

**EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN NARRADAS POR JÓVENES  
QUE HAN PARTICIPADO EN PROYECTOS ARTÍSTICOS DE LA  
ZONA NOROCCIDENTAL DE MEDELLÍN, EN EL CAMPO DE LA  
EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO Y EL DESARROLLO HUMANO**

**DIANA ESTELLA BARRERA AGUDELO  
HÉLMER JOSÉ CAÑAVERAL ÚSUGA  
MARÍA YANETH CARTAGENA TOBÓN**

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA  
ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN MAESTRO:  
PENSAMIENTO-FORMACIÓN  
MEDELLÍN  
2013**

**EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN NARRADAS POR JÓVENES QUE HAN  
PARTICIPADO EN PROYECTOS ARTÍSTICOS DE LA ZONA  
NOROCCIDENTAL DE MEDELLÍN, EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN  
PARA EL TRABAJO Y EL DESARROLLO HUMANO**

**DIANA ESTELLA BARRERA AGUDELO  
HÉLMER JOSÉ CAÑAVERAL ÚSUGA  
MARÍA YANETH CARTAGENA TOBÓN**

**Tesis para optar al título de Magíster en Educación con Énfasis en Maestro:  
Pensamiento-Formación**

**Director  
JHON MAURICIO TABORDA ALZATE  
Magíster en Filosofía**

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA  
ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN MAESTRO: PENSAMIENTO-  
FORMACIÓN  
MEDELLÍN  
2013**

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

---

**Presidente del jurado**

---

**Jurado**

---

**Jurado**

**Medellín, 25 de julio de 2013**

## CONTENIDO

	<b>pág.</b>
<b>ESCENA DE ENTRADA</b>	9
<b>ACTO 1 – INICIO</b>	15
<b>1. DE ASUNTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS</b>	15
1.1. Presentación. Un problema tras bambalinas	15
1.2. Argumentos de tesis	37
1.3. Intenciones para la puesta en escena	41
1.4. De antecedentes investigativos y referencias de otras puestas en escena	42
1.5. Conceptos para una dramaturgia	59
1.6. Diseño metodológico: una apuesta investigativa multiestratégica que involucra narraturgia	77
1.6.1. Apuntes sobre la ficción intrincados en una experiencia de formación	83
1.6.2. Tres pilares para definir el acontecimiento de la formación	86
1.6.2.1. El arte: escenario de formación	86
1.6.2.2. Los lugares que permiten “ser o no ser”	87
1.6.2.3. Los personajes entramados en la experiencia de formación	88
<b>ACTO 2 - DESENREDANDO COMPRENSIONES, HALLAZGOS Y TENSIONES</b>	90
<b>2. EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DE JÓVENES: UN SÍ MISMO QUE SE ERIGE EN EL ARTE, EN ESPACIOS Y PERSONAJES</b>	90
2.1. <i>Te-lees-kopio</i> : páginas juveniles, relatos de una biblioteca	91

	<b>pág.</b>
2.2. <i>Tarima abierta</i> : formación juvenil, radio en la calle	93
2.3. El arte: escenario de formación en <i>Te-lees-kopio</i>	96
2.3.1. El arte y lo social: un espejo que altera el orden de las percepciones establecidas	96
2.3.2. El arte y lo ético: un camino por donde conducirse, superarse y gobernar al sí mismo	99
2.3.3. El arte como asunto estético: las maneras de estar y de ser en el arte	101
2.4. El arte: escenario de formación en <i>Tarima abierta</i>	104
2.4.1. El arte y lo social: tejido de cotidianidades	104
2.4.2. El arte y lo ético: el lugar para la voz de los otros y de nosotros	106
2.4.3. El arte como asunto estético: nuevas maneras de ver, oír y sentir	109
2.5. El arte en la zona noroccidental: maneras de habitar desde las experiencias sensibles	111
2.6. <i>Te-lees-kopio</i> : lugares que permiten “ser o no ser”	114
2.6.1. El entretejido Educación- Formación en torno a la pasión por los libros	115
2.6.2. Lugares de educación formal y no formal: urdimbre de tensiones, claroscuros y experiencias de acogida y tacto	118
2.6.3. La biblioteca: lugar de nacimiento y esperanza para el barrio	124
2.7. <i>Tarima abierta</i> : los lugares que permiten “ser o no ser”	127
2.7.1. El entretejido Educación- Formación: más allá de dictados y familias tradicionales	128
2.7.2. Lugares de educación formal y no formal: urdimbre de castigos, resistencias y comunidades de aprendizaje con tacto	132
2.7.3. La Casa de la cultura: lugar de nacimiento y esperanza para el barrio	135
2.8. Candilejas de acogida en dos puntos de escena diferentes	138
2.9. Los personajes entramados en la experiencia de formación	143
2.10. <i>Te-lees-kopio</i> : personajes del barrio, tejedores de narraturgias	143
2.10.1. Personajes principales	144

	<b>pág.</b>
2.10.2. Personajes secundarios: talleristas que siembran	148
2.10.3. Los personajes circunstanciales	151
2.11. Tarima abierta: rapsodas de la calle	154
2.11.1. Personajes principales	154
2.11.2. Los que se refieren al grupo familiar	159
2.11.3. Los personajes circunstanciales	162
2.12. Voces: Armonías y disonancias	164
 <b>ACTO 3 – ESCENAS DE SALIDA</b>	 167
 <b>3. ESBOZO DE LINEAMIENTOS: UTOPIÁS PARA ERIGIR UN SÍ MISMO EN PROSCENIOS JUVENILES</b>	 167
3.1. Frente a horizontes posibles y diversos	168
3.2. Frente al joven: acogida del legado y ofrenda de lo nuevo	169
3.3. Al frente del acontecimiento de la experiencia	170
3.4. Frente a los personajes entramados en la formación	171
 <b>CIERRE DEL TELÓN</b>	 173
 <b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	 181

## RESUMEN

La educación para el trabajo y el desarrollo humano ha sido un campo poco explorado desde la investigación educativa en Colombia y los estudios que existen sobre el tema le han dado poca prelación a la voz de los/las jóvenes. Esta investigación da cuenta de la comprensión de experiencias formativas en la educación no formal con jóvenes de la zona noroccidental de Medellín. Para el recorrido de este viaje se opta por un enfoque hermenéutico gadameriano; se propone el cruce de la teoría fundamentada con estas tres etapas: comprender, interpretar y aplicar. Para la obtención de la muestra se acudió a los grupos de discusión y a técnicas tomadas del campo teatral como los juegos de improvisación y las “narraturgias”.

El proceso de investigación permitió identificar, a través de dos matrices de análisis, los elementos que constituyen la experiencia de formación y el contraste de los mismos. El arte, los lugares y los personajes emergieron como dimensiones claves en la experiencia de formación. Este estudio da puntadas para seguir tejiendo otras posibilidades de comprensión de la experiencia de formación en contextos de la educación para el trabajo y el desarrollo humano, en los que también se generen espacios más propicios para el tacto y para el cuidado de sí.

**Palabras clave:** Joven, Educación No Formal, Experiencia de Formación, Narraturgia.

## ABSTRACT

Education for labor and human development has been an unexplored field by educational research in Colombia and existing studies on the subject have given little priority to young people. This research is an account of the educational experiences regarding non-formal education with young people from the northwest of Medellin. For this journey a gadamerian- hermeneutical approach is chosen; it is also pretended a crossing of the grounded theory with these three steps: understand, interpret and apply. To obtain the sample, are turned to discussion groups and field techniques such as theatrical improvisation games and "narraturgies".

The research process allowed identifying, through two analysis matrices, the elements that make up the educational experience and how they contrast with one another. Art, places and characters emerged as key dimensions in such educational experience. This study gives hints as to what to do to keep creating other possibilities to understand the educational experience within the education for labor and human development contexts and in which more adequate atmospheres for touch and self-care are created.

**Keywords:** Young, Non-Formal Education, Educational Experience, Narraturgy.

## ESCENA DE ENTRADA

Esta investigación se lleva a cabo en el marco del macroproyecto Narrativas y saberes escolares: sujetos, subjetividad y ciudadanía, planteado en el énfasis Maestro: Pensamiento-Formación de la Maestría en Educación de la Facultad de Educación, Universidad Pontificia Bolivariana.

En las comunas de Medellín existen diversas organizaciones culturales que llevan a cabo su tarea con jóvenes, liderando a su vez procesos de educación para el trabajo y el desarrollo humano, que en este texto se opta por seguirla llamando educación no formal. En estos espacios se levantan experiencias formativas diferentes a las de la educación formal; propuestas que como las artísticas incluso llegan a ser subvaloradas en varias ocasiones. Sin embargo, urge ahondar en la reflexión sobre cómo acercarse a la comprensión de estas propuestas en clave de experiencia de formación; también, han faltado aproximaciones investigativas en las que se haya escuchado la voz de los jóvenes acerca de sus experiencias de formación en los terrenos de la educación no formal.

Mediante este trabajo académico se pretende comprender las experiencias de formación narradas por jóvenes que han participado en los dos últimos años en los proyectos artísticos de la Corporación Casa de la Cultura Francisco de Paula Santander (propuesta comunitaria en locución y artes escénicas) y la biblioteca pública de la caja de compensación familiar Comfenalco (experiencia institucional en el ámbito de la literatura). Ambos espacios están en el campo de la educación no formal y se ubican en la zona noroccidental de Medellín. Para alcanzar el propósito central se identificarán en

las narraciones de los/las jóvenes los elementos que constituyen su experiencia de formación y contrastar los elementos significativos hallados en las narraciones de los/las jóvenes que hacen parte de los dos proyectos.

El equipo de trabajo de la tesis, partícipes directos de la pregunta, conocedores, habitantes, gozantes y sufrientes de esta casa que es la zona noroccidental de la ciudad, se decide por un viaje con sentido de pertenencia y de re-conocimiento de quehaceres, afectos y pensamientos en torno al arte, los lugares, los personajes. Con un compromiso signado por la herencia y la continuidad de acontecimientos significativos, mediante esta tesis se abre la opción para el extrañamiento, para la comprensión de lo que ha formado y de lo que hoy forma a los/las jóvenes en esta cuna barrial de movimientos sociales, políticos y culturales que han influenciado durante varias décadas a sus habitantes, líderes y artistas; que también ha sido albergue de un gran número de organizaciones de educación no formal, varias imbricadas en la alternativa de educación popular.

Cual acontecer teatral, esta investigación se divide en dos grandes actos – y un tercero concluyente-, los cuales, a su vez, se disgregan en diversas escenas para dar cuenta del corpus total de la tesis. En el primer acto se presenta el planteamiento de la situación problemática, se sopesan los antecedentes en torno a la formación de jóvenes desde el campo de la educación no formal. Es notable la preocupación de los gobiernos por auspiciar la formación para el trabajo, por articular la educación del bachillerato con las oportunidades de producción, el empleo para los/las jóvenes; empero se ha descuidado el trabajo como lugar digno para la experiencia del yo, como también otras opciones de educación no formal desde las humanidades, y valga citar el caso de las artísticas, que con muchos aciertos se viene implementando desde espacios

institucionalizados como las bibliotecas que están a cargo de las cajas de compensación familiar, hasta casas de la cultura o grupos que aún se resisten a la institucionalización por parte del Estado; lugares donde centenares de jóvenes encuentran otras posibilidades de formación.

Además de la desarticulación en los programas de formación en artes, otra falencia de los escenarios de formación juvenil es que han sido diseñados por otros, esto es, que la voz del joven no ha sido tomada en cuenta; se propone para los/las jóvenes, pero no con los/las jóvenes. En plena época de crisis de experiencias y de intentos certeros por apalear a las humanidades, los/las chicos/chicas claman por puestas en escena donde ellos/ellas sean más protagonistas, donde puedan tener un mejor cuidado de sí y ser escuchados, donde prime el tacto por encima de la imposición, donde tengan la oportunidad de su propia narración.

Siguiendo en el mismo acto, pero pasando a la estrategia de investigación, ésta se enmarca como cualitativa y clasifica dentro del enfoque hermenéutico desde la línea de Gadamer; la comprensión, la interpretación y la aplicación son categorías gadamerianas que se cruzan en el camino de la teoría fundamentada; el estudio, además de acercarse a la hermenéutica, se propone como sistemático, flexible, dialógico y multiestratégico. En lo que tiene que ver con herramientas, se acude básicamente a dos técnicas: la primera obedece a los juegos de improvisación tomados del teatro y a las “narraturgias”, concepto que se origina en la dramaturgia española de los últimos años y utilizado para referirse a los límites cercanos entre la narrativa y la dramática; la segunda, más conocida y usada en el ámbito investigativo, y que además complementa la primera, son los grupos de discusión.

La elección de las técnicas teatrales se justifica porque, gracias al poder simbólico del arte, allí cabe la posibilidad de expresar lo que no sería posible decir de otro modo, porque a través de la mediación se llega a lo que no se arriba de manera directa; se puede hallar el valor más allá del sentido común; el arte como posibilidad de la verdad. Se propusieron los talleres como experiencia de lo subjetivo; desde estas técnicas se pudieron abordar con más facilidad las metáforas, los elementos ficcionales, los elementos simbólicos. Obviamente que la inclinación por el teatro también implicó asumir el riesgo de transitar por un camino poco explorado en materia de investigación.

Para el perfil de la población se opta por jóvenes entre los 14 y los 26 años (criterio tomado según la Ley de juventud para el caso de Colombia), habitantes de la zona noroccidental de Medellín, que participaron voluntariamente de los talleres y los grupos de discusión. Para el caso de la muestra de la investigación se tomaron únicamente las narraturgias que dieron cuenta de las experiencias de integrantes que llevan entre uno y dos años en el grupo seleccionado; esto siguiendo el concepto de experiencias críticas (Woods, 1998). En este sentido, la muestra permitió investigar un ámbito de la escritura del joven en lo atinente a las experiencias. Se definieron 22 muestras entre “narraturgias” y juegos de improvisación, más cinco grupos de discusión.

El diseño metodológico elegido posibilitó llegar a estas tres dimensiones claves en la experiencia de formación: el arte como elemento de formación, los lugares que permiten “ser o no ser” y los personajes que constituyen la experiencia de formación. En el acto 2 se ofrecen los diferentes ámbitos de lectura que arrojaron las dimensiones anteriores, tamizadas mediante un par de matrices en las que se pudo tener un acercamiento a estas palabras de pregunta o puntos de partida en cuanto a la experiencia

de formación: cómo, cuándo, por qué, quién, qué, dónde, para qué. Cada una de estas palabras pregunta condujo a un elemento asociado al teatro así: el cómo con el conflicto, el cuándo con el tiempo, el por qué con el conflicto, el quién con el personaje, etc.

Ahondando en las tres dimensiones halladas se tiene que para el caso de la primera, la relacionada con el arte, ésta se relaciona así: el arte y lo social, el arte y lo ético, y el arte como asunto estético. En el tema de los lugares se desarrollan: el entretrejo educación- formación, los lugares de educación formal y no formal como urdimbre de tensiones, claroscuros, castigos, resistencias y experiencias de acogida y tacto y, la experiencia de educación no formal desbordante de cultura y esperanza hallada en la biblioteca, en la casa de la cultura, en el barrio. Finalmente, en la escena de personajes, tal cual reza en los cánones del análisis teatral, se traen a colación los personajes principales, esos mismos jóvenes que despliegan su decir y su actuar sobre la experiencia de formación; los personajes secundarios, la familia, los talleristas que apoyan y, en tercer lugar, los personajes circunstanciales.

En las escenas de salida se tiene un esbozo de lineamientos como propuesta para enriquecer el trabajo que se viene adelantando desde la educación no formal, para que se puedan visualizar mejor estas alternativas de formación con jóvenes. Así mismo se pincelan algunos trazos en el sueño de obtener una pintura más armoniosa en la que puedan compenetrarse de mejor manera los colores de la educación formal y los de la educación no formal; dos campos que se mezclan, que de acuerdo a los hallazgos no aguantan una mirada escindida pues es más lo que se repite, lo que se comparte, lo que se complementa. Empero, también quedan encendidas algunas luces para que en la educación de la escuela se ría como en estas experiencias de formación del afuera; para

que los pájaros puedan volar con libertad tanto en el bosque como en la ciudad; en la calle impregnada de smog como en el patio encementado de la prisión.

## ACTO 1 – INICIO

### 1. DE ASUNTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS

#### 1.1. Presentación. Un problema tras bambalinas

La estructura del servicio educativo en Colombia está reglamentada según la Ley 115 de 1994, ley general de educación; dicho servicio, que en primer lugar es un derecho, no sólo se presta en instituciones educativas del Estado sino también en otras organizaciones por ejemplo de índole comunitaria o solidaria y comprende

el conjunto de normas jurídicas, los programas curriculares, la educación por niveles y grados, la educación no formal, la educación informal, los establecimientos educativos, las instituciones sociales (estatales o privadas) con funciones educativas, culturales y recreativas, los recursos humanos, tecnológicos, metodológicos, materiales, administrativos y financieros, articulados en procesos y estructuras para alcanzar los objetivos de la educación. (Ministerio de Educación Nacional -MEN-, 1994, p. 1)

La Ley 375 de 1997, “no concibe la formación exclusivamente a los entes institucionales, al contrario, reconoce que la formación se despliega en diversos espacios pedagógicos, en las interacciones sociales y en las vivencias cotidianas de el –la joven” (Londoño, 2008, p. 43). Al respecto, Alfageme y Martínez (2007), toman la idea de que, a diferencia de otras épocas, hoy en día al ser humano se le van los días en procesos de

formación, pues la educación no comienza ni culmina en el aula escolar; consideran que esta prolongación de la educación, durante toda la vida, lleva a que surjan diversas organizaciones educativas así como otros escenarios que contribuyan a complementar la formación, a que no sólo se eduque en instituciones escolares -ya que éstas no tienen la capacidad para asumir toda la educación que una persona requiere-, ni tampoco solamente a los escolares de determinada edad.

La educación como proceso inacabado propicia la creación de otros colectivos y lugares más coherentes con las concepciones de la educación no formal. En este sentido, Alfageme y Martínez (2007) amplían el ángulo de visión hacia la formación en otros ámbitos de estudio, fuera de la educación formal, y esto hace volver la mirada a aquellas organizaciones culturales que hacen presencia en el entorno social y que por su cercanía pueden jugar un rol decisivo en esta labor. Así mismo, siguiendo la declaración de la UNESCO sobre educación permanente, la educación es un proceso de toda la vida que no se queda en la escolaridad y exige un enfoque que permita articularla con procesos culturales; lo cultural, según la ley general de cultura de 1997, como ese conjunto singular de cualidades espirituales, intelectuales y afectivas inherentes a los grupos humanos y que va más allá de las artes, maneras de vida, valores y tradiciones, entre otros.

Por su parte, en el monográfico coordinado por Herrera Menchén (2006), sobre Jóvenes y educación no formal del Instituto de la Juventud en España, se lee a Trilla, refiriendo que el término de educación no formal fue popularizado por Coombs a finales de la década de los sesenta cuando comienza una crisis en la institución escolar. Es una coyuntura en la que se presenta la necesidad de darle valor a otras ofertas educativas

diferentes a la escuela. Coombs y sus colaboradores logran la distinción entre educación formal, no formal e informal, llegando a definiciones que fueron ampliamente aceptadas por la comunidad científica.

En Colombia se sustituye la denominación de educación no formal por la de Educación para el trabajo y el desarrollo humano con la ley 1064 del año 2006, que tiene carácter de educación continua según el decreto 2020 de 2006; reglamentada por medio del decreto 2888 de 2007, derogado a su vez por el decreto 4904 de 2009. Dicha educación hace parte del servicio público educativo, responde a los fines de la educación consagrados en el artículo 5° de la Ley 115 de 1994 y

conduce a la obtención de certificados de aptitud ocupacional. Comprende la formación permanente, personal, social y cultural, que se fundamenta en una concepción integral de la persona [...] estructura (da) en currículos flexibles sin sujeción al sistema de niveles y grados propios de la educación formal (MEN, 2009, p. 1).

Cabe preguntarse si la normatividad vigente es suficiente y apropiada para dar cuenta de la complejidad y diversidad de todas las experiencias de educación no formal, ya que las dos organizaciones tenidas en cuenta en esta investigación no entran en los principales requisitos establecidos por la ley; tanto *Te-lees-kopio* como *Tarima abierta* no cuentan con el respaldo para otorgar un certificado de aptitud ocupacional y además el quehacer de ellos no encaja en las líneas contempladas en el desarrollo humano según la ley. Dichos proyectos tampoco se pueden clasificar dentro de lo que se ha conocido como educación informal ya que sus propuestas son más amplias e incluso el taller *Te-*

*lees-kopio* hace parte de una biblioteca de una caja de compensación familiar.

La llamada educación no formal venía siendo implementada según la Ley General de Educación (Ley 115) – y reglamentada además por el Decreto 114 de 1994-, como sigue: “la que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos en el artículo 11 de esta ley” (MEN, 1994, p. 32). Según Cardona, Macías y Suescún (2008), desde esta postura normativa la educación no formal buscaba promover y cobijar el desarrollo de la persona humana, la capacitación para el desempeño artístico, recreacional y la formación para el empleo de jóvenes, la participación ciudadana y comunitaria, entre otras. En consecuencia se encuentra que hay más afinidad de las dos experiencias mencionadas con lo designado para educación no formal, término que ha tenido un fuerte apoyo e identificación por parte de aquellos que la practican -y que sigue siendo vigente ya que según el rastreo bibliográfico aún hoy es empleado en varios países-; por tanto en adelante el equipo de trabajo se inclina por seguir hablando de educación no formal en lo que sigue en este texto.

Existen en el país alrededor de 1100 entidades de educación artística no formal, que imparten cerca de 1700 programas de educación relacionadas con las áreas artísticas. Antioquia está entre los tres departamentos con mayor número de instituciones artísticas no formales (Escobar, 2006). Gran número de estas propuestas culturales se gestan a través de las iniciativas de los/las jóvenes, organizaciones comunitarias o entidades que se dedican al cultivo de diferentes expresiones artísticas. “Diversas organizaciones comunitarias y juveniles apuestan por la formación en este campo, como

estrategia para transformar las maneras del Estado de hacer cultura, pese a la pérdida de espacios formativos en este campo en la ciudad” (Londoño, 2008, p. 68).

Profundizando en el tema de la educación no formal, Herrera Menchén (2006), aclara qué es y qué no es la educación no formal: los términos de educación formal, educación no formal y educación informal, bastante discutidos en el ámbito académico durante los últimos quince años, no aclaran suficientemente los procesos educativos que se dan en nuestra sociedad, ya que no son términos excluyentes entre sí y tienen que ver con situaciones en las que cualquier persona puede participar desde que nace; es, a su vez, complicado establecer fronteras que dividan estos tres conceptos sin el asomo de dudas. Según Coombs y su equipo, la educación no formal

comprende toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños. El término «no formal» simplemente indica que un programa educativo dado, organizado de alguna manera, no forma parte del sistema formal (Pastor, 2001, p. 527-528).

Desde esta línea se prefiere la denominación «no formal» en vez de «educación no escolar» o «educación extraescolar» («*out-of-school education*»), ya que, entre varias razones, ciertos procesos educativos no formales ocurren dentro del contexto escolar pero por fuera del horario lectivo. Lo cierto es que en ningún caso, la educación no formal implica que los métodos pedagógicos utilizados sean necesariamente no convencionales.

Pastor (2001), igualmente destaca en Coombs el trabajo sobre frecuentes

concepciones erróneas en torno a la modalidad de la educación no formal: la primera se refiere a la idea de que la educación no formal está diseñada sólo para los pobres o para los países tercermundistas; la segunda, tiene que ver con la creencia de que ésta es menos costosa que la educación formal y, a la vez, más eficaz. En los años setenta, autores como Thomas J. La Belle se esfuerzan por unir los conceptos de «cambio social» y «educación no formal», y también por analizar específicamente los programas de educación no formal que se estaban llevando a cabo en América Latina para los sectores más pobres de la población y, dentro de ellos, aquellos relacionados con la acción comunitaria, la formación técnica o vocacional, la alfabetización y educación básica, la gestión de cooperativas y empresas comunitarias, entre otras.

Para Pastor (2001), hay que evitar, entonces, las generalizaciones fáciles y excesivas, como por ejemplo sentenciar que la educación no formal es más barata, o que es más igualitaria, participativa, democrática, que brinda mejores opciones para el desarrollo y la liberación personal o, incluso, que es totalmente voluntaria. Sin embargo, en el contexto de la zona noroccidental de Medellín, se observa que tradicionalmente las ofertas de formación de las organizaciones comunitarias han sido asequibles a las personas de más bajos recursos y que, a su vez, los participantes las han tomado de manera voluntaria.

Luján (2010), argumenta que el más importante insumo de la educación no formal son las urgencias de formación, capacitación, actualización, uso del tiempo de ocio, aprovechamiento de los recursos, avances tecnológicos y científicos para adquirir la inserción laboral, el mejoramiento de las tareas ocupacionales, la mejoría en el aspecto socioeconómico y el disfrute de necesidades culturales.

En toda acción educativa no formal hay una intencionalidad previa, que obedece a necesidades, expectativas, intereses, metas y objetivos de los grupos sociales con quienes proyecta su accionar y con base en estos requerimientos se definen objetivos y metas de desarrollo humano, social y económico (Luján, 2010, p. 108).

Al respecto, Alfageme y Martínez (2007), señalan que toda práctica social, y por ende las que tienen que ver con la educación y la cultura, presentan un definido carácter ideológico, unas finalidades que contienen un marco sobre el cual justificar y argumentar lo que hacen, cómo lo hacen, para qué lo hacen y cuál es la estructura organizativa y de participación que facilita el diseño, implementación y valoración de dichas prácticas.

La educación no formal tiene la misión de promover un aprendizaje socialmente significativo y apropiado a las realidades culturales de las poblaciones que atiende [...] La educación no formal en razón de su naturaleza, ámbitos de acción, poblaciones que atiende y modalidades es una opción socioeducativa para el mejoramiento de las condiciones de vida de los grupos sociales, en correspondencia con sus necesidades y expectativas (Luján, 2010, p. 113 y 116).

Es necesario advertir que muchas de las iniciativas de educación no formal en América Latina, surgen en el ámbito comunitario para luego permear la institucionalidad, se precisa además que estas iniciativas de educación no formal, tanto comunitarias como institucionales han sido apropiadas por las diferentes corrientes de la

educación social, más que por las de la educación formal. Se considera pertinente entonces, presentar de una manera general, cuáles son estas propuestas, de qué forma acogen las iniciativas y qué particularidades aportan, para con estas claridades, precisar y caracterizar los escenarios escogidos en la investigación.

Se puede suponer, según el análisis del profesor Ghiso (2007), que la educación popular y la animación sociocultural más que la pedagogía social y la educación comunitaria son las que coinciden con las finalidades y metodologías de las organizaciones comunitarias y con las propuestas institucionales que se enmarcan en la llamada educación no formal. Esta percepción es también ratificada por Torres (2000) cuando sostiene que la educación popular “se alimenta de varias fuentes culturales y académicas: imaginarios, valores y experiencias sociales compartidas, reflexiones sobre sus propias prácticas educativas, así como de teorías y debates provenientes de otros campos académicos y culturales” (p. 6).

El profesor Ghiso aclara que la educación social consiste en prácticas culturales específicas de una colectividad, donde sus integrantes desde prácticas cotidianas de socialización, logran que se les reconozca como miembros de una comunidad determinada. Igualmente especifica que la educación social está compuesta por: la pedagogía social, la animación sociocultural, la educación comunitaria y la educación popular, teniendo entre ellas, claro está, profundas diferencias, tanto en el contexto al que responden, a los sujetos que intervienen y sus relaciones, como a sus fines y metodologías.

Si bien estas propuestas, surgen en los siglos XX y XXI es de aclarar que sus orígenes son disímiles; mientras la pedagogía social surge en Alemania mediante

movimientos nacionalistas y socialistas para intervenir en problemáticas generadas por la industrialización, la animación sociocultural nace de las comunidades en Francia y España, después de la segunda guerra mundial, buscando reconstruir sus identidades y vencer la apatía de las poblaciones. La educación popular en América Latina se crea por obreros y campesinos, bajo dictaduras, represiones políticas y la explotación obrera y campesina, entretanto la educación comunitaria nace mediante la alianza para el progreso, respondiendo así al modelo de desarrollo implementado por Estados Unidos e Inglaterra.

Cada propuesta responde a sus tiempos, desde una lectura que se hace de la realidad. La pedagogía social tiene una lectura más institucionalizada y desde el sistema de la problemática, a diferencia de la animación sociocultural y la educación popular que lo hacen desde lecturas críticas de la realidad y desde posiciones políticas en las que se destaca la percepción que tienen los individuos de su situación. En el caso de la educación comunitaria, la lectura se hace desde una mirada economicista, leyendo todo aquello que se opone al progreso económico e infraestructural de una población, región o país (Ghiso, 2007, p. 2).

Otra diferencia esencial que señala el autor tiene que ver con la forma como tanto educadores y destinatarios de la acción educativa, se involucran y participan de sus propuestas; mientras que en la pedagogía social y la educación comunitaria los educadores por ser profesionales en un área disciplinar definida se ven obligados a transmitir ese saber, ocurre lo contrario con la animación sociocultural y la educación popular, en las que para sus educadores no es obligación ser profesional o tener un título,

como tampoco tienen como premisa transmitir un saber; lo que éstos priorizan en su acción educativa es responder a las necesidades específicas de la comunidad donde trabajan. Igualmente Torres plantea que “uno de los elementos constitutivos y rasgo definitorio de la educación popular ha sido el pretender contribuir a la construcción de los actores que intervienen en sus propuestas, experiencias, proyectos y programas educativos, a partir de la afectación de sus estructuras y mediaciones cognitivas, valorativas y simbólicas” (Torres, 2000, p. 5). Dicha apreciación afianza la intuición de un permear más directo de la educación popular a la educación no formal.

Es igualmente importante hacer referencia a las distinciones en los fines y las metodologías de estas propuestas, puesto que es mediante ellas que se alcanzan a vislumbrar algunas caracterizaciones de las organizaciones elegidas para este trabajo de tesis.

Los fines corresponden a orientaciones que buscan controlar y adaptar, modelando aptitudes y actitudes de las personas, pasando por propuestas que buscan dinamizar la creatividad social sin prescribir un modelo específico, sino restableciendo o recreando las dinámicas y experiencias preexistentes en los sujetos. Hasta llegar a la propuesta transformativa propia de la educación popular que busca formar un sujeto social protagónico, dueño de su propio destino (Ghiso, 2007, p. 4).

A pesar de que metodológicamente algunas intervenciones sean similares el autor alcanza a diferenciar las “que van desde los que saben a los que no saben y aquellas que

favorecen ambientes de participación y diálogo en la que se reconoce a las personas como sujetos de saber, punto de partida de los procesos educativos” (Ghiso, 2007, p. 5).

Igualmente se considera necesario contextualizar lo que hoy se entiende por comunitario, dado que el concepto ha evolucionado y puede no estar hablando el mismo lenguaje de las organizaciones que dicen realizar este tipo de trabajo; Torres (2004) afirma que desde la tradición sociológica se había concebido lo comunitario como un conjunto de relaciones sociales basadas en proximidades, sentimientos, creencias, vecindad donde predomina lo colectivo sobre lo individual y lo íntimo sobre lo público, donde el temor por los desplazamientos del campo a la ciudad hacía que los sociólogos afirmaran que dicha situación acabaría con lo comunitario; empero Oscar Lewis, se atreve a demostrar que la convivencia urbana no siempre disolvía los estilos de vida comunitaria ni los restringía al espacio vecinal.

A diferencia de lo que suponía la sociología de la modernización, no todos los vínculos y valores comunitarios tradicionales desaparecieron al paso de la modernización capitalista; por el contrario, en algunos casos se fortalecieron y reactivaron estos vínculos en resistencia a las consecuencias adversas de la lógica del mercado; es el caso de las sociedades indígenas y campesinas andinas y mesoamericanas en las cuales lo comunitario, más que un vínculo, constituye un modo de vida ancestral (Torres, 2004, p. 13).

El autor continúa señalando otro tipo de vínculos comunitarios como son los que comparten intereses y valores económicos, culturales y políticos; estos nuevos procesos de asociación o colectividades intencionales son las que Tarrow (1997) llama *comunidades del discurso*. Esta visión de comunidad cobra fuerza entonces entre filósofos, politólogos e intelectuales que como Hannah Arendt retoman el significado de *Koinonia*, expresión del griego para referirse a lo común, de cara a lo privado. También, “autores como Norbert Lechner ven en la comunidad un espacio de condiciones y acuerdos mínimos que articula lo particular y lo diferente con lo general y común y que posibilita la viabilidad de la democracia” (Torres, 2004, p. 14). Finalmente, el autor ratifica la vigencia de lo comunitario en las seis siguientes modalidades de relación y vida colectiva:

Comunidades tradicionales ancestrales, supervivientes que resisten la modernización capitalista. Comunidades territoriales construidas en condiciones de adversidad económica y social. Comunidades emocionales no necesariamente territoriales. Comunidades intencionales o de discurso, constituidas por asociaciones, redes y movimientos sociales alternativos. Comunidades críticas o reflexivas. Y comunidades políticas o comunidades pluralistas (Kemmis, 1997, citado en Torres, 2004, p. 14).

Tener como referente las claridades que estos autores ofrecen sobre elementos externos que nutren el contexto de la educación no formal, logra despejar horizontes de comprensión desde perspectivas diferentes a las ya estudiadas y develar en lo posible las construidas por los jóvenes que participan de éstas. Se reconoce la educación no formal

como un entramado de prácticas educativas, de procesos intersubjetivos, comunicativos y por tanto productores de sentido donde entran en juego creencias, saberes, valores que a su vez son reproducidos en la interacción constante en los escenarios no escolarizados.

El conocimiento de la realidad social no es jamás su reflejo –“verdadero o distorsionado”-, sino una interpretación, una construcción cultural [...] La subjetividad, aparece ahora como vector necesario en la comprensión de estas realidades y no sólo como una derivación determinada por ellas; así por ejemplo las propuestas, luchas y resistencias sociales encuentran en las creencias, los imaginarios y representaciones de sus protagonistas, un referente ineludible en su comprensión (Torres, 2000, p. 8).

En la pretensión de investigar sobre lo que acontece con los/las jóvenes que se mueven en torno a la educación no formal, y siguiendo a Dosbá cuando afirma “la curiosidad por los modos en que los lazos sociales se vuelven relaciones pedagógicas, en las que importa tanto el contenido como la relación” (Dosbá, 2008, p. 6), el equipo de investigación busca: comprender las experiencias de formación narradas por jóvenes que han participado en los dos últimos años en los proyectos artísticos de la Corporación Casa de la Cultura Francisco de Paula Santander (propuesta comunitaria en locución y artes escénicas) y la biblioteca pública de la caja de compensación familiar Comfenalco (experiencia institucional en el ámbito de la literatura-arte). Ambos espacios se ubican en la zona noroccidental de Medellín.

