia contradicciones y confusiones, principalmente en el sentido de la democracia en el que se fundamenta la razón de ser de la institución.

Escoger la democracia no es permitirse el derecho a escoger cualquier escuela es escoger la escuela cuyos principios permitan precisamente el advenimiento y renovación de la democracia. Mencionando a Kant, existe un imperativo categórico de la escuela en democracia, el cual puede delinearse en diversos registros: un registro antropológico, un registro político, un registro didáctico y un registro pedagógico (Meirieu, 2004, p. 26).

Registros que, según Meirieu (2004), aluden a que la escuela, en el plano antropológico no debe permitir el incesto, la violencia y la tendencia a dañar, porque es la institución que forma en y para el respeto entre los ciudadanos. En el plano político, el imperativo categórico de la institución escolar es garantizar la existencia misma de la

polis, por tanto, la escuela es una democracia y un lugar que reúne. En el plano didáctico la escuela es una democracia que debe permitir a cada ciudadano comprender el mundo que le rodea y tomar parte de las discusiones que decidirán su futuro. Esto viene seguido por el acceso a los conocimientos que son necesarios para comprender los envites de nuestras historias individuales y de nuestra historia colectiva, para anticipar las consecuencias posibles de nuestros actos y hacer elecciones razonables, sentido en el que se articula con la formación del pensamiento crítico y con la resistencia, al poder de las opiniones. Finalmente, en el plano pedagógico, la escuela de la democracia es la que consigue domesticar y emancipar a la vez y en el mismo acto, desde la relación con el saber.

Así que la escuela, históricamente, no solo es la encargada de reproducir las distintas disciplinas como la matemática, la química, la historia, etc., sino también es la responsable de la construcción de un Estado Nación; productora de saberes constituyentes del vínculo social, cultural y que configuran lo común de una sociedad y, de este modo, es la institución que posibilita a las nuevas generaciones encontrarse con el legado de sus antecesores y, al tiempo, introducir cambios en dicha sociedad. Al respecto es necesario precisar que, el hecho de que la escuela trabaje con los saberes constituyentes del lazo social no significa que sea compatible con un ideal de homogeneidad. Para Meirieu (2004), el deseo de homogeneidad arruina la escuela en su responsabilidad democrática, ya que considera que entre más diferencias se observan, más se aprende en común:

Hay otra manera de decir lo que significa la escuela: la clase no es una comunidad. Su función es juntar, alrededor de objetos culturales comunes, a personas que deben poder existir en otro lugar y de otra manera. Y son esas mismas diferencias las que le dan a los objetos culturales todo el empeño de su universalidad (Meirieu, 2004, p. 54).

Con lo dicho hasta aquí, es claro que para Meirieu la escuela está encaminada, de forma radical, al ejercicio democrático y a los fines de este, por lo que el autor se detiene en la explicación de lo que define la escuela como una institución. De este modo, frente a la pregunta ¿quiénes deben definir los principios de esta escuela?, el autor explica que el ejercicio democrático, por extraño que parezca, no responde a las finalidades propuestas por la ciudadanía, sino más bien a unas condiciones construidas históricamente bajo la aspiración de sociedades democráticas.

Como ya mencionó, lo que se enuncia como escuela contemporánea alude a una institución que responde a los riesgos de perder el ideal democrático que la escuela ha sostenido en su historia. Un riesgo que aumentó en el siglo XX, cuando el proceso de civilización universal se hizo insostenible con las guerras mundiales y conflictos sociales, en los que las caídas de unos idearios (la caída de la unión soviética, por ejemplo), posibilitaron el afianzamiento del capitalismo y de actitudes frente a los modelos de sociedad, educación y economía.

López (2018), plantea que, en medio de un orden social históricamente desigual, se asienta la escuela contemporánea, la cual se inclina a determinar nuevas promesas educativas encaminadas al progreso personal orientado por el orden económico, en el cual la ideología es eminentemente meritocrática y orientada a la reproducción de la desigualdad.

López (2018), da elementos para pensar el lugar y sentido político de la escuela pública contemporánea, en el que parecieran debilitarse los rasgos de la escuela en su sentido moderno. Para este autor el universo escolar en su sentido moderno alude a la suspensión del sentido habitual de las cosas y, el extrañamiento del mundo está en la base de todo ejercicio escolar. En su definición de escuela, esta, es un espacio de distanciamiento del mundo productivo, es un lugar de posibilidad, de irrumpir, sin la urgencia ni demandas de la vida cotidiana. Este último modelo de escuela termina siendo:

Un lugar de posibilidad, no necesariamente futuro, fue la modernidad la que sometió la posibilidad de futuro; sin embargo, lo posible no es obligatoriamente proyectivo. Si la escuela es un lugar de posibilidad, no lo es por que provea a los estudiantes herramientas para una vida venidera, sino porque, en cada uno de sus gestos, interrumpe el sentido habitual del mundo y lo presenta nuevamente como un lugar de posibilidad, como algo, al mismo tiempo, disponible e indeterminado (López, 2018, p. 176).

Este autor muestra que los distintos tipos de escuela en la historia tienen fundamentos distintos en sus modelos sociales y políticos. Justamente, la escuela contemporánea se ubica en un espiral tecnológico, esencialmente competitivo, que amenaza con deshumanizar la institución escolar. Así, la escuela en la actualidad se mueve entre diferentes políticas de flexibilización e innovación productiva que buscan mayor rentabilidad económica, competitividad y eficiencia.

Para Fernández, García, Galiano (2017), la escuela se encuentra en la contemporaneidad situada en un marco social y económico neoliberal, en el que se pretende adaptar los sistemas educativos a la globalización económica, y el educando a un sistema productivo. Es aquí donde los conocimientos, destrezas y competencias juegan un papel determinante en la mercantilización del individuo y la escuela. Este intento de cambio o de innovación en el horizonte de la escuela es explicado por otros autores como parte de un movimiento, que desde años atrás ha buscado debilitar la escuela en su horizonte democrático.

Según Masschelein y Simons (2014), la escuela desde sus comienzos ha sido un símbolo de progreso y de un futuro más democrático, por ello ha sido objeto de ataques, desde diferentes disciplinas, ideales políticos o religiosos, que se enfocan en que siempre hay algo que mejorar, ajustar y reformar. Las diversas demandas de innovación o

transformación que se hacen a la escuela en la actualidad pueden dar pistas de las contradicciones de los discursos contemporáneos acerca de la educación.

En palabras de Masschelein y Simons (2014), las demandas se plantean como “acusaciones” y, entre ellas, se encuentra ideas que aluden, por ejemplo, a que las materias impartidas en la escuela son de un contenido artificial, no son útiles y no generan ningún aporte para la cotidianidad, o como los autores lo denominan, no permiten una “preparación para la vida real”. Así, se cuestiona que la escuela no toma en consideración las necesidades del mercado laboral, por tanto, se la considera incapaz de dar educación general que prepare para la vida adulta, puesto que no hay vinculación con el mundo de los estudiantes. En esta crítica, se dice que la educación y el aprendizaje deberían tener vínculos visibles con el mundo y la sociedad, y ante ello la escuela es vista, por unos críticos, como una institución que debe abrirse al mundo, mientras para otros la escuela no puede dejar de ser más que un dispositivo de despersonalización y descontextualización.

La escuela es acusada de ser una isla que no hace (y no puede hacer) sino alienar a los jóvenes de sí mismos y de su ambiente social. Mientras que los moderados creen que la escuela es capaz de cambiar y por lo tanto le piden más apertura y más pragmatismo, las voces más radicales insisten en que esa alienación y esa desconexión del “mundo real” son características de cualquier forma de educación escolar (Masschelein y Simons, 2014, p.5).

Por otro lado, se encuentra la acusación referida a la consolidación del poder y la corrupción, en la que Masscheleine y Simons (2014) refieren que la escuela es criticada por promover la desigualdad social, dado que no hay igualdad de acceso y; la discriminación se afianza en el mercado del trabajo. Esto alude a un servicio mediado por el capital económico, que hace del conocimiento un bien –económico– con jerarquías de lo que se enseña. En palabras de los autores, se reconoce el problema, pero se

complejiza el análisis: “No negamos esa corrupción, pero señalamos que las omnipresentes tentativas de apropiación y de corrupción de la escuela suceden precisamente para domesticar el potencial radical específico que es propio de lo escolar mismo” (Masschelein y Simons, 2014, p.6).

Otra de las acusaciones más sonadas en contra de la escuela es la desmotivación de la juventud, al señalar que aprender no es algo divertido y que se torna doloroso y aburrido, con poco dinamismo y tedio. “La escuela, aducen, es esencialmente conservadora: consiste en un profesor que representa a la generación más vieja, en un currículo que confirma las expectativas cristalizadas de la sociedad, y en la propia enseñanza como la actividad predilecta del cuerpo docente” (2014, p.7). Sin embargo, Simons y Masschelein sostienen:

Que la escuela no tiene que ver con el bienestar, y que hablar en términos de (des) motivación no es otra cosa que el desafortunado síntoma de una escuela enloquecida que confunde la atención con la terapia y la generación del interés con la satisfacción de las necesidades (Simons y Masschelein, 2014, p.7).

La escuela es concebida por los críticos como un lugar conservador, obsoleto, que carece de atender la eficacia y la eficiencia en torno a las necesidades del mercado; carece de motivar al estudiante y centrarse en este, carece de incentivar un espíritu empresarial y emprendedor, en vista de estimular el aprendizaje que desarrolla el talento y las destrezas. Para Simons y Masschelein, las críticas a la escuela.

Se centran exclusivamente en las características de la agencia escolar desde la perspectiva de los propósitos que pretende o de las expectativas pre-formuladas con las que debe cumplir. Pero ciertamente, no piensan dos veces en qué es lo que hace que una escuela sea una escuela. Consideran la cuestión de los

objetivos y de la funcionalidad de la escuela, pero ignoran la pregunta por aquello que constituye su esencia (Simons y Masschelein, 2014, p.9).

En palabras de Simons y Masschelein, la escuela al tiempo que es acusada experimenta un proceso de domesticación marcado por intereses externos, que intentan modificar sus modos de formar. Pero no se trata de algo nuevo, desde el siglo XX, esta tendencia se ve reflejada en el auge de una conciencia crítica, el revisionismo o la propuesta alternativa a la escuela. Por eso, es importante mencionar el fenómeno desescolarizador que se desarrolló desde mediados de 1960.

Lo que los autores consideran como la domesticación, consiste en que a la escuela se le hacen exigencias que la distraen de su responsabilidad democratizadora del saber. Un proceso en el que se le implantan nuevos planes de estudio, orientados por intereses del sistema económico dominante. Es en este momento donde la escuela se transforma y se le asignan nuevas tareas al maestro y al estudiante. En palabras de los autores.

La escuela se convierte entonces en el tiempo y el lugar para remediar esos problemas sociales. Eso significa que se considera a la escuela (al menos parcialmente) responsable de la solución de los problemas sociales: los problemas sociales, culturales o económicos se traducen en problemas de aprendizaje, o bien se añade una nueva lista de competencias al currículo (Simons y Masschelein, 2014, p.51).

Para los analistas, también es de importancia mostrar el papel que ha jugado la politización de la escuela, en esta nueva domesticación, al considerar que la escuela comienza a optar por nuevos planes de estudio en los que se encaran nuevas ideas o determinadas habilidades y competencias que responden a lo que la sociedad requiere,

desde una lógica económica que impone nuevas tareas y formación de consumidores y emprendedores más que ciudadanos y trabajadores.

Lo problemático respecto a la politización de la escuela consiste en que tanto los jóvenes como las materias de estudio se convierten en medios a través de los que se abordan los problemas sociales en un proyecto de reforma política (Simons y Masschelein, 2014, p. 51).

Para Simons y Masschelein (2018) es fundamental evitar que la escuela se convierta en un instrumento para gobernar la sociedad, por ello, el concepto de politización para estos autores refiere a un tipo de gubernamentalidad de la escuela, que también toca a los docentes, porque la saca del ideal de distanciar, con el saber, a los estudiantes de su mundo de vida cotidiana.

Un distanciamiento que abre una discusión importante, porque si bien el docente no puede responder a la formación de un sujeto apto para el mercado, tiene que desarrollar alguna relación, incluso apego, con el mundo de la vida de los estudiantes. Un apego, tal como lo señala Dussel (2018), en el caso latinoamericano, por el que la escuela muestra estrecha relación con las comunidades, los contextos y el momento histórico.

La política y el acercamiento al mundo propio de los alumnos no son lo que restringe o domestica a la escuela; al contrario, son condiciones importantes para que haya escuela, para que en ella se realicen esas operaciones que la convierten en un espacio-tiempo democrático público renovador cómo lo definen Simons y Masschelein (Dussel,2018, p,146).

Es por esto que resulta obligatorio hacer un acercamiento desde los referentes al caso latinoamericano, donde la educación escolarizada exige una perspectiva crítica, política, que reconoce el contexto y la conciencia de clases sociales, permitiendo ver y cuestionar las condiciones sociales que tiene la comunidad, sus necesidades, propuestas, saberes y formas de hacer escuela, poniendo en cuestionamiento los contenidos euro céntricos, dominantes desde su llegada a América. De este modo, al hablar de la escuela, como lo menciona Marco Raúl Mejía al hablar de educación y pedagogía crítica desde América Latina:

Es hablar de una práctica social que se ha venido conformando en esta realidad en la segunda mitad del siglo XX y los comienzos de este nuevo milenio. En ese sentido, se trata de un proceso que nació unido a las dinámicas sociales, políticas y culturales que se desarrollaron en nuestra realidad, buscando una identidad y un sentido propio al ser de acá como una práctica que, abierta a las otras culturas, busca concretar un compromiso con las necesidades de transformación de la injusticia en nuestras realidades, y que llegaron a otras latitudes, especialmente en Asia y África, Norteamérica, y Europa (Mejía, 2011, p. 26).

Desde la comprensión de la escuela en la perspectiva de la hegemonía eurocéntrica, la producción y reproducción de pensamiento en América Latina, según este planteamiento, sirve como instrumento de dominio, control de mentes y cuerpos, creencias y verdades.

Algunos autores muestran cómo también varios pensadores críticos del mundo eurocéntrico construyen esa mirada homogeneizadora sobre los otros mundos (Asia, África, América), participando también de esa subalternización a las voces diferentes a las propias que aparecen como incompletas, subdesarrolladas, precientíficas, míticas, no racionales y prisioneras de unas formas de poder reducidas a lo económico y lo político, invisibilizando esas otras manifestaciones

de ellas en el control de la naturaleza, la subjetividad, el conocimiento, el deseo y las diversas manifestaciones de la autoridad (Mejía, 2011, p. 24)

Sin embargo, lejos de la idea de reproducción, las perspectivas reflexivas permiten reconocer que la educación en América Latina desarrolló planteamientos conceptuales y experiencias, que le permitieron consolidar las formas de construir conocimiento en coherencia con su historia y procesos sociales y culturales, algunos planteamientos derivados de estas comprensiones se relacionan a nociones como el socialismo indoamericano, la teoría de la dependencia, la teología de la liberación, el teatro del oprimido, la comunicación popular, la investigación acción participante, la colonialidad del saber y el pensamiento, la psicología social, la filosofía Latinoamericana, la ética del cuidado y compasión por la tierra, el desarrollo a escala humana, la sistematización, entre otros.

En esa perspectiva, el desarrollo epistemológico educativo en América Latina, tuvo gran desarrollo como perspectiva crítica, ligada a los territorios y comunidades alimentando la línea teórica y práctica de la Educación Popular, ligada, como señala Silvia Duschatzky, al reconocimiento que las “clases populares o sectores quiebran la idea de un pueblo monolítico, instalando dos procesos intrincados: la desigualdad en la apropiación de bienes materiales y simbólicos, y el conflicto como territorio de disputa en la construcción de sentidos” (Duschatzky, 1999, p. 23).

Si bien, la educación popular, la pedagogía del oprimido y otras problematizaciones de la educación como concepto y práctica no se ocuparon de la escuela institucional, no puede desconocerse que abrieron reflexiones para hacer de la escuela un lugar más amplio, rompiendo estructuras definidas y adaptándose a las circunstancias sociales - contextuales de la comunidad y los sujetos, permitiendo proponer:

Una escuela que rompe los muros para ir a la comunidad, reconstruyendo las relaciones entre saber y conocimiento, en los cuales queden muy explícitos los elementos metodológicos como parte de la concepción pedagógica. Y en ese sentido busca la replicabilidad de esas transformaciones en los procesos escolares ligados a los movimientos sociales, buscando que el educador no sólo controle los procesos técnicos que aplica y cambia en su práctica educativa, sino que también controle la reflexión y la fundamentación de esos elementos que constituyen la otra parte de la experimentación (Mejía, 2011, p. 47).

Si bien, las ideas de escuela traídas desde Europa buscan un deseo de igualdad, de un acercamiento al conocimiento, manteniendo así los ideales de la ilustración, como lo plantea Silvia Duschatzky en su trabajo *La Escuela Como Frontera*, la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares no se distancia de ese ideal, pero lo problemático es que el ideal mismo se resquebraja.

Ahora bien, la esperanza de la escuela integradora e "igualitaria" comienza a resquebrajarse en el marco de un devenir histórico que revela la falacia de la ecuación -educación igual a progreso global- y de la irrupción de investigaciones sociales que ponen de manifiesto el carácter segmentado del sistema educativo (1999, pág. 16).

Con el devenir histórico escolar que se ha desarrollado hasta el momento, podemos destacar algunas aproximaciones a lo que se entiende por escuela, donde se la define como un lugar para el progreso y perfeccionamiento, dotado de igualdad de oportunidades, con maestros, estudiantes, tiempos, espacios, contenidos que se transmiten y tecnologías que apuntan al desarrollo de un dispositivo de formación de ciudadanos. Sin embargo, una institución que en la actualidad se encuentra tensionada por las ideas del mercado, por las críticas que se le hacen, y por las concepciones

latinoamericanas que la despojan de su legitimidad, anunciando incluso su imposibilidad de continuidad en el escenario social, por su carácter, origen y lineamientos.

Tensiones en las que cobra fuerza el reconocimiento de la escuela como una institución configurada y habitada por sujetos que la dotan de sentidos particulares. Sentidos que han sido abordados por algunos analistas desde la perspectiva de la experiencia escolar, que exige abordar el paso por la escuela como un acontecer subjetivo que permite ampliar la comprensión en torno al conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente (Rockwell, 1995).

Finalmente, luego de este breve recorrido histórico por algunos momentos y contextos de cómo se entiende la escuela, creemos que, para tomar postura, habría que cuestionarse sobre su funcionamiento, sus finalidades, sus perspectivas y metodologías, su viabilidad y eficacia de cara a un ideal de educación. Un ideal complejo, pero también esperanzador y necesario para la transformación, pues:

Cada vez que nos preguntamos qué educación queremos, lo que nos estamos preguntando es qué tipo de mundo queremos fortalecer y perpetuar. Llamamos educación a la manera cómo transmitimos a las siguientes generaciones el modelo de vida que hemos asumido. Pero si bien la educación se puede entender como transmisión de conocimientos, también podríamos entenderla como búsqueda y transformación del mundo en que vivimos (Ospina, 2012, p. 30)

Experiencia escolar: la vertiente subjetiva de la escuela

Para rastrear la experiencia escolar en la construcción subjetiva de algunos estudiantes egresados de una institución, como se propone en la presente investigación, fue necesario no solo entender que configura la escuela como institución, sino también

intentar comprender la experiencia como noción teórica. Una noción que remite a preguntas por cómo los sujetos captan, componen y articulan las diversas vivencias, con las cuales construyen sus experiencias y se constituyen a sí mismos, en las interacciones socioculturales y, en ellas, en las interacciones escolares. Se trata de una noción y un abordaje importante, porque permite descolocar la escuela de los discursos que se hacen hegemónicos para cuestionar, más que para analizarla, o para romantizarla más que para comprenderla.

Si bien la escuela es una institución relacionada con la sociedad y en esta medida se orienta por un derecho humano que es obligatorio para todos, pareciera que por momentos se olvida que la escuela es un lugar habitado por personas de carne y hueso y que ellas tienen mucho por decir acerca de lo que acontece en la institución. Más aún, son ellas las que pueden ayudar a comprender que acontece con las competencias, estímulos, destrezas y conocimientos, innovación productiva, flexibilización, rentabilidad y eficiencia en pro de la economía o que ocurre con las propuestas pedagógicas implementadas por sus maestros. Cuestiones todas de las que se suele teorizar como si fueran realidades, invisibilizando lo múltiple que puede ser la experiencia escolar.

Dubet y Martuccelli, en su libro *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar* (1996), potencian el término experiencia, al exponer que:

Para comprender lo que fabrica la escuela, no basta con estudiar los programas, los roles y los métodos de trabajo, es necesario también captar la manera con que los alumnos construyen su experiencia, "fabrican" relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos. Hay que ponerse en el punto de vista de los alumnos y no solamente en el punto de vista de las funciones del sistema. La experiencia social no es un objeto positivo que se observa y mide desde fuera como una práctica, como un sistema de actitudes y de opiniones, porque es un trabajo del actor que define una situación, elabora

jerarquías de selección, construye imágenes de sí mismo. Es a la vez un trabajo normativo y cognitivo que supone un distanciamiento de sí, una capacidad crítica y un esfuerzo de subjetivación (Dubet y Martuccelli, 1996, p. 15).

En este planteamiento la experiencia está ligada íntimamente al actor, apunta a ser un trabajo subjetivo particular que configura conexiones de vivencias y con ello genera significaciones e imágenes de sí y del mundo social, en tanto está influenciada por las relaciones con otros sujetos y grupos sociales en diferentes instituciones. Los autores exponen que cada uno elabora selecciones y jerarquías distintas, esto impulsa a poner la lupa de análisis en la experiencia escolar. Para indagar este tópico es importante tener en cuenta que:

Los individuos se forman en su capacidad para manejar sus experiencias escolares sucesivas. Éstas se construyen como la vertiente subjetiva del sistema escolar. Combinan las lógicas del sistema que deben articular entre ellas: la integración de la cultura escolar, la construcción de estrategias sobre el mercado escolar, el manejo subjetivo de los conocimientos y las culturas que los portan. Los actores se socializan a través de estos diversos aprendizajes y se constituyen como sujetos en su capacidad de manejar su experiencia, de devenir, por una parte, en autores de su educación. En ese sentido, toda educación es una autoeducación, no es tan sólo una inculcación, es también un trabajo sobre sí mismo (Dubet y Martuccelli, 1996, p. 14).

Un sí mismo que, desde la perspectiva de la experiencia escolar exige reconocer diversas dimensiones que se transforman según el lugar que se tenga en el sistema escolar y las situaciones vividas. Dubet y Martuccelli hacen referencia a que los actores tienen una vida dentro y fuera de la escuela, pero estos no son dos constructos separados del todo: “En este sentido, las amistades y los amores infantiles y juveniles, los

entusiasmos y las heridas, los fracasos y los éxitos, participan tanto en la formación de los individuos como los aprendizajes escolares” (1996, p.14).

Efectivamente, para Dubet y Martuccelli (1998), la socialización y la formación del sujeto son definidas como el proceso mediante el cual los actores construyen su experiencia. Estas lógicas de acción se relacionan con las tres "funciones" esenciales del sistema escolar: socialización, distribución de las competencias y educación. Es decir, la experiencia escolar se configura en las escuelas y es el resultado de las formas en las que las escuelas han tenido relación con los sujetos que allí se forman, pero también es un constructo que da cuenta de lo mucho que se escapa al control de lo escolar.

En otro sentido, en el libro “En Defensa de la Escuela”, Simons y Masschelein, aluden a la experiencia en lo escolar como el ser capaz de hacer algo, esto se evidencia cuando exponen que:

Ante todo, el método de enseñanza escolar hace posible la experiencia de la acción y del aprendizaje -la experiencia de «quiero ser capaz de hacer esto o aquello»- despertando idealmente una nueva dedicación a la práctica o al estudio. También podríamos llamarlo «confianza en uno mismo» o «creencia en uno mismo». En consecuencia, la experiencia escolar siempre es una experiencia de punto de partida, la experiencia de ser capaz de hacer algo (Simons y Masschelein, 2014, p.26).

Aunque se trata de una definición diferente de experiencia, al igual que Dubet y Martuccelli, reconocen que la experiencia está ligada a dinámicas sociales, pero en lo escolar, según Simons y Masschelein (2014) la experiencia se distancia de lo familiar, del entorno social, para pensar el mundo desde otros referentes. Estas dinámicas específicas

de lo escolar se relacionan también con técnicas y modos de relación especializadas con el saber.

Un ejemplo de ello, podrían ser los modos de enseñanza en la escuela, los cuales para Simons y Masschelein se relacionan con las tecnologías escolares. Una tecnología escolar podría ser un dictado: “Un dictado exitoso, implica cortar este vínculo con el pasado (y sus experiencias negativas de incapacidad e ignorancia), para permitir así que la práctica pueda comenzar...experiencia de «ser capaz de hacer algo” (2014, p.26). Las tecnologías escolares son centrales para la experiencia en lo escolar, de ahí la importancia de la memorización, el examen, el dictado, la disciplina en el proceso formativo. Por lo tanto, la experiencia en lo escolar implica una inversión del tiempo diferente, donde se pretende despertar en el sujeto algo distinto.

Las tecnologías escolares son técnicas que, por un lado, implican y comprometen a los jóvenes y, por otro, presentan el mundo, es decir, centran la atención en algo. Sólo de esta forma la escuela es capaz de generar interés y hacer que la «formación» sea posible. Una tecnología escolar está dirigida a hacer posible el tiempo libre. Más específicamente, es una técnica que permite el propio «ser capaz» o que hace posible la experiencia de «puedo hacerlo/soy capaz (Masschelein y Simons, 2014, p.29).

Este planteamiento apunta a que el mundo no solo se puede conocer desde lo cotidiano, sino que conocer también implica distanciarse de la cotidianidad, de ahí que generar interés no se une a la satisfacción de necesidades o deseos, sino a lo no explorado y susceptible de ser aprendido. Eso implica que la escuela plantea temáticas de enseñanza, y dado que lo hace de forma masiva para todos, sitúa a cada cual en una situación inicial igualitaria y ofrece a todos la oportunidad de comenzar.

Esto para Simons y Masschelein es entendido como el tiempo libre en la escuela. El tiempo que alude a una experiencia, de ser capaz de algo en el terreno del estudio, a la preparación y práctica de conocimientos y destrezas básicas.

En el tiempo libre que la escuela hace, los niños y los jóvenes experimentan un compromiso o una implicación con el mundo (con las matemáticas, el lenguaje, la cocina, la carpintería) y no sólo descubren que tienen que ser iniciados en el mundo, sino que también son capaces de empezar. El elemento democrático y político de la educación se sitúa en esa doble experiencia: en la experiencia del mundo como bien común y en la experiencia del «yo puedo» (como opuesta a la experiencia del «yo debo»). Es la apertura de un mundo fuera de nosotros mismos y la implicación de los niños o de los jóvenes en ese mundo compartido. (Simons Maarten y Masschelein Jan, 2014, p.46)

La experiencia que ofrecen las tecnologías escolares propicia espacios para salir de sí mismo y del mundo vital mediante el estudio y la práctica, los cuales apuntan a entrar en un estado de “preparado”, en forma, donde se explora la capacidad de hacer. En efecto eso está planteado para todo aquel que pase por la escuela, pero sin lugar a duda es un proceso distinto para cada sujeto, en ese sentido “la escuela no es una «maquinaria» social cuyo sentido, situado en la «cima», se propaga y se transforma en «personalidades sociales» a través de rituales, rutinas y modelos del pasado. Los alumnos están obligados a producir sus propias significaciones, a organizarlas y a construir su experiencia escolar. El sentido de la educación se convierte, entonces, en algo «inmanente», fabricado por los mismos actores en sus experiencias y relaciones” (Fattore, 2007, p. 20). Por eso es importante tener en cuenta que:

La escuela no sólo fabrica actores sociales, también participa en la formación de sujetos capaces de construir su propia experiencia. Aquí reside la paradoja de la

socialización, que es también una subjetivación puesto que el actor no se reduce a la suma de sus aprendizajes sociales (Dubet y Martuccelli, 1996, p. 95).

