



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

**EL PEQUEÑO MUNDO DE HOJALATA: UNA APROXIMACIÓN
FENOMENOLÓGICA-HERMENÉUTICA AL EMPOBRECIMIENTO DE LA
EXPERIENCIA EN LA ESCUELA**

**Trabajo presentado para optar al título de Licenciada en educación básica con
énfasis en ciencias sociales**

LEIDY JULIANA IBARGÜEN RAMOS

Asesor(a)

JUAN CAMILO OSPINA

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MEDELLÍN

2015

“Detrás de tus pensamientos y sentimientos, hermano mío, se encuentra un soberano poderoso, un sabio desconocido. En tu cuerpo habita, es tu cuerpo”

Friedrich Nietzsche.

De los desperdiciadores del cuerpo; En: Así habló Zaratustra

AGRADECIMIENTOS

A la Institución Educativa Presbítero Antonio José Bernal, al grupo 9°G y a todas aquellas personas por permitirme el acontecimiento de la experiencia.

RESUMEN

“El pequeño mundo de hojalata: una aproximación fenomenológica-hermenéutica al empobrecimiento de la experiencia en la escuela” es una investigación educativa desarrollada con la comunidad educativa de la Institución Educativa¹ Presbítero Antonio José Bernal, que indaga por las estructuras esenciales del mundo de la vida de los estudiantes con el propósito de comprender la forma en la que el empobrecimiento de experiencias se corresponde con el proceso de formación escolar. Alrededor de esta situación problemática surgen una serie de reflexiones, en torno a la realidad del contexto escolar, a la experiencia docente, a la responsabilidad familiar y a las dinámicas sociales, que contribuyen a la discusión permanente sobre el lugar de los estudiantes en el sistema escolar.

Con el propósito de comprender y reflexionar sobre el mundo de la vida de los estudiantes al interior de la IE, este ejercicio centra su eje de reflexión en las experiencias vividas por los participantes, retoma los caminos construidos sobre las formas de estudiar el objeto de investigación y delimita el bagaje conceptual que le dará sustento al ejercicio fenomenológico-hermenéutico, acudiendo fundamentalmente a las nociones de: “Empobrecimiento de la experiencia” y “Experiencia” desarrolladas por Walter Benjamin y Jorge Larrosa, respectivamente. En conclusión, esta investigación visibiliza el mundo de la vida de los estudiantes en busca de reconocer la importancia de generar procesos alternos de subjetivación en los cuales la contingencia, el quizá, el reto, la incertidumbre, la singularidad, en suma, la experiencia como acontecimiento, tenga lugar en la escuela.

Palabras claves: Experiencia, Empobrecimiento de la experiencia, Formación escolar, Acontecimiento, Mundo de la vida, Subjetividad.

¹ En adelante: IE.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN

<u>CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN</u>	6
<u>1. INTRODUCCIÓN</u>	6
<u>2. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA</u>	8
<u>3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN</u>	13
<u>3.1 PREGUNTA GENERAL</u>	13
<u>3.2 PREGUNTAS ORIENTADORAS</u>	13
<u>4. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN</u>	14
<u>4.1 OBJETIVO GENERAL</u>	14
<u>4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS</u>	14
<u>5. JUSTIFICACIÓN</u>	15
<u>CAPÍTULO II: MARCO DE REFERENCIA</u>	19
<u>6. ANTECEDENTES</u>	19
<u>7. MARCO CONCEPTUAL</u>	25
<u>CAPITULO III: METODOLOGÍA</u>	35
<u>8. METODOLOGÍA</u>	35
<u>8.1 CONTEXTO</u>	38
<u>8.2 PARTICIPANTES</u>	39
<u>8.3 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE MATERIAL EXPERIENCIAL</u>	40
<u>8.4 DISEÑO METODOLÓGICO</u>	41
<u>CAPÍTULO IV: RESULTADOS</u>	46
<u>9. REFLEXIÓN FENOMENOLÓGICA HERMENÉUTICA</u>	46
<u>9.1 FASE DESCRIPTIVA</u>	46
<u>9.2 FASE INTERPRETATIVA</u>	53
<u>CAPÍTULO V: CONCLUSIÓN</u>	75
<u>10. CONCLUSIÓN</u>	75
<u>11. REFERENCIAS</u>	79
<u>12. ANEXOS</u>	83

EL PEQUEÑO MUNDO DE HOJALATA: UNA APROXIMACIÓN FENOMENOLÓGICA-HERMENÉUTICA AL EMPOBRECIMIENTO DE LA EXPERIENCIA EN LA ESCUELA

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación, llevada a cabo con 3 maestros y 10 estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en el grupo 9°G de la IE Presbítero Antonio José Bernal, indaga sobre el empobrecimiento de las experiencias de los estudiantes en el contexto escolar y tiene como objetivo establecer la relación de éste con el proceso de formación a partir de la reflexión sobre las experiencias vividas de los participantes. Con el propósito de comprender y reflexionar sobre la naturaleza de este fenómeno, se establece una ruta de investigación que se desarrolla en los siguientes capítulos:

El capítulo I se centra en los elementos introductorios de la investigación: el planteamiento del problema, el contexto, la pregunta, los objetivos y las razones teóricas y metodológicas que dilucidan la pertinencia y la viabilidad del ejercicio investigativo, componentes fundamentales para contextualizar adecuadamente el desarrollo del proceso investigativo.

El capítulo II comprende los referentes teórico-conceptuales en torno a las nociones centrales de análisis que permiten relacionar el ámbito teórico con el práctico. A partir de la



exploración de los antecedentes y la revisión conceptual se construye el acervo documental pertinente para abordar la situación problema descrita en la fase anterior.

El capítulo III describe la metodología fenomenológica-hermenéutica en la que se basa este ejercicio de investigación. Se presenta la decisión sobre la elección de los participantes, los instrumentos de recolección de material experiencial y se recrea el plan de ejecución de las estrategias investigativas, con el propósito de describir la forma en la que se desarrolló el trabajo.

El capítulo IV presenta la reflexión fenomenológica hermenéutica del material experiencial recolectado. Esta fase comprende la descripción y la interpretación de los datos con el fin de responder a las preguntas y alcanzar los objetivos propuestos en la investigación.

El capítulo V comprende las conclusiones donde se plantean algunas reflexiones que fortalecen las nociones de análisis, las referencias bibliográficas y los anexos de la investigación. Este capítulo alberga las conclusiones, recomendaciones y sugerencias en materia teórica, práctica y metodológica que este ejercicio de investigación advierta según las posibilidades y límites que éste enfrentó.

¿Por qué habrá desaparecido el placer de la lentitud? [...] Miro por el retrovisor: siempre el mismo coche que no consigue adelantarme por culpa del tráfico en sentido contrario. Al lado del conductor va una mujer; ¿por qué el hombre no le cuenta algo gracioso?, ¿por qué no descansa una mano en su rodilla? En lugar de eso, maldice al automovilista que, delante de él, no avanza lo bastante rápido; tampoco la mujer piensa en tocar al conductor con la mano, conduce mentalmente con él, y ella también me maldice. (Kundera, 1995, p. 4-5)

2. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

EL PEQUEÑO MUNDO DE HOJALATA



Son las seis de la mañana. Mientras caminas y a lo lejos se asoma imponente la infraestructura fría y metálica con tenues destellos de color, los párpados quieren cerrarse y una sensación térmica te incita a desear el confort que minutos atrás abandonaste. Escalas los sesenta y tres peldaños que te separan del mundo de hojalata y al tiempo que se acelera tu respiración en esta osadía, logras escuchar, en el peregrinar de los transeúntes, la pérdida del color que tanto te atemoriza.

Allí están, paso a paso los chicos de hojalata atraviesan las frías rejas arrastrando con sus pequeñas valijas, las historias, pesadillas y miedos que no pudieron dejar en un baúl bajo llave, y se insertan en el resbaladizo mundo metálico que se abre ante sus ojos. Al frente del timón, como Hades custodiando a las puertas del inframundo el rumbo de los condenados, y con la envejecida inscripción sobre sus hombros: “persona que no venga con el uniforme de la institución será devuelta”, se encuentra un personaje como expresión de la norma y el control. A expensas de su baja estatura, a las puertas del inframundo,

observa detenidamente el errar de los caminantes y trae junto a sí, las rebeldes muestras de color que algunos han colgado sobre sus cuerpos.

Zapatos, sacos y camisas que contradigan la hegemonía del frío y rígido gris institucional, son llamados al tribunal, enjuiciados por violación a la ley y privados de su libertad. ¿Su condena?: prohibido regresar al pequeño mundo de hojalata. Aún con la respiración acelerada y tratando de recuperar fuerzas, caminas tras ellos como espectador del tribunal. Sos extranjero, sientes extrañeza y cierto coraje al ver el funcionamiento de este batallón, no obstante, te despierta cierta sensación de regocijo sentir, que a pesar de la imponente presencia del Hades en las puertas del inframundo, el color continúa trasgrediendo sin enjuiciamiento alguno, pero llama la atención ver que el color que trasgrede no está sobre sus cuerpos, está en sus cuerpos.

¿Cómo enjuiciar el cabello?: ¿Por largo? ¿Por corto? ¿Por llamativo?

¿Cómo enjuiciar las huellas sobre la piel?: ¿Por coloridas? ¿Por grandes? ¿Por pequeñas? ¿Por su ubicación?

¿Cómo enjuiciar las perforaciones?: ¿Por grandes? ¿Por pequeñas?

¿Cómo enjuiciar la expresión de los cuerpos y rostros? ¿Cómo enjuiciar las valijas llenas de historias y recuerdos? ¿Cómo enjuiciar el color que está inscrito en los cuerpos?

Una vez adentro, oliendo el frío y viendo a la distancia los tenues rayos del sol, tus ojos coquetean con el color que se resbaló majestuosamente en la entrada. Mientras se anuncia el tiempo para ingresar a las [j]aulas, buscas un lugar donde recuperar la respiración y te encuentras, desafortunadamente, con las únicas mesas dispuestas allí: las del comedor. El infortunio radica en que ellas albergan la temperatura más baja del lugar y tu cuerpo experimenta serias contradicciones térmicas que te hacen tambalear. Continúas presenciando el tribunal de enjuiciamiento y acompañas a los condenados en su duelo. También te das cuenta de que el gris que cubre sus cuerpos, los gobierna pero no

los determina, porque han aprendido a jugar con él y porque no son tan dóciles como en ocasiones se da por hecho.

Atrae tu atención la configuración de los cuerpos femeninos porque “están pensados socialmente” para tal fin. El uso de maquillaje que las hace destacar entre la multitud y las largas cabelleras que las envuelven, cual Diosa Venus, las visibilizan a pesar de lo sombrío que las obliga a ser-estar el uniforme de hojalata que cuelga en sus cuerpos. No obstante, cautiva definitivamente tu interés la presencia de los cuerpos masculinos. Las diversas orientaciones sexuales que se expresan, el sometimiento a los cánones de la moda y la adhesión a los emergentes movimientos urbanos quebrantan cualquier intento de regulación corporal, y emergen como una forma de resistencia a la hegemonía del frío y rígido gris institucional. Se pronuncia el timbre y te das cuenta de que tus muslos han perdido cualquier posibilidad de movimiento y que durante los últimos veinte minutos transcurridos tu cuerpo permaneció inmóvil conservando la misma posición.

Mientras descienes las 22 escaleras que te separan de la [j]aula en el piso -2, piensas que los cuerpos son permanentemente territorios en pugna, que en él recae la mayor presión normativa, al tiempo que se expresan las más grandes oposiciones. Invadida por sentimientos ambiguos, tomas las frías llaves y abres la puerta metálica, permitiéndole el ingreso inaugural a esos sujetos que están tras de ti; muy bien sabes que en este momento se mueren por entrar y que en pocos minutos matarán por salir. Como atraídos por una extraña fuerza sobrenatural, o un impulso instintivo que los domina, ocupan los extremos del espacio áulico, dejando desolada la zona frontal del mismo. Fríos asientos les dan la bienvenida, pero paradójicamente resulta ser un encuentro tan cálido, que sin resistencia alguna, caen allí ante la tentación de Morfeo. Otros, un poco más conscientes de las disposiciones del tiempo y del espacio que habitan, se resisten a esta tentación, pero sucumben ante el deseo de compartir con los más próximos sus vivencias de la noche anterior.



Mientras los miras y te dispones a exhibir lo que hay al orden del día, danzan con firmeza tus primeras palabras del día. Admiras el intento, infructuoso de algunos, por activar su audición y despertar algunas neuronas rebeldes; ves cómo procuran, sin éxito, detener el viaje de retorno hacia sus pensamientos y cómo ambicionan encadenar sus palabras evitando cualquier escape. Marcha el tiempo como en los relojes de arena, mientras ellos se retuercen en sus asientos y tú sigues ahí parada frente a todos, curioseada como un cuadro en exposición, y realizando infructuosos intentos por atraer su atención.

Mientras aborδας el contenido que preparaste para el día de hoy y esporádicamente arrebatas de sus comprimidas bocas señales de vida que rompan con el monólogo, aprovechas el tiempo, que para ti es más efímero, para curiosearlos: sí, también los curioseas. Es justo curioseando, no en los debates pedagógicos del Olimpo, donde te invaden sentimientos ambivalentes sobre tu quehacer y su ser; sobre ti, sobre ellos.

Los miras y acudes al color para diferenciarlos, lo buscas en sus ojos, labios, cabellos, sonrisas y rostros. Te das cuenta, unos aman, otros odian, unos ríen, otros lloran, pintan, juegan, dibujan, escriben, tocan, bailan, corren... ¡son diversos y tan iguales! El color, el frío, las rejas, el tiempo, los han silenciado. Hablan, todo el tiempo lo hacen; pero no usan sus voces, usan otras voces, las que les han enseñado. Ahí, bajo ese frío vestido hojalata, está su voz...está en sus cuerpos; esos cuerpos que al parecer solo soportan el peso de las valijas, exhiben el color y se retuercen inconsolablemente en los asientos de metal, son los protagonistas de la historia, la huella del tiempo, el vehículo de la propia existencia. Tal vez eres la única en la sala que conozca esta verdad de perogrullo, pero...baja el pie de la mesa, siéntate por favor, shuuu, silencio. Re-produces las castraciones que un día pasaron por tu cuerpo, que sin duda alguna configuran tu subjetividad y que hoy estás "luchando" por combatir. ¿Cómo evitar silenciar esos colores que te intrigan, conservando ciertas pautas de conducta elementales en el proceso de formación?



Con desánimo, te das cuenta de que eres como el Hades que cautivó tu atención y enjuició el color a las puertas del inframundo; al frente del timón en la [j]aula, enjuicias el color que alberga en sus cuerpos; ¿su condena?: el exilio. Destierras de sus cuerpos el color que les pertenece y perpetúas la pena a la que un día fuiste condenada. Mientras permaneces frente a ellos y desarrollas lo planeado para hoy, te preguntas ¿Por qué se les condena? ¿Acaso una persona no es inocente hasta que se demuestre lo contrario? Como en los dibujos animados, se posa sobre tu cabeza una bombilla iluminada como síntoma del arribo de una brillante idea, lo que lamentas es que no ocurra en el momento, sino días después, encontrándote sentada nuevamente en las frías sillas del comedor. Su advenimiento se produce en el momento en el que escuchas con entusiasmo, las palabras temblorosas de los que ahora son tus chicos de hojalata. Expresan lo que no tiene lugar en este mundo ni en las metálicas [j]aulas de clase: lo que les pasa y les confiere sentido: sus Experiencias. Dificultades, pensamientos, molestias, alegrías, pasados, presentes, futuros, deseos, miedos, dudas...

Con cada palabra que escuchas, la bombilla que se alojó sobre tu cabeza quiere estallar: la idea se fortalece. Eso que les pasa, aquello que les da color, ha sido desterrado de este mundo porque se desvanece en nuestras escuálidas manos y perturba la hegemonía del gris institucional. Mientras caminas de regreso a casa, y la bombilla alumbra tu camino en este sombrío día, ratificas con extremada firmeza: ¡Basta de condenas! No lucharás contra Hades a las puertas del inframundo, pero te dices en soledad como recompensa, que no te permitirás que el color de sus cuerpos se desvanezca más entre tus dedos.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA



3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

3.1 PREGUNTA GENERAL

¿De qué manera se relaciona el empobrecimiento de la experiencia de los estudiantes de la Institución Educativa Presbítero Antonio José Bernal, con el proceso de formación escolar?

3.2 PREGUNTAS ORIENTADORAS

- ¿De qué manera las vivencias al interior de la Institución Educativa Presbítero Antonio José Bernal, contribuyen a reflexionar sobre el lugar de la experiencia en la escuela?
- ¿Qué dinámicas institucionales –y sociales- han desembocado en el empobrecimiento de la experiencia en la Institución Educativa?
- ¿Cómo contrarrestar el empobrecimiento de la experiencia de los estudiantes en el proceso formativo escolar?

4. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

4.1 OBJETIVO GENERAL

Comprender, por medio de la fenomenología-Hermenéutica, las formas en las que el empobrecimiento de la experiencia de los estudiantes de la Institución Educativa Presbítero Antonio José Bernal se relaciona con el proceso formativo escolar, con el propósito de repensar el lugar de las subjetividades en la escuela.

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir, a través de formulaciones temáticas, el material experiencial proporcionado por los participantes de la investigación.
- Interpretar las estructuras esenciales del mundo de la vida de los estudiantes de la Institución Educativa.
- Analizar las formas en las que el empobrecimiento de la experiencia se relaciona con el proceso de formación de los estudiantes de la Institución Educativa.



5. JUSTIFICACIÓN

A pesar de que la época contemporánea es sinónimo de progreso, avances tecnológicos, nuevas y mejores formas de vida, ésta es objeto de crítica por parte de diversos teóricos y pensadores del siglo XX, debido a que, por los avatares del tiempo, la gente ha perdido el valor por lo cotidiano; una vida empobrecida que se traduce en la carencia de sentido por la existencia. El sometimiento del ser humano a las dinámicas del mercado y al ritmo de vida que exige de los sujetos una constante agitación, hace que la vida se convierta en escenario de vivencias que pasan sin sentido.

La vida escolar no escapa a las lógicas de nuestro tiempo, hoy día son lugares que legitiman y contribuyen a la producción en masa de sujetos que han perdido el valor por lo cotidiano, que se encuentran “[...] extenuados por una ráfaga de acontecimientos divertidos o tediosos, insólitos o comunes, atroces o placenteros, sin que ninguno de ellos se haya convertido en experiencia” (Agamben, 2007, p.152) Las dinámicas escolares de estandarización y homogeneización han contribuido a erigir sujetos que, a pesar de la riqueza de acontecimientos significativos de la época contemporánea, son pobres de experiencia.

Retomar estos planteamientos y hacer alusión al empobrecimiento de la experiencia² en el ámbito de las reflexiones educativas, puede hacer alusión a una problemática relativamente nueva, pero lo cierto es que se inscribe en el marco de planteamientos anteriores sobre las complejidades educativas y la crisis del sistema escolar. Se escucha con frecuencia sobre el caótico devenir de las escuelas y sobre el acelerado cambio de la moral en la contemporaneidad, pero pocas veces se comprende la forma en la que se propician estos cambios sociales y ciertamente, la forma en la que se relacionan con la formación escolar, y su incidencia en los modos de subjetivación.

² Benjamin, W. (1993). *Experiência e pobreza [1933]. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 114-119.*



En este sentido, el análisis que se desarrolla en este estudio está estrechamente relacionado con anteriores análisis sobre el devenir de la sociedad contemporánea, y aunque el problema diagnosticado en este estudio desborda la realidad educativa al plantearse de antaño como mal de la sociedad occidental, la pertinencia y viabilidad del problema de este proyecto de investigación encuentra sus raíces en un elemento fundamental: el espacio donde se desarrolla el estudio. Investigar el empobrecimiento de la experiencia de los estudiantes, así como su relación con el proceso de formación escolar, se refiere especialmente a las formas en las que estos sujetos habitan, perciben y se conciben al interior de la Institución Educativa Presbítero Antonio José Bernal. La observación y el análisis del contexto institucional han sido fundamentales, no sólo para diagnosticar el problema en cuestión, sino más bien para encontrar las razones que justifican este ejercicio investigativo.

Si bien, se han llevado a cabo otros ejercicios investigativos a nivel nacional y regional (Barrón, 2014), (Álvarez, Castrillón y Gallego, 2002), (Correa, 2013) sobre la importancia de volver la mirada a lo que le pasa a los sujetos en el ámbito escolar, y sobre todo a los estudiantes, la contribución de esta investigación radica en la posibilidad de repensar la realidad educativa del contexto institucional concreto y cuestionar por medio del debate académico, el mundo cotidiano de los sujetos, así como el cumplimiento de algunos de los objetivos institucionales propuestos en el PEI. Al exponer como uno de sus pilares fundamentales, la idea de que *“El ser humano no es una abstracción, [él] tiene y muestra maneras de relacionarse y manifestarse en el mundo y en el espacio concreto que habita”*, el Proyecto Educativo Institucional de la IE Presbítero Antonio José Bernal invita a pensar que el ser humano es el eje fundamental en los procesos formativos y que se promueven procesos por medio de los cuales los sujetos desarrollen cualidades óptimas en las formas de ser y estar en el mundo. No obstante, existen inconsistencias entre estos preceptos y la vida cotidiana en la IE, y es por ello que esta afirmación cobra importancia aquí; esta investigación trasciende el ámbito prescriptivo e invita, a partir de la comprensión de la vida cotidiana, a visibilizar al sujeto y las experiencias que éste tiene al interior de la escuela.



