

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



**PUCP**

TÍTULO :

***SELFSCAPES / SELFMAPS***  
**VISUALIZANDO/VISIBILIZANDO ESPACIOTIEMPOS TRANSESCOLARES  
DE DESARROLLO DE INTERESES PERSONALES DE ESTUDIANTES DE 5° DE SEC.**

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN

**ANTROPOLOGÍA VISUAL**

AUTOR :

**MANUEL RAMÓN CASIANO ARROYO**

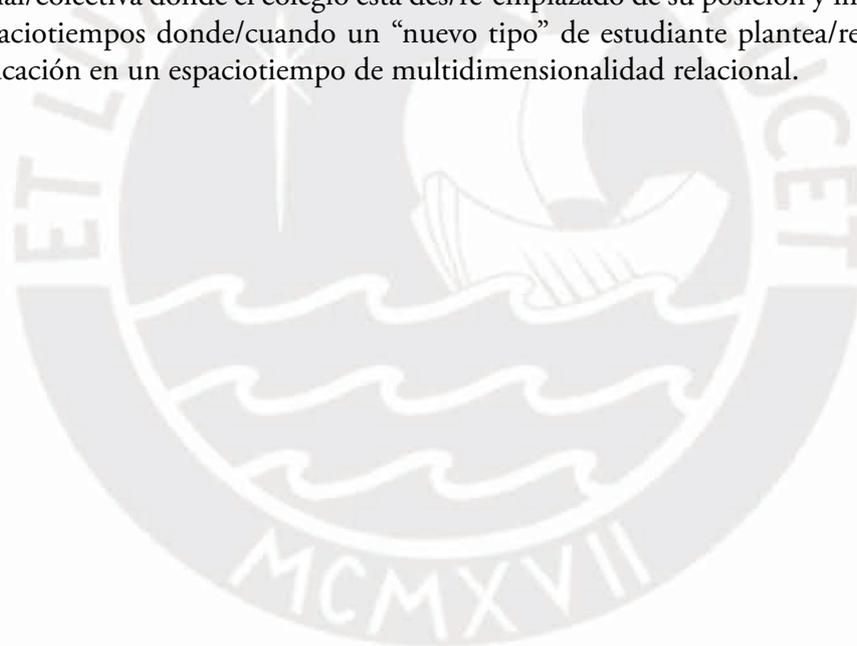
ASESOR :

**JUAN CARLOS CALLIRGOS PATRONI**

**LIMA – PERÚ  
NOVIEMBRE, 2018**

## RESUMEN

La presente investigación se enfoca en problematizar las relaciones entre los espacios y tiempos personales, sociales e institucionales a través de los cuales un estudiante escolar puede incorporar o no el desarrollo de sus intereses personales en su formación educativa escolar en el marco de un proceso de construcción como individuo y ser social. El tema se plantea debido a la poca atención que se da a la relación entre educación escolar y los propios intereses del estudiante como individuo en el marco de las nuevas espacialidades y temporalidades que plantea para la educación las nuevas tecnologías y una sociedad hipervisual e hiperconectada. Es el enfoque antropológico que permite aproximarse y profundizar integralmente al problema. Así, la pregunta central de la investigación es “¿en qué espaciotiempos escolares puede un estudiante desarrollar sus intereses personales?”. Esta se enfoca a través de una discusión y re-concepción teórica, práctica y experiencial de ‘espacio’ y ‘tiempo’ donde ambos no son “entes” o “cajas” ya definidos dentro de los cuales suceden las cosas sino que son definibles a través de diversos ejes dimensionales que son tanto físicos como sociales, psicológicos, biológicos, políticos, culturales, etc. Estos son definidos en esta investigación desde el desarrollo histórico-actual del interés personal de tres estudiantes escolares de quinto de secundaria de tres instituciones diferentes dentro de la ciudad de Lima, cada uno con un interés personal particular. Desde/para la investigación, se desarrolla un sistema metodológico que integra etnografía, cartografía y visualización de data a través de una interposición sistémica de herramientas de campo y de gabinete. Todo esto permite visibilizar/visualizar una realidad educacional transescolar de formación personal/colectiva donde el colegio está des/re-emplazado de su posición y límites tradicionales hacia nuevos espaciotiempos donde/cuando un “nuevo tipo” de estudiante plantea/requiere un “nuevo concepto” de educación en un espaciotiempo de multidimensionalidad relacional.



# ÍNDICE

pág.

<b>2</b>	<b>RESUMEN</b>
<b>3</b>	<b>ÍNDICE</b>
<b>4</b>	<b>SOBRE “FIGURAS” &amp; TABLAS</b>
<b>5</b>	<b>INTRODUCCIÓN</b>
5	_ PRESENTACIÓN DEL TEMA
6	_ MOTIVACIONES
8	_ OBJETIVOS
9	_ PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN
11	_ ENFOQUES GENERALES
13	_ DETERMINACIÓN DEL CAMPO
<b>17</b>	<b>ESTADO DE LA CUESTIÓN</b>
17	_ ANTROPOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN
17	_ ANTROPOLOGÍA DE LA ESCUELA
18	_ ANTROPOLOGÍAS DEL ESPACIO Y TIEMPO
20	_ ANTROPOLOGÍA VISUAL
20	_ ANTROPOLOGÍA DE LA ADOLESCENCIA (ESCOLAR)
<b>21</b>	<b>MARCO HISTÓRICO</b>
21	_ CONTEXTO HISTÓRICO EDUCATIVO
22	_ CONTEXTO EDUCATIVO NACIONAL ESCOLAR
22	_ CONTEXTO DE HIPERVISUALIDAD
26	_ CONTEXTO DE HIPEREDUCACIÓN
<b>27</b>	<b>MARCO TEÓRICO</b>
27	_ ESPACIO
27	_ TIEMPO
28	_ ESPACIO TIEMPO
29	_ DIMENSIONES
29	_ PLANOS
32	_ IP & TIEMPO LIBRE
33	_ SELFSCAPE
33	_ SELFMAP
<b>35</b>	<b>METODOLOGÍA</b>
35	_ CONTEXTUALIZACIÓN & GRÁFICA ANTROPOLÓGICA
38	_ CONCEPTOS & TÉRMINOS BASE
39	_ ETNOGRAFÍA, CARTOGRAFÍA & DATAVIZ
40	_ METODOLOGÍAS SIMILARES
41	_ EVIDENCIAS / SUSTENTACIÓN DE METODOLOGÍA
44	_ HERRAMIENTAS & COMPONENTES
46	_ RECURSOS
47	_ MAPRODUCTOS
49	_ PROCEDIMIENTOS
50	_ REFLEXIVIDAD & REPRESENTACIÓN
<b>52</b>	<b>CASOS DE ESTUDIO</b>
53	_ RODRIGO
80	_ ANA
105	_ ANTONIO
<b>128</b>	<b>ANÁLISIS &amp; HALLAZGOS</b>
128	_ ANÁLISIS SOBRE LAS PREGUNTAS
130	_ HALLAZGOS SOBRE LAS PREGUNTAS
132	_ HALLAZGOS DESDE LAS PREGUNTAS
<b>136</b>	<b>CONCLUSIONES</b>
136	_ SOBRE EL ESTUDIO
141	_ DESDE EL ESTUDIO
<b>144</b>	<b>COROLARIOS</b>
144	_ MÁS ALLÁ DE ‘FORMAL, NO-FORMAL E INFORMAL’
145	_ SISTEMA ABIERTO DE COORDENADAS [SAC]
<b>148</b>	<b>PRODUCTO TRANSMEDIA</b>
<b>149</b>	<b>BIBLIOGRAFÍA</b>

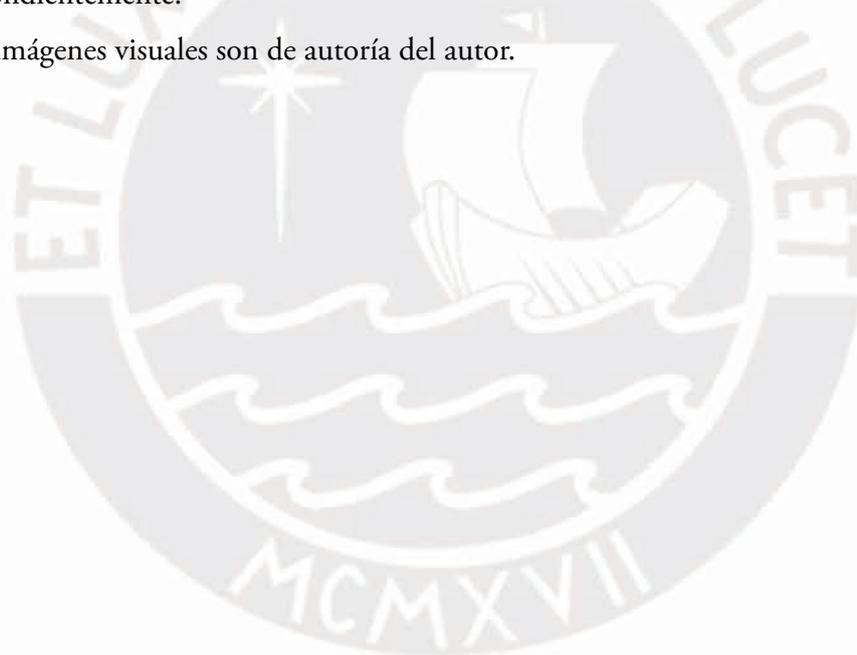
## **SOBRE “FIGURAS” & TABLAS**

Siendo esta una tesis de investigación en antropología visual que se construye metodológicamente en una discusión sobre la visualidad y la materialidad donde dialogan y se integran texto, fotografías, esquemas, diagramas, dibujos, gráficos, tablas, flujogramas e intervenciones sobre imágenes visuales, se encuentra que hacer un índice de figuras o uno de tablas resulta conceptual y metódicamente forzado e incoherente. Por un lado, las imágenes visuales no son complemento o “figuraciones” de lo textual sino que aquí se desarrolla una continuidad entre ambos: lo textual continúa en las imágenes y viceversa. Incluso hay contenidos que están desarrollados y explicados directamente a través de flujogramas o diagramas. Por otro lado, hay –por ejemplo– tablas de múltiples tablas combinadas con diagramas, o hay gráficos organizados ‘a manera de tabla’. Y por otro lado, hay casos donde la referencia o explicación a las mismas están en el cuerpo textual principal como parte de la exploración antropológica que se desarrolla desde la investigación en la que se explora y busca llevar al máximo la interacción entre texto e imágenes visuales.

Esto es resultado tanto de la concepción como del desarrollo de la tesis de investigación.

Sin embargo, en las pocas ocasiones donde se ha utilizado imágenes visuales de fuentes externas o que no pertenecen al archivo del autor, estas están debidamente indicadas y citadas con referencia a las fuentes correspondientes. Así también, como en el caso de los esquemas en la página 23 que fueron obtenidos de la web y que son intervenidos digitalmente para construir un discurso, la fuente original de los mismos es señalada correspondientemente.

Todas las demás imágenes visuales son de autoría del autor.



# INTRODUCCIÓN

## I. PRESENTACIÓN Y SUSTENTACIÓN DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN

El presente *trabajo/investigación* [t/i] se enfoca en problematizar cómo el colegio participa o no en el desarrollo de un **interés personal** como parte del proceso de construcción del estudiante escolar como **individuo** y como **ser social**.

Más específicamente –en términos operativos y metodológicos–, se enfoca en estudiar las relaciones entre los **espacios** y **tiempos personales, sociales e institucionales** a través de los cuales el estudiante escolar puede incorporar o no el desarrollo de sus **intereses personales** en su proceso educativo escolar. De la misma manera, profundiza en cómo utiliza o enfoca (o no) **conocimientos** y **experiencias** de dichos intereses en su formación escolar. Ambos frentes están enmarcados en la auto- e inter-formación del estudiante como persona que va descubriendo y reflexionando su propia definición como individuo y su posición y participación en la sociedad y en el mundo.

El término “**intereses personales**” ó “[IP]” se refiere al **conjunto integral** de actividades que un estudiante realiza para profundizar o desarrollar algún tema, inquietud, pasión, búsqueda, etc. de **interés personal**.

Por un lado, estos intereses pueden o no ser desarrollados por diversas razones: por iniciativa personal, por motivación social, por obligación, por resistencia (como reacción contraria a algo o alguien) o cualquier otro motivo que genere o impulse dicho proceso. Por otro lado –en relación con esas razones–, pueden ser desarrollados de manera abierta, permitida, controlada, regulada, clandestina, secreta, etc. implicando la participación (o no) de diversas personas o ser desarrollados estrictamente de manera individual. Esto último define los tipos de espacios y tiempos a través de los cuales desarrolla esos intereses, definiendo un proceso de auto/inter-construcción a partir de la relación de una formación educativa específica y un proceso de aprendizaje particular. Sea como fuere, el desarrollo de estos intereses influye en diversas medidas en el proceso de formación y crecimiento personal con el cual cada quien construye su propia historia, su propia experiencia de vida, enriqueciéndola y –si es que no en muchos casos– dándole un sentido. Ahí, la pregunta del trabajo es: ¿qué papel cumple el colegio?

Más aún, el **desarrollo de un interés personal** [DIP] puede o no estar asociado a algún aspecto del sistema escolar particular o confinado a sus límites (físicos y no-físicos), lo que en ocasiones conlleva a desarrollarse **dentro y/o afuera** de dichos límites, **desplazándose** y **moviéndose** a otros espacios distintos al colegio en tiempos usualmente **distintos al horario** escolar regular. Y más aún, en un mundo como el de hoy que valora cada vez más la creatividad, la innovación y la originalidad, la opción (y en términos de mercado: *oferta*) de **espaciotiempos** donde desarrollar capacidades, conocimientos y habilidades distintas y/o complementarias a las desarrolladas en el colegio regularmente, pueden ser desarrolladas (*ofrecidas*) por la misma institución escolar y/o por, con y a través de distintas instituciones. Todo esto plantea nuevas variables educativas.

Al respecto, dentro de esa complejidad educativa, económica, profesional, etc., y como se enunció en el primer párrafo, los alcances de este t/i se enfocan específicamente en estudiar los espaciotiempos escolares en los que dialogan el proceso formativo escolar y el proceso formativo personal **re/des-emplazado** y **re/des-temporalizado**. En otras palabras, los espacios y tiempos escolares donde dialogan la educación y el aprendizaje, la institución y las experiencias, las agendas y los intereses. En un sentido político: los espacios y tiempos escolares donde se encuentran el currículo y los estudiantes, la norma y el aula, la historia y las historias, el estado y el ciudadano, lo estándar y lo particular, lo global y lo local.

En resumen, los espacios y tiempos donde dialogan dos agendas distintas, una colectiva y una personal.

En ese contexto, el espacio y el tiempo (variables) como **foco de estudio** en el tema propuesto resultan suma, potencial e integralmente relevantes, y creo que la **antropología visual** tiene mucho que aportar en esa línea.

Primeramente, es importante denotar que el enfoque principal de este *t/i* es el espaciotiempo ya que el encuentro *en/desde* el colegio antes encionado entre agendas de distintos ámbitos y/o escalas suele ser problematizado –si bien desde un enfoque antropológico– desde lo político, lo social, lo cultural, lo racial, lo académico, lo económico, lo profesional, etc., poco lo es desde el espacio mismo, y mucho menos del tiempo. Incluso menos –hasta los alcances de la presentación de este estudio– del espaciotiempo.

Ahora bien, existe el tiempo y el espacio. Pero *¿cuáles?* A lo largo de una historia disciplinar, trabajos antropológicos han ido (de)mostrando que ambos no pueden ser entendidos solamente por su realidad física (cuantificable), no son meros escenarios o cajas “dentro de” las cuales sucede o se emplaza la vida social, sino que son concebidos y construidos a partir de una experiencia e historia social en particular cargada de complejos sistemas de valores y significaciones. Estos están asignados a diversos elementos del sistema social del grupo humano en distintos medios: sea un guiño, un collar, una foto, una plaza, una escultura, una palabra, una calle, un sonido, un alimento, una montaña, una edificación, etc. Y es que **la antropología visual pone atención a esta multidimensionalidad de elementos (medios) a través de los cuales una cultura y una sociedad pueden ser entendidas**. Estudia cómo estos elementos se relacionan entre sí y se construyen mutuamente en la vida social y a su vez la construyen.

Resulta también relevante especificar que el concepto de *espaciotiempo* que se discute aquí va más allá de *lo físico*, e integra también *lo social*, *lo personal* y *lo institucional*. Así, en términos de *elementos*, el espaciotiempo del DIP se concretiza –y así puede ser estudiado– a través de distintos elementos de distintos medios (**transmedia**): relaciones sociales (interpersonales), imágenes (digitales y analógicas) y objetos diversos (documentos, dibujos, vestimenta, productos, etc.). Pero también lugares (espacios físicos concretos) y momentos (tiempos físicos concretos) constituyen elementos.

En resumen, la interacción de relaciones sociales, imágenes, objetos, lugares y momentos, y las características, valores y significaciones de cada uno, construyen un espaciotiempo particular a través del cual un interés personal se desarrolla: **selfscape**.

Por lo tanto, en ese sentido, en ese contexto y en esa larga historia disciplinar, este estudio se enfoca **desde la antropología visual** porque permite aproximarse, distinguir, problematizar y profundizar a través de la multidimensionalidad (relaciones, imágenes, objetos, lugares y momentos) de los distintos elementos *con los que y a través de los que* se construyen **esos espaciotiempos** en los que dialogan los procesos formativos escolares y personales. Todo en el marco de un DIP en relación con la vida escolar y el colegio, relación que a su vez da en un contexto de *hipereducación* y en un contexto de *hipervisualidad* –a detallar más adelante.

## 2. MOTIVACIONES

¿Qué te motiva a hacer lo que haces?

En nuestro proceso de formación constante, sea o no a través de un sistema educativo, sea a través de relaciones cotidianas, sea a la edad que fuese, siempre hay algo que nos motiva a seguir adelante, a hacerle frente a los problemas de la vida, a explorar, a descubrir, a vivir o a sobrevivir.

Ahí reside el potencial de una historia personal, de una **experiencia de vida** personal. Una experiencia en la cual se inscribe la búsqueda, construcción y/o establecimiento de una **identidad**. Sea una identidad personal, grupal, nacional, legal, etc., es finalmente una identidad. Factor importante para nuestra realización como seres humanos y para nuestro desenvolvimiento en el mundo, que al fin y al cabo, es un mundo social.

El presente *t/i* busca distinguir, rescatar, enfocar y entender dicha **experiencia**, dicho **proceso de**

**construcción** de una identidad –proceso tan importante para todo ser humano–, a partir del mismo estudiante escolar. Así, el *t/i* corresponde a una *búsqueda* de entender cómo podrían integrarse ambas **escalas**, ambas **direcciones**, ambas **agendas**: personal/colectiva, no tanto con un sentido de hacer que aspiren a lo mismo, sino de comprender cómo dialogan y si desde la aceptación, negación, tensión, etc. *podría existir o existe* una complementariedad.