Para autores como Ricardo Baquero (2007) buena parte de la explicación de los malos logros o de la desmotivación de los alumnos suele atribuirse a la imposibilidad de nuestras estrategias de enseñanza o la lógica de nuestros diseños curriculares para habilitar la producción de aprendizajes significativos. Es aquí donde es fundamental el carácter potente de una experiencia, pues esta puede ser detonante del proceso de subjetivación de un estudiante, en una lógica de formación que quizás no sea evaluable. Esto convierte a la escuela en la productora de un saber y experiencias de los cuales hay menor reconocimiento por su complejidad.

La pedagogía no ha profundizado lo suficiente en el análisis de los efectos del funcionamiento institucional sobre los saberes que transmite la escuela, en parte porque lo ha minimizado como problema didáctico (en un uso peyorativo del término «didáctico» que no nos cansaremos de cuestionar), en parte porque el campo del currículo promete ocuparse del asunto y por momentos lo acapara para sí. Es necesario instalar aquel análisis como uno de los asuntos centrales de la pedagogía (Terigi, 2007, p. 103)

La producción de experiencias en la escuela puede estar relacionada con la naturaleza política de las políticas educativas y las prácticas sociales o de condición social de los alumnos, las representaciones que poseen los alumnos sobre sí mismos y su propia posibilidad de aprender, por eso es de destacar el carácter conflictivo, complejo del espacio escolar en la producción de experiencias.

Las experiencias escolares poseen la clave de su propia comprensión en términos de poder producir algo así como una reflexión acerca de su práctica a la manera del ejercicio de una profesión responsable atenta a su mejoramiento. Sin desmerecer ese vector, en lo que se insiste desde un comienzo es en la advertencia de que, en todo caso, la radicalidad posible de esa reflexión sobre la práctica y la recuperación del sentido emancipatorio de la educación pasa por el carácter o sentido político que asuma esa experiencia. El saber que se produzca allí será el resultado de una implicación en una práctica que incluye su comprensión. Seguramente su potencia última radique más allá de sus efectos más visibles –como el de los rendimientos o la convivencia–, en su carácter en sí mismo emancipatorio (Baquero, 2007, p. 83)

Es de destacar que la experiencia escolar sin resolver o tener estrategias didácticas eficientes, puede encontrar estrategias para refundar lazos, permear la baja autoestima de los sujetos, o abrir horizontes de imaginación o posibilidad de experiencia

Han operado muchas veces sobre resortes que tocan más a aspectos que hacen al sentido posible de lo escolar, para docentes y alumnos, con relativa o cierta independencia, a veces, de la eficacia relativa en producir logros sustantivamente diferentes en los aprendizajes. Esto lleva a la necesidad de ponderar con cuidado sus efectos. Sobre todo, a la hora de analizar aquellas experiencias que han logrado mayores niveles de inclusión o retención y, por tanto, han aumentado o conservado, a su vez, la tensión de la complejidad a resolver en el nivel de las prácticas de enseñanza. (Baquero, 2007, p. 85)

Dentro de la escuela se pueden encontrar espacios que representen experiencias de producción de saberes políticamente alternativos, operadores de posibilidad y modos de implicación diferentes. “Parece importante recordar la doble necesidad de atender a la especificidad situacional de la producción de conocimientos en sentido estricto y de la

producción de subjetividad en sentido amplio. Esto parece requerir de la permanencia y creación de espacios de producción de saberes implicados en el desarrollo del espacio escolar (Terigi, 2007, p. 96).

En diálogo con los autores expuestos, la experiencia es un dispositivo de formación, es un trabajo particular del actor en relación con el medio social (dentro y fuera de la escuela), es una configuración que se produce en las relaciones entre el individuo y las representaciones de sí y de los otros, donde el sujeto intenta dar forma a lo que experimenta en su particularidad. Esto implica reconocer la escuela como una situación subjetiva en la que un yo da sentido a todo lo que sucede en una dinámica social, con otros.

En la amplitud de la dinámica social, las trayectorias de vida individuales dan cuenta de una pluralidad de experiencias vividas por cada sujeto, en las que no se pueden ignorar los mecanismos sociales que favorecen su constitución. Según Bourdieu (1989), no se puede comprender una trayectoria sin haber construido previamente los estados sucesivos del campo social en el que se desarrolló.

Intentar comprender una vida como una serie única y suficiente en sí misma de acontecimientos sucesivos sin otro nexo que la asociación a un «sujeto» cuya constancia no es sin duda más que la de un nombre, es por lo menos tan absurdo como intentar dar razón de trayecto en el metro sin tomar en cuenta la estructura de la red, es decir, la matriz de las relaciones objetivas entre las diferentes estaciones (Bourdieu, 1989, p.127).

El conjunto de relaciones que hacen los sujetos de su entorno junto con quienes los rodean comprometidos en el mismo campo y enfrentados al mismo espacio de posibilidades, propician la construcción previa de la identidad y la superficie social tiene

relación con el soporte de atributos y atribuciones. Los sujetos seleccionan experiencias en función de una búsqueda de sentido para sí, hacen conexiones subjetivas de experiencias para darles coherencia y una creación artificial de sentido de existencia, significación y dirección, que determina una identidad social y propia.

Esta construcción previa es también la condición de toda evaluación rigurosa de lo que se puede llamar la superficie social, es decir, el conjunto de las posiciones ocupadas simultáneamente en un momento dado del tiempo por una individualidad biológica socialmente instituida actuando como soporte de un conjunto de atributos y de atribuciones propias para permitirle intervenir como agente eficiente en diferentes campos (Bourdieu, 1989, p.128).

La trayectoria de vida se abre a los procesos de construcción subjetiva del contexto, esto no se limita solo a los procesos de escolarización, porque hay distintas y valiosas experiencias sociales formativas. Para Bourdieu (1989), esto puede estimularse cuando el sujeto exterioriza-habla de sí mismo, cuando lo hace tiende a aproximarse más al modelo de la presentación oficial de sí mismo, a su vez dando cuenta del entorno social que lo rodea.

Los acontecimientos contados por una persona se definen como otros tantos desplazamientos en el espacio social, es decir, más exactamente, en los diferentes estados sucesivos de la estructura de la distribución de las diferentes clases de capital que están en juego en el campo considerado. El sentido de los movimientos que conducen de una posición a otra (de un puesto profesional a otro, de un editor a otro, de un obispado a otro, etc.) se define, según todas las evidencias, en la relación objetiva entre el sentido y el valor en el momento considerado de estas posiciones en el seno de un espacio orientado.

En consecuencia, la experiencia tiene un vínculo con lo social que es indispensable para el desarrollo subjetivo de un individuo y para analizar el papel de la escuela en la constitución subjetiva de un sujeto. Tener que acceder a una cultura y ser parte de ella influencia la formación del individuo y su propia forma de ver el mundo, de este modo, lo que nomina como experiencia escolar se articula a lo que en la trayectoria de vida de un sujeto ha sido formativo y entonces constitutivo de la subjetividad.

Formación y subjetividad

Para hablar de la relación formación y subjetividad, en la presente investigación, es preciso definir lo que entendemos por formación en la escuela y la importancia de esta en la articulación con la experiencia escolar. Simons y Masschelein, mencionan que:

La formación tiene que ver con la orientación de los estudiantes hacia el mundo tal como ha sido llevado a la existencia en la asignatura o en la materia de estudio. Y esa orientación tiene que ver fundamentalmente con la atención y con el interés por el mundo, y también con la atención y el interés por el sujeto en relación con ese mundo (Masschelein Jan y Simons Maarten 2014, p. 2).

También al hablar de formación plantean la importancia de “distinguir entre formación y aprendizaje. La formación es típica de las formas de aprendizaje que se dan en la escuela. Aprender implica el reforzamiento o la expansión del yo existente, por ejemplo, a través de la acumulación de destrezas o de la ampliación de la propia base de conocimientos” (2014, p. 22). De este modo, se distancian de la idea que el aprendizaje se puede dar en cualquier ámbito de la vida, mientras que la formación en su relación con el aprendizaje está relacionada con el estudio, la práctica y lo escolar, pero sin propósito determinado.

La formación es, precisamente, un acontecimiento abierto de pura preparación, es decir, de una preparación sin ningún propósito predeterminado aparte de estar preparado y «en forma» o, en un sentido más tradicional, alcanzar una madurez bien educada, puramente habilidosa (o practicada) (Masschelein y Simons, 2014, p.43).

Y puede decirse que la formación no responde a un propósito determinado, porque es el acontecimiento que produce subjetividad, es decir, la forma en que cada sujeto da sentido a las configuraciones sociales, formando un sistema en el cual, lo que ocurre en cada espacio concreto como familia, escuela, grupo informal, etc., es significado por ese sujeto o sujetos en interacción.

Como señala Rafael Ávila (2006) sujetos que “se constituyen en el marco de procesos de interacción, lingüísticamente mediados (primero señas, luego signos). Esto significa que los sujetos se constituyen entre sí, intercambiando sus universos de significación por medio de la comunicación” (p.40) y produciendo modos de inteligibilidad del mundo, o modos de subjetividad, como se advierte en las palabras de Duschatzky y Corea:

Nos interesa subrayar que las creencias hablan del predominio de un universo simbólico que supera (no necesariamente niega) el centralismo de la racionalidad y que es habitado también por el misterio y lo desconocido. El tipo subjetivo resultante no es aquel dividido entre lo mundano y lo trascendente, sino el que mezcla formas diversas de inteligibilidad del mundo (Duschatzky y Corea, 2000, p.41).

De acuerdo con lo dicho, la experiencia tiene relación entre lo que nos pasa y el significado que atribuimos a lo que nos afecta. Esta disposición humana para interpretar

la experiencia y proyectarse en devenir, señala el proceso de constitución de la subjetividad y la reflexión de esas experiencias se puede considerar como un dispositivo pedagógico de formación, donde se resignifica, se constituye o se transforma la experiencia de sí.

Por lo anterior es importante pensar la subjetividad en la relación que tiene el sujeto con el otro. Aquí, cobra relevancia la experiencia en las instituciones como parte de la apropiación del sujeto de la cultura y como un modo de producción de la subjetividad, lo que se articula con un modo particular de entender la cultura:

Aquí lo importante es que la cultura se presenta como un sitio para la producción de subjetividad, pero poniendo el énfasis en la experiencia. Por su parte, la experiencia se revela como un proceso de significación e interpretación de nuestras vivencias personales y colectivas. Se ve también como un espacio discursivo donde se inscriben, reiteran o repudian subjetividades y posiciones de sujetos diferentes y diferenciales (Brah, 1996, citado en Aquino, s.f.).

Este referente para la construcción subjetiva es importante puesto que en esta investigación se pretende trabajar con aportes del método biográfico, desde una pregunta específica por el papel que ha tenido la experiencia escolar en la constitución de la subjetividad de algunos jóvenes egresados de la Institución Educativa Distrital Arborizadora Alta en Ciudad Bolívar. Una pregunta por la subjetividad que no desconoce las dificultades, pues justamente,

La desubjetivación, entonces, nos habla de un modo de habitar la situación marcada por la imposibilidad, estar a merced de lo que acontezca habiendo minimizado al máximo la posibilidad de decir no, de hacer algo que desborde las

circunstancias. Se trata de un modo que despoja al sujeto de la posibilidad de decisión y de la responsabilidad (Duschatzky y Corea, 2000, p.37).

Relato autobiográfico: un anclaje teórico-metodológico

En el presente trabajo se realizó un acercamiento al mundo escolar por medio de la reconstrucción de la experiencia, con el objetivo de comprender la constitución de la subjetividad.

En esa perspectiva, la narrativa autobiográfica pasa a ser indispensable para poder reconstruir la experiencia como fuente de información primaria de los sujetos al considerar que “Las narrativas autobiográficas parecen ser una vía de acceso privilegiado a lo humano y a otra forma de hacer ciencia” (Passeggi, 2011, p. 71). Una forma de investigación que constituye en sí misma una perspectiva teórica, en la que se plantea una forma de comprender el mundo y configurar la existencia, y puede contribuir en la generación de reflexiones sobre el sujeto y la experiencia:

Según esta lógica narrativa donde se construyen –donde se escriben– todos los espacios de la experiencia humana: es en el lenguaje y en la lógica del relato donde nos acordamos de nuestra vida pasada, donde nos anticipamos a la hora o al día que va a venir, donde nos proyectamos hacia el futuro; es en el lenguaje y en la lógica del relato donde “vivimos” las aventuras, las más raras y singulares, así como los acontecimientos más cotidianos y rutinarios (Mombberger, 2011, p.62).

En el relato la vida tiene lugar como historia, dando orden, forma. Es una creación de sentido afectada por el entorno social y desarrollada en un orden cronológico y lógico dado por las relaciones inteligibles de quien narra. Para Bourdieu (1989) “El lenguaje del relato representa una forma específica del pensamiento, que consiste en articular

acciones en el tiempo según sucesiones de causalidad, casualidad y de finalidad”. Las historias contadas por nosotros mismos posibilitan dar cuenta de la experiencia humana, exponer una historia obliga a intentar darle un orden, sentido y forma para quien la relata; incluso implica hacer una reconstrucción de sí mismo, una reinención, una reflexión, esta forma de organización y comprensión hace aún más interesante analizar las narraciones personales sobre lo vivido en la escuela.

Las narrativas autobiográficas entrelazan, la noción de experiencia y de reflexión autobiográfica, eso es lo que se puede considerar como un dispositivo pedagógico de formación, definido por Larrosa, como un “lugar en el cual se constituye o se transforma la experiencia de sí, lugar donde se aprenden o modifican las relaciones que el sujeto establece consigo mismo”. Por esa razón, es competencia de las instituciones formadoras examinar estos dispositivos para poner de relieve su potencial y sus límites, las formas de producción del sujeto que ellas proporcionan y los mecanismos a través de los cuales el individuo “se observa, se descifra, se interpreta, se juzga, se narra o domina”, por lo que pueden o no pueden convertirse en agentes de su proceso de autonomización (Passeggi, 2011, citado a Larrosa, 2002, p. 57).

En el relato los individuos se desarrollan hablando de ellos mismos, buscan hacerse entender, y para ello hacen una selección de ciertos acontecimientos, estableciendo selecciones adecuadas para sí mismos en pro de dar un sentido entendible para los demás y simultáneamente para sí, dándose identidad, significación, dirección, coherencia. Bourdieu (1989) Desde una perspectiva científica biológica el relato también es explicado como un mecanismo natural del cerebro para comprender el mundo, autores como Dennet (1993), postulan que el cerebro, tiene como función dar un sentido a los acontecimientos, esto sucede por medio de la organización del relato por parte del sujeto, en la conciencia habría una estructura narrativa donde los relatos están unidos por cadenas causales e intencionales. Todo apunta a que en la experiencia humana el relato es un medio fundamental para organizar y dar sentido a lo vivido. En esta medida el relato

es un medio de asociaciones humanas sujetas a variaciones socio históricas, de comprensión entre lo individual y lo colectivo, contribuyendo a inscribir al hombre en la historia y la cultura. Partiendo de esto es que las narraciones propias de los individuos toman gran protagonismo.

Las narrativas autobiográficas son consideradas para la investigación (auto)biográfica, susceptibles de revelar los modos como los individuos de una determinada época y cultura interpretan el mundo y dan forma a sus experiencias en un doble movimiento de subjetivación y socialización, como señaló Delory-Momberger (2008). La función de intérprete ocupada por el narrador se deduce de lo que nos dice Gadamer (1997: 391) sobre el lenguaje como un mundo intermediario, en suspenso, entre el ser y la vida, pues la “interpretación es la que ofrece la mediación nunca acabada y dispuesta entre el hombre y el mundo” (Passeggi, 2011, p.81). La reflexividad autobiográfica nos ayuda a entender el trabajo humano con el lenguaje en el proceso de interpretación y su inmersión en el proceso de autoría. Esta disposición humana para interpretar la experiencia y proyectarse en devenir, se despliega desde la primera infancia y señala el proceso de constitución de la subjetividad del niño como sujeto de la experiencia, no siempre recordado. El niño cuando narra entrelaza el ser del conocimiento, epistémico, y el ser empírico, cargado de emoción. (Passeggi, 2011, p. 81).

Capítulo II. Institución Educativa Distrital Arborizadora Alta: contexto, historia y proyectos

El Contexto educativo en Bogotá

No se pueden dejar de lado las diversas transformaciones por las que la educación colombiana pasa constantemente. Sin duda este tipo de acontecimientos tocan a cualquier institución educativa del país, incluyendo la IED Arborizadora Alta, en la que se centra el presente trabajo de grado. Por esto, surge la necesidad de contextualizar brevemente lo que sucedía educativamente en Colombia y en Bogotá, especialmente, en el periodo 2005-2011, que es el lapso de tiempo en el que trascurren las trayectorias escolares de los participantes en la presente investigación.

Según Piñeros (2012) la escolarización de la sociedad colombiana durante los años 90 y comienzos del siglo XXI fue marcada por un significativo incremento en las matrículas, una segmentación entre lo público y lo privado en todos los niveles, y el arraigo de las fronteras dentro del sistema educativo, las cuales contemplan el género y la consolidación de un sistema de exámenes que regulan la idea de "calidad" nacional.

Por esta vía en el siglo XX se evidencian reformas educativas con inclinaciones hacia el mercado. Donde el consumidor estaba distanciado del proveedor, se puede elegir el servicio educativo de diversos proveedores y este servicio puede ser adquirido de proveedores públicos o privados. Mientras el estado hace una regulación a los proveedores. "De esta forma la función social de la educación se configura por la financiación, libre elección y calidad reguladas en un marco general dado por los cambios de la relación Estado-Sociedad, otorgando mayor importancia a la capacidad de distribución y competencia del mercado" (Piñeros, 2012, p. 53)

Entre las principales transformaciones del siglo pasado en el campo educativo están la promulgación de la laicización y la extensión de la educación obligatoria. La cual aumentó el compromiso de la provisión educativa del Estado. En los años noventa se cimenta la educación como un bien cultural legítimo que desarrolla una estructura de oportunidades desiguales, propia de un sistema segmentado por los tipos de currículo, la oferta en pro de intereses económicos, y las diferencias regionales. El ir a la escuela se convirtió en un bien reivindicado por toda la sociedad, pero los intereses a disparar causan el surgimiento de un modelo de demanda en el terreno educativo colombiano, esto termina tocando las prácticas pedagógicas dentro de la institución vinculándolas con las expectativas de distinción, trayectorias sociales en pro de la obtención de títulos, currículos técnicos o de corte académico acordes a las capacidades económicas y exámenes objetivos de calidad regulados por el Estado. Todas estas circunstancias dejan un factor desigual y complejo para un joven de Ciudad Bolívar con una realidad en muchos casos problemática y que afecta su desempeño y permanencia educativa.

Según la Encuesta Demográfica y de Salud de Colombia 2000-2010, un estudiante del nivel socioeconómico más bajo (estrato 1) tiene una esperanza de vida escolar de 6 años, es decir, la mitad en comparación con un niño del nivel socioeconómico más alto (estrato 6), y es mucho más probable que esté fuera del sistema escolar (García Villegas et al., 2013; UNESCOUIS, 2015). Las evaluaciones nacionales e internacionales indican que el origen socioeconómico es un factor determinante del desempeño escolar en Colombia (Barrera, 2014; García Villegas et al., 2013). Los resultados de las pruebas PISA 2012 muestran que Colombia tiene uno de los porcentajes más bajos de estudiantes resilientes en comparación con los países de la OCDE y latinoamericanos, lo que significa que pocos niños desfavorecidos superan su origen para alcanzar resultados altos (OCDE, 2013c y Figura 1.5). (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p. 34)

La juventud del siglo XXI se vincula con la diferenciación socioespacial, las localidades con una edad media entre 26 y 28 años como (San Cristóbal, Ciudad Bolívar y Usme) se hayan en medio de la condición de pobreza, y hacen parte del estigma social que pesa sobre estos territorios. Es preciso advertir que la exposición a este tipo de contextos diferencia la condición juvenil, en continua lucha dentro de sí misma, con otras generaciones, orígenes sociales, ideales familiares, ideas de sí, ideales académicos y laborales y problemas personales. sin embargo, Colombia ha incrementado la esperanza de vida escolar en la década del 2000 al 2010 “los niños con edades entre 7 y 13 años están cerca de disfrutar de acceso universal a la educación (definido como tasas de inscritos superiores al 90%), mientras que la mayoría de los países de la OCDE aseguran acceso universal o un alto número de inscritos para todos los niños entre 5 y 14 años (OCDE, 2014a)” (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p. 29).

Terminar la escuela para los jóvenes implicaría haber sobrellevado con éxito las diversas problemáticas personales y de su territorio y hacer algo frente al hecho de la bifurcación de su vida, una hacia el mercado laboral y otra a la continuidad educativa. La última realiza otra bifurcación por cuenta de las posibilidades de continuidad educativa y el estatus social, en primer lugar, está la educación técnica y tecnológica, y en segundo lugar la educación profesional superior. “Los jóvenes se enfrentan a la decisión subjetiva de ingresar a un sistema privatizado, segmentado y desigual, con espacios sociales que identifican a orígenes sociales y género. En ciertos casos las profesiones están ligadas a estereotipos sexistas” (Piñeros, 2012, p.151).

En suma, la transición a la vida adulta de los jóvenes de Bogotá a comienzos del siglo XXI tuvo trayectorias y transiciones en relación con el contexto de la década del noventa. Las reformas en el campo educativo y el mercado de trabajo dejan como resultado una “mayor segmentación entre la oferta educativa pública y privada, también se consolidó la descentralización administrativa con una centralización del currículo a través del sistema de evaluación oficial, especialmente por el examen ICFES al terminar la secundaria. En estas condiciones la educación se ofrece bajo condiciones ideales de

regulación estatal, libre elección individual y continua medición de la calidad” (Piñeros, 2012, p.150), a esto se suma que la desigualdad social ha contribuido a profundizar las disparidades en el acceso a la educación y el cumplimiento de logros en Colombia.

Con este panorama la idea de que la educación fuera una alternativa real para escalar en la sociedad a niveles más altos se hizo más incierta. Sin embargo, un escenario en el que la educación se fortaleció como uno de los principales factores de desarrollo, al tiempo que se evidenciaron las condiciones desiguales de las diferentes naciones, como lo disímil del papel y lo que se esperaba del sistema educativo.

En este marco, podemos ver algunas características de la escuela (lugar para todos, con tiempos y espacios para el estudio y la práctica, con lógicas de acción intergeneracionales) que se han prestado para malas interpretaciones, e incluso implementaciones, en ocasiones para fines puramente económicos o actualizadores. Sin embargo, cuestiones que no pueden dejar atrás que la escuela a lo largo de la historia se ha configurado gracias a unas características que la hacen escuela para las nuevas generaciones, que la hacen un lugar necesario y distinto a todos los demás, donde el fin es renovar la sociedad, no mercantilarla, exponiendo a experiencias de formación y pensamiento en pro del bien común, lo que no la exime de tener en cuenta y de trabajar con las particularidades del contexto inmediato del que es parte.

Hoy ya no se precisa una educación que homogeneice a futuros consumidores, sino que por el contrario, se esperan propuestas pedagógicas que fortalezcan las diferencias a fin de permitir aflorar la mayor cantidad posibles de grupos: una explosión de morales y estéticas diversas que se presentan a los consumidores como la satisfacción de sus intereses, gustos o necesidades previos, de las cuales las políticas del multiculturalismo, la tolerancia o las posiciones «políticamente correctas» son buenos ejemplos (Duschatzky y Skliar, 2000, en Pineau, 2007, p.36).

El Contexto local

El colegio distrital Arborizadora Alta se encuentra en la Carrera 43 #70a-50 Sur, en el barrio Arborizadora Alta, en la localidad de Ciudad Bolívar, de Bogotá D.C. Esta localidad se ubica al sur del Distrito Capital de Bogotá, en las periferias de la ciudad. Limita al norte con la localidad de Bosa; al sur con la localidad de Usme; al oriente con la localidad de Tunjuelito y Usme y al occidente con el municipio de Soacha. 360 barrios integran esta localidad con 12.998 hectáreas de superficie (3.433 en zona urbana, 9.555 en rural), por lo que está clasificada como la localidad más extensa, como la tercera localidad con mayor superficie rural y como la quinta localidad con mayor cantidad de área urbana. Además de su extensión es una de las localidades con mayor densidad de población, con altos índices de pobreza monetaria (30,5%) y personas en condición de pobreza (urbana)².

Ciudad Bolívar, es una localidad de la que la opinión pública realiza la violencia y las dificultades sociales y económicas. En efecto, es un lugar con dificultades, pero también un lugar donde se pueden encontrar múltiples experiencias en sus habitantes. En esta localidad se han emprendido diversas experiencias de educación popular como en la Casa Aiuru Bain ubicada en Potosí, la casa Mayaelo en Arborizadora Alta, Wayras del Sur en Candelaria la Nueva, Libertatia en Arborizadora Alta, Cuervos y Garzas en Bella Vista; entre otras tantas que han aportado al territorio formas de hacer educación desde dinámicas comunitarias que han impactado, especialmente a los jóvenes. También se han dado experiencias escolares que han buscado aportar al enriquecimiento del territorio y a la construcción de referentes de vida para los niños y jóvenes, lejos de las violencias. Justamente, queremos evidenciar experiencias que desde la escuela de educación formal han aportado propuestas educativas de cara a la realidad de Ciudad Bolívar, específicamente se propone centrar la mirada en el colegio Arborizadora Alta.

² Información extraída del Informe de análisis de indicadores técnicos, Bogotá Cómo Vamos, 2018. En línea: <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/localidades/ciudad-bolivar>

. También se caracteriza por altos índices de violencia que en ocasiones han simplificado las preguntas de investigación y abordajes a la escuela

Una institución con “una labor constante por más de 10 años”, durante los que se han desarrollado varias iniciativas, con un propósito común:

Hemos sembrado paz, ese fue el lema y esa fue la tarea que se encomendaron en sus acciones, con la profe Cielo Ibañez creadora del proyecto Latá-Latá y participe de la construcción de la Kankurua, primera acción de la construcción de paz, de construir memoria, de construir corazones sensibles por ser un espacio que nos permite entender esas palabras tan distantes pero que cuando las ponemos en acción se convierten en parte de la vida de muchos niñas, niños y jóvenes, conceptos como: cultura, interculturalidad, paz, construir comunidad, el otro, diálogo, planta, convivencia, agua, tierra, palabra, corazón, memoria, sensibilidad, creatividad, alegría, fuego. Jóvenes que han construido un poquito de memoria, de sensibilidad frente a su entorno, a sus vidas, a la naturaleza, porque se han acercado a ella desde lo sensible a la vida, como un ejercicio constante en construcción con los otros. Han pasado muchas personas y en estas imágenes comenzamos a construir un texto entre la memoria, las acciones y los actores. Personas que nos construimos desde este proyecto, Latá - Latá, textos e imágenes que evocan relatos, momentos, lugares acciones encaminados a construir nuestro lema "buscamos paz en las raíces" (Cuervo y Mayaelo, 2016).