Ante la necesidad de una formación crítica, consciente e integral de los jóvenes, y el deseo de generar espacios que promuevan la interacción, el encuentro consigo mismo y con el otro, los esfuerzos formativos se quedan cortos. La desidia y la indiferencia frente a lo que conocen, a lo que hacen, a lo que pasa, a lo que les pasa en la escuela, se ha apoderado de los educandos y sofoca los procesos formativos institucionales.

Nuestra propia vida está llena de acontecimientos. Pero, al mismo tiempo, casi nada nos pasa. Los sucesos de actualidad, convertidos en noticias fragmentarias y aceleradamente caducas, no nos afectan en lo propio. Vemos el mundo pasar ante nuestros ojos y nosotros permanecemos exteriores, ajenos, impasibles (Larrosa, 2006, p.97)

Si bien, pensar en hacer frente a los problemas del sistema escolar desborda cualquier interés investigativo, esta realidad moviliza la presente investigación en la medida que es necesario develar las dinámicas sociales e institucionales que se han naturalizado, para promover procesos en los que se enriquezca la vida de los educandos. Naturalizar las contradicciones del sistema no confronta a su posible solución, por el contrario, nos pone en un estado de comodidad frente al problema. Develar el empobrecimiento de la experiencia de los estudiantes y la forma en la que éste se relaciona con el proceso formativo, visibilizará las dimensiones del problema en cuestión y posibilitará forjar una conciencia más crítica sobre el lugar de las subjetividades al interior de la Institución Educativa.

Movilizar procesos de discusión y conocimiento sobre las formas de ser y estar en la escuela y sobre lo que viven, sienten y padecen al interior y fuera de ella, puede generar espacios en los que los estudiantes retornen a sus subjetividades, a sus voces, a sus cuerpos, a lo que les pasa. Ahora, para tal propósito no basta con visibilizar el problema y sustentarlo teóricamente, es preciso conocer y comprender la naturaleza del mundo de la vida de los educandos. La propuesta fenomenológica hermenéutica, expuesta ampliamente



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

en la fase metodológica, permite centrarse en la vida común con la intención de efectuar un análisis estructural de la vida más inmediata al sujeto. Es por ello que el mundo de la vida de los participantes orienta la investigación hacia la naturaleza y comprensión del fenómeno, del empobrecimiento de las experiencias y su relación con el proceso de formación escolar.

De esta forma, el empobrecimiento de las experiencias de los estudiantes como situación problema para la investigación, se alimenta de la realidad institucional, de perspectivas teóricas y metodológicas que facilitan su desarrollo y la hacen, no solo viable, sino significativa en el marco de las reflexiones educativas. Así, la confluencia de perspectivas teóricas y metodológicas le permite a este ejercicio investigativo, conocer los fenómenos de la vida inmediata de forma alterna a como otros ejercicios investigativos a nivel local lo han llevado a cabo, tal como se desarrollará en el siguiente apartado.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

CAPÍTULO II: MARCO DE REFERENCIA

6. ANTECEDENTES

A continuación se presenta la exploración bibliográfica y documental realizada en el marco de los conceptos claves de este ejercicio investigativo, con el propósito de reconocer y retomar los caminos construidos sobre las formas de estudiar el objeto que moviliza esta investigación. Esta revisión de los antecedentes tiene como objetivo rastrear el estado actual de las investigaciones realizadas alrededor de la noción de experiencia como concepto central, con el propósito de conocer los límites y oportunidades investigativas que tiene este ejercicio.

Una vez se seleccionan las investigaciones precedentes, teniendo como criterio de clasificación la noción de experiencia, se procede a agrupar los estudios según ejes de análisis. Debido a la variedad de abordajes y escenarios en los que se ha pensado la experiencia, los estudios encontrados se confrontan y relacionan en dos bloques: uno, agrupa las investigaciones realizadas en el ámbito de la filosofía y el otro, compila las indagaciones que se han realizado desde el ámbito educativo. Estas agrupaciones además, permiten debatir y conocer las cercanías y distancias entre los objetos de estos trabajos de grado y el de la presente investigación.

Es bien sabido que en el curso de los últimos años han proliferado investigaciones en educación que indagan, no por los contenidos, sino por los sujetos como elementos centrales del quehacer pedagógico. Los procesos de subjetivación que se tejen en las sociedades modernas y en las instituciones escolares, han sido motivo de preocupación para investigadores en pedagogía y filosofía de las instituciones de educación superior, en la medida que se han movilizado variados ejercicios investigativos, mayoritariamente, en nivel de pregrado y maestría. Uno de los conceptos que ha movilizado la pregunta por las subjetividades en las instituciones escolares, especialmente de los sujetos en formación, ha



sido la noción de experiencia. Debido a que cada ejercicio investigativo delimita conceptualmente la noción de experiencia y retoma diversas concepciones teóricas para su abordaje, definir hoy este concepto es empresa difícil (Larrosa, 2006, p. 234), ya que las posturas que sugieren un marco conceptual por medio del cual entenderla, varían según la tradición de pensamiento en la cual se inserte.

En el primer bloque en el que se agrupan las investigaciones desarrolladas desde el área de la filosofía, como “*Experiencias límites y transformación de sí*” (Rojas, 2006) y “*Nietzsche: La experiencia moderna empobrecimiento de la vida*” (Barrón, 2014), se retoma el concepto de experiencia para reflexionar sobre los procesos de subjetivación y el lugar de las subjetividades en la sociedad contemporánea. Debido a los intereses filosóficos y conceptuales, ambas investigaciones coinciden en retomar como uno de los planteamientos centrales la conceptualización que realiza Nietzsche sobre el concepto de experiencia. Si bien, la conceptualización que ambos investigadores realizan es pertinente para reflexionar sobre la sociedad moderna, y retoman a autores clave para este ejercicio investigativo como Michael Foucault y Walter Benjamín, la línea de investigación en la que se inscriben ambos autores no indaga por el lugar de las subjetividades en el ámbito escolar como es propio de esta investigación.

Aún siendo propicio debatir sobre el componente filosófico de la experiencia y afirmar el mundo de la vida de los sujetos, no concierne a esta investigación conceptualizar la experiencia bajo “[...] los planteamientos realizados por Nietzsche y Bataille en lo concerniente a la afirmación de la vida como expresión del éxtasis dionisiaco y a la relación del hombre con los límites en términos de la transgresión.” (Rojas, 2006, p.6) La ausencia del componente escolar y la disímil conceptualización de la experiencia con tinte filosófico que se ofrece en la investigación colombiana y mexicana respectivamente, obliga a esta investigación a tomar distancia y continuar con la confrontación de los antecedentes.

El segundo bloque de indagación compuesto por investigaciones como: “*La experiencia, un medio para construir ciencias en el grado preescolar*” (Álvarez, Castrillon, & Gallego, 2002); “*Experiencia, contexto y flexibilidad; Una reflexión académica en torno al proceso de profesionalización en la licenciatura en educación musical*” (Moreno & Quintero, 2010); “*Experiencias de aprendizaje más significativas de los y las jóvenes dinamizadoras con la vinculación al proyecto de semilleros infantiles de participación ciudadana, entre los años 2007-2009 en la ciudad de Medellín*” (Ruíz, 2011) y “*Experiencias de subjetividad en la escuela*” (Correa, 2013), son estudios que se acercan al objeto de comprensión de la presente investigación por inscribirse en las reflexiones educativas y aunque se encuentren puntos en común entre los objetos de estudio, existen elementos disímiles que cargan de sentido y originalidad la presente investigación.

Aunque las investigaciones mencionadas coinciden en conceptualizar y tejer lazos entre las nociones de experiencia, subjetividad y escuela, al igual que en el presente ejercicio investigativo y en relativas ocasiones se sirven de planteamientos propios de la filosofía de la educación, –entre ellos de Jorge Larrosa y Joan-Carles Mèlich-, la conceptualización que estas investigaciones hacen de la noción de experiencia está basada en autores como Dewey (1997), Guidoni (1990) “[donde] la experiencia podrá concebirse como aquellos aprendizajes que se adquieren a través de la práctica.” (Moreno & Quintero, 2010) Este ejercicio investigativo toma distancia de los abordajes conceptuales mencionados y ciertamente del abordaje conceptual a la noción de experiencia, pues, aunque se delibere sobre los malestares que aquejan a nuestras escuelas y se apueste por nuevas formas de ver a los sujetos en formación, éstas carecen de un sustento reflexivo más amplio sobre los procesos de subjetivación en la sociedad moderna al indagar por una acepción específica de sujeto -*sujeto en grado preescolar, sujeto en proceso de profesionalización, sujeto en modalidad de aceleración de los aprendizajes.*

Otro elemento significativo del que esta investigación se distancia de las anteriores, radica en la tendencia de éstas a instrumentalizar la noción de experiencia. Al reducir la experiencia al ámbito de lo práctico y al trazarle finalidades a la misma, los intentos por



dignificar la experiencia se pierden. La experiencia no es un medio para un fin, ella, como diría Kant haciendo alusión a la dignidad humana, *es un fin en sí misma*. (Ruíz, 2011) y (Álvarez *et al.* 2002) conciben la experiencia de forma instrumental, en este sentido la experiencia no deja de ser un medio con el cual el sujeto se aproxima a los objetos de la cultura, sean ellos del área natural, social o artística. Por el contrario, desde la filosofía de la educación, Jorge Larrosa, Joan-Charle Mélich y Fernando Bárcena, se evade cualquier intento de instrumentalizar la experiencia e intentan dignificarla y reivindicarla. Ahora, no basta

[...] con reivindicar la experiencia. Es importante también hacer sonar la palabra experiencia de un modo particular, con cierta amplitud, con cierta precisión. Para ello, voy a enunciar ahora algunas precauciones en el uso (o, mejor, en la sonoridad) de la palabra experiencia que, para mí, tienen especial relevancia. [...] Se trata de no hacer de la experiencia una cosa, de no objetivarla, no cosificarla, no homogeneizarla, no calcularla, no hacerla previsible, no fabricarla, no pretender pensarla científicamente o producirla técnicamente. (Larrosa, 2003, p.4)

Esta investigación acoge los intentos por dignificar y darle una sonoridad relevante a la experiencia, por lo tanto no se suma a la tendencia de cosificarla y preverla. En este orden de ideas, tampoco se hace alusión, como en las investigaciones mencionadas, a experiencias significativas o de aprendizajes, pues la experiencia por su poder formativo y transformativo es, independiente del contexto en el que ella emerja, en esencia significativa y de aprendizaje. Además tomando como orientación los planteamientos de la filosofía de la educación mencionada, la naturaleza impredecible y subjetiva de la experiencia imposibilita hacer estudios o análisis sobre las vivencias generalizadas de un grupo o comunidad.

En este instancia emerge la pregunta que carga de originalidad y sentido esta investigación con respecto a las anteriores, la cual indaga por la relación de la experiencia

con el proceso de formación escolar, al padecerse, como dice Larrosa (2006), la experiencia repercute en la formación del sujeto. Además de la conceptualización y reivindicación de la noción de experiencia y la vinculación con los procesos formativos, esta investigación también se da a la tarea de conocer las perspectivas teóricas que han deliberado sobre el lugar de la experiencia en la sociedad moderna. Así pues, mientras pensadores como Larrosa, Mélich y Bárcena (2002) desde la filosofía de la educación serán transversales en el delimitación conceptual y pedagógica de la noción de experiencia, con base en los planteamientos de pensadores como Walter Benjamín (1961), Guy Debord (2005) y Giorgio Agamben (2007) será posible reflexionar sobre el lugar de ésta en la escuela y la sociedad contemporánea. Las producciones académicas de Larrosa aproximadamente desde 1994 hasta la actualidad no solo posibilitan precisiones conceptuales, sino también reflexiones sobre el lugar de la experiencia en el ámbito educativo. Con ellas, será posible situar

[...] diferentes dimensiones de lo pedagógico - y del pensamiento sobre la educación- en lugares distintos a los dominantes. En escenarios muy cercanos al cuerpo, entendido como acontecimiento de la existencia, como escenario de lucha, resistencia, y también como finitud. Se trata, por tanto, de apuntar a un pensamiento (no metafísico) de la educación que enfrente la singularidad, la contingencia y la incertidumbre. [...] es pensar la educación desde una noción no arrogante de experiencia, pero marcando diferencias con respecto a los lenguajes impersonales de la racionalidad tecno-científica [...] (Bárcena, Larrosa, & Mèlich, 2006, p. 233)

Es preciso aclarar que, siendo fundamentales los planteamientos de estos filósofos de la educación sobre el lugar de la experiencia en el ámbito educativo, la perspectiva narrativa que estos exponen, como posibilidad formativa, no ocupa un lugar trascendental en esta investigación, debido a la naturaleza de las experiencias vividas de los participantes. En ellas, el relato no emerge como posibilidad formativa y transformativa del sujeto en cambio de ello, cobra protagonismo otra condición de posibilidad que será descrita e interpretada en la fase analítica. De esta forma, son visibles las cercanías y distancias entre



los postulados de la esta vertiente filosófica y la presente investigación. Mientras éstas se asemejan porque proponen una educación “[...] errática, una educación que va a la deriva, que no tiene un rumbo fijo, una educación que vive entre la experiencia [...] la memoria [...] el acontecimiento [...] la contingencia [...] el vértigo [...]” (Mélích, 2014, p.65), se distancian por el lugar privilegiado que esta filosofía le confiere a la narrativa.

Es claro hasta el momento que la filosofía de la educación es un elemento fundamental en el presente ejercicio investigativo, pero como se hizo alusión anteriormente no será el único. Algunos filósofos del siglo XX también se han dado a la tarea de reflexionar sobre la noción de experiencia, no desde el punto de vista científico o educativo, sino social. Así, el propósito de estos filósofos no es delimitar conceptualmente la noción de experiencia, más bien, se ocupan de ésta como una problemática sustancial para la definición de sujeto que la modernidad ha construido. Los planteamientos sobre la noción de experiencia, especialmente los de Walter Benjamín, fundamentan la tesis relativa al empobrecimiento de la experiencia. Con base en ellos, será posible analizar el lugar la experiencia en la sociedad en general y en la escuela en particular, al tiempo que permitirán reflexionar sobre la relación existente entre la destrucción o el empobrecimiento de ésta y el proceso de configuración de la subjetividad de los modernos.

En suma, existen semejanzas entre las investigaciones desarrolladas y la presente investigación en el marco de los abordajes filosóficos, las preocupaciones sociales y educativas, pero esta investigación se distancia no solo por el abordaje de la noción de experiencia, sino también por la articulación que aquí se teje con la sociedad moderna y los procesos de subjetivación que de ella emanan.



7. MARCO CONCEPTUAL

“*El pequeño mundo de hojalata: una aproximación fenomenológica-hermenéutica al empobrecimiento de la experiencia en la escuela*” es una investigación educativa inscrita al área de las ciencias sociales y humanas, que busca una aproximación fenomenológica-hermenéutica a los fenómenos del mundo de la vida de los sujetos participantes a esta investigación.

Mientras el *mundo de la vida en general* ha sido objeto de análisis en numerosos casos a lo largo de la historia de la filosofía, el *mundo de la vida* es un concepto nuevo, propio de nuestro siglo (Waldenfels, 1989, p. 106). El mundo de la vida es el mundo de la cotidianidad (*Alltagswelt*). Es la esfera, el horizonte espacio-temporal en el que transcurren las *vivencias*, pensamientos y acciones humanas de orden espontáneo o irreflexivo (Mélich, 1994, p. 70-71)

Con el propósito de debatir y analizar el lugar de la experiencia de los estudiantes en el proceso de formación escolar, esta investigación se propone conocer la experiencia tal como es vivida por los participantes y develar las estructuras esenciales de la misma. Para tal fin, a continuación se presenta los referentes conceptuales sobre los elementos clave que permiten la comprensión del problema de investigación. Si bien, indagar por el marco de referencia del problema en cuestión, remite a un amplio acervo documental debido a la variedad de ámbitos desde los cuales este problema ha sido pensado, la presente indagación sentará sus bases conceptuales en el ámbito de la filosofía de la educación y retomará algunos pensadores del siglo XX y XXI. Es por ello que al indagar por el lugar de la experiencia en la sociedad moderna en general y en la escuela en particular, esta investigación retoma a: Jorge Larrosa, Fernando Bárcena y Joan-Carles Mélich, desde el ámbito de la filosofía de la educación, y a Walter Benjamín, pensador alemán, los cuales proporcionarán las bases conceptuales y sentarán las directrices que permitirán la reflexión. Además, pensadores como Giorgio Agamben, Guy Debord, Hans-Georg Gadamer, Hugo

Zemelman, Estela Quintar, lectores de Jacques Derrida y Edmund Husserl, posibilitarán una lectura más amplia y rigurosa sobre los conceptos centrales.

Retomar estos pensadores e investigar la forma en la que el empobrecimiento de la experiencia de los estudiantes se relaciona con el proceso de formación escolar, requiere establecer claridades sobre los conceptos centrales, entre los cuales se encuentra: **Experiencia, Empobrecimiento de la experiencia, Formación escolar, Acontecimiento, Mundo de la vida, Subjetividad**. Si bien, el abordaje conceptual se dará de forma amplia y general, es preciso tener en cuenta, como se especificará más adelante, que esta indagación encuentra sus cimientos en la realidad del contexto escolar.

La primera de las nociones que es preciso retomar, es la noción de **“Mundo de la vida”**, esta idea descrita por Husserl, se refiere al: “[...] “mundo de la experiencia inmediata”, el mundo como algo que “ya estaba ahí”, algo “previamente dado”, el mundo tal como se experimenta en una “actitud natural, primordial”, la de la “vida natural original” (Husserl, 1970, Citado en Van Manen, 2003, p.199) Si bien, el mundo de la vida, entendido como la realidad natural vivida por el sujeto, es diverso y único para cada individuo, esta realidad es analizada en esta investigación a luz de la caracterización que realiza Walter Benjamin (1993) sobre la sociedad actual. En ella, la vida natural más inmediata al sujeto es descrita como la sumatoria de múltiples vivencias, entre las atroces y divertidas que pasan por la vida sin dejar huella alguna.