Esta *búsqueda*, sin embargo, no surge fortuitamente. Emerge de una experiencia personal como docente desde ya hace varios años atrás, en la cual sigo encontrando en muchos estudiantes una disyunción personal, conceptual, académica y hasta laboral entre **motivación**, **educación** y **aprendizaje**. En una preocupación cotidiana –y estoy seguro no soy el único que busca cómo entender, afrontar y revertirla– por hacer frente a esa disyunción. Asimismo, de los muchos problemas y pérdidas que a largo y mediano plazo y en distintas escalas esta disyunción genera –y hay que evitar siga generando–, siempre está la duda de qué tiene cada uno que aportar. Me he encontrado y me sigo encontrando con muchos estudiantes y personas en general que piensan que tienen nada que aportar o que lo que pueden aportar es “muy poco”. ¿Cuánto mide y con qué el “muy poco”? ¿De dónde viene esto? ¿Desde cuándo solo los aportes “grandes” cuentan? ¿En qué momento nuestras propias experiencias pueden aportar?

Esta preocupación me llevó a participar de distintas iniciativas en distintas edades y contextos por revertir la falta de motivación en nuestra sociedad. Una de esas iniciativas decantó en la creación con colegas conocidos de otras profesiones un proyecto sobre innovación escolar que partió por crear y canalizar proyectos de transformación dentro de colegios, pero que terminó convirtiéndose –su propio proceso así lo exigió– en un programa-proyecto de investigación para buscar organizar, ordenar, sistematizar y traducir el trabajo y los resultados de ese momento en normativas estatales.

Aunque lamentablemente el proyecto quedó trunco, por un lado, busco desde aquí rescatar y reenfocarlo como experiencia, postura y exploración ya que, por otro lado, dejó una marca en mí al ver, escuchar, **compartir**, en distintos contextos dentro y fuera de la capital (ciudad donde vivo), el deseo de estudiantes escolares de querer realizarse como seres humanos, de querer *ser ellos mismos*, de querer desarrollarse a través de diversas cosas –el mismo colegio u otras cosas–, de querer progresar como individuos, pero que por diversos motivos **no encontraban la manera**, **no disponían de recursos**, **“no tenían tiempo”**, o **“no había el espacio suficiente”** para lograr dichos objetivos, o simplemente no lo veían posible más allá de lo que su entorno inmediato denotaba, posibilitaba, ofrecía o –mejor dicho– naturalizaba.

Aquí surge una cuestión a partir de la que surgieron otras: ¿Cómo “no se dispone de tiempo” para hacer “algo” importante para el crecimiento personal si se está en un lugar que debe ayudarte en ese proceso? **¿Qué tiempos se requiere? ¿Qué espacios se requiere?**

Y, desde la propia experiencia docente: ¿Cómo es que hay estudiantes que están en la universidad pero que no tienen tiempo para estudiar en algunos cursos que en los que se matriculan? ¿En qué momento separamos lo que seguimos haciendo de lo que queremos hacer? ¿Cómo dialoga lo que somos con lo que aspiramos ser? ¿En qué momento los espacios que experimentamos no son los espacios que nos ayudan a ser nosotros mismos (*selfscape*)?

En un sentido más amplio, como profesional y sobre todo como ciudadano, esta investigación se emplaza en un contexto de cambio de currículo nacional donde esencialmente se busca cambiar hacia una educación más acorde a la realidad actual desde una educación basada en un perfil “más contemporáneo” de alumno (modelo de ser humano) definido a partir de sus capacidades (competencias). Y donde también se busca –dentro de muchos otros objetivos– fomentar la revaloración, enfoque y uso de las historias, factores, legados, culturas, etc. locales para integrarlas en los contenidos escolares.

Aunque al día de hoy hay toda una polémica y política sobre la cada vez más generalizada aplicación del currículo nacional en el sistema escolar nacional, el presente *t/i* se emplaza en el punto en el que los cambios curriculares (del Estado) empiezan a darse paulatinamente y dialogan o no con la experiencia personal de los estudiantes. Ambas escalas se encuentran. ¿Cómo es ese encuentro?

Ahí, se aspira y se busca participar y contribuir explorando metodologías (concreciones de una visión que estoy seguro muchos compartimos) que puedan contribuir a dicho proceso.

Por otro lado, y finalmente, una gran motivación para realizar este *t/i* es –a partir de la experiencia de maestría y un cada vez mayor conocimiento e interés personal [IP del etnógrafo] por la disciplina– realizar una **exploración antropológica**. Esta exploración se da a través de la antropología visual en tres sentidos: **exploración teórico-conceptual** (espaciotiempo), **una exploración metodológica** (etnografía cartográfica) y una **exploración actitudinal** (problematizar la educación escolar sino el sistema educativo).

Lo primero refiere a que aunque ha habido y existe mucho trabajo sobre el *espacio* en distintos ámbitos, escalas y enfoques, el *tiempo* no suele discutirse, y menos y muy poco sobre **el espaciotiempo en el estudio social**. E incluso menos aún sobre *espaciotiempo escolar* y menos sobre *espaciotiempos de educación a partir de un DIP*. En ese sentido esta exploración busca proponer un **modelo de estudio antropológico sobre el espaciotiempo escolar que pueda servir y/o contribuir a un modelo de estudio de lo social desde el espaciotiempo**. Lo segundo refiere a una iniciativa por explorar metodologías de estudio social y educativo concebidas **desde** una misma realidad cada vez más móvil, dinámica, dispersa y compleja, y no *para* esa realidad. Es decir, no desde fuera sino *desde dentro* de la sociedad contemporánea, incorporando sus propios elementos y dinámicas. O, en otras palabras, explorar y desarrollar metodologías *in-out* y no *out-in*. Y lo tercero tiene que ver con una **actitud más proactiva hacia las problemáticas contemporáneas**: En vez de ver, discutir y/o criticar la educación y nuestro sistema educativo desde fuera a partir de una experiencia ajena y anterior (estudié en otro sistema educativo), por qué no ir al campo y ver y tratar de entender realmente qué sucede: **mirada desde dentro**. En vez de quejarse, ¿hacer algo, no? Y en el marco específico del tema aquí expuesto, tener una actitud más proactiva que pueda contribuir a concebir, proyectar y desarrollar una educación **entendiendo las lógicas, procesos, dinámicas y complejidades del mundo del estudiante adolescente peruano contemporáneo**. Creo, pues, que no se trata de actualizar lo conocido sino de revolucionar hacia lo desconocido.

### 3. OBJETIVOS

En ese sentido, los objetivos que se plantean en este estudio son:

[1] **Problematizar** los **espacios** y **tiempos** que el colegio abre, crea, pone a disposición y controla para el desarrollo de sus propios objetivos sociales e institucionales en relación a los que cada estudiante abre, explora, descubre, crea y establece.

[2] Estudiar en términos concretos y operativos la **interacción** entre los intereses del colegio como institución social y política y los intereses personales de sus estudiantes (agendas encontradas).

[3] Tomar la oportunidad que abre la mirada antropológica de “des-abstractalizar” y “tangibilizar” (volver **aprehensible**) las complejidades del mundo social –que suelen considerarse como “muy abstractos”– para profundizar en procesos **locales** de educación enmarcados por contextos **más grandes**.

[4] **Visibilizar**, repotenciar, reenfocar la valoración de esas historias particulares. Como bien se dijo antes, este *t/i* no es sobre la historia, sino sobre las historias.

[5] Así, explorar y discutir los límites espaciotemporales del colegio como **centro de educación** en un contexto de economía neoliberal impregnado en las relaciones entre educación formal, no-formal e informal.

Esto se refiere a la discusión sobre cómo plantear una “educación con visión global”, una educación que respete, rescate y valore lo local pero que permita al educando desenvolverse en el mundo global.

[6] Explorar y discutir los límites entre **educación** y **aprendizaje**.

El interés por explorar y discutir dichos límites emerge a partir de la disyunción mencionada en el Punto 1 y la continua pero cada vez mayor preocupación y enfoque por emplazar el aprendizaje como centro focal de atención de las agendas educativas. También emerge por el lento (y a veces inexistente) diálogo entre las dos **agendas** mencionadas en el Punto 2 es también resultado de un apartamiento entre ambos. Un apartamiento que empieza por lo conceptual (¿qué se entiende por cada uno?), pasa por lo social y lo cultural (¿cómo se conciben sus prácticas?), y llega hasta lo normativo y legal (leyes educativas) y lo macroeconómico (presupuestos nacionales e internacionales).

[7] Otro objetivo no menos importante, es buscar acercarse y conocer **la/una cosmovisión**—y procesos a través de los cuales se forman— **de los estudiantes del mundo contemporáneo**. En medio de la hiperconexión, hipercomunicación, hipereducación e hipervisualidad, ¿cómo lo conciben y se conciben en él?

#### 4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Las preguntas de investigación se conciben en un sentido ecosistémico: central, complementarias y transversal, no como preguntas principal y secundaria. En la página siguiente (p. 10) se ha colocado las preguntas de investigación para que durante el desarrollo de las mismas en el texto a continuación pueda volverse rápida y fácilmente a las preguntas buscando la hoja con borde de color verde, y puedan analizarse en conjunto teniéndolas juntas en el mismo espacio visual.

Cabe resaltar antropológicamente que a lo largo del trabajo de campo, las preguntas de investigación en sí no ha sido mayormente reformuladas pero sí reajustadas y/o enfocadas de manera más específica. En la pregunta principal se ha especificado “espaciotiempo” pues son las dos dimensiones que se busca profundizar, no solo “espacio”. En la primera pregunta complementaria se ha enfatizado en el aspecto relacional del interés personal con la comunidad escolar cambiando “a partir de” con “alrededor de”. La pregunta transversal se ha focalizado más en el estudio aumentando al final “a través de la institución escolar”.

La **pregunta central** aborda *integralmente* distintos aspectos de la investigación. Descomponiéndola: “Espaciotiempos escolares” refiere a espacios y tiempos en planos personales, sociales e institucionales más allá de lo físico dentro del colegio. “Puede” se refiere al estudio de los niveles de *iniciativa* (plano personal), *apertura* (plano social) y *permissividad* (plano institucional) dentro del espaciotiempo escolar para con los intereses personales. “Estudiante” refiere, por un lado, al énfasis en las personas como miembros de una sistema de educación, ya que de no denotarse esto podría derivar en otros énfasis como por ejemplo un término más médico—o político—: adolescente. Y, por otro lado, se refiere también a la cuestión de “¿quién es el estudiante?” y en qué términos escolares se define como tal. “Desarrollar” se refiere a los procesos con los que se desarrollan los intereses personales analizados en/desde los aspectos específicos del sistema y modelo educativos del colegio del estudiante. Estos procesos son problematizados desde una mirada antropológica en términos de espacio y tiempo y de educación y aprendizaje. Finalmente, “intereses personales” se refiere a lo explicado en el primer apartado de este documento.

Se debe denotar que la pregunta no se formula con “espacios donde un estudiante escolar pueda (...)”. Esto podría llevar la investigación a enfocarse estudiar solo espaciotiempos fuera del colegio, cuando lo que interesa aquí es problematizar los *espaciotiempos escolares* que sean o no componentes del *selfscape*.

La **primera pregunta complementaria** busca abordar y profundizar en la dimensión social (*apertura*) observando si comparte sus intereses, si se conocen, si desea que no se sepan, etc. y problematizar las relaciones del estudiante con diversos agentes a partir de eso. Se aborda también quiénes participan o no en el desarrollo de los intereses, en qué medida y si esto genera alrededor alguna dinámica particular para el mismo estudiante o para el grupo.

## PREGUNTA CENTRAL

**¿EN QUÉ ESPACIOTIEMPOS ESCOLARES PUEDE UN ESTUDIANTE DESARROLLAR SUS INTERESES PERSONALES?**

## PREGUNTAS COMPLEMENTARIAS

**¿QUÉ RELACIONES SE GENERA ENTRE EL ESTUDIANTE Y OTROS MIEMBROS DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR (PROFESORES, PERSONAL Y AUTORIDADES) ALREDEDOR DEL DESARROLLO DE SUS INTERESES PERSONALES (SELFSCAPES)?**

**¿CON QUÉ Y CUÁNTOS RECURSOS ESCOLARES DESARROLLA EL ESTUDIANTE SU(S) INTERÉS(ES) PERSONAL(ES)?**

**¿EN QUÉ MEDIDA LOS ESTUDIANTES INCORPORAN EN SUS CURSOS TEMAS VINCULADOS A SUS INTERESES PERSONALES?**

## PREGUNTA TRANSVERSAL

**¿CUÁLES SON LAS RAZONES O MOTIVACIONES QUE LLEVAN O NO AL ESTUDIANTE A DESARROLLAR SUS INTERESES PERSONALES A TRAVÉS DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR?**

La **segunda pregunta complementaria** tiene un sentido operativo y un doble sentido etnográfico. Operativamente, busca centrar y acotar el *t/i* estableciendo un criterio de selección (algo difícil de determinar totalmente en toda etnografía de escuela) de *con quién* desarrollar el estudio. En este caso, el criterio utilizado es enfocarse principalmente en estudiantes que hayan dedicado más recursos al desarrollo de interés personal, sean económicos, espaciales, temporales, sociales, etc., pues siempre hay intereses diversos sobre muchos temas, pero no todos son permanentes o no todos terminan desarrollándose a profundidad. Etnográficamente, esta pregunta será respondida en varios momentos del proyecto, donde también puede servir para observar y medir (*mapear*) los flujos y usos de dichos recursos. Así también, tiene un sentido etnográfico porque busca profundizar en la dimensión personal (*iniciativa*) de los *espaciotiempos*. En cómo y con qué/quienes estos se *conciben* y *construyen* a partir del desarrollo de los intereses.

La **tercera pregunta complementaria** se enfoca en la *permissividad* (dimensión institucional). Es decir, hasta cuándo le es posible (*permitido*) al estudiante desarrollar su IP y cómo hacer dialogar o –incluso– integrar sus propios conocimientos y experiencias adquiridos a partir del desarrollo de sus intereses personal, con los temas y contenidos de los cursos, si es que puede enfocar los ejercicios de distintos cursos hacia ellos, si es que puede y cuánto proponer actividades, etc. Y si, por otro lado, estos *espaciotiempos* se encuentran dentro de la propia organización, normativas, protocolos y componentes escolares.

Desde un punto de vista más institucional o menos “desde el estudiante”, esta pregunta podría formularse como “¿Es de interés del colegio incorporar en sus prácticas los intereses personales de los estudiantes?”. Pero esto implicaría re-enfocar el estudio desde otros agentes (sujetos de investigación), sería otro estudio. En cambio, el presente *t/i* busca concebirse desde el estudiante (**selfscapes**). “Desde abajo, no desde arriba”.

La **pregunta transversal** profundiza y problematiza las relaciones entre los tres **planos** propuestos **personal**, **social** e **institucional**, a partir de lo que mueve, impulsa u ¿obliga? al estudiante a desarrollar sus intereses personales. Al mismo tiempo, busca triangular esa “motivación” contraponiendo elementos de los tres planos encontrados a partir de las preguntas complementarias. Si lo desarrolla o no a través del colegio es porque hay determinada(s) relación(es) entre distintos elementos de **iniciativa personal**, **apertura social** y **permisividad institucional**.

Así también, la pregunta es **transversal** a todas las preguntas porque vincula la **principal** con las **complementarias** con un factor muy acotado pero muy importante a considerar en el estudio: la **motivación**. ¿Qué hace que busque, cree o adapte o no **espaciotiempos** diversos para desarrollar “eso” con el colegio como partícipe de ese proceso? ¿De dónde viene? Se enfatiza ya no solo en las razones y motivaciones del estudiante para realizar sus intereses personales en general sino también en las razones y motivaciones para incorporar o no al colegio dentro de ese proceso. En ese sentido, la pregunta vincula lo personal y perceptual con lo social, institucional y relacional.

## 5. ENFOQUES GENERALES DEL TRABAJO

[1] El principal enfoque del estudio es que no busca profundizar en los ya mencionados espaciotiempos desde una **mirada** de cómo el colegio los abre o cierra, sino cómo el estudiante los crea, usa, niega o transforma. En otras palabras, el trabajo no está planteado una mirada del tema desde la institución escolar, sino **desde el estudiante**. “Desde abajo y no desde arriba”. Vale decir que esto no se realiza en un sentido capitalista sobre esos espaciotiempos como productos que uno decide o no consumir, sino que en el marco de un DIP hay una formación personal y una experiencia educativa particulares que integran lo institucional, lo social y lo personal.

[2] En ese sentido, el estudio se enfoca también en cuestionar “estudiante” como **concepto/definición** del sistema escolar y cómo es discutible en la relación entre cómo debe participar y cómo participa finalmente de dicho sistema. Así, enfocando la pregunta: *¿Quién es el estudiante y en qué espaciotiempos se define como tal?*

[3] Lo anterior se emplaza en el foco del *t/i* sobre la relación entre educación y aprendizaje. ¿En qué términos y de qué manera se integran o se diferencian o dialogan como complementos?

[4] Ya que se estudiará cómo el DIP se da en, desde y/o a través de espacios y tiempos escolares y no-escolares en relación con lo personal, social e institucional, el enfoque es simultáneamente **multilocal** y **multidimensional**. *Multilocal* pues al darse interacción (**diálogo**) en lugares/momentos escolares y no-escolares (tanto en un sentido físico, mental, social y político) se encontró importante y necesario moverse a distintos lugares/momentos de la ciudad según fue profundizándose en los selfscapes. *Multidimensional* tanto por estar el estudio enfocado en el espacio y el tiempo, como por los distintos medios de los elementos del selfscape (relaciones, imágenes, objetos, lugares y momentos), como también porque estos lugares/momentos se dan tanto en el ámbito físico cuatridimensional como también en el ámbito digital (internet, redes sociales, dispositivos móviles).

[5] Esta complejidad multilocal y multidimensional de los selfscapes exige también un **enfoque y diseño metodológico** que permita *aproximarse* –en todo el sentido antropológico del término–, *asir*, *analizar* y *describir* dichas complejidades, incluso *compararlas* (comparar selfscapes en términos de espaciotiempos).

En otras palabras, se requiere una metodología que permita **visualizar** y **visibilizar** los selfscapes.

[6] **Visualizar** se entiende en este t/i a *traducir información a un lenguaje visual*, aquí: visualizar las diversas variables del tema propuesto (elementos, significaciones, análisis, conclusiones, etc.) a través de un proceso material-visual. Visualizar tiene un sentido de [6.1] construir y aprehender data necesaria para desarrollar el tema, [6.2] analizar el proceso mismo explotando la capacidad visual innata del ser humano, [6.3] enfocar dicho capacidad en un contexto de hipervisualidad [6.4] desarrollando un método con lógicas y lenguajes no-ajenos al estudiante (entrar al campo) y [6.5] para posibilitar una **devolución** tangible al individuo y/o institución.