Se trata de experiencias que tensionan la idea acerca de que históricamente la escuela ha sido un espacio de tránsito entre la familia, la sociedad y el trabajo (Carbonell, 1994), y que permiten considerar que, en estos tiempos, donde se habla de las instituciones estatales en crisis, la escuela ha sido interrogada y se ha reinventado, principalmente por las nuevas lógicas de las tecnologías, las políticas económicas mundiales y la violencia.

Centrando la mirada en el barrio Arborizadora Alta, se debe destacar el influjo que tienen las experiencias del contexto barrial en la subjetividad de sus habitantes y de los sujetos que hicieron parte de esta investigación: Ricardo, Ramon, Ana y Rosa. Sujetos

que dan cuenta de una realidad compleja, aportando luces para ampliar la información sobre el contexto local del colegio y su influencia en las apuestas escolares de la IED, puesto que los aspectos que relatan dan cuenta de formas diversas de socialización. Ricardo, nos ayuda a construir ideas sobre el barrio Arborizadora Alta, en el que está ubicado el colegio:

Los comentarios que había por ahí en el barrio, que eran comentarios de rigor, como mataron a Fulano, lo asustaron... la limpieza, o quién sabe qué venía haciendo, o por las ollas. Escuchaba uno siempre eso, pero sí era – un poco-natural. Normalizado, como que no significaba mucha gravedad por lo que uno no conocía otro contexto, porque yo recuerdo que también en el pueblo uno estaba habituado a que traquetearan por ahí, los combates con la guerrilla y el ejército que se habían metido al pueblo y cosas de ese tipo. La violencia ha estado como normalizada (Ricardo, comunicación personal,2020).

Esto apunta a que la experiencia de cada persona está ligada a una sociedad y a una configuración histórica de la cual es inevitable ser parte. El desarrollo de la subjetividad de un individuo tiene íntima relación con la sociedad, con lo que se vive dentro de ella, el proceso de formación de una persona estaría relacionado con las raíces y vivencias comunitarias, por lo que hay dentro del grupo social y ello incide en las instituciones. Rosa, comparte otro recuerdo significativo de su infancia en el barrio Arborizadora Alta.

Cuando vivía acá en este sector, ya el ambiente es diferente porque había que cuidarse. En esa época, no sé si te acuerdas de que estaba la cuestión de que se perdían niños, entonces fue esa vivencia de que me recogían del colegio, era ese control de cuidado (Rosa, comunicación personal, 2020).

La experiencia formativa en el contexto que se vive, los lugares, son redes de interés y experiencias en la que los sujetos interactúan, construyen y aprenden, transformando lo que son y lo que hacen. El territorio, en el que se inscribe Arborizadora Alta IED, se destaca por el hacer colectivo, por el cómo se da la identidad cultural y la solidaridad colectiva (Murillo, 2001, p. 284). Ana comentando su experiencia, describe su realidad barrial, su entorno, las estrategias y precauciones tomadas en la familia, los vecinos, el barrio, frente a esas realidades socioculturales.

Pues yo viví siempre atrás del colegio, y atrás del colegio es un pesebre de casas chiquiticas que, da de frente a la cantera, da de frente a la montaña, y por detrás atraviesa una calle donde no pasa nada, no pasa casi nunca nada, y pues, por donde lo mires, hacia abajo o hacia los lados es una zona de alto riesgo, tú no pasas por ahí por la noche porque te roban. Tengo recuerdos de salir en brigadas por la presencia de un violador en algún momento, tengo recuerdos de, si es muy tarde, alguien te tiene que ver bajar y subir del barrio, siempre hay que tener la puerta cerrada, ojo con los ladrones, aquí no contesten. Igual siempre estuvimos solas en la casa, con todo en llave puesta. Las alarmas barriales, suena la alarma del barrio, muy conscientes de que el barrio es peligroso, “no des papaya”. Y ya. (Ana, comunicación personal, 2020)

Para el caso de Ramón, se reafirma la realidad relatada por los demás entrevistados, resalta la sobrepoblación en los territorios poniendo esto como foco de conflicto. Es destacable en este relato la manera en que se enuncia a la periferia, a Ciudad Bolívar, se le enmarca como un territorio de gente pujante, luchadora de sus derechos, gente que logró con sus resistencias derechos esenciales para la comunidad, frente a las necesidades básicas, entre ellas la escuela. Adicionalmente, en el relato que veremos a continuación se evidencia una incidencia de trabajo con la realidad circundante por parte de la institución Arborizadora Alta.

Este barrio tiene una particularidad que cabe resaltar y es que, hasta la fecha es uno de los barrios con más homicidios, con más problemáticas, que de pronto uno invisibiliza porque nació acá, pero siempre ha sido esa dinámica. [...] Es que igual es un barrio sobrepoblado, hay muchas familias en entornos pequeños y eso genera conflictos, y es ahí donde aparecen esas necesidades de hacer cambios. [...] Este fue el primer barrio donde se armó un paro cívico. Esta localidad es única. y gracias a eso se dieron los centros de salud, se acomodaron familias... muchas cosas, yo no sé. Es que esta es una escuela grande, no solo es vivir acá sino habitar la periferia, lo que pasa es que entre las periferias esta es la más grande, coincidimos en que ese modelo de desarrollo así resulta hasta sustentable, cuando llega un plan de vivienda se hace que la escolaridad respondiera a esa demanda del barrio, para que realmente el barrio sea funcional y no que los chicos tengan que emigrar a otros lugares a estudiar por sobredemanda, por cupos o por diferentes motivos, entonces es ese ejercicio de llegar al colegio y empezar a cimentar toda mi vida en el barrio (Ramón, comunicación personal, 2020).

En los relatos, llama la atención el cómo brota la necesidad de darle sentido al territorio que se habita, de plantearlo como un desafío comunitario, como un escenario que se articule con las necesidades escolares del mismo y que influencia en el sujeto, incentivándolo a hacer parte de la comunidad y hacer cambios en él.

Una institución con historia

La Institución Educativa Arborizadora Alta es de carácter oficial y mixto. Su última versión publicada de documentos oficiales corresponde al año 2019. Su PEI se titula: Sembramos semillas de esperanza para el futuro de Colombia.

En un principio la institución se vio en grandes dificultades como carencia de servicios públicos, falta de transporte, funcionamiento en cuartos arrendados para dar

clase y, en ocasiones, realización de clases al aire libre, ante la imposibilidad de conseguir espacios.

A causa de la emergencia educativa promulgada por el Gobierno Distrital para Ciudad Bolívar en 1987, se procedió a elaborar un diagnóstico de la situación. Atendiendo las necesidades de la zona, se oficializó en 1988 la matrícula para dos cursos en la jornada de la mañana en la Institución. Así inició Arborizadora Alta, en el año 1988 con dos cursos en aulas en arriendo; en 1992 la SED entregó las nuevas instalaciones, para primaria en la jornada mañana y secundaria en la jornada tarde. Se hizo entrega formal de la planta física propia, con capacidad para 200 estudiantes, tras varios trámites ante la Secretaría de Educación y protestas de la comunidad solicitando la apertura del bachillerato en la jornada de la tarde. En 2003 se fusionó con la sede Pradera Esperanza, escuela hecha con mano de obra de padres de familia.

Actualmente Arborizadora Alta (IED) funciona de grado Cero a Undécimo con cobertura a más de 3.000 estudiantes; cuenta con la sede B en la cual se aumentó el número de cursos y se ubicó el nivel de educación inicial y el ciclo I (grados preescolares, primero y segundo). Según el Manual de Convivencia de la institución, el nombre proviene del sector o barrio denominado Arborizadora Alta; que semánticamente significa plantar árboles en un espacio de terreno elevado.

Desde 1992 hasta el año 2002, la institución funcionó con dos jornadas. Durante estos años aumentó la cobertura y se desarrollaron proyectos muy importantes y de alto impacto ante la comunidad educativa. La participación y organización de docentes y coordinadores con su trabajo y creatividad consolidaron proyectos como: “Manguare´Pa leer” (Periódico Escolar); “Anacaona” Emisora Escolar, “Seamos Productivos Empresarios”, “ALUNA”, “Lata-Lata”, “Derechos Humanos”, “Jaibaná”, “Protagonistas de la letra” (poesía y cuento), “Pequeños Empresarios”, “Semillas de paz”, “Familias felices sociedades mejores”, Proyecto MARIPOSA (Comunicación para la Convivencia y el

Derecho a la Felicidad de los niños y niñas). La jornada de la mañana con primaria se destacó con: Tona Xue proyecto cultural y sus subproyectos como: Anacaona (Emisora), Inti Om (Proyecto ecológico), destacándose actividades y proyectos como La Toma Cultural, Festival de Porras, Formación Empresarial y el trabajo en Democracia, entre otros (Colegio Arborizadora Alta, 2019, p,6).

Proyecto o apuesta de la institución

Con fundamento en el Manual de Convivencia (2019) de la institución, se estipula que la IED Arborizadora Alta tiene como fin principal propiciar a la comunidad un ambiente cotidiano de formación integral, con herramientas de convivencia y desarrollo humano, para así fortalecer la vida afectiva y cognitiva de sus estudiantes.

Los seres humanos que buscan ser felices comprenden que sólo con el esfuerzo, la disciplina, el empeño y el entusiasmo diario en lo que se hace, se logra día a día construir un ideal: ser una mejor persona y cuando se asiste a la institución todos nos formamos y si junto con la familia y la comunidad educativa buscamos cumplir los diferentes puntos de este manual estaremos aprendiendo a vivir mejor... en busca de un hoy feliz. Los hábitos se forman por repetición, convicción y disciplina personal. Nadie logrará mis sueños, solo yo los lograré (PEI Colegio Arborizadora Alta, 2019, p. 5).

La institución fundamenta su quehacer en la integración de saberes y valores tales como el respeto, la igualdad, la tolerancia, la responsabilidad, la honestidad, la autonomía, el convivir con la diferencia. Entre sus principios se encuentra, el asertividad en la comunicación, el compromiso y la puntualidad. En este sentido, en su actuar la institución tiene en cuenta los Derechos Humanos, los momentos históricos, sociales, políticos, religiosos, morales, comunitarios del medio ambiente.

En coherencia con el horizonte del quehacer, el Colegio Arborizadora Alta IED implementa metodologías estratégicas, dentro de la innovación pedagógica. El modelo y enfoque pedagógico de la institución es “constructivista con un enfoque en el aprendizaje significativo y crítico”. Dentro de este componente estratégico planteado por la institución se encuentra su misión y visión:

Misión

Somos un colegio público que brinda educación integral y de calidad a niñas, niños y jóvenes de Ciudad Bolívar (localidad 19). Potenciamos en estrecha relación con la familia la formación de seres humanos, mediante el fortalecimiento de las capacidades crítica, reflexiva, constructiva y participativa que contribuya a la formación de sujetos con derechos y deberes; propendiendo a la autonomía y al liderazgo desde una orientación ética con un gran dominio en sus relaciones con el entorno y respeto por el medio ambiente. (PEI Colegio Arborizadora Alta, 2019, p. 6).

Visión

En el año 2020 seremos una institución educativa de calidad con Educación Media Fortalecida en el área de ciencias naturales, reconocidos como gestores de cambio, trabajando siempre en busca del bien común y de la excelencia académica mediante la interacción de los procesos administrativos y pedagógicos que permitan al estudiante el acceso al conocimiento científico, humanístico, empresarial, tecnológico y artístico corporal. Acorde con la actualidad y la realidad social con una visión abierta del mundo, donde el reconocimiento y el respeto hacia otras culturas sea el valor fundamental (PEI Colegio Arborizadora Alta, 2019, p. 6).

Esta institución en su manual de convivencia y PEI expresa que, para enfrentar los cambios acelerados en los conceptos, valores y tecnologías, es necesaria una resignificación y su adecuada contextualización. Por ello buscan que los estudiantes indaguen cuáles son los conceptos que realmente aplican para la realidad actual.

Para el Colegio Arborizadora Alta (IED) la labor de los docentes se centra en provocar un proceso crítico en el aula, a diario. Todo se reduce a llevar a la práctica la idea del docente que da paso a la enseñanza, en la que los espacios creados son para que los estudiantes hablen y externalizan los significados y las resignificaciones alcanzadas. Por eso todo aprendizaje debe incluir la interacción entre el nuevo conocimiento y el conocimiento previo de los estudiantes. Así, el nuevo conocimiento logra convertirse en un proceso significativo. Además, se exalta el conocimiento previo por ser aquel que más influye en el aprendizaje significativo. Es entendido como un proceso que va siendo asimilado por medio del lenguaje y la interacción personal. Para la institución a través del aprendizaje significativo crítico

Cada estudiante logrará ser parte de su cultura y, al mismo tiempo, tomar distancia de ella en el momento que se sienta dominado, subyugado u oprimido por ella. Por medio de este aprendizaje asumirá una actitud frente a la incertidumbre, lo relativo, la no causalidad, la no segregación por las diferencias y el dogmatismo, posicionando la idea de que el conocimiento es construcción propia (manual de convivencia Colegio Arborizadora Alta IED, 2019, p. 20).

Capítulo III. Experiencia escolar: “yo creo que es mejor que nada, yo creo que pudo ser peor sin el colegio”

Idearios de escuela, de educación y hechos formativos

En aras de identificar y analizar los hechos formativos de la experiencia escolar que dejaron huella la subjetividad de los egresados entrevistados, en los relatos nos topamos en primera medida algunas ideas de escuela, de educación y hechos formativos que muestran los primeros indicios de posibles marcas que deja la escuela en los sujetos. Partiendo de esto, en el presente apartado analizaremos algunos de los idearios de educación teniendo en cuenta que están modelados según las concepciones de escuela de los “implicados”. Para iniciar, daremos una breve descripción sobre los entrevistados.

- Ramón, quien actualmente tiene 27 años, se graduó del colegio Arborizadora Alta en 2009 donde estudió toda su vida, es padre adolescente y un estudiante que se destacó por ser talentoso en la interacción social con los demás.
- Ricardo, es una persona con un texto particular el cual se podrá ir evidenciándose a lo largo de este documento, pero a grandes rasgos, tiene 2 hijos, pertenece al comité de padres del colegio, se graduó del colegio Arborizadora Alta en el año 2006 y acaba de terminar el pregrado de ciencias políticas en la universidad Nacional.
- Rosa, tiene 30 años, se graduó en 2005, es madre de tres hijos, trabajó en proyectos como el periódico escolar y en su vida actual trabaja en Diseño gráfico.
- Ana, es una mujer graduada en el 2009, lideró procesos estudiantiles y trabajó con proyectos literarios; actualmente termina Letras Artes y Mediación Cultural

en la UNILA³ . Los entrevistados fueron escogidos en períodos escolares (entre los años 2005 a 2011). con el fin de tratar, y hacer un análisis de los ideales de educación y escuela.

Para empezar, creemos que es importante plantear que la escuela responde a un ideal de progreso y perfeccionamiento, dotado de igualdad de oportunidades, con maestros, estudiantes, tiempos, espacios, contenidos que se transmiten y tecnologías que apuntan al desarrollo de un dispositivo de formación de ciudadanos, que se juntan en torno a referentes culturales comunes (Meirieu, 2004). Con esta premisa podemos introducirnos en el análisis de la IED Arborizadora Alta, donde las situaciones tienden a ser complejas ya que en las vivencias y recuerdos de los entrevistados se evidencia una postura crítica sobre cómo opera la escuela, al tiempo que se reconoce la posibilidad de que en ella ocurran cosas excepcionales. Así lo plantea Ricardo en la reconstrucción de su vivencia escolar.

Hoy creo que tal como funciona el sistema escolar o el colegio es una forma tremenda de tapar las ganas de aprender, exceptuando por los que rompen eso y tratan de cambiar la cosa, pero cuando su merced ve a la mayoría de las personas que se acomodan al sistema educativo y a la escuela, no está dado para tomarle amor a aprender muchas cosas, sino que se ve –primero-, como una obligación, y por otro lado, se ve como la guardería de los pobres, para guardar sus adolescentes y niños grandes. Y lo otro es que, sin transformar el contexto base, si usted llega al colegio sin unas bases académicas y personales, también es muy difícil el ejercicio del maestro, eso sin contar las formas precarias en las que les toca dar clase, o el hacinamiento terrible de 50 pelados en un salón a los que no se les puede dar un verdadero seguimiento sin sacrificar su vida entera, porque parte uno de que el profesor también tiene su vida, su familia, sus otras

³ Universidad Federal de Integración Latinoamericana, es una institución pública de Brasil. Se proyectó en el gobierno de Luz Ingnacio da Silva. Está localizada en la frontera trinacional entre Brasil, Argentina y Peaguay.

responsabilidades, y también debe tener su vida social, sus ratos de esparcimiento. Si un profesor no es totalmente devoto, es imposible hacer acompañamiento a toda la cantidad de niños que les toca. A demás los compañeros también llegan a botar los pelados hasta que sean útiles en mano de obra, más que en construir un efecto sensitivo y crítico de la sociedad (Ricardo, comunicación personal, 2020).

En el relato del entrevistado, se ve una comprensión de la escuela ligada a los problemas de la educación pública y a las críticas de la que es objeto en este tiempo. Ricardo señala un problema estructural, donde evidencia las condiciones materiales, humanas y curriculares de las que hizo parte en su experiencia escolar, al tiempo que reconoce que hay excepciones, sujetos que “rompen” la estructura, haciendo referencia al profesor, en medio de situaciones adversas. Se trata de una idea de escuela que acoge

Las problemáticas contemporáneas y en este ideal de escuela se configura por políticas de restricción, de carácter neoliberal, que inciden profundamente en las condiciones para enseñar y de aprender. Ese tono crítico, lo apreciamos también en el relato de Rosa, al plantear que la escuela no cambia, pero también que desconoce la diferencia:

No debería ser tan cuadriculada porque se vienen manejando los mismos mecanismos de cuando uno estaba estudiando, cuando la educación debería ser más experimental y no solamente por lineamientos que te dicen para orientar al estudiante, y cada persona tiene un proceso diferente. Yo creo que ese es un gran error en la educación, que pretende que todos aprendamos por igual, sabiendo que no todos tienen el mismo potencial para una cosa o para la otra; cada quien está determinado y orientado en un aprendizaje diferente y acá se maneja todos por igual y debería trabajarse más en lo que a uno le gusta y es diestro para hacerlo [...] A ratos se pierde el tiempo en el colegio.(Rosa, comunicación personal, 2020)

Es evidente que, para ella, la escuela no es un lugar que permita ejercer mucha participación democrática, deja en evidencia una formación cuadrículada y homogenizante que, a su parecer, no responden a las necesidades formativas de la comunidad educativa, a las potencialidades y habilidades personales.

En el relato de la entrevistada se pueden encontrar pistas acerca de lo que se le pide a la escuela que haga entrando, incluso, en contradicciones en su quehacer, pues autores como Masschelein y Simons (2014) nos que el lugar de lo escolar o el sentido, se relaciona con un método de enseñanza, que no depende de los intereses personales de los individuos, o de las empresa agradables, sino de la responsabilidad de mostrar lo común y de la necesidad de abrir al mundo, aunque ello no sean asuntos del todo agradables.

La escuela no tiene que ver con el bienestar, en términos de (des) motivación no es otra cosa que el desafortunado síntoma de una escuela enloquecida que confunde la atención con la terapia y la generación del interés con la satisfacción de las necesidades (Simons y Masschelein, 2014, p.7).

Más que motivación, más que generación de intereses, la escuela tendría que responder a las nuevas generaciones para satisfacer sus necesidades de relacionarse con el mundo. Sin embargo, desde la perspectiva de la entrevistada, puede entreverse que la generación de interés de los estudiantes se puede ver en problemas, cuando siempre se acude a métodos lejanos de la realidad de estos. Así, en el relato de Rosa se puede destacar una mirada que plantea la necesidad de aumentar las posibilidades de aprender dentro de las clases desde lo que “a uno le gusta”. Una idea interesante pero riesgosa, porque la escuela en su hacer no puede alejarse de ser incómoda en la transmisión de algunos conocimientos que no pueden ser de agrado para los estudiantes,

pero que resultan definitivos para aumentar experiencias que abran las relaciones con el mundo, con el saber y con los otros.

En un sentido diferente, la idea de escuela de Ramón y el papel que cumple tiene una importancia que trata de señalar por encima de la crítica que hace de la institución y que aúna a la percepción encontrada en los otros entrevistados.

Yo creo que es mejor que nada, yo creo que pudo ser peor sin el colegio, pero pues obvio el colegio tiene muchos vacíos en términos de infraestructura, de cómo se forman los cursos, los contenidos, de cómo se afinan los salones, de cómo se sobrecarga a los maestros. Hay mil huecos, depende de uno en qué contexto viva, pero creo que hay cosas que le sirven a uno para proyectarlo en la vida laboral, pero no para la vida que a usted se lo está comiendo en el instante (Ramón, comunicación personal, 2020).

Esa expresión que la escuela es mejor que nada, o que pudo ser, pero sin el colegio, bien puede decirse que deja de ser una mirada genérica sobre la escuela, en tanto involucra una reflexión sobre la propia experiencia.

Justamente, ahora veremos un contraste en la idea de escuela de los anteriores entrevistados y la voz de una egresada que se refiere a la escuela desde su trayectoria vital, denotando una experiencia escolar distinta, en la que la narrativa de Ana deja ver la escuela como un refugio y al tiempo una liberación.

Me gustaba, claro que sí, era el escape, obviamente, si tú vives en una casa donde siempre estás siendo bloqueada, donde hay un maltrato latente ahí, una violencia intrafamiliar, siempre está esa cosa súper tensa cuando llegaba la noche, “por ahí

ya vienen”. Claro que sí, en el colegio yo siento que tuve unos momentos muy bonitos, conocí personas en ese fervor de las tribus urbanas y ahí uno va experimentando, va viendo qué le gusta, qué no, se va encontrando, va buscando su forma de ser (Ana, comunicación personal, 2020).

En este relato, podemos encontrar a la escuela como un lugar de escape a problemáticas familiares existentes, una escuela que permitió explorar posibilidades personales, que posibilitó construir un mundo más amplio, para el desarrollo del ser. Quizá, como lo plantean algunos teóricos en el relato de Ana se advierte la escuela como una institución que corta con algunos vínculos sociales del estudiante, pero no en la lógica de la castración, sino con la finalidad de presentar un mundo más amplio e interesante en el que es posible experimentar con el sí mismo.

Sin embargo, un sí mismo que se hace a condición del encuentro con otros, tal como se aprecia en la entrevista realizada a Ramón, en la que podemos dar cuenta el cómo la escuela es considerada como un factor importante para la construcción de un lazo social, permitiendo ser un lugar que posibilita, pensar el mundo de una forma distinta. En todo caso, una narrativa en la que se puede apreciar una crítica de fondo en la forma en cómo funciona y cómo es desarrollada la escuela, en tanto cumple las expectativas institucionales y no el desarrollo formativo de los estudiantes.

Directamente creo que la escuela sí es importante a la hora de construir comunidades, es un punto elemental. Y como todo, las instituciones no evolucionan igual sin las personas, las instituciones son normas y esas normas no trascienden en el tiempo, son difíciles de acoplar, las instituciones nunca van a obedecer realmente a la evolución de los individuos, a tal punto que vemos que la tecnología es superior al desarrollo de una persona. Hay muchas cosas que tiene que replantearse la escuela, pero sabemos que es una institución que está regida

por otra institución, que está regida por otra y así hace que se acartone la vuelta, que se cuadricule (Ramón, comunicación personal, 2020).

En los relatos se aprecian los pro y contra de una escuela como la concebimos hoy, atravesada por diferentes dinámicas de mercado encaminadas a la relación de un buen trabajador, ciudadano y un buen consumidor. Se puede evidenciar en los relatos una percepción escolar sobre el quehacer educativo, fijado en competencias y habilidades que no responden a las necesidades socio culturales, en un orden social desigual.

En general, se asienta la escuela contemporánea en promesas educativas encaminadas a un proceso personal orientado por un fin económico, el cual está regido por una meritocracia orientada a la reproducción de la desigualdad (López 2018). Ramón hace un planteamiento crítico frente a cómo la escuela no generó conocimientos estructurados para el desarrollo de su vida.

El colegio lo tenía a uno en una formación muy precaria, usted llegaba a cálculo y yo creo que ni en trigonometría había estado bien, ni en álgebra, ni en aritmética. Siento que, uno iba en esa competencia institucional, o sea, en lo que debe responder la institución sí veo muchas falencias, pero también –pues- entiendo las realidades (Ramón, comunicación personal, 2020).

La escuela se cuestiona, en la clave de impugnar el proyecto político y económico neoliberal, en el que se adaptan los sistemas educativos a la globalización, y el estudiante a un sistema productivo. (Fernández, García, Galiano, 2018). Es aquí donde los conocimientos, destrezas y competencias juegan un papel determinante en la mercantilización del individuo y la escuela. Este discurso sobre la escuela es explicado

por algunos autores como parte de un movimiento que, desde años atrás, ha buscado debilitar la escuela.

Quizás como parte de ese movimiento que ha buscado debilitar la escuela, en las entrevistas se evidencia un señalamiento del horizonte escolar, interesado en la producción de sujetos ligados a intereses económicos, que a su vez interpelan al profesor; quién puede ser transformado en proveedor de servicios, en trabajador privado, o directivo de empresa.

Así, pareciera alejarse la labor docente que incentiva el ser autónomo y creativo en su quehacer. No obstante, en las entrevistas también se va dilucidando cómo algunos profesores, de los que carne y hueso que van a la escuela real, son los encargados de mostrar respeto, pasión, atención, cuidando la materia que enseña; son quienes encarnan la materia y la presentan, introduciendo a los estudiantes en un mundo del que muchos no “podrán salirse”.

De este modo en las entrevistas, también asoma ese profesor, que evidencia cómo el aspecto formativo de la enseñanza está atravesado por el amor, como la sombra radiante de su maestría (Masschelein y Simons, 2014). Ese profesor en quien la pasión por el conocer es perceptible por los estudiantes, es un tópico fundamental para la construcción de un tiempo escolar distinto a la cotidianidad y es la posibilidad de una experiencia que pone en juego el sentido social de la escuela.

En efecto, en los relatos de los egresados de Arborizadora Alta IED, se encuentra que todos los entrevistados dan cuenta de la importancia que tuvo para ellos la presencia de algunos profesores en su vida académica, aunque se evidencia un patrón donde se destaca el que hacer del maestro de la clase de artes. En varios testimonios se resaltan

las experiencias realizadas junto a este maestro, entre ellas se encuentra el relato de Ramón.

Pues Fernando Cuervo y Esmeralda Moreno. Él es artista plástico, maestro en artes plásticas y la profesora Esmeralda es politóloga, que es la profe más antigua del colegio y yo estoy vinculado a ella por diferentes sucesos: hubo un paro del primer intento de privatización del colegio que lidera la profe e iba todos los días a compartir tinto a las mamás que cocinaban, y entre esas mamás que cocinaban estaba la mía. Fernando es un capo, es un sujeto con mucho corazón, tanto que vive al otro extremo de la ciudad y madruga para llegar acá desde hace muchos años, tiene compromiso como docente, eso es importante (Ramón, comunicación personal, 2020).

De la misma manera, Rosa hace alusión a dos maestros, entre quienes aparece de nuevo el mismo maestro de artes. Es en este relato realiza sus cualidades humanas y su interés por el entorno, resaltando así la importancia de esta figura docente en la vida escolar.

Aparte del conocimiento, -porque para qué vamos a demeritar que fue buena formación en conocimiento-, que los profesores daban, hubo ese espacio de ser amigo del docente y en esa parte es que te formas y ves la vida de otra manera, más que lo académico. Por ejemplo, Fernando, él replicaba que yo tenía cosas muy chéveres para trabajar, que ojalá se me dieran las cosas para trabajarlas; y me orientó en mi formación y todo eso. Como hay otros que te destruyen, como fue la profesora Ruth, en sus apreciaciones, entonces eso marca y duele (Rosa, comunicación personal, 2020).