La caracterización que de la sociedad actual ha realizado Benjamín, y que ha nutrido el filósofo italiano Giorgio Agamben (2007), permite hablar de una vida natural que ha sucumbido a la agitación y la banalidad, que navega entre lo extraordinario y lo insignificante sin que sea posible el surgimiento de la experiencia. A este respecto, Hugo

Zemelman y Estela Quintar, hacen alusión al *Sujeto mínimo*³ como una idea en la cual se le van quitando posibilidades a los sujetos en todas las instancias de lo social. Y es que:

Es cada vez es más frecuente que se vacile cuando pide que se narre algo en voz alta. Es como si una capacidad, que nos pareciera inextinguible, la más segura entre las seguras, de pronto nos fuera sustraída, a saber, la capacidad de intercambiar experiencias. [...] la experiencia está en trance de desaparecer. Y todo parece como si prosiguiera hundiéndose. Un vistazo echado a un diario cualquiera demuestra que se ha alcanzado un nuevo nivel inferior, en el cual no sólo la imagen del mundo exterior, sino también la imagen del mundo moral han sufrido, de la noche a la mañana, cambios que nunca se tuvo por posibles. (Benjamin, 1961, p. 189-190)

A pesar de que como en ningún otro tiempo, la sociedad actual es rica en situaciones y emblemática por ser símbolo del progreso, la existencia cotidiana parece no dar lugar a la subjetividad y el sujeto contemporáneo parece estar incapacitado al sentimiento. Las dinámicas inherentes a los modos de ser-estar en el tiempo actual han devaluado los procesos formativos, la narración y la experiencia como condición y posibilidad de la existencia. La existencia cotidiana, aquella que pasa y que es vivida por los sujetos desde su vivencia más inmediata, se empobrece debido a que, según Fernández: “[...] el “enorme desarrollo de la técnica”, del saber y de su poderío [...] está produciendo “la atrofia progresiva de la experiencia”. (1995, p. 110)

En “*La sociedad del espectáculo*” el filósofo francés Guy Debord, advierte sobre los cambios socio-económicos que han alterado las dinámicas sociales, y con ello el mundo de la vida de los sujetos contemporáneos. Bajo las nociones de “*espectáculo*”, “*mercancía*” y “*banalización*”, este pensador analiza las contradicciones del mundo contemporáneo e invita a pensar en la condición ambivalente del espectáculo, pues éste

³ parece una persona pero no lo es porque la corporeidad es un espacio que piensa, y si le quito al cuerpo la capacidad de conectarse con la realidad, el cuerpo no siente, pero tampoco piensa. (Zemelman, 2005, p. 15)



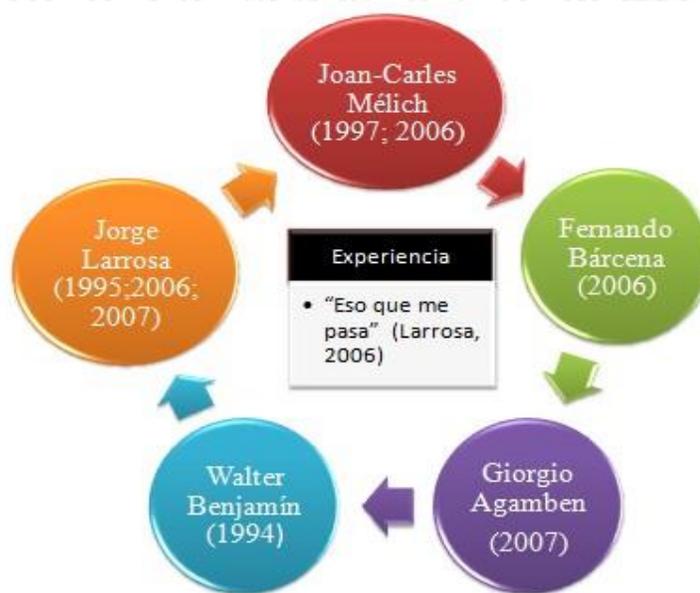
simboliza “[...] la afirmación de toda la vida humana, y por tanto social, como simple apariencia, [al tiempo que expresa] la *negación* visible de la vida; como una negación de la vida que *se ha hecho visible*” (Debord, 1967, p. 4) De la mano de Debord, Mario Vargas Llosa, en “*La civilización del espectáculo*” ofrece una panorámica amplia sobre los cambios que ha experimentado la sociedad contemporánea, y permite develar las fuerzas sociales que configuran al sujeto moderno. Sin retomar la noción de “**Empobrecimiento de la experiencia**”, Vargas Llosa alude al desplome cultural de la sociedad occidental, advirtiendo cómo las dinámicas sociales, políticas y culturales han condenado al sujeto contemporáneo a la banalidad, la desidia, la agitación, el desconocimiento, el escándalo, en suma, a un mundo:

[...] donde el primer lugar en la tabla de valores vigente lo ocupa el entretenimiento, y donde divertirse, escapar del aburrimiento, es la pasión universal. Este ideal de vida es perfectamente legítimo, sin duda. Sólo un puritano fanático podría reprochar a los miembros de una sociedad que quieran dar solaz, esparcimiento, humor y diversión a unas vidas encuadradas por lo general en rutinas deprimentes y a veces embrutecedoras. Pero convertir esa natural propensión a pasarlo bien en un valor supremo tiene consecuencias inesperadas: la banalización de la cultura, la generalización de la frivolidad y, en el campo de la información, que prolifere el periodismo irresponsable de la chismografía y el escándalo. (Vargas Llosa, 2012, p.11)

La caracterización abordada ofrece un panorama sobre las dinámicas sociales de la época contemporánea, y aunque el análisis no está enfocado al contexto educativo, la reflexión suscitada proporciona herramientas para pensar la escuela, como institución social, y a sus habitantes, como sujetos contemporáneos. Como parte del todo social, la escuela no es ajena a la realidad social, pues ella sucumbe al culto del espectáculo y consiente el empobrecimiento de las experiencias, no solo en los estudiantes como es objeto de estudio en este ejercicio investigativo, sino también de los maestros y demás integrantes del entorno escolar. La sociedad actual cultiva la agitación, la banalización y la frivolidad

en el sujeto con tal ahínco que, independiente de la institución social en la que se encuentre o inscriba, su mandato parece acompañarlo a donde quiera que vaya.

Los autores mencionados hasta el momento, no solo amplían el marco de referencia sobre el caótico devenir de la sociedad actual, sino que ofrecen un panorama sobre las consecuencias vertiginosas que ello implica para la vida en sociedad. Y aunque la variedad de ámbitos puestos en juego por estos pensadores permite evidenciar el empobrecimiento de la experiencia en la época actual, de cualquier modo cabe preguntarse ¿Cuál es la naturaleza de esa experiencia que se empobrece? (Ver gráfico#1) Habría que entender que la experiencia, la que tiende a desaparecer en la sociedad actual, no se refiere a los aprendizajes que se adquieren con los años o al cúmulo de situaciones que son recordadas por los sujetos; la **“Experiencia”**, abordada desde el área de la filosofía de la educación, es entendida como *“Lo que me pasa”* (Larrosa, 2006, p. 90)



Gráfico#1: Sobre la noción de Experiencia.

Para empezar, podríamos decir que la experiencia es "eso que me pasa". No que pasa, sino *"eso que me pasa"*. Analicemos en primer lugar ese *eso*. La experiencia supone, en primer lugar, un *acontecimiento* o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy

yo. Y "algo que no soy yo" significa también algo que no depende de mí, [...] La experiencia es "eso que me pasa". Prosigamos ahora con ese me. La experiencia supone, hemos visto ya, que algo que no soy yo, un acontecimiento, sucede. Pero supone también, en segundo lugar, que algo me pasa a mí. No que pasa ante mí, o frente a mí, sino a mí, es decir, en mí. La experiencia supone, ya he dicho, un acontecimiento exterior a mí. Pero el lugar de la experiencia soy yo. [...] La experiencia es "eso que me *pasa*". Centrémonos ahora en ese *pasar*. La experiencia, en primer lugar, es un paso, un pasaje, un recorrido. Si la palabra experiencia tiene el *ex* de exterior, tiene también ese *per* que es un radical indoeuropeo para palabras que tienen que ver con travesía, con pasaje, con camino, con viaje. La experiencia supone entonces una salida de sí hacia otra cosa, un paso hacia otra cosa, hacia ese *ex* del que hablábamos antes, hacia ese *eso* de "eso que me pasa". Pero, al mismo tiempo, la experiencia supone también que algo pasa desde el acontecimiento hacia mí, que algo viene hacia mí, que algo me viene o me adviene. (Larrosa, 2006, p. 90-91)

Es esta experiencia, la que forma y transforma, la que no se vive sino que se padece⁴, la que está escaseando en la sociedad actual. Se reducen vertiginosamente las posibilidades de apropiarse y de enfrentarse al peligro como condiciones de la experiencia. El tiempo contemporáneo exhorta a tan altos niveles de agitación, de indiferencia, de premeditación y de negación, que convertirse en un territorio de paso y disponerse al padecimiento que implica la experiencia, resulta algo inconcebible. Debido a que, "*Lo que me pasa*", es siempre: de naturaleza subjetiva, porque *Lo que me pasa* solo tiene lugar en el sujeto, es él el territorio de paso; de naturaleza transformativa, porque *Lo que me pasa* implica el nacimiento de un sujeto distinto al que antes era, no se es el mismo después de ser territorio de la experiencia; de naturaleza formativa, porque *Lo que me pasa* le permite al sujeto apropiarse de algo, se adquiere algo que no se poseía; de naturaleza peligrosa, porque *Lo que me pasa* le demanda al sujeto la aventura y con ello la incertidumbre; y de naturaleza dolorosa, porque padecer *Lo que me pasa* implica la confrontación y exposición de los sentimientos.

⁴ "padecer una experiencia con algo", se dice, en latín, *ex/periri*. Y de ese *periri* viene, en castellano, la palabra "peligro" (Larrosa, 2006, p.91)



Abordada de esta manera, la experiencia no emerge como una vivencia o un suceso más, la experiencia solo es posible como “**Acontecimiento**”. Además de los elementos anteriormente mencionados, pensar la experiencia como acontecimiento supone, según Derrida, (citado en Peretti, 2005) el surgimiento de lo imposible.

Para que haya acontecimiento, no basta con que algo suceda. Si conozco lo que va a suceder, lo que puede suceder, si lo preveo o lo anticipo, no se trata de un acontecimiento. Lo posible, esto es, lo previsible, lo anticipable, lo calculable no acontece. La experiencia de lo imposible, de lo posible-imposible, como experiencia radical del quizás (condición de la promesa --esto es, de lo mejor o de lo peor; de la *chance*, de la suerte, o de la catástrofe~ y también oportunidad para la invención y para el cambio), es la que, afirma Derrida, «involucra quizás el único pensamiento *posible* del acontecimiento»⁵. Lo imposible es el único acontecimiento posible (Peretti, 2005, p. 125)

Como acontecimiento, la experiencia es también de naturaleza impredecible; ello se refiere a que *Lo que me pasa*, no depende del deseo ni de la voluntad de los sujetos. Si bien, es posible combatir el estado actual de agitación e indiferencia que desemboca en el empobrecimiento de la experiencia, y generar condiciones de posibilidad para que ella emerja como acontecimiento, su aparición es absolutamente subjetiva e impredecible. No es posible calcular o medir el espacio, el tiempo o el sujeto que será territorio de la experiencia, ella solo toma lugar donde alberga el quizás.

Lo viable no es simplemente lo que es posible o, dentro de lo que es posible, lo más ventajoso. La posible ventaja o preferencia que se da a una cosa sobre otra se mide más bien por un determinado criterio que uno pone o se impone. (Gadamer, 1992, p. 161)

⁵ *Politiques de l' amitié*, ed. cit., p. 46. Y Derrida añade dos líneas más abajo: «No hay categoría más justa para el porvenir que la del quizás».



A pesar del oscuro panorama al que ha sucumbido la sociedad contemporánea y de la naturaleza imprecisa e impredecible del acontecimiento de la experiencia, es importante resaltar el papel que tiene la escuela en esto. Si bien, la escuela no es el único espacio donde ella pueda tener lugar, como espacio de socialización, ésta, está convocada a visibilizar, distanciarse y combatir las dinámicas sociales absorbentes que han empobrecido el mundo de la vida de los sujetos. La escuela puede ser convertida, con la complicidad de todos sus partícipes, en un espacio-tiempo en el cual sea posible generar las condiciones de posibilidad para que la experiencia tenga lugar como acontecimiento.

Ahora bien, además de la naturaleza impredecible, vale la pena resaltar el carácter formativo que identifica la experiencia, pues gracias a ella los individuos construyen permanentemente su subjetividad. En vista de que los juicios morales en la experiencia no aplican, es inoportuno referirse a experiencias buenas o malas; la experiencia en su sentido más primigenio es una vía para la formación, campo abierto a la posibilidad de que algo externo al sujeto pase en él y deje huella en su cuerpo, en su vida, en su ser. A este respecto, es posible pensar que la experiencia es y construye sentido, es y deja huella en el sujeto.

Para entender con mayor precisión al carácter formativo de la experiencia y evidenciar el empobrecimiento de la misma en el contexto social y escolar, es preciso aclarar el concepto de formación y con ello el concepto de “**Formación escolar**”, para lo cual, se retoma la lectura que hace Hans-Georg Gadamer sobre la noción de formación en Hegel. En su sentido más general, la formación alude a *dar forma*, no obstante, retomando al filósofo alemán, Gadamer (1992) define la noción como un proceso de apropiación de algo, de aquello en lo que fue formado. Para él, la relación existente entre el arte (*tejne*) y el sentido (*phrónesis*) fundamenta la formación en la medida que:

Lo que se enseña es una técnica que se aprende pero que se puede también olvidar.
En la formación en cambio "uno se apropia por entero [de] aquello en lo cual y a

través de lo cual uno se forma," se apropia de un saber [...] que transforma 'el modo de ser' y el 'modo de conocer' del sujeto que comprende. (Acevedo, 2010, p.33)

La experiencia es formativa porque supone la apropiación de “*algo*”⁶ e implica siempre la transformación en los modos de ser-estar de los sujetos en el mundo; después de permitirse padecer “*algo*”, el sujeto no puede ser el mismo, es necesariamente otro. En contraste con ello, el empobrecimiento de la experiencia supone escasez o desaparición paulatina de acontecimientos que movilicen la apropiación de algo, coartando así las posibilidades a la transformación. En un tiempo en el que las cosas pasan cual si fueran viento, el sujeto se encuentra incapacitado para permitir y permitirse a la experiencia; se desvanece el quizá y se disipa la posibilidad de apropiación.

De cualquier modo, las dinámicas sociales, aquellas que traban el surgimiento de la experiencia como acontecimiento o las que generan las condiciones de posibilidad para su surgimiento, permiten explicar y comprender cómo se construye el sujeto actual. Sin duda alguna, las circunstancias vividas condicionan las formas de ser-estar de los sujetos en el mundo, la “**Subjetividad**” en la medida que, según Zemelman (2005) resulta determinante en la construcción de sujeto la posibilidad que éste tenga de conocer el mundo o *colocarse* frente a él. Es importante en el intento por darle un status a la subjetividad en el tiempo moderno, que “El sujeto no solamente se [de] cuenta de las circunstancias, y al darse cuenta expresarse a través de una capacidad explicativa (o sea, estrictamente hablando en términos cognitivos), sino *colocarse*, lo cual implica muchas más dimensiones.” (p. 9).

Si bien, el análisis sienta sus bases en la sociedad en general, es preciso pensar que al liderar procesos formativos la escuela tiene una amplia participación al respecto. Al reproducir modelos hegemónicos, la escuela sucumbe al empobrecimiento de las experiencias y prescribe procesos de apropiación que no reconoce la subjetividad, niegan el

⁶ Entiéndase “*Algo*” como: “eso, de un acontecimiento en definitiva, que es exterior a mí, extranjero a mí, extraño a mí, que esta fuera de mí mismo, que no pertenece a mi lugar, que no está en el lugar que yo le doy, que esta fuera de lugar.” (Larrosa, 2006, p. 89)



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

quizá y no convocan al sentimiento. En este sentido, la escuela no es ajena a las dinámicas sociales anteriormente expuestas, ella está igualmente convocada a visibilizar, problematizar y renovar los esquemas de formación, pues la experiencia como acontecimiento:

[...] modifica la manera de darle sentido a la experiencia o al mundo, y la modifica porque la pone en relación con el individuo que vive de una manera que él inventa; eso significa que la función estética corresponde a un modo de vida, esto es a una forma de la subjetivación, a una manera de vivir que tiene que ver con la contingencia, con la incertidumbre, con el afuera, con el transformarse en cada experiencia. Lo que caracteriza estéticamente al individuo es el asombro que se opone a la generalidad, a los universales o lo estandarizado (Barragán, 2011, p.15)

Como lo expresa Benjamin (1961) por medio de un viejo adagio popular “Cuando se sale de viaje, bien se puede contar algo” (p.190)

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

CAPITULO III: METODOLOGÍA

8. METODOLOGÍA

La presente investigación educativa inscrita en la línea de investigación de “prácticas de subjetivación y formación de maestros”, es un estudio que indaga por la realidad escolar vivida por maestros y estudiantes en la Institución Educativa Presbítero Antonio José Bernal. Con el propósito de definir los límites del estudio, se delimitaron los parámetros temporales, espaciales, conceptuales y poblacionales que a continuación se desarrollan. (Ver gráfico#2)



Gráfico#2: Estructura metodológica.

Teniendo en cuenta que esta investigación indaga por la formación de subjetividades en la escuela y por las percepciones personales sobre los fenómenos educativos, se hace necesaria una metodología de investigación basada en el campo de las



ciencias humanas y sociales que obedezca al enfoque cualitativo, debido a que dicho enfoque le permite a este ejercicio, según Paz “[...] atravesar diversas disciplinas, participar de una gran variedad de discursos o perspectivas teóricas y englobar numerosos métodos y estrategias [...]” (2003, p.2) Desde aquí es posible tener multiplicidad de fuentes y perspectivas en la recolección de material experiencial.

Al servirse del enfoque cualitativo, esta investigación se diferencia del enfoque cuantitativo en el que se privilegia la generalidad de los resultados y la cantidad de datos recolectados. El enfoque elegido le permite a esta investigación recoger *material experiencial* de calidad sobre el objeto de estudio en cuestión, sin estar sujeta a la generalidad de sus afirmaciones, tampoco a la validez de los resultados, sino más bien, a la calidad de las mismas. En adelante, las decisiones metodológicas concernientes al método, técnicas e instrumentos de recolección de información, están al servicio de:

Buscar un conocimiento más profundo de la naturaleza o del significado de las experiencias cotidianas, con ello no se intenta conseguir descripciones perspicaces y agudas sobre el modo en que experimentamos el mundo; una investigación de este tipo no ofrece la posibilidad de elaborar una teoría efectiva con la que podamos explicar o controlar el mundo, más bien, ofrece la posibilidad de unas percepciones plausibles que nos ponen en contacto más directo con el mundo (Van Manen, 2003, p. 27)

Es por ello que bajo el enfoque cualitativo, este estudio se sirve del método fenomenológico-hermenéutico descrito por Max Van Manen en *Investigación educativa y experiencia vivida* (2003). Con el propósito de indagar por los significados de la cotidianidad vivida en la escuela, este método de investigación:

[...] es el estudio del mundo de la vida, es decir, del mundo tal como lo experimentamos inmediatamente de un modo prerreflexivo, y no tal como lo conceptualizamos o categorizamos, ni como reflexionamos sobre él (Husserl, 1970b; Shutz y Luckmann, 1973) La fenomenología pretende obtener un conocimiento más profundo de la naturaleza o del significado de nuestras experiencias cotidianas. (Van Manen, 2003, p. 27)

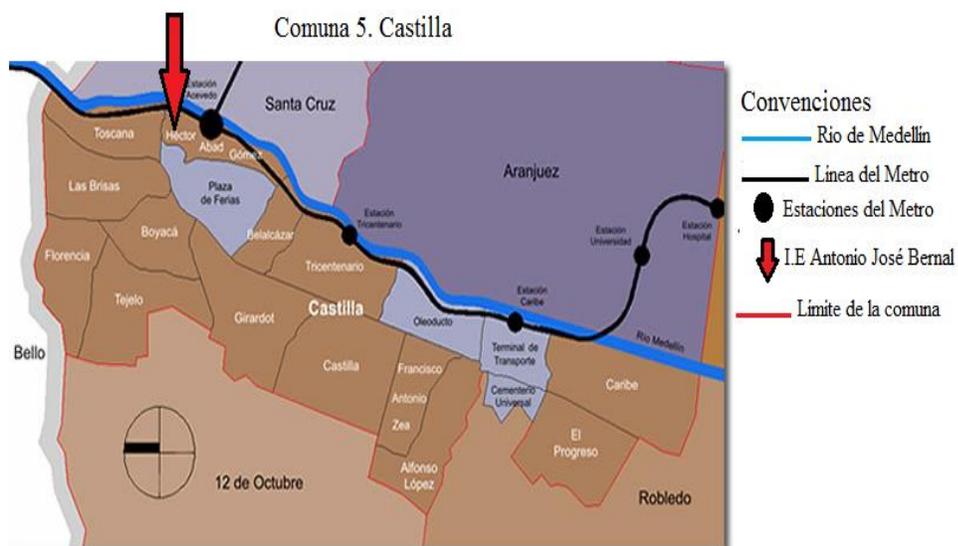
Si bien, la fenomenología hermenéutica es retomada en el ámbito de las investigaciones en ciencias sociales desde otros frentes (Barnacle, 2004), son sobresalientes los aportes del pedagogo neerlandés Van Manen, en lo que concierne a la fenomenología como metodología de investigación educativa, ya que con ella “se intenta fundamentalmente explicar los significados, tal como los vivimos en nuestra existencia cotidiana, en nuestro universo vital” (Van Manen, 2003, p. 29). Hallar los significados profundos del mundo de la vida es posible si ésta es descrita adecuadamente, “la descripción permite revivir o mostrar la calidad y significación vivida en la experiencia de un modo más completo y profundo” (Van Manen, 2003, p. 19). Por lo tanto, para la elaboración de este ejercicio investigativo es fundamental el lenguaje textual y no textual, puesto que a través de dichos medios es posible retornar a las experiencias vividas y reflexionar sobre ellas.

Con el propósito de indagar por el lugar de la experiencia y analizar las relaciones del empobrecimiento de la misma con el proceso formativo de los estudiantes, se parte de dos acciones fundamentales desde el método fenomenológico hermenéutico. La primera de ellas consiste en la consulta e indagación de *documentación fenomenológica*. Van Manen expone las razones por las cuales la consulta de documentación fenomenológica es una herramienta fundamental en la investigación, entre otras, porque “Las fuentes fenomenológicas nos permiten ver nuestros límites y trascender los límites de nuestras sensibilidades interpretativas.” (Van Manen, 2003, p. 92-94) En suma, indagar las fuentes fenomenológicas construidas al momento de la investigación permite conocer el acervo

documental existente, con el propósito de deliberar sobre las construcciones conceptuales y metodológicas centrales del presente estudio.