Visualizar, sin embargo, no con un sentido netamente formal ni estético, ni mucho menos inocente, sino de explotar la visualidad y materialidad de las visualizaciones como representaciones tangibles que pueden ser reordenadas en un espacio visual-material (diagramación) por una o más personas alrededor de un contenido en específico, que puede ser un discurso, discusión o conversación. Estas conversaciones deben estar delineadas, enfocadas y emplazadas, sin embargo, en un trabajo etnográfico específico, en este caso: el tema propuesto. También –y en el sentido de explorar los límites– no se trata solo de estudiar (desde) lo visual y los procesos de producción, sino de **convertir** esa mega-economía de imágenes **en herramienta metodológica**.

[7] En ese sentido, esa parte visual-material del enfoque y concepción metodológicos se corresponde con un proceso de **visibilizar** antropológicamente los factores del diálogo de esos antes mencionados espaciotiempos en diálogo e interacción.

### **Visualizar es, pues, volver tangible información, visibilizar es evidenciarla.**

Es importante denotar, enfocar y especificar que el término “visualizar” hacia los límites de la investigación, refiriéndose así específicamente a una *dimensión concreta* de lo visual y lo material. Es decir, se entiende a partir de los sentidos: vista, tacto, olfato, gusto y oído, pero se enfoca en los dos primeros. Y esto es porque hay personas o grupos sociales que pueden “visualizar” información (ideas, conceptos, discursos, etc.) a través sonidos, sabores u olores. A partir de lo desarrollado a lo largo de los trabajos preliminares de foco de estudio, el pre-campo y el campo mismo, se determinó se enfoque el trabajo en lo visual (ojo) y material (tacto).

[8] Aunque más adelante se detallará la Metodología de investigación (ver p.35), cabe enunciar aquí que como resultado del enfoque general que se viene detallando, y para hacer frente, visualizar, visibilizar y analizar esa multilocalidad y multidimensionalidad de los IPs, la misma es la **integración de tres componentes: un enfoque y trabajo etnográfico** desde el estudiante (utilizando distintas herramientas), **una producción conjunta** (etnógrafo/estudiantes) **de cartografías** (mapas de variables espaciotemporales) y **visualización de data** (variables no-espaciotemporales).

Con el tiempo, el quehacer etnográfico, pues, va incorporando cada vez más el uso complementario –pero siempre reflexivo– de herramientas metodológicas diversas. En ese sentido, este enfoque metodológico ha sido definida a partir de [8.1] el trabajo de pre-campo (donde se exploró otras opciones), [8.2] un contexto de hipervisualidad, [8.3] el contexto educativo nacional, y [8.4] las propias restricciones del acceso-a y trabajo-con los estudiantes convertidas en posibilidad de exploración metodológica y antropológica.

[9] Siempre teniendo presente la discusión sobre **reflexividad antropológica**, el punto anterior implica, requiere y obliga a **problematizar al etnógrafo** (ver p.23) y el/su quehacer etnográfico en cuanto a su propias inquietudes (motivaciones) teóricas, metodológicas y actitudinales. Esto refiere a que antes, durante y después del trabajo de campo se ha tenido siempre presente la presencia del etnógrafo, que se evidencia de manera explícita en distintos momentos de este documento.

[10] Finalmente, integrando tema, enfoque, objetivos, preguntas y motivaciones, y como se viene enunciando, es en ese sentido que la tesis se concibe, entiende, desarrolle, describe y produce (fabrica) con un **enfoque abierto, explorativo y experimental** sobre el quehacer etnográfico y antropológico.

En otras palabras, el enfoque integral es una *postura* y un *discurso* con los que se busca abrir a través de un trabajo concreto y tangible una discusión sobre un tipo de **antropología gráfica en una disciplina de palabras**.

## 6. DETERMINACIÓN DEL CAMPO

[1] Sobre el **estudiante**: El *t/i* se centra en el **estudiante escolar** de 5to. de secundaria, ya que al término del colegio es más posible una reflexión y/o punto de vista (postura) sobre la experiencia escolar en su totalidad. Esto debido a que los límites de realización del estudio no es posible hacer un seguimiento más longevo de los estudiantes más allá de tiempo estipulado por el programa de estudios. Asimismo, más específicamente, se centra en estudiantes que [1.1] por un tiempo más prolongado han desarrollado un interés personal –ya que hay también intereses efímeros–, [1.2] habiendo dedicado determinada cantidad de recursos diversos (temporales, humanos, económicos, materiales, etc.) al mismo fin, y que [1.3] puedan igualmente reflexionar sobre dicho proceso y su relación con la vida escolar.

[2] La elección de la población con la que estudiar/trabajar ha terminado correspondiendo no solo a su posición al final de la etapa escolar en una transición -tipo- de lo escolar hacia lo post-escolar, sino de una **etapa** particular del desarrollo de un interés personal, ya que luego del colegio hay otros espacios donde no seguirá siendo *necesariamente* un agente participante del IP o su desarrollo.

[3] Se trabajará en tres colegios distintos [3.1] para triangular las variables de estudio en tres contextos diferentes. A partir de eso se ha definido trabajar [3.2] con **instituciones estatales y privadas**, tanto por el tema, pregunta y objetivos. Todas y todos tenemos inquietudes, intereses y aspiraciones, en cualquier lugar, estrato, momento, etc., pero que sin embargo siempre están contextualizadas. En ese sentido, se buscó trabajar con instituciones escolares más “regulares”, más “comunes”, que no se enfoquen necesariamente en algo “especial” (claro: igual reconociendo que cada colegio tiene una propuesta educativa propia). Esto también pudo desarrollarse así [3.4] porque fue factible y viable en cuanto a las posibilidades de recursos del etnógrafo, y [3.5] por la accesibilidad a las instituciones al conocer a personas vinculadas a ellas.

[4] Debe ser recalcado aquí que con “común” el trabajo se refiere a enfocarse en trabajar con “estudiantes promedio” en el sentido que no estudiantes genios, superdotados o habilidades “especiales” que lo (sobre) distinguen de los demás. Como se anunció en el primer apartado, si lo que se busca es **rescatar historias**, esto no implica enfocarse en lo (regularmente) “extraordinario”, sino en reconocer lo extraordinario está en **todos y cada uno** de nosotros. Todos tenemos una historia particular, porque cada ser humano es diferente, y la diferencia complementada es justo la riqueza y el potencial de nuestro futuro.

Debe denotarse que tampoco se buscó trabajar con estudiantes con alguna discapacidad, no por algún sentido de discriminación ni menospreciación, sino por la no-experiencia del etnógrafo sobre temas al respecto como para iniciar una tesis de maestría en el tiempo estipulado. Siguiendo lo enunciado en el párrafo anterior, desarrollar ese rescate de historias con estudiantes con discapacidad(es) contribuiría mucho más a pensar en nuevas variables de educación a partir de los IP's.

[5] El trabajo se enfoca en cómo lo que pueda suceder dentro y/o afuera del colegio con respecto al [IP] se incorpora o no, participa o no, es parte de o no, es aceptado o no, etc. **desde, en y/o con** los espacios escolares. “**Desde**”, se refiere a que puede mirar hacia fuera. Es un “¿Por qué no utilizas lo que estás aprendiendo aquí en eso que estás haciendo ahí?”. “**En**” se refiere a cómo se desarrolle el interés dentro del colegio, pero no necesariamente (¿hay permisividad institucional?). Es un “No te vamos a decir que no lo hagas”, participación pasiva. “**Con**” es por si algún elemento del colegio es partícipe directo del desarrollo del interés personal. Es un “Te apoyamos, lo hacemos contigo” (participación activa). Es reconocible *a priori* que podría suceder en cualquiera de los casos que desde cualquier frente puede haber **resistencia** (individual, grupal, familiar, etc.), aunque esto dependerá de cada caso de estudio particular.

[6] Por otro lado, los casos desarrollados han conllevado a no concentrarse únicamente en el aula y en el colegio, sino también a desplazarse a varios lugares dentro y fuera del colegio (los datos están nunca en una sola fuente), lo que hace que el *t/i* se desarrolle en un **campo multilocal y multidimensional**, cuyas distinciones se introdujeron y especificaron en el apartado anterior (p. 7, punto [4]).

A lo largo del trabajo de campo, surgió la cuestión de cuál es el **límite** de “lo local”, de la “educación local”. ¿Qué tamaño tiene?: ¿3m x 3m? ¿El colegio? ¿Dos cuadras a la redonda? ¿El barrio? ¿El distrito? ¿La ciudad? ¿El país? ¿El valle? ¿La asociación interescolar a la que pertenece el colegio? ¿Donde vive la familia? ¿Los recursos económicos? ¿El continente? ¿Por qué no el planeta? Seguir esa línea de cuestionamientos, sin embargo, iba a desviar el trabajo pues implicaría hacer otro o replantear el que ya estaba a mitad de camino. No obstante, sirvió para poner atención especial en los límites de los espaciotiempos, que como se fue descubriendo –y se irá desarrollando más adelante– no es que terminan en un punto y empiezan en otro, sino que más bien se traslapan y se superponen.

[7] Así también, esta multilocalidad también exige revisar los **modelos pedagógicos y metodológicos** de los tres colegios, para contextualizar y triangular. Dependiendo de la confidencialidad establecida con las instituciones y aunque durante el trabajo de campo se haya conocido las tres, estas metodologías no serán descritas explícita y/o totalmente hasta el documento final, según lo coordinado con las instituciones respectivas. Esto será desarrollado en cada uno de los casos de estudio.

[8] En otro sentido, la multilocalidad y la multidimensionalidad de los **elementos** ya mencionadas, lleva también a una **revisión de archivos analógicos y digitales**. Lo primero [8.1] refiere a la revisión de documentos diversos (fotografías, cartas, dibujos, objetos, etc.) que tengan que ver con la historia o proceso de los IP correspondientes, estén en archivos personales o institucionales. Lo segundo [8.2] refiere a una revisión y mirada de redes sociales digitales y páginas web (de los estudiantes, de los mismos colegios, de otras instituciones, de los eventos, etc.) que constituyen un también un archivo de acceso público y una fuente de información importante. Desde el enfoque de la **antropología visual**, han permitido estudiar las variables de estudio de una manera más integral constituyéndose como elementos en sí (medio digital) y evidenciando agendas en particular.

[9] Otro aspecto importante a evidenciar es que los IP's a pesar de ser “personales” *per se*, no son *individuales*. Es decir, aunque un interés –o un aspecto del mismo– pueda ser desarrollado de manera personal, en distintas medidas, desde distintos ámbitos, en diversos contextos, por distintos factores, un interés puede ser compartido por varias personas, se conozcan dichas personas o no. Eso es un **interés colectivo [IC]**. De hecho, en el caso del trabajo de campo desarrollado, se encontró que los DIP's estudiados se han compartido/se comparten en distintos aspectos con otras personas de diversas maneras con distintos valores y significaciones.

En otro sentido, resulta útil también concebir, entender y describir la delimitación del campo en términos de Bourdieu (1988, 2011, 2012) a partir del concepto de **campo social**. Este puede delinearse entendiendo el DIP de un estudiante escolar al final del colegio como algo que ha sucedido y sucede **en y por** (debido a) la **intersección** (interacción) de las fuerzas de distintos campos que –dependiendo de la vida personal de cada estudiante– lo *han influido/influyen* de distintas maneras y medidas y en distintos ámbitos. La **intersección/interacción principal** que se problematiza en este *t/i* en términos de *espaciotiempo personal, social e institucional*, es la que se da entre el **campo escolar** y el **campo del IC**, que a su vez es influenciada en distintos puntos por el **campo de la vida personal** del estudiante. Ahora bien, por un lado, cada campo de por sí se constituye por una dinámica capitales diversos dentro de la cual el estudiante se va (re)posicionando a partir de su propia dinámica/disposición de capitales. Por otro lado, puede entenderse también que cada campo implica un *habitus* específico que al interactuar (intersectarse) con otro(s) construye a su vez otro *habitus* resultante que media también en la definición de una posición (social, académica, económica, cultural, profesional, educativa, política, etc.) del estudiante en el mundo.

En la página siguiente se visualiza la *delimitación de campo (social) de estudio* a partir de la teoría de Bourdieu,

que no obstante es potencialmente útil en algunos aspectos –como este–, en otros no, **es incluso riesgoso**. Esto es discutido más a detalle en el Capítulo 4 (ver p.27, dentro del punto [5]).

En sí, el interés personal de un estudiante (y de una persona) puede problematizarse desde muchos puntos de partida: económico, monetario, experiencial, tecnológico, material, psicológico, etc., incluso en cada uno podría haber lecturas cada vez más específicas. En este estudio, como se ha enunciado ya, se está problematizando **en/ desde el espaciotiempo** desde algo –definido más adelante (ver Marco Teórico, p. 23)– que llamamos *selfscape*.

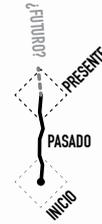
- 1 Habrán **IP's distintos**: sobre escultura, dibujo, matemática, mecatrónica, poesía, física, teatro, viajes, aves, etc.

• IP<sup>1</sup>

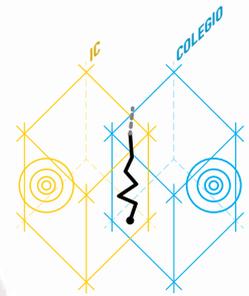
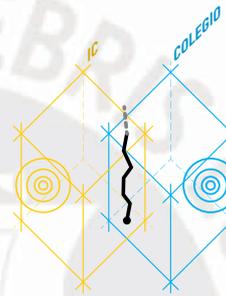
• IP<sup>2</sup>

• IP<sup>3</sup>

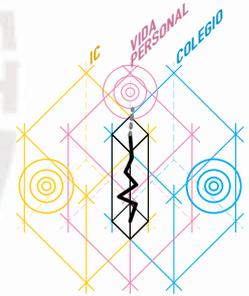
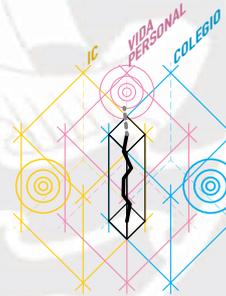
- 2 Cada IP tiene su **historia particular**: **inició** en un punto de terminado, tiene un **pasado**, tiene un **presente**, y (quizá) tenga un **futuro** (no se puede saber, aunque hay tendencia a seguir)...



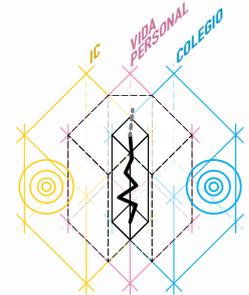
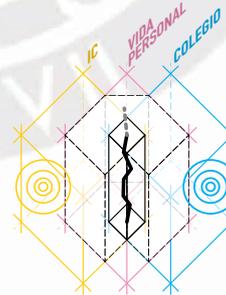
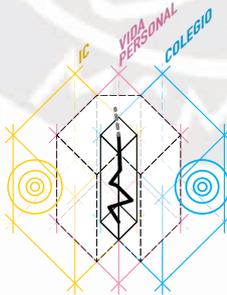
- 3 En el **marco del t/i**, se entiende que cada IP se ha ido construyendo en la **intersección** de las **((fuerzas))** de dos campos distintos que **atraen hacia sus propias inercias** (¿agendas?) los diversos eventos de dicha historia: el **campo del IC** y el **campo del colegio**.



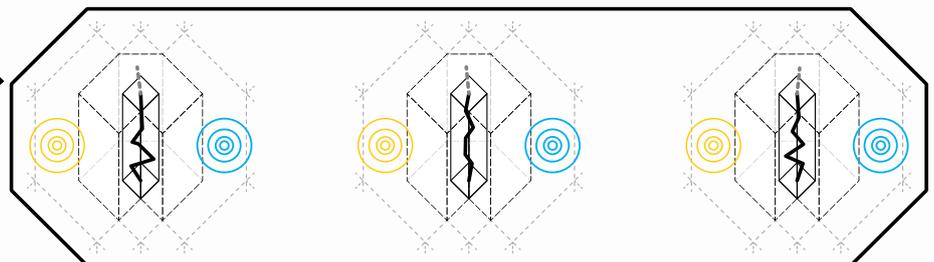
- 4 Hay, sin embargo, también una **((fuerza))** que atrae hacia otras direcciones, la fuerza de otros aspectos de la vida del estudiante también importantes que lo definen como persona: el **campo de la vida personal**



- 5 Sin embargo, este estudio **problematiza desde el espaciotiempo la interacción** entre las **((fuerzas))** del **campo escolar** y el **campo del IC/IP** teniendo en cuenta los aspectos de la **vida personal** relacionados al **DIP** mismo. Así, en resumen:



- 6 El **campo (¿social?) de estudio** es esa **intersección** (interacción) combinada entre dichos campos que influyen en un **DIP** particular problematizada desde el mismo estudiante en términos de espaciotiempo.



Al lado del etnógrafo sentado esperando entrar a la reunión con una directora dos niños sentados frente a una computadora entrando al software *Google Chrome*:

Niño A: Voy a usar *Google Maps*. ¿Por dónde es tu casa?

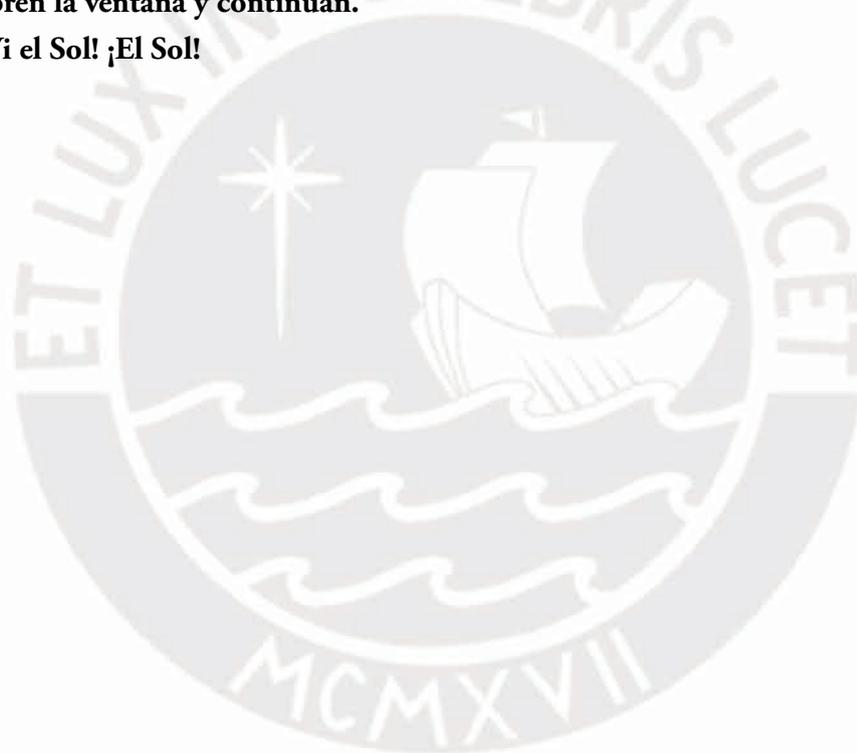
Niño B: Por la Molina.