Moral (2007), da cuenta de una reflexión acerca de los procesos educativos que se centran en el desarrollo de competencias laborales, formando trabajadores

perseverantes, sumisos y poco críticos, descuidando la formación humana. Se trata de la versión mercantilista de la preparación ocupacional en donde se ha privilegiado el aprendizaje competitivo e individualista. He aquí un argumento más que justifica la opción por la denominación de educación no formal dado que los talleres de las dos organizaciones tomadas para este trabajo parecieran plantear caminos diferentes al del sentido mercantilista, pues tienen la intención de propiciar subjetividades más críticas y solidarias.

Formar para el trabajo, por lo tanto, no se reduciría a brindar unas herramientas para el desempeño laboral sino que se acercaría más a enseñar a vivir al mismo tiempo que las personas continúan su educación; podría ser una alternativa que se acerca a la educación para la vida o para la libertad, dada la importancia que sigue adquiriendo lo laboral como un aspecto al que cada vez se le da más significación. El asunto no es complacer las demandas del mercado aún a costa del sacrificio de otras necesidades formativas, intelectuales o emotivas; se trata de

coordinar ambas actuaciones en un ejercicio comprensivo de desarrollo integral de un educando que se adapte al hic et nunc de la sociedad postindustrial, pero que, al mismo tiempo, actúe como agente de cambios, no como mero producto estandarizado de la organización educativa ni como un engranaje más del sistema de producción (Moral, 2007, p. 182).

Se abordan a continuación las dos experiencias a tener en cuenta en esta travesía investigativa. El primer lugar a tener en cuenta es el taller de escritores *Te-lees-kopio*, actividad formativa en literatura-arte que hace parte de la biblioteca pública Comfenalco

Castilla. La biblioteca, según Luján (2010), es un tipo de organización de educación no formal dedicada a implementar encuentros académicos y lúdicos de interés para la población en general; se complementa el servicio de préstamo de material bibliográfico con facilidades de consulta en la web, material multimedia y juegos educativos en general. La biblioteca, además, ofrece programas de encuentros, charlas, foros, talleres, tertulias, entre otras dinámicas educativas grupales.

La biblioteca pública Comfenalco Castilla, ubicada al frente del Parque Juanes de la Paz -en un local en el que hace más de 15 años se esparcía el olor a la guayaba pues allí tenía su sede una reconocida empresa de bocadillos-, pertenece a la Red de Instituciones de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano. Comfenalco al igual que otras entidades que cumplen la misma función, tiene su origen hacia 1954, cuando la Asociación Nacional de Industriales ANDI sugirió al gobierno establecer el subsidio familiar en todo el país para atender las necesidades de los hogares de los obreros, en proporción al número de hijos. Los talleres de escritores obedecen a propuestas que no son exclusividad de una sola biblioteca; en Comfenalco hacen parte de una política respaldada desde hace varios años, la misma que se materializa en algunas de sus seis sedes en Medellín.

El taller de escritores *Te-lees-kopio* es una experiencia institucional, ubicada en la comuna 5, donde la población se clasifica entre los estratos 2 y 3; los habitantes de esta zona, en su mayoría inmigrantes de diferentes pueblos antioqueños, arribaron a la urbe en busca de horizontes más halagüeños. *Te-lees-kopio*, con una trayectoria de más de 10 años, ha sido orientado por diferentes escritores, entre los que cabe mencionar a Pedro Arturo Estrada, José Libardo Porras y Robinson Quintero, quien lo lidera actualmente.

El grupo lo conforman jóvenes entre los 14 y 30 años y regularmente asisten una vez por semana a dicho lugar. Viviana Restrepo y Arrison Alejandro Palacio, poetas formados allí, ganan elogios en los escenarios literarios de la ciudad. El promotor cultural Andrés Tamayo, conocedor de la trayectoria del taller, sostiene que no conoce de otras investigaciones, y sobre todo en el terreno de lo educativo, que hayan puesto su mirada en este taller. Esto confirma un vacío en el interés de indagar por estos procesos de educación no formal y, a la vez, la pertinencia de la investigación.

Rubiano (2009), a propósito de los talleres de escritores, asevera que el amaestramiento de la escritura como un arte es una práctica que no comienza antes de la segunda mitad del siglo XIX; su origen se puede rastrear en cursos de composición de lengua inglesa y francesa en las universidades y colleges, y su historia más reciente se comienza a tejer a partir de talleres y programas de escritura creativa como el de la Universidad de Iowa -que puede que no sea el más antiguo pero sí uno de los más influyentes-, donde también empezó a darse el término “taller”, en 1936. Para el caso de Colombia, la tradición de estos talleres de escritura inicia en la Universidad Autónoma con Eutiquio Leal en el año 1970. El taller de la Biblioteca Pública Piloto de Medellín, reconocido como uno de los más antiguos del país, inició labores hace más de un cuarto de siglo y estuvo a cargo de Manuel Mejía Vallejo durante muchos años.

La otra experiencia de educación no formal, tomada para este periplo investigativo, se ubica en el barrio Santander, comuna 6, ya en límites con Bello. La primera urbanización de la comuna se realizó en 1951 en terrenos del señor Julio Shwarberg, quien loteó lo que hoy es el barrio Santander, al cual se trasladaron entre 1958 y 1960 algunas familias asentadas en las riberas de la quebrada La Iguaná; la

mayoría de la población se clasifica como estrato 2 o 3. La Casa de la Cultura de Santander funciona hace más de seis años y sostiene una propuesta de carácter popular para gente de todas las edades; es una iniciativa asumida por líderes del barrio como el señor Francisco, que aunque ha tenido resistencias con respecto a la oferta institucional del Estado, tampoco la ha dejado totalmente de lado- la familia de don Francisco no ha optado por la educación pública, siendo él mismo quien ha educado a sus hijos de manera autodidacta-.

Aquí puede notarse la divergencia entre lo institucional y lo que pretende estar por fuera de éste. Actualmente, el aparato institucional representado en el municipio u otros entes gubernamentales, orienta y asume el control de los proyectos comunitarios que otrora se daban con autonomía e independencia política. Cabe preguntarse por la transformación – o deformación- de una iniciativa comunitaria cuando el Estado irrumpe en ella, asumiendo el control de las casas de la cultura y, a su vez, de las diversas propuestas articuladas en ellas; varias organizaciones comunitarias, al volverse gestoras de proyectos necesarios para la subsistencia, han ido abandonando sus vivencias fundacionales cargadas de experiencias formativas dotadas de profundo sentido.

La Casa de la Cultura, antes escuela Barrio Santander, hace parte del sector más concurrido del vecindario, un punto de encuentro donde los habitantes pueden satisfacer sus necesidades físicas y espirituales, lugares para la compra y el deleite estético, cantinas para el desfogue y una *Tarima abierta* para la complacencia, el reportaje y el entusiasmo juvenil; es “una centralidad zonal donde conviven el comercio, la cultura, la educación, la religión y donde sus calles y pobladores fueron testigos fieles de todo un proceso histórico de acción colectiva que perdura hasta nuestros días” (Restrepo, 2010,

p. 16). En el entorno de la casa de la cultura está El bulevar de los abuelos en el que se tiene el monumento “La Soledad del Abuelo” del maestro Pedro Murillo -también líder comunitario- y la pintura muralista “Reconstruyendo Memoria e Identidad”, en la que el maestro barrial Gustavo Adolfo Martínez da cuenta de la historia de esta parte de la ciudad.

Además del taller de ebanistería y la pequeña biblioteca con libros donados en su totalidad, la Casa de la Cultura Francisco de Paula Santander, un “*Espacio de Libertad*”, ofrece talleres en todas las modalidades del arte, encuentros culturales con niños, jóvenes y abuelos, tertulias mensuales y *Tarima Abierta*, un espacio de locución-arte en la calle liderado por los jóvenes. Para la búsqueda cotidiana toman eslóganes como “yo aprendo lo que necesito” y “experimento para saber si me gusta”, entre otros. Los participantes

son sujetos que se forman a sí mismos y en relación con los demás mediante prácticas incluyentes donde el sujeto en formación elige libremente los elementos en que desea formarse, sus contenidos acordes a los tiempos individuales de cada sujeto, según su voluntad y las capacidades que deseen fortalecerse o descubrirse (Restrepo, 2010, p. 58).

Esta casa de la cultura alberga una opción distinta a la de otras casas de la cultura de la ciudad que son sostenidas y direccionadas por el municipio. Según Restrepo (2010), la práctica formativa que allí se gesta es de corte no formal, pues los logros no se respaldan en cartones de grado sino que se experimentan en el encuentro diario y se pueden aplicar en la vida cotidiana de los participantes. En el proceso mismo los

participantes, de manera autónoma, desarrollan niveles de direccionamiento de su formación para la vida; se obvian las presiones, las tensiones, el autoritarismo con que se enseña en muchas aulas de educación formal y se sustituyen por la construcción social de los aprendizajes, valorando los saberes propios y los de los otros, compartiendo enseñanzas que se distancian de otras maneras de acceder al conocimiento. Según Raquel, una de las lideresas, “la metodología, casi el 90% es la experiencia”.

La Casa de la Cultura de Santander se cataloga como un lugar propicio para el taller. A semejanza de lo ya referido para el caso del grupo de escritores *Te-lees-kopio*, aquí el concepto de taller se acerca a lo propuesto por Luján (2010), según el cual éste es una modalidad educativa en donde se aprende haciendo y se promueve la participación de los asistentes para la adquisición de competencias en distintas áreas del conocimiento humano. Allí se facilitan encuentros de formación artística, cultural y social. Empero estos talleres también se acercan en algunos aspectos a lo que es una escuela artística: tipo de organización en la que se acude, para los procesos de enseñanza y aprendizaje de las artes, a metodologías educativas participativas que facilitan cumplir con objetivos, contenidos, recursos y actividades previamente organizadas.

De igual manera, lo que acontece en la Casa de la Cultura de Santander podría considerarse como una comunidad de aprendizaje y ésta, entre varias cosas, “concede un gran valor y énfasis al aprendizaje intergeneracional y al aprendizaje entre pares. En particular, destaca el potencial educativo de los jóvenes y personas mayores [...] se fundamenta y apoya en la solidaridad” (Torres, 2007, citado en Luján, 2010, p. 115). Sin embargo, pese a la variedad y riqueza de proyectos como la Casa de la Cultura y el taller de escritores *Te-lees-kopio*, Londoño (2008), señala que para el caso colombiano se

hallan pocas investigaciones que permitan orientar las propuestas de formación a partir de la profundización de aspectos problemáticos y que se requiere de otras miradas desde el sector educativo, en las que se reconozcan y valoren saberes, experiencias, sentimientos y pensamientos, de los/las jóvenes participantes.

Por otra parte, en la investigación *“La educación artística como posibilitadora del desarrollo cognitivo y comunitario”* (Zapata, et al, 2000), y en varios documentos que desarrollan el concepto *comunitario* se evidencia que en los lugares de educación no formal se moldean propuestas diferentes a las de la educación formal; es menester considerar lo que ocurre en esos centros de acogida en los que se tejen otras experiencias por fuera de la educación formal. Carrillo (2011), habla del trabajo en educación no formal como una labor de corte comunitaria, de reivindicación de lo público y lo democrático. Los acercamientos entre las agrupaciones comunitarias en esta época de afanes y desencantos son a través de redes, comunidades que buscan unos fines colectivos y que muestran capacidades para transformar las estructuras sociales, pudiendo incidir en el devenir de la sociedad, en sus objetivos principales.

Al parecer son pocos los sectores académicos que han traído la reflexión sobre estos lugares y hay quienes desde una forma poética, no por eso menos rigurosa, han direccionado las miradas hacia “lo que se enseña y aprende en la brutal sutilidad de los encuentros pedagógicos no formalizados en edificios escolares” (Dosbá, 2008, p. 7). Una diferencia entre los lugares de educación formal y los que no lo son, es el modo de referirse a quienes pertenecen a sus proyectos formativos: mientras que en los primeros son llamados estudiantes, en los segundos son denominados usuarios, participantes, sujetos, agentes o actores sociales. Empero, lo que se abre es la problematización sobre

el papel que juega la persona según lo pretendido en esos escenarios de educación no formal y, sí las actitudes, disposiciones y valoraciones de los sujetos “en formación”, son similares en los distintos lugares que forman por fuera de la escuela.

Larrosa (2000), cuando habla del estudio como la máxima distracción del joven al que nada distrae, dice que también se trata de un desafío que intriga a aquél al que ya nada le desafía; empero su situación de estupefacto y desconcierto es además, simultáneamente, un fuerte obstáculo “que expresa su indiferencia a la amenaza, su libertad soberana con respecto a la amenaza. Es su debilidad y el estudiante no puede, en realidad, defenderse de nada, pero al mismo tiempo, en su fuerza, nada lo amenaza” (p. 181). El autor lleva la mirada al tiempo en que se mueven los jóvenes: suele ocurrir que mientras hay premura en la enseñanza, ellos viven en la ausencia del tiempo, vagando, divagando, dando vueltas y revueltas, permitiéndose rodeos y pausas. El joven para su experiencia de formación “necesita hacerse un lugar para habitarlo y demostrarse en él. Todavía necesita encontrar un lugar para perderse” (p. 184).

Al pretender comprender las experiencias narradas por los jóvenes en los dos proyectos artísticos seleccionados, se busca llegar a la experiencia de formación en los lugares de educación no formal. Para esto, habría que reflexionar si dichos lugares son de desarrollo o mediación; si en ellos se gesta la formación como acogida, como poder llegar al que se es o si se entiende la formación como “el yo con otros”; si se gestan propuestas formativas diferentes, o si como argumenta Larrosa en su texto *Tecnologías del yo y educación*, son mecanismos de producción de experiencias. Entiéndase acá la experiencia desde Dewey, es decir, no como el largo tiempo sino como el darse cuenta

de las cosas que uno hace. En todo caso, siempre hay una condición humana cuando se habla de formación y ésta requiere tiempo.

Al igual que el chumbe<sup>1</sup> narra la historia de la persona que la tejió, se espera que sean las narraciones las que permitan ir esclareciendo estas preguntas; la narrativa erige una manera de pensar y de ordenar la experiencia dada en la mente y en la cultura humana; se trata de una posibilidad de ir y volver entre lo cotidiano y el levantamiento de un sí mismo.

Nosotros construimos y reconstruimos continuamente un yo, según lo requieran las situaciones que nos encontramos, con la guía de nuestros recuerdos del pasado y de nuestras experiencias y miedos para el futuro. Hablar de nosotros a nosotros mismos es como inventar un relato acerca de quién y qué somos, qué sucedió y por qué hacemos lo que estamos haciendo (Bruner, 2003, p. 23).

Las personas son las historias que cuentan. Quien narra su vida la pone en orden, le da un sentido y toma una posición; en la medida en que se narra, se forma. Al respecto, Larrosa (citado en Rincón Bonilla, 2001) agrega que en la lectura y en la escritura, “el yo no deja de hacerse, de deshacerse y de rehacerse. Al final ya no hay un yo sustancial que descubrir y al que hay que ser fiel, sino un conjunto de palabras que componer y descomponer y recomponer” (p. 79). Sintetizando, esta aventura investigativa busca desinstrumentalizar la educación no formal escuchando las voces de los/las jóvenes, captándolas a través de herramientas como la narraturgia y el grupo de

---

<sup>1</sup> Faja del vestido típico de las mujeres ingas del Putumayo.

discusión; abordar diferencias entre los ámbitos comunitario e institucional, y auscultando en las sinuosidades de la educación del afuera poder develar qué está aportando y qué podría aportar ésta al sistema educativo colombiano.

## **1.2. Argumentos de tesis**

La investigación se enmarca en el macro proyecto “Narrativas y saberes escolares: sujetos, subjetividad y ciudadanía” de la Universidad Pontificia Bolivariana, que tiene como objetivo general: caracterizar las formas de construcción de subjetividades ciudadanas -aquí el equipo de investigación considera que las subjetividades son construidas no sólo por las organizaciones sino también por los/las jóvenes-, en el marco de los saberes oficiales y en la diversidad de textos y narrativas de constante producción y consumo en la escuela, ampliando, además, el horizonte de ésta hacia otras experiencias que traspasan los muros de los establecimientos educativos oficiales. También la investigación conversará con la pregunta problematizadora ¿cómo se concibe y se identifica el ideal de ciudadano en las prácticas, en los saberes escolares y en las narrativas?

Al pretender comprender las narraciones de los/las jóvenes, se entra a escuchar las voces de ellos/ellas, valorándolos como ciudadanos participantes, que pueden coadyuvar en la reflexión sobre sus procesos de formación; esto es, no quedarse en el papel de meros recipientes que se llenan, que se limitan a recibir pero no a pensar. Los/las jóvenes tienen sus propios lugares para cimentar la reflexión, es más, ellos/ellas mismos son lugares de experiencia e introspección. “Una nueva visualización de los

jóvenes en su singularidad y pluralidad debería tener eco en los dispositivos políticos e institucionales destinados a orientar la formación educativa integral de las nuevas generaciones” (Aparicio, 2009, p. 21). Se intenta comprender lo que pasa en esa educación no formal que se reglamenta no sólo como posibilidad para la formación laboral sino también como lugar para la realización personal, la dignidad humana, el disfrute y la ampliación de los sueños.

Es menester reconocer que estos jóvenes tienen una experiencia de formación en la que se fomenta un pensamiento crítico que redundará en ciudadanos que se inquietan con sus realidades, con lo que pasa en sus comunidades. Los/las jóvenes de cualquier parte del mundo, de toda nación democrática, “deben educarse para ser participantes en una forma de gobierno que requiere que las personas se informen sobre las cuestiones esenciales que deberán tratar, ya sea como votantes o como funcionarios electos o designados” (Nussbaum, 2010, p. 20).

La construcción de los saberes oficiales, y su posterior reflexión, se ha dado por intermediación de otros; lo que se pretende es que sean los mismos protagonistas del ejercicio formativo quienes se piensen a partir de su quehacer, sobre las rutinas y objetivos de lo que se hace y hacia dónde conduce lo que allí se vive; si sus ideales y expectativas van con lo que otros les han señalado. En este recorrido se aspira a ampliar la mirada hacia la pluralidad de los ámbitos políticos, sociales y culturales donde interactúan los/las jóvenes de hoy,

abogando por la construcción democrática de políticas educativas capaces de reflejar empáticamente los verdaderos intereses y deseos de los jóvenes. Solo así, y en esto somos concluyentes, resulta pensable el empoderamiento de los jóvenes

como actores estratégicos de desarrollo a través de la organización pertinente y estratégica de los contenidos y programas educativos (Aparicio, 2009, p. 27).

Se trata, por lo tanto, de intentar un mayor reconocimiento en las políticas públicas acerca de la formación en lo humano, preparando para un trabajo que dignifica, no que esclaviza. En términos de Guillaumín, citado por Tedesco (2006), el llamado es a educar para la vida, para una ciudadanía renovada y no sólo para los mercados laborales; se trata de provocar un conocimiento pertinente que sea significativo para los seres humanos en su medio cultural; brindar una formación ética y solidaria, soportada en la esperanza que haga frente a la arremetida de las concepciones educativas basadas en las lógicas de mercancías, consumo y superficialidad; arropar a la vida con un sentido poético, conectado al disfrute, al arte, la participación, la lúdica y la celebración, y no solamente de corte utilitarista; fomentar la autonomía individual (que argumenta la autoformación) y social (que merma la dependencia externa y ocasiona el desarrollo endógeno y autogestivo).

Esta investigación pone foco de atención en las narrativas de los/las jóvenes, ya que, el análisis de éstas, y no de las intencionalidades de las instituciones y organizaciones, será el que facilite comprender de qué manera se cumple con los propósitos de formación de los/las jóvenes participantes. Así mismo, este estudio puede posibilitar otras modalidades de intervención desde diversos territorios, mediante los cuales se evidencie una construcción más participativa de lo social.

Se pretende que esta investigación, además de propiciar otros ámbitos para la comprensión de lo que viene ocurriendo en Colombia con la implementación de la Ley

1064 de 2006 -específicamente en lo artístico y con jóvenes-, pueda generar reflexiones que le sirvan a las comunidades involucradas para repensar y reorientar sus procesos, sus búsquedas, sus intencionalidades y que éstas, a su vez, tengan más correspondencia y coherencia con lo que esperan los/las jóvenes que allí participan.

En la investigación también se pretende indagar en dos experiencias artísticas con jóvenes. “El campo de formación artística y cultural es el que más involucra jóvenes con un 43% del total de jóvenes implicados en el proceso” (Londoño, 2008, p. 90). Se trata de un lugar de la educación no formal que, según el decir de Londoño (2008), constituye un vacío, pues la formación artística y cultural es un campo por explorar. Indagar sobre lo artístico tiene como interés en primer lugar hacer énfasis en “el desarrollo humano” siendo el arte una de las principales disciplinas que lo concibe y lo potencia; en segundo lugar porque es mediante el arte que el ser humano comparte las comprensiones más simbólicas, metafóricas y sensibles de su experiencia de vida, dicho de otra forma, “el intérprete cuando comprende, pone de lo suyo, pero ese «suyo» es también de su época, de su lenguaje y de sus interrogantes” (Grondin, 2008, p. 84).

Por último, siguiendo a Larrosa, este equipo de trabajo, emprendedores de este viaje -habitantes, maestros-estudiantes, teatreros, caminantes, soñadores de esas calles y diversos recovecos de la zona noroccidental de Medellín-, también son parte de la pregunta, pues los seres que hoy son, se deben en gran medida, al paso por esos mismos talleres y grupos externos a la escuela; se han hecho en las incursiones por los terrenos de la educación formal, la educación no formal y la educación informal. En la tarea de llegar a puntos desconocidos, hay la disposición para el extrañamiento y la necesidad de interpelar por los viajes experienciales propios.

Se comienza a investigar desde uno mismo, se lee desde uno mismo [...] Quien no se extraña, quien no se deja atrapar por la pregunta ni cautivar por el misterio, no aprende. Quien no se vuelve extranjero de sí mismo, no sabe de sí: no se visita, no se explora, no se aventura: no viaja (Universidad Pedagógica Nacional, 2001, p. 90 y 95).

### **1.3. Intenciones para la puesta en escena**

El objetivo general de esta investigación es comprender las experiencias de formación narradas por jóvenes que han participado en los dos últimos años en proyectos artísticos de la Corporación Casa de la Cultura Francisco de Paula Santander y la caja de compensación familiar Comfenalco, ubicadas en la zona noroccidental de Medellín, en el campo de la educación no formal.

Por su parte, los objetivos específicos son: identificar en las narraciones de los/las jóvenes los elementos que constituyen su experiencia de formación en la educación no formal; contrastar los elementos significativos hallados en las narraciones de los/las jóvenes de la propuesta institucional de la caja de compensación familiar Comfenalco, con los encontrados en la propuesta comunitaria de la Casa de la Cultura del barrio Santander, y así avizorar disensos y consensos de las alternativas en educación no formal y, el tercer objetivo de enganche pensando en la continuidad de esta investigación es, esbozar algunos lineamientos leídos a la luz de las políticas públicas de educación, cultura y juventud que sirvan tanto para el mejoramiento de los proyectos de

las organizaciones implicadas, como al sector educativo en el crecimiento del interés por investigar en el campo de la educación no formal.

#### **1.4. De antecedentes investigativos y referencias de otras puestas en escena**

Para este marco referencial- estado de la cuestión, el grupo decide dar cuenta del paneo logrado a través de trece investigaciones rastreadas sobre el tema, textos publicados, en su mayoría, en el transcurso de estos últimos ocho años. Nueve de los estudios se han adelantado en el panorama internacional y cuatro en el ámbito nacional; de igual manera se escrutaron revistas en el contorno académico regional tales como: Educación y pedagogía, Revista Colombiana de educación y Nudos y nodos, de la Universidad Pedagógica Nacional.

Pastor (2001) en el contexto español y Luján (2010) en Latinoamérica, específicamente Costa Rica, presentan un rastreo minucioso del concepto de educación no formal: la concepción clásica de Coombs, que claramente distinguió la educación formal, de la no formal y la informal y, los puntos de vista de Scribner y Cole (1973) que llegaron a considerar “la educación formal en contextos no institucionales” como un proceso cultural organizado. El trabajo de Scribner y Cole, fue seguido en España por Quintana (1991) que también admitió la existencia de una educación «no reglada» o «educación sistemática extraescolar» dentro de la educación «formal»; Según Pastor, Quintana no utiliza la denominación «no formal» por razones de tipo terminológico o semántico, más que conceptuales. Para Sarramona (1989), la educación no formal es «el conjunto de actividades claramente intencionales que acontecen fuera del sistema

escolar formal, y que no pretenden concluir con aprendizajes reconocidos oficialmente» (Pastor, 2001, p. 538).

M. S. Knowles (1983), afirma que los métodos de enseñanza de la educación no formal son frecuentemente flexibles y que están centrados en el participante y no en el profesor, siendo concretos, experienciales, - en vez de abstractos y teóricos- y con efectos a corto plazo. Hay otros estudios de García Garrido (1991), Colom (1992) y Trilla (1992, 1993) repiensa su definición de 1985 “afirmando que la educación no formal está constituida por el conjunto de procesos, medios e instituciones específica y diferenciadamente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción” (Pastor, 2001, p. 540). La educación no formal comprende procedimientos de educación ordenados y planificados según unos objetivos definidos; se llevan a cabo “por grupos, personas o entidades identificables y reconocidos, que no formen parte integrante del sistema educativo legalmente establecido” (Pastor, 2001, p. 541).

Herrera Menchén (2006), explica que la educación no formal no está bajo la égida del sistema educativo, pero constituye procesos educativos intencionados y sistemáticos, seleccionando metas, contenidos y actividades, disponiendo lugares, recursos y tiempos particulares; tanto en la educación formal como en la no formal se acatan principios teóricos y se cuenta con el apoyo de teorías del aprendizaje. Parte de la educación no formal puede ser reglada. La educación informal, a diferencia de la educación no formal, siempre tiene que ver con experiencias formativas cotidianas y que pudiendo ser intencionadas, no obedecen a una planificación. Sin embargo, la educación no formal y la educación informal son flexibles y se pueden dar en diversas situaciones y contextos.

Hoy en día hay consenso sobre la necesidad, importancia y caracterización de la educación no formal, pero el terreno no es liso pues quedan aristas que avivan la discusión. Es importante tener en cuenta estas posturas, ya que el panorama que se ha referido hasta ahora facilita el acercamiento a la lectura y comprensión de los escenarios y las experiencias que se abordan en esta investigación. Sin pretender aún tomar una posición crítica, y teniendo en cuenta la experiencia de los investigadores en diferentes lugares formativos, se ve cierta similitud con las reflexiones presentadas por algunos autores rastreados hasta el momento, pero también significativas diferencias en el contexto internacional con respecto a lo que presenta el panorama nacional.

Cardona, Macías y Suescún (2008), plantean que la educación no formal en el país mostraba para la primera década del siglo XXI que las necesidades del mercado laboral y los desafíos al sistema educativo no iban de la mano con las oportunidades de empleo de la población, específicamente los/las jóvenes, por lo cual se requería una reformulación de los principios de la educación no formal, una nueva reglamentación, integración e identificación de cara a las demás modalidades educativas.

Se estaba comprendiendo que una buena parte del cuello de botella se encontraba en la regulación del sistema. Y es que en Colombia las funciones de definición de políticas y de inspección, vigilancia y control de la oferta están totalmente dispersas [...] Por lo tanto, es comprensible que una reestructuración fuera diseñada y puesta en marcha mediante la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano y el Sistema Nacional de Formación para el Trabajo (p. 54-55).

Estos autores se preguntan si la educación no formal se inclina más hacia la formación, la capacitación o el adiestramiento. Lo anterior conversa con William Ospina cuando éste plantea que en Colombia los funcionarios entienden la educación como adiestramiento,

por eso no formamos ciudadanos sino operarios, no formamos creadores sino consumidores, no formamos personas con criterio, sino repetidores de esquemas, y por eso en ninguna ventanilla pública hay alguien que pueda tomar decisiones, sino alguien que tiene que remitirnos a su jefe, quien a su vez se encargará de remitirnos a otra potestad más invisible e inaccesible (Ospina, 2011).

Hernández, J. (2006), llevó a cabo una investigación con una metodología de tipo cualitativo interpretativo, a través de observaciones no participantes y entrevistas. Este autor plantea que los estudiantes muestran una reflexividad para dar cuenta de lo que piensan, afirmando su propia voz; ellos “desarrollan su experiencia escolar vinculando su condición de jóvenes y su trabajo como estudiantes. La vida juvenil que realizan se acomoda a los contextos que frecuentan y, especialmente, a una búsqueda de su compatibilidad con las actividades de estudio” (p. 460).

Por su parte, Aparicio (2009) ofrece un estudio que sirve para mirar la situación de los/las jóvenes en el contexto latinoamericano. El autor expone un análisis breve acerca del panorama histórico-social en el que se ajusta la propuesta educativa del presente para llegar a comprender “la forma de participación de los jóvenes en los sistemas de formación y así también evaluar el grado de efectividad de las ofertas y de

los programas en correspondencia a las demandas e intereses específicos de este colectivo” (p. 2).

Aparicio también resalta el punto de vista de la CEPAL en el 2008; según ésta los/las jóvenes en Latinoamérica, a pesar de tener la posibilidad de acceder a mejores credenciales educativas que sus padres y de estar más cercanos a los últimos recursos y dinámicas de la sociedad de la información, se encuentran más propensos a estos riesgos: exclusión, segregación socioeconómica y no participación en espacios políticos e institucionales donde se toman las decisiones. Se percata en el campo gubernativo la recurrencia a aludir a los/las jóvenes -muchas veces sin base alguna- como determinantes de la transformación, actores fundamentales del desarrollo, objetos de políticas públicas o sujetos de derechos. “Empero a estos decoros retóricos [...] se insiste en visualizar a los jóvenes como simples receptores de políticas, sujetos desinteresados, personas carentes y o bien grupos sospechosos” (Aparicio, 2009, p. 21).

De otro lado, De Ibarrola, M. (2005), ha indagado, en el contexto latinoamericano, de manera amplia sobre las posibles relaciones entre la educación y el trabajo. Habla de interacciones históricas, no mecánicas y cambiantes en el espacio y el tiempo. Para el caso colombiano, el doctor Gabriel Jaime Arango, experto en el tema de educación no formal y asesor pedagógico de la caja de compensación familiar Comfenalco, sostiene que ante la pluralidad y diversidad, en la relación educación-trabajo se debe reconocer la influencia de la cultura.

El ser humano se hace humano gracias al trabajo, porque el trabajo es el que le permite utilizar su imaginación y su capacidad creativa para transformar en su

favor la realidad física o la realidad social o cultural. Uno se educa, se forma en último término para comprender el mundo, la vida, para valorarla y para obrar en ella, y para obrar en ella se llama trabajo. Toda la educación es para el trabajo. G. J. Arango (Comunicación personal, 27 de agosto 2012).

Moral (2007), desde una aproximación psicosocial, plantea un análisis de las dificultades de inserción sociolaboral de los jóvenes vinculando educación, trabajo y globalización. Cimolai, Lucas y Pérez (2011), indagan sobre los aportes de investigaciones educativas en varios países -específicamente en Argentina- que se han acercado al problema de las relaciones entre los aprendizajes escolares y los extra-escolares, tomando como punto de partida más de cien publicaciones. Frente a la tendencia observada en estos estudios, en los que diversos aprendizajes y contextos son caracterizados en términos de ruptura, o donde las posiciones subjetivas de los participantes son miradas en términos de actividad/pasividad, este trabajo pone la alerta en la urgencia de observar a fondo los matices que pudieran emerger en las relaciones entre los diversos contextos, y concluye que existe un potente dinamismo entre las experiencias allí generadas.

Alfageme y Martínez (2007), brindan elementos para un modelo pedagógico en un contexto no formal, específicamente para un museo. Ubicándose en España, estos investigadores reflexionan sobre la necesidad de que otras instituciones sociales ayuden en su tarea formativa a la escuela, ya que ésta, sola, no puede asumir toda la educación que un sujeto requiere. Así mismo, se defiende el concepto de educación permanente y el aprendizaje no formal intencional desde la perspectiva del joven. La educación no

formal debe ser estructurada, empero “al estar intencionada hacia el punto de vista de los alumnos, parte de una mejor predisposición de ellos para aprender. Ninguna experiencia formativa debe monopolizar la educación” (p. 14). Se rescatan algunos aspectos en esta investigación pero el grupo de trabajo de esta tesis no comparte la visión utilitarista de la educación no formal.

En el ámbito colombiano, Pacheco y Rodríguez (1996), enuncian que la educación no formal - “resultado de la rigidez y relativa ineficiencia de la educación formal” (Pacheco & Rodríguez, 1996, p. 128)-, presenta un diseño curricular que, desde el punto de vista de la metodología, es coherente con la heterogeneidad de los asistentes o participantes y con sus necesidades educativas. En este estudio se destaca el papel que cumple la educación no formal en el desarrollo del país. Así mismo se enuncia que este tipo de educación comprende un tema bastante amplio, pero también desconocido.

Siguiendo con el tema, se encuentra que la relación educación – juventud requiere ser más estudiada, ya que indagaciones previas dejan entrever la tendencia a desligar los análisis que ponen su atención en juventud, de aquellos que se logran del contexto escolar, a pesar de la gran cantidad de jóvenes que hacen parte del sistema educativo. “Muchos de los estudios desarrollaban tesis relacionadas con la actividad escolar propiamente y no bajo argumentos relacionales, que hicieran explícito un análisis desde los mundos juveniles en el ámbito escolar” (Zapata & Hoyos, 2004, p. 26). El eje temático “Inserción socio-laboral juvenil” tampoco es susceptible de hallarse en investigaciones debido a que lo más común es que se ha abordado como un subtema del de empleo en la población en general y muchos de estos estudios se han tomado más desde lo cuantitativo (Zapata & Hoyos, 2004, p. 26).

Londoño (2008), desde un enfoque socio-crítico, presenta la investigación “Formando Juventudes” que es realizada por instituciones que hacen parte del nodo de conocimiento e información de la Red de Concertación de Políticas Públicas de Juventud: Escuela de Animación Juvenil, Corporación Región y otras. Dicho estudio tiene la intención de incidir en políticas públicas y así proponer un sistema municipal de formación con y en juventud, además de crear una ruta metodológica que permita emprender y fortalecer nuevas maneras de actuación en materia de formación con jóvenes y para jóvenes. Apoyados en investigación documental de carácter exploratorio–descriptivo y aproximaciones a fuentes primarias, por medio de entrevistas a profundidad, logran realizar el estado del arte; se trata de 134 propuestas formativas con jóvenes, las cuales se reparten en formación ciudadana, formación en salud, formación artística y formación para el trabajo y el empleo.

Este estado del arte, centrado en las propuestas de educación no formal, amplía el panorama en términos legales con respecto a la ley de juventud cuando dice que ésta acepta que la formación se dé en diferentes lugares pedagógicos, en las reciprocidades socio-culturales y en las vivencias diarias de cada joven y de plantear como requerimientos indispensables para la práctica de la formación integral de los jóvenes, el incentivo a ellos para que usen de manera provechosa el tiempo libre, prestando por ejemplo, servicios a la comunidad; “la promoción de formación de líderes juveniles con capacidad para incidir en el medio ambiente donde viven, respecto a actividades culturales, recreativas, políticas, sociales, comunitarias, a través de procesos de investigación y organización, a favor de la comunidad” (Londoño, 2008, p. 44).