La segunda acción en el desarrollo de la investigación consiste en *obtener las descripciones experienciales de los demás*. A causa de la importancia que tiene para este ejercicio, visibilizar el lugar de los estudiantes al interior de la escuela y del proceso de formación, el protagonismo lo cobra la figura del estudiante, sus percepciones y experiencias, en suma, su voz. Como lo expresa Van Manen (2003) la investigación fenomenológica trata de “tomar prestadas” las experiencias de otras personas y sus reflexiones acerca de aquéllas para poder llegar a comprender el significado profundo de un aspecto de la experiencia humana [...] (p. 80)

8.1 CONTEXTO



La Institución Educativa Presbítero Antonio José Bernal Londoño, S.J., con dirección calle 105 N° 63 A 200 está ubicada geográficamente entre los barrios Héctor Abad Gómez y Plaza Colon de la Comuna 5 del municipio de Medellín. Se halla al lado del costado Norte de la Estación Acevedo del Metro de Medellín y paralela al Río de

Medellín, en lo que anteriormente era una de las zonas más conflictivas de la ciudad y que ha experimentado cambios sustanciales con la construcción de este colegio de calidad.

En este colegio confluyen estudiantes de los barrios Héctor Abad Gómez, Plaza Colón, Playita, Toscana y La Paralela, y otros pertenecientes a comunas cercanas tales como Zamora, Andalucía la Francia y Popular parte baja y algunos del municipio de Bello y rutas del Metro. Debido a las condiciones particulares de surgimiento de esta IE, la construcción en una zona de invasión y de olvido del municipio, la población que aquí confluye proviene de diversas zonas de la comuna, incluso zonas en conflicto entre ellas mismas. La población estudiantil es muy diversa no solo socio-económicamente hablando, sino ciertamente por la procedencia y la historia que ha forjado su subjetividad y sentido de ser.

8.2 PARTICIPANTES

Si bien, la comunidad que dinamiza esta investigación la constituye la totalidad de la población estudiantil de la Institución Educativa Presbítero Antonio José Bernal así como la totalidad del grupo de estudiantes de 9°G, en aras del cumplimiento de los objetivos de la investigación fue preciso delimitar la población participante con la cual trabajar. El equipo está conformado por dos tipos de participantes, por un lado, están los estudiantes y por el otro, los maestros.

Del grupo de estudiantes de 9°G se eligió una muestra de 10 estudiantes conformado por adolescentes, hombres y mujeres, entre los 13 y 16 años de edad. La selección de los estudiantes atiende básicamente a dos criterios: por un lado, la elección del grupo 9° G se debe a la relación que durante el año de las prácticas pedagógicas se tejió con los jóvenes de este grupo, por el otro, se debe a la disponibilidad y el compromiso que los 10 estudiantes mostraron durante el curso de la práctica docente, a las diversas capacidades argumentativas y participativas que éstos mostraron en el proceso y a la voluntad que cada

uno mostró en la participación en la investigación. Por otra parte el cuerpo docente también proporcionó material experiencial, el criterio de selección de los 3 maestros se hizo en razón de que dirigen actividades de docencia con el grupo de estudiantes de 9ºG.

Fue posible conformar un equipo de 13 participantes y acceder por diversas rutas a la comprensión de los fenómenos del mundo de la vida. Debido a la edad de los estudiantes participantes, fue preciso por cuestiones administrativas, legales y ante todo éticas, realizar un consentimiento informado (ver anexo#1) con cada uno de los participantes. Con el propósito de formalizar el proceso y fijar la disponibilidad de cada participante en el proyecto de investigación, los padres de familia y/o representantes legales de los menores fueron puestos al tanto de los objetivos de esta investigación e invitados a consentir la participación de los menores en el desarrollo de la misma.

8.3 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE MATERIAL EXPERIENCIAL

En el desarrollo de la investigación se aplican los siguientes instrumentos de recolección de material documental.

Escritura de protocolos: La escritura de protocolos (Ver anexo#2) es aplicada al grupo de estudiantes, con el fin de que describan “[...] la experiencia tal como la vive o la ha vivido.” (Van Manen, 2003, p. 82) El objetivo de este instrumento radica en que los estudiantes tuvieran la oportunidad de contar de forma natural y espontánea lo que les haya pasado por sus vidas en el ámbito escolar y que les haya dejado huella en su ser.

Fotolenguaje: Con el propósito de investigar las formas en la que los estudiantes habitan la escuela y deliberar sobre el lugar de cada uno de ellos al interior de la misma, este estudio se sirve de textos visuales, como las fotografías, una fuente relevante desde la



investigación fenomenológica para indagar por la experiencia por múltiples medios de expresión. El Fotolenguaje (Ver anexo#3) fue realizado por los estudiantes con el objetivo de develar por medio de otros medio de expresión, las formas en las que ellos interactúan en la escuela y se relacionan con los espacios que habitan.

Entrevista Semi-estructurada: Gracias al abanico de posibilidades metodológicas que permite la investigación fenomenológica, se aplica la entrevista Semi-estructurada (Ver anexo#4) a la comunidad de maestros participantes. Éstas están dirigidas a indagar por las percepciones de los docentes sobre las formas de empobrecimiento de la experiencia de los estudiantes en la escuela y conocer las apreciaciones y prácticas de los maestros sobre el proceso formativo escolar. La riqueza de este instrumento de recolección de material para esta investigación, se halla en que “[...] puede usarse como vehículo para desarrollar una relación conversacional con otra persona, es decir, el entrevistado, sobre el significado de una experiencia” (Van Manen, 2003, p. 84)

8.4 DISEÑO METODOLÓGICO

Como peldaño fundamental en el desarrollo de la investigación fenomenológica-hermenéutica, esta investigación tiene como punto de partida la experiencia personal pues es a partir de ella que se impulsa la fase diagnóstica y descriptiva de la situación problema. Durante el primer semestre del 2014, año en el cual se llevó a cabo la práctica pedagógica en el grupo 9°G de la IE Presbítero Antonio José Bernal, la problemática sobre el empobrecimiento de las experiencias se hace visible en el intento de describir por medio de la experiencia personal la realidad cotidiana del contexto escolar. (Ver gráfico#3)



ACTIVIDAD	2014					2015				
	Ago	Sep.	Oct.	Nov.	Ene	Febr.	Mar	Abr.	Mayo	
Docencia directa										
Construcción del diario pedagógico										
Construcción del Unidad didáctica										
Aplicación del Fotolenguaje										
Aplicación del Protocolo										
Aplicación de Entrevistas										
Análisis del material experiencial										
Escritura de trabajo de grado										

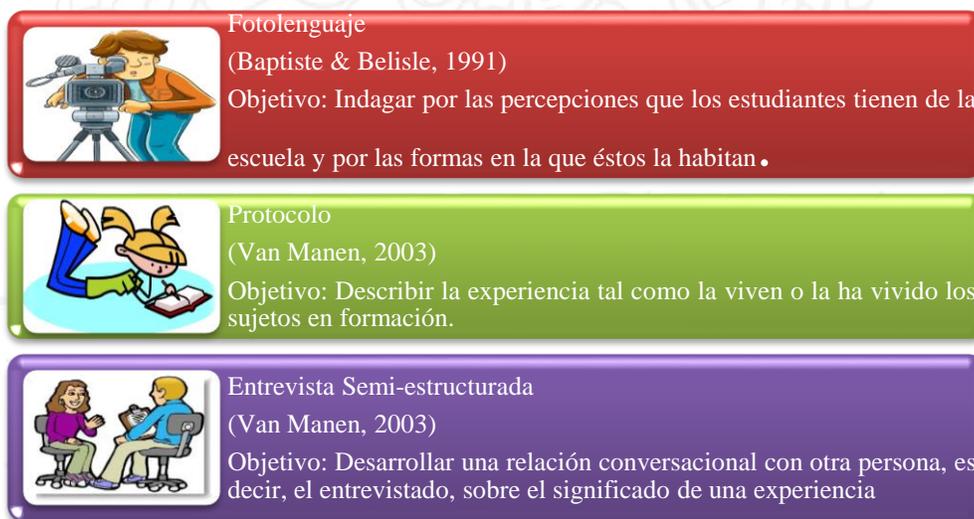
Gráfico# 3: Cronograma

Mientras se retoman los caminos construidos sobre las formas de estudiar el objeto de investigación, se delimita el bagaje conceptual que le dará sustento al ejercicio fenomenológico-hermenéutico y se concreta la narración sobre la situación problema, se elige el equipo de participantes de la investigación y se decide sobre los instrumentos de recolección de material experiencial más oportuno en relación al enfoque metodológico y a las cualidades de la población. Con el propósito de comprender el fenómeno desde varias perspectivas, se elige un grupo de diez estudiantes del grado 9°G e inicialmente dos maestros que lideren procesos formativos con dicho grado. En la etapa de aplicación, el equipo de participantes sube a trece integrantes, un docente más, como consecuencia de un diálogo fortuito y su posterior consentimiento de pertenecer al ejercicio de investigación.

En el interés por develar las estructuras esenciales del mundo de la vida de los participantes y por obtener descripciones experienciales de los mismos, la etapa de recolección constó de tres instrumentos: **El Fotolenguaje** (Ver anexo#5). Este instrumento que fue aplicado a los estudiantes participantes, tuvo como objetivo indagar por las percepciones que éstos tienen de la escuela y por las formas en las que la habitan. Los diez estudiantes realizaron un registro fotográfico de los lugares, que por afinidad o disgusto, son relevantes para ellos en la IE, y plasmaron los motivos o razones que movilizaron su decisión.

El segundo instrumento aplicado fue: **El Protocolo** (Ver anexo#6). Debido a la confusión y desinterés que mostraron algunos con respecto al ejercicio, no fue posible contar con las descripciones experienciales de los diez participantes. En legítimo derecho de sus posibilidades, dos estudiantes se abstuvieron de concluir el proceso y optaron por no participar en esta fase; por lo demás, el resto de los participantes lograron, en consecución del objetivo propuesto con este instrumento, describir las experiencias tal como las han vivido al interior de la IE.

Por último, se llevan a cabo a finales del año 2014 y comienzos del 2015: **Las Entrevistas Semi-estructuradas** (Ver anexo#7). Con el objetivo de desarrollar una relación conversacional con los maestros sobre el mundo de vida de la comunidad educativa al interior de la IE, se concretan los encuentros y se dispone de los espacios para consumir la entrevista. En vista de la naturaleza del instrumento en cuestión, fue posible lograr conversaciones fluidas y muy diversas las unas de las otras, pues la formación, los gustos y los pensamientos de los docentes influyen en sus posiciones y experiencias con respecto a los estudiantes y a la realidad educativa. (Ver gráfico#4)



Gráfico#4: Instrumentos de recolección de material experiencial



El año 2015 se inicia con la descripción e interpretación del material experiencial recolectado, por medio del análisis temático propuesto por el enfoque metodológico; aquí la reflexión fenomenológica se realiza a través de nociones y formulación temáticas causales y esenciales. A partir de éstas se delimita el plan de análisis y se emprende la escritura fenomenológica hermenéutica manteniendo un equilibrio constante entre la descripción y la interpretación de los hechos del mundo de la vida de los participantes.

La fase de descripción e interpretación del material experiencial se ciñó al análisis temático propuesto por la investigación fenomenológica hermenéutica, en la cual, a partir de nociones y formulaciones temáticas se indaga por las estructuras esenciales de los fenómenos del mundo de la vida de los sujetos (Ver gráfico#5). Este proceso de análisis consta de cuatro pasos fundamentales. Inicialmente se concretan las nociones que orientaron la búsqueda y recolección del material, como una forma de abstraer la esencia del fenómeno en cuestión. Concluido este paso, se filtra el material experiencial y se agrupa, según su sentido, en las nociones establecidas; con el propósito de reflexionar sobre el significado de las situaciones concretas, los datos son agrupados en relación con el sentido de las nociones fundadas.

Durante el tercer paso, se abrevia el material experiencial en formulaciones temáticas causales, las cuales expresan la esencia primordial de las nociones y permiten descubrir o extraer el significado del fenómeno en cuestión. Las formulaciones temáticas causales que facilitaron agrupar los datos según su sentido y significado, van a permitir *a posteriori* el surgimiento de las formulaciones temáticas esenciales. En la última parte del análisis, éstas, como una forma de afianzar la relación con respecto al significado del fenómeno, se convierten en un tema clave sin el cual el fenómeno no podría ser comprendido. (Ver anexo#8)



Gráfico#5: Plan de análisis del material experiencial.

Así, mientras las nociones lideran el proceso de descripción del material, por su importancia a la hora de explicar la naturaleza del fenómeno, las formulaciones temáticas, causales y esenciales, avivan la fase interpretativa por su importancia a la hora de comprender el sentido y significado de los fenómenos.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

9. REFLEXIÓN FENOMENOLÓGICA HERMENÉUTICA

9.1 FASE DESCRIPTIVA

Con el propósito de conocer los fenómenos del mundo de la vida y aprender a mirar el mundo mediante la experiencia básica del mismo, esta fase de la investigación fenomenológico-hermenéutica, insta a la descripción del material experiencial centrada en la naturaleza del mundo de la vida de los sujetos. Las experiencias vividas que son objeto de descripción en el presente ejercicio, emanan de la aplicación de tres instrumentos de investigación: Protocolo, Fotolenguaje y Entrevistas Semiestructuradas, aplicados a la muestra de docentes y estudiantes del grado 9°G de la Institución educativa Presbítero Antonio José Bernal. En la tabla#1 se presenta la matriz de análisis que permitió el surgimiento de las formulaciones temáticas, la interpretación y comprensión de las estructuras esenciales del mundo de la vida de los sujetos.

Nociones	Formulaciones temáticas	
	Causales	Esenciales
“Lo que pasa en la escuela”	“Vivir sentimientos diversos –agradables y desagradables”	Diversidad de situaciones
	“Satisfacción personal”	Afrontar situaciones complejas
	“Afrontar la pérdida de un ser querido”	
	“Enfrentarse a situaciones difíciles”	
	“Cambio de pensamientos y sentimientos”	
	“Pérdida del valor por lo cotidiano”	Pérdida de la capacidad de asombro
“Formación en la escuela”	“Generar- movilizar sentimientos”	Despertar sentimientos
	“Reflejar el ser”	Corregir al sujeto
	“Preparar para el futuro”	
	“Mejorar el ser”	
	“Disciplinar el sujeto”	Complicidad entre fuerzas
	“Procesos de negociación”	
	“Compromiso personal”	
	“Responsabilidad familiar”	
	“Acompañamiento docente”	
	“Compartir espacios-tiempos”	
	“Conexión de contextos”	

Tabla#1: Matriz de análisis.

La descripción fenomenológica hermenéutica del material experiencial proporcionado por los participantes, esto es, por maestros y estudiantes, en esta fase de la investigación se realiza mediante la reflexión temática de dos nociones⁷: “**Lo que pasa en la escuela**” y “**Formación en la escuela**” Con la intención de descubrir el significado y encontrar la esencia de los relatos experienciales, se proponen diversas formulaciones temáticas, cuyo propósito es captar el fenómeno que uno intenta entender, describiendo consigo aspectos del mundo de la vida de los sujetos.

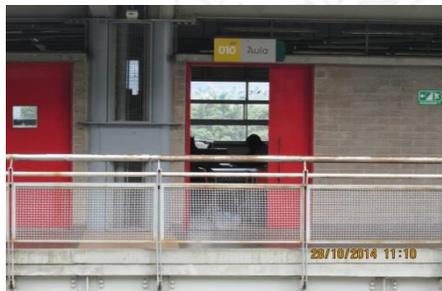
“**Lo que pasa en la escuela**” indaga por el lugar de la experiencia de los sujetos y emerge como una alternativa para reflexionar sobre el “empobrecimiento de experiencia” de los sujetos en la época moderna (Benjamin, 1994) Así, esta noción inicial permite capturar la variedad de situaciones que le ocurren a los sujetos participantes de la investigación y conocer la experiencia tal como es vivida en la cotidianidad. Al tomar como eje transversal a esta noción, el mundo de la vida más espontáneo de los sujetos, este se caracteriza por develar con mayor fuerza la instancia subjetiva. Las situaciones escolares que evocan sentimientos, sensaciones y emociones positivas o negativas en el sujeto, toman un renglón importante en la forma en la que estos perciben la vida en escuela. Así, alegrías, gustos, miedos, malas y buenas sensaciones, buenos y malos momentos, logros y retos relatan la cotidianidad vivida por los sujetos en la institución educativa, y permiten el surgimiento de la primera formulación temática sobre esta noción: ***Diversidad de situaciones.***



Las experiencias de los sujetos muestran variedad de situaciones que, entre agradables y desagradables, se viven al interior de la escuela. Entre ellas se encuentran vivencias relacionadas con: la

⁷ “Una noción como la de la experiencia de “sentirse abandonado” puede encontrar su expresión en una variedad de infinitas formas; el tema concreta o expresa la “esencia” inefable de la noción de una forma temporal y ejemplar [...] “el tema describe el contenido de una noción” una buena formulación temática parece, de algún modo, tocar la esencia de la noción que intentamos entender” (Van Manen, 2003, p.106)

diversión que les genera el encuentro con sus pares, las alegrías vividas, la distracción y tranquilidad que les proporcionan algunos lugares de la institución como lo son las canchas y los espacios abiertos⁸: *“Me gusta porque es un lugar tranquilo, y porque puedo estar en contacto con la naturaleza, es muy relajante, me puedo desestresar. También se respira aire puro” (G#1-P#9-14).*⁹



Entra la variedad de vivencias que relatan, también es posible encontrar posiciones y gustos particulares con relación al proceso educativo. Mientras algunos manifiestan afinidad por algunos saberes *“...el aula de artes porque es el lugar donde libero y expreso mi mente y demuestro mi creatividad que me ayudan a expresarme como soy y lo que me gusta”(G#1-P#4-14)*; otros presentan el desagrado que les genera determinados espacios y saberes: *“Este es el lugar que menos me gusta porque es el salón de la profesora de ciencias y ella me cae muy mal entonces no me gusta entrar a ese salón porque siempre hay una mala energía y además es la materia que menos entiendo y no me gusta” (G#1-P#2-14)*¹⁰

Si bien, la ráfaga de situaciones que ocurren cotidianamente toma un renglón significativo en la vida de los sujetos en la escuela, algunas experiencias, tanto de maestros como de estudiantes, relatan acontecimientos vividos que les han permitido afrontar situaciones complejas. En esta instancia emerge la segunda formulación temática: ***Afrontar situaciones complejas***. Con ella se describen los acontecimientos que les pasan a los sujetos al interior de la institución y que se relacionan con la alegrías causadas por satisfacciones personales *“Cuando me dieron la noticia que [sic] había pasado a la modalidad que quería” (G#1-P#4-14)* o emergen a causa del dolor familiar *“El día que*

⁸ La referencia adjunta a cada testimonio hace alusión al grupo al que pertenece cada uno de los participantes, discriminada de la siguiente forma: “G” se refiere al grupo -G#1 de estudiantes y G#2 de Maestros. “P” acompañado de su respectivo número hace alusión a un número que le fue asignado a cada participante. “-14/-15” indica el año de aplicación del instrumento, año 2014-2015 respectivamente.

⁹ Imagen: “Zona verde” Fotografía tomada por: (G#1-P#9-14)

¹⁰ Imagen: “Salón de Ciencias” Fotografía tomada por: (G#1-P#2-14)



estaba en clase de artística y recibí la noticia de que mi vis abuela [sic] avia [sic] fallecido. El día en que estaba en clase y resivi [sic] la llamada de que avia [sic] muerto un ser querido” (G#1-P#4-14)

Las experiencias vividas narradas por los sujetos en donde se enfrentaron a desafíos, son de diversa índole, pero son siempre personales e implicaron siempre un cambio en ellos. Ello es expresado por los mismos participantes cuando argumentan que, desarrollar actividades como la gimnasia o llevar a cabo una metodología distinta para enseñar el área de la educación física, ha implicado cambios significativos para ellos como sujetos. Otra de las experiencias vividas sobre este tema, lo proporciona el siguiente acontecimiento:

Fue una mañana lluviosa de un lunes cualquiera cuando tuve la oportunidad [sic] afrontar mi miedo a hablar en público; en esa mañana me levanté normal o más exacto a las 5:15 de la maña[sic]me organicé, elevé una oración al todo poderoso y salí de mi casa a las 6:00 de la mañana, cuando llegué al colegio eran más o menos las 6:10 am y el evento empezó a las 7:00 am donde una compañera y yo éramos los maestros de ceremonia pero antes de montarme al escenario, yo era un solo temblor por el nerviosismo que me producía hablarle a mas de 50 personas presentes.

Pero como si fuera más grande que el miedo que tenía o de conocer a una nueva persona que me produce más nervios que hablarle a más de un millón de personas, yo no sabía [sic] eran nervios por hablar el [sic] público o hablarle a ella.