Niño A: (Empieza a ubicarse geográficamente y a buscar...)  
¡Máximo! ¡Mira encontré la playa Chorrillos! ¡Buenazo, ¿no?!

Niño B: Shiii!!!

Se acerca un personal administrativo del colegio, les pide “Permiso, niños, un momento”, cierra la ventana y les dice que “Ya vuelvan a su recreo”. Luego que se va, los niños vuelven a la computadora y otra vez abren la ventana y continúan.

Niño A: ¡Vi el Sol! ¡El Sol!



# ESTADO DE LA CUESTIÓN

## ANTROPOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Desde la antropología, la educación ha sido y sigue siendo discutida también desde los inicios de la disciplina, siempre emplazada en contextos más grandes y focalizadas por los enfoques específicos (agendas) de los antropólogos en cuanto a esa evolución histórica. Ahora, “educación” en sí es muy amplio, desde la cuna, el jardín o el nido, hasta programas educativos para personas mayores. Para acotar, el panorama estudiado corresponde a la delimitación del estudio realizado: el colegio.

Con respecto al foco de investigación, de los temas más importantes para la antropología de la educación y sobre el que ha habido muchos trabajos y teorías es la **reproducción cultural** y **reproducción social** (Bordieu, 1995, 2001; Levinson & Holland, 1995; Steward, 2012), la manera en la que las relaciones sociales se perpetúan en procesos de transmisión directa o indirecta, evidente u oculta, a través de múltiples niveles: sea desde la organización misma de los currículos educativos o la organización funcional, administrativa, espacial, etc. de la institución, hasta las interacciones de las personas en sus roles, posiciones, discursos, etc. En esa línea un tema recurrente ha sido los trabajos sobre el “currículum oculto” (Torres, 1994) enmarcados en la discusión sobre reproducción.

Otro de los grandes temas discutidos y teorizados ha sido la educación **formal, no-formal** y **informal** (Sarramona, 1992), aunque tampoco se ha encontrado referente directo incluso desde estudios desde estos tres conceptos en relación al diálogo de procesos formativos personales y escolares en términos del espacio y tiempo o del espaciotiempo.

## ANTROPOLOGÍA DE LA ESCUELA

En ese contexto, la antropología de la escuela sigue ha sido y es abordada desde diversos frentes, reconociendo las problemáticas que el mismo estudio de por sí plantea (Jociles & Franzé, 2008), hasta los métodos para estudiarla, sea desde una etnografía (Velasco *et al.*, 2007) u otros métodos más experimentales el mismo hecho de no aislarse y más bien trasponer distintos trabajos al respecto en distintas realidades. Al respecto, en Anderson-Levitt (2012) se presenta y discute las conexiones entre trabajos antropológicos realizados sobre la escuela a través de ese conjunto de realidades. La temática y enfoque de dichos trabajos obviamente varía dependiendo de los contextos en y desde los cuales estos se dan. Por ejemplo, en algunos países se enfatiza más temas sobre discriminación racial y en otros sobre género o estratos económicos, así como algunas zonas se preocupan. Así también, cuando en unos lugares la escuela es problematizada como un fin en sí mismo en términos de acceso a educación para todos, en otros lugares es problematizada desde la homogeneidad y la naturalización de conflictos socioculturales, como también en otros lugares es problematizada desde su agencia en una lucha política.

Sin embargo, algo importante que se desataca a lo largo es que el factor de movilidad académica, profesional y proyectual de los etnógrafos (participación en congresos, financiamiento de los proyectos, becas de estudio, programas de intercambio, redes de contacto consecuentes, etc.) influye y hasta define los trabajos en sí desde la influencia de unos con otros, sea a través de la aceptación, rechazo, reacción, adaptación, etc. de corrientes teóricas, metodologías, conceptos, etc. Lo importante de esto es que se evidencia la influencia, el bagaje y el papel del antropólogo en el trabajo, lo que debe conllevar a que estos aspectos deben ser considerados como variable (dependiendo de la participación del mismo) y en el desarrollo del mismo.

Al respecto, en el caso del Perú y a lo largo de su historia disciplinar, se ha estudiado desde la antropología estudiado la educación desde muchos ámbitos. Por mucho tiempo el principal es la visión de la educación

como una forma de progreso, visión muy arraigada en un contexto de desarrollo nacional lento y muestras de logro mermadas y filtradas por fuertes y variadas dinámicas de diferenciación y discriminación. Así también, hay muchos estudios sobre procesos de escolarización urbana y rural, el encuentro entre agendas distintas y a veces totalmente opuestas (global, nacional, local, comunal). Se ha desarrollado bastante también sobre discriminación tanto racial, género y étnica, sea o no en procesos de escolarización, como también de memoria y conflicto armado, desde muchos puntos de vista y en diversos contextos. Y ya más específicamente, se ha estudiado el colegio como un espacio físico problematizado en términos de raza, sociedad, etnia, sexo, etc. A pesar de todo, sin embargo, no se ha encontrado un referente directo al diálogo de procesos formativos personal/escolar que sucedan en, trasciendan o cuestionen los límites espaciotemporales del colegio como institución.

Ahora bien, respecto a **actividades dentro y/o fuera** del colegio –en términos de este estudio–, hay discusiones sobre la relación entre los conceptos de “actividades extraescolares” y “tiempo libre” (Rodríguez, 1982), y su importancia como parte del proceso formativo (Robinson & Arónica, 2015) en cuanto enfoques específicos a problemas socio-educativos diversos. Sin embargo, también está el otro lado donde se discute también esa educación no-formal como una **hiperescolarización** de los estudiantes (Rosenfeld & Wise, 2002).

Ambos frentes son abordados en este estudio y enriquecen el análisis crítico en cuanto al **diálogo** de que el hecho mismo del desarrollo de interés personal exige una **búsqueda** de espaciotiempos **intra- y extra-escolares** con –sobre todo– tiempos escolares.

De esto último, en el contexto de la antropología peruana, ha habido también una larga discusión respecto a la educación y la escuela, desde cómo entender la educación en el Perú en una sociedad compleja y diversa (Degregori, 2000) hasta miradas más amplias sobre las políticas educativas (Oliart, 2014).

En el Perú, de muchos trabajos sobre antropología de la escuela se ha encontrado referencia en el trabajo de Ames & Vargas (2012) en cuanto a su concepción, aproximación, enfoque y trabajo etnográfico multilocal para triangular estudios sobre educación escolar en contextos geográficamente diversos y construir así un panorama más amplio de una realidad educativa específica desde casos concretos. Así también, del trabajo de León Gabriel (2014) sobre femineidad, conflicto social escolar y la web, se toma referencia a su entrada al campo del estudiante escolar también como adolescente, pero también como tal contextualizado en un mundo de redes sociales digitales a través de las cuales otras variables de la realidad social escolar/adolescente emergen y pueden ser leídas fuera del entorno escolar físico, social e institucional.

El presente *t/i* se emplaza, entonces, en un panorama antropológico que, al integrar variables de intereses personales, espaciotiempo, colegio, extraescolar, personal, social, institucional, etnografía, cartografía y visualización de data, resulta específicamente casi nada explorado. Debo decir que esto está sistémicamente relacionado con el tema, motivaciones, preguntas, objetivos, enfoques y determinación del campo de estudio.

## ANTROPOLOGÍA DEL ESPACIO Y DEL TIEMPO

Aunque en el campo de la antropología del espacio y la antropología del tiempo, ha habido también una discusión sobre su concepción y su importancia en la cultura y la sociedad desde los inicios de la disciplina hasta hoy en día que sigue en vigencia (para un estudio sobre el espacio en la antropología ver Urrejola, 2005; García, 2015; para un estudio sobre el tiempo en la antropología ver Bordoque, 2001; Navalles, 2004; Tomlinson, 2017), no se ha encontrado hasta el momento trabajos específicamente similares al estudio aquí propuesto en términos de intereses personales y espacio/tiempo transescolar, o al menos sobre estos tres/cuatro ejes temáticos propuestos integralmente: IP, transescolar, espacio y tiempo (o espacio/tiempo).

Sin embargo, ha habido mucha discusión sobre temas afines a los intereses personales como actividades extracurriculares en el marco del tiempo libre, la educación formal, no-formal e informal –como se

mencionó anteriormente— y los cada vez mayores y más específicos requerimientos laborales, profesionales, económicos, académicos, etc. del mundo contemporáneo (Rodríguez Martínez, 1982; Reed & Lee, 1984; Rosenfeld & Wise, 2002; Moreno, 2005).

En cuanto al espacio, hay trabajos diversos sobre el espacio escolar en términos físicos, sociales, políticos, culturales, etc. abordados desde temas de género y raza, hasta emprendedurismo y economía neoliberal (Urrejola, 2005; García, 2015).

En cuanto al tiempo, no se ha encontrado mayor énfasis que su carácter como ‘contexto temporal’ y en su relación al tiempo que pueda tomar desarrollar una actividad, no necesariamente —como se busca hacer aquí— sobre la contraposición y diálogo de temporalidades distintas definidas a partir de agendas distintas.

Con respecto a un “espaciotiempo”, sea por evitar o afrontar o regular un estudio antropológico desde el aspecto fenomenológico y matemático del término (“continuum espaciotiempo”), es tomado como referencia a que ambas dimensiones dialogan. Pero, no se ha profundizado en cómo esa interdependencia es vivida, concebida y percibida en el mundo escolar en específico.

En ese contexto, para enfocar y concretizar las reflexiones planteadas por este estudio y las variables metodológicas implicadas, se tomará la definición “triádica” de **espacio** propuesta y detallada por Henri Lefebvre en *La producción del espacio* (2015), y la definición de espacio social de Pierre Bourdieu en *Capital cultural, escuela y espacio social* (2012). La primera problematiza e integra el espacio como algo físico, mental y social —y político—, y no como un escenario o envolvente natural donde las cosas simplemente suceden. El segundo porque define espacio social en términos de lo que cohesiona, comparte, practica, vive, etc. un grupo de personas sobre algo en específico (Cavagnoud, 2011).

Con respecto al **tiempo**, se tomará los textos *Sobre el tiempo* (2013) de Norbert Elias, *Historias del tiempo* (2016) de Javier Atali, *Comunicación y poder* (2009) de Manuel Castells, y *La antropología del tiempo* (1992) de Alfred Gell.

El primero es icónico porque da una definición concreta de “tiempo” permitiendo su estudio desde las ciencias sociales, definiéndolo como una relación entre dos elementos construida socialmente a partir de una capacidad de síntesis sobre dichos elementos o fenómenos (Elias, 2013). Del segundo se toma el estudio sobre la manera en la que se ha medido el tiempo a lo largo de la historia, y del tercero la forma en la que el tiempo adquiere distintos valores dependiendo de las necesidades sociales (tiempo biológico, tiempo laboral, tiempo industrial, etc.). Finalmente, Gell, si bien reconoce la importancia de la filosofía del tiempo, se enfoca en explorar, definir y operacionalizar reflexiones y métodos de aproximación al estudio antropológico del tiempo, sin correr el riesgo de perderse en lo fenomenológico delimitando los límites de la antropología desde su enfoque y formación disciplinar. En ese sentido, el trabajo de Gell aporta a este estudio para focalizar su punto de atención.

También se ha tomado en cuenta la útil reflexión y minuciosa observación de Edgar Casey sobre la concepción de “lugar” y “espacio” en *How to get from Space to Place in a Fairly Short Stretch of Time* (1996), donde enfatiza que el espacio es algo que se construye a través de percepciones y experiencias y no un “contenedor natural” donde estas suceden. Su utilidad está en que permite operacionalizar conceptual y metodológicamente cómo el colegio como centro de educación no constituye un contenedor espacial y temporal definido por leyes y normativas estatales e internas, sino que es construido como un espaciotiempo determinado a partir de las percepciones y experiencias que las personas que lo conforman tienen, en este caso, estudiantes con IPs particulares y todo lo que tal implica.

En ese sentido, el trabajo de los autores mencionados se ha encontrado teórica y procedimentalmente útil para el *t/i* ya que no se ha explorado desde la antropología visual cómo es que una persona **construye y se construye** en un espacio social a través de las motivaciones e intereses personales, o la manera en la que la persona desea o no compartir espaciotiempos sociales, así como la manera a través de la que **se construye a sí misma** en dicho proceso.

## ANTROPOLOGÍA VISUAL

Como se destacó en el primer capítulo (ver p.5), el estudio encuentra un gran potencial en ser realizado desde la antropología visual, por las posibilidades que abre a partir de lo ya trabajado en distintos ámbitos y momentos de su historia disciplinar, como también de lo no-trabajado, que constituye un motivo de exploración.

Ahora bien, en cuanto a métodos interactivos contruidos a partir de fotografías –no necesariamente productos gráficos– ha habido bastante exploración desde los inicios mismos de la disciplina, así también –en la línea de reconocer los mapas y sus componentes (fotografías y objetos diversos) como objetos materiales– hay una discusión actual latente y continua sobre **visualidad** (Mead, 1995; Ardévol & Muntañola, 2004; Collier, 2009) y **materialidad** (Hodder, 1998; Miller, 1987, 2005; Appadurai, 2006), o sobre ambos (Gell, 1999, 2016).

Sin embargo, en distintos y diversos momentos y lugares, se ha problematizado el uso de las tecnologías para producir imágenes (Mead, 1985) y en medios digitales (Castro, 2011), dentro y fuera de la educación. Asimismo, desde la masificación de la tecnología de las comunicaciones y las redes sociales, hay una discusión sobre la hipervisualidad (Imbert, 1999; Renobell, 2005; Castañeda, 2008) que han ido gestando exploraciones etnográficas desde lo visual/material hasta lo audiovisual (Bautista & Velasco, 2011).

Hay también toda una reflexión, discusión y teorización sobre la **cartografía** en sí como producto social, político y cultural en términos de semiótica y de representación (Bertin, 2011; Tufte, 1990, 1997, 2001; Lima, 2010, 2015, 2017). Por otro lado, aunque hay estudios sobre cartografía y etnografía (Crampton, 2011) e incluso manuales para realizar cartografía desde la etnografía (Kuznar & Werner, 2011), no lo hay en la otra dirección. Esa relación se aborda desde el “*mapeo*” como técnica menos enfocada (mapas mentales, mapas conceptuales, mapas familiar, etc.), o tomando la cartografía como complemento de triangulación de trabajos etnográficos, o enfocada solamente desde la sociología y el uso de sociogramas, ecomapas o genomapas (Freeman, 2000; Rodríguez & Morera, 2001) tanto analógicos como digitales

En esa línea, hay trabajos que buscan integrar el enfoque etnográfico con el Big Data desde un enfoque de la antropología (Crampton, 2011) o la antropología visual específicamente (Pink, 2006). Sin embargo, se ha encontrado que dicho enfoque se discute principalmente solo desde la data, cuando no también desde su representación como potencial etnográfico y antropológico a transformar y explorar.

## ANTROPOLOGÍA DE LA ADOLESCENCIA (ESCOLAR)

Se ha encontrado referencia más directas al estudio en tres trabajos. Por un lado, el ya mencionado de León Gabriel (2014). Por otro, el de Boyd (2014), quien explora el mundo de las redes sociales digitales como un medio a través del cual los adolescentes se muestran y cómo eso dialoga con sus interacciones en el mundo físico. Y por otro lado, el estudio de Cavagnoud (2011) sobre el trabajo en adolescentes en Lima dentro de contextos geográficos diversos: territorio, urbe, migración, economía, familia, etc. Esta situación está enmarcada, y aunque el estudio está definido desde un enfoque sociológico, da ejemplos concretos sobre adolescentes en dicha situación.

# MARCO HISTÓRICO

## CONTEXTO EDUCATIVO GLOBAL

En el gran marco de la *educación* como sistema (público y privado), el siglo XX es una superposición de preocupaciones, discusiones, corrientes y posturas que abarcan desde dónde debe mirarse y qué debe enseñarse hasta qué utilizar y en qué debe enfocarse. Se inicia desde una pedagogía progresista en el contexto de la gran explosión demográfica luego la revolución industrial donde se concibió la idea de sistemas de educación masiva, pasando por el anarquismo, el marxismo, por pedagogías concebidas desde lo global, antiautoritarias, modernas, postmodernas, desde el estudio y aplicación de modelos más científicos y estructurales hacia modelos más abiertos y emergentes o desescolarizados, por modelos colaborativos o individualizados, hasta modelos que conciben desde la tecnología o de una economía neoliberal o en una visión por capacidades y competencias. Esto ha ido circulando y emplazándose en diversos contextos geográficos, políticos, económicos, tecnológicos, etc. (Para más información al respecto, ver del Pozo, 1981; Trilla *et al.*, 2001; del Mar, 2009; Robinson & Aronica, 2015).

En un sentido *pedagógico*, siempre ha habido una discusión sobre los métodos de enseñanza aplicados en cada uno de los sistemas que han ido emergiendo a lo largo de las décadas. Ahora, los intereses de la pedagogía han sido abordados con diferentes nombres y en distintas medidas a lo largo de la historia de la civilización humana, siempre ha habido una preocupación sobre la enseñanza y los sistemas que se crean para ella (Gal, 1968), bajo, sobre, a través de o lejos de la regulación del Estado (Luzuriaga, 1959).

El tema pedagógico, sin embargo, ha ido transformándose cada vez más rápidamente en el último ciclo: somos más de siete mil millones de personas a inicios del siglo XXI. La explosión demográfica trae consigo la gran pregunta de cómo hacer frente a una demanda educacional tan grande inmersa en discusiones raciales, económicas, políticas, etc., no sin omitir las medioambientales y tecnológicas.

Pensadores de educación en distintos lugares con distintas procedencias con distintos contextos han desarrollado propuestas diversas para dichos diversos contextos para hacer frente a esa situación (Trilla *et al.*, 2001): Desde María Montessori y la pedagogía científica y Piaget y el constructivismo (tan influyente hasta hoy en día), hasta la discusión propuesta por Iván Illich de si la escuela misma debe ser el lugar para la educación, y hasta la discusión de la educación para el siguiente milenio (Morin, 1999).

En un mundo globalizante e hiperconectado, se discute hoy sobre globalidad y localidad, sobre hasta qué punto debe enfocarse la educación para poder responder a las exigencias del mundo entero manteniendo y valorando las particularidades del entorno de las personas que “son educadas”. Hay, pues una preocupación por no desmerecer las herencias de nuestras propias comunidades (urbanas y/o rurales) y más bien rescatar las historias locales de cada zona o grupo social, valorando la historia particular de dicho grupo y sus individuos como un conocimiento no solo de nosotros mismos sino también del entorno que lo rodea. “Conocimiento” cuya propia forma y materialidad también se discute: ¿Qué conocimiento se valora, revalora o desvalora? ¿La oralidad, la escritura, las festividades, las leyendas, las costumbres, etc.?