Como ya se citó, Escobar (2006) da cuenta de 1100 entidades de educación no formal que en el país se centran en programas artísticos; Antioquia es uno de los tres departamentos que más alberga este tipo de organizaciones. Londoño (2008), recupera y visibiliza los proyectos formativos en Medellín; permite contextualizar el marco en el cual se inscriben las experiencias objeto de esta investigación; el 33% de las propuestas de formación con jóvenes que hay en la ciudad son artísticas o culturales; una quinta parte de ellas (el 19%) se ubica en la zona noroccidental; entretanto, la formación para el empleo sólo tiene el 11% en esta misma zona. Pese a la pérdida o ausencia de lugares en este campo y a que en ocasiones la formación es una acción no intencionada, las organizaciones apuestan por la formación artística como estrategia para transformar los modos como el Estado promueve la cultura.

En lo que tiene que ver con las organizaciones, se brindan datos detallados, hablando en términos de la formación de los formadores con un 69% de nivel superior. Se sostiene que organizaciones como la Corporación Cultural Nuestra Gente y la Red de organizaciones comunitarias de la comuna 6 llevan a cabo lecturas del contexto local, particularmente de comuna, todo a través de un diagnóstico rápido participativo.

Resulta interesante pensar esta relación en la idea de que no sólo hay que tocar lo exclusivamente juvenil, sino también otros sectores poblacionales que se encuentran íntimamente relacionados con la construcción de juventud, en cuanto no depende sólo de la relación consigo misma, desligada de las relaciones generacionales, el contexto histórico y las dinámicas locales y globales (Londoño, 2008, p. 172).

Así mismo, el estudio de Londoño (2008) revela que la formación artística y cultural, con un 43% del total de jóvenes, es el área donde más se involucran jóvenes; igualmente hace énfasis en que éste es un campo por explorar en próximas investigaciones. De otro lado, se concentra la atención “frente a la presencia de una mirada conservadora que no permite comprender la complejidad de situaciones de orden simbólico, relacional y de consumo, que más allá de ser buenas o malas, están sucediendo y pueden potenciarse desde el campo educativo” (p. 173-175). Hay propósitos que están relacionados con otra posibilidad de

comprender la formación artística y cultural, como el fortalecimiento de la autonomía organizativa, y de la autoestima propuesto en “*construyendo artistas para la vida*” (Nuestra Gente) el desarrollo de la identidad y la creatividad y la restitución de los derechos que les han sido vulnerados a los/las jóvenes como es el caso del proyecto “*capoeira en la calle*” de la Unión temporal para la niñez en situación de calle “*Vivienciándonos*” (Londoño, 2008, p. 175).

Este panorama de las organizaciones da elementos para el acercamiento al contexto de las narraciones a comprender, así como para encontrar el tipo de joven que las elabora. “En síntesis, para este campo de formación, ante la mirada de agentes externos, aparece un/a joven sin rostro, sin identidad, a quien se le desdibuja su diversidad, su historia sin saberes y experiencias [...] un/a joven por reconocer” (Londoño, 2008, p. 176).

Según las conclusiones de este estudio, las experiencias reseñadas en el campo de formación artística y cultural se encuentran articuladas, en su mayoría, a organizaciones

en las cuales la formación es parte de su misión; en este sentido, la oferta formativa se vincula de manera más clara a políticas institucionales y no a las coyunturas políticas de ciudad. Otro elemento importante, que circula en las diversas prácticas, es que la noción de cultura sale de las élites para convertirse en expresión de las comunidades, en lenguaje, en cotidianidad, en parte vital de la formación con jóvenes.

De igual manera, está la pregunta por el mundo adulto: la focalización del análisis en situaciones familiares, la pregunta por confrontar prácticas docentes que no estimulan en los/las estudiantes una relación positiva con la escritura, etc., insinúan que existe una concepción más holística en estas prácticas, que considera que para generar impactos en los/as jóvenes hay que tocar también el mundo adulto y el mundo infantil. Aunque se hallan experiencias que han logrado avanzar en la sistematización de lo que hacen -lo cual es un logro significativo en el ordenamiento de la experiencia, en ocasiones se hallan relatos que no llegan al análisis y a la potenciación de la práctica. Empero, “llamamos la atención sobre la importancia de la sistematización como un proceso de reflexividad y crítica en el que se interroga la práctica para volver a ella, en el que se comprende a profundidad el sentido de la acción” (Londoño, 2008, p. 194).

Londoño (2008) sigue diciendo que es irrefutable la tendencia a someter las prácticas formativas artísticas y culturales al poder de otros campos e intereses; esto origina que este tipo de formación se vaya relegando al lugar de la educación no formal. Preocupa, por ejemplo, que la prioridad actual se centre en capacitaciones para el empleo, minimizando otras dimensiones y potencialidades del joven. Un asunto más es que buena cantidad de programas y proyectos son pensados para otras poblaciones distintas a la juvenil.

En este sentido, la forma de nombrarlo y el tratamiento que se le da, no responde a un reconocimiento profundo del tipo de sujeto con el que se está interactuando o al que se quiere formar. De igual manera, son nombrados desde su rol – alumnos o estudiantes- lo cual lleva implícita una relación jerárquica, propia del ámbito formal (Londoño, 2008, p. 201).

La investigación también deja entrever que se traslapan cuestiones de la educación formal y la no formal, situación que se debería considerar en otros estudios, de tal manera que facilite la identificación de la pertinencia de continuar llamando de dos maneras distintas algo que tiene muchas similitudes, entre ellas las que convergen en el componente administrativo (Londoño, 2008, p. 201). Aunque los aportes de esta investigación son varios, quedan también vacíos como el que tiene que ver con la falta de procesos investigativos con una representación solo del 3% de las organizaciones investigadas; pero el real vacío que queda es la falta de voz de los/las jóvenes que hacen parte de estos procesos formativos, ya que no han sido foco de intervención.

De otro lado, el estudio de Cardona, Macías & Suescún (2008), abordado desde una perspectiva cualitativa y de subjetividades propia de las ciencias sociales y con un enfoque descriptivo, parte de entrevistas, diarios de campo, narrativas sobre la experiencia, entre otros. La indagación va al tema de la reivindicación de los imaginarios que se van construyendo en los participantes de los programas de educación para el trabajo. Entre los objetivos de la investigación está, identificar las condiciones de vínculo entre los programas de formación para el empleo – como expresión de las políticas públicas de juventud, educación y trabajo- y la problemática de la inserción

laboral con equidad de los/las jóvenes desempleados de Colombia -entre los escenarios seleccionados está Medellín.

Los otros objetivos de dicha investigación son: caracterizar un conjunto significativo de programas de formación para el empleo que se ofrecen en las principales ciudades de Colombia, la pertinencia de su oferta educativa -como mecanismos de inclusión y equidad- en relación con el accionar de las políticas públicas implementadas en el país a partir de la promulgación de la Constitución de 1991; finalmente, ofrecer alternativas para la formulación y ejecución de políticas para el empleo de jóvenes que estén más cercanas a sus realidades, que promuevan el reconocimiento de sus contextos, expectativas y necesidades, facilitando la equidad, como la participación de esta población en el desarrollo socioeconómico y cultural de Colombia.

Respecto a las políticas públicas y los programas de educación para el trabajo, se llega a la necesidad de incorporar algunos conceptos de análisis para la comprensión de éstas. Las políticas públicas de educación, trabajo y aquellas dirigidas a jóvenes han sufrido importantes transformaciones durante los últimos años, cambios que se relacionan con procesos sociales, políticos y económicos ligados con las políticas mundiales en materia económica, principalmente, que condicionan y regulan las acciones nacionales y locales. En el aparte “*Jóvenes, trabajo y educación, una mirada al contexto colombiano*”, se tiene una aproximación a las realidades y situaciones problemáticas en Colombia que han condicionado la actual estructuración de la educación para el trabajo.

En las conclusiones de esta investigación se señala que estos programas parecen responder mejor a los/las jóvenes más integrados socialmente y con menores carencias;

poblaciones más marginales necesitarían de políticas integrales con componentes formativos más amplios y mayor contención social. Las experiencias estudiadas demuestran una tendencia existente en la planificación de las políticas públicas dirigidas a impactar las situaciones de los/las jóvenes, se trata de la tendencia a subordinar la perspectiva de sujeto, dejándola relegada y desdibujada. Estas subordinaciones se manifiestan en los programas como en las propias imágenes socialmente construidas al respecto. Ello significa, cuando menos, un desconocimiento de los/las jóvenes como sujetos políticos; el foco está en el conjunto de la organización educativa, o en las dinámicas de la producción.

La educación para el trabajo de jóvenes exige un tipo de formación que va más allá de una capacitación. En el estudio se da cuenta de experiencias ricas en aprendizajes pero que siguen siendo aisladas del sector público, de movimientos juveniles, entre otros. A su vez, dichas propuestas están desarticuladas de las expectativas y necesidades de los/las jóvenes. Hay una carencia de estudios de impacto social sobre el tema en el país. También hay escasez de estudios cualitativos acerca de los programas de educación no formal que permitan comprender por qué, por ejemplo, hay propuestas que resultan más exitosas con algunos jóvenes que con otros, en algunas organizaciones o instituciones capacitadoras y no en otras, etc.

De igual manera, en esta investigación se hace énfasis en el empleo mas no en otros aspectos del crecimiento humano como lo puede ser el artístico. Se hace necesario indagar más en los vacíos conceptuales hallados en la investigación específicamente en aquellos que tienen qué ver con la relación *educación-trabajo-juventud*. De otro lado, se reitera la importancia de revisar la reglamentación más reciente en cuando a este tipo de

educación ya que las transformaciones surgidas están generando exigencias de calidad para las organizaciones e instituciones de educación no formal; cabe seguir indagando si esto incide positivamente en la experiencia formativa de los/las jóvenes. Finalmente, el tema debe revisarse de manera conjunta por actores del ámbito educativo formal y no formal, por sectores juveniles y también por los implicados en el desarrollo de las políticas públicas.

De otro lado, Escobar (2006) da cuenta de un estudio en el que el objetivo es presentar el estado del arte y las tendencias mundiales identificadas en el ámbito de la educación artística de manera que estos parámetros incidan en la reflexión prospectiva de la educación artística colombiana del año 2015. Esta investigación se logra mediante dos tipos de fuentes: una primaria a través de un grupo de expertos en el tema que tuviera como finalidad recoger sus imágenes de la educación artística a futuro; la fuente secundaria fueron todos los documentos que pudieran proveer información cuantitativa y cualitativa sobre el comportamiento de la educación artística en Colombia, en cuanto a políticas del Estado, métodos, experiencias, profesores, alumnos, programas y territorios. Además de esto, un estudio comparativo de las mejores prácticas a nivel mundial. En los resultados se encuentra que el MEN no tiene información estructurada con la cual identificar cómo se ofrece la educación artística en los niveles de básica y media; tampoco se conocen indicadores respecto de su calidad.

La Ley General de Cultura (Ley 397 de 1997), reconoce a la educación artística y cultural como factor de desarrollo social, otorga competencias al Ministerio de Cultura en este campo y establece el Sistema Nacional de Formación Artística y Cultural – SINFAC-. Sin embargo, aunque el arte es movilizador de lo cultural, lo humano y lo

educativo, sigue siendo subvalorado en los ámbitos políticos, sociales y culturales. Según Escobar (2006), el notable desbalance que hay entre la oferta de la educación artística no formal y la educación formal superior, señala que en Colombia no existe un ciclo articulado de educación artística que dé sentido a los diversos niveles y modalidades de la educación. Los entes del Estado carecen de una caracterización apropiada de las instituciones que brindan educación no formal; una vez más se enuncia que son pocas las investigaciones que, tomando en cuenta otras perspectivas, presenten un acercamiento a esta temática desde el sector educativo.

La mirada de lo que se pretende investigar debe estar atenta a las experiencias artísticas realizadas con jóvenes que se inscriben en el contexto de la educación no formal y en el ámbito de lo comunitario, ya que enriquecen y propician otros horizontes de comprensión. Las políticas públicas tienen como una gran población destinataria a los/las jóvenes, -tanto en el escenario de la educación no formal, como en la educación artística, los planes de cultura, entre otros. La ley 375 de 1997, o Ley de Juventud, traza el marco orientador en el tema de políticas públicas de jóvenes para el país.

La Ley enuncia que la juventud es la etapa creativa, vital y formativa. En esta ley es notorio el énfasis puesto en la formación integral, autoformativa, progresiva, humanista y permanente, que les permita a los/las jóvenes colombianos/as desplegar sus capacidades para el pleno desarrollo de una vida creativa, participativa, reflexiva de anclar las propuestas en valores democráticos. No se concibe la formación como escolarización, ni la encarga exclusivamente a los entes institucionales, al contrario, reconoce que la formación se despliega en diversos espacios pedagógicos, en las interacciones sociales y en las vivencias

cotidianas de los/las jóvenes. Que tanto el Estado como la sociedad civil los/as jóvenes tienen la posibilidad y la responsabilidad de incidir en ella (Londoño, 2008, p. 43).

Hay que resaltar que lo referido en la ley de juventud, con respecto a la formación integral, no da cuenta del pretendido desarrollo humano y aunque más adelante se hace referencia a la ley 1064 de 2006, a la ordenanza 16 de 2003 sobre Política Pública Departamental de Juventudes y a la ley 1098 del 2006 de infancia y adolescencia, entre otras; tampoco se evidencia el nivel de importancia de este tipo de formación.

Los/las jóvenes representan un elevado porcentaje de los habitantes que están en edad de trabajar. Para Cardona, Macías & Suescún (2008), esto conduce a que para los programas, el desempleo juvenil sea considerado como un desafío social de marcada prioridad debido a la verificación de las altas tasas de desocupación en la gente joven. Lo anterior devela que estos programas en el país siguen la tendencia notada en cualquier sociedad capitalista moderna, según la cual a los muchachos se les concede “un valor trascendente y un rol preponderante, puesto que se les considera el recurso estratégico del desarrollo integral de la sociedad, siendo la educación, la formación y la capacitación, las llaves para la construcción individual y social” (p. 18).

Según Cardona, et al. (2008), la formación para el trabajo en Colombia es ejecutada por instituciones o entidades públicas como el SENA, pero también por organismos privados de la red social oficial como las Cajas de Compensación Familiar, empresas, e instituciones privadas tales como academias, institutos y centros que operan

con autorización de las secretarías de educación; en el país hay más de 500 entidades de este tipo y los estudiantes pagan por los servicios. De igual manera, las organizaciones comunitarias cumplen tareas de educación no formal. “En Medellín se desarrollan diversas experiencias de formación para el empleo de jóvenes que son consideradas por la opinión pública como un referente importante para las demás ciudades del país.” (Cardona, et al, 2008, p. 21).

Según Cardona, et al. (2008), los programas de educación para el trabajo en Colombia han simplificado la intención de tomar en consideración las problemáticas sociales de los/las jóvenes menos favorecidos de las más importantes capitales del país mediante mecanismos de apoyo a la inserción laboral y a través de la capacitación en labores y oficios que el mercado demanda. Se defiende que la educación para el trabajo de jóvenes debe de ir más allá de cursos de corta duración, reclamando una formación que reconozca a los/las jóvenes como protagonistas de su historia, fomentando actitudes crítico-reflexivas que les permitan encarar los retos del mundo globalizado. Los programas no son tan efectivos para lograr el ingreso de los/las jóvenes al campo laboral, pero sí para motivar su continuación en los procesos de formación. Así sean cursos de pocas horas, se les puede usufructuar para que los muchachos vuelvan al sistema educativo.

### **1.5. Conceptos para una dramaturgia**

Este estudio distingue cuatro conceptos emergentes: formación, experiencias de formación, narrativas y el arte. En un primer momento evocar el concepto de formación,

realizando una breve definición histórica del concepto de *Bildung*, hasta llegar a la perspectiva Gadameriana, permitirá enfocarse finalmente en lo que son las experiencias de formación con las teorías de Jorge Larrosa, y experiencias críticas de Woods, conceptos esenciales y definitivos para el discernimiento de las narraciones de las/los jóvenes que aquí participan. En un segundo momento se dirige al concepto de narrativas, retomado de las “realidades narrativas” de Jerome Bruner y de las “identidades narrativas” de Ricoeur, ingresando al nuevo concepto llamado “narraturgia”, acuñado por el dramaturgo español Sanchis Sinisterra. Dentro de este marco ha de considerarse las artes como eje transversal de todo el proceso investigativo, por esta razón, se retoman los aportes de Eisner Elliot y Gadamer.

A continuación se presenta un breve desarrollo del concepto de “formación” o *Bildung*, elemento de vital importancia para nuestro trabajo; ya que como dice Grondin “la *Bildung* no se trata sólo de celebrar la historicidad, sino también y sobre todo, superarla en un modo del cual el arte nos da el modelo” (2009, p. 68). El concepto tiene su origen en la mística medieval en la que el hombre lleva la imagen (*Bild*) de Dios, a partir de la que ha sido creado y de la cual debe desarrollarse. Para los pensadores del iluminismo alemán (Lessing, Herder, Humboldt, Schiller, Goethe) “*Bildung*”, se traduce como “formación”, significa también la cultura que posee el individuo como resultado de su aprendizaje en los contenidos de la tradición de su entorno (Gadamer, 1977, p. 38). Pensar la formación y su relación con la cultura, las tradiciones y los significados de los sujetos que se apropian de ella, es y ha sido un proceso lento y de difícil asimilación en los ámbitos académicos, culturales, políticos y otros; generando atrasos en la ampliación de contextos y campos de acción del quehacer formativo.

La *Bildung* es trabajo de sí mismo, cultivo de los talentos para el perfeccionamiento propio. Designa progresivamente el proceso histórico y temporal por el que un sujeto, un pueblo, una nación, pero también una obra de arte, adquiere forma. En el siglo XIII se separa de un concepto “exterior natural” para convertirse y asociarse a (*Kultur*) cultura bajo la influencias de teóricos como Herder y Humboldt.

Siguiendo el devenir histórico, son Kant y Hegel los que desarrollan el concepto Herderiano “ascenso a la humanidad”, que desplazó el antiguo concepto de la “formación natural”. Kant no utiliza el término “formación”, hablará de la “cultura” de la capacidad o “disposición natural”; evoca el deber de cultivar los propios talentos concernientes al deber que cada uno tiene al formarse; la responsabilidad de formación es compartida entre un colectivo, “lo cultural” y el individuo, “el cuidado de sí”. Según Gadamer, sería Hegel quien se apropia del concepto de formación. Lo que el autor llama la esencia formal de la formación o de formarse, reposa sobre su generalidad. La formación como “ascenso a la generalidad”, idea hegeliana, es que cuando el hombre adquiere un “poder”, una habilidad, gana con ellos un sentido de sí. El espíritu padece la historia que es la que lo forma. Y es de ésta de la que Gadamer se apropia para sus análisis.

Para W. von Humboldt, se trata de que el sujeto se ocupe de su propio destino, de construirse a sí mismo; se presenta como un proceso interior de formación y conformación por lo que se encuentra en un constante “desarrollo y progresión”. Esta conceptualización le permitiría a Gadamer reflexionar sobre la formación no como objetivo, sino como la que va más allá del mero cultivo de capacidades previas:

en la formación uno se apropia por entero de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma...En la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda. Formación es un concepto genuinamente histórico, y precisamente de este carácter histórico de la “conservación” es de lo que se trata en la comprensión de las ciencias del espíritu (Gadamer, 2001, p. 40).

En concordancia con dichas teorías, para Gadamer la *Bildung* consiste en la cultura o el dominio de su particularidad, elevándose a un nivel más universal; designa el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre; es el mecanismo por el cual el sujeto asume su condición histórica y es desde ese reconocimiento donde su biografía cobra sentido. La *Bildung* es el resultado de una selección de aquello que el hombre considera valioso para la supervivencia y el bienestar de la humanidad.

Siguiendo esta línea de argumentación, la tesis de Gadamer es que las ciencias humanas se comprenderían mejor a partir de la tradición humanista de la *Bildung*. La “conciencia hermenéutica”, concepto introducido por el filósofo alemán, sólo puede darse en la tradición, que es un seguir diciendo, transmisión de conocimientos de una generación a otra. Gadamer refiere la *Bildung* como tacto ya que, según él, éste nos ayuda a evitar los acercamientos excesivos y violentar así la esfera íntima de las personas. Él lo expresa de la siguiente manera:

tampoco el tacto que opera en las ciencias del espíritu se agota en ser un sentimiento inconsciente, sino que, es al mismo tiempo, una manera de conocer y una manera de ser [...] Lo que Helmholtz llama “tacto” incluye la formación y es

una función de la formación tanto estética como histórica (Gadamer, 2001, p. 46).

Gadamer habla también de una medida y de una distancia respecto a sí mismo, ya que esto nos lleva hacia la generalidad, permitiendo ver los propios objetivos como lo ven los demás.

A título ilustrativo se ingresarán algunas perspectivas sobre el concepto de experiencia, para luego afincarlo en lo que son las experiencias de formación de Jorge Larrosa, ya que son la fuente primaria de información en esta investigación. Se comprende por “experiencia” aquella forma de conocimiento o pericia que puede emanar de la observación, los caminos o los acontecimientos que asume el sujeto y que dejan huella en su vida por su trascendencia. La palabra experiencia proviene del verbo “*experiri*” (experimentar, probar) la cualidad (-ia) de intentar o probar (per) a partir de las cosas (ex-) (Larrosa, 2003, p. 176). En la Metafísica de Aristóteles la experiencia se constituye a partir de algo previo, con la retención de recuerdos de algo anterior. Para Kant es una percepción comprendida y el comienzo de todo conocimiento. Esta se fundamenta como resultado o producto de la operación cognoscente en la que interviene todo el conjunto de situaciones o circunstancias insertadas por la subjetividad humana. El filósofo presenta dos fuentes de conocimiento, la sensibilidad que provee la materia del conocimiento procedente de la experiencia y otra el entendimiento que proporciona la forma del conocimiento y que será independiente de ésta.

Para Hegel, el sujeto se forma en la experiencia y dicha formación se da en la medida en que se abre y actúa en el mundo. Se trata de tomar conciencia de algo que ha sido producido en el campo del “espíritu viviente”. Desde la filosofía hermenéutica, las experiencias solo pueden ser posibles si se tienen expectativas; para Gadamer la experiencia está mediada por la tradición, un sujeto de experiencia no es aquel que acumula vivencias, sino aquel que se las permite. Éstas no terminan jamás, sino que se abren a nuevas experiencias.

Partiendo de los supuestos anteriores y con el fin de dar cuenta del concepto de “experiencia de formación”, encontramos que una de las primeras claridades que hace, con respecto a la experiencia es que ésta es lo que nos pasa, nos acontece, y dado que la experiencia es para cada cual la suya, no siempre dejamos que algo nos pase, no siempre estamos expuestos (Larrosa, 2003, p. 168). El concepto amerita atención, escucha, apertura, disponibilidad, vulnerabilidad y exposición; es una reflexión del sujeto sobre sí mismo, se encuentra ligada al tiempo y se enlaza al cuerpo, sensaciones y percepciones de los sujetos. Según el autor, la experiencia es siempre subjetiva; desde esta perspectiva, siguiendo su hipótesis, hay que detenerse en lo importante de ésta, que para él es la exposición, ya que un sujeto expuesto es un sujeto de experiencia. Por esta razón resultan significativos estos aportes para la investigación. La experiencia no se hace, se padece, es un saber que revela al sujeto su propia finitud.

El autor retoma el concepto de formación del modelo de la *Bildung*, y del concepto enunciado en el *Ecce Homo* de Nietzsche *Wie man wird, was man ist* (Cómo se llega a ser lo que se es), cómo se deviene lo que se es, utilizando la idea del devenir que permanece de Nietzsche y desde la idea del ser que no se opone a lo aparente, sino

que él mismo es una apariencia, una interpretación, una ficción (Larrosa, 2003, p. 340-341).

La experiencia supone un acontecimiento exterior al sujeto que lo forma o transforma y constituye al sujeto a partir de lo que ha vivido y a lo que ha dado sentido, aventura que conduce a la toma de conciencia.

La formación es un viaje abierto, un viaje que no puede estar anticipado, y un viaje interior, un viaje en el que uno se deja afectar en lo propio, se deja seducir y requerir por lo que le sale al paso, y en el que el juego es uno mismo, y la prueba y desestabilización y eventual trans-formación de uno mismo (Larrosa, 1998, p. 271).

La tradición humanista de la *Bildung* que se expresa en los conceptos de la *paideia*, puede pensarse como la relación entre la formación y la humanización, teniendo como modelo *Bildungsroman*<sup>2</sup>, que inicia con el ingreso del personaje en el mundo, una práctica de la formación de sí y un retorno reflexivo dentro de lo que podría ser una forma de realización que nunca termina:

el saber de la experiencia no está, como en el saber científico, fuera de nosotros, sino que solo tiene sentido en el modo como configuramos una personalidad, un carácter, una sensibilidad o, en definitiva, una forma humana singular que es a la vez una ética (un modo de conducirse) y una estética (un estilo) (Larrosa, 2007, p. 16).

---

<sup>2</sup> Término alemán que significa literalmente 'novela de formación'; ésta marca un hito importante en el origen de la novela alemana.

Por ello se convierte en una búsqueda del sentido sobre su forma de habitar el mundo; porque el lugar de la experiencia son las ideas, sentimientos y motivaciones del sujeto, es un movimiento de ida y vuelta.

La experiencia, requiere un gesto de interrupción, un gesto que es casi imposible en los tiempos que corren: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos, y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio (Larrosa, 2003, p. 174).

Resulta igualmente interesante para la investigación los aportes de Peter Woods, desde su postulado de “experiencias críticas”, definidas como momentos y episodios cargados que tienen enormes consecuencias para el cambio y el desarrollo personal. Al referirse al aprendizaje dice que éste en las experiencias críticas tiene un “ritmo y un flujo” que sigue típicamente un proceso de estratificación retomando de Gershman, quien sostiene que los estudiantes van a un ritmo de tres etapas: un romance, un momento de precisión donde los profesores proveen a los estudiantes un conocimiento detallado y finalmente una etapa de libertad donde el conocimiento se aplica activamente (Woods, 1997, p. 27). Según el autor éstas se construyen sobre las propias necesidades y experiencias de los sujetos. Hace alusión al hecho de que también pueden

darse por fuera de la escuela y requieren de unas condiciones: “legitimación, un agente crítico, y proveer un aprendizaje real desde un enfoque donde el centro es el sujeto, con participación democrática” (Woods, 1997, p. 31).

Para el autor, las experiencias se hacen críticas primero, porque hay momentos de progresos excepcionales (modos – actitudes hacia el aprendizaje, comprensión de uno mismo, relaciones con los otros, adquisición de conocimiento, desarrollo de habilidades), y segundo, porque hay elementos que son imprevistos e impredecibles. También sustenta que éstas sólo pueden darse en la medida en que son proyectos fundamentados en el aprendizaje significativo y la creación de un sentido de grupo, de comunidad (*comunitas*). Las agrupa en seis momentos, un momento de conceptualización, donde se configura la idea. Otro momento de preparación y planificación de la idea en el que se trazan las metas y los objetivos. Un tercer momento de divergencia o etapa de exploración. Un cuarto momento llamado convergencia o etapa de integración. Un quinto momento de consolidación o etapa de edición y finalmente la etapa de celebración que sirve como rito de transición de la experiencia.

Woods nos aclara, además, la importancia de que se comprendan las narraciones de los jóvenes después de que hayan pasado por la experiencia de los talleres artísticos y no en el momento presente, ya que “las experiencias sólo pueden convertirse en “incidentes críticos” después, retrospectivamente... de ahí la necesidad de la etnografía histórica” (Woods, 1997, p. 205). Ataño la perspectiva que Woods propone, buscando que se pueda reflexionar sobre la experiencia desde dentro, es decir, cuando la

validación de las evaluaciones de la práctica viene dada por la valoración de cada uno de los propios participantes.

Como dice Gadamer, la experiencia no se le puede ahorrar a nadie, también se reconoce que es necesario abordarla con alguien. Por eso esta búsqueda pretende rodearse de esos otros que ya han caminado por este trayecto y que pueden ayudar a nombrar con sus palabras frescas la comprensión de lo investigado en esta tesis. Las posturas de ambos autores, una más desde lo filosófico en el caso de Jorge Larrosa, ayuda a encontrar sentido a la intencionalidad de la investigación y la otra postura más desde lo metodológico en el caso de Woods, ayuda en el avizoramiento de posibles caminos a la hora de comprender las narraciones en clave de “experiencia de formación”.

Dentro de este marco conceptual es oportuno resaltar las narrativas como elemento fundamental en la construcción de subjetividades, tanto individuales como colectivas, teniendo registrado que el género narrativo es la estructura organizativa primaria sobre la que descansa nuestra forma de procesar, llegar a entender y recordar la experiencia. Se avizora que el concepto no debe ser reducido; guarda también otras formas de expresión no escritas, tales como las narrativas visuales, corporales, auditivas, las pictóricas, dramatúrgicas y cinematográficas. En éstas surgen un sinnúmero de significados que habitan la cultura de los colectivos. La narrativa en investigación se utiliza cada vez más en estudios sobre la experiencia educativa, su razón principal es que los seres humanos somos contadores de historias.

En investigación narrativa se distinguen: la corriente francesa que utiliza el concepto de biografía educativa, con autores como: Gastón Pineau, Pierre Dominice y

Christine Delory-Momberger. Dentro de la corriente alemana los nombres más representativos son los de Pita Alain y Bertha Dosain, ambos trabajan lo que llaman investigación biográfica, cuyas inscripciones se remontan al siglo XVIII y al *Bildungsroman*. La corriente inglesa habla de la Investigación biográfica, autores como Ivor Goodson, y Phillip Jackson, trabajan con lo que son las historias de vida, o documentos personales en el caso de Ken Plummer. Su enfoque da una mirada cualitativa sobre los acontecimientos y modos de interacción en las aulas. Este trabajo retoma no obstante de la corriente alemana, específicamente a Gadamer, ya que ésta se inserta en lo que es la *Bildungsroman*, traído en este caso a los contextos de educación no formal.

La narrativa es tanto el “fenómeno” que se investiga como el “método” de la investigación para capturar vivencias. En este estudio supone una forma de conocimiento que interpreta la realidad -cultural y educativa en este caso- desde una óptica particular: jóvenes que participan de experiencias artísticas en la zona noroccidental de Medellín, en el campo de la educación no formal. Por tal razón el equipo de la tesis se apoya también en las teorías elaboradas por Bruner y Paul Ricoeur.

“La narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad” (Bolívar Botía, 2002, p. 4). Reconociendo el contexto donde se mueven los/las jóvenes, la narrativa cumple una función primordial en la configuración del sí mismo. Retomando las palabras del profesor Gabriel Murillo en entrevista brindada el 6 de julio del 2012, “la narrativa en educación debe mirarse desde una concepción epistemológica, política y social, que concierne directamente al tema de

formación, que tiene que ver con la forma de cómo los sujetos relatan su experiencia”.

Narrativizar la vida en un autorrelato es –como dicen Bruner o Ricoeur– un medio de inventar el propio yo, de darle una identidad (narrativa). En su expresión superior (autobiografía) es también elaborar el proyecto ético de lo que ha sido y será la vida (Bolívar Botía, 2002, p. 5).

Bruner, por su parte, señala que el yo toma significados en las circunstancias históricas de la cultura en la que participa; afirmando además que una de las formas de trabajo mental que se construye en común, se da mediante la acumulación narrativa conjunta de la historia. En la narrativa deben construirse dos paisajes, uno referido a la acción: agente, metaintenciones, situaciones, instrumentos y otro el de la conciencia que incluye motivaciones estados emocionales de aquellos que están implicados en la acción. “La construcción de la identidad, parece, no puede avanzar sin la capacidad de narrar” (Bruner, 2003).

En su texto *La educación, puerta de la cultura* (Bruner, 1997, p. 149-163) bosqueja nueve maneras o universales en las que las construcciones narrativas dan forma a las realidades que crean; éstas parecen estar guiadas por necesidades dramáticas. Cuenta con una estructura de tiempo segmentado de una forma narrativa a través de los acontecimientos vitales de los personajes al menos entre principios, mitades y finales. Los caracteres de las historias toman sus significados de estructuras narrativas y estas historias particulares se construyen ajustadas a géneros o tipos. Los relatos pueden leer la realidad de diversas maneras: damos sentido a los acontecimientos asimilándolos a la forma de la comedia, tragedia, romance, ironía, autobiografía. Las acciones de los

personajes tienen razones o estados intencionales, responden a deseos, creencias, teorías, valores, los cuales son su contexto y origen; éstos son interesantes por los efectos que tienen sobre los protagonistas, pero estos estados intencionales nunca determinan el curso de la acción o el curso de los acontecimientos.

La acción debe ser narrada para que tenga sentido, no hay pues acción sin el *mythos* (trama, relato), ni *mímesis* (imaginación). No hay acción fuera de la trama y de la imaginación creadora, por eso, no hay acción sin relato, no hay acción sin narración (Bárcena & Mélich, 2000, p. 105-106).

Estos relatos de vida tienen significados múltiples, ninguna historia tiene una interpretación única, ya que los significados de las partes de un relato son “función” del relato total. La característica hermenéutica de la realidad normativizada es la ansiedad que crea por saber por qué se cuenta el relato, bajo ciertas circunstancias y por este narrador. La realidad narrativa se ve como una desviación de alguna canonicidad implícita, una narración tiene que ir en contra de las expectativas, aspira a mantener su audiencia haciendo que lo ordinario sea de nuevo extraño. Por lo que las referencias narrativas son ambiguas por su apertura, es posible cuestionar su contenido, ya que éstas surgen de realidades problemáticas. Los relatos ruedan o giran sobre normas quebrantadas. En el siglo XX el dramatismo se ha vuelto epistémico o en otras palabras el actuar del protagonista se haya atrapado no sólo en lo que sucede en la realidad, sino en cómo se llega a construir y conocer dicha realidad desde las luchas internas que vive el personaje: la forma de la problemática narrativa expresa un tiempo y una circunstancia.

La multiplicidad de las construcciones narrativas es la que aporta la flexibilidad necesaria para la coherencia de la vida cultural. Se construye una vida creando un *yo* para conservar la identidad dando una coherencia al pasado y convertirlo en historia; el argumento, los personajes y el contexto parecen continuar y expandirse. Un elemento que hace posible dicha expansión son esas pequeñas inflexiones en la historia o acontecimientos que son claves en el tiempo.

Desde otro punto de vista, Paul Ricoeur sostiene la tesis de que las identidades tanto de individuos como de colectividades son naturaleza narrativa. En el espacio interpuesto entre historia y ficción “La verdadera naturaleza de la identidad narrativa solo se revela en la dialéctica de la *ipseidad* y de la mismidad. En este sentido, esta última representa la principal contribución de la teoría narrativa a la constitución del sí mismo” (Ricoeur, 2008, p. 138).