El papel del maestro en la posibilidad de ver la vida de otra manera o quedarse con marcas que duelen, son las dos metáforas que sugiere Rosa para contrastar las implicaciones subjetivas del maestro. Este es el contraste que en las entrevistas se aprecia al referirse al quehacer docente de Arborizadora Alta IED.

Encontramos experiencias donde algunos maestros, en especial el maestro de artes, Fernando Cuervo, no sólo responden a la individualidad de los estudiantes, sino que pone en juego su saber y la mirada sobre el mundo, implicando a todos, construyendo formas de hacer escuela que parecieran alternativas, pero que en realidad concretan los principios que históricamente configuran la razón de ser de la escuela pública.

En todo caso, una escuela que, en Arborizadora Alta IED, nos recuerda que parte del trabajo de los maestros es optar por ensayar métodos o estrategias con el fin de producir y sostener los vínculos pedagógicos y de normas que generan unos espacios más democráticos (Dussel, 2015).

En el relato de Ricardo, aparecen algunos maestros que hicieron mella en su formación y que dejan ver cómo los sujetos en la vivencia escolar trascienden la etapa del colegio y que la valoración del profesor nutre la construcción de la experiencia, en una narrativa que se hace reflexiva:

Los que mencionaba hace un rato: Alberto Triviño, de alguna manera Jair Vega, - aunque menos-. También Sandra, aunque a su manera, y fuera del colegio, Fernando Cuervo, pero en el colegio no, en el colegio lo veía como el bobito, como que ese man está loco, además no me parecía que fuera un tipo súper sabio, aunque sabe un montón, pero su énfasis no es el saber sino el sentir y yo estaba un poco bloqueado ahí. Hay que decir que yo hoy valoro mucho la cosa de Fernando, pero en el colegio no, en el colegio era más como esa muestra de

confianza, “yo confío en usted”; en cambio Fernando no era tan confiado, Fernando como que suelta confianza de manera distinta: si usted quiere hacer, pues haga, si no pues no haga, todo bien. Pero es distinto. Más relax. Sí. Yo creo que en esos momentos necesitaba que una persona me reservara que era una persona de fiar, un tipo leal, y creo que por eso más estos profes y no Fernando que trabajaba en una dinámica más distinta. Diferente (Ricardo, comunicación personal, 2020).

Siguiendo esta misma línea, Ana en su relato nos permite evidenciar el proyecto escolar desarrollado con el maestro Fernando Cuervo, poniéndolo como un creador y transformador desde el colegio hacia el barrio, un maestro que propone se compromete y ejecuta sus planes educativos.

Mi referente máximo es Fernando Cuervo, yo siento que él es como esa cosa inédita, ese algo inédito que tú te encuentras por ahí creando cosas, transformando cosas, y, mi recuerdo más íntimo con él y primer axioma, es recorriendo el barrio, específicamente metiéndonos en casas raras de gente que no conocíamos haciendo videos. Recuerdo que una vez entramos a la casa de un rapero que le dicen El Diablo, -yo no sé si está vivo o no-, pero yo recuerdo que yo tenía mucho miedo, él estaba en silla de ruedas, y yo haciéndole ahí el guion y Fercho haciendo la entrevista; él nos cuenta que fue por un disparo (Ana, comunicación personal, 2020).

Con lo desarrollado hasta este momento se puede afirmar que los entrevistados dan cuenta del lugar ambiguo que asignan a la escuela, pues al tiempo que se critica, se reconoce el vínculo con otro, con un maestro que deja huellas que, en últimas, dejan ver el papel de la escuela dentro de sus vidas. Así, en sus relatos se evidencia una incidencia escolar en la configuración de los sujetos, en especial por las artes, el conocimiento sensible o experiencias distintas dentro de clase.

En concreto, a pesar de que se exponen críticas hacia las prácticas escolares, se evidencia por medio del profesor Fernando Cuervo una apuesta formativa que apunta a la búsqueda, desarrollo, progreso y perfeccionamiento personal y grupal. También se resaltan algunos otros nombres de maestros, que dejan ver diferentes dispositivos pedagógicos en la búsqueda de hacer escuela.

De este modo, las entrevistas o los relatos sobre la escuela permiten ratificar que la vida escolar está dotada de sentidos particulares, generadores de experiencia subjetiva propias de la interacción con sujetos específicos, que pueden trascender a otros escenarios de vida. A continuación, se presenta el análisis de esos sentidos que se asocian a lo vivido en educación secundaria y que denotan lo que se pueden considerar como hechos formativos que dejan marca.

Capítulo IV. Los hechos formativos que “dejaron huella”: experiencia escolar en secundaria y media en Arborizadora Alta IED

Con el fin de facilitar el análisis, hemos dividido la experiencia escolar y los hechos que dejan huella en la configuración del sujeto en cuatro apartados. El primero está relacionado con la experiencia y la vida académica, el segundo apartado desarrolla experiencias escolares institucionales ligadas a proyectos y tecnologías escolares, el tercer apartado desarrolla las experiencias frente a la vivencia personal de la realidad cotidiana del colegio, en el cuarto apartado se lee la experiencia social dada con los compañeros de vida escolar.

La experiencia escolar en este apartado opera con las ideas del marco teórico, en el sentido que es entendida como una configuración que se produce en las relaciones entre el individuo que habita la escuela y las representaciones de sí y de los otros, donde el sujeto intenta dar forma a lo que experimenta en su particularidad, en relación con el medio social y escolar. En el caso puntual de los entrevistados, una escuela llamada Arborizadora Alta IED, que es analizada como una interacción con los maestros, con las tecnologías escolares y con la normativa que la hace una institución formal.

1. Experiencias escolares y vida académica: “un gustico bacano”

Para empezar, hablaremos un poco del sentido de lo académico y como lo entendemos, para esto usaremos como referencia a Josef Pieper (1979) en su texto El ocio y la vida intelectual, apartado ¿qué es lo académico?

Entonces ¿qué sería lo académico en la vida escolar? podríamos decir que es la forma de aplicar los conocimientos, dominar la naturaleza, no contemplar el mundo sino transformarlo, hacer que los fenómenos estén a la altura del hombre.

Una de las funciones básicas de lo académico consta de poder ayudar a la multitud a abrir sus ojos a la realidad, a darse cuenta de lo insuficiente que es la existencia cotidiana. Lo académico entonces alcanza una parte importante de su misión en el arte de enseñar al pueblo y es por eso que lo académico influye a la buena docencia.

Por lo tanto, lo académico, para Josef Pieper, tiene una connotación puramente occidental, relacionada con la escuela platónica y la filosofía (teoría).

Formación académica es lo mismo que formación filosófica, o al menos formación que tiene fundamentos filosóficos; tratar una ciencia académicamente significa considerarla de modo filosófico. Por tanto, una formación no fundamentada en la filosofía ni conformada filosóficamente, no puede ser correctamente llamada académica; el estudio no determinado por un filosofar no es académico (Pieper, 1979, p. 178).

Por otro lado, entendemos que la experiencia está ligada al actor, constituye la subjetividad que configura conexiones de vivencias y significaciones e imágenes de sí y del mundo social. Como se ha venido planteando a lo largo del documento, la experiencia es producto de las relaciones con otros sujetos y grupos sociales que le permiten a cada uno elaborar selecciones y jerarquías distintas del mundo social.

En este sentido, los individuos significan sus experiencias escolares, las cuales aluden a ser una vertiente subjetiva del sistema escolar. Esto se ve expresado en autores

como Dubet y Martuccelli, quienes postulan que los sujetos dentro de la escuela logran la integración de la cultura escolar, el manejo de la construcción de estrategias sobre el mercado escolar, el manejo subjetivo de los conocimientos y las culturas que los portan. Los actores socializan aprenden y se constituyen como sujetos en su paso por las instituciones. En el paso por la institución escolar, desde la experiencia escolar es posible comprender que toda educación no es tan solo una inculcación, es también un trabajo sobre sí mismo (1996).

En efecto, al preguntarle a los entrevistados por sus experiencias significativas en la institución escolar se encuentra como patrón la alusión a vivencias académicas con relación a la clase de artes y los proyectos institucionales vinculados con el conocimiento sensible y la interacción social. Estos testimonios nos permiten comprender mejor cómo los individuos se integran a la cultura escolar, construyen identidad y se dan un lugar social a través de la diversidad en las experiencias escolares que les permiten pensar el mundo y la sociedad. Esto se evidencia en especial en los aprendizajes que generan favoritismo entre los entrevistados. En el caso de Rosa, lo recuerda así:

Yo creo que lo que más disfrutaba –yo no era tanto de amigas- porque eso no era, yo no tenía mi combo, lo que más disfrutaba yo creo que eran las clases de artes y español también me gustaba con esa profesora Sandra, y también las clases de biología la profesora Adriana (Rosa, comunicación personal, 2020).

Rosa se da un lugar social a partir de sus preferencias académicas, en su relato se define como una persona que es objetiva, en cuanto a sus gustos cotidianos escolares. Mientras que, para Ramón él maneja su experiencia escolar acorde a sus intereses, genera, y determina su educación, lugar social y forma de interacción académica, a partir de preferencias por proyectos alejados de las calificaciones escolares.

Por mi talento para hablar, yo les negociaba a los profesores en el pregonero del colegio. Decía, “colóqueme un excelente y yo paso diciendo por todos los salones la información con un charango, gritando, haciendo títeres”. Esa era mi forma de negociar porque a mí no me gustaba entrar a las clases. Y a los espacios que más me gustaba ir del colegio, eran los proyectos que no eran curriculares, los que no eran de obedecer a las notas, pero eran iniciativas de los docentes del colegio. Como la emisora y cosas así, donde me metí con Lata Lata y Mayaelo⁴. (Ramón, comunicación personal, 2020).

En este caso los proyectos institucionales desarrollados por el colegio lograron incentivar, de otro modo, un gusto por lo escolar. Esto da cuenta de la diversidad de maneras de mediación que tiene la escuela con el saber y de lo que particularmente ocurre en Arborizadora Alta IED, es inevitable vincular este hecho con ideas de escuela de Masschelein y Simons, donde se apunta a una inversión de tiempo diferente al de la cotidianidad y al unísono se pretende formar sujetos que adquieren herramientas para leer el mundo de forma distinta, esto nos muestra unos primeros vestigios de cómo el colegio logra hacer escuela por medio de sus proyectos sin salirse de lo formativo, incluyendo todo tipo de estudiantes y dejando sus primeras marcas en ellos.

En el caso de Ana, en su entrevista, nombra sus preferencias curriculares y su relación con algunas materias escolares:

Siempre-siempre literatura, siempre-siempre artes, con las exactas, física, química y matemáticas yo tuve una afinidad, incluso iba a unos grupos de estudio los sábados, me iba muy bien y hasta tenía un gustico bacano con esas tres, pero mi afinidad, mi pasión iba con español y artes siempre. Tal vez ciencia política, más

⁴ Estos proyectos hacen referencia al trabajo social realizado por los estudiantes en vía de graduarse, estos proyectos estaban articulados con la comunidad y se encargaban de la protección y cuidado de su escuela y territorio, este proceso se inicio en 2005 en la IED Arborizadora Alta. El proyecto Mayaelo tuvo una extensión más allá del colegio por parte de uno de sus estudiantes, quien retoma ideas y las desarrolla fuera la institución.

por la profesora que por la clase, y ya. Clases que no me gustaban: religión –en lo absoluto-, economía, gestión empresarial (Ana, comunicación personal, 2020).

“Un gustico bacano”, así como la claridad de lo que nos conecta en las materias escolares, resulta muy importante para analizar las huellas que deja la experiencia escolar en el terreno de lo académico, pues en este conjunto de relaciones que hacen los sujetos entrevistados se puede apreciar la construcción de la identidad social ligada al saber.

De ahí que cada sujeto exprese en sus relatos una experimentación de forma diferente de las materias, de la vida académica o de las vivencias en clase, porque se trata de una construcción subjetiva. En esa vía, se evidencia que cada entrevistado es autor de su educación, porque selecciona autónomamente que es importante para él, sin olvidar que él, en sí mismo es fruto de la interacción con otros y con el mundo.

Un mundo que, en la escuela, ya sea desde las materias o desde los proyectos, tiene la particularidad de alejarse de la cotidianidad y de pretender salir de sí mismo para incentivar un interés por el mundo.

Así en los egresados de Arborizadora Alta IED, es evidente como la diversidad de mediación con el saber que permitió la escuela provocó curiosidad en los individuos y quizás determinó intereses futuros, lo que hace fundamental la importancia de los proyectos institucionales y las actividades relacionadas con el arte o experiencias diversas de aprender en una clase. Aquí, claramente lo académico deja huella, en tanto es lo que hace pensar el mundo o sensibilizarse a lo que en él ocurre.

2. Experiencia y tecnologías escolares: “oiga, se puede hacer de otra forma”

La escuela tiene relación con el método de enseñanza, específicamente permite establecer el cómo ser capaz de hacer y aprender algo determinado, despierta igualmente una experiencia de motivación frente a una práctica, hacia una experiencia educativa que da el punto de partida en el hacer escolar planteado. Esto es claro cuándo se habla de la escuela, pero no tanto de las marcas que deja la escuela en la vida de los niños y los jóvenes.

Justamente, a través de las entrevistas, fue posible hacer un acercamiento a cómo es la mirada de las personas sobre la escuela y en ellas dilucidar la “experiencia de ser capaz” como una vivencia vinculada con los proyectos institucionales, en tanto tecnologías escolares implementadas por algunos profesores de la institución Arborizadora Alta.

Los proyectos institucionales más destacados en las entrevistas son “Manguare’Pa leer” (Periódico Escolar); “Anacaona” (Emisora); “Tona Sue” (Biblioteca); “Kankurua” (casa de pensamiento); “Mayaelo” (escuela dentro de la escuela). Por otro lado, se encuentra el trabajo realizado por los docentes y el colegio para la generación de interés en las materias, esto también es entendido como tecnologías educativas, donde destacan actividades en las clases de artes y de inglés.

Es importante destacar que las tecnologías educativas, las entendemos como las técnicas (modos de hacer y materiales) implementadas en la escuela que buscan incidir sobre el sujeto; estas técnicas se presentan con significado y fines formativos, son utilizadas para inducir en el interés estudiantil en el ámbito académico. Masschelein y Simons, nos dan luces sobre este término a propósito de la pizarra como objeto y como excusa para actuar de un modo específico en el aula.

La pizarra no es sólo una superficie en la que aparece la materia de estudio en forma escrita. A menudo la pizarra mantiene al profesor anclado sobre sus pies. Paso a paso, un mundo se despliega ante los ojos de los estudiantes. Escribir esquemas de una determinada asignatura es una actividad clásica que se hace en la pizarra. Los esquemas de las clases anteriores llevan nuestras mentes al momento de su producción, y suelen ser difíciles de descifrar para los estudiantes que se perdieron esa clase. Así pues, estos instrumentos son parte -por ahora- de lo que querríamos llamar la tecnología escolar. Pero no se sostienen por sí mismos. Su fuerza de trabajo se sostiene con un planteamiento, un método de aplicación y una serie de acciones concretas. Aquí podemos hablar de métodos de enseñanza y, más en concreto, de métodos que generan interés y abren el mundo o lo presentan. La pizarra no es sólo una superficie en la que aparece la materia de estudio en forma escrita. A menudo la pizarra mantiene al profesor anclado sobre sus pies. Paso a paso, un mundo se despliega ante los ojos de los estudiantes. Escribir esquemas de una determinada asignatura es una actividad clásica que se hace en la pizarra. Los esquemas de las clases anteriores llevan nuestras mentes al momento de su producción, y suelen ser difíciles de descifrar para los estudiantes que se perdieron esa clase. Así pues, estos instrumentos son parte -por ahora- de lo que querríamos llamar la tecnología escolar. Pero no se sostienen por sí mismos. Su fuerza de trabajo se sostiene con un planteamiento, un método de aplicación y una serie de acciones concretas. Aquí podemos hablar de métodos de enseñanza y, más en concreto, de métodos que generan interés y abren el mundo o lo presentan. (2014, p. 25)

En la experiencia de Rosa, es evidente que la institución gestiona sus propios recursos y con ello las tecnologías escolares necesarias, aun cuando no contaba con computadores:

Pues creo que era muy pobre en sistemas, súper pobre en computadores, entonces no había casi herramientas así que digamos para trabajar en cosas

grandes, como lo que ya vinimos a hacer en décimo y once, que fue más que todo por recursos propios y de los padres de familia, que fue la adecuación del colegio y todo eso que trabajamos (Rosa, comunicación personal, 2020).

Es claro que en la institución Arborizadora Alta no era un lugar con las mejores condiciones en materia de tecnologías informáticas, no obstante, en esta carencia pasa a ser una posibilidad para la búsqueda de alternativas. Debido a las condiciones estructurales, físicas, del colegio estos entrevistados cuentan que desarrollaron su interés académico en el marco de iniciativas tales como la emisora y el periódico del colegio. Los modos de producción de conocimiento comienzan a tomar un tinte en relación con una adaptación al medio en el que se desarrollan, en el caso de Rosa se describe así:

Cheverísima la parte de los murales [...] En el colegio se trabajaba de la manera de hacer diferentes murales en el colegio, y en parte, colaborar para el periódico [...] Manguare, que trabajábamos con Marcela, era una morenita. Marcela Medina, yo estude con esa vieja en la universidad, y ella era muy buena dibujando manga, entonces, yo inclusive aún tengo el periódico en el que nosotros hacíamos dibujitos de los artículos y los publicaban allá en el periódico, eso me gustaba. Solo dibujé, hice dibujos de artículos, o sea, tocaba referenciar los artículos y dar determinada ilustración. Ese si lo tengo por ahí (Rosa, comunicación personal, 2020).

En este relato salta a la vista como las técnicas implementadas por los docentes con fines formativos tienen éxito en el estudiante, incentivando el interés y dejando como resultado niveles de conocimiento y el desarrollo de habilidades como escritura, lectura, y dibujo. Por otro lado, Ramón en sus relatos destaca los proyectos educativos desarrollados en el colegio que se distancian de la institucionalidad formal, que está enmarcada por un currículo. Las vivencias expresadas dan cuenta de un desarrollo fraternal por su institución y el territorio. Para Ramón la experiencia escolar está ligada a

un proyecto que se denomina “Mayaelo”, el cual para él es una posibilidad de tomar distancia de su realidad cotidiana y de ser capaz de hacer algo en la escuela.

Mayaelo fue mi escuela, -es lo que siempre he dicho-, dentro de la escuela. Se abre la posibilidad de que yo estaba en una jornada donde estaba siendo inmiscuido en [...] las tradicionales violentas que someten a mi barrio, y me encuentro con un profesor de artes de una jornada contraria que me empieza a decir “oiga, se puede hacer de otra forma”. Me encuentro con Fernando, que tiene un proyecto llamado Mayaelo, y yo estaba impactado precisamente por ese proyecto, porque lo vi grabando en diferentes espacios del barrio, en la promoción donde venía, y antes de eso tenía otros videos, se metía a la casa de los chicos y tenía un contacto con los pelados así porque todo lo hacía en extra-jornada” [...] y yo lo que hice fue llegar a meterle lo que yo creía, o que si había que hacer carteleras “listo, yo las hago”, porque eso sí me gustaba dentro de la escuela; si hay que panfletear, “listo, yo lo hago”; si hay que pasar salón por salón, “ya ahora sí lo hago gratis” (Ramon, comunicación personal, 2020).

En la experiencia de Ramón, la escuela presenta vivencias que incentivan al sujeto a una confrontación con el ser capaz de realizar actividades, en este caso vinculadas a la comunidad educativa y su entorno social. Son formas de desplegar la vida escolar que sacan al sujeto de su cotidianidad y le plantean posibilidades de hacer escuela dentro y fuera de la misma. Esta particularidad de Arborizadora Alta dialoga con el planteamiento de Masschelein y Simons, quienes entienden la experiencia dentro de la escuela de este modo:

Ante todo, el método de enseñanza escolar hace posible la experiencia de la acción y del aprendizaje -la experiencia de «quiero ser capaz de hacer esto o aquello»- despertando idealmente una nueva dedicación a la práctica o al estudio. También podríamos llamarlo «confianza en uno mismo» o «creencia en uno

mismo» ... En consecuencia, la experiencia escolar siempre es una experiencia de punto de partida, la experiencia de ser capaz de hacer algo (2014, p. 26).

La postura de los autores reconoce la escuela como una experimentación con formas particulares de crear un lugar distinto a lo cotidiano, con tiempos y espacios que permiten ver el mundo de formas diferentes. Sin embargo, hay que tener en cuenta que el crecimiento de la función social de la escuela ha generado un desplazamiento de la formación académica, así como se ha propuesto en un artículo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2004), donde señala que la escuela del futuro tendrá que cubrir funciones sociales como cuidar a los niños durante la jornada laboral de sus padres o ser un centro recreativo o convivencial para fortalecer el aprendizaje del «vivir juntos» (Dussel, 2015).

Ya que, con el desarrollo de las nuevas tecnologías, se genera el supuesto de que muchos de los aprendizajes se pueden realizar fuera de la escuela, aunque, el aprender por medios digitales está aún en discusión. En este tipo de contextos como en el que nos hablan los entrevistados; lo que pasa dentro de la institución cobra otro significado y es la de enfatizar y proveer espacios de socialización, seguridad y bienestar para niños, niñas y jóvenes (Dussel, 2015).

Ana, narra su vivencia escolar refiriendo cuatro espacios concretos de Arborizadora Alta IED, los describe en el marco de lo que al parecer es un proyecto pedagógico desarrollado por algunos profesores nombrados en su relato.

La biblioteca me gustaba mucho, recuerdo que se llamaba Javier el bibliotecario, recuerdo un libro de sapitos que me encantaba leer, recuerdo los cojines dentro de la biblioteca; la biblioteca era un cuarto, un salón cuadradito pequeño, pero me gustaba mucho su nombre, Tona Sue, no sé exactamente qué significaba, pero,

eso me gustaba mucho, esa perspectiva que estuvieron trabajando Fernando, Yolanda, Sandra y Esmeralda, por ejemplo, en la emisora Anacaona. Anacaona, el lugar donde fue la emisora, es uno de mis lugares favoritos, la Kankurua obviamente es uno de mis lugares favoritos. Si hay que mencionar tres, son esos, la biblioteca, Anacaona y la Kankurua (Ana, comunicación personal, 2020).

En el relato de Ana podemos encontrar que los proyectos pedagógicos junto con los espacios físicos como la biblioteca y la emisora son lugares que incentivan el interés por el estudio y en este caso por la lectura. Para Ricardo este acercamiento al interés por una materia estuvo mediado por factores relacionados con los materiales de estudio.

Pues es que el colegio tampoco es que tuviera los qué materiales, ni grupos de apoyo adicionales ni nada extraordinario. Nada, recuerdo los profesores buena papa y los que eran fastidiosos y que no le importaba un culo a nadie, y ya. Así como una cosa extraordinaria, recuerdo la grabadora de inglés, que nos ponían a escuchar rocksito e identificar la letra; la profe era María Paula, aunque Yolanda también lo hacía, pero a Yolanda la recuerdo como más por la gramática y la estructura y la vuelta. A mí en inglés siempre me fue bien. Yolanda era muy buena profe, además yo era buen estudiante, como que me quedaba fácil la estructura mental o no sé; en cambio, había otros pelados que nunca les gustó, no entendían un culo, no sabían nada. Entonces yo cobraba y eso siempre le molestó mucho a Yolanda, le molestaba también que los pelados fueran a preguntarme a mí y no a ella, y que yo era despectivo –“ah, hermano... pero ya le expliqué, usted sí es burro”. A la vieja eso le parecía una cosa repaila, para mí era normal que lo trataran a uno de imbécil, pues si uno no entiende, uno es imbécil... Luego ahí es donde uno entiende que hay que cuidar las cosas y no ser despectivo con el saber, pero en ese momento así me parecía porque así me criaron a mí. Si usted no hacía algo bien: ¡Este hijueputa si es bruto! (Ricardo, comunicación personal, 2020)

En la reconstrucción de este relato se evidencia un valor por el saber, relacionado con la conversación académica entre estudiantes y con el modo como se propone una relación con ese saber por parte del profesor, desde formas sutiles como cantar una canción o más formales como entender la gramática. Formas de relación que inciden en los sujetos de diferentes maneras. Así, por ejemplo, se encuentra que un conocimiento que dificulta su adquisición propició un trabajo en grupo que aumentó el diálogo en relación con la materia de estudio. Puede que el docente desaprobara esta forma de trabajo, pero contribuyó a que los estudiantes trabajaran en grupo en torno al inglés e intentarían mejorar su saber de algún modo. Esta experiencia incentiva a que el entrevistado desarrolle un lugar social en el plano académico, identifique sus talentos y de cuenta de un saber que incide en su identidad.

Sin embargo, se evidencia una postura construida por el entrevistado en torno al saber, que parece estar influenciada por ideas del entorno familiar que dejan como resultado una mirada negativa a la falta de comprensión frente a una materia y a ese sujeto que “no hace bien las cosas”. Así, se puede evidenciar como el terreno externo al plano escolar tiene un papel determinante en la formación de un sujeto y en sus maneras de entender el mundo y asumirse como sujeto escolar. Esto mismo se percibe cuando el entrevistado habla de los profesores.

Yo siempre valoré mucho la posición del profesor, porque valoraba que supieran, me gustaba la gente sabia, entonces nunca fui despectivo ni agresivo con los profesores; al contrario, y sobre todo porque en mis viejos yo no encontraba eso, era cosa de la curiosidad. Una vez, creo que, con Fernando Cuervo, el profe, me hace un reclamo por ser grosero y agresivo, y yo le dije, “¿y usted qué hijueputas sabe de la vida si usted no vio la mía?”, y Fernando no me respondió, se quedó callado, como que no esperaba esa respuesta de mi parte; y ya. De resto, lo normal, trataban de regañarlo a uno, de quejarse con mis viejos, pero yo con mi vieja no tenía relación de autoridad, entonces la citaban y ella decía, “yo como que

mejor ni voy por allá, eso me da es como pena”. (Ricardo, comunicación personal, 2020).

Los alumnos necesitan recibir apoyos por parte de la institución educativa y más en un contexto como el que Ricardo nos está describiendo, uno, en donde hay carencia de apoyo familiar, figuras que generen seguridad, apoyo, guía en el estudiante. En momentos este acompañamiento pierde los límites entre lo familiar y la escuela, pareciera que la familia no quisiera ser parte de este proceso. Cuando esto sucede la escuela tiene la posibilidad de apegarse a sus principios de incentivar el respeto y la no violencia. Meirieu (2004) plantea esta idea cuando dice que en una democracia los principios fundadores de la escuela sólo pueden encontrarse en las mismas condiciones que posibilitan el ejercicio democrático, entre estos principios escolares se encuentra trabajar por que una sociedad no se hunda en el acus, eso implica segregar la violencia y que la escuela promueva, “incentivar los rituales necesarios para que cada uno tenga un lugar, y desde ese lugar, pueda entrar en relación de forma constitutiva con el otro” (p. 27) En este caso podemos ver como el profesor toma las riendas de la situación con sutileza y en su rol de profesor, no respondiendo a la agresividad con más agresividad, cumple uno de los principios de la escuela y forma, dejando una marca que infunda respeto en el estudiante.

El relato de Ramón expone una postura interesante sobre el lugar que pueden tener los profesores para un estudiante, pues suele suponerse que la relación profesor-estudiante es más distante que la relación entre el estudiante y su familia. Sin embargo, en la historia del entrevistado se encuentra que el maestro comienza a ocupar un lugar importante al posicionarse como un individuo poseedor de conocimientos distintos a los de su contexto familiar.