Así, en ese contexto, el *t/i* se emplaza en una discusión sobre globalidad y localidad, y el *t/i* aborda dicha discusión buscando –conceptual y metodológicamente– rescatar y destacar historias personales, particulares y concretas, y *visibilizar* las relaciones que dichas historias construyen con ese gran mundo y cómo dichas historias también construyen ese gran mundo.

En otras palabras, se busca operacionalizar el énfasis en que no debemos olvidar que el mundo y la historia de todos es resultado del mundo y la historia de muchos. En las lecturas cuantitativas, pues, suele omitirse las historias que dan como resultado esa data, quedando difusas bajo el velo de la estadística.

## CONTEXTO EDUCATIVO NACIONAL

El trabajo se emplaza en una coyuntura educativa particular: una nueva Currícula Nacional. Si bien todavía no ha sido implementado en el nivel Secundaria a nivel nacional, implica un cambio grande en al poner en la agenda del Estado la preocupación por el sistema educativo a nivel nacional. No cabe a este estudio discutir los alcances de la CN, pero sí enmarcarlo dentro del contexto histórico anteriormente mencionado.

A partir, pues, de esta preocupación política, después del proceso de gestación y elaboración del currículo –que ha tomado no poco tiempo (ver página continua)–, es que han surgido cada vez más diversas iniciativas desde los aparatos estatales para hacer frente a las diferentes deficiencias en el sistema: desde el grán déficit y situación de la infraestructura y la coyuntura política generada alrededor del tema de género en la currícula, hasta los nuevos sistemas de evaluación docente que han evidenciado una realidad escolar compleja, a nivel cultural y social, como también legal y laboral.

En otro sentido, estos cambios paulatinos hacia un enfoque de *perfil de alumno* definido a partir de un conjunto determinado de competencias, han decantado en iniciativas específicas público/privadas –como se verá en el caso de Rodrigo–, que buscan concretar la materialización de ese perfil (“modelo de ser humano”). Todo esto también está enmarcado en una línea un poco más larga de transformación económica a escala nacional después de la guerra interna y de la dictadura y la reforma agraria. Este contexto económico en conjunto con el político ha hecho posible que haya más inversión por parte del Estado en la educación que, incluso así, dista todavía de ser suficiente.

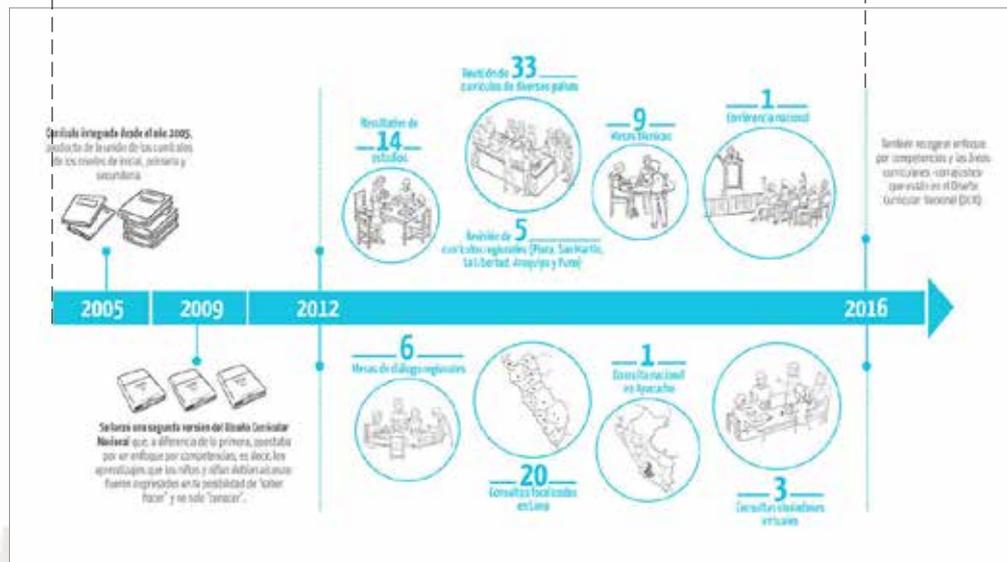
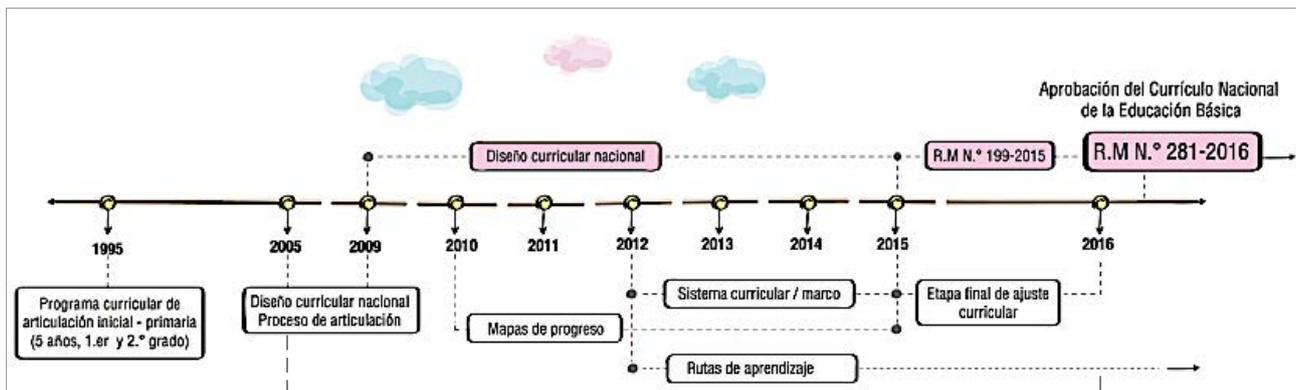
Este gran contexto educativo nacional se manifestado en diferentes aspectos comunes y peculiares a los casos específicos desarrollados en este estudio, tanto dentro como para fuera de las instituciones escolares correspondientes.

Asimismo, a lo largo del trabajo de precampo se ha encontrado que este contexto histórico educativo nacional se concreta en el aula de tal forma que tanto en las aulas de los colegios visitados en el precampo como con los que se ha trabajado el campo, hay cada vez más clases enfocadas en pedagogías donde el alumno participe más y el rol del profesor cambie como facilitador y no como expositor o dador de conocimiento. En términos concretos, en casi la totalidad de las clases en las que se realizó observación de aula –a excepción de las que fueron en centros de cómputo– los estudiantes siempre han producido algún tipo de producto material-visual, sea individual o grupal. Productos que utilizan información de diversas fuentes (lecturas, la clase misma del profesor, internet, fichas, etc.) y en distintos formatos ó **medios** ó materialidades (fotografías impresas, fichas, libros, maquetas, etc.). Esto se emplaza en una línea de tiempo de la historia educativa y pedagógica del siglo XX donde por largo tiempo se ha buscado y desarrollado a través de distintos y diversos actores estudios sobre cómo hacer al estudiante parte concreta y tangible de su propio proceso educativo.

En el marco de este t/i, se ha encontrado que esta visualidad y materialidad de la pedagogía en el proceso de construcción pesonal y/o grupal de conocimiento, tanto un factor a problematizar como también –y sobre todo– un potencial a explotar en términos de entrada al campo, método etnográfico y producto-resultado.

## CONTEXTO DE HIPERVISUALIDAD

En esa historia de discusiones de educación y pedagogía, el estudio se emplaza también en el contexto particular de la comunicación, la tecnología, y la sociedad en cuanto al proceso de producción mutuo entre ellas. Hoy, pues, una es resultado de la otra cada vez más inseparablemente. Redundante sería, pues, aquí, debatir sobre lo visual como factor importante de nuestra historia y de nuestras interacciones. Somos



**Esquema superior.** Línea de tiempo / Infografía sobre “La evolución del currículo [nacional]”. **Esquema inferior.** Línea de tiempo / Infografía sobre la “Construcción conjunta del Currículo Nacional”. **Fuente:** Página web oficial del Ministerio de Educación, 2017, <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/actualizacion.php> **Redigitalización:** Manuel Casiano Arroyo.

seres visuales, pero siempre lo hemos sido. (Sobre *hipervisualidad*, ver Imbert, 1999; Renobert, 2005) ¿Sino por qué escribir, por qué esculpir, por qué no erigir edificaciones enteras o dejar nuestra huella en muros y otros medios para que luego pueda leerse (verse) sobre nosotros?

Lo particular aquí es tanto los **medios** a través de los cuales se construye y sigue reafirmandose nuestra visualidad, como la circulación cada vez más acelerada de imágenes (principalmente) visuales.

Con *medios* nos referimos a las **tecnologías de información**, que han abierto nuevos flujos de circulación e intercambio a la economía de las imágenes. En ese sentido, esos flujos acelerados de transmisión e **interacción** con, desde y a través de imágenes en distintos medios (**transmedia**) no solo nos reafirman como sociedades visuales, sino como **hipervisuales**.

Cualquiera (pero no “todos” porque hay para quienes no es económicamente accesible o rentable) puede tener una cámara de fotos en la mano con su teléfono móvil, y con ella tomar fotos de lo que le interese tomar, así como editarla, recircularla, volverla a recibir, editarla otra vez y así. Donde antes era posible una computadora para hacer todo eso, ahora con el celular basta –aunque hoy este es una muy pequeña.

Como se mencionó arriba con el ejemplo de los papelotes *como producto visual-material*, esta **hipervisualidad se ha trasladado también a la educación**, donde dichos productos grupales y/o individuales buscan no solo materializar un proceso de enseñanza/aprendizaje educativo, sino también materializarlo para su correspondiente control, evaluación, cuantificación.

Finalmente, esta hipervisualidad está también enmarcada, influida y definida por el desarrollo tecnológico. No más hay que ver en los últimos 20 años cómo las tecnologías de la información y comunicación se han desarrollado exponencialmente. Los dispositivos móviles justo han surgido para suplir esa necesidad no solo de permanecer conectados, sino de **ver** que estamos conectados. Así, algo crucial y particular al estudio, es que los estudiantes con las que se ha venido trabajando pertenecen a una generación donde no ha habido un mayor cambio tecnológico, sino que el cambio tecnológico prácticamente **ya sucedió**. Es una generación que ha crecido con *Google, Facebook, Whatsapp, Twitter*, etc. No es algo que pueda separarse ni mucho menos omitirse en este como estudio social.

Esto plantea otras complejidades al sistema educativo. Mientras se ha preparado para hacer frente a una sociedad, política y economía —y con ellas una cultura— específicas, la visualidad ha pasado a ser “**híper**”.

En la página continua se muestra un esquema realizado a partir de la contraposición de varias líneas de tiempo con el objetivo de hacerlas interactuar para contextualizar las diversas variables del *t/i*. Es una **primera cartografía**. .....

La línea de tiempo del medio horizontal bajo muestra el proceso de formación del currículo nacional en términos de plazos/tiempos ministeriales, y aunque no está puesto ahí (pues el gráfico ha sido hecho en el actual gobierno), es un proceso que ha tomado varios mandatos gubernamentales que buscan conectarse con el primer intento de articulación educativa a nivel nacional en 1995. En el gráfico original —que se puede encontrar en la página web del Ministerio de Educación (ver enlace en “Fuente” en el texto debajo)—, 1995 estaba más cercano al año 2005. Desde una mirada antropológica cabe preguntarse si fue modificado por motivos estéticos o para dar algún énfasis político omitiendo información. Es algo que no puede determinarse, sin embargo, al hacer la modificación para que pueda dialogar con las demás líneas de tiempo, es totalmente visible la poca actividad. La línea de tiempo baja muestra en el tiempo y a muy grandes la búsqueda de participación ciudadana por parte del Estado en ese proceso de formación del CN.

Hacia arriba, se muestra una línea de tiempo de la aparición de páginas web (hoy grandes empresas) que marcaron un hito en la tecnología y las comunicaciones. Asimismo, se muestra la fecha en la que el dispositivo móvil *iPhone* fue introducido por la empresa *Apple* en el mercado tecnológico y que marcó otro hito tanto en la tecnología y las comunicaciones, como en la sociedad (hipervisual) de la que estamos hablando. Y aunque no todos pudiesen tener acceso económico a dicho teléfono, hizo que el mercado se adaptara y ofreciera dispositivos cada vez más accesibles que llevasen visualmente también.

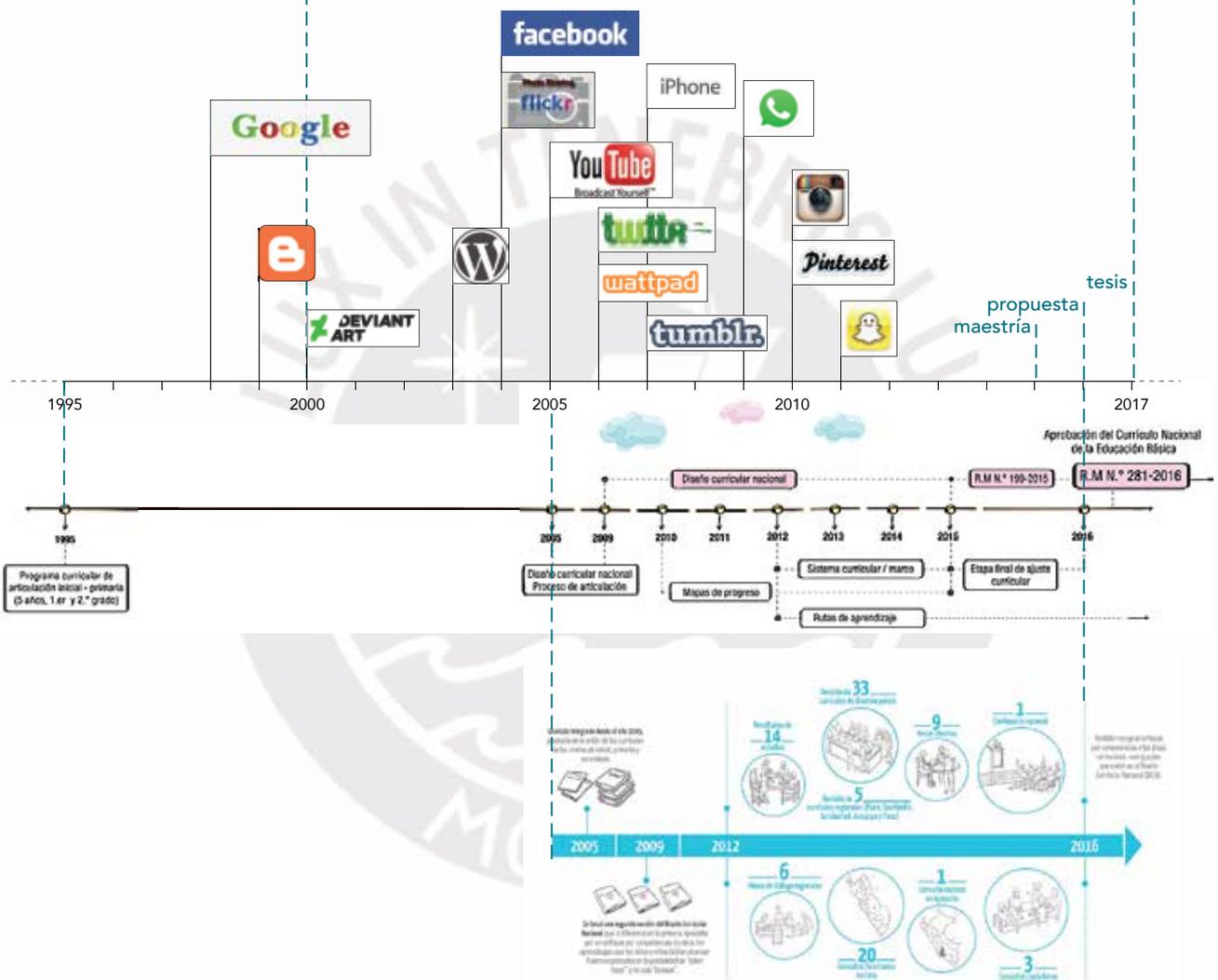
Rodrigo, Ana y Antonio no solo han crecido con un celular, sino con el internet y la hiperconexión visual casi en la palma de las manos. ¿Cómo aproximarse y trabajar con una generación hipervisual?

Debe denotarse aquí, no obstante, que *todos* estamos inmersos en esta hipervisualidad: Así, se **reconoce** en este estudio **la hipervisualidad del etnógrafo**, que no se suprime ni omite, sino se evidencia. Es decir, reconozco la manera personal de **pensar a través de gráficos, imágenes y objetos**, vinculada al interés por **procesar/comunicar información a través de dichos medios (visualizar) y/o construir conocimiento a través de lo visual-material**. Esto también se relaciona directamente a la motivación —antes expuesta— de *experimentación y exploración antropológica*. Esto forma parte de una metodología particular, focalizada y contextualizada, propuesta para desarrollar este estudio (ver Reflexividad, p. 42).

Volviendo al contexto, la pregunta que surge es ¿la educación avanzaba de manera paralela (se influía) o solo simultánea (compartían los mismos años)? ¿Cuántas iniciativas sino fuera y dentro del país han tenido que ver con “llevar la educación” **visualmente** a través de materialidades similares?

En todo este gran contexto, el estudio ha buscado contextualizarse en este **contexto histórico educativo y visual**, en la simultaneidad de estas líneas de tiempo, planteándose la pregunta —como se dijo líneas arriba— sobre *¿quién es el estudiante y en qué espaciotiempos se define como tal?* y entrar al campo tomando esto no como algo criticable, juzgable o asumible, sino más bien tomándolo como una **oportunidad** para estudiar y comprender las inevitables nuevas —y más aceleradas— dinámicas de interacción social que inevitablemente determinan nuevos procesos de aprendizaje que inevitablemente se emplazan en el espacio y tiempo escolares que dialogan con los otros factores históricos anteriormente mencionados.

		K	1p	2p	3p	4p	5p	6p	1s	2s	3s	4s	5s					
antonio	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
ana	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
rodrigo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17



**EMPLAZAMIENTO & CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA & TEMPORAL DEL ESTUDIO.** Transposición de tiempos: Línea de tiempo física y educativa de estudiantes (casos de estudio) / línea de tiempo de la investigación / línea histórica del currículo nacional como proyecto del estado en los últimos 22 años / línea de tiempo del proceso de desarrollo del Currículo Nacional. **Fuentes:** Las líneas de tiempo del medio e inferior son infografías de la página web oficial del MINEDU, 2017. / Las fechas de la fundación de las empresas y los logos correspondientes han sido obtenidos de la web vía motores de búsqueda. / Las fechas de nacimiento de los estudiantes han sido obtenidas en el trabajo de campo. **Concepto y digitalización:** Manuel Casiano Arroyo.