La identidad narrativa se apoya en el carácter histórico de los sujetos y las comunidades, constituye un análisis de la subjetividad y de su composición a partir del entrecruzamiento entre el relato histórico y el de ficción; una subjetividad, que no es otro yoidad-identidad formal- sino una *ipseidad*, un sí mismo que se hace sobre la tradición cultural. “El relato configura el carácter duradero de un personaje, que podemos llamar “su identidad narrativa” al construir la identidad dinámica propia de la historia contada. La identidad de la historia forja la identidad del personaje” (Ricoeur, 1999, p. 218), o como lo enuncia Jorge Larrosa:

lo que somos no es otra cosa que el modo como nos comprendemos; el modo como nos comprendemos es análogo al modo como construimos textos sobre nosotros mismos; y como son esos textos depende de su relación con otros textos

y de los dispositivos sociales en los que se realiza la producción y la interpretación de los textos de identidad (Larrosa, 1998, p. 464).

Insertándose en las representaciones sociales y culturales que realizan los/las jóvenes que participan en la investigación, se puede decir que las narraciones que construyen de su vida, personifican el drama que viven en relación consigo mismos y con la historia. Dicha construcción simbólica responde a las preguntas ¿Qué? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Dónde? ¿Por qué? ¿Quién? ¿Para qué? “El gran teatro, como los mitos de fundación, no presenta modelos a imitar, sino impresionantes transgresiones de lo habitual que deben ser comprendidas, de algún modo dominadas, incorporadas a una tradición cultural” (Bruner, 2003, p. 128). A Sanchis Sinisterra, por otro lado, se le atribuye el rótulo de “narraturgia” para referirse a las fecundas fronteras entre narratividad y dramaticidad, al trasiego imperecedero entre *mímesis* y *diégesis*, al cruce del discurso relatado y el discurso dramático. La narraturgia indaga por

la geografía de un territorio fronterizo e impuro en el que se entrelazan inextricablemente ambos “géneros”, el narrativo y el dramático, y cuya historia se extiende desde los orígenes del discurso ficcional hasta sus más recientes avatares [...] ¿O acaso pueden explicarse la poesía épica y la narrativa oral, raíz de todas las tradiciones literarias, sin referirlas, en su urdimbre más íntima, a la expresividad propiamente dramática, teatral, del juglar o del cuenta historias? (Sanchis, 2004, p. 1).

En la medida en que el teatro se zafa de la obligación de decir historias, el texto

empieza a percibirse como un entramado de interacciones y sus distintas convenciones o partes comienzan a independizarse y a ordenarse en otro tipo de articulación, con lo que se llega a un proceso de autorreflexión. Para Sanchis (2004), el monólogo es toda secuencia dramática en la que, el habla, es apropiada por un único sujeto, sin importar su extensión ni la “identidad” de su destinatario. El *yo* que emite la palabra origina un *tú* interpelado, y esto posibilita todos los avatares del intercambio verbal. Hasta aquí el desarrollo de estos conceptos.

A continuación, se abordan las miradas en relación al arte expuestas por Eisner Elliot y Gadamer. El primer autor sustenta que las artes son un medio muy importante para el desarrollo de los aspectos más sutiles e ininteligibles de la mente, las describe como útiles para abordar las ambigüedades y las incertidumbres de la vida cotidiana. La capacidad de crear una experiencia que se pueda considerar estética, requiere una mente que anime la capacidad de imaginación. La estética está íntimamente ligada al arte y es la encargada de estudiar la manera como el razonamiento del sujeto interpreta los estímulos sensoriales que recibe del mundo circundante: los sentidos son la primera vía hacia la conciencia.

El arte se da siempre en un contexto histórico y social determinado. Tiene por función imitar o representar la realidad; en la creación de una obra de arte inciden componentes personales, intelectuales y sociales. Es entendido generalmente como cualquier actividad o producto realizado por el sujeto con una finalidad estética o comunicativa donde se expresa una visión del mundo. El arte en la formación de

jóvenes es una posibilidad para reafirmar el sentido de la generalidad humana integrada al contexto que se habita.

Las expresiones artísticas: las puestas en escena, la danza, la pintura, la música, la poesía, la narración, son lenguajes que permiten al joven dirigirse a un mundo social con el propósito de con-moverlo, esto implica en términos de resistencia, mover la representación que determina el contexto, poner en cuestión el orden simbólico que se ha aprendido culturalmente. Los sentimientos e ideas de inconformidad o simpatía transmitidas por medio del arte, permiten interrogar, exponerse a un conflicto abierto entre el mundo establecido socialmente y el mundo que se sueña tener, y esta confrontación tiene, como correlato interno, el enfrentamiento consigo mismo.

Desde esta perspectiva se toma el concepto de Gadamer, el segundo autor interrogado, el arte como representación o *Darstellung* que evoca un “poner delante” (*dar-stellen*), un “desplegar ahí” un “ponerse a plena vista” (Grondin, 2009, p. 94). Además en un despliegue que se da a modo de ofrenda. Para Gadamer, no hay obra de arte sin re-presentación, toda obra requiere cierta performance; las artes escénicas, las de la palabra y las artes plásticas, todas ellas son obras para ser expuestas. El segundo componente que trae el autor es la dimensión interpretativa que describe por anticipado la acción de dicha re-presentación y es a través de ésta que la obra cobra sentido. El tercer componente es la función de revelación: la obra de arte descubre una verdad, reconoce una realidad que permanecía inaccesible. Un último aspecto es la dimensión festiva, la obra de arte no está nunca cerrada sobre ella misma, la re-presentación de una obra de arte encarna un acontecimiento. De igual manera en *La Actualidad de lo bello* el

autor incursiona en la vertiente antropológica, desde tres dimensiones: juego, símbolo y fiesta.

La experiencia artística real de la obra de arte, para aquel que “juega- con” [...] consiste precisamente en que hay algo que entender en que pretende ser entendida como aquello a lo que se refiere o como lo que dice (Gadamer, 1991, p. 73).

La identidad de la obra se hace efectiva cuando nos hacemos cargo de su construcción. Lo simbólico en el arte descansa sobre un indisoluble juego de contrarios, de mostraciones y ocultaciones (Gadamer, 1991, p. 87). En este sentido lo simbólico no sólo remite al significado sino que re-presenta el significado; la obra de arte significa un crecimiento del ser. La fiesta según el autor es lo que nos une a todos, la fiesta es la presentación de la comunidad misma en su forma más completa, que tiene unos modos de representación determinados, según usos antiguos o costumbres fijas.

Se ha hecho un recorrido por los autores y conceptos que interesan para esta investigación, donde la experiencia de formación y las historias de los/las jóvenes de la educación no formal encontrarán un hilo conductor que se espera, posibilite la toma de conciencia de sí mismos, en sus actividades artísticas y en la vida cotidiana.

## **1.6. Diseño metodológico: una apuesta investigativa multiestratégica que involucra narraturgia**

“La existencia se comprende entonces según una determinada experiencia, un determinado punto de vista y una determinada conceptualidad” (Grondin, 2008, p. 58).

Esta es una investigación educativa en tanto se realiza en el ámbito de la realidad formativa y el objeto es la misma educación; se pretende el desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento científico acerca de un problema referido a acontecimientos institucionales, a la experiencia de formación desde la mirada de los/las jóvenes de dos grupos artísticos por fuera de la educación formal. Se trata de una investigación cualitativa, ajena a procedimientos estadísticos, en la que a través de un diseño metodológico de carácter emergente se busca concretar hallazgos sobre la vida de los/las participantes, sus recorridos experienciales y sobre el funcionamiento organizacional; se estudia en torno a un fenómeno cultural y del lenguaje. El grueso del análisis es interpretativo; la interpretación no como relativismo sino como característica fundamental de la presencia de los humanos en el mundo, como clarificación crítica de una comprensión que la antecede.

En la tarea de comprender, la investigación retoma el enfoque hermenéutico desde la línea gadameriana: no hay verdad absoluta. La verdad depende más del acontecimiento que involucra a los participantes que del método. “La comprensión y la interpretación no son solamente «métodos» propios de las ciencias del espíritu, sino que traducen una búsqueda de sentido y de expresión, más originaria aún, de la vida misma” (Grondin, 2008, p. 42). Se trata también de que el investigador re-cree en sí mismo el

sentimiento vivido por el/la joven, tomando como punto de partida sus expresiones.

“Comprender es un «comprenderse en algo uno mismo» (Grondin, 2008, p. 71).

La educación y sus campos afines están inscritos en las llamadas ciencias humanas (*humaniora*) y Grondin (2008), hace un llamado a que se retome la tradición algo relegada del humanismo. Según el mismo autor, la reconquista del problema hermenéutico iniciará por una decidida rehabilitación de la concepción humanista del saber; lo propio del humanismo, en vez de producir resultados objetivables y susceptibles de medida, es más bien confiar en coadyuvar a la formación (*Bildung*) y a la educación de los individuos prosperando en su capacidad de juicio.

Ahora bien, como los grupos de jóvenes acogidos para esta investigación llevan a cabo quehaceres que se emparentan con el arte cabe señalar que, en la ruta de Gadamer, este acercamiento a la verdad toma al arte no solamente desde el gozo estético sino también como un juego que cautiva, que permite descubrir algo esencial, que interpela siempre de manera única, que expone lo que es pero que también alude a cada individuo, que tiene una verdad que traspasa el tiempo. “La experiencia de verdad no depende por tanto, de mi propia perspectiva, depende ante todo de la obra misma que me abre los ojos a aquello que es” (Grondin, 2008, p. 75).

Consecuentes con la propuesta gadameriana, los prejuicios se miran con criticidad pero son también «condiciones de la comprensión»; no se puede concebir un ideal de conocimiento desprovisto de prejuicios. Además, la experiencia del arte, tal como la plantea Grondin (2008), ilustra que la comprensión es una experiencia tan fusional que ya casi no permite diferenciar entre lo que atañe al objeto y lo que atañe al sujeto que comprende; “el intérprete cuando comprende, pone de lo suyo, pero ese

«suyo» es también de su época, de su lenguaje y de sus interrogantes” (Grondin, 2008, p. 84).

La verdad se construye en el lenguaje; el mundo que se comprende siempre se mueve alrededor del lenguaje. “No hay comprensión que no sea en cierta manera una expresión lingüística [...] Todo pensamiento es ya búsqueda de lenguaje. No hay pensamiento sin lenguaje [...] Los límites del lenguaje son entonces los límites también de nuestra comprensión” (Grondin, 2008, p. 86-87). Grondin (2008) también refiere que para Gadamer el lenguaje no es un instrumento del que se dispone sino que es ya el enlace del ser mismo de las cosas; es el elemento universal en el que están inmersos el ser y la comprensión. El entendimiento con el otro es posible gracias al lenguaje.

En lo que tiene que ver con el método, se parte de un estudio multiestratégico y dialógico; la idea es combinar estrategias o métodos de diversos modelos para contar con mayores posibilidades de indagación en torno al problema a investigar. El rastreo bibliográfico da cuenta de que poco se ha adelantado en estudios multiestratégicos sobre la educación en el país. La comprensión, la interpretación y la aplicación son categorías gadamerianas que se cruzan en el camino de la teoría fundamentada. En síntesis esta investigación, además de acercarse a la hermenéutica, se propone como sistemática y flexible.

Sistemática, porque ha de maximizar la posibilidad de emerger y generar teoría sin dejarlo a la aleatoriedad del descubrimiento casual. Flexible, porque ha de ser capaz de responder a problemas no anticipados. La flexibilidad permitirá organizar y reformular el diseño inicial a la luz de los problemas y soluciones inesperados (Layder, 1993, p. 32).

La metodología se aplicó a fuentes logradas en talleres teórico-prácticos de escritura, que para el caso se denominan “narraturgias”<sup>3</sup> o juegos de improvisación tomados del teatro con los/las jóvenes participantes. De igual manera, se aprovechó la herramienta del grupo de discusión. Además de los talleres y los grupos de discusión, hubo algunos momentos de observación. En todo caso se propuso un acercamiento para entender las experiencias del joven situado en unas condiciones contextuales precisas; además, el tipo de información y de datos que se recogieron, organizaron y analizaron en la investigación tuvieron propiedades cualitativas determinadas por el objeto de estudio. De acuerdo con esto, el multiestratégico se asumió como método y “las narraturgias” de los/las jóvenes participantes sobre sus experiencias de formación como el fenómeno que se investiga. En este sentido, el objeto de esta investigación fueron las apreciaciones de los/las jóvenes sobre su propia formación.

El perfil de la población estuvo caracterizado por jóvenes entre los 14 y los 26 años (criterio tomado según la Ley de juventud para el caso de Colombia), habitantes de la zona noroccidental de Medellín, que participaron voluntariamente de los talleres y los grupos de discusión. Para el caso de la muestra de la investigación se tomaron únicamente las narraturgias que dieron cuenta de las experiencias de integrantes que llevan entre uno y dos años en el grupo seleccionado; esto siguiendo el concepto de experiencias críticas de Peter Woods (1998). En este sentido, la muestra permitió investigar un ámbito de la escritura del joven en lo atinente a las experiencias; las narraturgias de los jóvenes -muestra definida por el objeto de la investigación que se

---

<sup>3</sup> El término “narraturgia” propuesto por el dramaturgo español José Sanchis Sinisterra es presentado en el marco conceptual.

propone como una novedad en el diseño metodológico- contienen elementos narrativos propios del monólogo (y de los juegos de improvisación tomados del teatro) que ameritan ser descritos y analizados en tanto se reconstruye en ellos la experiencia de formación del joven. Se definieron 22 muestras entre “narraturgias” y juegos de improvisación, más cinco grupos de discusión.

En la tarea de comprender las experiencias de formación, narradas por jóvenes de la Caja de Compensación Familiar Comfenalco y de la Corporación Casa de la Cultura Santander, se hizo necesario identificar en sus narraciones los elementos que constituyen su experiencia de formación en el campo de la educación no formal; por esto se pretendió recolectar la información mediante el diseño de un taller para cada población: el taller de narraturgia que se realizó con los jóvenes de *Te-lees-kopio* y el taller con juegos de improvisación tomados del teatro, con los jóvenes de *Tarima abierta*, de la Casa de la cultura Santander. Las herramientas propuestas buscaron aprovechar las fortalezas de escritura, improvisación y comunicación para radio propias de los participantes de los grupos; los talleres permitieron conservar el tono en el que los/las jóvenes han venido trabajando, facilitando el disfrute y creatividad de ellos/ellas a la hora de expresar sus experiencias de formación. Las técnicas elegidas, además, involucraron temáticas netamente juveniles y que tuvieron que ver con lo educativo en lo no formal y con políticas públicas.

En el taller de narraturgia se trabajó por medio de la escritura de monólogos y soliloquios, ya que éstos pudieron enriquecer las formas de narrar, rescatar aspectos simbólicos en la construcción de su experiencia, elaborar transferencias de su vida al personaje; además de que el soliloquio y el como si, permitieron reflexión, abstracción.

El taller con juegos de improvisación, permitió recrear situaciones de manera lúdica por medio de ejercicios corporales y vocales, dando cuenta de expresiones y pensamientos, facilitando la espontaneidad, la eficacia verbal y la claridad en el decir; además de lograr fidelidad en sus narraciones, también se obtienen técnicas para orientar su programa radial de *Tarima abierta*.

En lo que se refiere al monólogo hay que agregar que “es una forma de diálogo, el arte de hablar conmigo mismo, de entrar en mi propia intimidad para contarme a mí mismo quién soy, qué hago, qué intereses tengo, a qué me juego la vida” (Uribe, 2012). Para Sanchis (2004), el monólogo es toda secuencia dramática en la que el habla es apropiada por un único sujeto, sin importar su extensión ni la “identidad” de su destinatario. El yo que emite la palabra origina un tú interpelado, y esto posibilita todos los avatares del intercambio verbal. Todo monólogo puede ser vehículo de complejos procesos inter e intra subjetivos, como cualquier otra manifestación del discurso (Sanchis, 2004, p. 163). Tres son las modalidades generales del monólogo: el locutor (o sujeto monologante) se interpela a sí mismo; el locutor interpela a otro sujeto (o personaje B); y el locutor interpela al público. Finalmente, Sanchis también habla de monólogos narrativos.

Los grupos de discusión, que se llevaron a cabo tanto en *Tarima abierta* como en *Te-lees-kopio*, constituyeron una técnica abierta y flexible, complementaria del taller en la que según Giraldo, M (2010) más importante que lo que se indaga es lo que se halla y lo que interesa es comprender la realidad que se estudia; esta herramienta facilita inferir, aclarar o dar giros a las narrativas que los/las jóvenes presentan tanto en sus escritos e improvisaciones como en el diálogo conjunto; a la vez que desarrollan un pensamiento

crítico y favorecen un pensamiento autocorrectivo, permiten formular juicios y determinar criterios.

### **1.6.1. Apuntes sobre la ficción intrincados en una experiencia de formación**

Un/una joven (se interpela a sí mismo) habla de una experiencia artística (el escenario puede ser la familia, la escuela, la biblioteca, la calle, etc.). Un/una joven se encuentra en un debate público de educación (interpela a un público ficcionalizado).

¿Qué permite ver la herramienta de la narraturgia y los juegos de improvisación, qué otras herramientas no? Además de proponer escribir un soliloquio para inducir al trabajo reflexivo, el lenguaje poético que aparece en los escritos de los/las jóvenes y la manera de presentar los lugares, los personajes, las acciones plantean una mirada plurisemántica de éstas, permitiendo reconocer, en algunos casos, la doble cara de los discursos que ellos/ellas proponen. A través de la ficción se alteran o eliminan algunas concepciones propias del mundo real, como también se puede conservar o construir un mundo muy cercano al conocido; pero son los juegos de escritura o de improvisación los que facilitan ver que construyen significados mediante: la mimesis, el distanciamiento, el contraste, la confrontación; cómo en algún momento toman conciencia acerca de su manera de ser y actuar en relación al entorno del cual hacen parte. La herramienta permite ver entonces un mundo paralelo de la formación, por encima de los discursos institucionalizados que se tienen de ésta, más bien indaga por pensamientos particularizados y/o universalizados que permean a varias generaciones humanas. No se interesa entonces por respuestas lógicas y predecibles; posibilita que emerjan las

condiciones sin que haya un direccionamiento o un forzar el decir.

Desde lo ficcional se escriben acontecimientos cotidianos con una característica y es que los protagonistas son jóvenes y estos se asocian con el arte que genera cambios en el sujeto y en el entorno inmediato del barrio. Sus historias tienen unos desenlaces creativos e igual dan cuenta de imaginarios de una cultura tradicionalista: “sabíamos que no podíamos estar, antes de casarnos” (Natalia). Es innegable que en el ámbito de lo ficcional se mueven imaginarios colectivos y pensamientos reelaborados según las vivencias específicas que los/las jóvenes han tenido y es aquí donde caben las preguntas. Lo ficcional permite ver cómo los/las jóvenes ponen de relieve en sus vidas cotidianas a personajes referenciales como Emily Dickinson, Nietzsche o Mario Benedetti que más que dar cuenta del deseo de tejer un discurso más o menos verosímil, habla de cómo estos autores funcionan como una prótesis discursiva ontológica que se ha alojado en la construcción de mundo que los/las jóvenes recrean. Traer a la ficción un personaje real que ha permeado el conocimiento de toda una humanidad da cuenta del proceso cognitivo que el/la joven elabora para su recordación y asociación con las temáticas abordadas.

Los instrumentos diseñados para concretar la descripción de los elementos narratúrgicos de los monólogos -y con ellos, caracterizar la experiencia de formación- que emerge a partir de los mismos jóvenes, dieron respuesta a posibilidades de análisis como las que se enuncian a continuación: lo que se expresa sobre los lugares en los que se forma; el tiempo que vive en relación con la educación; las acciones, actividades e intervenciones que realiza y, las problemáticas, dilemas o conflictos que se le presentan. Con base en estas entradas para el análisis se diseñó una matriz que permitió evidenciar

y describir los elementos constitutivos de las narraturgias seleccionadas para la muestra; luego se accedió a diferentes niveles de análisis de la investigación avanzando en la comprensión de lo investigado.

Para la identificación de los elementos que constituyeron la experiencia de formación en los dos proyectos artísticos tenidos en cuenta, se tomaron como base los grupos de discusión que arrojaron datos desde el ámbito de lo real, y la narraturgia o los juegos de improvisación que retomando la estructura dramática (personaje, situación, acción, tiempo, lugar, objetivo, conflicto), dieron información desde el ámbito de lo ficcional. La sistematización de lo anterior desembocó en una matriz que permitió iniciar el trabajo de análisis. Siguiendo a Bruner, en la construcción de las estructuras mentales de la realidad, el hombre, a partir de la percepción de su experiencia, utiliza la mediación de estructuras narrativas. La comprensión de la narración es hermenéutica, es decir, las historias tienen múltiples significados, no una única interpretación. Los significados de las partes de un relato son “parte” del relato total, y éste a su vez, para su formación, depende de los trozos apropiados que lo constituyen.

A través de la matriz lograda se llegó a estas tres dimensiones que acogieron las temáticas analizadas: el arte como elemento de formación, los lugares que permiten “ser o no ser” y los personajes que constituyen la experiencia de formación.

## **1.6.2. Tres pilares para definir el acontecimiento de la formación**

### **1.6.2.1. El arte: escenario de formación**

En primer lugar se entiende el arte como un criterio de selección para la muestra de la investigación; en segundo lugar, como herramienta metodológica y en tercero, como una tendencia notable en los dos grupos. Siguiendo a Elliot Eissner, las artes además de propiciar la idea de que los problemas pueden tener muchas soluciones, desarrollan la destreza de cambiar la direccionalidad y la habilidad de tomar decisiones; las artes promueven la imaginación como fuente de contenido y la habilidad para desenvolverse dentro de las limitaciones de un medio. Las artes no son accesorios, sino tal vez la elección más importante: que la mejor manera de aprender es haciendo y promueven la idea de vivir la vida a plenitud.

El arte como lenguaje libre deberá permanecer en el tiempo manifestado a través de sus tantas expresiones para calmar la necesidad de subjetividad de los seres humanos; toda sociedad se expresa a través de la música, las artes plásticas, la arquitectura, el teatro y la danza; el arte responde a una doble necesidad individual y colectiva. Igualmente se puede asociar con el concepto gadameriano *darstellung* o el arte como presentación que evoca un “ponerse adelante”, “un desplegar ahí”, un ponerse a plena vista. Una especie de ofrenda de sí mismo a otros. El concepto en el análisis de Grondin comporta varias dimensiones: la de performance o de realización, no hay obra de arte sin presentación; la interpretativa que describe por anticipado la acción de la obra sobre éste; la dimensión de revelación epifánica u ontológica, o dicho de otro modo un

desocultamiento del ser y, la última dimensión sería la festiva o participativa, esto es que la obra de arte nunca está cerrada sobre sí misma, es un acontecimiento, un ritual (Grondin, 2009, p. 93-101).

#### **1.6.2.2. Los lugares que permiten “ser o no ser”**

Tiene que ver con los lugares donde los/las jóvenes expresan sentirse reconocidos, en el que se constituyen, donde circulan sus discursos, en el cual viven su cotidianidad, su intimidad, pero también tiene que ver con los lugares donde ellos afirman “mimetizarse”; donde no pueden ser ellos; luego podría hablarse de no lugares como lo aclara Augé: “si un lugar puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico, un espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad ni como relacional ni como histórico, definirá un no lugar” (Augé, 2000, p. 83). Se refiere además al acontecer que se da en éstos y donde se abre el debate sobre qué es formación y qué es educación, como también acerca de lo que aportan la educación formal y la no formal mediante las diferentes acciones y actitudes de las personas que intervienen en estos lugares.

En este análisis se usa el término *lugar* referido a la estructura dramática, asumido como el espacio donde se dan acontecimientos dramáticos; es un elemento que sirve de base para todos los signos creados e interpretados, pero también opera como signo o conjunto de signos, donde el joven da sentido y destino a cada acción, es entendido entonces como ese lugar de llegada y de partida, es donde nace su individualidad, su sociabilidad y su manera de presentarse ante el mundo. “Nacer es

nacer en un lugar: tener destinado un sitio de residencia. En este sentido el lugar de nacimiento es constitutivo de la identidad individual [...] El lugar de nacimiento obedece a la ley de lo “propio” (y del nombre propio) del que habla Michel de Certeau” (Augé, 2000, p. 59).

### **1.6.2.3. Los personajes entramados en la experiencia de formación**

Los personajes son construcciones mentales elaboradas desde la imagen y el lenguaje, los cuales poseen características físicas, psicológicas y sociales. Cada personaje tiene un lenguaje propio, así como pensamientos, movimientos y actitudes particulares. Se parte del concepto etimológico griego "πρόσωπον" (prosopon), que significaba "rostro" o "máscara", formado por (pros: delante) y (opus: cara) o sea “delante de la cara, máscaras que utilizaban los actores griegos para su representación” (para sonar). A través del uso gramatical del término latino, el personaje pasó de significar “*máscara griega*” a adoptar lentamente el significado de ser animado y de “*persona*”, de tal modo que el personaje teatral acabó siendo la ilusión de una persona humana. En el latín, personaje era tomado del etrusco phersu "persona"; los romanos establecían la relación etimológica de persona con el verbo personare (resonar). La persona es la que ha llegado a ser, es la que pertenece al mundo real, mientras que el personaje se puede situar en lo real o en lo ficticio y hace parte de la humanidad que le engendra, de los valores culturales, estética e ideologías en los que cada sociedad y época vive inmersa.

El personaje tiene la capacidad de actuar, aportando ideas que resuelvan conflictos; los personajes como seres de ficción están estrechamente ligados a los hechos y otros elementos que conforman la historia, como también a los otros seres que les rodean. Los/las jóvenes narran y construyen personajes desde lo ficcional y lo real que tienen por finalidad ser sujetos de acción y de discurso. Pese a que éstos son mencionados en las otras dimensiones, aquí se hace énfasis en los personajes que emergieron como tendencia en la matriz, tanto en el plano de lo ficcional como en el plano de lo real (personajes referentes, padres de familia, talleristas, pares).

Sintetizando y para concluir, las tres dimensiones arriba descritas se relacionan mediante el sí mismo; la referencia que hacen los/las jóvenes no está centrada en él/ella, sino en su relación con los otros, siendo entonces el sí mismo quien se narra para descubrir “el yo y sus máscaras”; se trata de un eje transversal en dichas dimensiones propuestas. Con este derrotero de partida, se abordaron las dos experiencias por separado, para luego llegar al cumplimiento de los objetivos específicos trazados en esta investigación.

## **ACTO 2 - DESENREDANDO COMPRESIONES, HALLAZGOS Y TENSIONES**

### **2. EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DE JÓVENES: UN SÍ MISMO QUE SE ERIGE EN EL ARTE, EN ESPACIOS Y PERSONAJES**

Como ya se enunció en el diseño metodológico, para la identificación y posterior contraste de los elementos que constituyen la experiencia de formación de los/las jóvenes en los dos proyectos artísticos tenidos en cuenta, se tomaron como base los grupos de discusión y la narraturgia o los juegos de improvisación; técnicas que dieron información tanto desde el ámbito real como desde el ficcional. La sistematización de lo anterior desembocó en una matriz que facilitó iniciar el trabajo de análisis, llegando a estas dimensiones o categorías que recogieron las principales temáticas halladas: el arte como elemento de formación, los lugares que permiten ser y no ser y, en tercer lugar, los personajes que constituyen la experiencia de formación. Los tres son atravesados por la categoría del “sí mismo”; se trata de un “sí mismo” que no se queda ahí sino que, según los/las jóvenes, se da en su relación con los otros. Con este derrotero de partida, primero se contextualizan las dos experiencias; luego se rema a profundidad por cada uno de los tres elementos definidos, buscando llegar aguas arriba al cumplimiento de los objetivos trazados.

## **2.1. *Te-lees-kopio*: páginas juveniles, relatos de una biblioteca**

*Te-lees-kopio* es un lugar de formación que ofrece la biblioteca pública Comfenalco Castilla a los/las jóvenes del sector desde hace más de 10 años. Esta biblioteca, además del servicio de préstamo de material bibliográfico y de facilitar consultas en la web, ofrece programas de encuentros y tertulias como Ancha es Castilla donde se invita a los habitantes de la zona a conversar y repensar lo social, lo cultural y lo ambiental de su territorio; otra gran fortaleza tiene que ver con la apuesta que tienen por el fomento del arte. Es así como en este espacio se realizan exposiciones de pintura y escultura, se promueven conciertos y obras de teatro, entre otras. En el campo de la literatura, se destacan acciones como el encuentro de poetas de la Zona Noroccidental y el mismo taller de escritores *Te-lees-kopio* cuyos integrantes se reúnen cada ocho días durante dos horas.

En todos estos años de persistencia con el taller de escritores, hay quienes aún permanecen, otros alcanzan a elevar vuelo arriesgando sus propios escritos y algunos de ellos/ellas apenas ingresan para ser envenenados con la flecha del amor por la lectura y la escritura. Es plausible encontrar algunos/algunas jóvenes que siguen respirando literatura y arte a pesar del sistema que presiona para convertirlos en sujetos de producción sin antes permitirles decidir en el ser. La iniciativa del taller de escritores, además de hacerle frente al cacareado poco nivel de lectura que tienen los colombianos y a la queja frecuente de los docentes universitarios en cuanto a la poca calidad de escritura y comprensión de lectura de sus pupilos, viene bien en medio de tantas dinámicas juveniles que se reducen a la productividad; es bálsamo que suaviza lo áspero

de competir sin el cuidado de sí.

En una sesión de trabajo de *Te-lees-kopio* no falta el saludo cálido del promotor de lectura y en ocasiones algunos de los/las chicos/chicas llevan y traen textos literarios; uno de ellos cargaba un ejemplar de *El nombre de la rosa* de Umberto Eco y manifestó que iba a leer el libro antes de ver la película. Hay un saludo afectuoso entre los participantes, manifestado incluso con abrazos y besos entre los más antiguos. Se disponen alrededor de una mesa y el tallerista Robinson los acoge con respeto, incluso a los curiosos que se acercan a la sesión; la asistencia de los participantes varía con frecuencia y es por este mismo factor que en el trabajo de campo se tuvieron que hacer ajustes pues no bastó con las dos sesiones programadas al principio para la obtención de los datos. Una señora de la biblioteca de manera muy cordial dispone tinto y agua para todos los asistentes mientras el tallerista comenta: “el que llega puntual sufre de una inmensa soledad”. Ante el pedido del guía del taller, Hernán Darío que es otro de los jóvenes participantes se dispone a dar una vuelta para ver si hay otros integrantes por fuera del auditorio y afirma “me voy a buscarme a mí mismo”.

Betsabé -la de bíblico nombre-, Natalia y Karla Bajonero -la de apellido poco común-, intervienen al mismo nivel que sus compañeros hombres. Robinson, que también compone y canta tangos, siempre lleva textos para la lectura y ejercicios para la escritura. Los encuentros transcurren de manera agradable, entre la buena lectura del tallerista y la escucha atenta y silenciosa de los participantes. Las intervenciones de ellos son desinhibidas, cortas y precisas; se arriesga sin temor a equivocarse. Los/las jóvenes se involucran en el análisis de los textos leídos, participan de las correcciones.

Al final, salen con una sonrisa. En las afueras de la biblioteca se resisten a marchar, se ven más espontáneos y más amigos en el telón veraniego de la tarde que cae.

Entre los integrantes, cuyas edades varían entre los 14 y los 30 años, se destacan Cristhian, Natalia y Jonathan. Ellos hacen parte del taller aún desde sus albores, encajando además en la muestra según los criterios definidos para ésta. Ninguno de estos jóvenes señala estar matriculado en alguna institución educativa en el momento; incluso Natalia manifiesta haber desertado de la educación formal. Cristhian agrega que también se ha movido en la casa de la cultura de Pedregal y que ha tenido experiencias en el teatro, las artes marciales, la música, la guitarra, el dibujo técnico y el dibujo artístico; él también ha participado de los encuentros de poetas que organiza la biblioteca. Jonathan por su parte da cuenta de un paso académico por el Sena en donde tuvo un profesor de las llamadas ciencias duras que “no te calificaba con porcentajes. ¿Sabe cómo calificaba a uno? Con caritas felices y tristes [...] ey, caritas felices (risas). De igual forma me pareció una motivación muy bacana” (Jonathan).

## **2.2. *Tarima abierta*: formación juvenil, radio en la calle**

El grupo *Tarima abierta* está conformado por jóvenes del barrio Santander comuna 6; estos participantes están en edades comprendidas entre los 13 y los 25 años. A pesar de que cada uno asume un rol diferente, se observa una labor de equipo cuando abren la emisión radial semanal en el horario de los viernes entre 7:00 y 9:00 PM. El programa se realiza en El Bulevar del Abuelo (centro del barrio) y en un contexto específicamente barrial. Es un evento incluyente hecho por jóvenes que principalmente

ponen su interés en temas socioculturales y de convivencia. En *Tarima abierta* hay cabida para la música de todos los géneros y de todos los tiempos y también para noticias sobre tecnología, deportes, cine, "tips" de belleza, recetas culinarias, efemérides del día, chistes, mensajes al aire y un tema de la noche para aprender sobre cultura general. Actualmente se abre una nueva sección con juegos y dinámicas para interactuar con quienes los acompañan. En *Tarima abierta* las consecuciones se experimentan en el encuentro de cada día y tienen aplicabilidad en la vida cotidiana de los participantes. En general, en la casa de la cultura los/las jóvenes

se forman a sí mismos y en relación con los demás mediante prácticas incluyentes donde el sujeto en formación elige libremente los elementos en que desea formarse, sus contenidos acordes a los tiempos individuales de cada sujeto, según su voluntad y las capacidades que deseen fortalecerse o descubrirse. La práctica formativa que se gesta en este lugar va más allá de los logros que pueden plasmarse en las notas o los cartones de grados (Restrepo Correa, 2010, p. 58).

Algunos integrantes de *Tarima abierta* apenas inician su formación y otros son líderes de varios talleres; recibieron una capacitación en comunicaciones y ahora lideran el programa que consiste en hablar a la comunidad acerca de los intereses que les atañen de acuerdo a su condición de jóvenes. Cuatro de ellos pertenecen a la familia Romero, todos trabajan en el ámbito cultural. El señor Francisco y su familia tienen la particularidad de ser autodidactas, aprenden según el interés o las necesidades del individuo. Ellos vienen de la ciudad de Bogotá, habitaron en Nariño con campesinos y luego se dirigieron a Popayán; de igual manera los ha marcado la experiencia de

compartir con otras comunidades y culturas, con los indígenas por ejemplo con los que llegaron a vivir en el Cauca, específicamente con algunas comunidades de Silvia, resguardo Ambaló. Hace 8 años llegaron a Medellín y han dado vida a la parte cultural del barrio Santander.

Varios integrantes de *Tarima abierta* son egresados de la universidad como es el caso de Johan, graduado en diseño. Por su parte Ferney estudia español y literatura en la Universidad de Antioquia y Yuliana también se encuentra estudiando una ingeniería. Los demás cursan básica secundaria en los colegios del sector. Edwin, Ferney y el joven Francisco desde hace más de dos años conforman un grupo de rock, llamado Kánzon; el último de los tres, es el encargado del audio de la emisora. Liliana, además de ser la coordinadora de *Tarima abierta*, trabaja en el taller de títeres y teatro. Sara es la encargada del grupo de danza y del taller creativo. Jorge es el fotógrafo y ahora se desempeña realizando talleres de fotografía y comunicación, participando también en las tareas del plan estratégico de la comuna 6.