Para los entrevistados la vida escolar y las motivaciones son distintas, no fue fácil para ninguno, no es la misma dificultad para todos, pero parecen asomar las ideas y

propuestas de los profesores. En las entrevistas, en general, en el quehacer en la experiencia escolar es ineludible la presencia del maestro, el cual sufre mil carencias y diferentes inconvenientes y aun así logra generar cambios en la forma de ver y pensar el mundo. Los maestros alimentan las iniciativas, los talentos y el amor propio. Son actores fundamentales para el desarrollo de las clases, el interés y las ideas del mundo. En las palabras de los entrevistados se lee:

Ese proyecto también fue súper chévere con Fernando, del Jaime Duque, yo creo que eso marca recuerdos. [...] Pues semejante escenario, tomarse el tiempo de hacer una escena y todo el compañerismo que nosotros teníamos para hacer eso, fue muy chévere [...] Era la representación de lo que era la época indígena, era la conquista y el barco, y toda la parte de ilustración de quienes eran los vasallos y de la mitología griega, eso fue súper chévere [...] la parte artística se gestionó más en Recuperando mi Entorno, trabajamos en huertas, en la parte visual, en la parte de la emisora, o sea, fuimos precursores de todos los megaproyectos [...] yo no me acuerdo cómo se llamaban los proyectos (Rosa, comunicación personal, 2020).

La entrevistada nos cuenta sobre la realización de algunos proyectos en los que se evidencia que la propuesta académica desarrollada por este maestro incide en el estudiante de forma permanente, incentivando el interés por diversos componentes académicos, como el arte, la historia, la recuperación de espacios, el trabajo en grupo. Ramón, igualmente destaca la marca permanente que deja este mismo maestro en él, incluso admite que los proyectos desarrollados no sólo inciden en él, sino en otros estudiantes.

La huella que deja Fernando en nosotros, según yo sé, muchos escogen carreras relacionadas con lo humano, como que se despertó una sensibilidad por medio de este loco en el colegio. Eso es indudablemente re importante porque hay mucha

gente que está por ahí haciendo cosas geniales, ¡muy geniales! [...] A veces la academia es la de responder, - ¿no? -, es como la cédula, el requisito que tengo que llevar. Es personal que es la que nos caracteriza a cada uno, en esa me siento muy agradecido porque me permitió ser. Complementó esa parte que me permitía mi casa, encontrarme con esos sucesos... bacano, se puede hacer esto, qué chimba... Encontrar otros como mis padres que me decían “haga lo que se le dé la puta gana, pero hágalo”, y eso es el agradecimiento a la escuela y más que todo con esos docentes. Hay muchos que ofician ya por sueldo como cualquier empleado y es también bien, válido; pero esos que buscan implementar su propia pedagogía, ¡les agradezco! (Ramón, comunicación personal, 2020).

La incidencia de este maestro en Ramón deja una marca de por vida, la escuela comienza a ser un referente para la vida del entrevistado, le permite comprender su realidad desde un ángulo distinto, en sus palabras, la escuela es un “complemento” para su vida. Esto se evidencia en un mural pintado por él en su casa, allí hace un dibujo del profesor Fernando Cuervo en medio de la realización de uno de sus proyectos –Marcha de las carretillas–. A continuación, se puede observar un fragmento del mural donde se representa al maestro.



Fotografía 1. Mural realizado por Ramón en la vivienda. Marcha de Las Carretillas - Fotografía tomada por los investigadores del presente trabajo (2020).

De modo semejante el relato de Ricardo está marcado por el esfuerzo que realizaron algunos maestros para alentarlo a seguir estudiando y se evidencia que la experiencia escolar toca la trayectoria de vida más allá de la escuela, de tal modo que la construcción subjetiva de este entrevistado deja ver la incidencia de un maestro en el futuro de la vida de este egresado.

Hasta que un día yo ya todo rancio le dije “profe, pero es que yo no puedo estudiar, no tengo la plata”, - “pero venga, mire las universidades públicas...”, y medio por encima me explicó qué era una universidad pública, y que le ayudaban a uno con los pasajes y toda esa vuelta; además que yo vivía en la calle en ese momento... Entonces nada, un día busqué por internet en un café internet, y resulta que yo estaba muy motivado porque había sido el mejor estudiante del colegio y la vieja [la profesora] me dijo, “yo le juro que usted pasa, usted puede pasar, vaya que en cualquier caso yo le pago”, pero yo nunca acepté esa propuesta porque me parecía como una ofensa, como ir a pedirle ayuda, auxilio a una persona extraña, porque yo a ella la veía como una extraña, no era mi familia y no tenía que ayudarme (Ricardo, comunicación personal, 2020)

Es de destacar que las técnicas para centrar la atención implementadas por algunos profesores presentan una incidencia permanente en los entrevistados, estas experiencias sometieron a los estudiantes a ser capaces de enfrentar alguna situación, estructurando así una configuración propia, una forma propia de entender el mundo. Estas entrevistas ratifican el lugar del maestro en el desarrollo del estudiante; la motivación, transformación y guía para mostrar el mundo, se identifican ineludiblemente significativas en la vida de los entrevistados.

Hay que destacar el lugar que se le da a las materias relacionadas con las ciencias y la matemática, ya que los testimonios recogidos evidencian una poca notoriedad de estas en las experiencias significativas. Se hace mayor mención de apuestas pedagógicas o actividades que tienden a proporcionar experiencias que surgen dentro de la institución pero que son lejanas a los procesos académicos abstractos. Es decir, se recuerdan más las actividades transmitidas por medio de vivencias escolares que implican experiencias, relacionadas directamente con el medio, lo que sugeriría que la proximidad al mundo propio de los alumnos hace de la escuela un lugar de sinergia entre el mundo y la realidad cultural, la hace un lugar más interesante. Esto lo expone Inés Dussel al mencionar que:

El acercamiento al mundo propio de los alumnos no es lo que restringe o domestica la escuela; al contrario, son condicionantes importantes para que haya escuela, para que en ella se realicen esas operaciones que la convierten en un espacio-tiempo democrático, público, renovador, cómo lo definen Masschelein y Simons. Habría también, que pensarse el lugar de la experimentación en esta forma de pensar la escuela, para hacerle el lugar a los que arriesgan y crean, por una voluntad política, estrategias que busquen acercar mundos y derribar barreras. En una época en que los muros vuelven a estar de moda en el discurso político, eso parece cada vez más necesario. (2018, p.146)

Eso apuntaría a que las experiencias escolares son un abanico de encuentros, puntos de partida, para formar distintas relaciones con el saber. El mundo de los alumnos es una condición para que exista la escuela y para enriquecerla. Para que sea un tiempo y espacio, de todos y para todos. Un lugar rico en heterogeneidad de vivencias, donde incluso la carencia del entorno puede ser un espacio de posibilidad para crear diversos

ambientes, medios de enseñanza y aprendizaje escolar, o en sentido amplio, de tecnologías escolares.

3. Experiencia escolar colectiva: “que me hayan marcado a mí, las salidas a la montaña, salidas pedagógicas...”

La experiencia escolar permite evidenciar las marcas de una multiplicidad de vivencias en diversos ámbitos, en esta medida se aprecian los efectos del dispositivo de formación y configuración subjetiva que hace la escuela.

La riqueza de la experiencia permite comprender que los efectos del sistema escolar no pueden ser solamente definidos por sus jerarquías de éxitos y fracasos; ni en clave de lo que ocurre dentro del aula, pues el entorno escolar también incide en las formas en que los sujetos experimentan el afuera de la institución.

Al analizar las experiencias vividas dentro de la cultura escolar de Arborizadora Alta, resulta esencial comprender la realidad, espacios y tiempos del entorno y sus implicaciones en la cotidianidad de la IED. Rosa señala algunos sucesos de la vida cotidiana en la institución que dejan ver cómo las dinámicas del entorno se filtraban al colegio:

En el colegio en esa época se vivía lo que eran las requisas, literal llegaban los policías al salón a revisarte tus cosas, todo, todo te revisaban, entonces uno ahí ya sabía que fulanito de tal tenía la navaja, que fulanito de tal la otra. No con la misma dimensión que es ahorita, porque ahorita los muchachos son más complicados porque de verdad antes éramos almas sanas, o exclusivamente en la mañana éramos juiciosos (Rosa, comunicación personal, 2020)

El relato de Rosa expone una realidad normalizada, "la requisa" proporciona información de su concepción de las problemáticas institucionales, ligadas a la realidad territorial, dónde está ubicada la institución Arborizadora Alta, y en la que sus estudiantes se ven inmersos.

La relación con el entorno no es siempre negativa, pues también permite apreciar que "La experiencia escolar se presenta como una prueba en la cual los actores, especialmente los alumnos, están obligados a combinar y articular estas diversas lógicas de la acción" (Dubet y Martuccelli, 1996, p. 83). Así, por ejemplo, en Arborizadora Alta, desde la fuerza del entorno, de la comunidad se evidencia la importancia de acoger en la dinámica escolar ceremonias, rituales, tradiciones, hechos dolorosos o mitos de la institución.

Los entrevistados, permiten captar la experiencia que emerge en la especificidad de los recorridos, las sensibilidades personales y los modos como la misma institución se adapta en sus espacios y tiempos. Una muestra de ello se puede encontrar en un fragmento del relato de Ramon.

Como proceso interno para que los chicos pudieran tener como invitado un taita, un viajero, un músico, y tener una dinámica diferente dentro de la escuela. Ahí nace otro escenario que es un domo geodésico dentro de la escuela, que se vuelve un salón diferente, no es cuadrado, es un domo. Ahí nace otra forma que no se puede industrializar como la otra, es complicadísimo llegar a los más de 2000-2500 alumnos que tiene Arborizadora, pero los que están vinculados logran hoy muchas cosas. Está construido dentro del colegio y fue ganado mediante un estímulo de la alcaldía, un premio por investigación (Ramón, comunicación personal,2020).

En el testimonio de Ramón, una característica física de la institución incide en la socialización marcando y enriqueciendo de forma particular a quienes pasan por ella. A continuación, encontramos una fotografía, donde podemos observar el Domo descrito dentro en el relato de Ramon, (al fondo de la fotografía con una forma cóncava color rojizo).



Fotografía 2. Domo geodésico de la institución Arborizadora Alta - Fotografía tomada por los investigadores del presente trabajo (2020).

Por otra parte, en la construcción del relato de Rosa, se reflejan cómo algunas prácticas invaden la escuela, quizás por moda o por el imaginario de que pueden resultar agradables para los jóvenes:

- ¿Qué actividades escolares eran características de tu colegio?

Porras, ¿qué más?... Los juegos matemáticos, los malditos jeans day, el english day. Reminiscencias.

- ¿Participabas en esos encuentros?

- Tocaba, porque todo era para nota, entonces tocaba o tocaba.

- Lo de porras. Malditas porras, [...]toca hacer esos bailes y esas pendejadas, yo odiaba hacer eso. [...]Nunca me gustó andar ahí como una brincona con esas falditas, por estar ahí uno mostrándose, no [...]

- ¿Qué pensaba tu familia del colegio?

- Ellos también odiaban que yo estuviera en porras, por el tema de que las faldas eran exageradamente cortas, ombligueras y súper destapado todo, de una forma de ser que no es de uno, entonces era ir en contra de lo que uno es [...] (Rosa, comunicación personal, 2020)

Aquí encontramos cómo la entrevistada toma distancia de las modas que invaden la escuela y desarrolla un criterio de sí, que fortalece su identidad. Resistir a lo que se propone en la escuela deja ver que hay mucho que se escapa de los controles de la escuela, y esta parte incontrolada adquiere importancia en la formación del sujeto. Dubet y Martuccelli. (1998).

De igual manera en el relato de Ana podemos encontrar nuevamente referencias actividades que articulan lo que ocurre en el colegio con el entorno:

Todo lo que tiene relación con aspectos culturales. Yo estuve metida en el periódico Manguaré pa' leer, hice la portada de la primera versión, tengo dos textos que están publicados ahí. Con las profesoras que llevaban estos proyectos siempre estuve muy afín: "yo hago, yo colaboro, yo contribuyo". En la emisora, las salidas de formación en radio, locución, etc. Con Fernando Cuervo, la salida épica con la que creciste, la salida a la montaña que, se va transformando el significado, el sentido de La Salida a La Montaña, con el tiempo, ¿no?, pero empieza allá abajo, en esa memoria infante, esa memoria de quinto, sexto, salir a la montaña que queda detrás de tu colegio. [...]Recuerdo mucho organizando una comparsa para una clase de Fernando Cuervo, en la que salimos a recorrer todo el barrio, a la laguna, no sé qué, yo hice todo el maquillaje de la comparsa. Recuerdo los jeans day, los english day, cosas que uno hace porque hay que participar, porque todo

el colegio participa; pero que me hayan marcado a mí, las salidas a la montaña, salidas pedagógicas a caminar, recuerdo salidas a Nemocón, Suesca, que era caminar, no había otro fin, caminar. Tengo recuerdos del bosque, la montaña, esas cosas me encantan (Ana, comunicación personal ,2020).

Los actores combinan lógicas sociales, dentro de esto se encuentra la cultura escolar, la socialización dentro de la escuela, los conocimientos y las culturas externas a la escuela. Los entrevistados no tienen control de estos sucesos sociales que los rodean, pero, a través de las experiencias vividas en estas lógicas sociales los actores buscan sentido, dar forma a lo que viven, se configuran de forma subjetiva, marcando, enriqueciendo posturas y aspectos de su identidad, en simultáneo con la influencia de los objetos y lugares que los rodean.

Las características particulares sociales de la escuela o las culturas escolares aportan un marco de experiencias importantes para la identificación de la subjetividad de los entrevistados. Arborizadora alta IED, dejó marcas en la experiencia escolar en relación con el territorio y al entorno, la existencia del domo geodésico (kankurua) es prueba de esto, la institución cuida y planifica escenarios particulares de interacción. esto lo hace por medio de actividades relacionadas con proyectos escolares, tales como salidas a caminar, reconocimiento del territorio, relación con el entorno natural, identificación de piedras, plantas y animales del lugar, actividades y proyectos audiovisuales y de trabajo de interacción y reconocimiento de las comunidades indígenas en la kankurua del colegio. este colegio no solo se limita a su comunidad o al barrio, intenta ampliar el espectro al mundo mostrando multiplicidad de formas de vivir, ser, y estar, con esta diversidad, acaba haciendo escuela generando en los estudiantes salir de su cotidianidad y ver el mundo desde perspectivas distintas incluso desde un sentido crítico, consiguiendo así democratizar miradas, emancipar, hacer a los estudiantes partícipes reconociendo a los otros.

4. La experiencia escolar y los compañeros: “hicimos una movilización pacífica”

Para analizar la experiencia escolar es importante dar una mirada a los procesos relacionados con los compañeros de clase y de colegio lo que implica reconocer la vida dentro de la escuela, pero también afuera. Autores como Dubet y Martuccelli afirman:

Se hace una referencia a que los actores tiene una vida dentro y fuera de la escuela, pero estos no son dos constructos separados del todo: las amistades y los amores infantiles, los entusiasmos, heridas, fracasos y los éxitos, son participantes en los procesos de formación de los individuos como los aprendizajes escolares (1996).

En la entrevista que se le realizó a Rosa, se pueden leer estas relaciones sociales que se establecieron en el colegio y como estas hicieron huella en su vida. Las relaciones con algunos compañeros y su incidencia en momentos complicados con los padres y maestros marcan a Rosa de por vida. Los recuerdos no son muy agradables, pero esto hace parte de la realidad que sucede en la escuela y configura sujetos; dejaremos que su propio relato nos cuente.

En mi vida se cruzó Diego Cáceres por la estupidez, –porque no tiene otro nombre-. Él había hecho una apuesta con un chico que se llama Duván, del primero que me llevara a mí a la cama; tenían ahí su apuesta. Yo en mi estupidez, jamás en la vida llegué a pensar que sucediera algo, solamente yo vi en él un buen trato hacia mí, en decir cosas solamente por conquistarlo a uno, cosas que no eran verdad. Y en ese momento pasó, que ellos tenían su cuento y su plan, y Diego era una persona que era la más indisciplinada del salón, y mi rendimiento académico era bueno, y yo siempre he tenido como eso de ayudar. Pero yo con Diego fui muy estúpida, y no fue ni siquiera porque lo quisiera ni nada, sino porque le daba el valor de que una persona dijera que de verdad le importaba; y más porque yo no había tenido relaciones así en el colegio -porque yo no fui novia de nadie-. Y él estaba con su cuento. Después fue que yo me enteré que era por una apuesta. El

caso es que esa vez, como todo era a las escondidas, yo me la pasaba con mi prima en esa época. Entonces ella me dijo que me hacía cuarto con él para que fuéramos novios... y sí, le creí muchas cosas a él por el trato que tenía, y como para despedirse y todo era a escondidas, estaban los baños de primaria hacia la rotonda, entonces los profesores hacían revisión de que todo quedara desocupado, y en ese momento en el que nosotros íbamos a besarnos, iban bajando los profesores y Leidy dijo, “escóndanse en el baño y yo doy la vuelta para el otro lado”. Diego llegó, nos entramos al baño por el otro lado y pues normal, yo no le vi misterio de nada, y en ese momento nos encerraron en el baño. Leidy se puso seguro en el baño y Diego en ese momento me cogió y me besó, pero yo nunca pensé que fuera a pasar algo más así, y lo que hizo él en ese momento fue bajarse los pantalones. Yo le dije, “Diego yo no puedo”, o sea, yo no podía (Rosa, comunicación personal, 2020).

Para comprender lo que fabrica la escuela, no basta con estudiar los programas, los roles y los métodos de trabajo, es necesario también captar la manera con que los alumnos construyen su experiencia, "fabrican" relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos (Dubet y Martuccelli, 1996). Rosa en su testimonio nos proporciona un relato de las múltiples cosas que ocurren en una escuela, una lectura del mundo social y una muestra de cómo hablar de esa situación, da cuenta de una liberación por medio del relato y un empoderamiento del sujeto, ratificando así su lugar en el mundo.

La experiencia está ligada a diversos ámbitos que la habitan, y tiene relación directa con el sujeto que la vive, está influenciada por las relaciones con otros sujetos y grupos sociales en diferentes instituciones. Apunta a ser un trabajo particular que configura vivencias y con ello genera significaciones e imágenes de sí y del mundo social. Para el caso de Ramón, se evidencia que su relación social con un docente trascendió más allá en la escuela, y esta relación influye en su forma de interactuar en el plano académico con los demás compañeros. Su construcción de experiencia en el plano social

está vinculada con representaciones desarrolladas en conjunto con quiénes se relaciona, en este caso un docente.

Nos veíamos en extra-jornada, ya no había ese compromiso; incluso yo perdía artes, era chistoso porque hasta lo planeábamos de lo fastidioso que decían que “ese man se la pasa solo con Fernando”, entonces yo perdía, pero luego recuperaba. Ese era el punto con Fernando [...] Pero una vaina que yo tenía era que me hablaba con todo el colegio. No popular, sino que era reabierto a hablar con la gente (Ramón, comunicación personal, 2020).

Los sujetos seleccionan experiencias en función de una búsqueda de sentido para sí, hacen conexiones subjetivas de experiencias para darles coherencia y una creación artificial de sentido de existencia, significación y dirección, que determina una identidad social y propia. Esto es un poco más claro en el caso de Ricardo:

Yo creo que no malviví el colegio en la medida que, como no le hacía caso a nadie, nadie me regañaba, pues yo no sentía –pues- herida el alma. Para mí el colegio era un escampadero hasta chévere, porque en comparación al resto de mi entorno, era como lo más vivible, porque el resto del entorno era más rechazo, violencia o drogas. El colegio entonces era como el parche sano, usted no tiene que pelear con nadie. Yo estaba con los sanos, con la gente sana, en espacios más bien sanos, tomándose una pola, sin líos de nada. Para mí el colegio fue más bien: el paraíso (Ricardo, comunicación personal, 2020).

Es esta construcción narrativa la condición del colegio como una superficie social, que hace referencia a la posibilidad de que un sujeto ocupe diferentes posiciones simultáneamente, deja ver el colegio como soporte de un conjunto de atributos y de

atribuciones propias para permitirle ser agente eficiente en diferentes campos (Bourdieu, 1989).

Por otro lado, Ana en su experiencia escolar con los compañeros de colegio deja ver como la escuela operó como un escenario de socialización política, desde la vivencia de una acción específica en respuesta a una normativa que lesionaba la formación de los estudiantes:

Recuerdo mucho que en décimo estaba el decreto 230, y llega Fernando Cuervo a su clase de artes a explicar qué chucha era eso, con una vaina ahí toda técnica y nadie le estaba entendiendo, nadie le estaba parando bolas y él se frustra feísimo, pero pues uno ahí le sigue la cuerda. Entonces, yo me acuerdo que nos organizamos con mi amiguito Maicol y yo, y empezamos a organizar a la gente para hacer la toma del colegio, porque era algo que se estaba desencadenando en toda Bogotá; entonces nos vamos, y yo le decía, “habla tú porque a mí me da pena, y di esto”, y nos fuimos por todos los salones desde la mañana a la tarde, desde sexto a once diciéndoles por qué motivo nos estábamos organizando y por qué motivo teníamos que tomarnos el colegio, y ahí se armó una gente. Recuerdo que terminamos alguna vez en un colegio allá en el centro, en el Camilo Torres, en una reunión de representantes del colegio, todos súper organizados; allá terminamos el día que hicimos una movilización pacífica, nos tiramos el frente de la carretera, bloqueamos el paso. ¡Niños!, o sea, pelados de décimo (Ana, comunicación personal, 2020).

De este modo, es claro que los compañeros en la complicidad de ser iguales dejan aprendizajes en torno a la posibilidad de organizarse para tratar de darle solución a problemas reales.

De esta forma queremos cerrar este apartado, diciendo que las entrevistas dan evidencia de la importancia que tiene la experiencia social; este es un trabajo del actor que la vive, él es el responsable de seleccionar, jerarquizar, analizar, integrar y significar lo que vive. Se evidencia que la selección de experiencias tiene relación con una búsqueda subjetiva de sentido por parte del actor en relación con una vida social fuera de la escuela. Por lo tanto, el proceso formativo de un sujeto tiene que ver con la socialización, sus vivencias generan significaciones e imágenes de sí, que inciden en la identidad académica y en los procesos de interacción entre pares.

Capítulo V. La experiencia escolar y las trayectorias de formación posteriores a la escolarización

Este apartado aborda el papel que ha jugado el paso por la escuela en períodos posteriores de la escolarización, suponiendo que un alumno egresado de la escuela aprende roles y aspira a "oficios" en su tránsito por la escuela. Para el desarrollo de este apartado, volveremos a lo que entendemos como formación.

Según Masschelein y Simons.

La formación tiene que ver con la orientación de los estudiantes hacia el mundo tal como ha sido llevado a la existencia en la asignatura o en la materia de estudio. Y esa orientación tiene que ver fundamentalmente con la atención y con el interés por el mundo, y también con la atención y el interés por el sujeto en relación con ese mundo (2014, p. 21).

Para empezar, veremos el caso de Ricardo que al no ser nada fácil su paso por la escuela, después de su egreso pasó a hacer un trabajador de tiempo completo y dejaremos que lo narre él en sus palabras.

Esencialmente (me dediqué) a vender pescado. Durante el primer año, después de graduarme, a delinquir un poco. Luego a trabajar con pescado y yuca, descargué camiones, trabajé en abastos. Mucho trabajo humano. Instalé drywall también un par de años, eché rusa, fui a una finca una vez a trabajar en el campo, pero terrible, muy pesado. Luego entré a estudiar a la Universidad Nacional, creo que me atropelló la experiencia y me echaron en tercer semestre, y luego nada, volver a salir a sobrevivir, a echar rusa, a vender pescado y esa vaina; como que

a uno lo motivan los pescaditos. Luego volví a tratar de estudiar más viejo... (Ricardo, comunicación personal, 2020).

Es por medio de estas narrativas que se pueden apreciar modalidades de apropiación de conocimientos de acuerdo a los contextos familiares y capitales culturales. Ricardo se encuentra entre continuar el legado familiar y la educación profesional, en el análisis de su relato se encuentra una incidencia de dos experiencias, unas experiencias sociales familiares y otras escolares. En apartados previamente desarrollados evidenciamos testimonios de Ricardo, donde nos cuenta la importancia que tuvo para él la influencia docente, en especial en el momento de optar por un título universitario, el docente aproxima al estudiante a este mundo por medio de la motivación a vivir la experiencia. Un interés que vemos que el entrevistado desarrolla y trasciende hasta lograr culminar una carrera universitaria, pese a haber podido continuar permanentemente el negocio de pescados familiar. Ricardo emprende un laborioso trabajo de años para ser profesional; en relatos como éste encontramos una clara incidencia de la escuela en el futuro de un estudiante pese a experiencias que marcan situaciones familiares complejas. Pero no es el único testimonio que nos expone una clara relación entre la experiencia escolar y las trayectorias de formación posteriores.

Otro entrevistado que da cuenta de esto es Ramón, quien en su paso por la institución Arborizadora Alta, se vincula a proyectos institucionales que lo motivan a fundar fuera de la escuela y en su casa, una franquicia de experiencias vividas en esos proyectos dentro de la escuela. Es así como Ramón deja ver la apropiación de conocimientos por medio de su trabajo en Mayaelo, el cuál ha sido un proyecto en vínculo con el profesor Fernando Cuervo, quien fue su mentor y gran amigo dentro y fuera de la escuela. Todas estas experiencias permitieron que Ramón pudiera tener una visión frente a la vida y lo posible de realizar:

Acá donde ustedes están ha estado Jorge Veloza, Edson Velandia, Yoki Barrios, Kraken, La Severa Maticera en la terraza. Claro, siento muchas cosas hermosas de mi vida, últimamente viajé con esta mujer por Suramérica, hasta Bolivia, y fue una experiencia genial. Usted entiende la realidad del mundo, usted entiende por qué, porque si usted se pone a buscar las raíces del hombre, pues fuimos nómadas también. La actual es otra situación porque usted aprende de la decisión y la decisión es vital, el momento que decido qué carrera tomar, y yo en este momento decidí después de viajar, porque es una escuela que todo el mundo tiene que vivir y que los invito, si en algún momento de su vida se gradúan, con una mochila irse. Enseña de lo humano, usted aprende leyendo, pero viajando se analiza solo a usted: “estoy deprimido, estoy rabón, hoy no me fue bien, o una chimba” (Ramon, comunicación personal, 2020).

Al inicio del relato Ramón cuenta algunos logros que ha tenido a nivel musical con su proyecto Mayaelo, rescata la importancia de su existencia allí y añade experiencias recientes para construir una postura frente a la formación. Sin embargo, en la reconstrucción de sus testimonios encontramos una influencia fundamental del profesor Fernando Cuervo, su profesor de artes del colegio, este docente fue el principal motivador de la fundación de Mayaelo en la propia casa de Ramón.

A continuación, veremos una fotografía tomada dentro de la casa Mayaelo, de Ramón, donde podemos observar un mural pintado por él; que da cuenta de la incidencia de las experiencias escolares en su quehacer actual. En el mural se ven representaciones icónicas de intervenciones realizadas desde la institución Arborizadora Alta con el acompañamiento del docente en mención, junto con un venado el cual es la firma característica del proyecto, además de una representación gráfica del profesor Fernando Cuervo, que se encuentra en la parte izquierda del mural.



Fotografía 3. Casa Maya, 2020 - Fotografía tomada por los investigadores del presente trabajo (2020).