## CONTEXTO DE HIPEREDUCACIÓN

Si bien no hay una bibliografía concreta y desarrollada respecto a este término, existen mayormente referencias al respecto en distintas fuentes digitales web que lo utilizan para referirse o enfatizar cosas distintas (Castillo, s.f.; EpiReality, 2016; La Revista 21, 2014; mpesce, 2015; Quispe, 2015). Las diferencias están definidas a partir del uso del prefijo “hiper” que puede denotar “superior”, “mayor de lo normal”, “grado superior a lo normal” (RAE, 2017), “sobre” o “exceso”. En las últimas décadas, el término también ha adquirido un significado tecnológico: *hipermedia*, *hipertexto*, *hiperconexión*, etc.

Así, “hiper-educación” es entendido en algunos sitios como lo “sobre-educado”, una persona o grupo(s) de personas que tienen “un grado superior que” o un nivel educativo “mayor que” el promedio de gente y/o que su nivel de educación está asociado a una posición “superior” entendida en términos de jerarquía social, cultural, académica, profesional, laboral, etc. En otros sitios es usado para referirse a un “exceso de educación”, a una “sobrecarga educativa” por encima de lo regularmente establecido. En estos sitios, el término se usa para elaborar una crítica a los programas educativos, actividades, académicas, etc. que se realizan fuera del horario escolar y a los que muchos estudiantes son inscritos, sea por obligación, por iniciativa propia o algún otro motivo. Incluso dichas críticas refieren a cómo hasta la salud mental y fisiológica de los estudiantes puede ser afectada. En otros sitios, hay también uso del término con un énfasis en la “tecnología”. Al respecto, se ha encontrado principalmente conferencias de personas que entienden el término en un sentido proactivo y (pro)positivo buscando pensar la educación o procesos educativos desde una realidad hipervisual e hiperconectada, señalando que esta podría mejorar al incorporar en la pedagogía el cada vez más fácil y rápido acceso a la información y la visualidad relacionada como nuevas formas de acceder a información y construir conocimiento. En sí, pensar la educación desde una realidad cada vez más generalizada que viven las niñas y niños. En otras palabras, se plantea la cuestión de: “Parece que inevitablemente esto va a llegar a todos en algún momento, ¿cómo hacemos?”.

Para y desde este estudio, se propone este término como un concepto para referirse simultáneamente tanto a [1] la **gran oferta de programas educativos** aparte de lo ofrecido oficial y regularmente por las escuelas y [2] a que este tipo de oferta educativa **está contextualizada en** la hipervisualidad, hiperconexión e hipercomunicación (ver definiciones en p. 24).

**En términos de contexto**, entonces, actualmente en el mundo y también en nuestro país, ha ido apareciendo una cada vez mayor oferta de distintos programas educativos y actividades diversas para complementar y/o completar lo que se desarrolla en las escuelas. La emergencia antes paulatina y hoy casi desmesurada de estos programas es **indicador** de que se ha ido así construyendo, asentando e incluso aceptando la idea de que “el colegio no es suficiente” como un sistema formalizado, regulado y normado de formación personal –aparte de la familia, claro. El mundo de hoy, pues, exige cada vez más capacidades, habilidades y conocimientos –y pruebas (títulos) que avalen que los tienes– abstractos y concretos, “duros” y “blandos”, digitales y físicos, y cada vez más rápido, en menos tiempo. Estos *espaciotiempos* alternativos e inicialmente opcionales, terminan a veces siendo social, cultural y económicamente obligatorios. Algo a destacar en este contexto en particular, es que estos pueden ser **ofrecidos** (son *productos educacionales*, al fin y al cabo) por instituciones diversas como también por el mismo colegio del estudiante. Y es justo esta dinámica de espaciotiempos (programas) que ha ido evidenciándose a lo largo del trabajo de campo, desde distintos agentes: tanto los mismos estudiantes, como sus padres, familias, amigos, profesores o instituciones.

La hiperpaternidad de hoy es un auténtico producto de nuestro tiempo, fabricado en un entorno de alta tecnología, de acuerdo a un conjunto de expectativas de dimensiones cósmicas. Nos explotan nuestros temores y se convierten en beneficio de anunciantes. (...) Pero cuando los comerciantes realmente nos dan gato por liebre es al hablarnos de educación y de logros intelectuales, algo que nuestra generación considera esencial para el éxito futuro del niño. Nos ofrecen con avidez toda una variedad de productos para que los pequeños Luke y Lucy inicien su acelerada carrera intelectual. Partiendo de dudosas conclusiones de estudios científicos, dando por hecho lo que la comunidad de investigadores profesionales siguen aún debatiendo activamente, nos dicen que nunca es demasiado pronto para empezar la educación formal. Y ahí están las herramientas para que las compremos. Juguetes, libros, cintas y vídeos educativos y evolutivos (...) (Rosenfeld & Wise, 2002, p. 55/95)

# MARCO TEÓRICO

## I. ESPACIO

El concepto de espacio que se define para esta investigación –ligeramente mencionada en el Capítulo 2– se basa en la teoría de espacio de Henri Lefebvre, (2015) enfocada hacia lo social por la definición de espacio social de Bourdieu (2012), focalizada hacia lo conceptual y perceptual por Casey (1996).

Como destacan Lefebvre y Casey, el espacio **no es un contenedor** dentro del cual suceden las cosas, existen los lugares, se mueven las personas, etc. Es sino más bien una construcción humana.

Como lo define con una **concepción triádica relacional** Lefebvre (2015) a lo largo de su postulado, el espacio es la **integración de lo físico, lo mental y lo social**. Esta integración se construye simultáneamente a partir de una **percepción (prácticas espaciales), concepción (representaciones del espacio) y vivencia (espacios de representación)** (p. 92-99). No es que lo físico se perciba, o se represente un concepto de él o que se viva en términos de lo que representa, sino que debe haber un espacio físico que pueda ser concebido y experimentado al mismo tiempo debe haber una capacidad de percepción y concepción que pueda percibir y concebir *algo llamado* “espacio” que a su vez sea una capacidad compartida/regulada con otros individuos. Así, el espacio es resultado integral de lo físico, mental y social.

De esa manera, al estar el espacio cargado de lo social, está cargado a su vez de la cultura y de la política, de subjetividades individuales y colectivas diversas que dependen del grupo específico que lo percibe, concibe y vive.

Esto se relaciona con lo que observa Casey en cuanto a que el espacio no es un contenedor dentro del cual uno se posiciona, sino que es algo que descubre y experimenta conforme lo va definiendo a partir de sus interacciones con distintos elementos físicos, sociales, culturales, etc.

Este concepto triádico de espacio permite operacionalizar la pregunta central del estudio en cuanto a que la relación colegio y desarrollo de intereses personales [C/IP], no es algo que pueda encontrarse en un espacio específica y determinadamente medible o en un escenario contenedor inmutable que el estudiante simplemente recorre. Sino más bien, dicha relación se desarrolla a través de distintos espacios en tensión que se superponen, se interseccionan o se separan según límites difusos que dependen de las interacciones sociales, las políticas y la experiencia del estudiante mismo o con quienes comparte su DIP ([IC]). A su vez, y en estos términos, se cuestiona la educación como algo construido o construible.

## 2. TIEMPO

Para poder problematizar distintos aspectos de la variable “tiempo”, se ha integrado ciertos enfoques teóricos que en conjunto permiten operacionalizar más simple, transversal y focalizadamente el tema propuesto y concebir una metodología más específica.

Como se dijo en el segundo capítulo, se ha tomado la definición de “tiempo” dada por Norbert Elias (2013) porque su definición de “tiempo” es operativa para las ciencias sociales. De hecho la definió a partir de la historia de la sociedad como civilización. Y es que, como dice Elias, el “tiempo” es una **relación** establecida entre dos procesos en una periodicidad tal que permite posicionar un evento antes y después de otro a partir de esa periodicidad. Y, al mismo tiempo, para que esta relación pueda ser concebida, organizada y sistematizada socialmente, debe existir una capacidad de síntesis. Este concepto integral de tiempo como **relacionalidad** y **síntesis** (y/o la capacidad de establecerla) son definidos según el grupo

social, según la cultura, lo que hace posible el desarrollo de estudios sistemáticos y procedimentales sobre el tiempo a partir de lo social, así como permite entender lo social (también) en relación a su concepción, percepción y experiencia del tiempo.

Para triangular, contextualizar y focalizar cómo dialogan las temporalidades de los IP's y el colegio, se ha hecho dialogar la definición de Elias con el estudio minucioso y detallado de Atali (2016) sobre la manera en la que se ha medido el tiempo a lo largo de la historia. En términos de Elias: la manera en la que relacionalidad/síntesis ha ido transformándose en la historia y ha establecido unidades de medida específicas para organizar y regular los tiempos, así: **¿hay alguna medida (relacionalidad/síntesis) particular con la que cada IP es definido?**

En esa línea, para entender cómo el tiempo adquiere **distintos valores dependiendo de** los espacios sociales, fines políticos, experiencias personales, agendas científicas, etc., se encuentra referente en el texto de Castells (2009) en el marco de las relaciones entre el poder y las tecnologías de comunicación. dentro de las que distintos tiempos son establecidos y/o normalizados: biológico, psicológico, médico, laboral, industrial, etc.

De Gell (1992), se ha partido para no dilucidar en los “misterios inherentes al tiempo” y no desenfocarse en abordar el tiempo como variable desde una visión filosófica y fenomenológica fuera de los límites y alcances disciplinares de la antropología, y más bien centrarse en operacionalizar. A partir de esto, presenta trabajos y métodos antropológicos sobre el tiempo a partir de distinguiendo dos grandes grupos de concepciones de tiempo: las series-A y las series-B, un evento en el tiempo se considera como-un y con-un **pasado/presente/futuro** (A) y un **antes/después** (B). Esto permite distinguir y definir más precisamente relaciones espaciotemporales entre el IP y colegio en términos de (A) y (B).

### 3. ESPACIOTIEMPO

No se ha encontrado un modelo o referencia antropológica específica o cercanamente relacionada al tema propuesto. Sin embargo, dar una definición *tal cual* de “espaciotiempo” escapa de los límites del estudio y de la disciplina en cuestión. Siguiendo el ejemplo de Gell, para no correr el riesgo de caer en discusiones filosóficas, matemáticas, físicas o fenomenológicas sobre el ‘término’, el estudio entiende, concibe y focaliza el concepto de **espaciotiempo** como el **conjunto de elementos y relaciones de mutua influencia entre los espacios y tiempos a través de los cuales se da el DIP** de tal manera que lo que sucede en uno afecta o determina lo que sucede en el otro.

Por ejemplo –en términos de espacio y tiempo “físicos” netamente–, ir al colegio requiere un tiempo y un espacio determinados. Esto puede analizarse desde cada uno de distintas maneras: Si voy en transporte público y hay tráfico, me tomará más tiempo ya que hay más autos ocupando el espacio y no puedo desplazarme más rápido. Si se altera el intervalo de duración de los semáforos (tiempo), la pista (espacio) será ocupada de manera diferente. En un análisis espaciotemporal, dependiendo de la cercanía a la “hora punta” (tiempo) en la que vaya al colegio, iré o no más rápido al colegio porque habrá más o menos carros (espacio físico ocupado) que definirán mi recorrido de las pistas (espacio). O quizá, aunque vaya caminando (puedo moverme de manera más libre) puedo demorarme más (más tiempo) porque me paré a mirar (ocupo menos espacio) lo bello que se ve el mar y el cielo al amanecer (aspecto mental-perceptual). En términos de valoración y significación, un almuerzo con un miembro de la familia después de terminar la jornada escolar para luego ir a realizar alguna actividad puede ser algo importante para unos cuando para otros puede significar un momento de tensión y conflicto. Si ese almuerzo cotidiano (espaciotiempo cotidiano constante) precede a alguna actividad vinculada a un DIP, puede asignarle cierto valor (personal) y alguna significación familiar (social).

De esa manera se van tejiendo un espaciotiempo particular a los IP's. La lectura se va complejizado a medida de que se profundiza y problematiza distintos “**planos**” de las relaciones entre ambas **dimensiones**.

Ahora bien, un punto importante a denotar aquí es que **una consecuencia en el espaciotiempo** de la **hipervisualidad** y también de la **hiperconexión** (para estar conectados necesitábamos estar en el mismo espacio, o depender de la velocidad de un animal o del último diseño de embarcación, de construcción de puentes y caminos, hasta solamente saber que nos separan unos *click*) y la **hipercomunicación** (hemos pasado desde necesitar estar frente a frente a enviar mensajes con animales, el último diseño de vela, de motores, de teléfono, de televisión, hasta la integración del internet y dispositivos móviles que nos mantienen conectados simultáneamente de muchas maneras todo el tiempo) es que **la percepción del espaciotiempo se ha transformado**.

El espacio y el tiempo se separan: en términos físico-geográficos el primero permanece, pero no es un factor que de-limita para estar conectados/comunicados ya que el segundo no depende de él sino que es simultáneo. El tiempo, pues, se ha comprimido a tal punto que es simultáneo, no necesita pasar un tiempo para que dos personas físicamente lejanas se comuniquen: los celulares siempre están conectados a través de hardware/software. Podría decirse que la única “distancia espacial” es la que hay entre la mano y el dispositivo de conexión/comunicación: un celular, una tablet o una computadora. Hay, más bien, **otras distancias**: la intensidad de señal telefónica, la carga de la batería y la cercanía a un enchufe, el estado del módem de internet en la casa, el presupuesto de la empresa de telecomunicaciones para reparar el satélite, etc. Estas distancias temporales (técnicas) son las que contribuyen enormemente a la aceleración del mundo contemporáneo.

En cuanto al estudio, este cambio contextual de percepción exige poner atención a que ese conjunto de relaciones espaciotemporales **se da en dicho contexto**. Por tanto, las interacciones a las que los estudiantes están acostumbrados y a través de las cuales han ido creciendo y **también se ha dado el DIP suceden** (y deben ser estudiadas) en este contexto, en este **redimensionamiento** del espacio, del tiempo y del espaciotiempo.

#### 4. DIMENSIONES

Aquí solo para aclarar que en para términos de este estudio, “**dimensiones**” hace referencia al **espacio** ó al **tiempo**, o cuando se haga explícito, al **espaciotiempo**.

#### 5. PLANOS

Anteriormente para esta variable teórica/metodológica se había designado “niveles” para distinguir y enfocar *personal, social e institucional*. Pero conforme se ha avanzado, se encontró que este término es muy limitado pues empuja a pensar en términos de “escala” y “jerarquía”. Es decir, refiere más a una *sobreposición* de uno *sobre* el otro más que una **superposición entre** ellos. Aunque puede haber **relaciones de jerarquía y poder** verticales y/o horizontales entre ellos (entre planos), no se puede concebir de entrada una pre-relación para unos sobre otros. Asimismo, en términos de “escala” conllevaría a entender lo personal “dentro de” lo social, y lo social “dentro de” lo institucional, o lo institucional y lo personal “dentro de” lo social, cuando en realidad –y en el marco del *t/i*– los límites entre ellos, si bien son difusos se definen a partir de aspectos distintos del IP y el DIP.

En su lugar, se usa el término “**plano**”, que, en cambio, como término teórico emula más un **paralelismo** y **simultaneidad**, y aunque puedan separarse y diferenciarse varios planos entre sí, sugieren una integralidad (posible). En otro sentido, es también un término metodológico, pues dentro de lo propuesto, **cada plano de cada dimensión** es visualizado/visibilizado en/con un mapa específico, que –a su vez– como objeto mismo, en términos de su materialidad y funcionalidad como **documento de/y representación**, es un “plano”.

En pocas palabras, **un plano es un conjunto multidimensional de elementos del IP y sus interacciones definido y delimitado por lo que determina en el DIP**. En el *t/i* aquí presentado, son cuatro los planos que se distingue definen un espaciotiempo particular y que son *problematizables* desde ahí.

El **plano físico** se refiere al espacio y tiempo físicos. Espacio físico entendido como el espacio **tridimensional** medible por el sistema métrico que permite ubicar –en términos “cartesianos”– un punto o un lugar en coordenadas geográficas. Tiempo físico se entiende por el **tiempo unidimensional**, es decir, el tiempo como una línea con una dirección, y cuyo sistema de medición será el calendario gregoriano medido en milenios, años, meses, días, segundos, etc. Los espacios físicos y tiempo físicos son los lugares y fechas donde y cuando suceden los eventos implicados del IP y el DIP, u otros relacionados de alguna manera.

El **plano personal** se refiere al conjunto de **aspectos más personales** del IP y el DIP, como son las motivaciones, ideas, concepciones, expectativas, valoraciones, etc. En sí, todo aquello que tiene o genera un valor simbólico para el DIP y que constituye un elemento central para el mismo. Esta escala de valor está definida por el estudiante y será señalada en cada caso específico. Pues ya que los aspectos personales del IP pueden ser gatillados por múltiples factores sociales, emocionales, políticos, circunstanciales, etc., debe aclararse que “plano personal” no se refiere a donde y cuando la persona está sola (esto correspondería a una mirada a través de “niveles” o “escalas”). Asimismo, debe aclararse también que aunque en el estudio se reconoce y valora las motivaciones y los demás aspectos personales, no compete mirar desde lo netamente psicológico de dichos aspectos, aunque es inevitable que de alguna manera exista componentes psicológicos, esto escapa de los límites disciplinares establecidos.

El **plano social** se refiere al IP y el DIP **como algo** que está **en interacción** con otras personas o grupos de personas y que puede o no ser compartido a nivel conceptual, filosófico, circunstancial, psicológico, etc. Esta interacción se da en un contexto específico. En suma, el plano social no es el [IC], es más bien el *aspecto social* del IP, las variables y dinámicas sociales del IP.

El **plano institucional** se refiere a los aspectos del IP y DIP que estén definidos **a partir de instituciones**. Esto ya que a veces el IP se desarrolla a través de instituciones como grupos, academias, talleres, eventos, programas, empresas, etc. En el caso de este estudio, el plano institucional referirá principalmente al colegio, salvo otras instituciones que en el trabajo de campo hayan sido encontradas y definidas como tal. Desde un punto de vista más sintético, el institucional de hecho puede entenderse como un “subplano” del plano social en cuanto a que toda institución –incluyendo el estado– es y ha sido históricamente definida en y por leyes producidas socialmente –proceso para nada corto ni mucho menos complejo, complicado e importante de reconocer. Sin embargo, se ha definido de manera particular para poder focalizar el estudio en cuanto a la manera en la que el colegio participa o no en el DIP.

Así:

Los **espacios físicos** y **tiempos físicos** son los lugares concretos y tiempos concretos asociados al DIP.

Los **espacios personales** y **tiempos personales** son los definidos a partir de diversos y particulares aspectos personales de cada persona, en este caso, **a cada estudiante**.

Los **espacios sociales** y **tiempos sociales** son los definidos a partir de cómo el estudiante interactúa en y con otras personas y grupos sociales a partir del DIP.