La sed de experiencias de conocimiento, “la búsqueda,” pesa allí en la experiencia de la Casa de la cultura. Unos se formaron por fuera de la Institución educativa pública y los/las que asistieron (o asisten) al colegio no se quedaron con los libros que allí leyeron, ni mucho menos con los aprendizajes allá obtenidos; cuentan con la aspiración y la necesidad de buscar por sí mismos y es aquí donde cabe mirar el peso del yo, del individuo. Hay una relativa libertad de escoger lo que cada uno desea, crea y le nazca ser. Se crece a partir del error, confiando en sí mismo, ganando en un conocimiento mayor de sí mismo. Finalmente, la investigación hace parte de su quehacer autodidacta; referencian y buscan investigaciones, indagan para la proyección,

para sus proyectos. El anhelo y la disposición de tener conocimiento encuentran su albergue en el lugar alternativo, en lo no institucional, en lo que Liliana nombra como “*diferente*”.

### **2.3. El arte: escenario de formación en *Te-lees-kopio***

¿Qué hace que un/una joven piense que el arte con otros permite ser uno mismo? ¿Un/una joven que no está en el campo del arte podrá tener la misma capacidad de expresión y propiedad para hablar de su experiencia de formación como lo hace un joven de *Te-lees-kopio*? Los/las jóvenes, tanto en lo ficcional como en lo real, aluden al arte como elemento de formación desde estas tres perspectivas: el arte y lo social, el arte y lo ético (la manera de conducirse), y el arte como asunto estético.

#### **2.3.1. El arte y lo social: un espejo que altera el orden de las percepciones establecidas**

Desde la primera mirada, el arte y lo social, las expresiones artísticas surgen como un elemento transformador o de resistencia. El arte como camino para salir de la alienación; “me centré en lo que tenía que hacer. Ana, piensa. ¿Con qué podríamos empezar y cómo hacer que ellos dejen sus armas y cojan un aerosol o un lápiz y con estas herramientas y mucho más matar la violencia?” (Natalia). Esta expresión lograda en el plano de lo ficcional devela además la posibilidad de un quehacer que ayuda a centrarse, un camino de salida a la desesperanza generada por la violencia. Los/las

jóvenes acuden al arte como herramienta para aprender a vivir con otros, para comprenderlos, para decir sin ofender -como Lina, la mujer del monólogo de Cristhian que tiene una “forma sutil de deshacerse de los reguetoneros insulsos”-, para crear procesos de transformación de una realidad con la que no se encuentran satisfechos.

El exponerse a lo público, tal como ocurre con el arte en la calle, genera en los/las jóvenes ese sentir que sus voces pueden y deben ser escuchadas. “Pero lo que más me llama la atención es el arte callejero, donde una cantidad de jóvenes expresan lo que sienten por medio de su música, grafitis, escritos, etcétera” (Natalia). Se trata de dejar huella, escribir fuera del papel, escribir en el cuerpo de la ciudad, escribir en esas calles que gritan otras historias, voces que hablan de una esperanza distinta, de esa que camina tomado de la mano de la vida por los horizontes del arte. Los/las jóvenes mediante el arte, construyen desde su accionar cotidiano una manera diferente de estar y habitar sus lugares, sus territorialidades.

En *Te-lees-kopio* hacen del arte un medio de expresión, una herramienta para armar su propia revolución o evolución. La acción por su carácter revelador de la propia identidad, es para los/las jóvenes una puerta que les abre al mundo y a los otros. No es una actividad que se pueda realizar en el aislamiento. “Un día yo me dije: Ana, tienes que saber lo que los jóvenes piensan. Y me metí por todos los barrios populares, me asusté de tanta pobreza y violencia a causa de escasos trabajos” (Natalia). Los/las jóvenes no son ajenos a los acontecimientos de violencia que vive la ciudad, esto hace parte de su cotidianidad; una de las tendencias en el taller de escritores de la biblioteca de Comfenalco Castilla es referirse al mundo de los/las chicos/chicas, sus entornos, las vivencias que les acompañan, sus condiciones de vida en el contexto de un barrio

popular. Son entonces estos grupos literarios y artísticos los que siempre atestiguan convivencias posibles al margen de los imaginarios de violencia y terror que tiene algunas personas frente a los/las jóvenes que viven en estos sectores de la ciudad.

De igual manera, se propone el arte como medio para incidir en políticas públicas y esto se puede rastrear en la manifestación de uno de los jóvenes desde el plano de lo real: “acá fue donde nació como toda esa expresión de revolución y de cosas (...) Hicimos un performance de un ataúd cargado de libros” (Cristhian). Aquí más que el contenido político que pueda tener la representación como tal, es hablar del efecto político que produce esta intervención en las personas que la observan, la vivencian y la perciben. La producción artística es aquí la herramienta para alterar el orden de la percepción de una realidad social presentada, algunas veces, como inamovible. Que el arte se dé de forma individual o de manera social, casi siempre, satisface intereses humanos.

Así mismo se da el relato de la experiencia como un acto manifiesto de su posición frente al mundo que los constituye. “Entramos con un ataúd lleno de libros en representación de que se estaba muriendo una biblioteca” (Cristhian). La esfera política surge del actuar juntos, de compartir palabras y actos; el arte como medio de intervención en política pública, en beneficio de intereses comunes. El acto los representa frente al mundo y a sí mismos como en un nacimiento al mundo social. Para Gadamer (2009), la presentación de la obra de arte viene siempre a revelar la esencia de alguna cosa, la obra de arte hace reconocer una realidad que permanecía inaccesible. Una obra de arte encarna un acontecimiento que permite la metamorfosis (Grondin, 2009, p. 99).

### **2.3.2. El arte y lo ético: un camino por donde conducirse, superarse y gobernar al sí mismo**

En el segundo ángulo de mirada los/las jóvenes de *Te-lees-kopio* relacionan el arte con lo ético, visto éste desde dos perspectivas: el sí mismo y el cuidado de sí. “¿Qué es el sí? El sí es un pronombre reflexivo y tiene dos sentidos. Significa “lo mismo”, pero también implica la noción de identidad” (Foucault, 1998, p. 15). Es en el arte literario donde los/las jóvenes permiten que emerjan la multiplicidad de identidades, se incitan al juego de las máscaras, esas mediante las cuales consiguen la comprensión parcial de los otros, estos/estas jóvenes se aventuran a reconocer mediante la escritura, al *eros* y *al thanatos* que los habitan, pero que a su vez habitan en sus barrios, en sus calles, en sus casas; “muchas veces nos contamos a nosotros mismos [...] y pensamos que tenemos ciertas personalidades que en realidad no son nuestras” (Cristhian).

Para Natalia, Jonathan y Cristhian la escritura es una acción ética ya que además de permitirles la inspiración, la creación y la expresión, se torna el camino por donde conducirse, donde pueden refugiarse y acoger lo que hasta ahora han logrado ser; el camino que atraviesan para conseguir, en cierta medida, adueñarse de su propia vida pues cuando alguien quiere adueñarse de su vida, la narra. “De la única forma que uno accede a su vida es percibiendo lo que vive por intermedio de la escritura de una historia, de cierto modo, sólo vivimos nuestras vidas escribiéndolas con el lenguaje de las historias” (Momberger, 2009, p. 38).

La acción de escribir como acto reflexivo se presenta como elemento esencial para el proceso de formación. El escribir, como recuerda Foucault (1998), era de vital

importancia en la cultura del cuidado de sí, ya que implicaba una nueva experiencia del yo; esto facilita que una vez haya conciencia de sí, el accionar se vuelva intencionado y proyectado con un interés de aportar, cambiar y transformar realidades personales o realidades colectivas cotidianas. El arte y la ética como acciones reflexivas que confieren a los/las jóvenes un quehacer con sentido.

La acción es la actividad a través de la cual revelamos nuestra única singular identidad por medio del discurso y la palabra ante los demás en el seno de una esfera pública asentada en la pluralidad. Por la acción mostramos y damos así respuesta a la pregunta: ¿quién eres tú? (Bárcena & Mélich, 2000, p. 65).

Desde lo ficcional, en un monólogo de Crithian, el personaje es una mujer que se muestra insegura de sus escritos, pero abierta a la crítica de su amigo. “Nunca estaba segura de sus escritos y siempre quería que le criticara algo”. El artista buscando el reconocimiento ante otros cuando se expone. En el proceso creativo de la escritura es donde se puede materializar y visualizar los pensamientos, afectos o deseos y exponerlos para darse a conocer a otras personas. La narrativa captura los modos en que el ser elabora el autoconocimiento y expresa significados personales. “La historia narrada dice el quién de la acción. Por lo tanto la propia identidad del quién es no es más que una identidad narrativa” (Ricoeur, 1996, p. 997). Gracias a las experiencias sensibles de la escritura, los/las jóvenes intencionan su decir, develan sus miedos, deseos, valores, en una palabra exponen la ontología del su ser.

Es el arte en sus diferentes manifestaciones el que propicia el espacio para liberar los inconscientes colectivos que en ocasiones limitan y excluyen, es el espacio para

ejercer la autonomía, para superarse a sí mismo. El arte, además del trabajo que hace sobre sí desde la perspectiva ética, permite reconocer lo bello, lo sensible y lo “bueno”; de igual manera permite el reconocerse siempre en relación con el otro, ese otro que confronta y ayuda a la constitución de lo que logramos ser. El arte y la ética son las formas reflexivas que adopta el libre pensar y el libre accionar de estos/estas jóvenes.

El sujeto ético incorpora el arte en la vida componiendo la propia existencia a través de ejercicios de ascesis, de técnicas de distanciamiento de sus modos de ver y entender las cosas, de ejercicios éticos. Se convierte él mismo en campo de experimentación. En este sentido, el arte, en el proceso de formación del sujeto, concierne al poder de ficción, improvisación y composición empleado en el tratamiento de lo que le afecta al sujeto (Farina, 2005, p. 49).

### **2.3.3. El arte como asunto estético: las maneras de estar y de ser en el arte**

En la tercera perspectiva se hace referencia al arte como asunto estético; éste no se limita a las intuiciones, percepciones y aprehensiones de símbolos y creencias socioculturales, por el contrario, se abre a otras dimensiones. La referencia que hacen los/las jóvenes con respecto a lo estético se acerca más a la concepción gadameriana en tanto ontología fundada y basada en la estética, “ya que es la reflexión sobre el *modo de ser* del arte en términos de mimesis lo que permite pensar el modo de darse el ser como poiésis del lenguaje...” (Valerio, 2010, p. 4). Se está hablando en este caso no de un cómo se produce la experiencia estética o la obra de arte, si no lo que ella produce, genera, desata.

Si bien el próximo enunciado logrado desde el ámbito de lo ficcional fue analizado arriba desde la perspectiva ética, aquí se hace énfasis desde la estética. “Nunca estaba segura de sus escritos y siempre quería que le criticara algo” (Cristhian). Es entonces el “otro”, el espectador, el que completaría la obra de Lina, una vez éste haya reconocido algo en ella y le genere sentidos. “Esto es sabernos en la obra porque la obra nos dice, y si ésta puede decirnos en cada caso y más allá de la distancia histórica es porque ésta es mimesis de la humana existencia y del mundo humano” (Valerio, 2010, p. 11). Una vez tanto el artista como el espectador transiten por las sendas del arte, es difícil querer ser los mismos, pues la experiencia artística transforma al sujeto de la experiencia.

Los/las jóvenes se refieren igualmente al arte como libre de asuntos utilitarios, esto es el valor del arte en sí mismo, el arte además como goce, el arte en sí. “*A Lina le encantaba escribir y la ganja<sup>4</sup>, tomar vino y tener sexo con sus amigos*” (Cristhian). En esta enunciación ubicada en el campo ficcional, el equiparar el placer de escribir con el de tomar licor y tener sexo con los amigos, habla además de un apropiarse del referente histórico que ha tenido el arte como bohemia, donde los artistas han asumido un modo de vida diferente, vista además esta bohemia como una manera para habitar el mundo de las ideas, para concebir las creaciones artísticas; la bohemia como enriquecimiento intelectual, el sumergirse en otras maneras de la creación.

Otra tendencia importante referida al arte como asunto estético es que la observación, la contemplación y el exponerse, se toman como acciones a través de las

---

<sup>4</sup> Marihuana.

cuales los/las jóvenes acceden a lenguajes más metafóricos siendo éste visto como aporte para su formación.

Yo en mi vida sí la relaciono mucho porque como prácticamente son como anécdotas, como cosas vividas, yo saco cosas que los demás han vivido y yo he vivido y lo plasmo en el papel; entonces me gusta porque cada vez que tengo alguna idea, me gusta también describirla y pensar en eso, si más adelante puedo también lo vuelvo y lo rectifico entonces para mí, con mi vida, lo trato mucho así (Natalia).

Lo que hacen los/las jóvenes mediante sus escritos no es una transcripción literal de la vida, es más bien una mimesis, esto es transformación de realidades, de mundos; éstas se dan gracias a los procesos creativos y de sentido en el momento de la creación. “*Dartellung* o representación es mimesis...La representación se despliega en tres ámbitos: la conformación interna de la obra, el efecto sobre el espectador y la vinculación con el mundo” (Valerio, 2010, p. 6).

De otro lado, se devela el arte como un quehacer que equipara el placer con la disciplina. “A Lina le gustaba escribir hasta las dos o tres de la mañana y algunas veces la aurora de la mañana reemplazaba la luz del foco de su cuarto” (Cristhian). También desde el plano de lo ficcional se da la acción de escribir con sangre: “miles y miles de páginas hechas con sangre, hechas con el simple roce de los dedos y el lapicero” (Jonathan). En este apartado se da cuenta del esfuerzo necesario para el logro de una obra, de una pasión llevada a cabo con pocos recursos: dedos, hojas y lapicero.

## **2.4. El arte: escenario de formación en *Tarima abierta***

¿Qué hace que un/una joven piense que el arte con otros permite ser uno mismo?  
¿Un/una joven que no está en el campo del arte podrá tener la misma capacidad de expresión y propiedad para hablar de su experiencia de formación como lo hace un joven de Tarima Abierta? Igualmente se distinguen las tres maneras arribas mencionadas para referirse al arte como elemento de formación.

### **2.4.1. El arte y lo social: tejido de cotidianidades.**

Aquí tiene que ver más con el arte como acto expresado en la cotidianidad, el arte donde vierten sus realidades, las recrean y transforman, permitiéndoles ver el mundo de modo diferente tal y como lo afirma Sara: “no sé cómo es, pero el arte abre los ojos en otra perspectiva, entonces es muy importante, o sea hace ver otro mundo diferente”. Siendo concebido como algo fundamental en el día a día, es como el arte permea los senderos de la formación de una manera consciente y voluntaria, trascendiendo en ocasiones la necesidad de utilizarlo como medio creación estética, para dar paso a la proyección del arte en sus propias vidas. El arte aquí pasa de ser algo lejano, circunscrito solo al espacio del museo, del teatro o para personas especialistas del tema como críticos y artistas, para ser el arte barrial el que inunda cada calle, cada acera, cada casa, cada rincón y en la que las personas participan de una manera espontánea, abierta pero íntima.

Las características que los/las jóvenes apropian del arte para dinamizar y concebir la formación de sí, pero con los otros, están dadas en la interacción y el riesgo que el mismo arte sugiere, no queriendo decir con esto que otras disciplinas no lo tengan, sino que la particularidad como el arte lo propone, logra generar dinámicas de relaciones intra e inter personales diferentes. “Saber que el arte es parte de la cotidianidad, es parte de cada día y que normalmente es, por lo menos yo sí lo veo, como algo fundamental en mi vida, algo que siempre ha estado conmigo” (Liliana). El arte en lo social, entendido desde la cotidianidad, es el que genera una interacción armónica y por lo tanto estética con los demás, incluyendo así mismo la comprensión y avizoramiento de mundos posibles de crear y recrear. Los hábitos y las rutinas en el diario acontecer, se convierten en experiencias sensibles reflexionadas para lograr un bienestar común.

Los/las jóvenes de la Casa de la cultura Santander al referirse al arte como acción y como espacio de encuentro, están haciendo énfasis más en los procesos que en los resultados que puede proporcionar;

el arte no necesariamente para que nos quedemos ahí, y de cierta manera no es solamente el arte, si no esto de interactuar y de arriesgar cosas, de enfrentarse a ciertas situaciones, porque ya el sólo hecho de que compartamos, ya nos enseña muchas cosas con relaciones personales (Liliana).

Desde el arte y lo social se vivencia y explica lo estético como una predisposición, una actitud de los seres humanos que construyen sociedades. Son

entonces los imaginarios, los valores, las creencias y las acciones, el material sensible para la vivencia social del arte.

#### **2.4.2. El arte y lo ético: el lugar para la voz de los otros y de nosotros**

El humano necesita ser escuchado y cuando uno tiene ganas de expresarse uno rueda y rueda hasta llegar al lugar donde se pueda expresar como es, por lo menos en mi caso específico llegué a encontrar que el arte es donde quiero estar y desde donde quiero expresar (Edwin).

Se trata del arte y lo ético como “el lugar donde se puede ser”; estos/estas jóvenes hablan de la necesidad de ser escuchados, para así dejar testimonio y huella de lo que han logrado ser con otros, además encuentran en el arte la posibilidad de un decir; parafraseando a Larrosa, no neutro, no anestesiado, sin tono, dirigido a nadie, un decir afónico; el arte como el lugar para el hablante y para el escucha, el arte como el lugar donde se develan identidades, propias y de otros. La voz de los/las jóvenes en el lugar del arte es

esa marca, esa experiencia, esos avatares que hacen que los que hablan y los que escuchan, los que dan y los que reciben, sean unos sujetos concretos, singulares y finitos, de carne y hueso, y no sólo máquinas comunicativas (emisores y receptores de significados) o máquinas cognitivas (codificadores y decodificadores de información) (Larrosa, 2008, p. 22).

Aquí el arte se convierte en lugar “metafórico” dónde estar y desde dónde pueden expresarse; dicho de otro modo, donde pueden ser, donde pueden crear y recrear la cotidianidad. Es metafórico en la medida en la que se habita el arte desde un espíritu creador, crítico, propositivo, creativo, pero sobre todo desde un espíritu ético y social; es por esto que otro valor trascendental en el arte como “lugar” es que es común; es, como lo expresa Liliana, donde muchos pueden estar permitiendo que en el compartir les enseñen un montón de cosas mientras se forman. El arte como lugar común potencia esa capacidad humana del trabajo colectivo, la capacidad de que el otro me importe, me condicione o me libere; ese otro que soy yo mismo pero diferente, un yo integrado, no aislado; “la acción no es una capacidad que se pueda ejercitar en el aislamiento. Estar aislado equivale a ser incapaz de acción, para privar al hombre de acción, basta con aislarle, con dejarlo solo” (Bárcena & Mélich, 2000, p. 68).

Desde lo ficcional se presentan dos situaciones donde se sigue concibiendo el arte como el lugar en el que pueden ser, siempre y cuando se dé en libertad y sin castración:

yo quería decir algo frente a lo artístico. Muchas veces eso sí se da, pero muchas veces estamos en el lugar equivocado; por ejemplo en los colegios, que fue el caso donde a nosotros y muchas veces a los jóvenes les castran ese campo artístico, porque muchas veces no es bajo su libertad sino que muchas veces les toca; entonces muchas veces es por eso que no van a espacios artísticos, ni participan de movimientos sociales ni culturales (Jorge).

El arte es asumido como un asunto de pasión no de imposición, ni de obligación o de acomodación, el arte como lugar de escucha y del habla, como lugar para la exposición, para la experiencia, para la decisión consciente de lo que desean aprender, de lo que desean descartar o lo que desean aportar. Llama la atención además la preocupación de estos/estas jóvenes para que ese lugar común “arte” sea habitado con otros y contruidos para otros, evidenciando quizás una intencionalidad de trabajar el arte desde una perspectiva social.

Es evidente que el sí mismo permea todo discurso referido al arte, pues es aquí donde pueden comprenderse y donde pueden encontrarse a sí mismos. Hablar del sí mismo es hablar de un atributo no compartido por otras personas, ya que es personal, único, privado, gracias a las experiencias y a los autoconceptos que cada persona ha construido en el transcurrir de sus vidas; “Cuando encontré ese arte me di cuenta que era la vida de mi alma; me di cuenta que mi alma podía volar más allá, que existía la imaginación; cuando encontré la imaginación encontré la razón de mi vida” (Jahn). Según Gadamer, el arte ofrece la experiencia de la transformación; el autor en su obra busca elucidar la obra de arte como experiencia de la verdad. El arte para estos/estas jóvenes juega con una doble cara, trabaja en dos perspectivas: un sí mismo individual y en un sí mismo público, siendo este último el que se presenta y percibido por los demás como ese “sí mismo individual” que cada uno ha logrado reconocer en el arte. “La acción es reveladora de quién es uno. Muestra quiénes somos ante los demás. Nos expresa. Por la acción aparecemos ante los demás” (Bárcena & Mélich, 2000, p. 66).

### 2.4.3. El arte como asunto estético: nuevas maneras de ver, oír y sentir

El arte como tal, no importa el que sea, música, pintura, sea lo que sea, por más de que uno tenga que hacer una acción muy mecánica, cierto, puede ser con el cuerpo, con un pincel, con un instrumento, en lo más profundo es artístico porque es un sentimiento; pero la diferencia que yo veo es que un sentimiento no lo puedes obligar (Francisco).

Estos/estas jóvenes se refieren a lo estético como los sentimientos o las maneras de sentir. Si bien las palabras de Francisco suenan simples, son dignas de profundizarlas y complejizarlas, puesto que aunque esta referencia no la hacen desde un decir intelectualizado, tampoco es señalada desde un tono inocente, más bien sí, desde la capacidad, que tienen para advertir la intensidad con la que sus concepciones sufren alteraciones, a la hora de la creación, provocando así (no obligando) nuevos modos de sentir; expuesto de esta forma el “sentir” del que hablan los/las jóvenes se relaciona con los “afectos” planteados por Deleuze en sus conceptos sobre estética.

En la estética deleuziana, las sensaciones, los perceptos y los afectos son grados de intensidad que pueden ser advertidos por el sujeto. En *Conversaciones*, Deleuze se refiere al percepto como “nuevas maneras de ver y oír” y al afecto como “nuevas maneras de sentir (Farina, 2005, p. 80).

Son las diferentes manifestaciones artísticas las que enseñan y muestran otro camino posible para la formación desde lo sensible, logrando que tanto artistas como

espectadores transformen sus percepciones y se encarguen de lo que les pasa, lo que les acontece, que se centren en aquello que experimentan y así proponer lecturas alternas a las realidades vividas. “Por eso dicen Deleuze y Guattari que el arte nunca es un fin, sólo es un instrumento para trazar líneas de vida” (Farina, 2005, p. 79). Cuando los/las jóvenes de la Casa de la Cultura aluden al arte como un sentimiento, no se refieren a la emoción superficial y momentánea, hablan del que se ha interpelado a profundidad, “*El arte tiene que ser desde dentro*” (Francisco). Ese sentimiento que es llamado por Deleuze afecto, el mismo que sobrepasa un orden sensible y se relaciona con la intensidad de la realidad de la vida. “El poder del arte consiste en hacer posible una ventana a lo invisible y componer una cantinela con lo inaudible...” (Farina, 2005, p. 96).

Los sentimientos en el arte son la materia prima pero a la vez son el motor de la creación, de la intervención. Los/las jóvenes desde el arte redescubren una memoria histórica de los lugares, las personas y los acontecimientos que han vivido en su cotidianidad, una cotidianidad no contada, excluida de los grandes relatos históricos institucionalizados. El arte desde el punto de vista de la creación y la formación tiene relación con la inteligencia emocional, esa que permite transgredir las esferas de la racionalidad para volver a resignificar el sentido de lo dicho, de lo hecho, el sentido de una humanidad que transita por un territorio específico tratando de permanecer con él mismo y con los otros, valorando un pasado, construyendo un presente y visionando un futuro.

El arte es una forma de pensar por la cual el hombre se hace cargo de su condición subjetiva. Es una manera de dar visibilidad y dar voz a esa condición.

El arte da a ver esa condición y sus conflictos, a través de conceptos que tratan de las formas de la vida y de las formas del hombre (Farina, 2005, p. 81).

## **2.5. El arte en la zona noroccidental: maneras de habitar desde las experiencias sensibles**

“La acción es también objeto de un juicio estético. Toda acción busca su forma, su figura, su imagen, y por eso toda acción es estética. La acción es creación de novedad; creadora de una radical novedad” (Bárcena & Mélich, 2000, p. 71)

Se puede inferir que para ambas experiencias el arte es la acción mediante la cual los/las jóvenes entretejen sus vivencias éticas, estéticas y sociales, provocando, en muchas ocasiones, acontecimientos formativos. El arte no es ni el comienzo ni el fin de la formación, es sólo un trayecto provisto de ventanas donde se observan ángulos diferentes de un mismo paisaje que es la vida; es desde donde afinan el mirar, el oír, y el decir, para que posteriormente sus voces, sus acciones, sean escuchadas y tenidas en cuenta. Es así como los/las jóvenes de ambas experiencias a la hora de hablar de arte y formación no concibe la una sin la otra.

Un lugar de encuentro en *Te-lees-kopio* y *Tarima abierta* es mostrarse de acuerdo con que el arte toca sus entornos inmediatos, pero mientras que en la primera el arte es asumido como herramienta para alterar las percepciones, para combatir la violencia, para incidir en políticas públicas, la segunda incorpora el arte en su diario vivir, es asumido como predisposición humana que resignifica sus territorios; es de aclarar que pese a estas particularidades, tanto en *Te-lees-Kopio* como en *Tarima abierta* surgen tensiones

entre las maneras tradicionales de accionar, solucionar problemas en la comunidad y las propuestas de acción surgidas desde el arte, pues si bien éstas alteran unos hábitos, unas rutinas, se hace difícil acoger lo nuevo que trae consigo el cambio.

Es importante notar que la zona noroccidental ha tenido una cercanía con las maneras propuestas de trabajar la educación no formal partiendo del arte, y que como lo menciona el estudio de Londoño (2008), de las 134 elecciones formativas tomadas para su investigación, la formación artística y cultural ocupaba el segundo lugar con 44 propuestas de las cuales 19 se ubicaban en la zona noroccidental de Medellín, convirtiéndose todo este trabajo en un legado de varios líderes sociales, artistas, animadores socioculturales que permean de cierto modo las maneras en que los/las jóvenes se refieren al arte como uno de los elementos que constituyen su experiencia de formación.

Pareciera hasta ahora que el arte fuese una tabla de salvación cuando se va a hablar de formación, pero realmente no es así; el arte en primera instancia es solo una necesidad del sentir netamente humano, libre de tener intenciones de formar, empero pese a no tener ninguna intención siempre incidirá en las percepciones y conceptos de los que asuman el riesgo de transitar por sus caminos. Es por esto que los/las jóvenes de ambas experiencias no hablan explícitamente de un arte desde la perspectiva ética, pero tanto en lo ficcional como en lo real aluden al arte como el lugar donde pueden ser, donde se superan a sí mismos, donde exponerse en sus escritos y programas radiales les permite una nueva experiencia del yo, un cuidado de sí, un conducirse en la autonomía.

El arte implica enfrentar situaciones de carácter ético, pues sin un responsabilizarse de sí mismo y sin un acto reflexivo y crítico se hace difícil conferir al hacer un sentido real. Los/las jóvenes de ambas experiencias coinciden en que es mediante el arte que logran ser escuchados, pero también donde aprenden a escuchar a los otros, dónde asumen una responsabilidad con el decir, con tacto, pero sin perder la contundencia de lo que haya que decir. Inferir, argumentar, conciliar es lo que acerca a los/las jóvenes al arte de vivir con otros, a realizar acciones colectivas que adquieren un mayor sentido porque permean las colectividades; es mediante un actuar ético que el sí mismo individual se desliza a un sí mismo público.

Es en la concepción del arte como asunto estético donde se pone de relieve desencuentros en los grupos tenidos en cuenta en esta investigación, pues aunque para ambos el centro de atención no sea el cómo de la producción artística sino más bien el efecto que ella produce en los otros, la fisura se detecta cuando *Te-lees-Kopio* asume lo estético como experiencia sensible donde pueden habitar los lenguajes metafóricos y poéticos, donde se les permiten identificarse con el modo de ser del arte, además de compartir el imaginario de éste como el mundo de lo bohemio; entretanto en *Tarima abierta* lo estético es asumido como un asunto del afecto, este que permite que desde la misma cotidianidad surjan nuevas maneras de sentir, siendo los sentimientos la materia prima pero a la vez el motor de la creación.

Finalmente, desde diferentes lugares del conocimiento u organizaciones socioculturales se hace referencia al arte como lugar de la memoria (corporal, cognitiva, sensitiva) o como antídoto contra el olvido; de igual manera, el arte ha sido referenciado como tránsito del malestar a la creación. Se aboga también por la no instrumentalización

del arte pero lo que en última instancia se evidencia como esencial en la concepción del arte como elemento de formación para los/ las jóvenes es que éste es la acción por la que se descubren y descubren realidades paralelas a las ya establecidas.

## **2.6. *Te-lees-kopio*: lugares que permiten “ser o no ser”**

A diferencia de la escuela, ¿qué elementos o propiedades tiene la biblioteca para que allí se propicie una experiencia (reivindicada) de formación?

“El lugar de la experiencia soy yo”.

Jorge Larrosa.

La pregunta “¿quién soy?” está estrechamente relacionada con la pregunta “¿dónde estoy?”. La formación no se da por fuera de un determinado lugar; el ser humano es un ser de lugares y ellos lo forman. Los lugares dicen algo, se cumplen por la palabra; las personas y los objetos que los habitan, los particularizan. Siguiendo a Bachelard (2000), el lugar llama a la acción, y previo a la acción la imaginación cumple un papel importante. La experiencia puede ocurrir en un lugar con sentido pedagógico, que no se ha doblegado ante las olas de la masificación y la homogeneización. A diferencia de la escuela que, a juicio de los/las chicos/chicas y de algunos pensadores, sigue siendo normatizada y monótona, los/las jóvenes buscan los acontecimientos en otros lugares como el taller de escritores, la casa de la cultura, la calle, entre otros.

En la actualidad muchas veces la escuela, el entorno escolar, ya no funge como un espacio pedagógico y, por el contrario, son ahora espacios como el “parche de

la esquina”, la gallada, etc., los que se constituyen en espacios pedagógicos por excelencia (Runge & Muñoz, 2005, p. 17).

Los/las jóvenes del taller *Te-lees-kopio* hablan de lugares comunes en los que se entremezclan la educación y la formación, la educación formal y la no formal, la universidad y el Sena; empero el sitio que reina, en el que se sienten acogidos, pueden expresarse y hablar de sí mismos, es la biblioteca y no una cualquiera cual cuadrículada caja llena de libros y computadores, sino la biblioteca como centro cultural con su entorno de barrio popular. Dichos lugares, sobre los cuales se amplía en los párrafos que siguen abajo, también hacen referencia a procesos no sólo formativos y sociales sino también a oportunidades de acceso al disfrute estético, en donde además se puede dinamizar una dimensión política. Estos lugares

nos ofrecen la idea de nosotros mismos expresarnos, nosotros mismos pensarnos cada tanto como nosotros, como personas, como con los demás, de compartir con las demás personas que quizás piensan como nosotros...no todo en la vida tiene que ser marihuana, farra, rumba...por eso existen estos espacios para aprender, para conocernos con los demás; hay otro ladito de nosotros que podemos conocernos (*Natalia*).

### **2.6.1. El entretejido Educación- Formación en torno a la pasión por los libros**

La educación como tal tiene que ver con las ideas que uno debe tener sobre lo social y sobre otros temas en general. Pero la formación es ya cuando el

individuo empieza a crearse a sí mismo, entonces esto no puede ser igual. Se debe separar el externo que tiene que ver con lo social, del interno del individuo, de esa formación que ya tiene que ver más desde el yo que desde el ellos... (Cristhian).

Los/las jóvenes toman la formación y la educación como dos lugares aparentemente diferentes pero con puntos de encuentro. Una tendencia es describir la formación como algo personal, como parte de un sí mismo, donde el individuo se construye a sí mismo; por su parte, la educación es vista como algo social, como aprender a comportarse en sociedad, “como el conocimiento genérico para vivir en sociedad” (Jonathan). Educar es instruir y formar es un acto de vida que nunca para. El ejemplo es base tanto para la formación como para la educación. Entretanto, Jhonatan expresa que la educación y la formación significan lo mismo y, a renglón seguido, apunta que en la primera hay un lugar para la segunda. “También en la educación hay un espacio para yo formarme como persona” (Jonathan). Educación y formación se presentan como dos asuntos que van ligados pues el que se educa también se forma.

De otro lado, la tendencia en cuanto al tiempo de formación tiene que ver con la juventud temprana y con algunos ritos de iniciación; un suceso se vuelve importante cuando ocurre por primera vez. “A veces las cosas no son significativas sino que se convierten en significativas cuando es la primera vez que a vos obviamente te hacen abrir los ojos” (Jonathan); es como el primer reflejo de sí mismo en El retrato de Dorian Gray. Se trata de un estado de conciencia del ser, realidad innegable de la que no se puede huir; es un despertar, un mudar de piel. Como bien se sabe es en la juventud

cuando hombres y mujeres intentan construirse a partir de su relación con el otro y afirmar su identidad en el mundo, pero en ese complejo proceso de integración social, el papel que desempeñan los grupos es decisivo. Los desafíos a los que se enfrentan, la patología propia de una ciudad urbanizada -que no es ajena a un mundo globalizado- con ideas de desarrollo sostenible, en su estrés cotidiano, induce a los/las jóvenes a refugiarse en sus amigos/amigas, en sus pares, buscando la cohesión y la afectividad que el mundo adulto no alcanza a proporcionarles.

Era muy interesante ya empezar a conformar un grupo de personas que leen un mismo libro y lo socializan, en un lugar donde no había moderadores [...] Lo que debería ser esa especie de parche de amigos disertando sobre un libro [...] Es así como uno realmente adquiere pasión por los libros (Cristhian).

La formación también se relaciona con moldear y motivar; la experiencia de formación en lugares como *Te-lees-kopio* permite un giro significativo en la vida, en las cosas de los participantes. La reflexión referida a la formación también aparece cuando un personaje presente en un debate público sobre educación se pregunta por el saber y el conocimiento: “el simple saber sin un camino no es bueno. Si tratas de abarcar el conocimiento, éste te saturará a ti y a los demás...” (Voz de personaje construido por Cristhian). Esta toma de conciencia facilita que una representación se convierta en conocimiento, se provoca un pasar de lo implícito a lo explícito. La acción de reflexionar les permite identificar con claridad el origen de algunos de sus modos de desempeño, considerados constitutivos de su rol de jóvenes. En este proceso ellos/ellas elaboran una memoria de la propia trayectoria, la que puede ser compartida, para discutir

las tradiciones, representaciones, vivencias y condiciones de desarrollo de la experiencia personal y colectiva.