Encontramos que el maestro de artes de la institución Arborizadora Alta hace que los estudiantes se abran al mundo, por medio de proyectos o clases en donde propicia espacios y prácticas multidisciplinares que incentivan el interés de los estudiantes de forma significativa en sus vidas.

El tiempo y las experiencias académicas dentro de la escuela terminaron dejando huella en la formación de todos los estudiantes. Las consecuencias de la labor educativa que este maestro, en la vía de lo planteado por Masschelein y Simons alude a la materialización de “un tiempo para prestar atención al mundo, para respetarlo, para estar presente en él, para encontrarlo, para aprenderlo y para descubrirlo” (2014, p. 46).

En pocas palabras, la tarea de la educación es asegurar que el mundo hable a los jóvenes y genere en ellos el encontrarse, implicarse, comprometerse. Quizás ello fue lo que ocurrió en la IED, gracias al papel de un maestro que asumió el liderazgo.

Por medio de la labor desarrollada por los docentes, Ramon logra llevar el proyecto (Mayaelo) que se funda en la institución educativa, hacia afuera de ella en el momento de graduarse, lo convierte en un proyecto comunitario, en un puente entre la institución y la comunidad. un estilo de vida que por medio de la articulación escuela-barrio se funda en su propia casa como una iniciativa para jóvenes en temas artísticos. Jóvenes de la institución, que han pasado por ella o que son parte del territorio.

En Arborizadora Alta, Ramon desarrolla su proyecto encaminado a generar una conciencia frente a la relación con la sabiduría y saberes ancestral indígena Muisca, las “Hycas” son una:

Escultura basada en el calendario Muisca. Hycas, abuelas, monolitos, mojones, o piedras sirvieron como referencia de límites entre fincas de la localidad de Ciudad Bolívar. Es el punto de partida para la realización de una escultura con 60 piedras ubicadas en tres círculos, donde el número 20 para cultura muisca tendrá un significado de importancia en la relación hombre naturaleza, una relación entre la tierra y las estrellas. El colectivo Mayaelo propone un espacio de encuentro entre la comunidad de los barrios Colombianita, los grupos y San Joaquín, entre otros sectores de la ciudad, permitiendo un espacio que le da la bienvenida a propios y extraños al parque ambiental del sector de Arborizadora Alta, como un lugar rico y único del ecosistema del bosque seco o Su xerofítico (mayaelo-artes.blogspot.com, 2018).

Como su plan a futuro, como su legado para el mundo, este proyecto de vida es tan importante que el entrevistado también lo pintó en el mural expuesto con anterioridad. En la parte superior de la fotografía ya expuesta se encuentra la representación de las Hycas. En el siguiente fragmento vemos la importancia de las Hycas para la vida del entrevistado.

Las Hycas, me gustaría que quedaran de legado, porque es como la sistematización de la idea de Mayaelo en muchas rocas y fue como mi desquite emocional ahí porque ya venía muy cargado y dije “no, ya, tengo que dejar la carreta a un lado, debo mirar qué hago” ... La siembra de las Hycas es una escultura que íbamos a hacer en la montaña, en cerro seco, que defendemos a capa y espada. [...]Es una escultura de 60 rocas, de las cuales 23 están talladas, y una es un instrumento musical, y están puestas haciendo alusión a los 7 puntos cardinales: el norte, el sur, el este, el oeste, el arriba, el abajo y el centro. Ahí vamos, una escultura que pueden ver por Google Site: la siembra de las Hycas. Hycas significa rocas. (Ramon, comunicación personal, 2020).

En la socialización de experiencias, en la transmisión oral, se comparten experiencias por medio de la historia contada, socializando las experiencias humanas. Se busca explicar o contar hechos vividos que suceden a uno o más personajes. El narrador puede llegar a explicar hechos contados por otros a lo largo de un determinado espacio temporal, en las formas en las que a lo largo de este trabajo hemos podido evidenciar con cada uno de los entrevistados en sus diferentes experiencias de vida.

En la entrevista realizada a Rosa, se puede evidenciar según lo relatado en los apartados anteriores el cómo de alguna manera las experiencias escolares en su paso por proyectos de la IED Arborizadora Alta, como Manguare pa' leer (periódico), Anacaona (emisora) y la kankurua (casa de pensamiento) fueron relevantes para la profesión desempeñada por ella en la actualidad.

Es que las artes gráficas son chéveres pero son muy demandantes, y a mí me gusta más por el lado de lo que es sublimación, flexografía, esos dos campos me gustan, pero no está en total desacuerdo con lo que yo quería. (Rosa, comunicación personal, 2020)

Rosa debido a su experiencia con los proyectos y a los conocimientos adquiridos por medio de los trabajos dentro de la IED, actualmente trabaja como diseñadora gráfica independiente (aunque no tiene estudios formales en esta área), y desea empezar sus estudios en trabajo social para poder seguir ayudando a su comunidad.

En esta misma perspectiva podemos leer en el relato de Ana, vemos como la experiencia escolar que nos relató marca contundentemente los pasos a seguir en su formación posterior a la escuela, donde el territorio aparece como uno de los protagonistas de este proceso, la mirada al entorno y el empoderamiento de este mismo. La mirada a todo lo que pasa más allá de lo que plantea la academia, el contexto socio cultural y la siembra de posibilidades para otros sujetos en su andar de vida.

Todo el proceso que yo tuve en el colegio, que ha sido mencionado por pedacitos, a mí me lleva a terminar en Brasil estudiando mediación cultural, a regresar a mi barrio, entenderlo y verlo de una forma diferente, a escribir sobre mi barrio, a entenderlo socialmente, geográficamente, geopolíticamente. Por ahí es que yo veo cómo realmente en mi colegio, mi experiencia de formación escolar marca mi formación posterior.

Si yo te digo a ti ahora como académica de qué hablo, yo hablo del barrio, yo hablo de la periferia, yo hablo del no arte, yo hablo del arte colectivo, yo hablo de lo que está más allá del subsuelo, hablo de ese lado oculto de la modernidad que somos nosotros; entonces, ya me entiendo dentro de ese contexto, pero de una perspectiva de lo social, desde una perspectiva de lo político, desde una perspectiva de las violencias sistemáticas y estructurales, desde una perspectiva de cómo esos territorios tienen unos imaginarios sociales que son muy marcados y que, sin lugar a duda, influyen tanto tu subjetividad en ese momento como posteriormente y cómo va a ser tu vida. Eres un niño de la sociedad que está ahí, solo siendo una cifra, estudiando, ahí, un cupo, y cuando encuentras que hay

alguien que deja de verte como una cifra, ahí hay una semillita de cambio y transformación (Ana, comunicación personal, 2020).



Fotografía 4. Institución Arborizadora Alta - Fotografía tomada por los investigadores del presente trabajo (2020).

Las personas y su historia junto a sus emociones, sensibilidades y preocupaciones carecen de dar por medio del relato datos absolutamente fidedignos, dejando un sesgo de imprecisión. Pero en la construcción del relato, el sujeto conforma o deforma el conocimiento de sí mismo, del otro y del mundo, preocupado por dar sentido a lo que considera que lo afecta. Este acto simbólico es susceptible de ser estudiado, dado que da cuenta de la forma de comprender el mundo, configura la existencia, y puede contribuir en la generación de reflexiones educativas, sociales, psicológicas, políticas y pedagógicas.

Según esta lógica narrativa donde se construyen –donde se escriben– todos los espacios de la experiencia humana: es en el lenguaje y en la lógica del relato donde nos acordamos de nuestra vida pasada, donde nos anticipamos a la hora o al día que va a venir, donde nos proyectamos hacia el futuro; es en el lenguaje y en la lógica del relato donde “vivimos” las aventuras, las más raras y singulares, así como los acontecimientos más cotidianos y rutinarios (Mombberger, 2011, p. 62).

A través de estos relatos hemos trabajado ideas sobre las experiencias formativas, que nos han llevado a reconocer experiencias escolares, sociales y contextuales que se entremezclan y generan un proceso de configuración particular que deja una marca permanente en los cuatro egresados del colegio Arborizadora Alta. Si bien en cada uno el resultado final es distinto, se puede evidenciar como lugar común entre ellos la extensión de lo vivido en la escuela a la vida adulta, en todos se encuentra una pasión por el continuar estudiando o adquiriendo un conocimiento eminentemente vinculado con el saber académico, arte, la estética o la comunidad. Por otro lado, entre las vidas actuales de los entrevistados se encuentran distancias relacionadas con el género y los ideales de vida sedimentados por cada familia de la que son parte. Variables que ponen en disyuntiva aún a los entrevistados, se ven entre dos planos, el familiar y el profesional. Pocos de los entrevistados lograron vincular su vida profesional con la personal - familiar, pero se evidencia un claro paso por algún conocimiento académico posterior al colegio que fue impulsado en gran medida por experiencias vividas en el IED Arborizadora Alta.

Ahora ya para finalizar este apartado hablaremos de qué es lo que se encuentran haciendo los egresados a los que le hicimos la entrevista al momento de hacerlas. Por un lado, Ricardo, tuvo que seguir trabajando en el negocio del pescado, pero con este trabajo tuvo la oportunidad de culminar sus estudios de pregrado en la Universidad Nacional en el área de ciencias políticas, sigue viviendo en el sector de Ciudad Bolívar y su ideal es poder ser docente y lograr empezar a generar un trabajo social junto a la comunidad.

Ramón es padre de familia, tiene dos hijos y cuando no se dedica a viajar de mochilero por Latinoamérica, pasa su tiempo en familia en su casa Mayaelo, allí tiene fundado su proyecto de vida donde planifica proyectos de intervención cultural, hace diversos contactos relacionados con apuestas musicales y desarrolla su proyecto con la Hycas en compañía de la comunidad de Arborizadora Alta y su familia. Ramon aún mantiene contacto con su profesor del colegio Fernando Cuervo a quien le tiene un gran aprecio y profundo respeto, acude a él como asesor y participe de sus ideas y proyectos.

Ana actualmente se dedica a hacer la maestría interdisciplinar en estudios latinoamericanos, y un diplomado de Mediación cultural en la Clacso, trabaja con el proceso Mayaelo y el profesor Fernando Cuervo. Actualmente trabaja en un call center bilingüe, sostiene a su hijo y le sirve de profesora en medio de la actual pandemia.

Rosa actualmente trabaja en artes gráficas, en programación y diagramación, ve por sus tres hijos, por su bienestar y todo lo relacionado con el hogar, y se proyecta en corto tiempo a estudiar trabajo social.

Hay que resaltar que hallamos que el proceso formativo escolar juega un papel determinante en las elecciones profesionales posteriores a la escuela, en especial se resalta la importancia que se devela el papel de algunos maestros, entre ellos y el que más sobresale en los testimonios es el maestro de artes, Fernando Cuervo. Debido a que fue mencionado de manera reiterativa por los entrevistados, consideramos pertinente hacerle una entrevista orientada a reconocer sus ideas sobre la escuela.

Fernando Cuervo: la escuela como un lugar de posibilidades

Para este apartado emergente, queremos dar una mirada del funcionamiento de la institución educativa desde la perspectiva de uno de los maestros que a lo largo de las entrevistas ha sido nombrado, Fernando Cuervo. Con la entrevista realizada a él, queremos evidenciar cual es la visión de escuela, de maestro y de proyectos escolares que ha operado en su relación con los estudiantes.

Para comenzar, queremos mostrar un poco de la difícil situación por la cual muchos maestros tienen que pasar en las IED ya que por la falta de recursos o de materiales no pueden llevar a cabo una tarea aún más óptima, pero esto aunque sea duro no desmotiva a los maestros ya que en sus prácticas han encontrado nuevas formas de

poder idear y llevar a cabo sus proyectos. Por ahora dejaremos que sea el maestro que ha vivido estas problemáticas, el que las relate.

Pero ya en 2003, 2004 ya revienta: ya no aguantaba; por ejemplo, pedía unos materiales y ya nunca llegaban. Al colegio le pedía: “vamos a comprar unos materiales y unos acrílicos” y duraron 4 meses para llegar. Lo mismo, les pedía los materiales a los niños: “traigan unos acrílicos y traiga un pincel” y los chinos no llegaban con nada. Entonces en esa situación desesperante yo dije: “Toca abordarlo de otra manera”. En el 2003 y 2004 es cuando empiezo a generar cambios y tener proyectos. Los niños me llevaron afuera porque me estrellé: los chinos decían “no tenemos materiales” entonces yo: “Bueno, salgamos”. Pero eso para un profesor es complicado porque hay un esquema. Entonces salimos a la cancha y ya era otra dinámica, salir del salón de clase era otra dinámica. Y ahí fue cuando empecé a percibir otros mundos y ahí comienzan a generarse los proyectos, cuando los niños dicen “salgamos”; cuando la niña, me acuerdo mucho, dice “Salgamos”, me dije “Toca salirme de la escuela, de este marco y buscar otras posibilidades” (Fernando, comunicación personal, 2020).

En las últimas décadas ha habido un crecimiento en cuanto al cambio de la función social de la escuela y se han desplazado las funciones tradicionales, académicas que han cambiado a la institución escolar (Dussel, 2015). Es en este momento donde por dejar de lado las lógicas de una escuela arraigada en pensamientos tradicionales y encaminados a la rentabilidad de la escuela que a su vez debe ser, competitiva y eficaz. Este maestro se ve envuelto en tomar una decisión en cuanto a cómo llevar sus proyectos e iniciativas y dar sus alientos por esta comunidad y por las cosas que había construido en estos años. Él mismo nos cuenta la complejidad que implicó para él abrir espacios distintos dentro de la institución, se topa con opiniones adversas de colegas, pero en el camino descubre que la lucha por distintos espacios académicos debe seguir librándose dentro de la escuela.

Es clara la lucha de los maestros es una lucha constante siempre continua pero entonces surge una pregunta ¿cuál es el papel que debe tener el maestro frente a la construcción de la subjetividad y si estas son adaptables para sus trayectorias posteriores? Para él la construcción de un lazo social es un pilar de su trabajo para así poder llegar a contestar este tipo de preguntas.

Yo construyo un puente para pasar de un punto al otro, pero entonces acá hay un bache, un vacío, yo construyo un puente para pasar de un punto a otro, pero aquí hay un vacío, ese vacío es lo cultural, el analfabetismo, la ignorancia, la violencia, ese es el vacío, no es llenarlo, no se puede, lo que hago es pasar, pero ese ejercicio de pase es una construcción colectiva, eso no lo hace una sola persona, sino lo hacemos entre muchos, para pasar del otro lado, ¿y cuál es el otro lado? Pues una nueva sociedad, un nuevo país, un nuevo concepto de ciudadanía, un concepto más humano, más sensible al otro, porque este espacio de violencia hoy lo vimos, hoy salió en las noticias “desmembrada persona en el cerro del parque de Arborizadora”, a una persona la desmembraron y la botaron allá, es un ejercicio de violencia, pero eso en todo el país, y partes del mundo, pero en nuestro país es constante, entonces si en la escuela se genera como una especie de paz, es la escuela la que enseña todos estos elementos que fundamentan la construcción de otras personas para que transforme a los otros aparte de a ellas mismas (Fernando, comunicación personal, 2020).

Con lo anterior podemos ver como evoca a que la responsabilidad de los contenidos que se enseñan también toca a los docentes, no sólo es una cuestión de la malla curricular formalizada. Cuando los docentes presentan algo y buscan la atención de los estudiantes, eso supone sacarlos del mundo de la vida cotidiana y esas son formas de posicionarse frente a la malla curricular. Es una responsabilidad que en palabras de Masschelein y Simons alude a que.

La escuela no sólo supone estar al servicio o al cuidado de los estudiantes (de sus intereses, de su futuro) sino también al cuidado de algo del mundo, entendemos que es responsabilidad de la escuela y de los docentes presentar algo que pueda sacar a los estudiantes de "su" mundo de vida (de lo contrario un docente se reduce a una suerte de entrenador) y exponerlos a lo que podríamos llamar un "mundo común". Pero, justamente para poder hacer eso el docente no puede solamente hacer referencia a ese mundo (común) sino que tiene que desarrollar alguna relación (incluso apego con el mundo de la vida de los estudiantes) (Masschelein y Simons, 2018, p.152).

Se puede evidenciar cuál ha sido el lugar de la escuela y el maestro ya que como se evidencia en los diferentes relatos sobre la IED Arborizadora Alta lo público es algo que permite generar espacios de socialización y de emprendimiento porque siempre podemos pensar lo público de esta manera.

Lo público es donde está lo diverso, lo más bonito está en lo público, por eso es un proceso de asistencia muy fuerte, por eso es tanto el interés del Estado de acabar con lo público, porque es ahí donde está la lucha, dónde está la posibilidad de cambio, donde se les enseña a los demás niños pues que hay muchas cosas que podemos hacer (Fernando, comunicación personal, 2020)

En definitiva, la escuela pública no puede presentar una sola perspectiva del mundo, y en su diversidad está la riqueza de proporcionar una mirada distinta y particular permitiendo las posibilidades para generar procesos de construcción de subjetividad por medio de la experiencia y la formación con los otros.

Esto nos llevó ya para terminar a preguntarnos por lo ¿qué es ser profesor para un profesor? Al respecto Fernando nos cuenta.

Para mí es ser cómplice, como un guía, como una especie de provocador. Alguien que puede estar a la par con el otro: no podemos estar a la par en el sentido de que yo tengo una experiencia, y tengo ya 52 años, sí hay una diferencia, pero esa diferencia va a ser una diferencia para tratar de que el niño descubra, encuentre, que encuentre caminos, y que escuche y más ahorita que todo el proceso de la escuela queda como rezagado. Entonces, a raíz de lo que está pasando, que los niños lleguen con otra disposición de escuchar, de apreciar lo que es la escuela. Muchos niños dicen, “profe ya estoy cansado de las clases virtuales”. Entonces dijimos “hagamos clases, pero a un ritmo más suave” entonces estamos haciendo una clase de seminarios y unas guías semanales para que los niños no se compliquen tanto. Pero yo digo, es eso, es una guía, una persona que dinamice, que piense en el otro. El papel del docente es eso para mí (Fernando, comunicación personal, 2020).

Este profesor nos muestra que la experiencia en la escuela tiene relación con el ser capaz de hacer algo, con el estudio y la práctica, como los sustentan Masschelein y Simons, (2014), pero su relato nos muestra que hay dos formas de vivir la experiencia escolar en las clases, que según los relatos de los entrevistados dejan una marca significativa y permanente. Por un lado, estaría la experiencia relacionada con el medio, con lo inmediato, con lo que se está expuesto en ese momento de la clase, se relacionaría con experiencias de experimentación inmediata. Y por otro lado estaría la experiencia relacionada con los saberes abstractos, es una experiencia donde no hay una conexión directa con lo que se está conociendo, y quizá los estudiantes no logran tener una completa comprensión del fenómeno. Con estas dos polaridades de experiencia en clase no queremos decir que una es mejor que la otra, más bien apuntar a que según lo investigado vemos que, encontrar un equilibrio entre estos dos tipos de experiencia en las clases puede proporcionar a los estudiantes vivencias significativas que dejan huella

permanente. Según los testimonios recogidos encontramos que en este caso es un maestro de artes quién destacó encontrando en el arte ese punto medio que le propició generar diferentes espacios de formación, y a su vez incorporando conocimientos de alta complejidad, pero esto puede suceder con cualquier docente.

Para terminar, nos gustaría mostrar algunas de las fotos de los procesos con los estudiantes de Arborizadora Alta frente a sus clases, su territorio y su cotidianidad.



Fotografía 5. . Fotografía proporcionada por Fernando Cuervo, contacto con taitas. Año 2010.



Fotografía 6. Fotografía proporcionada por Fernando Cuervo, pintura descripción del contexto donde viven los estudiantes. Año 2011.



Fotografía 7. Fotografía proporcionada por Fernando cuervo, estructura domo geodésico dentro de la institución Arborizadora Alta IED . Año 2011

Capítulo VI. Conclusiones.

Como se ha mostrado a lo largo de este trabajo, la vida escolar está expuesta a diferentes relaciones; con los maestros, con los pares, el contexto, la familia, las tecnologías, dispositivos escolares y la comunidad, los cuales son generadores de experiencia subjetiva, que pueden trascender a otros escenarios de vida, configurando la existencia.

Al reconstruir por medio de relatos autobiográficos la experiencia escolar y las trayectorias de formación, identificamos hechos formativos de la experiencia escolar que tienen relación con los proyectos escolares vinculados al arte y las humanidades principalmente; trabajos artísticos, vinculados a las experiencias en la parte de montaña en el territorio, el reconocimiento de este mismo y sus saberes en la Kankurua, (casa de pensamiento) comparsas, obras de teatro, periódico y emisora escolar dejaron huella, ya que fueron eventos resaltados en todos los relatos y de la manera en que se relatan, dejan ver cómo estos procesos incidieron en la manera que éstos entrevistados viven y observan el mundo actualmente.

Los entrevistados dan cuenta de la importancia que tiene la escuela dentro de sus vidas, ya que les permitió tener espacios de socialización que ayudaron a potenciar sus capacidades y a generar intereses y destrezas vinculados a su parte artística, creativa o de reconocimiento como sujetos que eran “capaces” de hacer múltiples aportes al entorno.

En sus relatos se evidencia una clara incidencia de la IED Arborizadora Alta en la configuración de vida de los entrevistados, esta incidencia se ve expresada en el cambio de perspectiva que toman los relatos, la relación con clases que presenta otras miradas para la construcción de vida, la relación con docentes que permitieron entender procesos significativos en las cotidianidades juveniles, vivenciales y familiares.

La experiencia escolar al ser entendida como una configuración que se produce en las relaciones entre el individuo, las representaciones de sí y de los otros, según lo analizado nos permite afirmar que se configura como una clave para la investigación, porque deja reconocer lo que deja huella en los sujetos, lo que sería esencial de la escuela, lo que resulta fundamental del saber, de lo académico, de lo pedagógico y la relación con el saber para cada sujeto.

Para comprender la experiencia en la escuela, los entrevistados combinan lógicas sociales, dentro de esto se encuentra la cultura escolar, la socialización dentro de la escuela, los conocimientos y las culturas externas a la escuela. En el caso puntual de los entrevistados, encontramos que estas huellas que deja la escuela no se pueden leer de forma inmediata, es con un distanciamiento temporal de años que se evidencia su influencia y la carga significativa que esta tiene sobre ellos.

Profundizando más en el tipo de marcas que deja la escuela, encontramos al profesor y su “implementación de tecnologías escolares” como principal detonador de huellas significativas, tan fuertes que incluso pasan por encima de las experiencias vividas a nivel familiar y social en la toma de decisiones personales, no sin tensiones. Esto hace necesario hacer un reconocimiento al papel que juega el maestro al implementar el desarrollo de experiencias fuera del ámbito curricular, ya que en esta vida luchas con los componentes más arraigados de la gramática escolar, donde sin generar destrucción el profesor complejiza y redefine las prácticas escolares. Encontramos que uno de los mayores desafíos a los que se puede enfrentar un maestro es encontrar formas nuevas de incluir a los estudiantes en espacios escolares, junto con el reinventar el sentido de espacios teniendo en cuenta las problemáticas educativas y sociales.

La dura tarea de resignificar y construir nuevos lugares en el ámbito escolar hace relucir proyectos que involucran cuestionamientos a los procesos de generación de

conocimientos y los modos de pensarlos, procesos en relación con la producción y apropiación de bienes culturales, donde la respuesta de los estudiantes da pautas para reorganizar los componentes duros, los conocimientos y la búsqueda de fuentes alternativas de información. Encontramos que el pensarse la organización de las experiencias educativas marca diferencias entre el formato vacío o considerado aburrido y las formas abiertas de experiencias educativas y vitales para los estudiantes. Las actividades que contemplan la dimensión colectiva como elemento clave en los procesos de socialización es una tarea ineludible que genera una marca experiencial.

Esto centra nuestro interés en analizar los pilares particulares de la escuela y las tensiones que la atraviesa con el fin de entender su forma de operar y los vestigios que deja en la vida de quienes la transitan. En esa medida identificamos que la labor escolar de alejar al estudiante de la cotidianidad habitual y de propiciar salir de sí mismo, es fundamental para incentivar una mirada diferente y crítica del mundo ya que permitiendo este espacio se da una posibilidad de producción y no de reproducción cultural.

La diversidad de mediación con el saber que nos expone la escuela, contada por los egresados de Arborizadora Alta IED, deja ver la curiosidad que genera el trabajo de los profesores en los individuos y sus posibles impactos en los intereses futuros. Esto hace fundamental la importancia de los proyectos institucionales y las actividades relacionadas con el arte o experiencias diversas de aprender en una clase, vivencias escolares que estimulan el estudio y más que todo la práctica de actividades que implican experiencias directamente académicas.

Esto apunta que las experiencias vividas dentro de la escuela están interpeladas por particularidades de cada quien, pero en la relación con la vida social, cultural y contextual posibilitada por la escuela, cambian. Cambios que no se ven, en ocasiones a largo plazo.

La relación estudiada con el contexto barrial-local resalta la importancia de las relaciones de la escuela con la sociedad, en la producción de la experiencia escolar. Sin embargo, relaciones que lejos de ser contemplativas, se aprecian en las entrevistas como posibilidades de leer, analizar y cuestionar las identidades marcadas por el patrimonio local y cultural definido por su lugar de vivienda y crianza. Por lo tanto, el mundo de los alumnos es una condición para que exista la escuela y para enriquecerla, la escuela no deslegitima su lugar, sino que permite referentes para resignificar el mundo, para ver con otros ojos lo que la rodea y para tomar decisiones sobre la propia vida.

Por otro lado, al indagar las relaciones encontradas entre la experiencia escolar de los entrevistados y sus trayectorias formativas posteriores a la escuela, hallamos que el proceso formativo escolar juega un papel determinante en las elecciones profesionales y los estilos de vida posteriores a la escuela. Resaltamos la especial importancia el papel que han jugado los maestros y demás figuras participantes de la escuela, quienes se hacen visibles, como referentes de cambio, transgresión y de progreso para los entrevistados. Aquí queda abierta la necesidad de realizar investigaciones posteriores que permitan analizar y comprender la experiencia escolar, como lo que se produce en el interjuego de quienes asumen el papel de estudiantes y de maestros. Al respecto, en esta investigación, un profesor sobresaliente es el maestro de artes, Fernando Cuervo, quien, con sus ideas sobre la escuela y sus proyectos, posibilitó a los entrevistados crear un lugar distinto. Un maestro que tomó distancia de las tecnologías escolares habituales para generar, un lugar que permitiera posibilidades, un lugar que, contradictoriamente, encarna el sentido profundo de la institucionalidad de la escuela pública.

Debido a diversos movimientos históricos, políticos y económicos entendemos que varias de las características de lo escolar pueden ser invisibilizadas, mal interpretadas o implementadas con fines diferentes a la intención real de la escuela, pero “consideramos que la escuela no requiere en principio de quienes sepan una colección de respuestas a problemas ajenos y jamás planteados, sino de quienes estén en capacidad para plantear problemas” (Segura, 2000, p. 163), de apropiarse de ellos y de embarcarse en la

búsqueda de soluciones con confianza en su propia racionalidad y desarrollo de sentido crítico. “La escuela esencialmente apunta a que quienes pasan por ella accedan a visiones cuyas fuentes son distintas y algunas veces antagónicas. Tal es el caso del arte, las matemáticas o la ciencia, pero también el de las diferentes culturas” (Avila, 2007, p. 150). Concebir una educación de calidad en nuestras aulas debe ser sinónimo de lograr en los alumnos confianza en sí mismos, en sus capacidades y en las posibilidades de trabajo en equipo. Es claro que la educación no puede restringirse al dominio único de la ciencia y la tecnología, sino que deberá proyectarse desde otras perspectivas y tipos de experiencias en lo escolar como el arte, formas de trabajo, alternativas didácticas y pedagógicas que conduzcan a una realización en la práctica.