Pero como dios es tan grande todo salió muy bien desde la logística hasta lo más mínimo quedó perfecto y lo mejor me llené de valentía y fui donde ella estaba y la saludé, nos quedamos hablando un buen rato desde entonces han cambiado muchas cosas para mí.

Hasta el momento ha sido el mejor día escolar porque rompí dos grandes miedos y hoy deseo que ese día regresará y se quedará congelado al lado de ella. (G#1-P#7-14)



Como excepción a las anteriores formulaciones temáticas, surge el último tema de esta noción: *Pérdida de la capacidad de asombro*. Aquí es posible describir dos situaciones. Por un lado, la dificultad que experimentaron los sujetos participantes, básicamente el grupo de estudiantes, para encontrar y narrar su(s) experiencia(s) vividas en la institución. El proceso de recolección de información, permitió advertir que a los sujetos les representa una alta dificultad, no solo plasmar, sino ciertamente, hallar un acontecimiento que sea significativo en sus vidas “*Algo pasa en el interior del sujeto para que no le pase nada, esa estudiante ha perdido la capacidad de asombro. Que es realmente muy triste.*” (G#2-P#1-14). Por otro lado, la fuerza de esta formulación temática permite describir el mundo de la vida de uno de los participantes de la investigación, el cual expone la ausencia de acontecimientos y emociones importantes en su vida en la escuela: “*No tengo hechos significativos que llevo poco tiempo en el colegio entonces hasta ahora lo que ha pasado no me han marcado ni en lo bueno ni malo*” (G#1-P#2-14)

Los días en la escuela están cargados de variedad de situaciones, como lo demuestran la mayoría de las experiencias vividas por los participantes de la investigación, algunas llegan a significar un reto y dejan huella, otras por el contrario, pasan sin ser percibidas. Muchos tratan de explicar esta dicotomía, y mientras algunos lo explican a partir de los cambios que han experimentado las instituciones sociales, otros exponen argumentos como el siguiente:

Para mí lo que pasa es la personalidad...un pensamiento tan natural y tan maduro que yo creo que ve el colegio con mucha naturalidad. Entonces si en el colegio o en el salón alguien se cayó o se dio cuenta de algo que ella no sabia y que lo aprendió, eso no va a ser el descreste ni nada del otro mundo, por la misma madurez... lo otro es que maneja una indiferencia frente a lo que sucede... y los demás no le afectan tanto como para considerar una situación importante en el colegio (G#2-P#2-15)



Por otra parte, “**Formación en la escuela**” es la segunda noción que permite la descripción fenomenológica hermenéutica del material experiencial recolectado. Debido a los objetivos trazados y a la naturaleza misma de los instrumentos de recolección del material, las experiencias que alimentan la descripción de esta noción son en su mayoría del grupo de maestros. Ello se debe a que, fueron los maestros los que proporcionaron sus testimonios sobre el significado, la naturaleza y el sentido de la formación en la escuela.

Con el propósito de conocer las percepciones de los participantes sobre el proceso formativo escolar, emerge una variedad de formulaciones temáticas que posibilitan describir las experiencias vividas por los sujetos. La primera de ellas **Despertar sentimientos**, alude a la idea de que formar le demanda al sujeto maestro, generar o movilizar emociones de diversa índole que impacten a los estudiantes. “*Hay que renovar la capacidad de asombro en los jóvenes, hay que retar a los chicos, enfrentarlos ante emociones diversas, de índole positiva, como de las negativas, de ellas se aprenderá*” (G#2-P#1-14). Generar emociones o sentimientos en los estudiantes, es manifestado por los participantes como una condición de posibilidad para formar y contribuir al desarrollo integral de los sujetos. Para conseguir dichos propósitos los maestros se refieren a la necesidad de forjar situaciones complejas en la vida de los estudiantes y de permitir, que en el contacto con ellos, se refleje su ser.

... lo que tú reflejes en el aula como profe, es lo que los muchachos van a rastrear de ti, entonces. Y desde la psicología se dice que hay aprendizaje que es por imitación y eso se ve mucho en la primaria. Entonces los estudiantes tienden a imitar modelos y pienso que a veces ellos tienden a decir o a pensar: a mí me gustaría hacer esto como lo hace tal profe, en esa medida yo pienso que, eso va dejando un asunto de formación en su ser. (G#2-P#2-15)

Corregir al sujeto es otro tema esencial entre las experiencias narradas por los participantes, debido a que ella agrupa las percepciones que aluden a la necesidad de



preparar a los sujetos para la vida en sociedad. Preparar al sujeto para la vida adulta, para la vida en el mundo laboral, para el futuro, es una de las aristas descritas más importantes del proceso formativo escolar; *“Un sujeto capaz de encajar en la sociedad actual, un sujeto que sea capaz, cuando se vaya de nuestra institución, tenga unas bases sólidas que le permitan desenvolverse de una manera óptima en su nuevo mundo”* (G#2-P#1-14) Si bien, la formación integral centrada en la parte humana a la que se refieren los participantes, está orientada por la investigación y por el desarrollo de competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales, su importancia radica en la construcción de los proyectos de vida. *“...se trabajan cosas que finalmente le apuntan al ser... Entonces se movilizan muchas cosas que de una forma u otra van aportando al ser y a ese proyecto de vida, y a esa formación que los muchachos necesitan.”* (G#2-P#2-15).

Así mismo, las percepciones sobre corregir al sujeto se refieren al deber de mejorar el ser de los sujetos por medio de la disciplina y la formación en valores, como lo expresa el siguiente testimonio:

...la educación no es para que los estudiantes sean alguien en la vida, ellos ya son alguien en la vida, el asunto es que a través de la educación ese ser, ese alguien que ellos son se puede cualificar y se puede mejorar a través de un proceso de formación. Un proceso de formación que parte de los mismos valores que hay que formar a los muchachos: el compromiso, la autonomía, la responsabilidad (G#2-P#2-15).

A pesar de que la mayoría de los participantes hacen alusión a que la formación escolar compete en mayor medida a los sujetos que habitan permanentemente la escuela, éstos también convocan diferentes fuerzas sociales como responsables en el proceso. A esta hipótesis concierne la última formulación temática: ***Complicidad entre fuerzas sociales***. En esta instancia, se reúne el llamado que hacen los participantes a las diferentes instituciones sociales, para unir fuerzas en el mejoramiento de los procesos formativos; unos concentran su llamado al gobierno colombiano y al Ministerio de Educación, otros reclaman el

acompañamiento de las familias. Sobre los fracasos y los logros que enfrentan el sistema educativo en general y los que enfrenta la realidad educativa institucional en particular, los victimarios, son de diversa naturaleza: *“Ahora la mamá quiere que se lo eduquemos, que se lo formemos, que se lo instruyamos. Entonces yo los tengo y usted me los cría. Eso es lo que pasó con la escuela... Total, y el 95% de lo que pasa con los estudiantes, la culpa la tiene la familia”* (G#2-P#3-14)

Ante los infortunios que experimenta el proceso formativo, los participantes también elevan un llamado al compromiso personal como una forma de contrarrestar las adversidades del proceso, por un lado, se manifiesta en el cuerpo docente: *“Los maestros deben de [sic] renovarse, ello implica cambios igualmente para la escuela. El maestro se debe de adaptar, la escuela igualmente, pero no se debe ceñir a los que son y quieren los estudiantes, hay que entrar en procesos de negociación”* (G#2-P#1-14) Por otro lado, el llamado es para los estudiantes: *“los estudiantes tienen que poner de su parte para que el ideal de la formación se cumpla.”* (G#2-P#1-14) Para finalizar, es preciso resaltar que la descripción de los datos¹¹ recolectados sobre *“Lo que pasa en la escuela”* y *“Formación en la escuela”*, es un insumo fundamental para conocer el mundo de la vida de los participantes, y a partir de allí, analizar y debatir sobre la relación del empobrecimiento de la experiencia con el proceso formativo escolar.

9.2 FASE INTERPRETATIVA

Atendiendo al segundo momento de la reflexión fenomenológica-hermenéutica de esta investigación, el presente ejercicio interpreta el material experiencial recolectado, con la intención de develar las estructuras esenciales del mundo de la vida de los sujetos. Además, con el propósito de analizar la relación existente entre el empobrecimiento de la experiencia de los estudiantes y el proceso formativo escolar, y tener un conocimiento más

¹¹ “En su sentido original, el término *datum* significa algo “dado” o “concebido”. Y, efectivamente, en cierto sentido nuestra experiencia nos es “dada” en la vida cotidiana. (Van Manen, 2003, P. 71)



profundo de la naturaleza de los fenómenos del mundo de la vida, se deliberará y confrontará el material recolectado con el lenguaje académico pertinente a la problemática en cuestión. Para dicho objetivo, será preciso retornar a las preguntas orientadoras y proporcionar claridades conceptuales, a la luz de los conceptos y teóricos transversales a esta investigación. El texto está dividido en cinco partes.

- La primera: *Cual si fuera viento*, plantea la tesis ampliamente debatida sobre el empobrecimiento de la experiencia en la sociedad contemporánea. Se retoma la caracterización que han realizado pensadores como Benjamin (1961), Agamben (2007) y Debord (2005) sobre la sociedad actual, esta vez, sentando las bases de la reflexión en el contexto educativo, con el propósito de entender cómo estas dinámicas han afectado los sujetos también desde la escuela.
- La segunda parte: *“Lo que me pasa”*: *un viaje*, defiende la hipótesis, con base en los teóricos de la filosofía de la educación abordados y el material experiencial, de que la experiencia tiende a la desaparición pero no ha desaparecido. A pesar del caótico y desolador panorama de la sociedad actual, la experiencia como acontecimiento no desaparece mientras el sujeto se permita ser un territorio de paso y la posibilidad encuentre lugar.
- La tercera parte: *El advenimiento del quizá. Una condición de posibilidad*, responde, con base en los relatos de los participantes de la investigación, a la pregunta por ¿Cómo contrarrestar el empobrecimiento de la experiencia de los estudiantes en la escuela? Si bien, no se desarrolla la fórmula por medio de la cual llegar a la experiencia, se apuesta por una acción, por un sentimiento que puede generar las condiciones de posibilidad para la experiencia y evocar como fin último, la formación y transformación del sujeto.
- La cuarta parte: *La complicidad es tanta...* retoma los ideales de formación que conciben los participantes y por medio de la confrontación con las referencias conceptuales, se ampara la hipótesis de que la formación, no es una tarea exclusiva de la escuela, los maestros y los padres; la formación como proceso de progresión (Acevedo, 2010, p.18) es una tarea social.

- La última parte: *La experiencia, un acto de rebeldía*, parte de los argumentos esgrimidos en los apartados anteriores, en pro de dar solución a la pregunta de investigación. Tomando como punto de partida la referencia conceptual y el material experiencial, en este apartado final se delibera sobre la relación existente entre la experiencia y el proceso de formación escolar.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Cual si fuera viento

La hipótesis sobre el empobrecimiento de la experiencia basada en los planteamientos de Walter Benjamín (1993), supone que la sociedad contemporánea se enfrenta a la escasez y a la destrucción paulatina de la experiencia, pero no implica la desaparición absoluta de la misma. La pobreza de experiencia como un malestar de la época moderna, es una tesis ampliamente debatida por otros teóricos, entre ellos Giorgio Agamben. Con ella se alude, parafraseando a Agamben (2007), a que los días del sujeto contemporáneo están atravesados por variedad de situaciones entre divertidas, aburridas, atroces o placenteras, pero cae la noche sin que ninguna de ellas se haya convertido en experiencia (p.152). “*Lo que pasa en la escuela*” como noción inicial en la descripción fenomenológica hermenéutica, “*Pérdida de la capacidad de asombro*” y “*Diversidad de situaciones*, (Ver gráfico#6) como temáticas esenciales, aluden esencialmente a esta tesis, y alimentan la hipótesis de que en la pacífica existencia cotidiana de los sujetos, las situaciones pasan sin que hayan dejado huella, pasan cual si fueran viento.



Gráfico#6: Cual si fuera viento

Los testimonios de algunos participantes expresan cómo en la escuela es posible vivir múltiples situaciones, entre agradables y desagradables, sin que éstas se conviertan en un acontecimiento relevante para sus vidas. Sucede con frecuencia entre los participantes que los acontecimientos relevantes al interior de la IE, nunca han sido posibles o sucedieron hace mucho tiempo.



Mi primer día en la institución cuando me dieron el cupo y empecé a estudiar aquí, me alegré mucho. Porque siempre quería estudiar aquí en este colegio y me parece muy buena institución aparte de que tiene unos profesores excelentes y muy buenas gentes. Ese día pase de maravilla, cuando nos asignaron el grupo y también saber que me volvería a tocar con algunos de mis amigos que veníamos desde la escuela. En conclusión fue un día maravilloso. (G#1-P#3-14)

Al igual que sucede en la sociedad en general, la escuela es un espacio que le ofrece a sus habitantes múltiples vivencias, y al igual que sucede en la sociedad en general, la gran mayoría de las vivencias en la escuela no se traducen en experiencia para los sujetos. La incapacidad de que lo vivido pueda traducirse en experiencia, se debe entre otras cosas, a que:

[...] el primer lugar en la tabla de valores vigente lo ocupa el entretenimiento, donde divertirse, escapar del aburrimiento, es la pasión universal [...] la banalización de la cultura, la generalización de la frivolidad y, en el campo de la información, que prolifere el periodismo irresponsable de la chismografía y el escándalo. (Vargas Llosa, 2012, p.11)

Resulta sencillo coincidir en que “[...] llevamos unas vidas vertiginosas en nuestro mundo obsesionado por la velocidad [y que] nuestra sociedad líquida moderna [...]” sucumbe a la lógica de los excesos y los desechos. (Bauman, 2013, p. 50) Las referencias conceptuales y el material experiencial sugieren que no es un misterio la crisis que enfrenta la sociedad actual, el tiempo contemporáneo está sumergido en la mediocridad, la cultura del facilismo, el desequilibrio social, la pérdida de la capacidad de asombro, el abuso de la tecnología, la crisis de las instituciones sociales, la desinformación, el espectáculo y demás. Es por ello que:

En realidad no existe un solo culpable, tampoco sería oportuno encontrarlo, yo creo que la falta de sentido de los jóvenes está relacionada con el uso excesivo e inadecuado de las nuevas tecnologías. Estos medios están rompiendo con las relaciones humanas. También pienso en el papel de los padres de familia, el acompañamiento de estos a los jóvenes es muy poco. Los maestros en cierta medida también estamos contribuyendo en ello. Hay maestros sin pedagogía, cada vez son más frecuentes los profesionales de otras aéreas que hacen parte del sistema educativo. Hay maestros que, siendo licenciados, carecen de conocimientos pedagógicos. Además de ello, pienso también en la sociedad en general. Nos enfrentamos en un tiempo en el que la pérdida de sentido por la vida, por las cosas que hacen, por lo que son, es el común denominador. (G#2-P#1-14)

Si bien, las razones, o mejor aún, las dinámicas que han desembocado en el empobrecimiento de la experiencia se refieren al ámbito de lo colectivo, es preciso visibilizar el rol que juega el individuo al respecto. En otras palabras, las dinámicas que deterioran la experiencia no solo pueden ser reconocidas en la colectividad, desde el punto de vista subjetivo, el individuo es cómplice del empobrecimiento porque ha dejado de permitirse que algo le pase, ha sucumbido, como lo expresa el tema, a la “Pérdida de la capacidad de asombro”

[...] los pelaos hoy en día no ven en la educación una posibilidad de ver sus proyectos de vida de otra manera, porque ellos seguramente ven en muchachos que han terminado el colegio, que igual están por ahí sin hacer nada, desempleados, entre otro tipo de cosas. La misma cultura de los muchachos del facilismo, de no querer hacer nada, y eso se ve hoy en día, también con el asunto de las tecnologías que los van extrayendo, entonces ellos prefieren estar interactuando a través de una tecnología. También ello provoca una serie de rituales diferentes a ellos donde todo se presenta como tan fácil que estudiar les representa cierta complejidad y tampoco se les vuelve un asunto atractivo. Y lo otro es también el sistema educativo que

finalmente hace que un estudiante a veces sin el mínimo esfuerzo vaya pasando, pasando ahí [...] (G#2-P#2-15)

Las situaciones vividas no llegan a convertirse en experiencia, no solo porque la sociedad se sumerge en el espectáculo¹² y la idea de “[...] reemplazar el vivir por el representar, hacer de la vida una espectadora de sí misma, implica un empobrecimiento de lo humano” (Vargas Llosa, 2012, p.9) sino ciertamente, porque ello ha desembocado en la incapacidad del sujeto de permitirse ser un territorio de paso para la experiencia, y con ello, en la propia negación de formar y transformar la propia sensibilidad, los propios sentimientos.

Como caso puntual, la escuela es muestra del empobrecimiento de lo humano, en la medida que personifica la desidia, la pacífica existencia cotidiana y la negación del sujeto. La negación a la renovación generacional y la tendencia a la homogeneidad de los centros educativos, promueve, no solo el desinterés por los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino la falta de reconocimiento y valoración de sí mismos. “[...] *lo que ha pasado no me ha marcado ni en lo bueno ni malo*” (G#1-P#2-14) Esta investigación centra la mirada en este fenómeno, precisamente porque los relatos de los participantes de la investigación, recrean pocas o nulas situaciones vividas que les hayan pasado y que les haya permitido iniciarse en la construcción como sujetos.

La escuela, como espacio de socialización, no está forjando condiciones de posibilidad para que los sujetos se reconozcan y construyan a sí mismos, todo lo contrario, está perpetuando la incapacidad de sentir, formar y transformarse como sujetos. Lo particular aquí, es que los mismos maestros se han dado cuenta de que la escuela no está conduciendo a potenciar el sujeto (Quintar, 2004, p.29)

¹² Véase: Debord, G., & Pardo, J. L. (2002). La sociedad del espectáculo.

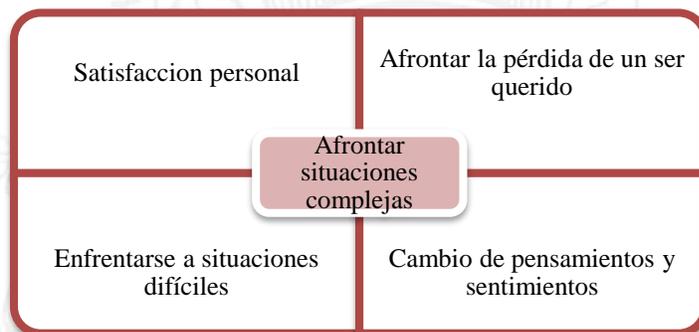
[...] yo entendí que el colegio no les está propiciando eso, ser autónomos en sus vidas, porque siempre hay que decirles lo que tiene que hacer y lo que no debe hacer. Entonces desde que uno tenga eso, va a ser muy dependiente, entonces hasta por eso uno no tendrá significatividad en su vida como estudiante porque todo está dicho y si no lo recuerdo me lo dicen. (G#2-P#2-15)

Estudiantes y maestros cuentan vivencias personales de indiscutible importancia para ellos, pero que por más memorable y extraordinaria que sea, no se ha convertido en experiencia porque no les reporta un padecimiento y no les ha permitido la formación. Las vivencias que se incorporan a la extraordinariedad, la diversión y el esparcimiento, no permiten el surgimiento de la experiencia, porque ellas no son más que la perpetuación de los valores y estereotipos hegemónicos. Desafortunadamente las dinámicas escolares sucumben al empobrecimiento de la experiencia, y tanto maestros como estudiantes, aunque estos últimos no lo enuncien de forma verbal, perciben sus dimensiones. Resulta alentador que los maestros en capacidad de nombrarla, visibilicen la problemática, pero deprimente que los estudiantes en capacidad de sentirla, naveguen en ella.

***“Lo que me pasa”*: un viaje**

A pesar de la seriedad y la magnitud de la problemática en cuestión, la misma noción de empobrecimiento invita a pensar que la experiencia tiende a desaparecer, pero no ha desaparecido. Por fortuna, las dinámicas sociales que homogeneizan el mundo de la vida de los sujetos y expanden el sentimiento de frivolidad, no han logrado erradicar las condiciones que hacen posible el surgimiento de la experiencia como acontecimiento. El análisis del material experiencial a través de cuatro formulaciones temáticas causales y una esencial *“Afrontar situaciones complejas”*, (Ver gráfico#7) permite evidenciar la hipótesis anterior por medio del eje de reflexión, pues, aunque la mayor parte de las vivencias narradas por los sujetos evidencian las situaciones cotidianas que pasan cual si fueran viento, emergen con rebeldía acontecimientos vividos en los cuales la experiencia tiene

lugar; esporádicos y fortuitos momentos en los cuales se enfrentan al quizá y se ven ex/puestos ante una situación de la cual no salen iguales que antes. Pérdidas, retos, miedos, peligros, y al fin y al cabo siempre una ganancia: la experiencia.