Los **espacios institucionales** y **tiempos institucionales** están delimitados y definidos a partir de conceptos y normativas establecidas por los distintos agentes/niveles del sistema educativo, desde el Ministerio de Educación, la DRE-LM, la UGEL y otras entidades –vinculadas o no a la educación– reconocidas y reguladas por el Estado, hasta el colegio mismo, que define espacios y tiempos institucionales específicos –ya que cada entidad escolar tiene la facultad como institución de poder definir distintas normativas internas a partir de su propia estructura organizacional, modelo educativo, recursos, calendarios, etc. Por eso será importante detallar esto último en los casos de estudio.

Al conjunto de estos **espacios** se entenderá como **espacialidades**, y al conjunto de estos **tiempos** se entenderá como **temporalidades**. Ambos se problematizarán y analizarán en el marco de la relación **[C/ IP]**, con sus distintos valoraciones y significaciones simbólicas dependiendo del estudiante.

**Un ejemplo** para aclarar aquí la **diferencia** entre **espacios personales** y **espacios sociales** en términos de este estudio es: La relación del estudiante con una o varias personas que contribuyan a impulsarse a seguir el DIP constituye un espacio personal, pero el que esa relación a partir del IP se emplace en un grupo social determinado, hay un espacio social. Así también por ejemplo, si toda la familia no apoya al estudiante al DIP, esa relación es un espacio personal, pero el que el estudiante sea miembro de esa familia es un espacio social, dentro del cual hay dinámicas particulares entre ellos a partir de que el estudiante no es apoyado por su familia para el DIP.

Teniendo esa diferencia clara, puede problematizarse y analizar cada vez mayores complejidades, en cuanto al estudiante con un DIP durante un proceso de construcción de sí mismo como individuo y ser social en/con las interacciones con otras personas y/o grupos de personas y/o con la misma institución escolar (el foco de estudio). Por ejemplo, si el estudiante es una persona que está muy motivado y tiene claro su IP, esto influirá en el grupo **de alguna manera**. O quizá aunque esté muy motivado el estudiante, puede generar rechazo, resistencia o agresión –o quizá en algún caso simplemente generar nada. Sea como fuese, casi a manera de causa/efecto, el espacio personal influye el espacio social, así como puede ser en alguna otra dirección. Cada una de estas relaciones es –obviamente– particular a cada caso. De hecho, “Los espacios sociales se *interpenetran y/o se yuxtaponen*. No son *cosas* que limitan entre sí, colindantes, o que colisionan como resultado de la inercia” (Lefebvre, 2015, p. 143).

Para reforzar el análisis a realizar como estudio social, **complementar** la teoría de Lefebvre sobre “el espacio (social)” con la definición de Bourdieu de “espacio social” **es** una herramienta metodológica muy potente:

Es posible construir un espacio cuyas tres dimensiones fundamentales estarían definidas por el volumen del capital, la estructura del capital, y la evolución en el tiempo de estas dos propiedades (puesta de manifiesto por la trayectoria pasada y potencial en el espacio social). (Bourdieu, 1988, p. 113)

De Lefebvre tomamos su atención por la interrelación entre *prácticas, concepción y percepción*. De Bourdieu cómo *desterritorializa (des-fiscaliza)* el concepto de “espacio” en sí y enfatiza en lo social, cultural y político.

El espacio social se entiende como una suerte de representación abstracta, un sistema de valores, normas y coacciones propio de una institución, un territorio o un lugar de tamaño variable (de la familia a la nación), donde los individuos viven juntos y comparten una misma visión del mundo que guía sus comportamientos. [...] constituye para el actor un referente y un sistema convencional que dan sentido a la interacción en su medio. (citado en Cavagnoud, 2014, p. 76)

Ahora bien, siguiendo en términos de Bourdieu (1988, 2011, 2012), resulta útil explorar la relación entre el concepto de **plano** aquí descrito con el de **campo social**. Esto se vincula a la delimitación del campo de estudio (ver p.13) –que puede entenderse visualmente en el diagrama contiguo de dicho apartado (p. 11)–, donde la **intersección/interacción** entre los campos (**escolar, del IC y de la vida personal**) es donde el DIP puede entenderse como resultado histórico de las (((fuerzas))) de dichos campos, y a partir de lo cual se reconoce la utilidad de *campo, fuerzas y habitus* por lo que implican como **conceptos en un estudio social**. Sin embargo, a diferencia de lo que dice Bourdieu, debo evidenciar que la relación entre campo social y plano no puede ser directa porque existe **dos riesgos**. El primero es vincular *campo escolar* con *plano institucional*, *campo del IC* con *plano social* y *campo de la vida personal* con *plano personal*. Esto sería fortuito y un error, puesto que un “plano” es menos definido y más **definible** en términos de la multidimensionalidad de sus elementos: una *actitud*, una *postura* o un *sentimiento* (no una “emoción”) no son clasificables como un tipo de capital. Y segundo –mucho más importante y significativo–, resultaría limitado enfocar todo desde este punto de vista, pues un IP **no necesariamente** se desarrolla en un lógica/dinámica de “capitales”, es decir –y de hecho–, **puede no desarrollarse en términos del tener, sino del ser**.

**Hay**, pues, intereses e inquietudes cuyo fin no es aumentar el volumen de capitales, ni alterar la estructura con las que se distribuye, ni transformar o no la historia de esos ejes dimensionales (espacio tridimensional bourdieusiano), así como también no necesariamente construyen un *habitus* específico o son o buscan ser una “fuerza” (influenciadora o atrayente) hacia los cuales re-distribuir algún capital. Hay IP’s cuyos desarrollos **no están enfocados en el tener o incluso en el hacer, sino en el ser** como ser humano. Esto, sin embargo, debido a los límites temáticos y académicos, no es algo a discutir en/desde este estudio.

Finalmente:

**Espaciotiempo físico** es el conjunto de relaciones de influencia entre espacios físicos y tiempos físicos a partir de sus aspectos dimensionales. Vale aclarar que aunque hay modelos espaciotemporales matemáticos con espacios curvados por la gravedad y varios tiempos físicos en varias direcciones y sentidos, en el marco del estudio se referirá al espacio tridimensional y la línea temporal ya definidos.

**Espaciotiempo personal** es el conjunto de relaciones de influencia entre **espacios personales** y **tiempos personales**.

**Espaciotiempo social** es el conjunto de relaciones de influencia entre **espacios sociales** y **tiempos sociales**.

**Espaciotiempo institucional** se entiende como el conjunto de relaciones de influencia entre **espacios institucionales** y **tiempos institucionales**.

## 6. IP & TIEMPO LIBRE

El concepto de tiempo libre es relacional: hay un tiempo de “tiempo libre” porque hay uno que “no lo es”. Ha solido definirse a partir de los distintos quehaceres y obligaciones que establecemos, en cuanto a que cuando estos son cumplidos, pueden realizarse otras actividades. Asimismo, un concepto que se relaciona con la vida en la escuela asociado a “tiempo libre” y lo que uno realiza en él es el de “actividades extraescolares”.

“Tiempo [libre] son aquellos periodos de la vida en los que el hombre [y la mujer] se siente libre, no ligado de forma contractual con nada ni con nadie (...). [Es] el conjunto de periodos de tiempo de la vida de un individuo en los que la persona se siente libre de determinaciones extrínsecas –sobre todo en la forma de trabajo asalariado–, quedando libre para emplear con sentido tales momentos, de tal manera que resulte posible llevar una vida verdaderamente humana”. (Rodríguez M., 1982, p. 8)

[Sobre “extraescolar”] nos encontramos a su vez con una doble significación que se puede dar al prefijo “extra”. La primera (...) se trata de una actividad fuera del tiempo escolar, fuera del horario, fuera del tiempo previsto para desarrollar las áreas y los distintos programas. Si hace referencia al espacio, nos estamos refiriendo a un lugar determinado, (...) a una institución educativa, con los factores que integra, única y cerrada. (...) [Con la segunda] también hacemos referencia al tiempo en el sentido de ser algo que va a ocupar un tiempo “sobre” el que nos ocupa la actividad propiamente escolar. Un tiempo que será después o antes del establecido en el horario escolar (...); es algo más que se va a dar “por encima” de los contenidos instructivos o formativos incluidos en los programas. (Rodríguez M., 1982, p. 14) [Esto puede relacionarse a *hipereducación*, p. 22]

Para este estudio, la asociación del IP y de la relación C/IP con “tiempo libre” y “actividad extraescolar” es también sumamente **riesgosa** y **limitada**. Por un lado, porque puede predisponer a mirar ciertos espacios y tiempos como opresiones de las cuales uno tiene que “liberarse”, ya que hay, pues, quehaceres que uno mismo se impone por diversos motivos. Desde el punto de vista de que se ha decidido desarrollar un IP a través de ciertas actividades... cuando no las realizo ¿estoy en un “tiempo libre”? En el caso del colegio, si el IP implica desarrollar algo en y/o con el colegio, cuando termina la jornada escolar ¿se está en un tiempo libre? O si “todo” el tiempo que no se está en el colegio se realizan actividades que generan conflictos negativos en el estudiante, ¿eso hace del colegio un “tiempo libre”? Por otro lado, entender el IP como algo “extra-escolar” puede llevar a pensar que *todo* gira o debe girar alrededor del colegio, y por tanto es *definible* a partir del colegio. Una parte del IP puede estar íntegramente relacionado a un elemento escolar y otra parte puede pertenecer a otra cosa, en ese sentido, ese IP particular no puede entenderse como una “actividad extraescolar” en sí. Entonces, **es importante dejar claro que** –como se revelará en cada caso de estudio– aunque la asociación del IP con el tiempo libre pueda estar en discusión y ser parte de la relación C/IP, no debe ser asociado **necesaria y/o naturalmente** con “tiempo libre”.

La lectura y conceptualización del DIP desde tiempo libre y actividades extraescolares lleva casi naturalmente a pensar el DIP en términos de educación *formal*, *informal* y *no-formal*. Pero a partir del trabajo de campo y el análisis simultáneo correspondiente del mismo proceso, ha conllevado a **questionar** esos tres conceptos y encontrar sus limitantes, más aún en el contexto contemporáneo ya descrito (p. 17). Esto se detallará más adelante.

## 7. SELFSCAPE

**Selfscape** es el conjunto de espaciotiempos del IP.

Como se dijo en el primer apartado (ver p.6), estos espaciotiempos se constituyen por un conjunto de elementos transmedia (relaciones, fotos, objetos, lugares y momentos) cuyas características, valores, significaciones e interacciones son estudiables y problematizables desde un enfoque de antropología visual.

Ahora bien, como término “selfscape” es construido integrando “**self**” y “**scape**”, cada uno de los cuales enfatiza un aspecto general específico del IP. Ambos se han extrapolado del idioma inglés debido a que incorporan como términos otros varios pero de los cuales hay que enfocar.

Aunque como palabra importada del inglés puede traducirse como “ego”, en este estudio “**self**” se enfoca en que el DIP contribuye y define un proceso de formación como individuos, como seres humanos. Refiere más hacia **lo personal** como **experiencia de crecimiento y desarrollo**, de autoconstrucción y autodefinición, también incluso un proceso de construcción de una identidad. Refiere no obstante a un proceso contextualizado (siglo XXI), no aislado. Tampoco refiere hacia “lo individual” en un sentido capitalista del término (“el individuo que consume el mundo”), ni menos a lo cuantitativo (individual/colectivo), sino más hacia lo cualitativo (*self*) y relacional (en interacción).

El sufijo “**scape**” viene del inglés “*landscape*” que se traduce al español como “paisaje”. Este no refiere solamente a la materialidad física de un territorio determinado –con o sin intervención del hombre: tierra, montañas, ríos, árboles, nubes, clima, etc. con o sin carreteras, edificios, torres de electricidad, etc.–, sino a la *percepción* de dicho territorio desde un punto de vista en particular. De hecho, “*scape*” (“paisajes”) se utiliza como sufijo en otros trabajos y disciplinas donde es problematizado desde diversos temas y enfoques: *landscape*, *seascapes*, *culturescapes*, *soundscape*s, *cityscapes*, *walkscapes*, *schoolscapes*, *learningscapes*, *selfscapes*, y entre muchos otros.

Ahora bien, el término paisaje de por sí no es fortuito y se ha elegido justo también porque no lo es. En palabras de Joan Nogué: “El paisaje puede interpretarse como un producto social, como el resultado de una transformación colectiva de la naturaleza y como la proyección cultural de una sociedad en un espacio determinado” (2009, p. 11-12). Pero, como hemos visto, ese “espacio determinado” es complejo.

Así, para el alcance y fines de este *t/i*, “**scape**” resulta estratégico porque refiere a una espacialidad y temporalidad más allá de lo físico, donde dialogan lo social, lo institucional, lo cultural, lo normativo, lo económico, lo urbano, etc., posibilitando su estudio desde las interacciones del estudiante en un contexto principalmente escolar. Desde el punto de vista del paisaje, **selfscape** integra en una palabra ese conjunto multidimensional de espaciotiempos del DIP como un “paisaje de intereses personales”.

## 8. SELFMAP

**Selfmap** es un término referido a la metodología de investigación. *Selfmaps* son las **cartografías** a desarrollar como documentos de representación para visualizar/visibilizar [V/V] la multidimensionalidad del *selfscape*, cada uno de sus distintos **planos** –integrando en “planos” lo ya explicado anteriormente: aspectos, tiempos sociales, motivaciones, espacios institucionales, etc. Como se detallará en el siguiente capítulo, para V/V cada uno de dichos planos dimensionales de la relación C/IP se ha designado un *selfmap*.

Hacia el final del trabajo/investigación se ha producido un **selfmap integral** como una cartografía tipo que integra lo desarrollado en los otros mapas en una sola representación el *selfscape* de cada estudiante en relación al espaciotiempo de la relación C/IP.

Se ha tenido mucho cuidado de diferenciar que *selfmap no es selfscape*. **Es solo una representación de él**. A la vez es un aspecto teórico, conceptual y estructural, una herramienta para estudiarlo, pero no es el *selfscape* en sí. Como muchas redes, un *selfscape* no puede ser *visto*, pero puede ser *visualizado*, sus componentes y relaciones visibilizados y –por ende– *problematizados*.

Es la antropología visual que permite regular la mirada de la relación entre realidad social estudiada, método etnográfico y análisis teórico. Asimismo, dicho enfoque permite evidenciar la presencia del etnógrafo y realizar el análisis desde la *reflexividad* implicada en la **selfmap** como **proceso y producto de un proceso transmedia transpersonal, gráfico-visual y material** de/sobre una realidad social.

**Producto** en cuanto es resultado de un procedimiento determinado, en este caso metodológicamente en el marco de un t/i. **Gráfico-visual** porque utilizará integralmente la producción e intervención de textos, dibujos y fotos. **Material** porque como objeto en sí y los elementos que lo componen tiene una materialidad. **Transmedia**, porque dicha materialidad de los elementos proviene de fuentes diversas. Y, sobre todo, **transpersonal**, porque se elaborará entre estudiante e etnógrafo, entre autoridades y etnógrafo, entre personas diversas y etnógrafo. En palabras “duras”, entre investigador e investigado.

Finalmente, es así que se entiende a **selfmap** como método etnográfico que integra un *enfoque* (desde dentro), un *método* (gráfico-visual) y un *producto* (material resultado de proceso).



# METODOLOGÍA

La metodología propuesta integra **etnografía**, **cartografía** y **visualización de data**, a través de una **interposición** de observaciones de aula, entrevistas, revisión de archivo, visitas, registro fotográfico, observación virtual, análisis de imágenes, y la producción transpersonal de 6 mapas, cada uno de los cuales corresponde a uno de los **planos** anteriormente descritos. Esto hace de la metodología propuesta una integración focalizada de metodologías de estudio y visibilización social, y las técnicas y procedimientos implicadas en ellas. Esta integración, empero, se da una línea histórica disciplinar y en un contexto específico.

## I. CONTEXTUALIZACIÓN & GRÁFICA ANTROPOLÓGICA

El uso continuo de diagramas en antropología tiene sus raíces en el surgimiento de la disciplina misma. Desde el trabajo de Malinowski y una serie de predecesores notables, los diagramas (junto con los mapas) se han convertido en una característica habitual de las monografías etnográficas –con algunas más estandarizadas y familiares que otras. Una disposición bidimensional, a menudo esquemática, de líneas dibujadas para mostrar la organización, apariencia, disposición, mecanismos o interacciones dentro de un área o acción de análisis, el diagrama ha aparecido en muchas formas diferentes. (Partridge, 2013; traducción personal)

Los gráficos sirven siempre de herramientas visuales con las que se sintetiza información cuya complejidad podría ser comunicativamente más entendible al desligarse de una linealidad textual y convertirse en una imagen cuyos propios códigos visuales son útiles debido a nuestra capacidad de percibir(nos en) un espacio y organizar y ordenar elementos en él, en este caso el espacio y sus elementos son bidimensional. Esta capacidad humana ha conllevado a lo largo de la historia a concebir y producir distintos tipos de gráficos (esquemas, diagramas, mapas, flujogramas, redes, etc.) desde distintas disciplinas. La antropología, como enuncia Partridge, también ha hecho uso de dicho potencial de los gráficos para permitir comprender (comunicar) determinados aspectos de ciertas complejidades del grupo social que estudia.

Como se muestra en las figuras i1, i2, i3 e i4 de la pág. 33, distintos antropólogos utilizan gráficos para organizar un aspecto particular sobre un grupo social. Estos gráficos en particular concretizan visualmente en imágenes ese aspecto social que quizá de otra manera podría parecer (todavía) muy abstracto. Si se usan imágenes con la lógica de un “registro” de algo social, los gráficos son una aproximación a una imagen ideal, un “registro” de lo inmaterial, solo que todos sus elementos visuales están bajo control de quien las produce –en este caso el etnógrafo–, lo que *promueve* (aunque no asegura) que lo comunicado sea un mejor registro de dicho aspecto al ser producido por el investigador social, que (ya) conoce del tema. El mapa de Malinowski del circuito del Kula (figura i1) es un mapa geográfico intervenido con líneas, es la red de intercambios (abstracto) territorializada (concreto). Bourdieu usa un plano cartesiano para visualizar la idea de un espacio cuyas “dimensiones fundamentales” (1988, p.113) son el capital cultural, económico y global (fruga i2). Para sistematizar el proceso etnográfico de una realidad socio-escolar concreta y amplia a la vez, John Ogbu usó un flujograma para sintetizar la cierta complejidad del método etnográfico, pero también para ordenar su estudio (figura i4). Como bien enuncia Alfred Gell respecto al ciclo anual Umeda, el gráfico (figura i3) sirve como una forma de entender dicho aspecto social. Dicho desarrollo no sirve solo para dar a conocer a otras personas, sino a Gell mismo en su estudio.