### **2.6.2. Lugares de educación formal y no formal: urdimbre de tensiones, claroscuros y experiencias de acogida y tacto**

Yo también vengo de la Montessori. Duré siete años. Yo me salí cuando tenía los 17 (risas) [...] yo escribía acá y escribía allá y era súper diferente porque el ambiente de allá con el de acá no era lo mismo; todos sentados en una mesa con el café, con el agua, mientras en el otro lugar todos por allá jugando pelota, tirándose, dándose, unos pelear, la profesora detrás de uno quitándole el piercing, la peinilla, los espejos, entonces eso...que incluso voy a reclamarlos en estos días (Natalia).

Lo no formal y lo formal son presentados como diferentes pero a la vez como complementarios; cual espejo, lo uno se mira en lo otro; como contrarios, existe el uno por el otro. En ambos lugares se escribe pero en tanto “allá” (en la escuela) se tira, se pelea y se arrebatan -condiciones que complican la convivencia y el que una persona se pueda sentir tranquila para escuchar, para crear-, “acá” en una mesa se comparte café y agua, pero también alimentos espirituales como poemas, palabras, conocimientos, risas, silencios y complicidades, siendo todo esto clara expresión de solidaridad; en el “acá”, en esa mesa en la que se miran a los ojos se presentan vínculos de acogida, es un lugar de educación no formal donde no se quita el piercing, donde no se arrebatan la

posibilidad de encontrarse a sí mismo; empero este es un sí mismo con otros. Desde luego que lo anterior no implica que en la escuela no haya espacios para el sosiego creativo o para el agradable banquete de la palabra, como que tampoco existan rincones oscuros en los procesos de educación no formal; debe hablarse de claroscuros pero nunca de negros o blancos absolutos.

Los/las jóvenes que participan del taller de escritores han incursionado por los meandros de la educación no formal pero también han habitado lugares de educación formal y “no lugares”, esto último siguiendo la definición de Augé (2000). Sus seres se han formado en una mezcla de saberes, acontecimientos, alegrías, tristezas, logros y decepciones. Se han visto involucrados en el modelo de las competencias pero también se han escabullido de ellas; en un lado caen en las redes de la homogeneización, en otro escapan hacia lo heterogéneo; un día copian y al otro son creativos. Es en las temáticas desarrolladas al interior de estos dos lugares -educación formal y educación no formal- donde empiezan a verse las irregularidades; en el lugar de la educación no formal, se permean conductas y actitudes de la educación formal; por ejemplo la tallerista Victoria asigna una nota a los escritos de los/las jóvenes, siendo éste un taller de libre acceso donde lo más común es que no se califique, aunque no se descarten otros modos o intenciones de evaluación.

Jonathan da cuenta de ciertas conductas, de “*castigos o formas tradicionales de enseñanza*” como buenas para el aprendizaje; sin embargo, producto de la entremezcla, en otro apartado rescata *el tacto* que diferencia a un buen maestro de otro que castiga. “En esto se diferencian los buenos profesores de los malos profesores: en la sutileza con que le digan a sus alumnos de lo que deben hacer sin gritarlos” (Jonathan). Bárcena y

Mélich (2000), consideran que el aprender tiene que ver con el tacto; esto es que la relación maestro- estudiante, tallerista-joven está permeada por un tocar pero en un sentido sensible y estético. “El tacto es, así, un proceder desde la paciencia, desde la no invasión, desde una cierta finura del espíritu. La experiencia del tacto hacia el otro – como toda experiencia táctil- es siempre, sin embargo, experiencia de uno mismo” (p. 181). Valiéndose de este tacto, el formador o el adulto logra una distancia respetuosa con respecto al joven pero, al mismo tiempo, una relación de proximidad. El tacto permite acercarse a la experiencia del otro, al lugar donde cada uno puede sentirse gracias al otro.

“El taller de Comfenalco en comparación con el espacio universitario es muy diferente”. Aquí Jonathan diferencia la educación formal y la educación no formal, cosa que más adelante profundiza cuando hace hincapié en que una de las desemejanzas de la biblioteca con respecto a la universidad es que en esta última los trabajos son obligatorios. Deja entrever que en la vida hay asuntos obligatorios, pero que éstos no van con en el taller de escritores donde asiste porque quiere, hace las cosas por gusto y sin presión; la libertad de estar es el lugar más propicio para una experiencia con su yo. “La formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de la cultura, y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” (Gadamer, 2001, p. 39). Para Cristhian y Natalia la educación formal es un lugar de desencuentro y autoritarismo donde no hay tacto, la palabra va en una sola vía y se imposibilita la reivindicación de la experiencia.

Tal vez reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar, también, esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos (Larrosa, 2006, p. 111).

Según Crithian, en *Te-lees-kopio* no se siente la presión de un adulto que controle, que crea tener la tutela; no funcionan las imposiciones. La formación es de exigencia pero con afecto, sin brusquedades, sin “*pelas*”. Jonathan señala que de la “educación a patadas” también se aprende; sin embargo, él se inclina por la posibilidad de educarse con gente que lo trate con sutileza. El tallerista o maestro “es una persona guiada por su pensamiento” (Crithian); él es un guía que orienta al pupilo en el logro de objetivos, que “no se debe basar en la prescripción narrativa “hazlo como yo” - mera imitación- sino en la invitación ética de un “hazlo conmigo” (Bárcena & Mélich, 2000, p. 107).

Para Crithian otra característica del taller de escritores es el diálogo y la disertación que se dan entre pares; esto brinda más posibilidades para el acontecimiento, para la pasión, para el cultivo de un sujeto de experiencia. “El sujeto de experiencia se define no tanto por su actividad como por su pasividad, por su receptividad, por su disponibilidad, por su apertura” (Larrosa, 2006, p. 107). Sentados en la mesa redonda, reconociéndose en los otros mientras comparten el café, estos jóvenes tienen la oportunidad de la expresión, de crecer en la diferencia, de realizar su viaje particular, de extrañarse, de abrirse a lo que está por fuera de ellos, fuera de lugar y así vivir su propia

experiencia, encontrarse con su yo; cada uno de ellos puede exponerse, transformarse desde su propio cuerpo, desde su mismo ser.

Jonathan, a su vez, hace una diferenciación más específica entre la Universidad y el Sena<sup>5</sup>; según él en el primer lugar existe un serio problema para articular la teoría con la práctica y en el segundo, la pertinencia de unir la teoría con la práctica es lo que les permite a los/las jóvenes afrontar una vida laboral; el conocimiento no debe ser ajeno a lo cotidiano. “Porque uno va a estudiar al Sena solamente para aprender a trabajar [...] Obviamente se adquieren conocimientos pero la mayoría de cosas es para afrontar una vida profesional” (Jonathan). Una de las integrantes cataloga al Sena como un lugar donde se prepara para “la esclavitud”, a lo que Jonathan responde: “es que total, muchas veces uno se tiene que mezclar en esa esclavitud [...] Allá tienen convenios con empresas. Vos estás haciendo un estudio y ellos te buscan el patrocinio para que vayas a trabajar a una empresa” (Jonathan).

Otro asunto es que, dentro de los imaginarios de los/las jóvenes o los de sus padres, llegar a la universidad y sostenerse en ella se vuelve una meta inalcanzable debido a las dificultades económicas; entre los que se acercan a esta posibilidad están aquellos que pasan por lugares formativos incluyentes como los artísticos, en los que se ofrecen otras perspectivas de vida. En uno de los monólogos de Natalia sostiene que la pobreza y la violencia se deben a escasas oportunidades de trabajo. Pero sin estudio es más complicado acceder a un trabajo digno, que aparte de facilitar unas mejores

---

<sup>5</sup> Se trae a colación el SENA de manera breve, aunque no es objeto directo de esta investigación, ya que surgió en las voces de los/las jóvenes participantes y tangencialmente se hace alusión a esta institución en el estado de la cuestión. El tema que se ventila acá es denso pues implica asuntos políticos, epistemológicos y de percepción social que ameritan una investigación en otro sentido.

condiciones de vida, de igual manera se convierta en un motor para la realización del ser humano, en una posibilidad de lugar de experiencia para el yo.

la dignidad del ser humano sale y brota del trabajo. El trabajo le pone sentido y significación a la vida. El trabajo es también un obrar en la vida, un hacer que necesita pensamiento y sentimiento. El ser humano es su trabajo. G. J. Arango (Comunicación personal, 27 de agosto 2012).

El ámbito educativo y la falta de oportunidades inciden en el proceso de formación de los jóvenes, generándoles conflictos. “Es que total, muchas veces uno se tiene que mezclar en esa esclavitud...” (Jonathan). Hay que estudiar pero el horizonte no es claro; no está perdida la esperanza pero tampoco hay plena confianza en ella. Los intereses de las instituciones y los planes de gobierno están puestos en que la gente joven se prepare para un empleo que no llega, se promueve el tener más que el ser. Desde algunos sectores socio-políticos sigue arreciando la estigmatización a los/las jóvenes como generadores de violencia. Pareciera que la educación no estuviera dando las respuestas que el/la joven espera. Es la crisis de la experiencia.

Ya no hay experiencia porque vivimos nuestra vida como si no fuera nuestra, porque no podemos entender lo que nos pasa, porque es tan imposible tener una vida propia como una muerte propia [...] porque la experiencia de lo que nos pasa es que no sabemos lo que nos pasa (Larrosa, 2006, p. 10).

Empero hay propuestas serias en el campo de la educación no formal donde se viene haciendo bien la tarea. Habría que volcar la mirada hacia lugares como *Te-lees-*

*kopio*, que dicho sea de paso hay cientos de ellos tal y como ya se enunció en el estado de la cuestión, en los que se está pensando la educación de otra manera, buscando con los/las jóvenes otros sentidos, otros modos de concebir la vida; habría que reconocer las acciones que allí se emprenden y mediante las cuales los/las muchachos/muchachas se transforman en impulsores de obras sociales y artísticas. De este modo, algunos de ellos optan por una media técnica o tecnología para ingresar pronto al campo laboral, pero hay cientos de ellos que recurren a la educación no formal como estrategia para acceder a otras condiciones de subsistencia o simplemente para mantener la ilusión de poder vivir de un poema, fortalecer la creatividad, hacer posible la esperanza o sostener la convicción de una rebeldía, esto es, salirse de la fila en la que van las mayorías.

### **2.6.3. La biblioteca: lugar de nacimiento y esperanza para el barrio**

La biblioteca es, como lo quiere Borges, un modelo del universo, procuremos transformarla en un universo a medida del hombre, e, insisto, a medida del hombre significa también alegre, aun con la posibilidad de tomarse un capuchino, y con la posibilidad de que dos estudiantes se sienten una tarde sobre el sofá, no digo para darse indecentes abrazos, sino para llevar a cabo parte de su coqueteo en la biblioteca, mientras toman o devuelven a los estantes algunos libros de interés científico; es decir, una biblioteca que despierte el deseo de visitarla y se forme gradualmente en una máquina para el tiempo libre (Eco, 1981, p. 23).

Una tendencia en materia de lugares es que los/las jóvenes de *Te-lees-kopio* ven a la biblioteca como el espacio vital para su formación, dado que es allí donde nacen para la literatura, se ofrecen la oportunidad de interactuar con otras personas que les reciben con afecto y se conocen un poco más a sí mismos. Jonathan expresa que es en el taller de Comfenalco donde aprende a valorar y salvar cosas esenciales como son la formación y el aprendizaje; también habla de la biblioteca como un referente que no se puede perder ya que es allí donde se les da un verdadero reconocimiento como personas. Efectivamente, la biblioteca y el barrio aparecen en lo real y en sus narraturgias como lugares que ellos/ellas consideran básicos para su proceso de formación porque hacen parte de su cotidianidad. Para los/las jóvenes, la biblioteca, que es presentada con una imagen favorable con respecto a la educación formal recibida en el colegio, termina siendo un punto de encuentro con el que se identifican y en el que arriesgan. “La biblioteca se convierte en una aventura” (Eco, 2004, p. 17).

Las bibliotecas públicas como la de Comfenalco Castilla, se vinculan en su accionar social a la comunidad en la cual están insertadas, contribuyendo al desarrollo territorial de la colectividad, dinamizando la vida cultural, propiciando el aprendizaje activo y colectivo de los visitantes que las frecuentan. Para estos/estas jóvenes que llevan transitando por la biblioteca durante más de 8 años, ésta se convierte en un segundo refugio. “Este espacio aquí ojalá no se perdiera; de igual forma esto lleva una historia... una historia muy bonita, una historia de reconocimiento como persona y un tipo de evolución de escritura y un tipo de vivir también como persona” (Jonathan). Por tanto este templo de libros y expresiones culturales se convierte en un oasis para la realización personal de los individuos, para la filigrana de los pequeños detalles de la

formación y para la incubación de los sueños colectivos de la comunidad de Castilla y sus alrededores. “Usar la biblioteca es un arte a veces muy sutil” (Eco, 2004, p. 20).

La cultura es algo que se aprende, se comparte y se comunica; es un vínculo social. En el texto ya citado *La educación puerta de la cultura* de Bruner, su tesis central es que la cultura da forma a la mente, que nos aporta la caja de herramientas a través de la cual construimos no solo nuestros mundos sino nuestras propias concepciones de nosotros mismos y nuestros poderes (Bruner, 1997). La cultura es un conjunto de formas simbólicas, expresiones de un sujeto y para un sujeto, que articulan los grupos sociales a través de los afectos, de pertenencia y de autoestima. “Esto es una cosa tan tremenda, que esta biblioteca la iban a cerrar y... y a mí me dio mucha rabia, me dio mucha piedra y yo: ¡ah cómo así que vamos a dejar cerrar la biblioteca!” (Cristhian). Este lugar cultural no fue cerrado gracias a la recolección de firmas y a la realización del performance “se está muriendo una biblioteca”; el asunto no se quedó en una propuesta artística sino que trascendió hasta lograr generar un movimiento social mediante el cual se dieron a conocer y pudieron establecer contactos, abrir puertas públicas y políticas que a la postre llevaron a mantener abierta la biblioteca.

La biblioteca, el barrio, sus calles, sus parques, sus bares, se vuelven lugares de experiencia, de encuentro del yo y de los otros, que recrean imaginarios colectivos en estos/estas jóvenes. El hecho de vivir en las comunas 5 o 6, sectores que al igual que otras laderas aisladas y marginales de la ciudad han sido tildadas de peligrosas y cunas de sicarios, no es óbice para la generación de experiencias formativas juveniles. Los barrios populares presentados en la incordia de los medios de comunicación como “no lugares” de pobreza, exclusión y violencia también se proponen como lugares de

interacción y creatividad donde las experiencias puedan adquirir un sentido; allí los/las jóvenes despliegan su capacidad para agruparse, emprender acciones colectivas y constituirse como actores en transformaciones de carácter socio-cultural y hasta políticas. Precisamente, Castilla se ha caracterizado durante las últimas décadas por contar con un número considerable de líderes que desde diversos campos y propuestas artísticas “hacen resistencia”, encarando las adversidades, desesperanzas y hechos lamentables que en no pocas ocasiones terminan en desplazamiento forzado o en derramamiento de sangre en el asfalto. Ante la atrocidad, el arte en la biblioteca y en la calle se erige como un lugar de salida y reconocimiento para el/la joven.

### **2.7. *Tarima abierta*: los lugares que permiten “ser o no ser”**

A diferencia de la escuela, ¿qué elementos o propiedades tiene la Casa de la cultura para que allí se propicie una experiencia (reivindicada) de formación? ¿Por qué si existe resistencia con lo institucional se asumen elementos de ésta?

Aclaro que el concepto sobre el entorno es tanto el espacio físico como la sociedad como tal; ustedes también hacen parte del entorno, están aquí y de todas formas, cada uno me está influenciando a mí, igualmente yo estoy haciendo parte del entorno de cada uno de ustedes (Francisco).

Aunque parece obvio que los/las jóvenes de la Casa de la Cultura consideren entornos familiares, educativos, políticos y culturales, en algunos de ellos, a su juicio, pueden expresar su ser mientras que en otros sólo se “mimetizan”. Estos entornos, como

son denominados por varios de los participantes de *Tarima abierta*, hacen referencia a procesos que permanecen y dinamizan los lugares en los que se mueven. “El lugar pues no es un lugar físico. Yo creo que es ese proceso de la casa de la cultura, que ha estado en muchos lugares físicos, pero siempre se ha mantenido” (Liliana). Los entornos arriba mencionados surgen de procesos intelectualizados más que de procesos estéticos o artísticos como tal y se nota además la injerencia de la educación popular; emergen tanto del ámbito de lo real como del ámbito ficcional.

Yo por ejemplo si tomé obviamente algo de mi vida real, pero de pronto sí lo utilicé más como por verme en ese lugar... entonces es como ponerse en ese papel y ver qué pasaría si yo no tuviera miedo y sí pudiera decir las cosas sin pena y organizadamente, sin enredarme (se ríe) ... además cómo de cierta manera recrear lo que algún día sé que voy a hacer, bueno como juguemos ahorita que no me están mirando y puedo hacerlo sin miedo, porque sí, soy yo misma, pero me sentí como en otro momento más bien (Liliana).

### **2.7.1. El entretejido Educación- Formación: más allá de dictados y familias tradicionales**

Se reiteran las diversas maneras en que los/las jóvenes de *Tarima abierta* se expresan acerca de los lugares de la experiencia; para empezar, ellos/ellas hablan de diferencias entre educación y formación. La propiedad para hablar y razonar sin atisbos de timidez lleva a Angélica a aseverar que “sí la formación es mucho más grande, la educación es sólo una parte”. También a juicio de varios/varias jóvenes, el objetivo de la

educación debiera emparentarse con la acción de cuestionar, algo que los haga cuestionarse y controvertir las institucionalidades; esto es, que desde la educación se hilvanen las condiciones necesarias para suscitar una conciencia crítica. “Yo digo que la educación forma a las personas y le va resultando a uno de la actitud de imprimirse más carácter, es el objetivo de una verdadera educación, una que de verdad nos cuestione y nos forme para sí” (Johan). Estos jóvenes reclaman una educación que los movilice y en la que puedan confrontar sus miedos, una escuela en la que algo les pase y en la que ellos puedan ir más allá; en la que lo que vivan tenga que ver con ellos/ellas, con su formación, con la vida, con sus vidas.

Pues también cito a Wilde cuando él dice que en realidad no hay nada provechoso para enseñarle a alguien... digamos yo diferencio la formación de la educación, digo que la educación es lo que se dicta en las instituciones educativas y en la gente que dicta talleres y ese tipo de cosas, pero que la formación hace parte no sólo de eso sino también de la vida, o sea la educación sí hace parte de la formación, pero la formación solamente contiene la educación, no es que sea en sí la educación (Ferney).

Ferney habla de educar como “dictar” y aunque el significado de este verbo podría asociarse al de “inspirar” o “sugerir” tal y como se encuentra en el Diccionario de la Real Academia Española, tradicionalmente en el medio suele asociarse más con la acepción de “impartir una clase”, de dictaminar o decir para que otra persona vaya copiando; de callar porque hay uno que habla. Dictar se asocia con el dictado -y hasta puede remitir a “dictador”- que va más con exigencia, con imperativo, con retahíla

mecánica sin fin. El dictado es un signo de la monotonía de la escuela, pero aunque se puede aprender de él, no es arrebatador como la melodía del flautista; las grafías del cuaderno no resultan tan vistosas como las rutas del vuelo de la mariposa que irrumpe en el aula: es la vida misma que muchas veces pasa desapercibida. Ferney finaliza expresando que el dictado puede hacer parte de la formación pero que ésta va más allá, pues hace parte de la vida.

Cabe abrir un apartado para el lugar de la familia, forma de organización social básica que sigue evolucionando y que como bien se sabe ha sido un referente tradicional donde se tejen sentidos en lo educativo, formativo y cultural; allí en Santander, en el subtexto de las voces de los/las jóvenes de *Tarima abierta* surgen atisbos identitarios con formas diferentes a las comunes de habitar lugares como el de la familia. En la siguiente cita se intuye que la hibridación de culturas genera cambios en los modos como algunos/algunas jóvenes conciben las familias actuales, dando un nuevo lugar y una comprensión resignificada de éstas tanto en su proceso formativo como en el ámbito social.

Yo creo que en mi vida han pasado muchas cosas que son trascendentales y que me han marcado bastante, pero yo creo que una experiencia fue haber vivido en comunidades indígenas, haber como entendido la forma en cómo ellos miran el mundo o las tradiciones; son muy distintos a como los ve una persona de ciudad y creo que eso es algo que marcó, no sólo mi vida sino la de mi familia (Liliana).

Liliana cita como experiencia el que su familia haya viajado, haya estado expuesta al compartir con los indígenas, en sus comunidades, fuera de la ciudad; habla

de otra forma de mirar al mundo. Una experiencia es algo que “marca”, que deja un sello que no se borra, que impresiona, que conmociona, que personaliza; y la experiencia de esta familia contagia en la casa de la cultura de Santander. Desde el ámbito de lo ficcional, en dos de las improvisaciones observadas se hace mención a la familia, siendo ésta referencia y foco de atención para intentar resolver la pregunta por la formación. En el juego teatral, según sus creencias, se muestra una familia tolerante con el/la joven en formación, utilizan el diálogo y algunos parámetros de igualdad, mientras que en otra familia se ignora al joven por completo.

Entonces lo que tratábamos de hacer era como precisamente encausar esta pregunta: ¿qué es lo que hace que uno se forme de una manera o de otra? Sabiendo que muchas veces y porque conocemos casos, hay familias en donde se les trata de una manera totalmente diferente y uno diría, bueno, entonces ¿por qué salió así, mejor dicho, si en la familia o el entorno que le tocó no era tan favorable? (Liliana).

En la dinámica del grupo de discusión, los/las jóvenes aclaran que el entorno no forma de la misma manera, dado que son ellos los que toman de éste lo que consideran necesario. “Me parece importante hacer esta aclaración: el mismo entorno no crea, digamos, personas iguales” (Ferney). Aun en la misma familia, las personas optan por distintas opciones. Pese a que los/las jóvenes estimen que la familia se mantiene como el primer lugar donde se fundamentan las bases de la formación, reconocen que después de los 5 años no va a ser el único lugar ya que comienzan a intervenir otros como el

colegio, la calle, de ahí en adelante éstos muchachos/muchachas creen que son ellos/ellas los constructores de su formación.

Pero en todo caso la persona no pertenece solo a una familia, está en el colegio, está en la calle. Y durante los primeros 5 años es cuando uno aprende en realidad lo más fundamental y lo que más va a aplicar y donde se forma, digamos así, como lo digo de ahí es donde nace, o donde usted va a seguir recibiendo conceptos o rechazándolos, entonces de ahí en adelante lo que pase, ya digámoslo así, lo que tú decides, qué recoges y qué rechazas (Liliana).

### **2.7.2. Lugares de educación formal y no formal: urdimbre de castigos, resistencias y comunidades de aprendizaje con tacto**

“No tengo una muy buena relación en los primeros años de educación...empecé a decepcionarme de lo que es la escuela” (Ferney). Tanto desde el ámbito de lo ficcional como desde el ámbito de lo real el lugar de la escuela es uno de los más polémicos dado que se hace énfasis en las dificultades y vacíos que ellos/ellas perciben de la educación formal; en varias situaciones representadas aparecen imágenes donde se obliga al estudiante a hacer cosas sin sentido, donde son amenazados con anotaciones, o donde simplemente en muchas ocasiones el conocimiento termina siendo estéril. Pero mientras el discurso de los/las jóvenes transcurre, van emergiendo similitudes en los conceptos enunciados por ellos/ellas y los conceptos que tradicionalmente se ha tenido en la educación formal, como el enseñar desde el ejemplo -“pienso que el ejemplo es la mejor enseñanza que yo pueda tener (Liliana)- o el castigo como manera de educar y la

formación como “moldear”:

es decir, la educación ha coincidido es con los pensum, pues, la educación formal, pero no han visibilizado que es parte también de la formación... que muchas veces uno aprende de los golpes que da la vida, de los golpes que le dan los papás (risas), eso incide mucho en las personas y las moldea (Jorge).

El lugar de la educación formal es visto entonces de dos maneras: primero, como parte de un concepto más amplio que es la formación y, segundo, como el lugar donde no son escuchados pero sí desde donde son identificados (por los otros) como parte de la sociedad, asumido esto como un trámite más. “Yo me retiré de estudiar [...] después de tres años volví, nada más lo alfabetiqué, pues por el cartón y para poder definir la situación militar, jugándole también sucio a la sociedad, pero ya. La educación no me interesa” (Jorge). Esta expresión recoge las voces de muchos jóvenes que sienten desencanto frente a la educación formal; pero viene bien esa insatisfacción que en ocasiones desemboca en rebelión. “Lo normal” en educación, es que la cosa “no funcione”: que el otro se resista, se esconda o se rebele [...] Es inevitable y saludable que alguien se resista a aquel que le quiere “fabricar” (Meirieu, 2003, p. 4-5). Ante la homogeneidad pretendida en el sistema y modelo educativo que se impone, siempre habrán personas inconformes que resisten. “La multiplicidad infinita que es un niño o un joven siempre escapa a cualquier encuadre educativo” (Cerletti, 2008, p. 52).

A pesar de la falta de interés por la educación formal, estos jóvenes abogan por otro tipo de educación u otra escuela posible, como ya se ha dicho, donde se hace hincapié en la comunidad de aprendizaje, quizás no haciendo mucha conciencia de que

igual se asumen acciones y concepciones de la educación formal. Empero, pese a las resistencias manifestadas con respecto a la educación formal, varios/varias jóvenes hacen mención a acciones de personajes concretos de estos lugares que los han marcado en su proceso de formación:

fue algo muy agradable y es que una vez el profesor de español precisamente, me dijo: Román léete este libro ... era Cien años de soledad, entonces yo le dije no, que ese libro tan grande y él me dijo léaselo, si quiere yo le saco fotocopia y se lo regalo, y eso hizo. De ahí entendí no solamente porque ese gran escritor es un nóbel, sino que me enamoré de los libros (Ferney).

A Ferney, el profesor de español lo llama por el apellido, como suelen llamar a los muchachos en el ejército, pero le hace un regalo, una cortesía, un gesto de amabilidad gracias al cual el joven logra enamorarse de la literatura. Se trató de un signo de proximidad pero de respeto; “*algo muy agradable*”, una clara muestra desprovista de hostilidad, más cerca del tacto. Un momento significativo en que cambió el rumbo. Igualmente, la educación superior es referenciada por los/las jóvenes como un lugar en el que también las personas pueden virar hacia otros horizontes; es nombrada no sólo en indagaciones que ellos/ellas han realizado sino también cuando la asumen como referentes para ejemplificar un caso específico de formación; sus discursos siguen siendo intelectualizados y sentidos.

Fue en una universidad, en un estudio, y a los niños les preguntaban qué querían ser cuando grandes. Entonces decían: ¡ah no, que yo quiero ser reciclador! O sea, tenían como esas expectativas que van hasta cierto punto con lo que obviamente

han vivido. Después de llevarlos a universidades y mostrarles otras cosas les repitieron la pregunta y los niños empezaron: ¡ah que yo quiero ser médico! ¡que yo músico! O sea, tenían otra perspectiva frente a la vida... (Sara).

### **2.7.3. La Casa de la cultura: lugar de nacimiento y esperanza para el barrio**

Lugares como la casa de la cultura, recreados por los/las jóvenes como sitios en los que se pone en práctica la solidaridad, en los que se concede un gran valor al potencial educativo de los/las jóvenes y personas mayores, en los que las propuestas de todos/todas tienen cabida y desde dónde se reafirman como protagonistas de su formación, se acercan a lo que es una comunidad de aprendizaje. Dichos lugares son cotejados con otros de educación formal, hablando de diferencias como que en los primeros se dejan las puertas abiertas para que los participantes se expresen y decidan hasta donde llegar con el conocimiento adquirido.

Y es que la idea aquí, no es tanto sacar gente experta... así usted no vaya a terminar algo o no vaya a dedicarse años a eso, es que sepa que existe... ya depende de usted qué tanto quiere ahondar, si le gustó, si no le gustó, si con lijar una tablita ya tuvo y se fue o si hizo toda una obra de arte entera, esa es más la idea en la Casa de la cultura (Liliana).

Ahondando en las palabras de Liliana se resalta la valoración del ser por encima de la prueba pericial o experticia y la importancia del gusto a la hora de aprender; los ritmos de la experiencia son distintos, van de acuerdo a la búsqueda individual y en todo

caso lo que se propone es que cada quien pueda mover su yo en una conversación que va de adentro hacia afuera y viceversa. “Somos distintos, más bien, porque podemos expresar nuestra distinción, nuestra identidad, porque podemos comunicar nuestro yo” (Bárcena & Mélich, 2000, p. 67). Sin embargo es de aclarar que no sólo se hace referencia a la Casa de la cultura, ya que igualmente se hace mención a los programas y proyectos que ofrecen otros sitios institucionalizados pero no escolarizados. “La diferencia de estos espacios es dejar la puerta abierta para que esa persona simplemente exprese lo que tiene adentro” (Francisco). Igualmente se rescata la calle como lugar de encuentro, de libertad.

Creo que estamos estigmatizando a la calle, porque nosotros hacemos tomas culturales en la calle, o sea que un niño en la calle ¿aprende violencia con nosotros? No creo. En la calle también pasan cosas buenas. Yo creo que también es responsabilidad de nosotros mismos referirnos exactamente a la situación que vamos a decir para no seguirle abonando a esa tradición de decir que la calle es mal (Liliana).

Los/las jóvenes llaman la atención sobre la necesidad de retomar la calle como lugar pedagógico y señalan que es en esos lugares de libertad donde muchos de ellos deciden tomar otras alternativas como talleres de escritura y lectura; es la elección de cultivar el amor por lo que iniciaron en su proceso de formación. Pese al reiterado tema de la autoformación reconocen que estos lugares culturales los han marcado y les han permitido interactuar con lo social.

Pero yo pienso que también es como la formación que uno mismo intente darse; claro, lo curioso es que la mayoría de los que estamos aquí tenemos otras experiencias formativas, fuera de cualquier institución y todo eso; el hecho es como si nos convocara, por ejemplo eso de estar en un espacio diferente al de la escuela o al de la casa o al de los amigos, eso mismo nos convoca, el hecho de que tenemos la posibilidad de la calle (señala el lugar)... es como si todos hubiéramos tomado la misma decisión (Ferney).

De otro lado, siendo muchos los lugares culturales liderados por entidades “políticas” al servicio del Estado, estos/estas jóvenes hablan de la necesidad de crear lugares más democráticos donde sí sean escuchados y donde puedan construir con otros.

Digamos que si llegas a un lugar lleno de Jales y gente así... de Jales<sup>6</sup> y políticos, allá no puedes dar un aporte como, venga todos hagamos esto, porque las Jales es lo que ellos digan y el resto, porque ellos ya son personas metidas en sus roles, que es lo que ellos digan y eso es... entonces uno en ese caso, ah bueno, uno calmadito, uno se mimetiza por decirlo así, pero digamos en un espacio de libertad, con personas que comunes y corrientes es mucho más fácil, poder expresarse (Jahn).

Por último se vislumbra una posible categoría: “la escucha-el habla”, aunque claro está que no es en este lugar donde los/las jóvenes reconozcan que sean escuchados ni reconocidos, pero sí surge como “reclamo” se vislumbra entonces un/una joven que

---

<sup>6</sup> Con esta expresión se hace referencia a las Juntas Administradoras Locales.

no quiere ser representado sino que busca ser reconocido. “Uno busca el lugar donde pueda ser escuchado y eso es lo que hace lo humano; el humano necesita ser escuchado. Cuando uno tiene ganas de expresarse, rueda y rueda hasta llegar al lugar donde pueda expresarse como es” (Edwin). Igualmente se polemiza un poco sobre si deben ser escuchados o deben hacerse escuchar, hablando más bien de la actitud que el/la joven debe de tener en estos lugares.

Y con respecto a esos espacios donde uno no se siente escuchado, yo pienso que es más la posición que uno tenga, o la capacidad que uno tenga... porque si yo voy a una conferencia de panadero y no sé de panadería pues no puedo entrar ahí, no puedo conocer, no puedo poner mi idea, no puedo liderar, porque no tengo el conocimiento, obviamente... (Francisco).

En este recorrido por los lugares podría insinuarse entonces que es en el arte y en los sitios culturales donde pueden ser escuchados y ser ellos mismos, mientras que en los lugares de educación formal y en los políticos se mimetizan, o le hacen el juego al sistema.

## **2.8. Candilejas de acogida en dos puntos de escena diferentes**

Si aún en el mismo lugar la experiencia es distinta para cada uno de los/las jóvenes participantes, con mucha más razón ésta varía de un lugar a otro. La experiencia ese movimiento de ida y vuelta del que habla Larrosa, es única e irrepetible para cada uno de los participantes puesto que ella “es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de

aquí y de ahora” (La experiencia y sus lenguajes, Larrosa, p. 3). Aunque sobre el papel se tienen dos experiencias de educación no formal en asuntos artísticos con jóvenes, de entrada se advierte que un lugar institucional como la biblioteca difiere notablemente de un lugar comunitario como la casa de la cultura de Santander tal como se detallará más adelante; los lugares y la ausencia de lugares, la disposición de las personas y de los objetos también hacen que varíe el modo de habitar, que la reivindicación de la experiencia de formación se haga por caminos diversos.

Los/las jóvenes de ambas agrupaciones hacen distinción entre los conceptos de educación y formación; la educación es vista como algo puntual y que persigue un fin, incluso como un lugar donde no se prescinde del profesor y donde se dicta. Entretanto la formación se presenta como un asunto que no se concreta en un papel; ésta es continua, nunca termina, avanza como el mundo, va a tono con el cambio e invita a reinventarse cada día. En la formación el individuo empieza a crearse a sí mismo, imprime un sello personal. Tanto en *Tarima abierta* como en *Te-lees-kopio* también se considera la posibilidad de formar como moldear, forjar personalidades. Sin embargo a pesar de distinguir la educación de la formación se coincide en relacionarlas como cuestiones que se emparentan, que se entrecruzan, que se confunden y tanto la una como la otra conversan en el lugar de la educación no formal.

El lugar de la familia, que aparece en Santander mas no en *Te-lees-kopio*, no surge como central para la realización personal de los/las jóvenes; si bien en Santander emana la figura del padre como determinante para la formación, pues dicho factor se da dentro del ámbito de la misma Casa de la cultura. Aunque hoy en día se ponga en discusión un elemento como el ejemplo que se inculca por parte de los adultos en la casa

o en otros lugares, éste es resaltado por jóvenes de ambas experiencias como un aspecto que sigue siendo válido a la hora de formar; hay una reivindicación del ejemplo. En el vértigo y desencanto de esta última época, diversos pensadores<sup>7</sup> disertan sobre las tensiones a las que se encuentra expuesta la familia: padres que maltratan a sus hijos, divorcios que aumentan, padrastros que no son el mejor ejemplo, madres solteras que sin terminar de criarse ya deben responder por la crianza de un ser humano, hijos intocables que ante el menor llamado de atención por parte de sus progenitores amenazan con irse de la casa o con demandarlos ante el Bienestar Familiar, madres ausentes que delegan su función en abuelas a las que los chicos/chicas no obedecen, familias con padres homosexuales, en fin, desafíos complejos, familias disfuncionales como lugares o “no lugares” impropios para llegar a una experiencia.