Gráfico#7: “Lo que me pasa”: un viaje

Es posible encontrar eventuales relatos de los estudiantes sobre experiencias vividas en la escuela, donde algo pasa en y por ellos, y les permite, de acuerdo con el significado del término *Erfahrung*¹³, un viaje. “El viaje, pues, como experiencia, como salida que nos confronta con lo extraño y como posibilidad de un nuevo comienzo. (Bárcena, 2006, p. 238)

Ahora bien, después de evidenciar el empobrecimiento de la experiencia en la escuela y en la sociedad contemporánea, pensar que ésta aún es posible, demanda una precisión conceptual y pragmática de la *Experiencia*, debido a que esta noción siempre ha estado asociada al cúmulo de conocimientos o aprendizajes que el sujeto recuerda con el tiempo. Será preciso retornar a la vertiente escogida de la filosofía de la educación para resaltar que la experiencia es esencialmente “*Lo que me pasa*” (Larrosa, 2006)

¹³ *Ex-per-ientia* significa salir hacia afuera y pasar a través. Y en alemán experiencia es *Erfahrung*, que tiene la misma raíz que *Fahren*, que se traduce normalmente por "viajar".(Larrosa, 2006, p.98)



El proceso de aplicación de los instrumentos de recolección del material, permitió evidenciar que con dificultad o sin ella, maestros y estudiantes expresan la multiplicidad de situaciones, entre agradables y desagradables, que han vivido en la escuela, pero en sus relatos es posible entrever que, aunque lo vivido permanezca en su recuerdo, ello no se traduce en experiencia, debido a que “La experiencia no reduce el acontecimiento sino que lo sostiene como irreductible” (Larrosa, 2006, p.89) Advertir vivencias como la siguiente: “[...] *me pusieron anotación, pero ese día jamás lo voy a olvidar porque me dio mucha risa [...]*” (G#1-P#6-14) permite evidenciar que aunque las situaciones vividas ocupen un lugar en la memoria personal y que ésta, como cualquier vivencia, es singular e irrepetible, ello no supone la experiencia, porque la experiencia no es aquello que pasa, sino, como dice Larrosa “*Lo que me pasa*”; no es lo que se hace, sino lo que se padece.

A este respecto cabe preguntarse ¿Cuál es el lugar de la experiencia en la escuela, cuando los recuerdos de las vivencias que tienen los participantes, no dan indicios de ella? Una vez debatidas las dinámicas sociales del tiempo actual, cabe pensar que el empobrecimiento de la experiencia no solo remite escasez de posibilidades y condiciones externas al sujeto que forjen la experiencia como acontecimiento, también demanda la capacidad y disposición del sujeto para que ella tenga lugar. Al tratar de conocer las razones del empobrecimiento de experiencia de los estudiantes en la escuela, los participantes manifiestan la responsabilidad del grupo familiar, la complicidad de las instituciones sociales, pero también atribuyen a la personalidad de los sujetos la razón del empobrecimiento.

Ante la pregunta por las formas de contrarrestar el empobrecimiento de las experiencias de los estudiantes en el ámbito educativo, algunos maestros optaron por exponer que una de las complejidades para conseguir tal propósito radica en que “[...] *los muchachos son muy diferentes y por eso somos individuos, no hay una uniformidad; somos muy individuales en la forma de ser y de sentir.*” (G#2-P#2-15) Si bien, la afirmación es indiscutiblemente acertada, la diversidad de los sujetos que habitan la escuela no es vista



como un obstáculo para la experiencia, pues ésta no busca emerger bajo las mismas condiciones de posibilidad para todos. El principio de subjetivación y singularidad que alberga en la experiencia, supone precisamente que cada experiencia es singular así como sus condiciones de surgimiento.

Aunque la experiencia como acontecimiento es algo exterior al sujeto que no depende de él y eternamente singular, su surgimiento está sujeto a la capacidad de dejar que algo le pase:

[...] porque el lugar de la experiencia es el sujeto o, dicho de otro modo, porque la experiencia es siempre subjetiva. Pero se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo *le* pase, es decir, que algo *le* pase en sus palabras, en sus ideas, en sus sentimientos, en sus representaciones, etcétera. Se trata, por consiguiente, de un sujeto abierto, sensible, vulnerable, ex/puesto. Por otro lado, el "principio de subjetividad" supone también que no hay experiencia en general, que no hay experiencia de nadie, que la experiencia es siempre experiencia de alguien o, dicho de otro modo, que la experiencia es, para cada cual, la propia, que cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único, singular, particular, propio (Larrosa, 2006, p.90)

La capacidad del sujeto de dejar que algo le pase y el rumbo fortuito del quizá, permiten pensar que las condiciones de posibilidad para que la experiencia emerja como acontecimiento escasean, pero siguen vigentes. Algunas vivencias de los participantes de la investigación, dan muestra de cómo la apertura subjetiva y el advenimiento de la posibilidad, dan origen a la experiencia y con ello, entre otras cosas, al padecimiento, a la formación y a la transformación. El principio de transformación, entre otros elementos de la experiencia, permite deliberar sobre las vivencias narradas por los sujetos, y advertir que el empobrecimiento de experiencias en la escuela, radica, entre otras cosas, en que pocas situaciones vividas permiten la formación y transformación del ser. “De ahí que la

experiencia me forma y me transforma. De ahí la relación constitutiva entre la idea de experiencia y la idea de formación. De ahí que el resultado de la experiencia sea la formación o la transformación del sujeto de la experiencia.” (Larrosa, 2006, p.90)

Transformación y padecimiento como principios constitutivos de la experiencia, aplican a algunos acontecimientos narrados por los participantes en la investigación. En ellos, los sujetos manifiestan sentirse convocados a enfrentarse situaciones complejas, a padecer algo que es ajeno a ellos, pero que les permite tejer una relación después de la cual no son iguales que antes. “*Mi mejor día [...] gimnasia al principio fue muy duro pero después, mejoré demasiado, ahora sé hacer rondada, velitas, patada de caballo [...] cosas que nunca pensé que sería capaz de hacer también conocí a nuevas personas.* (G#1-P#10-14) Enfrentar una situación compleja y sentir su poder formativo y transformativo, invita a pensar que este tipo de vivencias se traducen en experiencia, debido a que:

[...] hacer una experiencia con algo significa que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma. Cuando hablamos de 'hacer' una experiencia eso no significa precisamente que nosotros la hagamos acaecer; 'hacer' significa aquí: sufrir, padecer, tomar lo que nos alcanza receptivamente, aceptar, en la medida que nos sometemos a ello. Hacer una experiencia quiere decir, por tanto: dejarnos abordar en lo propio por lo que nos interpela, entrando y sometiéndonos a ello. Nosotros podemos ser así transformados por tales experiencias, de un día para otro o en el transcurso del tiempo. (Larrosa, 2006, p. 98)

A este respecto cabe preguntarse ¿Cómo es posible que ante desolador panorama de nuestro tiempo, aún sea posible la experiencia? Y es precisamente porque:

Cuando lo imposible *se hace* posible, el acontecimiento tiene lugar (posibilidad *de* lo imposible). Ésta es precisamente, irrefutablemente, la forma paradójica del

acontecimiento: si un acontecimiento es solamente posible, en el sentido clásico de esa palabra, si se inscribe en unas condiciones de posibilidad, si no hace más que explicitar, desvelar, revelar, realizar lo que ya era posible, entonces ya no es un acontecimiento. Para que un acontecimiento tenga lugar, para que sea posible, es preciso que sea, como acontecimiento, como invención, la venida de lo imposible. Se trata de una pobre evidencia, una evidencia que no es nada menos que evidente. Ella es la que nunca habrá dejado de guiarme, entre lo posible y lo imposible. (Machine, 2001, citado en Peretti, 2005)

Vivencias esporádicas de los participantes de la investigación, apuntan a evidenciar la hipótesis de que la experiencia desaparece, pero no ha desaparecido. *“Fue una mañana lluviosa de un lunes cualquiera cuando tuve la oportunidad [sic] afrontar mi miedo a hablar en público” (G#1-P#7-14)* La apertura del sujeto a dejar que algo le pase y el advenimiento de la posibilidad, sin mediación alguna, han desembocado en experiencia para algunos sujetos participantes en la escuela. Éstos reportan haberse permitido afrontar una situación, que carente de cualquier calificativo moral, les permitió apropiarse de algo y transformarse como sujetos, en suma, les permitió desafiar la contingencia en su propio beneficio.

El advenimiento del quizá. Una condición de posibilidad

Pensar que la experiencia como acontecimiento es posible en el tiempo actual, y que la escuela puede combatir el empobrecimiento, permite advertir que la batalla no se ha perdido y que a pesar del ocaso que ha experimentado la escuela en los últimos años, ella incide indiscutiblemente en el devenir de la sociedad. A pesar de que la escuela, sus habitantes y sus procesos han sucumbido a la onda expansiva de la frivolidad y contribuyen a perpetuar los modelos hegemónicos, éstos poseen el poder de cambiar el rumbo de la realidad, y sembrar un nuevo horizonte de posibilidad. Si bien, afortunadamente no existe un manual de condiciones de posibilidad para la experiencia, los participantes de la

investigación, especialmente los maestros, incitan a considerar que el *reto* puede ser considerado como una condición de posibilidad capaz de permitir el acontecimiento de la experiencia en los estudiantes, se convierta como tema esencial en el motor que logre “*Despertar sentimientos*”. El análisis de dos formulaciones temáticas causales emerge como eje de reflexión: *El advenimiento del quizá. Una condición de posibilidad*. (Ver gráfico#8)



Gráfico#8: El advenimiento del quizá. Una condición posibilidad

“Es necesario generar emociones, hay que retar a los estudiantes, sacarlos del estado de confort en el que viven y ponerlos ante distintas clases de retos para que aprendan igualmente el sentimiento de la frustración” (G#2-P#1-14) Enfrentar una situación compleja es mencionada por los participantes de la investigación, como un elemento clave para combatir la pacífica existencia tan cargada de novedad y cotidianidad, ello debido a que, al interior de dicha vivencia es posible estar *ex-puesto*, expuesto a lo otro desconocido, al sentimiento, al riesgo, a la transformación, a la vulnerabilidad y puede ayudar a:

[...] decir lo que aún no sé decir, o lo que aún no puedo decir, o lo que aún no quiero decir. [...] puede ayudarme a formar o a transformar mi propio lenguaje, a hablar por mí mismo, o a escribir por mí mismo, en primera persona, con mis propias palabras.

[...] puedo formar o transformar mis propios pensamientos. Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia [...] puede ayudarme a pensar lo que aún no sé pensar, o lo que aún no puedo pensar, o lo que aún no quiero pensar. Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, es que [...] puede ayudarme a formar o a transformar mi propio pensamiento, a pensar por mí mismo, en primera persona, con mis propias ideas. (Larrosa, 2006, p. 94-95)

A continuación se presenta la experiencia vivida de uno de los participantes de la investigación, la cual da testimonio, a partir de un acontecimiento ocurrido en la escuela, de la importancia de permitir y permitirse afrontar un reto, y de posibilitar, siguiendo a Bárcena, Larrosa & Mélich (2006), un escenario de lucha y de resistencia, de finitud y de nacimiento para el sujeto.

El año pasado un estudiante perdió ciencias naturales y la profe le planteó un reto: para hacer la recuperación usted me tiene que hacer una propuesta de investigación, mire un problema medio ambiental y eso va ser [sic] su recuperación, y el pelao se puso a pensar y encontró en el icopor, en el polioti... ¿Eso es poli qué? bueno se me escapa. Que ese es un agente altamente contaminante y que no se sabe qué hacer con eso, y tú sabes que en las comidas rápidas y en muchas cosas utilizan precisamente el icopor. Entonces él se puso a pensar en eso y creó una cuestión, o sea, eso fue un reto para él tan, tan...el hecho de recuperar la materia, que creó algo que incluso gente de empresa lo estaban buscando para que les vendiera la idea, entonces a él se le estaba diciendo que patentara eso, porque era hacer con el icopor un producto. Y a él eso le provocó una motivación, porque él después me estaba preguntando a mí, que él quería estudiar, pero que él no tenía recursos; pero que él con eso consideraba que podía aplicar de pronto a una beca, y yo le mandé varios recursos. O sea, él mismo comenzó a indagar que él mismo sí podía posibilitarse con otras cosas en su vida. O sea, porque el hecho de encontrar la posibilidad de generar un espacio de trabajo que le permitiera plantearse un reto, y que ese reto, con ese reto él pudo darse cuenta que [sic] él con su vida es capaz de hacer ciertas cosas, ese

pudo haber sido un detonante para empezar a buscar y pensar en un beca para buscar un estudio en la universidad. (G#2-P#2-15)

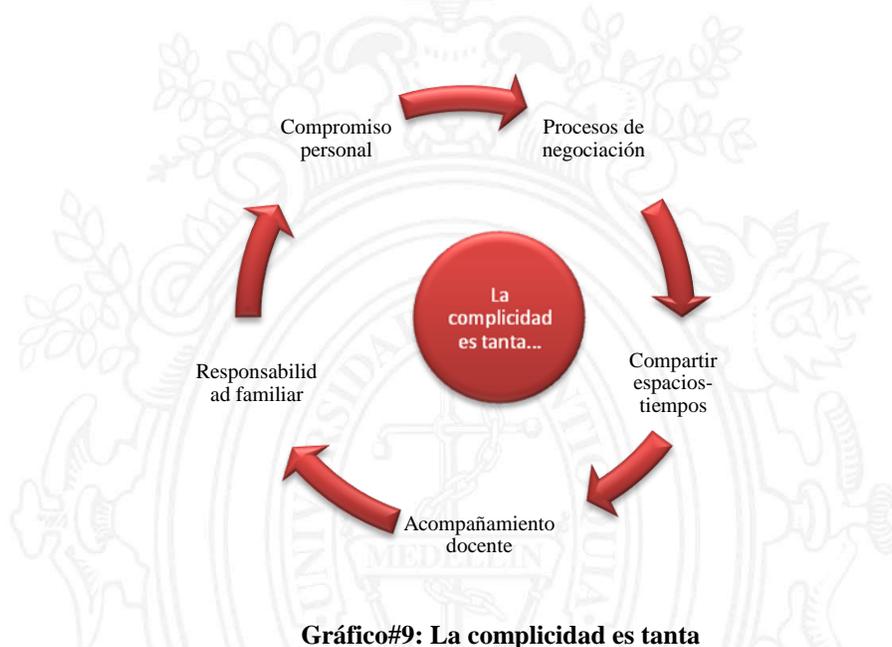
A pesar de que enfrentar un reto no desembocará en una experiencia para todos los sujetos, una situación como ésta se convierte en una posibilidad para ponerse de cara al sentimiento y permitir el paso firme de la contingencia. La situación expuesta sienta sus bases en apostar por una educación que enfrente la incertidumbre, la singularidad y la contingencia, en suma, por una educación *a partir* de la experiencia. Aunque el *reto* como condición de posibilidad para la experiencia emerge a partir del material experiencial, la apuesta por otorgarle un lugar a la experiencia en el ámbito educativo ha sido un trabajo arduo desde la filosofía de la educación, desde donde se sostiene, de acuerdo con Larrosa (2006, p.87), que la experiencia tiene muchas posibilidades en el campo educativo, tanto posibilidades críticas como posibilidades prácticas, siempre que seamos capaces de darle un uso afilado y preciso.

El valor indiscutible del reto como condición de la experiencia en el tiempo actual, se encuentra en la posibilidad de forjar alternos procesos de formación, por medio de los cuales el sujeto se apropie de aquello en lo cual ha sido formado y logre construir una ruta de navegación lejos del abismo que supone el empobrecimiento.

La complicidad es tanta...

Esbozar desde el ámbito educativo una línea de resistencia a las dinámicas sociales, no solo imprime una dinámica alterna a la vida empobrecida en el contexto escolar, sino que especialmente desemboca en nuevas formas de ser y estar en el mundo, debido a que los acontecimientos, las experiencias que se viven en la escuela, acompañan a los estudiantes en su construcción como sujetos. El análisis de cinco de las formulaciones

temáticas causales de esta noción, permite interpretar el material experiencia a partir de “La complicidad es tanta...” como eje de reflexión. (Ver gráfico#9)



Gráfico#9: La complicidad es tanta

Para comprender la importancia que tiene lo que *me*¹⁴ pasa en la escuela en la construcción de sujeto, es preciso comprender la naturaleza de la formación escolar, ya que es gracias a este proceso inacabado de progresión humana, que el sujeto se apropia de la cultura y asciende, según Hegel (1966), a la generalidad. Especialmente se retoma la traducción que realiza Hans-Georg Gadamer del concepto de formación¹⁵ en Hegel, ya que él:

[...] no permite ya hablar en términos de "objetivo de la formación", pues si la formación es un proceso en constante estado de desarrollo y progresión, "no puede ser un verdadero objetivo; ella no puede ser querida como tal si no es en la temática

¹⁴ Entiéndase “*Me*” como: “algo me pasa a mí. No que pasa ante mí, o frente a mí, sino a mí, es decir, en mí. (Larrosa, 2006, p.89)

¹⁵ El término alemán *Bildung*, que traducimos como "formación", significa también la cultura que posee el individuo como resultado de su formación en los contenidos de la tradición de su entorno. *Bildung* es, pues tanto el proceso por el que se adquiere cultura, como esta cultura misma en cuanto patrimonio personal del hombre culto. *Bildung*, está estrechamente vinculado a las ideas de enseñanza, aprendizaje y competencia personal. (N. del T.)" Verdad y Método I. p. 38, N. 11

reflexiva del educador, [pues] el concepto de la formación va más allá del mero cultivo de capacidades previas", apunta a algo que está más allá de la habilidad y la destreza y por tanto del desarrollo de capacidades o talentos. Aquello que está más allá de las capacidades previas, es lo que constituye el objetivo de la formación, la cual no consiste en llegar a ser más hábil o más diestro de acuerdo con un baremo, sino en que "uno se apropia por entero aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma", de una manera tal que "en la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda."** En este sentido, formarse es un "constante desarrollo y progresión" que permite ser capaz de ver de otra manera pero cada vez más abarcante: precisamente en esto consiste lo que Hegel nombra como ascenso a la generalidad. (Acevedo, 2010, p.18)

Asumir la formación como un proceso en constante desarrollo, por medio del cual el sujeto se apropia de "*algo*"¹⁶, permite establecer conexión con la segunda noción del material experiencial: "*Formación en la escuela*". Los maestros participantes de la investigación expresan que formar implica la apropiación de competencias, habilidades o valores que facilitan el desenvolvimiento en sociedad; "*El ideal de formación está relacionado con un sujeto que encaje en la sociedad actual, a los retos en los que se enfrente. Que esté en la capacidad de desenvolverse y defenderse oportunamente en el medio que toque vivir.*" (G#2-P#1-14) En términos generales, la formación escolar es entendida por los participantes como un proceso en el que los estudiantes se apropian de los códigos sociales que le permitirán encajar en la sociedad actual. El disciplinamiento, la corrección de la conducta, el cultivo de habilidades, la cualificación del ser, como lo sintetiza el tema esencial "*Corregir al sujeto*", son acciones que se imponen al sujeto y cuyo fin apunta a cualificar la vida en sociedad. Si bien, la formación como ascenso a la generalidad exhorta a la pertinencia de las acciones anteriormente mencionadas, el desconocimiento de lo que le pasa al sujeto en este proceso y la anulación de su

¹⁶ Entiéndase "*Algo*" como: "eso, de un acontecimiento en definitiva, que es exterior a mí, extranjero a mí, extraño a mí, que está fuera de mí mismo, que no pertenece a mi lugar, que no está en el lugar que yo le doy, que está fuera de lugar." (Larrosa, 2006, p. 89)



subjetividad en consecución de los ideales de la formación, desemboca en la pacífica y tediosa vida cotidiana, desemboca en el empobrecimiento de experiencias, ya que:

La escuela debe estar interesada en el ser humano y no en los conocimientos; en consecuencia, no debe dar cobijo [...] ni tan siquiera a los ideales. Los ideales son un elemento nefasto en la educación de la juventud, pues arrastran a los estudiantes hacia [...] el régimen ordinario de las competencias [...] (Colom & Mélich, 1994, p.144)

Por consiguiente, la formación escolar como apropiación de “algo” no se reduce solo a la adquisición de valores e ideales institucionales previamente establecidos, en la apropiación de “eso que me pasa” (Larrosa, 2006, p.89) como individuo, también hay formación. En lo que le pasa al sujeto, que lo transforma, que no es susceptible de predicción alguna porque no depende de su voluntad, hay formación.