Creemos que en el desarrollo posterior de esta investigación podría desarrollarse en un plano más amplio que podría abarcar la visión no solo de la institución sino de una localidad como es la de Ciudad Bolívar, investigaciones encaminadas a cuál es el papel que ha jugado tanto el maestro en la construcción de escuela y el sentido de pertenencia de la misma, así mismo el análisis del entorno y la familia para la construcción de la escuela como institución.

También se podría abordar con más detalle la forma en cómo las experiencias escolares marcan a los ciudadanos y hacerse una comparación con diferentes contextos con el fin de poder aportar a aclarar ideas sobre las particularidades de la escuela en la actualidad y la importancia que juega la experiencia en lo escolar.

Finalmente debemos hablar del momento coyuntural por el cual estamos pasando y en el que se dio el desarrollo de esta investigación, el Covid-19 no solo afectó los tiempos y métodos de recopilación de información en la investigación, sino que generó cuestionamientos nuevos en los investigadores frente al lugar de la escuela y las experiencias que se viven en ella. Dado que mientras se construía la investigación se encuentra en pleno auge la propagación del virus y el implemento absoluto de la

tecnología remota la cual desmitifica el espacio escolar reduciendo las clases a espacios virtuales a los que el estudiante asiste desde donde se encuentre, eminentemente la casa, surgen amplios debates en educación, ya que la situación de emergencia sanitaria amplió nuevos espacios y formas de hacer escuela y dejó de lado algunos lugares tradicionales para el desarrollo del estudio y la práctica escolar.

No ahondaremos en los diversos beneficios, confusiones y pérdidas que la pandemia y auge tecnológico remoto han implicado para la educación y la escuela, pero debido a que en esta investigación se estudian categorías como escuela y experiencia escolar, consideramos pertinente manifestar nuestra postura frente al tema, ya que en esta nueva realidad educativa el espacio escolar y la posibilidad de interacción entra en jaque hasta el punto de ser satanizado por algunos padres de familia. Sin embargo, teniendo en cuenta lo recogido y analizado en esta investigación, creemos que el tiempo de la educación está separado del tiempo de la vida, donde el pasado se recoge y se renueva para el futuro, en este sentido la educación incluye unos tiempos y espacios que se alejan de la cotidianidad. Consideramos fundamental la persistencia de un lugar al que se pueda ir a fortalecer el estudio y la práctica. Este lugar es la escuela, no puede ser ningún otro. No puede desaparecer, porque precisamente ese es el lugar de reunión académica donde se plantean diversas formas de experiencia social y académica lejana a la cotidianidad, es un lugar que propicia vivencias particulares que inciden en el desarrollo subjetivo del estudiante. Con esto no pretendemos discriminar las formas de hacer escuela por medio de las TICS ya que sin lugar a dudas son un medio fundamental para incentivar la diversidad de conocimientos, lo que queremos enmarcar es la escuela como lugar con tiempos, espacios y prácticas que en la relación presencial maestro-estudiante alimentan en la constitución de un modo de ser sujeto, que tensiona la socialización familiar y lo cotidiano. Tensión que puede ser más difícil de lograr con dinámicas digitalizadas de vida escolar. Este tipo de planteamientos pueden generar un amplio debate y son precisos de ampliar en otras investigaciones.

Continuando con los aportes que generó la problemática de sanidad (Covid-19) a esta investigación, hacemos mención de cambios que se tuvieron que generar dada la coyuntura, entre estos se encuentra el tener que cambiar el trabajo de campo para poder llevar a cabo la investigación, pues fue necesario realizar las entrevistas a través de videollamadas y llamadas, así como la escritura del trabajo.

En un comienzo se tenía la idea de poder asistir a la institución educativa y generar una mirada cercana al colegio y al contexto de los entrevistados. Sin embargo, solo pudimos visitar en una ocasión la localidad de Ciudad Bolívar, el barrio Arborizadora Alta y la institución IED Arborizadora Alta.

En medio de las restricciones de movilidad y con cuidados de bioseguridad se logró hacer una entrevista presencial y las demás tuvieron que desarrollarse de forma virtual. El cuidado implicó considerar también que una de las entrevistadas se encontraba en estado de embarazo y por los protocolos de bioseguridad preferimos no hacer un contacto físico.

Pese a las dificultades, a los cambios sobre la marcha, esto no limitó nuestro proceso, nos permitió generar nuevas maneras de trabajar y de investigar, logramos recopilar datos de formas distintas y con contenidos diversos que enriquecieron la investigación. Por todo ello, consideramos importante agradecer a las personas que hicieron parte de este trabajo y que a pesar de las situaciones siempre nos hicieron sentir bienvenidos.

Referencias

Acevedo, A. y López, A. (1994). El proceso de la entrevista: conceptos y modelos. México: Noriega editores.

Arango, G. (2015) Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Arias, A. (2013) Alape en Ciudad Bolívar: una mirada crítica a los imaginarios contruidos alrededor del letrado transcriptor en la teoría del testimonio. Bogotá, D.C Pontificia Universidad Javeriana.

Ávila, R. (2003) La Investigación-acción pedagógica: experiencias y lecciones. Bogotá, D.C. Antropos.

Baquero, R. Diker, G. y Frigerio, G. (2007) Las formas de lo escolar. Buenos Aires. Del Estante Editorial.

Baro, I. (1982) II Los procesos de socialización la identidad personal lenguaje, memoria, identidad sexual. San salvador. El salvador: Universidad Centroamericana José.

Bermúdez, M. (1998). Aplicación del análisis de contenido en la entrevista. Ciencias sociales 33: 135- 143. Páginas 135-143.

Bogotá como vamos (última fecha de actualización 2018) Localidad Ciudad Bolívar. Consultado: 29/08/2020, de: <https://bogotacomovamos.org/como-vamos-en-localidades-2018/>

Bourdieu, P. (1982) Le langage autorisé: les conditions sociales de l'efficacité du discours rituel. En Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques. Paris: Fayard.

Bourdieu, P. (1989) La ilusión biográfica. Universidad de Barcelona. Publicado en Historia y Fuente Oral, núm.2

Brah, A. (1996) Cartographies of Diaspora. Contesting Identities, Routledge, Londres.

Casa Mayelo (2016/24/ 5) Información general de la casa Mayaelo. Consultado: 3/09/2020, de: <https://casamayaelo.wordpress.com/contactenos/>

Colegio Arborizadora Alta IED (2019) PEI y manual de convivencia de la institución Arborizadora Alta consultado 1/09/2020, de: <https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-arborizadora-alta-ied>

Contreras, J. (2010). Investigar la experiencia educativa. Madrid: Morata.

Corea, C. Lewkowicz I. (2004). Pedagogía del Aburrido. Buenos Aires: Paidós

Cuervo, F. (2018/ 3/ 3) Casa Mayalelo- La siembra de las Hycas. Consultado 3/09/2020, de: <http://mayaello-artes.blogspot.com/2018/03/la-siembra-de-las-hycas.html>

Dewey, J. (1986). La reconstrucción de la filosofía . A Lázaro Ros, trad. Barcelona: Planeta Agostino.

Dubet, F. Martuccelli, D. (1996). En la escuela Sociología de la experiencia escolar. España: Editorial Losada.

Duschatzky, S. (1999). La Escuela Como Frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF.

Dussel, I. (2015) Deudas y desafíos de una nueva agenda en educación. Nueva Sociedad. No 257.

Larrosa, J. y Skliar, C. (2018) Elogio de la escuela. Buenos Aires, Argentina Editorial Miño y Dávila srl / Miño y Dávila editores sl.

Liria, C. Fernández, O. y Galindo. E. (2017) Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda. España: Editorial de novedad.

Masschelein, J. y Simons, M. (2014). Defensa de la escuela una cuestión pública. Buenos Aires: Miño & Dávila.

Mejía, M. (2011) Educación y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de educación popular. Lima Perú: CEAAL.

Ministerio de Educación Nacional. (2016) Education in Colombia OECD. Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia.

Momberger, D. (2004). Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation. Paris, Anthropos.

Nuñez, P. y Litichever, L. (2015). Radiografías de la experiencia escolar. Ser jóvenes en la escuela. Buenos Aires, Argentina. Grupo Editor Universitario. CLASCO.

Ospina, W. (2012) La lámpara maravillosa. Cuatro ensayos sobre la educación y un elogio de la lectura. Bogotá. D.C: Mondadori.

Passeggi, M. (2015) Narrativa, experiencia y reflexión auto-biográfica: por una epistemología del sur en educación. En: Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Pérez, J. y Merino, M. (2008) Actualizado: 18 sep. 2016. colegio Arborizadora Alta. Bogotá. Consultado: 3/09/2020 de, <http://mayaolo-artes.blogspot.com/2016/09/colegio-arborizadora-alta.html>

Perkins, D. (2001). La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. España: Gedisa.

Philippe, M. (2004) En la escuela hoy. Editorial Octaedro- Rosa sensat

Pieper, J. (1979) El ocio y la vida intelectual. Apartado ¿Qué es lo académico?. Madrid: Ediciones Rialp. S. A.

Piñeros, R. (2012). Las transformaciones en la escolarización y el mundo del trabajo a comienzos del siglo XXI: sus implicancias en las condiciones de vida de los jóvenes en Bogotá. Argentina: Flacso.

Poggi, M. (2002): Instituciones y trayectorias escolares. Replantear el sentido común para transformar las prácticas educativas. Buenos Aires: Santillana.

Roberti, E. (2012). El enfoque biográfico en el análisis social: claves para un estudio de los aspectos teórico-metodológicos de las trayectorias laborales. Bogotá, Colombia. Revista Colombiana de Sociología.

Rockwel, E. (1995) La escuela cotidiana. México. Fondo de cultura económica.

Ruiz, A. (2004). Análisis de contenido en la investigación en educación, Bogotá, Colombia, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Sanmartin, R. (2003), Observar, escuchar, comparar, escribir. La práctica de la investigación cualitativa, Barcelona, Ariel Antropología.

Santana, F. Noda, M. Nieves, C. (2018). Las experiencias escolares como marco interpretativo de las desigualdades socioeducativas en la educación secundaria: Una aproximación teórica. Lisboa. Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidad

Segura, D. (2000) ¿Es posible pensar otra escuela? colección polémica educativa. Bogotá.D.C: Centro de Impresión Digital Cargraphics, S.A.

Anexos

A continuación, se mostrará la matriz de análisis de la investigación junto con los protocolos de entrevista realizados a los egresados y a el docente de la IED Arborizadora Alta.

Objetivo General	Objetivos específicos	Categorías	Definición	Nombre	Nombre	Nombre
Identificar el papel que ha tenido la experiencia escolar en los hechos formativos que dejaron huella en la subjetividad de algunos jóvenes egresados de la Institución Educativa Distrital Arboleda Alta en Ciudad Bolívar y establecer posibles relaciones con sus trayectorias de formación posteriores.	Reconstruir por medio de relatos autobiográficos la experiencia escolar y trayectorias de formación posteriores a la escuela, de cuatro egresados de la Institución Educativa Distrital Arboleda Alta.	Escuela e idearios de educación.	<p>La escuela se la define como un lugar para el progreso y perfeccionamiento, dotado de igualdad de oportunidades, con maestros, estudiantes, tiempos, espacios, contenidos que se transmiten y tecnologías que apuntan al desarrollo de un dispositivo de formación de ciudadanos.</p>	<p>Nombre: Johnny Sexo: Masculino Edad: 27 años Fecha de nacimiento: 12 de marzo de 1993 Lugar de nacimiento: Bogotá Año de graduación del colegio: 2009 Estudios de educación superior: Producción musical, audiovisual y ciencias sociales en la Universidad Distrital (no se tituló) Experiencia formativa (estudios complementarios): Musico empírico</p>	<p>Nombre: Wilder Novoa Valderrama Sexo: Masculino Edad: [no se especifica] Fecha de nacimiento: [no se especifica] Lugar de nacimiento: [no se especifica] Año de graduación del colegio: 2006 Estudios de educación superior: No aplica. Experiencia formativa (estudios complementarios): Trabaja vendiendo pescado.</p>	<p>Nombre: Yuli Andrea Díaz-Rosa Sexo: femenino Edad: [no se especifica] Fecha de nacimiento: [no se especifica] Lugar de nacimiento: [no se especifica] Año de graduación del colegio: 2005 Estudios de educación superior: Estudiante de diseño Experiencia formativa (estudios complementarios): [no se especifica]</p>
			<p>La experiencia es una configuración que se produce en las relaciones entre el individuo y las representaciones de sí y de los otros, donde el sujeto intenta dar forma a lo que experimenta en su particularidad, en relación con el medio social (dentro y fuera de la escuela).</p>	<p>Narrativas textuales 1</p> <p>"Yo entraba obligado. No, a mí realmente siempre me ha gustado hablar caca, y sí había que hablar caca en la clase, bacano, hablemos caca, le entro. Las tradicionales con las matemáticas, pues mi padre es muy matemático y uno de mis hermanos también, entonces yo sabía que sí perdía, ellos me explicaban más sencillo que el profe, porque a veces la CLACE tradicional carecía de muchas cosas. Además, éramos 45 indisciplinados al tiempo, y 50 alcanzamos a ser en sobrecupo, y no hay quien abarque a 50 pelados tampoco, ni por más profesional"</p> <p>"¿Cuál fue el profesor que más te marcó?"</p> <p>"Pues Fernando Cuervo y Esmeralda Moreno. Él es artista plástico, maestro en artes plásticas y la profesora Esmeralda es políglota, que es la profe más antigua del colegio y no estoy vinculado a ella por diferentes sucesos: hubo un paro del primer intento de privatización del colegio que lidera la profe e iba todos los días a compartir tinto a las mamás que cocinaban, y entre esas mamás que cocinaban estaba la mía. Fernando es un capo, es un sujeto con mucho corazón, tanto que vive al otro extremo de la ciudad y madurga para llegar acá desde hace muchos años, tiene compromiso como docente, eso es importante"</p> <p>"Como proceso interno para que los chicos pudieran tener como invitado un taita, un viajero, un músico, y tener una dinámica diferente dentro de la escuela. Ahí nace otro escenario que es un domo geodésico dentro de la escuela, que se vuelve un salón diferente, no es cuadrado, es un domo. Ahí nace otra forma que no se puede industrializar como la otra, es complicadísimo llegar a los más de 2000-2500 alumnos que tiene Arboleda Alta, pero los que están vinculados logran hoy muchas cosas. Está construido dentro del colegio y fue ganado mediante un estímulo de la alcaldía, un premio por investigación"</p> <p>"No había un compromiso real de la institución, porque en esos tiempos hubo hincapiés, uno de los tantos es que en los últimos planos del colegio que fueron hace como 5 o 6 años, no se contemplaba el domo y va estaba hecho y eso hace que se atrase un proceso en el colegio, que se re-dignifique esa institución educativa, porque eso atrasa un proceso de construcción una licitación que es costosa para el colegio"</p> <p>"Por mi talento para hablar, yo les negociaba a los profesores en el pregonero del colegio. Decía, "colóqueme un excelente y yo pasé diciendo por todos los salones la información con un charango, gritando, haciendo titeres"... esa era mi forma de negociar porque a mí no me gustaba entrar a las clases. Y a los espacios que más me gustaba ir del colegio, eran los proyectos que no eran curriculares, los que no eran de obedecer a las notas, pero eran iniciativas de los docentes del colegio. Como la emisora y cosas así, donde me metí con la Talata y Mayaelo"</p> <p>"La Talata es otro principio, nosotros cogimos unos principios y empezamos a acopiarlos a palabras, -misak-. Eso, intentamos acoplar la pedagogía ancestral para hallar una respuesta para la comunidad indígena. La Talata significa "de igual a iguales", y Mayaelo es cuando yo llego... bueno, son tres: Lynchá, que es como ese sujeto individual que usted comienza a reconocer, que es el primer principio; el segundo es la Talata, que es cuando usted ya se conoce y puede conocer al otro y construye desde ahí lo que es Mayaelo; lo que lo manda a usted al cuarto, que es ser una fuerza del universo. Eso lo cogimos nosotros como un principio"</p> <p>"Mayaelo fue mi escuela, es lo que siempre he dicho, dentro de la escuela. Se abre la posibilidad de que yo estaba en una jornada donde estaba siendo inmiscuido en caer propenso en las tradicionales violentas que someten al mi barrio, y me encuentro con un profesor de artes de una jornada contraria que me empieza a decir "oiga, se puede hacer de otra forma" Me encuentro con Fernando, que tiene un proyecto llamado Mayaelo, y yo estaba impactado precisamente por ese proyecto, porque lo ir grabando en diferentes espacios del barrio, en la promoción donde venía, y antes de eso tenía otros videos, se metía a la casa de los chicos y tenía un contacto con los pelados así porque todo lo hacía en extra-jornada"</p> <p>"Nos veíamos en extra-jornada, ya no había ese compromiso; incluso yo perdía artes, era chistoso porque hasta lo planeábamos de lo fastidioso que decían que "ese man se la pasa solo con Fernando", entonces yo perdía, pero luego recuperaba. Ese era el punto con Fernando"</p> <p>"Pero entre eso, cala también que mi familia es cultural y montamos un espacio después de eso, de que me encuentro con él en esa clase que se llamaba Mayaelo, en la que compartí tres años. Él llegó acá a la casa y dijo "yo quiero montar esta escuela con el mismo nombre", una mini franquicia. Ahí aparece el puente entre la escuela y el barrio, y las familias y el barrio. Yo quería hacer de todo, y había tenido experiencias sensibles en Mayaelo y en otro proceso que me encontré también en el colegio; todo eso lo aproveché acá. Ese era el puente entre el colegio y este espacio"</p>	<p>Narrativas textuales 2</p> <p>"[...]Ahí transcurrió mi primera infancia. Lo positivo de ese colegio -que recuerdo-, es que siempre me decían que era muy inteligente, decían "ese pelado es muy inteligente pero es muy capotito, muy desorganizado, viene desarrreglado" y cosas de ese estilo, porque creo que era descuidado en la presentación personal, también creo que porque mis viejos eran campesinos y andaban allá casi que sin zapatos y más bien se parecía súper exagerado vestir al niño, perfumarlo y toda esa cosa; además ellos siempre estaban trabajando en Abastos, en el negocio. Mi vieja estaba trabajando estudiando en la universidad, pero yo como siempre estaba en una casa bajo llave -un poco- con mis hermanos. A mi hermana -por ejemplo- yo le enseñé el abecedario, pero por un error mío que yo recuerdo que corregí en ese momento, a ella se le quedó el error y confundió la (ñ) con la (n) y escribía: las ñaves y los ñillos. Luego corríjelo eso ya estando en el bachillerato, pero toda la primaria duró con esa tara -un poco inducida por mí-"</p> <p>"¿Cuál es la percepción actual de la vida escolar? ¿Cuál es el significado de haber pasado por esa institución?"</p> <p>"[...]Hoy creo que, tal como funciona el sistema escolar o el colegio, es una forma tremenda de tapar las ganas de aprender. Excusando por los que rompen eso y se tratan de..."</p> <p>"¿Le gustaba ir al colegio?"</p> <p>No tanto como me gustara, sino que era por salirme de la casa, pero yo siempre quería estudiar, más por casualidad que algún día me regalaron unos libros para recortar las tareas de los chicos, y no sé cómo, creo que nos dejaron encerrados ese día sin televisor, entonces me ponía a ojear los libros y entre uno y otro terminé aficionado a la lectura. Mi primer libro fue ZORRO de Jaime Anibal Niño, y le dije a mi mamá: "mamá, mira, me leí un libro", y mi mamá: "¿buena?". Y yo, fue -un poco- así. Yo siempre tuve la visión de que ser sabio era bueno, saber muchas cosas, por eso la valencia de no dejar de ir nunca al colegio, así me tocaba lavar el uniforme en el lavamanos de la residencia. Además como siempre me gustaba leer me sentía súper chimbita porque, en comparación a muchos de los compañeros, yo tenía un nivel el hijueputa, por el recorrido literario, se notaba. Me gustaba escribir y ese tipo de cosas, pero el colegio yo siempre lo llevo como el parchadero y como el trámite de algún día ir a la universidad, porque yo no sabía cómo ni cuándo, pero quería ir a la universidad, aunque en la adolescencia siempre estuve frustrado porque creí que nunca iría a la universidad o que iba a ir a una universidad chichi, porque ¿quién me iba a pagar eso?, si mi mamá no tiene ni mi papá así tuviera no lo haría, por eso creí que nunca iba a estudiar. Yo terminé en la pública por Diana Hernández, la profesora, ella siempre decía que yo era un pelado brillante. Siempre me jodía mucho con eso, hasta que un día yo ya todo rancio le dije "profe, pero es que yo no puedo estudiar, no tengo la plata", -pero venga, mire las universidades públicas-, y medio por encima me explicó qué era una universidad pública, y que le ayudaban a..."</p> <p>"[...]Yo soy de un pueblo que se llama (no se entiende 02:09) y allá transcurrió mis primeros 6 años creo, y recuerdo la escuela allá, las clases como de alfabetización y ya. Tengo recuerdos más como del campo, con las vacas, ayudando a mi abuela que vendía comida en la plaza del pueblo y le ayudaba a sacar esas vainas, como ollas y eso; mi vieja hacia lo mismo. Luego mi viejo se había separado de mi mamá, y luego no sé cómo diablos se reconciliaron y él fue por mi madre y nos trajo a Bogotá. Ya aquí, llegamos al barrio San Francisco, allá llegué a hacer -si no estoy mal-, creo que primero."</p> <p>"¿Ahí qué edad tenía?"</p> <p>"[...]Como 6 años, ¿no. No lo recuerdo muy bien... Y allá -pues- transcurrió ese año, pero a mitad de año me sacaron, no sé por qué, no tengo presente por qué todo el hecho es que me sacaron. Luego, mi viejo, que se dedicaba a la construcción y a manejar toda esa cosa, fue a parar con un familiar de mi mamá y comenzó a trabajar con pescado. Desde ahí siempre hemos trabajado con pescado. Luego comencé acá en Candelaria la Nueva a estudiar en un colegio privado que se llama el Instituto EMMIN, que queda sobre la Villavicencio. De ahí recuerdo que era un colegio de un porte bastante conservador, religioso"</p> <p>"¿Con cuánta familia creció? ¿Cuál era su familia y qué los caracterizaba aparte de lo que ya me dijo del pescado?"</p> <p>"[...]Mi núcleo familiar era mi mamá, mi papá y mi hermana. Luego, tiempo después, mi hermano menor, al que le lleve 12 años. Mi vieja siempre fue mucho más cariñosa, mi viejo lo recuerdo como un tipo muy distante e incluso maltratado a veces. En algún momento el tipo cayó preso, yo tenía 8 años, y yo recuerdo a mi mamá llorando solita en la sala, me abrazó y me dijo "papi, es que su papá está en la casa", y yo le dije, "yo ya sabía, yo ya escuché hablando con su hermana, y la verdad no me importa". Eso para ilustrar un poco cómo era la relación con mi papá,..."</p>	<p>Narrativas textuales 3</p> <p>"¿Qué curso estudiaste en Arboleda Alta?"</p> <p>"Tuve que hacer unos días quinto, pero me devolví y volví sexto, séptimo, octavo, noveno, décimo y once"</p> <p>"¿Académicamente en el colegio, tú eras?"</p> <p>"[...]Bien. ¿Qué es bien?, cuantitativamente hablando. Yo estaba en el grupo de las que sabemos, las que sacaban buenas notas. De 4,5 a 5. Estábamos bien."</p> <p>"¿Cuál es tu percepción actual de la vida escolar?"</p> <p>"Que no debería ser tan cuadrículada porque se vienen manejando los mismos mecanismos de cuando uno estaba estudiando, cuando la educación debería ser más experimental y no solamente por lineamientos que te dicen para orientar al estudiante, y cada persona tiene un proceso diferente. Yo creo que ese es un gran error en la educación, que pretende que todos aprendamos por igual, sabiendo que no todos tienen el mismo potencial para una cosa o para la otra; cada quien está determinado y orientado en un aprendizaje diferente y acá se maneja todos por igual y debería trabajarse más en lo que a uno le gusta y es diestro para hacerlo".</p> <p>"[...]A ratos se pierde el tiempo en el colegio?"</p> <p>"[...]Le añadirías alguna otra cosa a tu experiencia escolar?"</p> <p>"[...]Más docentes, porque era un profesor para dar varias materias, entonces eso ya se volvía tedioso porque no todos son diestros para lo mismo, entonces, si uno va estudiar para docente que sea solamente para su área y libérese en su área, pero de el campo a otros que han trabajado y se han formado en ese espacio. Yo creo que uno como estudiante teniendo el mismo docente en varias áreas no la diferencia en sus..."</p> <p>"¿Por qué llegaste a Arboleda Alta?"</p> <p>"Porque me quedaba cerca a la casa"</p> <p>"[...]¿A mí sí me gustaba ir a estudiar, porque es chévere aprender, hubo un periodo de tiempo de estudio en el que no quería volver a estudiar pero fue por problemas, pero a mí me gustaba estudiar."</p> <p>"[...]En el colegio en esa época se vivía lo que eran las requisas, literal llegar los policías al salón a revisar tus cosas, todo, todo te revisaban, entonces uno ahí ya sabía que fulanito de tal tenía la navaja, que fulanito de tal la otra. No con la misma dimensión que es ahorita, porque ahorita los muchachos son más complicados porque de verdad antes éramos almas sanas, o, exclusivamente en la mañana éramos juiciosos"</p> <p>"[...]Yo creo que lo más disfrutaba -yo no era tanto de amigas- porque eso no era de Daniel, yo no tenía mi combo, lo que más disfrutaba yo creo que eran las clases de artes y español también me gustaba con esa profesora Sandra, y también las clases de biología la profesora Adriana"</p> <p>"[...]Cheverísima la parte de los murales [...]En el colegio se trabajaba de la manera de hacer diferentes murales en el colegio, y en parte, colaborar para el periódico [...]Manguare, que trabajábamos con Marcela, era un morenita. Marcela Medina, yo estude con esa vieja en la universidad, y ella era muy buena dibujando manga, entonces, yo inclusive aún tengo el periódico en el que nosotros hacíamos dibujitos de los artículos y los publicaban allá en el periódico, eso me gustaba". Solo dibujé, hice dibujos de artículos, o sea, tocaba referenciar los artículos y dar determinación a la ilustración. Eso sí lo tengo por ahí."</p> <p>"Ese proyecto también fue súper chévere con Fernando, del Jaime Duque, yo creo que eso marca recuerdos. [...]Pues semejante escenario, tomarse el tiempo de hacer una escena y todo el compañerismo que nosotros teníamos para hacer eso, fue muy chévere [...]Era la representación de lo que era la época indígena, era la conajusta y el barco, y toda la parte de ilustración de quienes eran los vasallos y de la mitología griega, eso fue súper chévere [...] la parte artística se gestionó más en Recuperando mi Entorno, trabajábamos en huertas, en la..."</p>
			Identificar y analizar en los relatos autobiográficos los hechos formativos de la experiencia escolar que dejaron huella en la subjetividad de los egresados entrevistados.	Contexto (Familia, Barrio, Amigos, Comunidad y territorio)	<p>El proceso de formación permite encaminar la relación del sujeto con su entorno social, económico, político, familiar, escolar, afectando y modificando así su propia realidad subjetiva y la manera de entenderla y relacionarse con ella. Hace referencia a la forma en que damos sentidos a diferentes fenómenos y espacios sociales formando un sistema que articula todos los contextos sociales. La subjetividad es la forma en que se da sentido a configuraciones sociales, formando un sistema en el cual, lo que ocurre en cada espacio concreto como familia, escuela, grupo informal, etc., es significado por cada sujeto.</p>	<p>"Listo, yo nací en el barrio Arboleda Alta, he habitado toda mi vida este espacio. Mi entorno cuando era pequeño, pues éramos familias proletarias normales, convencionales. Todas las casas en mi barrio eran de familias, era un barrio tradicional, muchos de los chicos que crecieron conmigo aun habitan el espacio"</p> <p>"Este barrio tiene una particularidad que cabe resaltar y es que, hasta la fecha es uno de los barrios con más homicidios, con más problemáticas, que de pronto uno invisibiliza porque nació acá, pero siempre ha sido esa dinámica [...]Es que igual es un barrio sobrepoblado, hay muchas familias en entornos pequeños y eso genera conflictos, y es ahí donde aparecen esas necesidades de hacer cambios."</p> <p>"Este fue el primer barrio donde se armó un paro cívico. Esta localidad es única, y gracias a eso se dieron los centros de salud, se acomodaron familias... muchas cosas, yo no sé. Es que esta es una escuela grande, no solo es vivir acá sino habitar la periferia, lo que pasa es que entre las periferias esta es la más periférica, -puedo decirlo así-. Entonces cuando uno se vincula empieza a pensar en hacer algo"</p> <p>"Mi familia es de tradición, mi familia es la de la farra, de "todo el mundo a mi casa, yo pongo el sonido", somos bogotanos, pero sí, mi familia se ha inmiscuido en el barrio, aquí se hacían las novenas, De todo, muchos proyectos, muchas fiestas, mucha tradición cultural en esta casa"</p> <p>"En ese contexto social, vengo de dos padres trabajadores, mi padre era empleado oficial y mi madre trabaja en casa, en ese quehacer de buscar en la vida, y tengo dos hermanos. Crezo en un núcleo en el que me sacaron. Luego, mi viejo, que se dedicaba a la construcción y a manejar toda esa cosa, fue a parar con un familiar de mi mamá y comenzó a trabajar con pescado. Desde ahí siempre hemos trabajado con pescado. Luego comencé acá en Candelaria la Nueva a estudiar en un colegio privado que se llama el Instituto EMMIN, que queda sobre la Villavicencio. De ahí recuerdo que era un colegio de un porte bastante conservador, religioso"</p> <p>"¿Con cuánta familia creció? ¿Cuál era su familia y qué los caracterizaba aparte de lo que ya me dijo del pescado?"</p> <p>"[...]Mi núcleo familiar era mi mamá, mi papá y mi hermana. Luego, tiempo después, mi hermano menor, al que le lleve 12 años. Mi vieja siempre fue mucho más cariñosa, mi viejo lo recuerdo como un tipo muy distante e incluso maltratado a veces. En algún momento el tipo cayó preso, yo tenía 8 años, y yo recuerdo a mi mamá llorando solita en la sala, me abrazó y me dijo "papi, es que su papá está en la casa", y yo le dije, "yo ya sabía, yo ya escuché hablando con su hermana, y la verdad no me importa". Eso para ilustrar un poco cómo era la relación con mi papá,..."</p>
<p>Vida posterior al grado en la IED, cotidianidad actual, pasatiempos, aspiraciones.</p>	<p>"[...]Mi madre vive en este espacio, mi padre se fue un tiempo para una finca, y mis familiares también. Pero todos aportan económicamente. Actualmente Johnny Alejandro Díaz no se encuentra en disposición para aportar a la casa, pero sí, nosotros vivimos unidos con varias cosas, la familia estaba vendiendo plantas, productos a base de canabis y diferentes plantas"</p> <p>"[...]Hice muchas cosas de las que me he planteado, entre más terquedad más me planteo cosas y ya no creo mucho en imposibles..."</p> <p>"[...]El colegio antes tenía disque proyecto de vida como énfasis institucional y dentro de ese proyecto, en el último año le decían, "tome una foto de niño pal recuerdo" y todo como al brochazo, no había un verdadero proyecto de vida y eso creo que es importante, pero era como planillarse, entonces yo me inscribí a que quería tener una escuela de arte y tener dos hijos. Pero en muchas de las cosas me pasé, con los hijos, también con la escuela, y si hubiera llevado bien los procesos, sería otra cosa. Ya no quisiera ser más el Jesús del barrio. Ahora estoy más tranquilo"</p> <p>"Yo empleo a estudiar ciencias sociales en la Universidad Distrital, ya sabía que había pasado cuando estaba en octubre aún en el colegio, y a pesar de que había perdido muchas materias en once y demás, como que "lo siento, yo ya cumplí", y muchos profes se vieron obligados a tragarse sus palabras y decir "sí, este marica pudo". Estudié allá un semestre y no me gustó la academia, lo manifiesto abiertamente, no me ha tramado para nada, de pronto más adelante, pero hasta la fecha no la veo indispensable"</p> <p>"Desde ahí arranca el proyecto de la escuela en el barrio. Hemos hecho un sinnúmero de cosas. Lo primero que se hizo fue gestión humana, si se sabe un puntico de la mochila, todos empiezan a subir de a poquitos. Hicimos varias intervenciones en el barrio que lo llevaban a usted a aprender de fotografía, aprender de gestión cultural, de licitación de proyectos y como tal una escuela para asumir como gestor cultural a temprana edad; porque también a uno no le ponen casi cuidado es por ser pollo, y ahí es donde uno discrepa uno en que, aprovechamos la institucionalidad solamente en concursos y estímulos, si usted no va a ver dinero "listo, yo no me tiro", no es trabajar de gratis sino responder a los objetivos de la institucionalidad." "¿[...]luno ya en territorio lo hace, uno hace la labor del Estado, lo que..."</p>	<p>"¿Qué sueños o aspiraciones tenía al momento de graduarse? ¿Considera que lo logró?"</p> <p>Cuando me gradué del colegio yo sí quería entrar de una vez a la universidad, salir con una carrera, hacer plata y mantener a mi vieja y montar empresa. Recientemente me gradué de la universidad y aunque es algo diferente, creo que en términos de ese plan que me hice a los 18 estoy un poco retardado. Pero ahí lo llevo. Se puede decir, sí.</p> <p>"¿Luego del grado a qué se dedicó usted?"</p> <p>"[...]Esencialmente a vender pescado. Durante el primer año, después de graduarme, a delinquir un poco. Luego a trabajar con pescado y yuca, descargué camiones, trabajé en abastos. Mucho trabajo humano. Instalé drywall también un par de años, eché rusa, fui a una finca una vez a trabajar en el campo, pero terrible, muy pesado. Luego entré a estudiar a la Universidad Nacional, creo que me atropelló la experiencia y me echaron en tercer semestre, de Filosofía y Francés, y luego nada, volver a salir a sobrevivir, a echar rusa, a vender pescado y esa vaina; como que a uno lo motivan los pescaditos. Luego volví a tratar de estudiar más viejo..."</p>				
<p>Dilucidar en los relatos posibles relaciones entre la experiencia escolar y sus trayectorias de formación posteriores a la escolaridad.</p>	<p>Formación posterior a la escolaridad</p>	<p>"¿Qué relación hay con esos familiares? ¿Cómo es esta relación con ellos en ese momento? ¿La vida cómo era?"</p> <p>"Bien. Tranqui. Yo creo que fue la mejor época de mi vida, fue la de vivir en el Galán, porque nosotros vivíamos en ese sector y cuidábamos lo que era un lote, que ahí fue donde se construyó la iglesia de la Camelia. Mi papá se encargaba de cuidar ese lote y pues teníamos todo el campo posible y la inocencia del caso para jugar, para correr; no había tanta maldad"</p> <p>"Chévere, suena bien. O sea, que toda la relación con la familia era bien, y ellos ¿Qué hacían, o como era su forma de vivir?"</p> <p>"Pues nosotros estábamos del colegio a la casa y como nosotros nos llevábamos de a dos años entonces era como -muy- solo juego, solo maldad, como esas aventuras que uno hacía de chiquito, que cuidando que al uno, que al otro. Mi mamá en esa época tenía una caseta, que..."</p> <p>"¿Luego del grado a qué te dedicaste?"</p> <p>"[...]En la parte de crianza de mi hijo y después en la formación en la universidad por medio de la beca que gane con la Alcaldía para estudiar diseño. [...] En la Corporación Universitaria CORUNIVERSITEC, en Teusaquillo. En esa época había becas que la Alcaldía apadrinaba pero había que mantener el promedio, sino te la quitaban." " [...] Fue chévere, es algo que a mí me gusta, sino que ahí está el llo, como eran programas gratuitos, había profesores muy relajados, sabían que les iban a pagar formaron o no formaron, entonces ellos se daban garra evadiendo clase a veces, entonces uno pasaba con vacíos."</p> <p>"¿Qué principios o ideas rigen tu vida? ¿Cómo esto sostiene la forma que tienes de pensar?"</p> <p>"[...] Yo creo que lo más bonito es uno poder ser leal y compasivo, no mirar a la gente con inferioridad, mirar a la gente con igualdad, si uno puede ayudar, ayudar."</p> <p>"¿Cuáles son las herencias de tu generación?"</p> <p>"[...]Pues es que eso es muy individual Daniel. [...] Es muy individual en la manera en que tú sobrasalgas o quieras exaltar algo, porque lo mismo que me gusta a mí no te gusta a ti. No, pero igual es una herencia que tú consideras que sea una o sea otra, puedes mirar que hay una herencia o que no la hay. Que no nos gustaba el reggaeton, esa porquería salió hace poquito."</p> <p>"¿Cuáles crees que son los legados a transmitir a las nuevas generaciones?"</p> <p>"[...] Replicar todo porque qué, creo que somos adaptables."</p> <p>"¿Que etapas de tu vida o experiencias piensas que definieron quién eres hoy?"</p> <p>"[...] Yo creo que todo es un complemento, todo ayuda de una manera o otra. Claro, el cúmulo de cosas."</p>				