El lugar de la educación formal no es bien visto en ninguna de las dos experiencias aunque se filtra en ambas. Los/las jóvenes ven la educación formal como una modalidad llena de dificultades y de vacíos; en sus intervenciones ellos/ellas develan que no se sienten acogidos en las escuelas y colegios, que allí se les castra su creatividad, su libre expresión, que les matan sus sueños. Sin embargo, no son tan categóricos en lo anterior, pues a pesar de que les incomoda y no les gusta el sistema, dejan entrever que también hubo profesores que les dieron lucecitas y hasta reconocen que de la presión de una nota o de un castigo también se genera formación. Lo que se lee es un sistema educativo en el que se busca cumplir con unos estándares internacionales, un sistema que pretende uniformar, en el que cada vez hay menos lugares para las humanidades y para las artes (Nussbaum, 2010); un no lugar en el que los/las jóvenes no

---

<sup>7</sup> Véase Hernández Córdoba (1991); Ruano, R y Serra, E (2001) y Barg, L. (2004), entre otros.

se hayan. Un rector y una institución oficial son evaluados según los resultados de las pruebas Saber mas no por los músicos que saca, por las danzas que robaron sonrisas, por el concurso de poesía recogido en un libro para el recuerdo o por el teatro que le robó chicos al flagelo de la droga.

Los/las jóvenes de las experiencias abordadas se resisten a la homogeneización, a ser representados, a que los políticos u otros decidan por ellos y aunque son conscientes de la desigual pelea contra el caudal correntoso, nadan sobre un tronco salvavidas; no paran de soñar, pese a que por momentos haya que mezclarse con “la esclavitud”; ellos/ellas no indagan por el acontecimiento en la masificación, la producción en serie o el reality de moda sino en el arte. El arte es visto entonces como un lugar en el que los/las jóvenes pueden hallarse y ser ellos mismos, en el que pueden ser escuchados y reivindicar la experiencia como un acontecimiento; siguiendo a Woods (1997) y a Cerletti (2008), como algo que marque un punto crítico en el ser de cada uno de ellos. Es más factible que el acontecimiento se dé a través de vivencias artísticas similares como *Te-lees-kopio* y *Tarima abierta*, en las que hay más autonomía que en la escuela, pues son lugares de experiencia donde al *buscarse a sí mismos* -como decía Hernán, uno de los participantes de *Te-lees-kopio*-, tienen la posibilidad de volver a nacer. “La esencia de la educación es la natalidad, el acontecimiento que se expresa en el nacimiento [...] y como tal acontecimiento, se constituye en una experiencia que obliga a pensar, que da qué pensar, y exige capacidad de comprensión” (Bárcena & Mélich, 2000, p. 84).

Natalia muere en la escuela, pero nace en el taller de escritores de la biblioteca; Jorge fenece ante las imposiciones de la academia, mas cual chamán en la casa de la cultura germina sacando fotografías fascinantes. Siguiendo a Arendt (1993), la natalidad,

ese nacimiento que no es un empezar meramente biológico, guía la existencia humana; es un inicio que señala la capacidad de los humanos para dar comienzo a procesos nuevos y a situaciones inesperadas. La acción, portadora de novedad y fecundidad, es la actividad central de la experiencia humana; el/la joven al actuar comienza un nuevo curso, abre caminos inciertos. Empero detrás del nacimiento de los/las jóvenes de la biblioteca y de la casa de la cultura hay líderes que han cuidado de esos nacimientos, que han dejado el legado de acciones y procesos socio-culturales que brindan mejores condiciones de parto y crianza.

Mientras los medios de comunicación masiva y la sociedad que representan estigmatizan la calle como peligrosa, como escenario de riesgo, de vagancia y de fronteras, estos/estas jóvenes de *Tarima abierta* y *Te-lees-kopio* la reivindican como un lugar de experiencias para enaltecer lo cotidiano, como el punto de encuentro no reglado que otrora desembocaba en peñas culturales, en abrazos entre vecinos y sancochos comunitarios. Se trata de esa calle del escondidijo y del bote tarro, esa tira larga empedrada o pavimentada donde se saborean las cremas caseras o por donde los niños y niñas de antes hicieron sonar sus cascabeles de tapas de gaseosa; no como la autopista de la fugacidad y el bullicio con inmensos carriles que dividen, que alejan la mirada, en la que prima la ausencia de lugares para el detenimiento; no como esos “no lugares” en los que no se reconoce al otro, se voltea rápido para evitar el atraco; “no lugares” de cuerpos tensionados, en los que brota la desconfianza, la desesperanza.

## **2.9. Los personajes entramados en la experiencia de formación**

Los personajes o el quién de la formación aparecen tanto en lo real como en las narraturgias propuestas. Los personajes como seres reales o de ficción, como ya se enunció en el diseño metodológico, están estrechamente ligados a los hechos y elementos que conforman la historia. Del análisis inicial, los personajes a los que hacen referencia los/las jóvenes, tanto en sus escritos como en los grupos de discusión son: los personajes principales, que son imprescindibles en la narraturgia, pasan en su vida por situaciones que los exponen a nuevas facetas de su personalidad, siempre estarán ligados a la acción dramática, tienen objetivos y motivaciones y se refieren al grupo de jóvenes; los personajes secundarios que acompañan a los principales, les sirven de apoyo en el logro de sus objetivos y que en este caso se enmarcan en lo institucional (familia y talleristas) y los personajes circunstanciales, que son los referentes, los que caracterizan el ambiente donde ocurre la acción.

## **2.10. *Te-lees-kopio*: personajes del barrio, tejedores de narraturgias**

*“Porque me abrió el camino como a querer leer otras cosas”*

*Entrada a la experiencia de un joven.*

### 2.10.1. Personajes principales

El taller como espacio de formación se presenta como un encuentro de aprendizaje mediado por el lenguaje literario en el cual la narrativa habita como herramienta formativa. Los/las jóvenes de *Te-lees-kopio* realizan en sus monólogos una especie de proyección de las percepciones que reciben de sus entornos más próximos, de sus referentes literarios, de sus personalidades, de los rincones que habitan. Los personajes principales de la historia son ellos/ellas mismos/mismas, como seres imprescindibles en la narración, representándose a través de las figuraciones que construyen, proporcionándole a cada creación características y una voz propia: mujer escritora, escritor, la activista social, jóvenes del barrio, el joven desempleado, los/las jóvenes sin futuro, la madre adolescente; personajes que al exponerse, actúan, piensan, se autoevalúan, se involucran y hacen resonar sus pensamientos, sus sentimientos y sus voces.

“Era la mujer más vista y admirada, no solo por su belleza sino por su buena disposición para leer” (Cristhian). Pensar la lectura como formación implica considerarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector; se trata de algo que nos forma, nos deforma o nos transforma (Larrosa, 2007). Las imágenes y las palabras de los autores ingresan en el alma y se apoderan de la imaginación y lo significativo aparece cuando el texto proporciona una lectura de la misma persona que lo lee. “Porque muchas veces nos contamos a nosotros mismos [...] y pensamos que nosotros tenemos ciertas personalidades que en realidad no son nuestras” (Jonathan). Según Larrosa, la

experiencia de la lectura como acontecimiento de la pluralidad es transitiva porque es una apertura a lo desconocido.

Esa aventura o viaje que realizan los/las jóvenes configura sus pensamientos; los/las muchachos/muchachas se acercan al conocimiento de sí mismos principalmente a través de las lecturas y los escritos que han construido, de las imágenes de barrio que han capturado, de las creaciones simbólicas que edifican a partir de sus sentimientos y emociones, de las narraciones que sus maestros, técnicos o críticos les han compartido de los libros y autores que pasaron por sus manos. En ese viaje de formación al encuentro del ser son intervenidos por los acontecimientos que arroja su colectividad. “El espacio-tiempo según el cual configuramos los límites de nuestra existencia, es de hecho el mismo en el que nacen nuestras historias, o sea, construcciones según las cuales aprendemos nuestras vidas” (Mombberger, 2003, p. 38).

Al narrar el/la joven se ve sometido a una continua configuración en ese proceso de conversación consigo mismo, con la cultura y su relación política y social, acto reflexivo que realiza sistematizándolo en biografías. El personaje joven a través de la historia ha tenido un papel protagónico para los procesos de transformación de las comunidades, siempre se encuentra expuesto a la experiencia, como en el *Bildungsroman* o novela de aprendizaje o de formación, según la cual narrar la vida consiste en evocar las etapas de una génesis, el movimiento de una formación en curso; en otras palabras, contar cómo un ser se torna lo que es, seguido de sus procesos experienciales de confrontación, que termina cuando el personaje alcanza un conocimiento de sí y de su lugar en el mundo.

Los/las jóvenes como personajes lectores y escritores describen las acciones humanas, acontecimientos relacionados con historias de barrios, situaciones que le pasan a otros, experiencias que viven y reflexiones de ellos/ellas mismos con relación a estos otros.

Según Larrosa (2003), la palabra debe dar sentido a lo que somos y a lo que nos pasa. Por eso los/las jóvenes como personajes principales de esta historia suelen llenar de música y alegría las calles, pintar con colores las paredes, representar performances por la defensa de una biblioteca, defender la cultura y el arte como alternativas para transformar el mundo, en la demanda de una sociedad que en todas sus formas precisa de simbolizaciones o memorias escritas.

La pasión que caracteriza al joven de *Te-lees-kopio* le da una particularidad y lo hace único dentro de su colectividad; el que pueda encontrar en los libros, la escritura o el arte un refugio para escapar de la cotidianidad de sus días, le da la posibilidad de tener otras perspectivas de vida. Al ser tocados por la lectura, la imaginación y las construcciones que crean a partir de ellas, se les facilita apropiarse de una identidad dentro de una comunidad. Los lápices, los aerosoles, la tinta, los performances, la danza, los instrumentos musicales, la palabra, más especialmente los lenguajes del arte, se convierten en medio para expresar y revelar su punto de vista; los/las jóvenes narran con su cuerpo, con su esencia, con su exponerse. “Las palabras fluyen como río del valle, los dedos se mueven al compás de las palabras, la hoja terminada de innumerables sensaciones; los dedos rojos, tan rojos con el roce del lapicero” (Jonathan).

Escribir con sangre representa la labor del escritor, un aprendizaje que han adquirido los/las jóvenes en su proceso de escritura dentro del taller *Te-lees-kopio*.

Según Arendt (1993) la narrativa también constituye una evidencia permanente de la identidad personal a través del tiempo. “Veo los escritos que tengo desde los doce años y eso es lo que más me ayuda en mi vida; yo esto no debí haberlo hecho, esto no lo puedo volver hacer... esto me dio más moral, esto me desalentó” (Natalia). Los personajes como seres reales o de ficción, como se dijo antes, están estrechamente ligados a los hechos y elementos que conforman la historia; al escribir revelan las percepciones que reciben de su entorno.

“Narrare significa algo así como arrastrar hacia adelante, y se deriva también de 'gnarus' que es, a la vez, el que sabe y el que ha visto” (Larrosa, 1995, p. 307). Al construir sus personajes narran la vida en sus calles, la bohemia, los sueños de transformar la realidad que les encierra, con particularidades específicas que hablan de desigualdades sociales, de muerte entre bandas, de barreras invisibles pero también de las acciones artísticas y culturales de las que se alimentan, cuentos, música, teatro. En las situaciones que esbozan trazan las características de su época teniendo como reflejo sus pares, los hechos de violencia que viven, las adversidades a las que se enfrentan, las madres adolescentes; “tenía algo para decirle tan importante y que nos hará tan feliz, bueno... tendré nueve meses, no, no, no, ya son ocho para que se dé cuenta” (Natalia).

Los/las jóvenes, que aún no han terminado sus estudios, deben enfrentar situaciones como esta: “ella debió cuidarse! ¿por qué así?; jumm, sin trabajo, sin casa, no estoy estudiando” (Natalia). El trabajo entonces no se convierte para ellos/ellas en una situación de dignificación de la vida o búsqueda de sentido, sino en una presión invariable en la que se juegan la vida para aprender a valerse por sí mismos y responder a las necesidades económicas que enfrentan. Los/las jóvenes de *Te-lees-kopio* dibujan,

describen y viven las situaciones. “Me asusté de tanta pobreza y violencia a causa de escasos trabajos, de oportunidades” (Natalia). Como personajes tienen la posibilidad de actuar y aportar ideas para la solución de conflictos. “Me centré en lo que tenía que hacer. Ana piensa, con qué podríamos empezar y cómo hacer que ellos dejen sus armas y cojan un aerosol o un lápiz” (Natalia). Como sujetos de experiencia los/las jóvenes de *Te-lees-kopio* reflexionan en relación con los acontecimientos que viven, describen e imaginan otros mundos posibles.

### **2.10.2. Personajes secundarios: talleristas que siembran**

Se considera como personajes secundarios a aquellos hombres y mujeres que participaron de su formación, sus guías que retomaron las buenas lecturas en voz alta, la pasión, el amor por la literatura y su trayectoria, lo que les genera confianza. “A veces las cosas no son significativas sino que también... o sea se convierten en significativas cuando es la primera vez que a vos, obviamente, te hacen abrir los ojos” (Jonathan). No hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un eso, de un acontecimiento en definitiva, que es exterior a mí, extranjero a mí, señala Larrosa cuando se piensa la experiencia como principio de exterioridad.

La primer tallerista que nombran es Victoria y de ella se llevan una imagen positiva diciendo que incorporaba elementos del teatro; “hicimos mucho monólogo, ahh... demasiado. Ella exigía muchos detalles [...] nos daba pistas, entonces con esa pista tiene que tener tal elemento, ir a comunicarme tal cosa, tiene que crear, imaginar... Ella nos corregía lo escrito” (Jhonatan). Hay que reconocer que el paso de los/las

jóvenes por el lenguaje de la dramaturgia, facilitó el acercamiento con la herramienta de los monólogos que se eligió para el trabajo de campo. Puede afirmarse que de esta mujer aprendieron sobre estructura dramática y teatral; el lenguaje que utilizó los preparó para tener otras expresiones como lo referente al cuerpo que comunica, también a la construcción de personajes que cargan historias.

Pero también hay una imagen desfavorable de la tallerista Victoria. “Era una profesora, ¡cierto! y eran cuatro horas (se ríe) aguantándosela. Ella es exigente, ella pa’ cansoni... pa’ criticar, exigente, exigía muchos detalles, era incorporar elementos del teatro en comunicaciones, manejos de espacios [...] no podemos... ni utilizar sonidos” (Integrante de *Te-lees-kopio*). De Victoria mencionan en su formación la disciplina que imponía; “sí, como dice el compañero, ella fue muy estricta; ella es un impacto, un impacto diferente” (Jonathan). Ella es de las que le dice a uno: “¿usted qué hace acá? ¡Váyase!” (Uno de los participantes). Y Jonathan agrega: “¡eso es bueno! Se logra una personalidad bien”. Hay que recordar que fue una de las primeras talleristas y su función era generar una dinámica de producción de textos que al final se calificaban. “Era más escritos, monólogos, no tanto la dramaturgia. No tanto salir a escena y representar una obra, no. Simplemente escritos” (Jonathan). Ella trabajaba desde la narrativa. Lo que los personajes secundarios forman, es la atención. “Nosotros discutíamos la vez pasada con Victoria sobre lo que realmente uno piensa que es sobre uno y lo coloca a un texto y lo que realmente es de uno y uno puede visualizar dentro de un texto” (Cristhian).

El tallerista Robinson Quintero tiene conocimiento, es sutil, pone orden sin imponerlo, sólo se silencia y mira con fijeza. La lectura en voz alta y la pasión son características que resaltan a primera impresión, destila mucha pasión, eso cuando lee.

“Tenés que ponerle cuidado a él por obligación. ¿Sí me entendés? Es la forma como cuando alguien te llega y te llega así” (Jonathan). Cuando alguien sabe llegar, es como cuando con la atención atrapa al pupilo y no puede desatenderle. La mayor característica que resaltan en él es su lectura en voz alta y su conocimiento.

No, no es tanto por la voz, qué pena Vane... sino por la forma de decir las cosas, ¿sí me entiende? Vos obviamente hablás con él y obviamente tiene cierta experiencia de cualquier conversación ¿cierto?...como todo hombre; la mayoría de hombres que son ya de trayectoria abundante (Jonathan).

Con estos encuentros de lectura en voz alta ejercitarán su imaginación y el cultivo de la escucha. “La narrativa es la que confiere papeles a los personajes de nuestras vidas, la que define posiciones y valores entre ellos” (Mombberger, 2003, p. 39). Los formadores que han llegado a sus vidas poseen un conocimiento literario y dramático, lo que ha permitido, el reconocimiento y la admiración de los/las jóvenes.

La función del formador en la experiencia de la lectura consiste en ayudar a construir sentido a partir del texto, percibir los sujetos, los contextos, o los valores que guarda facilitando al otro su propia resignificación. La labor de despertar pasión por la experiencia de la lectura precisa despertar la inquietud. “El precursor de esa ayuda (señala con su mano a Christian) para nosotros literariamente fue Andrés que aparte de un profesor fue amigo” (Jonathan). El tallerista Andrés es identificado como un ser que marcó su camino en la literatura. “Él fue para mí muy importante y él sí marcó muchas cosas porque me abrió el camino como a querer leer otras cosas” (Cristhian). Ese abrir el camino a leer otras cosas, despierta en los/las jóvenes la posibilidad de tener otros

encuentros, vivencias o experiencias con la literatura que les brindan otras posibilidades de ver su realidad, diferente a la que presenta lo que cotidianamente vive un joven de barrio.

En Andrés se da la imagen positiva del amigo, bueno en lo que hace, es un profesor que se sale de su rol para compenetrarse más con sus estudiantes; la metodología dialógica es destacada como espacio formativo donde realmente aprenden a amar los libros y resaltan los aprendizajes obtenidos al proponer la lectura de autores interesantes. “Él te tomaba las opiniones que vos dijeras y te las tomaba con respeto, pero con ironía a veces y con burla. Porque las opiniones de todos son muy importantes” (Jonathan). Jonathan, plantea que la formación tiene más sentido cuando los conocimientos que se adquieren están conectados con objetivos y con un camino definido. “Y eso es lo que debe tener un profesor aparte de obviamente ser un profesor rigurosamente en sí, con su educación y su formación... debe también ser una persona guiada de su pensamiento” (Jonathan). La estrategia fundamental en este proceso es lograr despertar la inquietud por la lectura. “A mí me parecería interesante escribir que no hay maestros sino guías y eso es algo que no está dentro de nuestra cultura” (Cristhian).

### **2.10.3. Los personajes circunstanciales**

Los/las jóvenes también hacen alusiones a varios escritores que han pasado por sus lecturas durante estos 10 ó 12 años de aprendizaje. Cristhian propone referentes como Emily Dickinson y Benedetti, también trae a colación a Nietzsche con su texto

sobre Zaratustra. Hay un cierto nivel de lectura de este joven que da cuenta de la formación recibida y ciertos autores reconocidos. Habla con propiedad de lo leído, es decir, que no se trata simplemente de un querer alardear por quedar bien con los demás; el nivel de lectura de él da cuenta de la formación recibida. La lectura, y en especial la que se hace en voz alta, aparte de abrir la mente, toca el corazón y amplía los puntos de vista respecto de lo que ya está establecido, implica incorporar información y procesarla individualmente de modo tal que genere cielos despejados pero también opacidades representadas en preguntas, llevando a otras comprensiones o complejidades; todo esto va a depender de lo que cada cual esté sintiendo, explorando o lo que le despierten las lecturas elegidas. La experiencia de la lectura también es el acontecimiento de la pluralidad, es una iniciación hacia lo inexplorado, una forma de trasportarse a una realidad que se traduce a partir del sentido particular del lector.

Los personajes circunstanciales caracterizan el ambiente donde ocurre la acción, en este caso serán los/las jóvenes que recorren sus calles, los que movilizan, los defensores del arte y la cultura, los que abren la posibilidad de otras manifestaciones y permiten espacios de ocio y aprendizaje; como líderes convocan a los/las jóvenes y ofrecen otras alternativas. “El compadre Héctor Octavio, que él traía personajes, pues muchas personas, y allá había nacido un grupo que era Amigos y amigas del arte y la cultura. Conocí a muchas personas, se hacían llamar los Verijanos” (Cristhian). Personajes amigos del barrio se refiere acá a seres preocupados por la cultura. Se menciona a Héctor Octavio, líder de la comuna que contaba con un bar llamado la Verija, después convertido en la Jícara, muy popular en el sector donde se reunían varios líderes culturales de la zona.

El grupo Amigos y amigas del arte y la cultura, que ha sido capitaneado por los pensadores Juan Cano y Bibiana Gómez que junto al artista Fredy Serna realizaban exposiciones de arte en el bar la Jícara, retomando a escritores como Helí Ramírez, poeta que habitó en la zona. “Me puse hablar con un amigo que era un Robin pero del CIJ<sup>8</sup>, arriba en la Casa de la cultura de Pedregal” (Cristhian); en este proceso también participó Renovación, un grupo artístico de la zona que cuenta con más de 15 años liderando procesos artísticos en Castilla, fundado por Gabriela Montoya un ser muy querido por los/las jóvenes, docente de la Institución Educativa Alfredo Cock Arango.

“Un amigo que se llama Javier Valencia, que de hecho es nieto de uno de los “Panidas éramos trece”... de los que hacían revolución aquí hace mucho...mucho tiempo” (Cristhian). Los trece Panidas era un grupo de inconformistas jóvenes, desertores en su momento de la escuela pública que estaban entre los 18 y 20 años; el grupo conformado en 1913 contaba con inclinaciones literarias y artísticas. Se reunían en el Globo un café diagonal a la puerta de la iglesia la Candelaria, que contaba con una biblioteca. Entre ellos estaban Fernando González, Ricardo Rendón (el caricaturista), Libardo Parra Toro (Tartarín Moreyra) y León de Greiff (Leo le Gris), entre otros. Todos ellos eran apasionados lectores y admiradores de Nietzsche y Schopenhauer, adoradores de Baudelaire y Rubén Darío. Entre sus aportes se destacan la obra poética de León de Greiff, el pensamiento filosófico de Fernando González, las caricaturas de Rendón, las ideas arquitectónicas de Pepe Mexia y las composiciones musicales populares de Tartarín Moreira. Cuando se disolvió el grupo de Los Panidas, algunos de ellos retomaron su formación en la educación oficial.

---

<sup>8</sup> Centro de Información Juvenil.

Los artistas callejeros son representados como jóvenes expresándose a través de danza, música, grafitis, a través del acto festivo. La fiesta es comunidad como señala Gadamer (1991); la representación de la comunidad misma en su forma más completa, ya que dicha celebración tiene la función de congregar con una intencionalidad mediada por las expresiones artísticas.

## **2.11. Tarima abierta: rapsodas de la calle**

Los personajes a los que hacen referencia los/las jóvenes, tanto en las improvisaciones como en los grupos de discusión son: los personajes principales, los mismos jóvenes protagonistas; los personajes secundarios, en el caso de la casa de la cultura estos son el grupo familiar, y los personajes circunstanciales, es decir los que se enmarcan en lo institucional, así como los referentes y aquí traen a colación a Da Vinci y Oscar Wilde.

### **2.11.1. Personajes principales**

“Lo que importa es que yo aprenda a sentir amor por las cosas que yo voy a aprender y eso me hace saber todo lo que quiero” (Liliana). Sara, Francisco, Yesica y Liliana son jóvenes formados en casa por sus padres, han recibido una formación autodidacta, dicen que participaron de una educación diferente; es vital poner atención en el horizonte de comprensión de Liliana y la familia frente a un acontecimiento que no es común que les suceda a los/las jóvenes de hoy. Llama la atención que ella haya

decidido hablar consigo misma, cuando podría haberlo hecho desde otro personaje; cultivados en los lenguajes artísticos desde temprana edad, los/las jóvenes son artistas que aprenden de las culturas que han ido habitando a través del tiempo.

Los/las jóvenes permiten a través de sus personajes reales y de ficción escuchar sus relatos de vida: “yo hago”, “yo me reconozco”; “cada quien tiene algo que decir”. Los/las jóvenes de *Tarima abierta* no esperan sino que les digan que existe una motivación por proponer. “El proceso de aprendizaje de una persona, tiene que tener el motivo más esencial y es la armonía con quienes se vive, con quienes se comparte” (Liliana). Ya persiguen objetivos para sus vidas, cultivan la autodisciplina y la autonomía y ven en el arte una elección de expresión. *Tarima abierta* ha cultivado a través del tiempo sentido de pertenencia con su comunidad, lo que hace que sus relaciones con el entorno estén mediadas por el respeto y el reconocimiento del otro como parte de su formación. “Ustedes también hacen parte del entorno están aquí y de todas formas, cada uno me está influenciando a mí, igualmente yo estoy haciendo parte del entorno de cada uno de ustedes” (Francisco).

En las improvisaciones se presentan problemáticas que enfrentan los/las jóvenes tales como drogadicción, violencia, rebeldía. Situaciones que los desafían a la búsqueda de soluciones mediadas por el lenguaje artístico como elemento primordial. “En la calle también pasan cosas buenas, yo creo que también es responsabilidad de nosotros mismos, referirnos exactamente a la situación que vamos a decir para no seguirle abonando a esa tradición de decir que la calle es mal” (Liliana). Ven su barrio y las calles como escenarios dónde debatir sobre los acontecimientos que cultural y socialmente necesitan ser intervenidos. “Nosotros mismos lo hemos hecho [...] hemos

hablado con muchachos que están en pandillas, hemos tomado su opinión, pero ya uno tiene la, digámoslo así, la conciencia de poder diferenciar, qué me conviene y qué no” (Liliana).

Las reflexiones éticas que realizan, permiten ver un trabajo de autorreconocimiento, y sus procesos de transformación al ser partícipes de un movimiento cultural. “No voy a decirles cómo debió haber sido, cómo no fue, yo soy uno más de ustedes” (Jhan). En esta representación por tomar un ejemplo el exponente se baja de su estatus, se asume al mismo nivel de sus pares, lo que hace pensar en los procesos identitarios que asumen como grupo, al sentirse acogidos en una comunidad que les escucha y les reconoce. Los procesos de desplazamiento que vive nuestro país, también son descritos en una de las improvisaciones, revelando la configuración de estos territorios. “Mi historia comienza cuando en el año 1980, yo trabajaba en el campo en Urabá con mi familia recogiendo bananos y exportándolos para otros municipios, empezó la cuestión de la violencia y nos tuvimos que dirigir a Medellín” (Jorge).

Los/las jóvenes de estos barrios multiculturales se ven forzados a construir una nueva identidad, perdiendo parte de lo que fueron otrora además de estar expuestos a una serie de hechos o fenómenos sociales que no les ofrece mayores oportunidades o alternativas. “Entonces empecé experimentando por curiosidad, empecé con el cigarrillo, con la marihuana, después con el basuco, hasta que un día empecé ya a inquietarme, pero empecé en ese círculo vacío que me llevó a necesitar más y más” (Jorge). En su proceso de revelación la obra de arte abre un acceso a la verdad, permite reconocer una realidad, “lo simbólico en la obra de arte, no solo remite al significado, sino que lo hace estar presente: representa el significado” (Gadamer, 1991, p. 90).

No es solamente el arte, si no esto de interactuar y de algo de lo que decías ahorita, de arriesgar cosas, de enfrentarse a ciertas situaciones, porque ya el sólo hecho de que compartamos nos enseña muchas cosas con relaciones personales (Liliana).

Como representantes de la casa de la cultura, como talleristas, músicos, titiriteros, comunicadores o buscadores, los/las jóvenes de *Tarima abierta*, son solidarios en la relación con su entorno, como lo nombran ellos, en sus voces los demás pertenecen y hacen parte de una comunidad.

El ser humano se adueña de su vida y de sí mismo a través de historias, antes de contar esas historias para comunicarlas a los demás, lo que vive solo se torna su vida y ese ser sólo se torna él mismo, a través de figuraciones mediante las cuales representa su existencia (Mombberger, 2003, p. 36).

En su presentación como personajes principales, como iniciación al mundo social, en ese “ponerse adelante” que anuncia Gadamer, teniendo los lenguajes artísticos a su favor hacen de la comunicación una fiesta, que congrega a una comunidad, que rompe la cotidianidad que les recuerda la necesidad del encuentro. Ven en el arte, un lenguaje desde donde pueden exponer sus percepciones del mundo, son conscientes de la importancia de intervenir sus calles, con música, con colores, con fiesta, con risas, con información. Motiva su hacer, los abuelos que habitan soledades, un niño tallando una madera o amasando la arcilla, la transformación de una espuma en una marioneta, una escala musical, un cuento qué contar. Como personajes principales de la historia los

motivan las preguntas que rondan su cabeza, la escritura, el cultivo de la fantasía en los/las niños/niñas y los/las jóvenes que puedan rescatar.

Las obras que la casa de la cultura realiza por afuera donde hacen obras de títeres, obras de teatro y cositas así que se trata pues de incentivar a los jóvenes y a los niños también con el arte, ya cada uno elige (Edwin).

Los jóvenes de este grupo son sujetos activos que movilizan culturalmente el barrio, con sus grupos de teatro, sus grupos musicales y los talleres donde tienen acceso todos los integrantes de la comunidad sin limitaciones. Como seres de acción tratan de transmitir la necesidad que tenemos de comunicarnos mediante el reconocimiento del otro, la escucha y el ritual como acontecimiento festivo. Toda obra de arte requiere cierta performance, la representación remite a una actividad de lectura, en este caso las acciones que desarrollan los/las jóvenes son expuestas para la interpretación por parte de los espectadores, niños, jóvenes, abuelos, transeúntes. En su proceso de apropiación dicen “porque uno obviamente se ve en la responsabilidad de asumir esa situación ante todos los que lo están escuchando, es decir hay que llevarle algo que si esa persona quiere corroborar esa información sepa que es verdad” (Francisco). El compromiso que adquirieron con su comunidad motiva su existencia y les permite actuar como actores culturales y sujetos sociales que aportan a la transformación de sus realidades, situaciones que demandan ser recopiladas en historias de vida desde diferentes singularidades.

### 2.11.2. Los que se refieren al grupo familiar

La familia ha sido considerada la célula básica de la sociedad, sigue siendo el primer espacio formativo y donde se da la mayor proximidad comunicativa y de acogida a la cultura social a la que el sujeto pertenece. Pero en la actualidad no existe una única tipología de familia, ellas varían según la condición social a la que pertenezca, los espacios que habitan, la construcción de familia o las bases que estructuran los padres que inician esa tarea. “Yo creo que es necesario que el ejemplo sea el que eduque y hasta ahora el ejemplo que yo he tenido me ha servido, para yo ser lo que soy” (Liliana). Una de las acciones, aunque podría verse como filosofía, es la de educar con amor.

Los/las jóvenes de *Tarima abierta* dan valor a la participación de los padres en el plano de lo real y lo ficticio haciéndose a la vez preguntas sobre lo que realmente forma en el núcleo familiar; la madre a pesar de su representación en la historia de la educación, no parece determinante en este análisis. El padre sí tiene un papel importante para ellos/ellas en su formación; reconocen en él la libertad que les brinda de ser ellos/ellas mismos/mismas y aprender de sus errores resalta el respeto y la escucha como valores principales. “La persona pues, mi papá, pues claro, él ha sido la persona que en verdad es muy importante en mi formación y en mi educación y creo que él ha sido la persona como que me ha influenciado bastante” (Sara). Como personaje secundario que incide en su formación, despierta en ellos el deseo por resolver las preguntas e inquietudes que se les presenten y los motiva a insistir en eso. “Que el ejemplo sea el que eduque, enseñar con hechos” (Liliana).

Llama la atención que el personaje de la madre aparezca en el plano de lo ficcional (madre grosera que molesta, otra que enseña con paciencia) como un personaje que pese a sus aciertos o equivocaciones en actitudes o acciones, éstas no inciden totalmente en la formación de su hijo, mientras que en el plano de lo real se habla del personaje de la madre como un referente vital, como una guía, consejera y centro del hogar que efectivamente incide en el proceso de formación de una de las participantes de *Tarima abierta*; “y la persona, mi mamá que le tocó ponerla a escuchar, pero que me llamó la atención cómo me habló en ese momento, que me explicó unas cosas ahí y ya” (Yuliana). Se evidencia que aunque en la generalidad puede incidir la figura de la madre, en los procesos de formación no siempre es determinante, pues habrán casos específicos donde la pregunta por la formación no se centra específicamente en un personaje materno o paterno, reforzando la tesis expuesta anteriormente por los/las jóvenes que no existe ni un único espacio ni una única persona que incidan en su proceso de formación.

Por su parte, el padre aparece en el campo de lo real como una persona que ha educado a sus hijos en casa, influenciándolos de manera positiva. “Él ha sido la persona que en verdad es muy importante en mi formación y en mi educación” (Liliana). En esta referencia aparecen varias acciones y concepciones del padre en las cuales la joven identifica elementos vitales en su proceso de formación.

Ya soy una persona y soy muy diferente a los demás, incluso a él (padre) y eso ha servido porque simplemente él ha dejado que yo sea yo y que pueda orientarme de lo que él me da, pero no tenga que ser obligada... y eso también es muy importante para mí, que me respeten y que se note que soy persona, que me dejen ver que me están viendo como una persona (Liliana).

Pueden ser entonces el reconocimiento, la escucha y el respeto lo que más valoran los/las jóvenes de un padre preocupado por incidir en la formación de su hijo. “Para mí ha sido una experiencia muy bonita saber que mi padre me está educando con amor; no es en realidad lo que yo estoy aprendiendo, no son conocimientos son sentimientos” (Liliana).

El padre sí tiene entonces, desde el ámbito real, un papel importante para ellos en su formación. Reconocen en él, la libertad que les brinda de ser ellos/ellas mismos/mismas y aprender de sus errores. Como personaje que incide en su formación, despierta en ellos/ellas el deseo por resolver las inquietudes que se les presenten y los motiva a insistir en eso. Desde una metodología muy cercana a la educación liberadora de Paulo Freire, los lugares de formación brindados en la casa de la cultura, auspician la reflexión del sujeto, desarrollan el pensamiento creativo, su acción está empapada de una profunda creencia en los seres humanos y en su poder creador. El líder enseña con hechos, los confronta e invita a exponerse, a arriesgar y a cultivar una actitud investigadora.

Es igualmente importante destacar que los valores, acciones o concepciones que juzgan en forma positiva de los padres no están muy lejos de parecerse a las concebidas o tenidas en cuenta por varios pedagogos constructivistas enmarcados en la educación formal, dejando ver así que aunque estos/estas jóvenes manifiesten escuetamente un rechazo por la educación formal, en algunos asuntos podría decirse que se identifican con varias de sus concepciones; en este caso específico, cuando en la educación formal se habla sobre la persona encargada de la educación y formación del individuo.

Otra cosa importante que he aprendido desde que tengo uso de razón, es que han creído en mí, mi papá cree en mí, y ha sabido que lo que yo soy no es un cassette vacío, bueno cassette no, digamos una USB vacía a la que hay que llenar de conocimiento (Liliana).