Independiente de los ideales y métodos formativos expuestos, los participantes conciben que la formación no es un proceso exclusivo ni de los maestros ni de la escuela, la formación es ante todo una responsabilidad colectiva. Las familias, las instituciones sociales y los mismos sujetos son convocados a fomentar y a ser cómplices del proyecto formativo social y escolar; la formación demanda “*Complicidad entre fuerzas*” que expresan los participantes. La falta de responsabilidad y de acompañamiento de las familias en el proceso escolar de los estudiantes parece ser un fenómeno de gran alcance, en la medida “[...] se perdió el criterio de que la casa educa y la escuela instruye o enseña. Ahora la mamá quiere que se lo eduquemos, que se lo formemos, que se lo instruyamos. Entonces yo los tengo y usted me los cría” (G#2-P#3-14)

Sumado a lo anterior, el desequilibrio del sistema educativo también incita a considerar que la tarea de acompañar el proceso formativo, no solo ha perdido credibilidad, sino que es eludida por la mayor parte de los actores sociales. Si bien, la naturaleza de la



formación indica que éste es un proceso en constante progresión y que ningún actor social ha concluido esta fase de la vida, es preciso acompañar y apoyar a la escuela en esta tarea de iniciación, pues de ella depende en gran medida, cómo se forje la construcción de sujeto. Reforzar lazos y convertir a todas las instancias sociales en cómplices de la formación escolar, es una tarea ardua pero de necesario cumplimiento, ya que la formación no tiene límites ni fronteras. Independiente del tiempo y el espacio:

[...] al estar en contacto con la cultura, [se] adquieren las características físicas del medio y los significados culturales de una manera natural. Por lo que el desarrollo del individuo se encuentra mediatizado por el ambiente social y cultural que lo lleva a construir su subjetividad y su identidad. En este proceso, intervienen tanto las relaciones sociales que rodean a las personas en la familia y en la escuela, como también los diferentes medios de comunicación que transmiten informaciones, valores y concepciones ideológicas que cumplen una función más dirigida a la reproducción de la cultura dominante que a la reelaboración crítica y reflexiva de la misma. (Chaves, 2006, p.189)

La experiencia, un acto de rebeldía

Una vez debatida la magnitud de la problemática en cuestión, aludido a la necesidad de construir alternativas que pueden generar condiciones de posibilidad para el surgimiento de la experiencia en la escuela y debatido sobre la complicidad de las fuerzas sociales en el proceso formativo, es preciso deliberar sobre el lugar de la experiencia en la formación escolar.

Como bien es sabido, la realidad escolar de la IE donde se desarrolla el estudio ha liderado intentos pero no ha sabido tomar distancia de los valores hegemónicos de la sociedad actual, con sus arcaicas banderas formativas ha perpetuado la falta de apropiación



de los sujetos y se ha puesto al servicio de empobrecer la vida cotidiana. La formación en la actualidad, que le impone al sujeto una serie de parámetros a adquirir y que calcula los tiempos y espacios en los cuales ésta debe llevarse a cabo, auxilia y legitima el empobrecimiento de la experiencia, porque de esta manera no se fomenta la posibilidad de que el sujeto se apropie de aquello que le pasa. Las sociedades cambian vertiginosamente, pero la formación no ha dejado de estar encaminada a que el sujeto se apropie de aquello que se le ha impuesto y en lo cual no hay cabida para la singularidad ni la contingencia. Como si se tratara de un gran patrono, las instituciones sociales están al servicio de calcular, homogenizar e imponer modos de ser-estar en el mundo, que imposibilitan y anulan el surgimiento de la experiencia como acontecimiento.

[...] la escuela se ha convertido en el lugar donde esta tensión es más evidente en tanto separó el “conocimiento” de la vida y volvió la vida objeto de conocimiento y paulatinamente invalidó la experiencia, la puso en entredicho y la censuró al punto que aprender e incluso enseñar, y más aún formarse, significa hoy tener conocimiento “objetivo” de una ciencia, de un oficio, de una profesión. (Barragán, 2011, p.6-7)

Ante este panorama, resulta evidente que apostar por una formación escolar que retome la experiencia como acontecimiento y no como experimento, es un acto de rebeldía y resistencia a los cánones sociales, en la medida que visibiliza y problematiza el mundo de la vida que ha sido ensombrecido. Pero entorpecer la expansión del empobrecimiento de la experiencia no viene dada por el mero placer de contrariar los valores hegemónicos, sino porque detrás de este acto de rebeldía es posible promover procesos alternos de subjetivación¹⁷ y a “[...] saber lo que le pasa. A hacer-se ininteligible en su propia historia dándole un origen o un destino, una trama, una serie de transformaciones controladas, un destino [...] a su propio ser (Larrosa, 1995, p.325) La defensa de la singularidad y la

¹⁷ Con este concepto denomino el proceso por el cual la información o los datos de la realidad percibida van adquiriendo un sentido y un significado particular en el mundo de sentidos y significados propios del sujeto y su mundo experiencial y vivencial en lo cotidiano de su vivir. Metafóricamente podría decirse: promover un proceso de “metabolización existencial” que permita hacer propio lo que no lo es, para hacer de esas percepciones simbólicas y/o materiales un uso crítico y categorial en la intención de construir conocimiento. (Quintar, 2004, p.4)



contingencia como condiciones de posibilidad para la experiencia, le puede permitir al sujeto desarrollar capacidades que no tenía o no creía que podía tener, ser consciente y responsable del poder de construirse a sí mismo como sujeto.

Por cierto, la táctica expuesta por Larrosa, mucho más profunda y más simple, permite concluir la discusión porque supone:

[...] varias cosas. La primera sería ir pensando lo que puede ser la experiencia o lo que puede significar reivindicar la experiencia o los lenguajes de la experiencia en el campo pedagógico después de esta imposibilidad, algo así como empezar a pensar sobre tierra quemada. Se trataría de que pensáramos si lo que Kertész, o Benjamín o Agamben dicen de la vida de las personas comunes de su época [...] se le podría dar un cierto sentido a que la experiencia de la escuela es una experiencia en la que no vivimos nuestra vida, en la que lo que vivimos no tiene que ver con nosotros, es extraño a nosotros, si de la escuela, tanto si somos profesores como alumnos, volvemos exhaustos y mudos, sin nada qué decir, si la escuela forma parte de esos dispositivos que destruyen la experiencia o que lo único que hacen es desembarazarnos de la experiencia. La segunda posibilidad sería protestar, retroceder posiciones, y volver a formular unas tesis menos radicales, de esas que son más constructivas, que provocan más unanimidades [...] Pero en realidad creo que la opción es de ustedes. Yo les propongo estos juegos y a ustedes les cabe, soberanamente, aceptarlos o modificarlos, o proponer otros, o ninguno. (2005, p.11)

CAPÍTULO V: CONCLUSIÓN

10. CONCLUSIÓN

La descripción e interpretación del mundo de la vida de la IE Presbítero Antonio José Bernal, permite advertir que la “pobreza de experiencia” planteada por Walter Benjamin, y abordada por otros pensadores y literatos, ha permeado la vida de estudiantes. Las experiencias vividas relatadas por los participantes sobre “Lo que pasa en la escuela” son muestra de que los días de los jóvenes están atravesados por multiplicidad de situaciones, sin que ninguna o pocas de ellas hayan dejado huella en el sujeto, pasan sin que se hayan convertido en experiencia. Al deliberar sobre las formas de ser-estar de los sujetos en la IE, se advierte que *“se pasan muy buenos momentos allí” (G#1-P#8-14); “pasamos bueno y nos divertimos” (G#1-P#3/-14); “uvo [sic] unión entre todos, compartimos en todo el colegio” (G#1-P#9-14)*. Días tranquilos, divertidos, amargos y memorables, son expuestos por los estudiantes como situaciones que aunque ocupen un lugar en la memoria personal y que ésta, como cualquier vivencia, es singular e irreplicable, ello no supone la experiencia, porque la experiencia no es aquello que pasa, sino, como dice Larrosa (2006) *“Lo que me pasa”*.

¿El estudiante es el único que se empobrece en experiencias en el contexto escolar? Aunque no fue objeto de reflexión en este ejercicio, puede ser objeto de estudio en una futura investigación advertir que las dinámicas de empobrecimiento de experiencias en la sociedad contemporánea no solo afectan a los estudiantes, el sujeto maestro también se ve seriamente afectado por ellas *¿El empobrecimiento de la experiencia del estudiante? Debería ser al revés. Acerca del empobrecimiento del maestro, y nos empobrecemos en todo el sentido la palabra: económica, profesional, académicamente. (G#2-P#3-14)* En el contexto escolar el cuerpo docente también está permanentemente atravesado por una ráfaga de situaciones y sometido a diversas fuerzas que no le dan lugar a la experiencia como acontecimiento. Mientras la escuela reproduzca modelos hegemónicos, prescriba procesos de apropiación donde no se reconozcan las subjetividades, se nieguen el quizá y



no se convoquen al sentimiento, la comunidad educativa, independiente de su lugar y ocupación, seguirá sucumbiendo al empobrecimiento de experiencias. Ahora, la diferencia entre el empobrecimiento que enfrentan maestros y estudiantes radica, entre otras cosas, en la capacidad que tienen los primeros de nombrarla, y los segundos de vivirla. Debido al lugar que ocupan y al rol que juegan en la IE, resulta evidente que, mientras los estudiantes viven la escuela, los maestros optan por pensarla.

A pesar de la seriedad y magnitud de la problemática en cuestión, la misma noción de empobrecimiento invita a pensar que la experiencia tiende a desaparecer, pero no ha desaparecido. Por fortuna, las dinámicas sociales que homogeneizan el mundo de la vida de los sujetos y expanden el sentimiento de frivolidad, no han logrado erradicar las condiciones que hacen posible el surgimiento de la experiencia como acontecimiento. *“Yo llevo 5 años, 4 de ellos trabajando la unidad rítmica, por primera vez este año de 9ºA, 33 estudiantes bailaron todos al tiempo... ver que la actividad convoca a los chicos es una satisfacción como educador” (G#2-P#1-14); “tuve la oportunidad [sic] afrontar mi miedo a hablar en público” (G#1-P#7-14); “al principio fue muy duro pero después, mejoré demasiado ahora sé... cosas que nunca pensé que sería capaz de hacer, también conocí a nuevas personas” (G#1-P#10-14);* son algunas de las narraciones de maestros y estudiantes, en las cuales emergen con rebeldía acontecimientos vividos en los cuales la experiencia tiene lugar; esporádicos y fortuitos momentos en los cuales se enfrentan al quizá y se ven ex/puestos ante una situación de la cual no salen iguales que antes.

Ante este panorama, resulta evidente que apostar por una formación que retome la experiencia como acontecimiento y no como experimento, es un acto de rebeldía y resistencia a los cánones sociales, en la medida que visibiliza y problematiza el mundo de la vida que ha sido ensombrecido. Pero entorpecer la expansión del empobrecimiento de la experiencia no viene dada por el mero placer de contrariar los valores hegemónicos, sino porque detrás de este acto de rebeldía es posible promover alternos procesos de subjetivación. Los estudiantes de la IE no están en capacidad de nombrarlo precisamente porque la pobreza de experiencias los ha silenciado, pero demandan, por medio de formas



de expresión no verbales, alternos procesos de formación en los cuales se reconozcan y se construyan como sujetos. La desidia, la indiferencia y la frivolidad que los personifica no es solo causa de ellos *“no me gusta entrar a ese salón porque siempre hay una mala energía y además es la materia que menos entiendo y no me gusta”* (G#1-P#2-14). La sociedad en general tiene gran participación en esto, no son solo los maestros, no son solo las escuelas, el rector o el sistema escolar, somos todos y es por ello que *La complicidad es tanta...*

El material experiencial no solo fue la ruta de acceso a la descripción e interpretación del mundo de la vida de los sujetos, como fue propuesto en los objetivos, también contribuyó a encontrar salidas a las preguntas orientadoras de la investigación. Ante la pregunta por las formas de contrarrestar el empobrecimiento en los educandos, maestros y estudiantes dejan entrever que una posible alternativa para combatir la pobreza de experiencias y permitir que ésta emerja como acontecimiento descansa en el poder del *reto*. Retar y ser retado, aunque no funciona igual en todos los sujetos, es expuesta por los participantes como una condición de posibilidad para hacer frente a la pacífica existencia cotidiana en la escuela y promover procesos formativos en los cuales estudiantes y maestros se vean convocados al sentimiento, a la aventura y al acontecimiento.

Es preciso resaltar que este ejercicio de investigación es una vía más por medio de la cual re-pensar el lugar de las subjetividades en la escuela; una propuesta que propende porque la existencia cotidiana de los estudiantes tenga un lugar protagónico, porque los maestros como cómplices en este proceso, permitan y se permitan la transformación, reconozcan y se reconozcan como territorios de paso, expongan y se expongan a la aventura de la experiencia. “Existe una diferencia entre aprehender intelectualmente el proyecto de la fenomenología y entenderlo «desde adentro»” (Van Manen, 2003, p.26) Quizá sea el momento, y la fenomenología permita el camino, para dejar de pensar intelectualmente la escuela y comenzar a sentirla, a padecerla, como se padeció en el desarrollo de la investigación. Si bien, la fenomenología hermenéutica no es la única vía, es preciso reivindicar caminos para vivir la escuela desde adentro, acceder a la naturaleza



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

misma de los fenómenos, de las esencias y de esta manera comprender los significados del mundo de la vida de los sujetos.

Los elementos esbozados anteriormente son muestra del viaje emprendido en este ejercicio investigativo, las rutas construidas que permitieron deliberar sobre la naturaleza de los conceptos e indagar, describir e interpretar el mundo de la vida de los sujetos. Cada una de las fases, al servicio de las preguntas orientadoras y en consecución de los objetivos, contribuyeron a analizar las formas en las que el empobrecimiento de la experiencia de los estudiantes de la IE se relaciona con el proceso de formación escolar y deja abierta la invitación a trabajar para que “[...] *el color de sus cuerpos no se desvanezca más entre tus dedos.*”¹⁸

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

¹⁸ *El pequeño mundo de hojalata*. Leidy Ibargüen. 2014

11. REFERENCIAS

Acevedo, C. I. R. (2010). Un acercamiento al concepto de formación en Gadamer. *Revista Educación y Pedagogía*, 7 (14-15), 13-35.

Agamben, G. (2007). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Álvarez, Y. Á., Castellón, C., y Gallego, L. (2002). *La experiencia, un medio para construir ciencias en el grado preescolar*. (Trabajo de grado inédito). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Bárcena Orbe, F., Larrosa Bondía, J., y Mèlich Sangrá, J. C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40(1), 233-259.

Barnacle, R. (2004). Reflexión sobre la experiencia vivida en la Investigación Educativa. *Educational Philosophy and Theory*, 36 (1), 57-67.

Barragán C, B. (2011). Experiencia y narración: ensayo sobre el conocimiento escolar como campo de subjetivación. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(32), 1-20. Recuperada 17 de Abril de 2015, de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/32/71>

Barrón, J. F. (2014). *Nietzsche: La experiencia moderna empobrecimiento de la vida* (Tesis inédita de maestría). Universidad Autónoma de México, México. Recuperada el 09 de Noviembre de 2014, de <http://bc.unam.mx/index-alterno.html>

Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Riccardo Mazzeo*. Barcelona: Paidós.

Benjamin, W. (1961). *Sobre el programa de la filosofía futura y otros ensayos*. Venezuela: Monte Avila Editores

_____ (1993). Experiência e pobreza [1933]. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 114-119. Recuperado 06 de junio de 2014, de <http://viejotopo.org/Biblioteca%20Virtual/Benjamin,%20Walter%20-%20Experiencia%20y%20pobreza.pdf>

- Carabajo, R. A. (2008). La metodología fenomenológica- hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 409-430.
- Chaves, A. L. (2006). La construcción de subjetividades en el contexto escolar. *Revista Educación*, 30(1), 187-200.
- Colom, A. J. C., y Mèlich, J. C. (1994). *Después de la modernidad: nuevas filosofías de la educación*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Correa, M. L. (2013). *Experiencias de subjetividad en la escuela*. (Tesis inédita de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Darós, W. R. (2000). La construcción de los conocimientos en los niños según el empirismo de John Locke. *Invenio: Revista de investigación académica*, (4), 57-76.
- Debord, G. (2005) *La sociedad del espectáculo*. España: Editions Gallimard.
- De Peretti, C. (2005). Herencias de Derrida. *Isegoría*, (32), 119-134.
- Fabre, M. (2011). Experiencia y formación: la Bildung. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(59), 215-225.
- Fernández, G. E. (1995). W. Benjamín: experiencia, tiempo e historia. *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*. 109-130
- Gadamer, H-G. (1992). *Verdad y Método 11*. España: Sígueme.
- Hegel, G. W. F., y Guerra, R. (1966). *Fenomenología del espíritu*. México: Fondo de cultura económica.
- Kundera, M. (1995). *La lentitud*. España: Tusquets Editores.
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías de yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En J. Larrosa, *Escuela, poder y subjetivación* (p. 259-333). Madrid: La piqueta.

_____ (2005). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: UNESP, 19-24.

_____ (2006). Sobre la experiencia. *Aloma*, 19, 87-112.

Llosa, M. V. (2012). *La civilización del espectáculo*. Lima: Alfaguara. Recuperada el 10 de Abril de 2015, de <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/clubdelectura/files/2013/08/La+Civilizacion+Del+Espectaculo.pdf>

López, J. E. E. (2007). Lo político, la política y el acontecimiento. *Foro interno: anuario de teoría política*, (7), 51-76.

Mélich, J. C. (1994). *Del extraño al cómplice: La educación en la vida cotidiana* (Vol. 3). Anthropos Editorial.

_____ (2014) *La prosa del mundo. Cuadernos de cátedra libre*. Medellín: Fondo editorial UNAULA.

Moreno, R. M., y Quintero, J. D. (2010). *Experiencia, contexto y flexibilidad; Una reflexión académica en torno al proceso de profesionalización en la licenciatura en educación musical*. (Trabajo de grado inédito). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Orbe, F. B., Pagni, P. A., & Gelamo, R. P. (2013). Educación, experiencia y pedagogía biopolítica. Por un diagnóstico de nuestro presente educacional. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, (20), 87-106.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books, S.A.

Paz, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.

Quintar, E. (2004). Colonialidad del pensar y bloqueo histórico en América Latina. *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico*. México: Siglo XXI.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Rivas Díaz, J. (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. *Entrevista a Hugo Zemelman y Estela Quintar. Revista Interamericana. CEME, Chile.*

Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa.* España: Aljibe.

Rojas, D. M. (2006). *Experiencias límites y transformación de sí.* (Trabajo de grado inédito). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Ruíz, J. A. (2011). *Experiencias de aprendizaje más significativas de los y las jóvenes dinamizadoras con la vinculación al proyecto de semilleros infantiles de participación ciudadana, entre los años 2007-2009 en la ciudad de Medellín.* (Trabajo de grado inédito). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Sopó, Á. M. (2007). El concepto hegeliano de formación. Una aproximación. *Logos*, (12), 39-47.

Surghi, C. (2010). Apuntes sobre la noción de experiencia en Bataille, Foucault y Benjamín. *Filosofía UIS*, 31-45.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

12. ANEXOS

ANEXO#1: CONSENTIMIENTO INFORMADO



PROYECTO INVESTIGATIVO: EL FRÍO Y RÍGIDO GRIS EN EL PEQUEÑO MUNDO DE HOJALATA

INVESTIGADORA: Leidy Juliana Ibargüen Ramos

OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN: Comprender, por medio de la fenomenología-Hermenéutica, las formas en las que el empobrecimiento de la experiencia de los estudiantes incide en el proceso formativo escolar, con el propósito de re-pensar el lugar de las subjetividades en la escuela.

La estudiante de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales y maestra de la institución, se encuentra en un proceso investigativo de la Universidad de Antioquia. Para este fin se ha invitado a participar del proceso investigativo a diez estudiantes del grado 9° G, quienes estarán bajo la orientación de la maestra investigadores y del profesor cooperador. Además se sugiere el acompañamiento de los directores de grupo y el apoyo de los directivos docentes.

Cabe resaltar que la información suministrada será confidencial y sólo se utilizará con fines investigativos.

Por favor lea cuidadosamente todo este documento.

PARTICIPANTES DEL ESTUDIO:

El estudio es completamente voluntario. Usted puede participar o abandonar el proceso investigativo en cualquier momento y sin consecuencias.

PROCEDIMIENTO:

Para la recolección de los datos se solicitará a los participantes que respondan a cada uno de los instrumentos investigativos, a saber: Fotolenguaje y protocolo (escrito anecdótico).

BENEFICIOS E INCONFORMIDADES:

En ningún momento se obligará a suministrar datos; ni se juzgarán las respuestas de los participantes. Del mismo modo las respuestas no tendrán consecuencias en el desarrollo académico.

No se obtendrá ningún beneficio económico por su participación, se entiende que están contribuyendo a un proceso para construcción de conocimiento.

PRIVACIDAD Y CONFIDENCIALIDAD:

Los datos que se facilitarán a la investigada en este proceso, permanecerán en confidencialidad y no serán proporcionados bajo ninguna circunstancia a ninguna persona diferente a usted.

Los resultados de esta investigación pueden ser publicados en revistas científicas o ser presentados en las reuniones científicas, pero la identidad suya no será divulgada.

Agradecemos la colaboración que nos pueda brindar al respecto.