Universidad Pedagógica Nacional

Lic. Psicología y Pedagogía

Protocolo de entrevista

Entrevistadores: Daniel Melo, Jean David Pastran y Johanna Serrano

Ser en tu propio espacio y tiempo (Katawanga): Una mirada a la escuela Arborizadora Alta de Ciudad Bolívar desde las voces de algunos egresados.

Con este protocolo de entrevista se busca analizar el papel de la escuela en la constitución subjetiva de algunos egresados de la I.E.D Arborizadora Alta.

Pregunta de investigación.

¿Cuál es el papel que ha tenido la experiencia escolar en la constitución de la subjetividad de algunos jóvenes egresados de la Institución Educativa Distrital Arborizadora Alta en Ciudad Bolívar?

Objetivo General

Identificar el papel que ha tenido la experiencia escolar en los hechos formativos que dejaron huella en la subjetividad de algunos jóvenes egresados de la Institución Educativa Distrital Arborizadora Alta en Ciudad Bolívar y establecer posibles relaciones con sus trayectorias de formación posteriores.

Objetivos específicos

- Reconstruir por medio de relatos autobiográficos la experiencia escolar y trayectorias de formación posteriores a la escuela, de cuatro egresados de la Institución Educativa Distrital Arborizadora Alta.
- Identificar y analizar en los relatos autobiográficos los hechos formativos de la experiencia escolar que dejaron huella en la subjetividad de los egresados entrevistados.
- Dilucidar en los relatos posibles relaciones entre la experiencia escolar de los egresados y sus trayectorias de formación posteriores a la escolaridad.

El siguiente protocolo orienta la entrevista semiestructurada y en profundidad, realizada a egresados del colegio Arborizadora Alta. Entre ellos, dos hombres y dos mujeres, que tengan disposición para la entrevista, que hayan estudiado la básica secundaria y media en la institución Arborizadora Alta, que se hayan graduado entre el 2005 y 2011 (aproximadamente entre 15 y 18 años) y tengan en la actualidad, entre 25 y 30 años.

Se proyecta realizar varias sesiones de entrevistas, cada una con una duración aproximada entre 30 y 50 minutos.

En cada entrevista se inicia con una descripción de la persona entrevistada, de acuerdo a los siguientes datos:

El inicio de la entrevista puede hacerse con preguntas de uso común, como por ejemplo ¿Cómo va todo?, ¿cómo te sientes hoy? La idea es crear una atmósfera comfortable para el entrevistado.

Me gustaría que me contaras un poco sobre tu vida juvenil, de tus experiencias culturales, familiares y escolares.

Contexto en el que transcurrió la infancia:

Temáticas a preguntar en este apartado: Recuerdos del contexto de crecimiento, cotidianidad, familia, barrio, aprendizajes.

1. Lo primero que me gustaría saber sería tus experiencias sociales y culturales, en qué contexto te criaste, sería interesante que primero me hablaras de la zona dónde creciste, qué recuerdos tienes de la vida cotidiana en tu barrio.
2. ¿En cuantos lugares has vivido durante toda tu vida? realiza una breve descripción de cada lugar y explica por qué viviste allí?
3. ¿En cuántos colegios estudiaste durante toda tu vida?, ¿por qué?
4. ¿Con quiénes vivías?
5. ¿Qué relación tenías con tus familiares, cómo era la relación?
6. ¿Cómo era la familia en la que creciste?, ¿cómo la describirías? ¿qué la caracteriza?
7. ¿A qué familiar eras más próximo o admirabas?, ¿por qué?
8. ¿Qué querías ser cuando grande? (sueños, aspiraciones)
9. ¿Tienes recuerdos de los aprendizajes más importantes impartidos por la familia en ese entonces?

Recuerdos de juventud y características.

Temáticas a preguntar en este apartado: Día cotidiano, personas, familia, personalidad, preferencias de tiempo.

Quisiera que me cuentes un poco acerca de tu juventud.

1. ¿En qué franja de edad ubicas tu juventud?
2. ¿Qué recuerdas de tu vida juvenil?, ¿Cuando piensas en tu juventud o en esa época que te llega a la mente?, ¿Tienes algún recuerdo de esa etapa de tu vida o significativo?
3. ¿Cómo era tu personalidad en esa época?
4. ¿Cómo transcurría un día cotidiano durante tu juventud?, ¿qué hacías?, ¿en qué invertirías-ocupabas tu tiempo?
5. ¿Qué lugares asocias con esa época de tu vida?
6. ¿Con quienes compartías en la cotidianidad?
7. ¿Con quienes vivías?, ¿admirabas algún familiar en ese momento de la vida?

Contexto en el que transcurrió la juventud:

Temáticas a preguntar en este apartado: Barrio de la juventud, cotidianidad del barrio, percepción familiar del barrio, influencia del contexto sociocultural en la vida propia, participación con la comunidad, participación de la escuela o maestros.

Me gustaría que me contaras un poco sobre los recuerdos en relación con el contexto cultural-social- barrio, de la vida en tu juventud.

1. ¿En qué barrio viviste tu juventud (ciudad)?
2. ¿Qué hechos recuerdas de la cotidianidad en relación con el barrio?, ¿Por qué los recuerdas?
3. ¿Qué se hablaba acerca de la cotidianidad del barrio en tu familia?
4. ¿Tienes recuerdos de cómo los adultos participaban en la vida comunitaria del barrio? (tradiciones, desafíos, tragedias, temores)
5. ¿Ese contexto influyó tu vida de algún modo?, ¿Por qué y cómo?
6. ¿Te interesó ser parte de ese contexto?, ¿por qué?, ¿cómo fue?
7. ¿Qué contacto tuviste con la comunidad de la que eras parte?, ¿cómo fue?
8. ¿ya te encontrabas estudiado en la institución Arborizadora Alta?, ¿Cómo eran los alrededores del colegio?
9. ¿Cómo se vivieron esos acontecimientos en el colegio, qué se decía allí?
10. ¿Recuerdas alguna acción desarrollada por parte de los maestros en relación al contexto-barrio?

Relato del contexto escolar.

Temáticas a preguntar en este apartado: Recuerdos de vida en el colegio, percepción del entrevistado, características del colegio Arborizadora Alta, actividades, clases, materias, objetos, útiles, aprendizajes importantes, libros, exámenes, salidas, comidas, talentos destacados, entusiasmos, heridas, dificultades, lugares, contexto social escolar dentro y fuera de lo académico, amigos, docentes y directivos, postura familiar, significado del paso por el colegio, la experiencia escolar se caracterizó por...

Me gustaría que me cuentes un poco de tu vida escolar, cómo fue la experiencia de ir al colegio, cuáles son los recuerdos de esa experiencia escolar.

1. ¿A qué colegios fuiste en tu niñez?
2. ¿Qué cursos estudiaste en la IED Arborizadora Alta?
3. ¿Por qué estudiaste en ese colegio?
4. ¿Te gustaba ir al colegio?, ¿por qué?
5. ¿Qué recuerdos tienes de la vida en el colegio en los últimos años de estudio? ¿alguna experiencia memorable?, ¿qué hechos recuerdas de la cotidianidad del colegio que te marcaron? ¿algún recuerdo de la vida académica que te marcó de algún modo?
6. ¿Cómo era un día cotidiano en tus últimos años en el colegio?
7. ¿Cómo te relacionaste con los docentes?, ¿qué recuerdos tienes de los profesores, de su trato o formas de enseñanza?, ¿algunos profesores marcaron tu vida?, ¿cuáles y por qué? (entusiasmos, heridas)
8. ¿Tenías materias favoritas?, ¿por qué?, ¿cómo eran?
9. ¿Qué aprendizajes fueron importantes?, ¿algo te quedo para tu vida?, ¿piensas que alguna experiencia en el colegio te cambió?
10. ¿Cómo era tu vida estudiantil?, ¿qué recuerdos tienes del aula, las clases, los exámenes, los útiles escolares, los libros y materiales?
11. ¿Cómo eras tú académicamente en el colegio?

12. ¿Dentro del colegio en que eras bueno o te destacabas?, ¿qué destrezas tenías?
13. ¿Cómo te relacionaste socialmente, como era el trato con tus compañeros?, ¿alguna experiencia quedó en el recuerdo? (entusiasmos, heridas)
14. ¿Qué era lo que menos te gustaba de ir al colegio?, ¿Tienes algún recuerdo desagradable de la cotidianidad de la escuela?
15. ¿Que se te dificultaba?, ¿se presentó algo que consideraras un desafío o temor?
16. ¿Qué lugares del colegio recuerdas y por qué?, ¿qué lugares del colegio frecuentabas?
17. ¿Qué actividades escolares eran características de tu colegio, (tradiciones, actividades culturales, académicas, fiestas, salidas, comida)?, ¿cómo eran?, ¿participabas en ellas?, ¿cómo?
18. ¿Qué pensaba tu familia del colegio?, ¿recuerdas alguna actividad que te gustara o marcara?
19. ¿Qué tareas te colocaban en el colegio? y ¿Quién te ayudaba a hacer tareas?
20. ¿Dedicaban más tiempo de lo que se debía alguna actividad escolar?, ¿por qué?, ¿cuál era la postura de la familia?
21. ¿Qué piensas que caracterizó tu experiencia escolar?
22. ¿Guardas algún recuerdo material de la vida escolar?, ¿por qué lo guardas? ¿qué te evoca? Te gustaría mostrarlo.

Relato de la experiencia escolar y su incidencia subjetiva en el entrevistado.

Temáticas a preguntar en este apartado: Incidencia de la experiencia escolar, aportes para la vida, significado, aspiraciones en el grado, vida posterior al grado, legados.

1. ¿Qué sueños o aspiraciones personales tenías en el momento de graduarte?, ¿consideras que lo lograste?
2. ¿Luego del grado, a que te dedicaste?, ¿qué te llevó a dedicarte a eso? (Indagar que influenció en esa decisión, incidencia familiar, social, cultural, académica)
3. ¿Seguiste estudiando?, ¿cómo fue el proceso formativo posterior a la escuela?, ¿a qué instituciones ingresaste?
4. ¿Cómo tomaste esa decisión?, ¿por qué esa decisión?
5. ¿Qué principios, ideas rigen tu vida?, ¿de dónde crees que salen las bases para esa forma de pensar?
6. Pensando en lo que hemos conversado hasta ahora, ¿tu experiencia en el colegio incidió en tu forma de ver el mundo?, ¿cómo, por qué?
7. ¿Qué significado tuvo para ti pasar por esa institución?
8. ¿Qué lecciones te dejó el paso por la escuela?, ¿para ti cuales fueron los aportes formativos del colegio para la construcción de vida?
9. ¿Cuál es tu percepción actual de la vida escolar?
10. ¿Qué piensas que le hizo falta a tu colegio por enseñarte?, ¿sientes que el proceso formativo escolar fue pertinente?, ¿qué le añadirías a tu experiencia escolar?, ¿harías algún cambio?
11. ¿Cuáles crees que son las herencias de tu generación?, ¿Cuáles consideras que son los legados a transmitir a las nuevas generaciones?

Características actuales del entrevistado.

Temáticas a preguntar en este apartado: Influencia de la experiencia escolar hoy, cotidianidad de hoy, vivienda, aspiraciones, pasatiempos.

1. ¿Qué etapas de tu vida o experiencias piensas que definieron quién eres hoy?
2. Entonces, ¿qué te ha parecido tu vida?, tomando en cuenta todo lo que me has dicho, ¿Cómo te defines a ti mismo como persona en relación con tu experiencia escolar?
3. ¿Con quienes vives hoy?
4. ¿Cómo es un día cotidiano en tu vida actual?, ¿a qué te dedicas actualmente?
5. ¿Qué te motiva?
6. ¿Qué disfrutas hacer actualmente?
7. ¿Alguna vez en tu juventud te planteaste la posibilidad de dedicarte a lo que ahora haces?, ¿por qué?
8. ¿Qué aspiraciones tienes con tu vida hoy, esto puede ser en el plano profesional o personal?
9. ¿Qué legado te gustaría dejar?

10. ¿Qué te pareció la entrevista, cómo te sentiste?, ¿alguna reflexión?

Gracias por participar en esta investigación, tus aportes ayudarán a ampliar el conocimiento histórico y social.

Al final del informe, agregue sus impresiones personales sobre la persona entrevistada puede ser de forma verbal o escrita:

¿Qué le llamó más la atención en relación con el papel que ha tenido la experiencia escolar y la huella en la subjetividad del entrevistado?

¿Qué fue lo más relevante de la entrevista y por qué?

¿Hubo cambios en su percepción inicial de su entrevistado?, ¿cuáles fueron?

¿Identificó alguna notoria incidencia de la experiencia escolar en relación con el futuro profesional del egresado?

¿Qué aprendizajes o conclusiones considera haber obtenido en relación a la experiencia escolar que dejó huella en la subjetividad del entrevistado?

Universidad Pedagógica Nacional

Lic. Psicología y Pedagogía

Protocolo de entrevista

Entrevistadores: Daniel Melo, Jean David Pastran y Johanna Serrano

Ser en tu propio espacio y tiempo (Katawanga): Una mirada a la escuela Arborizadora Alta de Ciudad Bolívar desde las voces de algunos egresados.

Con este protocolo de entrevista se busca analizar el papel de la escuela en la constitución subjetiva de algunos egresados de la I.E.D Arborizadora Alta. Con el fin de obtener mayores insumos haremos preguntas a un profesor la I.E.D de Arborizadora Alta que haya tenido contacto académico con los egresados entrevistados. Haremos preguntas relacionadas con el quehacer del maestro en la escuela, sus métodos, tecnologías e ideas frente a la formación, aprendizaje y educación.

Pregunta de investigación.

¿Cuál es el papel que ha tenido la experiencia escolar en la constitución de la subjetividad de algunos jóvenes egresados de la Institución Educativa Distrital Arborizadora Alta en Ciudad Bolívar?

Objetivo General

Identificar el papel que ha tenido la experiencia escolar en los hechos formativos que dejaron huella en la subjetividad de algunos jóvenes egresados de la Institución Educativa Distrital Arborizadora Alta en Ciudad Bolívar y establecer posibles relaciones con sus trayectorias de formación posteriores.

Objetivos específicos

- Reconstruir por medio de relatos autobiográficos la experiencia escolar y trayectorias de formación posteriores a la escuela, de cuatro egresados de la Institución Educativa Distrital Arborizadora Alta.
- Identificar y analizar en los relatos autobiográficos los hechos formativos de la experiencia escolar que dejaron huella en la subjetividad de los egresados entrevistados.
- Dilucidar en los relatos posibles relaciones entre la experiencia escolar de los egresados y sus trayectorias de formación posteriores a la escolaridad.

El siguiente protocolo orienta la entrevista semiestructurada y en profundidad, realizada a un docente del colegio Arborizadora Alta. que haya trabajado en la institución entre el 2005 y 2011 (aproximadamente

Se proyecta realizar una sesión de entrevistas, con una duración aproximada entre 30 y 50 minutos.

Preguntas para entrevista a Fernando Cuervo.

1. ¿Cuál es su formación académica?
2. ¿Como termino dando clases en arborizadora alta?
3. ¿ Cómo piensa que es su labor educativa?
4. ¿Qué es ser profesor para usted ? ¿ Cómo se contempla a usted mismo en su profesión ?

5. ¿Cuáles son los componentes curriculares estipulados para el desarrollo de su clase?
6. ¿Cuál es su experiencia frente a los contenidos curriculares?
7. ¿Qué materias ha dictado y cuáles dicta actualmente?
8. ¿Qué actividades eran características en sus clases?, ¿cómo eran? ¿Cuál era su fin?
9. ¿Qué es para usted enseñar?
10. ¿ En qué y cómo se fundamenta su enseñanza?
11. ¿Cuál es la metodología que usa? ¿que materiales y lugares?
12. ¿Dejaba tareas para la casa? Cuéntenos un poco sobre esto.
13. Según las entrevistas que realizamos para nuestra tesis, nos damos cuenta que se han desarrollado proyectos pedagógicos en su clase. ¿Qué lo ha impulsado para poder llevar proyectos frente a la escuela?
14. ¿ Puede contarnos, haciendo un poco de memoria, cuáles son los proyectos trabajados tratando de tener un orden cronológico? Y contarnos qué significan todos los nombres que encontramos, la mayoría en otra lengua.
15. ¿Los proyectos enunciados se ajustan al currículo escolar o como se desarrollan? ¿Bajo qué objetivos? ¿Con qué fin?
16. ¿Más profesores se hicieron partícipes? De ser que si, ¿cómo ha sido la participación de ellos?
17. ¿Piensa que su labor ha generado cambios en la forma en cómo sus alumnos ven el mundo?
18. Profe Fernando ¿que considera que es formación?
19. ¿Para usted cuáles fueron los aportes formativos dejados a los estudiantes? Cuando su paso por el colegio termine, ¿ que cree que pasará con los proyectos desarrollados?
20. ¿Qué piensa que caracteriza su trabajo en Arborizadora alta ?

21. ¿Qué piensa de la escuela de hoy, nota algunas diferencias en cuanto a la escuela de hace unos años?
22. ¿ Se ha sentido decepcionado en algún momento con la labor pedagógica que ha desarrollado ?
23. Regalemos por favor un recuerdo significativo de todo lo que ha vivido
24. así mismo regalenos una experiencia complicada en todo este recorrido.

25. ¿Qué piensa del lugar donde trabaja?
26. ¿Como ha sido su relación en el entorno laboral e institucional?
27. ¿le modificaría algo al colegio en lo académico o físico?
28. ¿Relate cómo se da la interacción entre el colegio y el barrio desde los proyectos desarrollados?
29. ¿Frente a él territorio y sus problemáticas contextuales, cuéntenos cómo lo ha vivenciado usted? Con los niños, jóvenes, adultos y mayores.
30. ¿Qué aspiraciones tienes con su vida hoy, esto puede ser en el plano profesional o personal?
31. ¿Para Fernando Cuervo que es ser un artista?
32. Profesor ¿ desearía hacer algún apunte final?