Es de notar que en lo ficcional, la figura del padre no aparece como muy determinante; solo hacen una referencia a los padres muertos, una característica de los padres que mueren es que previendo el bienestar de sus hijos les dejan una ayuda económica, esto da paso a que las acciones y concepciones de la formación recaigan en los hijos mayores. Puede hablarse entonces de tres figuras de hijos: la primera, la de un hijo pacífico y buena gente; la segunda, un hijo violento y despreocupado, personajes que como lo mencionaba anteriormente Francisco también hacen parte del entorno, el cual interviene en el proceso de formación de cualquier ser humano; y la tercera es la imagen de los hijos que asumen el rol de los padres cuando se da un caso de fuerza mayor como lo es la pérdida (muerte) de los padres; nuevamente juega formar desde el ejemplo que dejan los padres y la construcción que han logrado hacer de sí mismos, para así poder incidir en la formación de sus hermanos.

### **2.11.3. Los personajes circunstanciales**

Los personajes circunstanciales como el cura, el psicólogo y el profesor aparecen recordando la norma, pero a la vez, son los que representan el oído que escucha y confronta; son determinantes a la hora de orientar o corregir alguna actitud o acción no

favorable de los/las jóvenes; estos personajes aunque no son una tendencia en el análisis sí logran despertar la atención por ser personajes externos a los dos escenarios o lugares que han emergido en este análisis, además de hacer referencia al contexto donde está ubicada la Casa de la cultura Santander. El profesor, tanto en el ámbito de lo real como en el ámbito de lo ficcional, emerge como una imagen controvertida pues en una de las improvisaciones se presenta como una imagen de autoridad y poder, no importándole ni el pensar, ni el sentir del estudiante; sin embargo, en el ámbito de lo real se da la imagen de un profesor que recomienda buenas lecturas: “El profesor de español me vio sentado ahí solo haciendo una tarea, entonces se me acercó y me dijo: toma, léete este libro. Cuando yo miré el libro era “Cien años de soledad” (Ferney); luego el mismo joven aclara que siente decepción porque “recibe malas referencias de lectura de la gran mayoría de sus profesores”.

En lo ficcional se menciona a Leonardo Da Vinci como un tema esencial en el área de educación artística, dando a entender en la improvisación que aunque sea un personaje referente de lo artístico para ellos, pierde interés una vez este se vuelve una imposición para que sea estudiado; diciéndolo de manera diferente, los personajes referentes no se imponen, se construyen mediante sentidos identitarios, como es el caso de la figura del chamán que se presenta desde una posición personal, “yo lo que quería era ser chamán” (Jorge). Surge como burla a un referente académico y formal, donde el conocimiento que valora este joven es el conocimiento “empírico” no el conocimiento “acartonado”.

En otro de los personajes referentes se da el caso de lo ficcional en el que entra un espectador a intervenir dando su opinión en un debate sobre educación, poniéndose al

mismo nivel que los demás ponentes no importando su nivel ni condición, la aparición de este personaje que habla desde la individualidad que busca, se puede enlazar con el sí mismo: “yo busco”, “yo hago”, “yo me reconozco”. Se trata de una educación interna. No esperan que les digan sino que están pendientes de proponer. “Cada quién tiene algo qué decir” (Andrey). ¿Educar es educarse o me educan? Pregunta Gadameriana que llega a esta conversación. “No voy a decirles cómo debió haber sido, cómo no fue, yo soy uno más de ustedes” (Jhan); el ponente se baja de su estatus, se asume al mismo nivel de sus pares. Estos/estas muchachos/muchachas se forman a pesar de los profesores (idea citada en Turnief) o sin la cooperación de un maestro explicador y entiéndase maestro explicador en la línea de Rancière en *El maestro ignorante* (2002).

## **2.12. Voces: Armonías y disonancias**

En ambas experiencias de formación, los/las jóvenes como personajes principales hacen del arte un medio de expresión, como sujetos de la acción toman decisiones que los enfrentan con el mundo social. En ambos las preguntas incluyen a sus pares; los/las jóvenes del barrio son protagonistas de sus vivencias, las situaciones de violencia por las que atraviesan, sus sueños. En los/las jóvenes de *Te-lees-kopio* su accionar tiende a ser mucho más individual mientras que en *Tarima abierta* tiene una actitud mucho más incluyen-te y un pensamiento mucho más colectivo. Los personajes secundarios en ambas experiencias son seductores con el conocimiento, solo tienen esa herramienta de trabajo, empero en la casa de la cultura la permanencia y constancia favorece el cultivo de la autonomía y liderazgo en los/las jóvenes.

Como personajes con capacidad de actuación, los dos grupos se hayan ligados a los hechos que conforman la historia de sus comunidades, se evidencia la necesidad de describir los acontecimientos que viven los sujetos, las cosas que ven en sus calles, las situaciones que enfrentan los/las jóvenes que las habitan. Como personajes principales en la historia, se piensa, se cuestiona, en su proceso de formación en el que se exponen constantemente para lograr una configuración de sí mismos. Los/las jóvenes no son ajenos a las realidades sociales porque participan, se involucran y representan sus percepciones a través del arte como camino para conocerse y relacionarse con su entorno. Al contrastar las dos experiencias se identifica un mayor compromiso social en los/las jóvenes de *Tarima abierta* debido a que la cultura hace parte de su vida y de su accionar.

Aunque las narraturgias de los/las jóvenes de *Te-lees -kopia* dan cuenta de las situaciones que afrontan ellos/ellas, su actuación es más pasiva y menos visible; aunque representaron un performance con un ataúd repleto de libros para defensa de la Biblioteca, su actuación fue muy puntual. Otra consideración que hay que tener en cuenta son las dinámicas de trabajo, ya que los/las jóvenes de *Tarima abierta* se exponen continuamente al medio social al que pertenecen, contrario a lo que viven los jóvenes de *Te-lees- kopia* donde sus escritos permanecen dentro del taller aunque se ha dado el caso de jóvenes que ya son reconocidos en la ciudad como poetas y que han pasado por este proceso formativo en años anteriores y de igual manera participan de encuentros de poetas en el barrio. El compromiso social y cultural con su entorno es mucho más claro en la casa de la cultura, estos trabajan desde la práctica, mientras los de *Te-lees-kopia* desde lo figurado.

En ambos grupos el arte se manifiesta como una posibilidad de revelación y presentación de ellos como sujetos activos y partícipes de los procesos de transformación social y cultural, aunque en *Tarima abierta* es un lenguaje vital en su existencia, los jóvenes de *Te-lees-kopio* han descubierto en lo narrativo un proceso para descubrirse a sí mismos.

Los personajes secundarios en *Te-lees-kopio* están enmarcados en lo institucional; los talleristas han formado en ellos la pasión por la lectura. En este proceso han pasado por varias metodologías de trabajo que van desde la disciplina, la del maestro crítico y que los pone a reflexionar sobre lo escrito, hasta el maestro cómplice de su aprendizaje; mientras que en la casa de la cultura los más representativos se enmarcan en la familia como espacio formativo, siendo el padre o el líder quienes les han permitido formarse desde una pedagogía más liberadora, donde la experiencia y la práctica cumplen una función determinante; en este espacio las artes y el hacer forman parte de la cotidianidad y lo comunitario es su razón y la que les permite una identidad.

Los personajes circunstanciales, aparecen en ambos como juego festivo, espacios públicos donde se insertan a la vida social y cultural del territorio, líderes de acciones comunales, líderes culturales, artistas callejeros, músicos, pintores, seres que hacen puente para el cultivo de la memoria cultural de los barrios. El personaje del joven o sus pares, se instalan en ambas experiencias enfrentándose a diferentes hechos o circunstancias que los confrontan, situaciones de violencia, rebeldía, drogadicción, desempleo, pero también son representados como actores que movilizan lo cultural en los barrios, que se piensan, se buscan por medio de sus representaciones sociales.

## **ACTO 3 – ESCENAS DE SALIDA**

### **3. ESBOZO DE LINEAMIENTOS: UTOPIÁS PARA ERIGIR UN SÍ MISMO EN PROSCENIOS JUVENILES**

Resulta extraño hablar de lineamientos en el caso de la educación no formal, pues tradicionalmente estos han sido asumidos por la educación formal. Según el RAE, un lineamiento es una dirección o una tendencia; sin embargo un lineamiento por encima de todo es una posibilidad, un referente que opera de manera conjunta con los aportes de las organizaciones y sus participantes a través de su experiencia, formación e investigación. Para el caso de la educación formal en Colombia, se habla de lineamientos curriculares y lineamientos pedagógicos. Los lineamientos curriculares “son las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN con el apoyo de la comunidad académica educativa para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación en su artículo 23” (<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-80187.html>). Por su parte los lineamientos pedagógicos “son los que buscan fomentar el estudio de la fundamentación pedagógica de las disciplinas, el intercambio de experiencias en el contexto de los Proyectos Educativos Institucionales. Los mejores lineamientos pedagógicos serán aquellos que propicien la creatividad, el trabajo solidario en grupos de estudio, el incremento de la autonomía y fomenten en la escuela la investigación, la innovación y la mejor formación de los colombianos” (<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-80187.html>).

Para el caso de esta investigación se pretende esbozar unos lineamientos socio-pedagógicos más que curriculares, descritos desde otras maneras del decir institucionalizado y propio de la educación formal; que no sean la colección de retazos de un grupo de expertos que como en el caso de los lineamientos del área artística fijados para la educación básica y media que, eso sí valorando el intento, terminan reduciéndose a recomendaciones desarticuladas que poco se siguen en muchas instituciones educativas del país, pues la variedad planteada desde lo escrito, en la práctica se reduce al campo de las artes visuales, con la gravedad incluso de que no siempre el maestro que está al frente de esta tarea cuenta con la experticia del arte y se limita a seguir un texto guía. Acá tampoco se pretende un recetario abundante de pautas o el lanzamiento de descubrimientos esenciales que se puedan aplicar en cualquier tiempo y lugar; lo que se intenta es trazar unos bocetos abiertos, movibles e inabacados desde las mismas voces de los/las jóvenes, desde el mismo contexto de las organizaciones tomadas para esta investigación.

### **3.1. Frente a horizontes posibles y diversos**

Se hace vital seguir propendiendo porque los/las jóvenes conciban estos lugares de educación no formal como lugares de acogida, de escucha y de creación; esto se consigue conservando en sus prácticas comunitarias el imperativo innegociable de lo humano, lo sensible y lo solidario.

La vida cotidiana, eje central del quehacer en la educación no formal, requiere del análisis a profundidad, para así superar miradas reduccionistas y absolutistas a las

dificultades de las comunidades, logrando concebir salidas más propositivas e integrales a las realidades que requieren de un giro.

La producción colectiva de conocimiento lograda por las organizaciones se legítima y se valida ante otras esferas sociales mediante la transferencia, socialización y uso activo de ésta por parte de la misma comunidad, convirtiéndose la educación no formal en el escenario adecuado para el diálogo entre el conocimiento popular y el conocimiento académico.

Los cambios socioculturales, alcanzados gracias a los procesos de autogestión de los/las jóvenes que hacen parte de las comunidades, han de ser no sólo animados y apoyados por parte de la educación formal y no formal, sino también han de ser objeto de investigación para así seguir hallando alternativas posibles a la hora de incidir positivamente en los cambios de realidades no deseadas.

Para el desarrollo humano, el arte es uno de los elementos que aportan al crecimiento personal y social; no alejar de las prácticas de la educación formal y no formal los espacios para el arte; la imaginación y la creatividad son vitales para el logro de una formación integral.

### **3.2. Frente al joven: acogida del legado y ofrenda de lo nuevo**

En el proceso de formación los/las jóvenes logran una relación con su tradición y su cultura, apropiando, reconociendo y transformando un legado; es así como ellos/ellas logran visibilizarse siendo partícipes del desarrollo social y cultural en sus contextos específicos.

Las necesidades formativas, intelectuales y emotivas no son sólo competencias de las instituciones de carácter formal o no formal, o sólo para atender los requerimientos del mercado laboral; igualmente son responsabilidad de los/las jóvenes capaces de conciliar, debatir y proponer elementos vitales para su proceso de formación.

Frente al constante señalamiento de carencia y limitación de las instituciones de educación formal y no formal, vale la pena que los/las jóvenes afinen la mirada y puedan detectar además de las carencias, los aciertos, logros y hallazgos que, a partir de las intervenciones de estas instituciones, se han consolidado para la aportación positiva de los procesos formativos.

Teniendo en cuenta que hablar de formación es referirse igualmente a un cuidado de sí, se hace necesario un trabajo basado en la reflexión; de la misma manera los/las jóvenes precisan de un trabajo con el otro, diferente a ellos pero que lo constituye.

### **3.3. Al frente del acontecimiento de la experiencia**

Hablar de experiencia es hablar de un acontecimiento y hablar de esto es referirse a un antes y un después de la experiencia que forma, un lugar, una disciplina, un personaje; éstos, han de ser tan auténticos y veraces que han de conseguir que el ser humano vivencie, reconozca y genere nuevos acontecimientos de formación.

Las metodologías dialógicas acercan a hombres y mujeres a la comprensión de lo que acontece, convirtiéndose entonces en la estrategia primera para que se produzcan encuentros significativos con el saber.

Si el arte se ha convertido en la acción mediante la cual hombres y mujeres tejen sus vivencias éticas, estéticas y sociales, provocando experiencias formativas, es importante que se reconozca que la atención, la escucha, la inquietud, no son materia exclusiva de las ciencias exactas; el arte permite un aprendizaje donde los/las jóvenes reflexionan y encuentran relación de ese saber con su entorno inmediato.

La experiencia de formación más que propiciar conocimiento, propicia el cuestionamiento. Igual que la narrativa, la escritura educa para la acción y toma de conciencia del trasegar histórico del hombre, ¿cómo no ha de ser tenido en cuenta entonces en los lugares de formación, el arte de narrarnos? No basta con decirlo, urge retomar el compromiso con la escritura.

Pensar la formación desde la experiencia ha de propender por actitudes crítico-reflexivas desde la cotidianidad, que les permitan a hombres y mujeres encarar los retos de su propio mundo.

#### **3.4. Frente a los personajes entramados en la formación**

Los personajes que acompañan el mundo de los/las jóvenes igual que ellos se sumergen en una retroalimentación donde se les hace difícil detectar cuándo los siguen en el aprendizaje y cuándo se convierten en aprendices; es condición para estos diversos personajes habitar en el tacto, en la pasión, en la imaginación y en la utopía.

Las personas encargadas de la formación más que pensar en espacios para los/las jóvenes deberían pensar espacios con los/las jóvenes, dinamizados y fomentados con ellos; esto es, pasar del lugar para que escuchen, exploren, creen y se diviertan, al lugar

donde se expresen, puedan ser escuchados; el lugar dónde conciliar diferencias o dónde narrar sucesos importantes para sí.

## CIERRE DEL TELÓN

Los elementos que constituyen la experiencia de formación hallados en esta investigación (arte, lugar y personaje) se asemejan a los elementos de la educación formal (el currículo, la escuela y el maestro), empero la experiencia resulta distinta. ¿Qué es lo que debiera pasar en la educación formal para que se den los acontecimientos de formación que se dan en la no formal? Según Woods (2003) para que se dé una experiencia crítica, o dicho de otra manera, para que haya un acontecimiento que forme, se debe permitir que haya romance, luego incitar a la aventura libre y la precisión (donde los profesores proveen a los estudiantes de un conocimiento detallado) y, finalmente, una etapa de libertad en donde el nuevo conocimiento se aplica activamente. Además de esto, los/las jóvenes de ambas experiencias se han referido a la importancia de que les enseñen a ser críticos, reflexivos, que se les trate con tacto, que el conocimiento no sea impuesto, que se les tenga en cuenta, que se forme bajo parámetros menos coercitivos, respetando los ritmos de cada uno/una.

Se es consciente que el objetivo de esta investigación no estuvo centrado en las instituciones y organizaciones que trabajan con los/las jóvenes, sino en las voces de éstos/éstas; sin embargo conviene que en este tipo de estudios no se aisle el análisis de sus entornos inmediatos, ni los personajes que inciden en su formación. Es por esto que se recurrió a una panorámica más amplia para lograr llegar a la comprensión de la situación planteada. Ampliar entonces la panorámica hace referencia a la valoración que

se le otorga a la autonomía practicada por estas organizaciones, pese a las alianzas o las obligaciones administrativas que en algún momento se presentan dificultando el quehacer de las mismas, y de paso menoscabando las posibilidades formativas de los/las jóvenes quienes son objetos de sus proyectos y programas. Por razones de sostenibilidad, las organizaciones atienden la demanda de El Estado u otros intereses de particulares, descuidando en no pocas ocasiones sus quehaceres básicos y el leitmotiv que las mueve.

En la casa de la cultura se resiste, se toma distancia con respecto a la “proyectitis”<sup>9</sup>, hay un alejamiento del quehacer ensimismado, ese que desconoce al joven que tiene al frente; es importante seguir indagando por los resultados obtenidos a corto, mediano y largo plazo con los/las jóvenes que han gestado, liderado y mantenido procesos artísticos, culturales, formativos en sus comunidades, propuestas con las que ellos/ellas se identifican. ¿Qué se puede lograr creyendo, acogiendo (no acaparando) y potenciando las iniciativas de estos/estas jóvenes?

Una de las razones por las cuales la propuesta de la biblioteca pública Comfenalco Castilla se ha mantenido como un lugar modelo de formación -pese a los rasgos observados sobre cómo la institucionalidad no bien encausada puede estropear los procesos-, se debe gracias a que su quehacer se ha acogido a las dinámicas de la comunidad, logrando una escucha activa frente a las búsquedas y propuestas juveniles, abriendo espacios de interés para los/las chicos/chicas; siendo necesario, eso sí, pasar de

---

<sup>9</sup> Un decir popular cuando hay sobreoferta de proyectos que no siempre aportan a los objetivos de la organización.

trabajar para ellos/ellas a trabajar con ellos/ellas. Lo anterior quiere decir poner el énfasis en la voz de los/las jóvenes, que sean escuchados y confiar en los procesos de formación que como jóvenes son capaces de liderar.

Pese a que existan diferentes ofertas para los/las jóvenes y además halla una Secretaría de la Juventud “que tendrá como responsabilidad: contribuir al desarrollo humano integral de la juventud a través de procesos de conocimiento, información, formación, creación y participación, que reconozcan las diferencias, potencien condiciones y brinden herramientas que les permitan ser agentes de cambio y garantes de vida” (Alcaldía de Medellín, Secretaría de la Juventud, 2013) las propuestas no son suficientes o simplemente no acogen a los/las jóvenes; por ello continúa el constante llamado para que se creen y consoliden más espacios donde chicos/chicas sean tenidos en cuenta, donde se acojan sus proposiciones.

Hoy en día no existe una diferencia radical entre el maestro de la educación formal y el tallerista o el profesor de la educación no formal; hasta la misma escuela está acogiendo profesionales de otras áreas distintas a la pedagogía; los roles del artesano o de los profesionales que prestan un servicio en el campo educativo no son estáticos, son polifuncionales. Las personas que han orientado a los/las jóvenes han sufrido un tránsito; el maestro de la escuela, por ejemplo, ya no solamente ejerce allí sino que también se involucra en los lugares de educación no formal; él es del adentro pero también del afuera. Algo similar sucede con el escritor ya que su oficio no se queda en el encierro creativo propio de otras épocas; la soledad de su cuarto se extiende a la habitación compartida cuando sale a conversar sobre sus experiencias en la biblioteca

comunitaria, en el barrio popular cuando enseña en el taller a sus pupilos e, incluso, cuando interactúa con sus lectores vía blog o páginas web. No se ve lejano el día en que se logren transversalizar planes, programas y proyectos tanto de la educación formal y la no formal, como de las políticas públicas para un accionar intencionado e integral con y para los/las jóvenes.

La investigación “Formando juventudes” en una de sus conclusiones dice que la formación artística es un campo por estudiar, ya que no se conocen suficientes indagaciones en torno a esta franja de conocimiento y desempeño, siendo éste uno de los de mayor participación de los/las jóvenes. El estudio “Experiencias de formación narradas por jóvenes que han participado en proyectos artísticos de la zona noroccidental de Medellín, en el campo de la educación para el trabajo y el desarrollo humano” corrobora la necesidad planteada en las primeras líneas del párrafo ya que además de ser el arte uno de los elementos de formación al que hacen referencia los/las jóvenes, se constituye en pieza de suma importancia para los cambios sociales de una comunidad específica, de paradigmas socioculturales y políticos.

Los/las jóvenes que han estado cercanos al arte tienen disponibilidad y apertura para los cambios requeridos tanto en sus vidas como en sus entornos; ellos/ellas encuentran en el arte la esencia de la *Bildung*, el cuidado de sí; esto a su vez acarrea otras obligaciones, como lo anuncia Francisco, al referirse al decir responsable de los/las jóvenes con la comunidad; no es más que una manera de seguir exponiéndose y hallando su identidad con su cultura. Los/ las jóvenes de ambas experiencias dan cuenta de que la juventud es el tiempo de la acción, pero ¿Qué pasa con los/ las jóvenes que no están

diciendo, que están sumergidos en un actuar sin razonamiento?

Entre la educación formal y la no formal surgen pliegues e hibridaciones, claroscuros de complemento o confusión, pero es necesario que cada una siga cumpliendo su rol y que el Estado cumpla sus tareas sin restar autonomía a ninguna manera de contribuir a la formación de los seres humanos. En el trabajo de La expedición pedagógica nacional llevado a cabo en el país a finales del siglo pasado y a inicios de éste, se da cuenta de la diversidad y riqueza de propuestas formativas; así mismo ocurre en el sector de la educación no formal como se evidencia en casos como los que se tuvieron en cuenta en este estudio (*Te-lees-kopio* y *Tarima Abierta*); el llamado es a seguir reconociendo la variedad de experiencias y a que se ponga la alerta en modelos que pretenden uniformar, en tendencias globales o centralistas que no reconocen la particularidad, la diferencia.

Se reconoce que tanto en *Tarima abierta* como en *Te-lees-kopio* la subjetividad se construye en lo colectivo, en el encuentro con sus pares, en las representaciones que realizan de su entorno, y de cómo sus experiencias se vuelven acciones que transitan por paradojas, incertidumbres y resistencias, donde el posicionamiento ante el propio deseo y ante lo otro, el mundo, implica la comprensión profunda del sí mismo.

La misma experiencia de sí, no es sino el resultado de un complejo histórico, de fabricación en el que se entrecruzan los discursos que definen la verdad del sujeto, las prácticas que regulan sus comportamientos y las formas de

subjetividad en las que se constituye su propia interioridad (Larrosa, 1995, p. 270).

La invitación es a ver en las narrativas otras maneras desde donde los/las jóvenes hablan de sus percepciones, pensamientos y emociones, donde la poesía, la música, el teatro, las comunicaciones son las que permiten realizar construcciones simbólicas de los barrios, de ese habitar las calles y sus mundos. Estas narrativas constituyen no sólo una herramienta didáctica sino que se establecen en el campo educativo, social y político como elemento vital para el proceso de formación de los/las jóvenes; aclarando, como lo hace el profesor Gabriel Murillo, que estas referencias a las narrativas no se reducen al texto escrito.

...Muchas veces cuando hablamos de narrativas pensamos o asociamos inmediatamente este concepto con un texto escrito, bien sea a través de un género de ficción como la novela o el cuento o una crónica periodística, o un relato cualquiera. No, las narrativas en conjunto abrigan también otras formas de expresión no escritas tales como las narrativas visuales, las narrativas en audio [...] En suma pues, el concepto de narrativa no puede ser visto de una manera reductiva, reduccionista, como narrativas escritas sino que son narrativas audiovisuales, son narrativas que tocan la pintura, el cine, el teatro, los performances, las actividades corporales, etc. (Murillo, 2012).

Reconociendo las narrativas como un componente esencial para el proceso de

formación, queda entonces la pregunta ¿Qué otros trabajos de investigación, pedagógicos, culturales, pueden adelantarse en estos lugares de educación, poniendo como énfasis la narración de los jóvenes?

El trabajo conjunto ha sido históricamente provechoso ya que permite el reconocimiento del otro, la escucha, la negociación en el acto de la convivencia mediada por el diálogo, se afianzan intencionalidades de colectividades; es por esto que se hace necesario vislumbrar un trabajo en red con jóvenes, los mismos que programan festivales de rock, encuentro de poetas, festival de cine, actos culturales, bazares, comparsas etc. Se precisa trascender los encuentros efímeros, para avanzar hacia la generación de puentes que unan la disparidad en este mundo diverso.

Pese a los grandes desencantos con las maneras de educar se puede afirmar que frente a la crisis de la experiencia de formación hay salidas, pues sí se piensa en potenciar aprendizajes más significativos que permitan el autorreconocimiento y se busca como lo refiere Alfredo Ghiso, con respecto a la educación popular, formar sujetos sociales, protagónicos, dueños de su propio destino, se estará abriendo una ventana más para avizorar otros horizontes posibles de formación.

Finalmente cabe resaltar la pertinencia de las herramientas utilizadas en esta investigación para recolectar la información; tanto en los juegos de improvisación tomados del teatro como en las narraturgias se devela el asunto de lo ficcional como posibilidad que arrojó hallazgos a los que no se hubiera arribado a través de otras técnicas. Aparte de que a través de estas opciones se cuenta lo que no se contaría de

otras maneras, cabe seguir explorándolas acompañándolas con otras técnicas más afinadas y probadas como los grupos de discusión. Quedan retos en lo que tiene que ver con sacar mayor provecho a los datos que se obtienen a través de lo ficcional.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfageme, M. & Martínez, N. (2007). Un modelo pedagógico en un contexto no formal: el museo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(21), 1-17.
- Aparicio, P. (2009). Educación y jóvenes en contextos de desigualdad socioeconómica Tendencias y perspectivas en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17(12), 1-33.
- Arendt, Hannah. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Auge, M. (2000). *Los “no lugares” espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa.
- Bárcena, F. & Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Barthes, R. (1994). *El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Bolivar Botía, A. (2002). *De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. Obtenido de De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación: [http:abolivar@ugr.es](mailto:http:abolivar@ugr.es)
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cardona, M., Macías, J. & Suescún, P. (2008). *La educación para el trabajo de jóvenes en Colombia: ¿mecanismo de inserción laboral y equidad?* Medellín: Universidad Eafit, Fundación Carolina.
- Carrillo, A. T. (s.f.). *Universidad Pedagógica Nacional*. Recuperado de [http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/peda10\\_04arti.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/peda10_04arti.pdf)
- Cerletti, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación*. Buenos Aires: Del Estante.
- Coll, C. (Dic. 2010). Presentación. Identidad y educación: tendencias y desafíos. *Revista de Educación*, 157-186.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley general de educación*. Bogotá: Fecode.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). Recuperado de [portal.unesco.org/culture/en/files/32034/.../PonenciaColombia.pdf](http://portal.unesco.org/culture/en/files/32034/.../PonenciaColombia.pdf)
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 4904. Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-216551\\_archivo\\_pdf\\_decreto4904.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-216551_archivo_pdf_decreto4904.pdf)
- Dosbá, S. (2008). *Letras de almidón, pedagogía de vecindades*. Buenos Aires: Del Estante.

Eco, H. (1981). 'De biblioteca' y el nombre del evento es Conmemoración de los 25 años de la sede actual de la Biblioteca Comunal de la ciudad de Milán, Italia.

Eco, U. (2004). De biblioteca. *Leer y Releer*, (36), 4-24.

Escobar, Escobar, H. A. (enero de 2006). *Análisis prospectivo de la educación artística colombiana al horizonte del año 2015*. Recuperado de <http://administracion.uexternado.edu.co/centros/pensamiento/matdi/ANALISIS%20PROSPECTIVO%20DE%20LA%20EDUCACION%20ARTISTICA%20COLOMBIANA%202015.pdf>

Farina, C. (2005). *Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y pedagogía de las afecciones*. Barcelona: Universitat Barcelona

Foucault, M. (1998). *Tecnologías del yo*. Medellín: Maestros Gestores de Nuevos Caminos.

Gadamer, H. (1991). *La actualidad de lo bello, el arte como juego, símbolo y fiesta*. Barcelona: Paidós.

Gadamer, H. (2000). *La educación es educarse*, Barcelona: Paidós. Traducción de Francesc Pereña Blas.

Gadamer, G. H. (1977). *Verdad y método, fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.

García Sánchez, García, y Moreno Villajos, R. (s.f.). *La investigación narrativa en educación*. Recuperado de [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmuriello/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso\\_10/IBN\\_Trabajo.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmuriello/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/IBN_Trabajo.pdf)

- Ghiso, A. (2007). *Caracterizando las propuestas de educación social*. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.com/lms/moodle/>
- Giraldo, M. (2010). *Del grupo focal al grupo de discusión: una apuesta por la interacción en la investigación social*. (Monografía de Maestría en Educación). Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia.
- Grondin, J. (2008). *¿Qué es la hermenéutica?* Barcelona: Herder.
- Grondin, J. (2009). *EL legado de la hermenéutica*. Cali: Colección Libros de Texto.
- Hernández, J. (2006). Construir una identidad: vida juvenil y estudio en el CCH Sur. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 459-481.
- Herrera Menchén, M. (2006). Jóvenes y educación no formal. *Revista de Estudios de Juventud*, (74), 27.
- Kristeva, J. (2003). *El genio femenino*. Buenos Aires: Paidós.
- Larrosa, J. (1998). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana: Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Caracas: Novedades Educativas.
- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas, lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.
- Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación, tecnologías del yo y educación*. Madrid: La Piqueta.

- Larrosa, J. (2006). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. *Estudios Filosóficos*, 55(160), 467-480. Recuperado de [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei\\_20031128/ponencia\\_larrosa.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf)
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma*, 19, 87-112.
- Larrosa, J. (2007). Literatura, experiencia y formación. *Leer y Releer*, 15, 5-28.
- Larrosa, J. (2008). Aprender de oído. *Ciclo de debates por derribo: leer, escribir y pensar en la Universidad* (p. 6). Barcelona: Universidad Central en Barcelona.
- Laverde Román, A., Parra, M., Montoya Giraldo, A., Uribe Alzate, Y. & Tobar Álvarez, M. (Dic. 2010). Cine y literatura: narrativa de la identidad. *Anagramas* 8(16), 129-148.
- Layder, D. (1993). Investigación multiestratégica: propuesta de D. Layder. Recuperado de [www.raco.cat/index.php/Papers/article/download/25503/25337](http://www.raco.cat/index.php/Papers/article/download/25503/25337)
- Londoño Álvarez, J. et al. (2008). *Formando juventudes: “Estado del arte de las propuestas formativas con jóvenes en el campo de la educación no formal en Medellín 2000-2006.”* Medellín: Corporación Región, Escuela de Animación Juvenil y Universidad Pontificia Bolivariana (Escuela de Ciencias Sociales Facultad de Trabajo social).
- López, B. (2003). *La investigación educativa en formación avanzada: conceptos y procedimientos*. Medellín: UPB.

- Luján, M. (2010). La administración de la educación no formal aplicada a las organizaciones sociales: Aproximaciones teórico-prácticas. *Revista Educación* (34), 101-118.
- Meirieu, P. (2003). *Frankenstein educador*. Barcelona: Alertes.
- Medrano Samaniego, C. & Aierbe Barandiarán, A. (2002). Hacia una comprensión de los ámbitos de desarrollo personal desde el enfoque narrativo. *Revista Española de Pedagogía*, 523-542.
- Momberger, C. D. (2009). *Biografías y educación, figuras del individuo-proyecto*. París: Clacso.
- Moral, M. (2007). Preparación para el trabajo de los jóvenes contemporáneos en una sociedad postindustrial: trabajo, educación y globalización. *Estudios sobre Educación*, (13), 171-194.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- Ospina, W. (2011, 16 de octubre). La alegría y la pena. *El Espectador*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/impreso/opinion/columna-305681-alegria-y-pena>
- Pacheco, J. & Rodríguez A. (1996). *La educación no formal: ¿baja calidad y pobreza?* Recuperado de [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce29\\_08infor.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce29_08infor.pdf)
- Pastor, M. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista Española de Pedagogía*, Año LIX( 220), 525-545.

- Porter, L. (2006). Políticas de subjetividad para la igualdad de oportunidades educativas. Un diálogo entre Juan Carlos Tedesco y Luis Porter. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1), 1-22.
- Ramón, R. (1993). *Hermenéutica y subjetividad*. Madrid: Trotta.
- Rancière, J. (2002). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Restrepo Correa, A. (2010). *Santander, la mejor esquina de Medellín*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Tomo I. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.
- Ricoeur, P. (2008). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Rivas Flórez, J., Leite Méndez, A., González, P., Márquez, M. & Padua Arcos, D. (Dic. 2010). La configuración de la identidad en la experiencia escolar, escenarios sujetos y regulaciones. *Revista de Educación* (353), 157-186.
- Rubiano Vargas, R. (Febrero 2009). La musa y el artesano. *Malpensante*, (94). Recuperado de [http://www.elmalpensante.com/index.php?doc=display\\_contenido&id=728&pag=1&size=n](http://www.elmalpensante.com/index.php?doc=display_contenido&id=728&pag=1&size=n)
- Runge, A. & Muñoz, D. (2005). Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y ex-centricidad humana: reflexiones antropológico-pedagógicas y socio-fenomenológicas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y*

*Juventud*, 3(2), 1-21. Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/300>

Samaniego, J. (s.f.). *Los jóvenes y el placer de la lectura. Obtenido de los jóvenes y el placer de la lectura*. Recuperado de <http://www.fronesis.org/documentos/juan-samaniego-jovenes-placer-lectura.pdf>

Sanchis, J. (2004). El arte del monólogo. *Revista Teatro CELCIT*, (35-36), 162-170.

Sanchis, J. *Narraturgia*. (CELCIT Centro Latinoamericano de Creación e Investigación Teatral *Revista Teatral*, (31). Recuperado de [https://groups.google.com/forum/?hl=es&fromgroups#!topic/dramaturgiasesi\\_noite/FgWWRy73GFI](https://groups.google.com/forum/?hl=es&fromgroups#!topic/dramaturgiasesi_noite/FgWWRy73GFI)

Strauss, A. & Corbin, J. (2012). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Torres C., A. (2000). Educación popular, subjetividad y sujetos sociales. *Pedagogía y Saberes*, 5-13.

Torres C., A. (2004). Los nuevos sentidos de lo comunitario, retos a la pedagogía social. *Praxis Pedagógica*, 7-24.

Torres Carrillo, A. (2010). Educación popular, subjetividad y sujetos sociales, Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional. *Pedagogía y saberes* (15), 5-13.

Universidad Pedagógica Nacional. (2001). *Expedición pedagógica nacional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Uribe, H. (2012, 11 de mayo). El arte del monólogo. *El Colombiano*. Recuperado de [http://www.elcolombiano.com/BancoConocimiento/E/el\\_arte\\_del\\_monologo/el\\_arte\\_del\\_monologo.asp](http://www.elcolombiano.com/BancoConocimiento/E/el_arte_del_monologo/el_arte_del_monologo.asp)

Valerio, M. A. (2010). Recuperado de <http://www.magonzalezvalerio.com/la%20hermeneutica%20desde%20la%20estetica.pdf>.  
<http://www.magonzalezvalerio.com/la%20hermeneutica%20desde%20la%20estetica.pdf>

Woods, P. (1998). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Zapata, C. & Hoyos, M. (2004). *Estado del arte del conocimiento producido sobre jóvenes en Colombia: Informe zona Antioquia*. Medellín: Escuela de Animación Juvenil.