Anexamos carta para su firma:

CARTA CONSENTIMIENTO INFORMADO

Medellín, Octubre de 2014

Estudiantes Noveno

Institución Educativa Presbítero Antonio José Bernal

Cordial saludo:

Nos dirigimos a ustedes con el objetivo de solicitar colaboración mediante la información requerida en relación con el proyecto investigativo: “*El frío y rígido gris en el pequeño mundo de hojalata*” dentro del programa de formación de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia.

Adjunto a esta comunicación les enviaremos la copia de los instrumentos: Fotolenguaje y protocolo (escrito anecdótico) que solicitaremos a ustedes. Si consideran necesario hacer algún ajuste o corrección al respecto, están en libertad de hacerlo, de igual manera les reiteramos, que la información aportada se tratará dentro de los términos éticos y según “El consentimiento informado”, que contempla la previa autorización de ustedes y sus familias para grabaciones, fotografías, entrevistas o uso de información como diarios de campos, notas, etc.

De igual modo les comunicamos que les mantendremos informados sobre el curso de la información relacionada con productos como ponencias, publicaciones, participación en eventos educativos; obtenidos con el reporte de investigación, entre otros. También les incluiremos en la construcción del texto final y en la revisión previa a la entrega.

Con el objetivo de analizar, prever y minimizar los posibles efectos del registro, estaremos dispuestos a modificar estrategias o instrumentos para la recogida de los datos, cuando la situación lo amerite o cuando ustedes así lo consideren.

Si están de acuerdo con lo anterior les solicito firmar el comunicado con el acompañamiento de sus padres de familia o acudientes.

CONSENTIMIENTO

Fecha: _____

Firma Estudiante _____

Identificación _____

Teléfonos contacto _____

Firma Padres de familia o acudiente

Identificación _____

Teléfonos de contacto _____

Firma investigador _____

Identificación _____

Atentamente,

Leidy Juliana Ibarquen Ramos

Maestra en formación de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales

Universidad de Antioquia

ANEXO#2: FORMATO DE APLICACIÓN DEL PROTOCOLO



Proyecto: *“El pequeño mundo de hojalata”*

Maestra investigadora: Leidy Juliana Ibarguen Ramos

PROTOCOLO

BITÁCORA: Saludo; presentación del orientador; presentación del tema; objetivo; metodología del encuentro y aplicación del instrumento.

OBJETIVO: Conocer las formas en la que los estudiantes describen lo que viven y han vivido en la escuela.

APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO:

Iniciando el encuentro se comparte con los estudiantes el objetivo con la realización del instrumento, se les comparten unas preguntas para incitar el ejercicio escritura, se les proporciona los materiales adecuados y se les invita a habitar del espacio institucional según sus gustos e intereses para la realización del ejercicio. Una vez concluido el tiempo sugerido para la escritura personal, se dispone de un espacio para que los estudiantes compartan una síntesis de lo que escribieron y de estar dispuestos, expongan ante sus compañeros los sentimientos que experimentaron al escribir.

ANEXO GUÍA DE PREGUNTAS

¿Qué acontecimientos, sucesos o hechos han marcado tu proceso de escolaridad?

¿Qué vivencias escolares, por agradables o desagradables, se han convertido en significativas para ti?

¿Por qué recuerdas unas vivencias escolares más que otras? ¿De qué depende o a que está sujeto?

¿Qué recuerdos agradables y/o desagradables suscitan en ti el ejercicio de escritura de esas vivencias escolares?

ANEXO#3: FORMATO DE APLICACIÓN DEL FOTOLENGUAJE



Proyecto: “*El pequeño mundo de hojalata*”

Maestra investigadora: Leidy Juliana Ibarguen Ramos

FOTOLENGUAJE

BITÁCORA: Saludo; presentación del orientador; presentación del tema; objetivo; metodología del encuentro y aplicación del instrumento.

OBJETIVO: indagar por las percepciones que los estudiantes tienen de la escuela y por las formas en la que éstos la habitan, a partir del instrumento del Fotolenguaje (fotografías de diferentes lugares, personas y momentos donde transcurre la vida escolar).

APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO:

Diferentes fotografías de lugares y momentos que sean comunes, serán proyectadas a diez los estudiantes del grado 9°. El grupo procede a observar con detenimiento cada fotografía identificando los elementos planteados por la guía de preguntas previamente entregada (ver anexo).

Cada estudiante tendrá un tiempo oportuno para desplazarse por la escuela y tomar las fotografías que él considere, teniendo en cuenta las sugerencias que se realizaron y la actividad que se desarrollo previamente. Luego se le pide a cada estudiante que exprese sus opiniones de manera espontánea y las razones de su elección. En este momento, los participantes dialogan y negocian sobre las percepciones que cada integrante tiene sobre las fotografías.

ANEXO GUÍA DE PREGUNTAS

- ❖ ¿Qué lugar es y qué significa para ustedes?
- ❖ ¿Qué actividades realizan usualmente allí?
- ❖ ¿En qué momentos les gusta habitar este lugar?
- ❖ ¿Qué es lo que más les gusta y lo que menos les gusta de este momento?
- ❖ En un día en la escuela, ¿qué tan importante es ese momento?
- ❖ ¿Qué le cambiarían a este momento? ¿Por qué?
- ❖ Realiza una breve descripción de la razón por la cual tomaste esa fotografía

ANEXO#4: FORMATO DE APLICACIÓN DE LA ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA



Proyecto: *“El pequeño mundo de hojalata”*

Maestra investigadora: Leidy Juliana Ibarguen Ramos

ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

BITÁCORA: Saludo; presentación del orientador, presentación del tema; objetivo; metodología del encuentro y aplicación del instrumento.

OBJETIVO: Indagar por las formas de ser-estar de los sujetos en la institución educativa

APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO:

Se dispone de un espacio oportuno para el encuentro entre la entrevistadora y el entrevistado, y se empieza a gestar la conversación por medio de unos interrogantes pilotos que fueron pensados con antelación.

ANEXO GUÍA DE PREGUNTAS

Componente #1 Formación: Según su opinión ¿Qué tipo de sujetos se están formando en la I.E? ¿Cuáles son los ideales de formación en la I.E? ¿Cómo describiría usted su ideal de formación? ¿Cree usted que los ideales de formación se visibilizan en la práctica cotidiana? ¿A qué atienden los ideales de formación? ¿Cuál es su opinión al respecto? ¿Cree usted que se están cumpliendo? ¿A qué ideal de formación apunta su ejercicio docente? ¿Qué conductas o actitudes suyas contribuyen a alcanzar los ideales de formación propuestos?

Componente #2 Mundo de vida: Según su experiencia ¿Cómo habitan, viven, experimentan la cotidianidad escolar los estudiantes? Según su opinión ¿A los estudiantes les gusta estar en la I.E? ¿Cuál sería su explicación al hecho de que un número significativo de estudiantes sientan tedio por la escuela? ¿De qué manera incide lo que los estudiantes viven en la escuela (alegrías, tristezas) en el proceso de formación como sujetos?

Componente #3 Experiencia: ¿Cree usted que los estudiantes viven en la I.E experiencias que los forman y transforman como sujetos? ¿Qué acontecimientos apuntan al cumplimiento de los ideales de formación? ¿Qué acontecimientos áulicos y extra-áulicos dejarían huellas en la formación de los sujetos? ¿De qué manera esos acontecimientos influyen en la formación del sujeto?



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

ANEXO#5 REGISTRO FOTOGRÁFICO DEL FOTOLENGUAJE

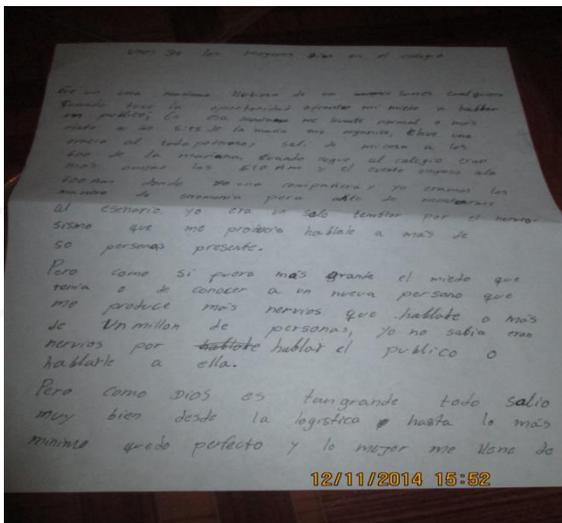
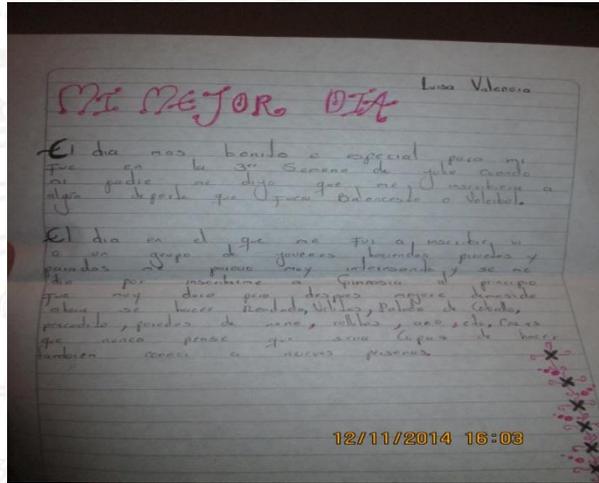




UNIVERSIDAD DE ANTOQUIA 1803

Facultad de Educación

ANEXO#6 REGISTRO FOTOGRÁFICO DEL PROTOCOLO



ANEXO#7 REGISTRO FOTOGRÁFICO DE LAS ENTREVISTAS



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

ANEXO#8: MATRIZ DE ANÁLISIS

Nociones	Material Experiencial	Referencia	Formulaciones temáticas	
			Causales	
“Lo que pasa en la escuela”	“miramos todo lo que pasa a nuestro alrededor y ahí nos reímos mucho” “uno mira casi todo el colegio desde allí y es lo más central en la institución, es más tranquilo” “era una pelea que uno veía y le daba miedo”	(G#1-P#1/14)	“Vivir sentimientos diversos – agradables y desagradables”	
	“no me gusta entrar a ese salón porque siempre hay una mala energía y además es la materia que menos entiendo y no me gusta” “me gusta mucho porque es un lugar muy tranquilo”	(G#1-P#2/14)		
	“pasamos bueno y nos divertimos” “cuando me dieron el cupo y empecé a estudiar aquí, me alegre mucho.”	(G#1-P#3/14)		
	“uno allá comparte muchos momentos, es un ambiente muy agradable, es un ambiente muy tranquilo” “ese día jamás lo voy a olvidar porque me dio mucha risa”	(G#1-P#6/14)		
	“se pasan muy buenos momentos allí” “para descansar y comer”	(G#1-P#8/14)		
	“es un lugar tranquilo, y porque puedo estar en contacto con la naturaleza, es muy relajante, me puedo desestresar.” “Voy a dialogar” “uvo [hubo] unión entre todos, compartimos en todo el colegio”	(G#1-P#9/14)		
	“comparto buenos momentos con mis amigos que se recordarán por toda la vida.” “libero y expreso mi mente y demuestro mi creatividad” “ingrese a la institución y conocí nuevos amigos”	(G#1-P#4/14)		
	“porque me distraigo, me saca del este mundo y me lleva a un mundo de sueño” “representan un peligro”	(G#1-P#7/14)		
	“Me encuentro con personas que me agradan mucho” “en ocasiones hay demasiado ruido y mucha gente.”	(G#1-P#10/14)		
	“noticia que había pasado a la modalidad que quería”	(G#1-P#4/14)		
“Yo llevo 5 años, 4 de ellos trabajando la unidad rítmica, por primera vez este año 9 A 33 estudiantes bailaron todos al tiempo... ver que la actividad convoca a los chicos es una satisfacción como educador”	(G#2-P#1/14)			
“resivi [recibí] la llamada de que avia [había] muerto un ser querido”	(G#1-P#4/14)	“Afrontar la pérdida de un ser querido”		
“tuve la oportunidad [de] afrontar mi miedo a hablar en público” “me llene de valentía y fui donde ella estaba y la saludé, nos quedamos hablando un buen rato desde entonces han cambiado muchas cosas para mí” “rompí dos grandes miedos y hoy deseo que ese día regresara y se quedara congelado al lado de ella”	(G#1-P#7/14)	“Enfrentarse a retos”		
“al principio fue muy duro pero después, mejore demasiado ahora sé... cosas que nunca pensé que sería capaz de hacer, también conocí a nuevas personas”	(G#1-P#10/14)			
“Hay que darse duro... No, hay que insistir, hay que cambiar la metodología entonces. Hay que hacerlo por otro lado entonces pero eso no se puede quitar, tiene que madurarse...uno logra hacer que esas emociones se repitan”	(G#2-P#1/14)			
“empobrecimiento del maestro, y nos empobrecemos en todo el sentido la palabra: económica, profesional, académicamente... los altos costos de la educación para los maestros”	(G#2-P#3/14)			
“No tengo hechos significativos que llevo poco tiempo en el colegio entonces hasta ahora lo que ha pasado no me han marcado ni en lo bueno ni malo”	(G#1-P#2/14)	“Pérdida del valor por lo cotidiano”		
“cuando yo Salí de la UdeA me soñaba ser el salvador del mundo, y cuando llegue a sentirme el salvador del mundo, me di cuenta que era un imposible, que era una utopía”	(G#2-P#3/14)	“Cambio de pensamientos y sentimientos”		
“La experiencia mía no ha sido tan compenetrada con los muchachos porque son muchos grupos... Cuando yo antes venia de un colegio donde tenía 4 grupos en dos grados, entonces uno conoce más a los chicos y eso le permite generar un vínculo más fuerte con ellos... habían	(G#2-P#2/15)			



Facultad de Educación	unos afectos más fuertes con los chicos y eso le permitía a uno tener una formación más estrecha con ellos. Aquí a veces el asunto se vuelve hasta muy distante”			
“Formación en la escuela”	<p>“Es necesario generar emociones, hay que retar a los estudiantes, sacarlos del estado de confort en el que viven y ponerlos ante distintas clases de retos para que aprendan igualmente el sentimiento de la frustración”</p> <p>“muchas veces lo que hacemos no les gusta, no impacta”</p> <p>“cuando uno lleva a un estudiante al antojo se llega a la idea de la educación.”</p> <p>“no le estamos dando la posibilidad de demostrarse ante las cosas, el fracaso, la frustración, pérdida, tiene que perder”</p> <p>“Hay que renovar la capacidad de asombro en los jóvenes, hay que retar a los chicos, enfrentarlos ante emociones diversas, de índole positiva, como de las negativas, de ellas se aprenderá”</p> <p>“cuando uno lleva a un estudiante al antojo se llega a la idea de la educación.”</p> <p>“Yo siento que uno le aporta mucho comportamiento, actitud, presentación personal, expresión, aprendizaje”</p> <p>“queremos ayudarlo a corregir en su formación”</p>	(G#2-P#1/14)	“Generar-movilizar sentimientos”	
	<p>“La profe le planteo un reto... le provocho una motivación,”</p> <p>“ellos se motiven y halla una significatividad en su vida”</p>	(G#2-P#2/15)		
	<p>“Por medio del ejemplo es posible enriquecer la experiencia de los sujetos en formación”</p>	(G#2-P#1/14)	“Reflejar el ser”	
	<p>“Está bien enseñar desde la experiencia”</p>	(G#2-P#3/14)		
	<p>“muchos profes parten de experiencias de la cotidianidad de los muchachos”</p> <p>“desde la psicología se dice que hay aprendizaje que es por imitación” “el ser del maestro... lo que tu reflejes en el aula como profe, es lo que los muchachos van a rastrear de ti”</p>	(G#2-P#2/15)		
	<p>“La formación humana, la apuesta por la formación de sujetos integrales”</p> <p>“El ideal de formación está relacionado con un sujeto que encaje en la sociedad actual, a los retos en los que se enfrente. Que este en la capacidad de desenvolverse y defenderse oportunamente en el medio que toque vivir”</p> <p>“modelo pedagógico está centrado en la parte humana... Se le trabaja mucho a la formación académica, pero teniendo muy en cuenta... la parte humana del estudiante”</p> <p>“Un sujeto capaz de encajar en la sociedad actual, un sujeto que sea capaz, cuando se valla de nuestra institución, tenga unas bases solidas que le permitan desenvolverse de una manera optima en su nuevo mundo”</p> <p>“Tú sales a busca trabajo y te toca hacer lo que no te gusta, entonces tienes que estar preparado para eso”</p>	(G#2-P#1/14)	“Preparar para el futuro”	
	<p>“se movilizan muchas cosas que de una forma u otra van aportando al ser y a ese proyecto de vida, y a esa formación que los muchachos necesitan.”</p> <p>“la orientación y el ideal de formación es formar en el ser, en la medida de los posible a través de la investigación y a través de competencias propias de las áreas, llámense cognitivas, procedimentales, actitudinales.”</p>	(G#2-P#2/15)		
	<p>“a través de la educación ese ser, ese alguien que ellos son se puede cualificar y se puede mejorar a través de un proceso de formación... que parte de los mismos valores que hay que formar a los muchachos: el compromiso, la autonomía, la responsabilidad”</p> <p>“se tiene que empezar a formar en el compromiso y en la responsabilidad, entonces ahí se van forjando una seria de valores para que esos muchachos puedan mejorar ese ser”</p> <p>“uno en la vida tiene que empezar a tomar decisiones, y para empezar a tomar esas decisiones usted tiene que ser autónomo.”</p> <p>“yo pienso que una forma en la que los muchachos puedan encontrar sentido en sus vidas es crearles la autonomía, para que ellos sepan que ellos son responsables, no solo de su colegio y de sus notas, sino de la vida misma”</p> <p>“el colegio no les está propiciando eso, eee, ser autónomos en sus vidas, porque siempre hay que decirles lo que tiene que hacer y lo que no deben de hacer”</p>	(G#2-P#2/15)	“Mejorar el ser”	
	<p>“me ayudan a expresarme como soy y lo que me gusta.”</p>	(G#1-P#4/14)		
	<p>“nos hacen reflexiones y nos dan muchos consejos”</p>	(G#1-P#3/14)		



Facultad de Educación	<p>“Tiene que ser igual para todos ya cada uno de acuerdo a su nivel, a su interés, a su posibilidad tiene que rendir, mínimamente en básico” “la escuela igualmente, pero no se debe ceñir a los que son y quieren los estudiantes, hay que entrar en procesos de negociación”</p>	(G#2-P#1/14)	“Procesos de negociación”	
	<p>“los estudiantes tienen que poner de su parte para que el ideal de la formación se cumpla.” “Es importante que el estudiante se toque, se emocione, se conmueva y se impacte por lo que le sucede” “Los docentes proponen, la institución propone, pero eso ya queda en la decisión del joven.”</p>	(G#2-P#1/14)	“Compromiso personal”	
	<p>“él mismo comenzó a indagar de que él mismo si podía posibilitarse con otras cosas en su vida”</p>	(G#2-P#2/15)		
	<p>“el papel de los padres de familia, el acampamiento de estos a los jóvenes es muy poco”</p>	(G#2-P#1/14)	“Responsabilidad familiar”	
	<p>“se perdió el criterio de que la casa educa y la escuela instruye o enseña. Ahora la mamá quiere que se lo eduquemos, que se lo formemos, que se lo instruyamos. Entonces yo los tengo y usted me los cría”</p>	(G#2-P#3/14)		
	<p>“Hay maestros sin pedagogía... los profesionales de otras áreas que hacen parte del sistema educativo. Hay maestros que, siendo licenciados, carecen de conocimientos pedagógicos” “el acompañamiento de los docentes es constante” “Los maestros deben de renovarse, ello implica cambios igualmente para la escuela. El maestro se debe de adaptar” “Es preciso que el cuerpo profesoral también se renueve generacionalmente para comprender mejor a los jóvenes. Hay condiciones para que ello suceda”</p>	(G#2-P#1/14)	“Acompañamiento docente”	
	<p>“en un descanso, en un intercambio de clases se presentan rituales entre los muchachos que eso genera otro tipo de cosas que eso puede generar significatividad en sus vidas.”</p>	(G#2-P#2/15)	“Compartir espacios-tiempos”	
	<p>“porque nos reunimos cada 8 días ahí para que nos den información de lo que sucederá”</p>	(G#1-P#3/14)		
	<p>“los procesos de aprendizaje se hagan muy desde el contexto del estudiante o muy pensados desde el estudiante que no se sientan como aislados” “tratar de unir o de encontrar conexión entre lo que pasa por fuera de las aulas y lo que hay dentro de ellas.” “que la vida que esta por fuera de las aulas no es lo mismo que se vive al interior de las aulas”</p>	(G#2-P#2/15)	“Conexión de contextos”	
	<p>“quiere acción-reacción, pues actúe y el colegio tiene que reaccionar con anotaciones” “estaba todo el grupo lo vio él le dijo al profesor y me pusieron anotación”</p>	(G#2-P#2/15) (G#1-P#6/14)	“Disciplinar el sujeto”	