La Figura 5.1 puede servir como una representación del esquema de eventos de tipo repetitivo internalizado por los Umeda, pero por supuesto, ningún Umeda jamás me sugirió que el tiempo era circular, ni tampoco descubrí de ninguna manera algún ‘concepto’ Umeda del tiempo en ese sentido. Los Umeda incidentalmente consideran que el cosmos como un todo, no solo el ciclo anual, es repetitivo. (Gell, 1992, p. 38; traducción personal)

En las últimas décadas, sin embargo, el mundo con cada vez más problemáticas se ha dinamizado, acelerado y complejizado aún más, por lo que los estudios antropológicos han ido desarrollando distintas técnicas y procesos para estudiar esas complejidades. En el **contexto de hipervisualidad** anteriormente

descrito, el concepto de “mapa” (ver p.38) ha cambiado totalmente a partir del aumento y accesibilidad de herramientas tecnológicas surgidas principalmente desde la ciencias físicas, los estudios urbanos, las comunicaciones y el diseño gráfico. Estas herramientas permiten **lecturas distintas y cada vez más complejas** del “espacio geográfico”, incorporando variables que en ocasiones incluso se des-territorializan y pueden decantar en imágenes relativamente abstractas. En ese contexto, se aprovecha los “mapas” como un sistema visual bidimensional sobre el cual espacializar en dos dimensiones un conjunto de información definido. En ese sentido y contexto, los **mapas** se han instaurado como herramientas de representación producidos por distintos medios y con distintos procedimientos. Este estudio aprovecha ese re-enfoque conceptual, metodológico y procedimental de los mapas para **cartografiar** (producir mapas, “mapear”) las variables de la investigación de una manera particular.

En la página siguiente, a la derecha de las figuras antes mencionadas se coloca otras imágenes de visualizaciones contemporáneas que fueron realizadas para analizar información diversa. Se buscan que se contrapongan con las de la izquierda –las antropológicas– teniendo en cuenta que el sistema visual sea similar pero definido también a partir de objetivos de análisis similares. La figura **d1** es un mapa de Europa del flujo del tráfico aéreo (intercambio de pasajeros y productos). La figura **d2** es una visualización de la trayectoria de interacciones en la red social *Twitter* a lo largo de 72 horas continuas en base a una etiqueta popular en el momento: es la cartografía de un espacio social virtual particular. La figura **d3** es la visualización del clima de todo un año (ciclo anual) medido en muchas variables y con gran cantidad de data meteorológica. La figura **d4** es un flujograma sobre el orden de influencia de cien personajes históricos a partir de la dinámica virtual de usuarios de diversos enlaces web sobre dichos personajes.

Lo particular de estas visualizaciones es que las figuras de la derecha son gráficos producidos procesando una gran cantidad de data disponible en la web y utilizando herramientas contemporáneas de análisis computacional y producción gráfica. Esto no refiere a que en antropología no se procesa mucha información, más bien ¿podría ser que este contexto de hipervisualidad y tecnología al 2017-2018 la cartografía y la visualización de data pueda integrarse a la etnografía dentro de un estudio social? En ese sentido, la pregunta es: con estas herramientas disponibles y cada vez más “amigables” a un público cada vez mayor –ya no solo técnicos gráficos especialistas– **¿cuál es la postura de la antropología visual al respecto?** El método propuesto busca abordar esa pregunta metodológicamente.

Así como la antropología visual también estudia la sociedad desde la manera, las posturas, posiciones, etc. en que es visualizada y se visualiza a sí misma, y así como tomamos fotos para visibilizar y problematizar realidades, la postura de este documento es **enfocar un tipo de productos visuales** que hoy producimos todos los días al enviar nuestra ubicación en un mensaje de texto vía teléfono móvil –las **cartografías**– para visibilizar un aspecto específico de la realidad educativa escolar.

#### Página siguiente:

**Figura i1**: Kula Ring, Bronislaw Malinowski, 1933. **Fuente:** Partridge, 2013. Extraído de <https://anthropologyoffthegrid.files.wordpress.com/2014/03/malinowski-map1.png>

**Figura i2**: Diagrama del espacio social, Pierre Bourdieu, 2012. **Fuente:** esacademic. Extraído de [http://www.esacademic.com/pictures/eswiki/69/Espace\\_social\\_de\\_Bourdieu-es.svg](http://www.esacademic.com/pictures/eswiki/69/Espace_social_de_Bourdieu-es.svg). Redigitalización: Manuel Casiano Arroyo.

**Figura i3**: El ciclo anual Umeda, Alfred Gell, 1985. **Fuente:** Alfred Gell, 1996, p. 39, figura 5.1. Digitalización: Manuel Casiano Arroyo.

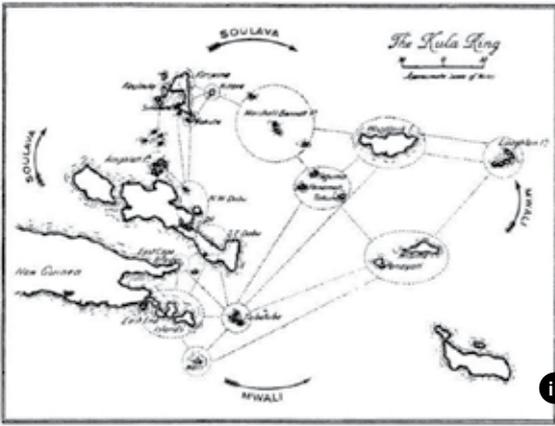
**Figura i4**: Esquema ecológico para la etnografía de la educación de minorías, John Ogbu, 1974. **Fuente:** John Ogbu en Velasco et al., 2007, p.164. Digitalización: Manuel Casiano Arroyo.

**Figura d1**: Traffic Flow Map, Timothy J. Stronge [TeleGeography], 2000. **Fuente:** Extraído de <http://www.visualcomplexity.com/vc/project.cfm?id=15>

**Figura d2**: 72 hours of #GameGate, Andio Baio, 2014. **Fuente:** Extraído de <https://medium.com/message/72-hours-of-gamergate-e00513f7cf5d>. Redigitalización: Manuel Casiano Arroyo.

**Figura d3**: Weather Chart 2012, Thomas Clever, Gert Franke & Jonas Groot Kormelk, 2012. **Fuente:** Extraído de <https://i.pinimg.com/originals/6e/72/f6/6e72f660af6f24a2a2246062fa68e23c.jpg>. Redigitalización: Manuel Casiano Arroyo.

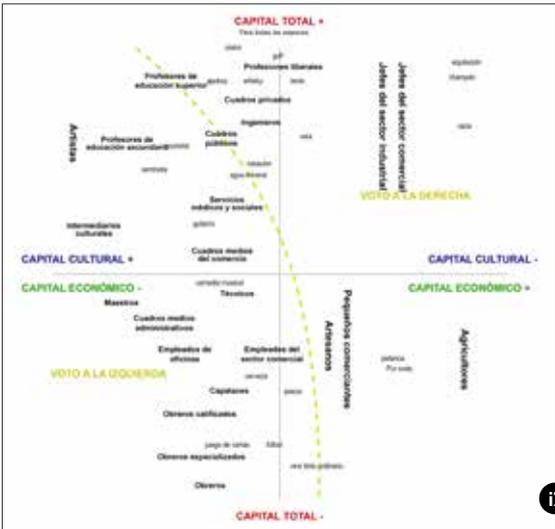
**Figura d4**: Pantheon: “III Corriere della Sera - La Lettura #181”, Vallerio Pellegrini. [MIT Media Lab]. **Fuente:** Extraído de: <https://www.behance.net/gallery/26338543/PANTHEON-Corriere-della-Sera-La-Lettura-181>



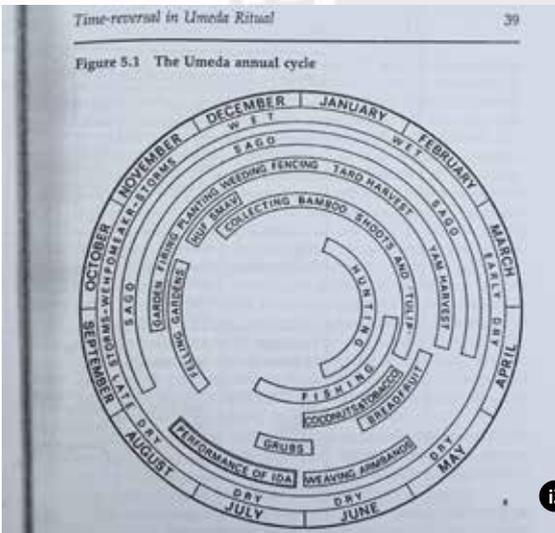
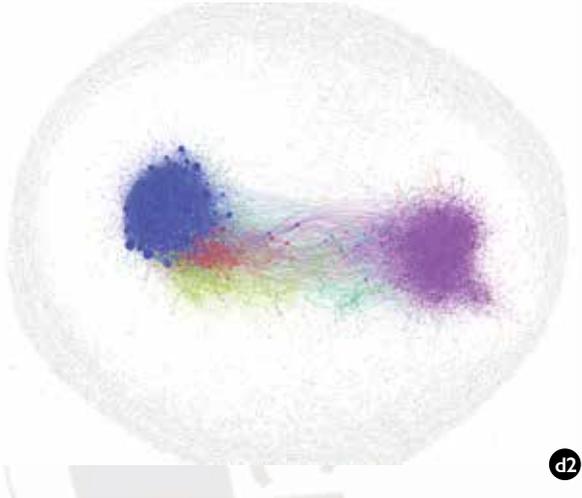
MAP V. The Kula ring



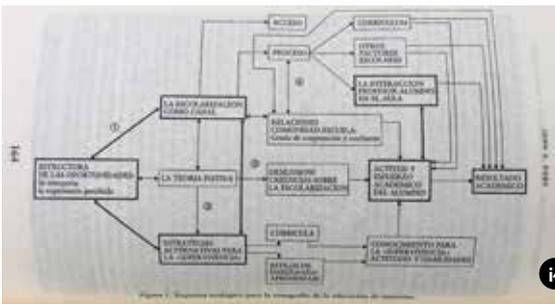
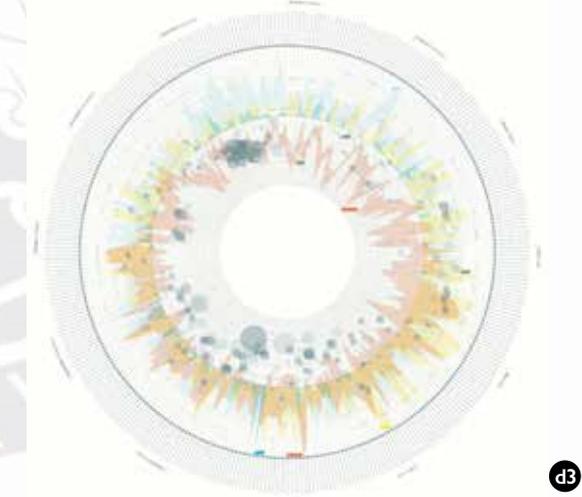
↔



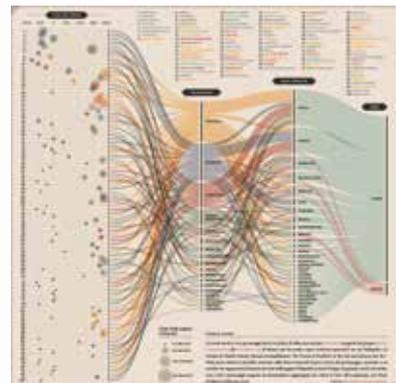
↔



↔



↔



## 2. CONCEPTOS & TÉRMINOS BASE

Ante nada, es importante distinguir que con **gráfico** se referirá aquí a lo producido manualmente (vía digital o analógica), y **visual** tanto a lo *perceptible* (fisiológicamente) por el sentido de la *vista* como a la dimensión representacional, cultural, de contenido, etc. El énfasis hacia alguno dependerá del entorno de uso de la palabra. Asimismo, lo **material** es todo lo que es *perceptible* por el sentido del *tacto*.

Otro conjunto de términos importantes de distinguir entre sí son **foto** e **imagen**, pues cada palabra será utilizada como término que se refiere a aspectos distintos de la metodología propuesta. Así, las definiciones aquí presentadas tienen están enfocadas conceptualmente en la investigación y el trabajo etnográfico a realizar. **Foto** es un tipo de producto visual-material resultado de transformar la información del entorno en forma de luz a un sensor o superficie mediante procesos electrónicos o químicos específicos. Por otro lado –sin pretensiones de entrar en históricas (y no poco fructíferas) discusiones lingüísticas y/o semióticas– enfocaremos **imagen** como un término que refiere a algo percibido por los sentidos y que se asocia a algún tipo de actividad o proceso mental: idea, recuerdo, conocimiento, memoria, etc. Esta definición y diferencia entre ambas es importante para distinguir el primero como algo material y el segundo como algo mental.

En esa línea, un término importante será el de **dibujo**, que se concibe/define aquí como un trazo o huella material de una imagen sobre una superficie producida por el acto de mover un instrumento –con la mano u otro miembro del cuerpo– sobre dicha superficie. El **proceso de producción de un dibujo** puede ser **analógico** (utilizando distintos medios físicos como instrumentos y superficies) o **digital** (en computadoras o dispositivos móviles) a través de distintos **interfaces** (sensores de movimiento, tabletas de dibujo, pantallas táctiles, brazos robóticos, etc.).

De todo lo anterior, se puede distinguir ciertos términos compuestos como visual-material, imagen-visual, imagen-material, gráfico-visual, etc. que sirven como **herramientas conceptuales** de análisis. Por ejemplo, todo gráfico es visual de por sí, pero no todo lo visual es gráfico: **gráfico-visual** es todo *lo visual* desde *lo gráfico*. **Imagen-gráfica** sería un proceso mental asociado a algo gráfico. Como las “imágenes sonoras”, la textura de un objeto puede volverse una **imagen-material**. Lo **visual-material** refiere a algo visual que tiene una *materialidad*, como una fotografía que puede ser revelada en papel fotográfico o impresa en papel bond o papel couché. Y así sucesivamente.

Por otro lado, pasando del aspecto visual y material de la metodología a uno social, **agentes** se referirá a las personas, grupos o instituciones que dentro del marco del sistema de investigación propuesto, se identifiquen como partícipes directos o indirectos –según vínculo (valor simbólico)– del DIP y con quienes se ha interactuado a lo largo del trabajo de campo de tal manera que pueden entenderse –en términos de *lo multidimensional*– como un *elemento del selfscape*. Vale aclarar que discutir este estudio *desde* el tema de **agencia** inherente al término “agente” escapa del tema y alcances planteados: *desde el espaciotiempo*.

Ahora bien, siendo una palabra central al *t/i*, se entiende **mapas** –en su historia terminológica– como “**representaciones gráficas que facilitan la comprensión espacial de cosas, conceptos, estados, procesos o sucesos del mundo humano**” (Brian Harley en Pickles & Cooke, 2015, p. 14). Comúnmente “espacial” refiere a “territorial”, pero esto dependerá de cada mapa en sí. En esa línea, estas representaciones suele ser producidas trasladando proporcionalmente y por diversos medios y procedimientos las medidas de esa parte o aspecto geográfico (espacial) a las medidas de la superficie o base donde se plasma gráfico-materialmente esa información. Este proceso no es meramente mecánico, técnico o inocente: **siempre hay una relación entre lo representacional, lo visual-material y lo cultural** del mapa. *Lo cultural* refiere a según el grupo social **en el que y/o para el que** sea producido. Existen, pues, **distorsiones** inherentes a la manera en que se designa qué aspectos representar y los medios y/o procedimientos para producirlos, así como existen distorsiones en cómo son percibidos e interpretados, que es *lo cultural*. En palabras de Alfred Korzybski (1933, p. 58; traducción personal):

**El mapa no es el territorio** que representa, pero de ser correcto, tiene una estructura similar al territorio, lo que explica su utilidad.

### 3. ETNOGRAFÍA, CARTOGRAFÍA & DATAVIZ

Aunque la etnografía se ha considerado tradicionalmente como la descripción de la cultura de toda una comunidad, ha sido y es igualmente aplicable a la descripción del discurso social en cualquier grupo de personas [¿IC?] entre las cuales las relaciones sociales están reguladas por la costumbre [C/IP]. Las aulas y los colegios se adaptan bien a la investigación etnográfica, aunque la diferencia en enfoque y ámbito requiere ciertas adaptaciones. (Kathleen Wilcox en Velasco *et al.*, 2007, p. 96)

Esta adaptación a la eje etnográfico de la metodología está aquí definida por varios factores: la posibilidad temporal de trabajo con los estudiantes, la factibilidad de estudio, la práctica escolar visual-material cotidiana (siempre están haciendo papelógrafos), la multilocalidad del DIP y la multidimensionalidad de sus elementos.

Buscando seguir un enfoque etnográfico, al inicio se buscó llevar el trabajo de campo de esa manera –sobre todo porque en el pre-campo se realizó observaciones de aula en los colegios para ir entrando al campo e ir evaluando posibles casos de estudio–, pero según el avance del mismo, fue cada vez menos importante, necesario o “útil” ‘pasar lo más posible’. Mi presencia como agente externo empezó a ser colorario de la transescolaridad (más allá de los límites escolares) de los DIP’s y específicamente de sus selfscapes, así como en los otros lugares donde se realizaron las visitas. En ese sentido, esa dimensión del trabajo etnográfico en cuanto a la *presencia del etnógrafo* decantó en no ser indispensable.

Por otro lado, con el tiempo, el trabajo etnográfico ha implicado cada vez más una *combinación* –siempre reflexiva– de herramientas metodológicas diversas. El desarrollo de **cartografías** propuesto constituye un **conjunto particular de productos gráficos** cuyo carácter y procedimientos de elaboración han sido definidos a partir de el trabajo de pre-campo, el marco histórico (contextos), y las propias restricciones del acceso-a y trabajo-con los estudiantes convertidas en posibilidad de exploración metodológica y antropológica.

En ese sentido, estos **productos gráfico-visuales** desarrollados como **método etnográfico** para, durante y después del trabajo de campo, serán problematizados también como etnografía en cuanto a su triple carácter: **enfoque** (construcción colectiva entre etnógrafo y estudiantes), **método** (visualización y visibilización produciendo e interviniendo imágenes, gráficos y textos) y **producto visual-material** (los gráficos como objetos y al mismo tiempo como resultado del trabajo, como registro y documento del mismo).

La cartografía puede entenderse como una disciplina en sí misma, la disciplina de concepción, estudio, problematización, producción, taxonomía, reflexión, etc. de mapas. En este t/i, el término cartografía alude **al proceso (pasos técnicos) de elaborar un mapa**. El contenido (información), organización y reflexión crítica de dichos mapas corresponde al enfoque etnográfico y antropológico.

La **cartografía** es el estudio de mapas y las técnicas y procesos que los producen. Como detalla Manuel Lima (2010), sus raíces históricas se encuentran en “la representación [gráfica] de características físicas de un ambiente natural: bordes costeros, montañas, ríos, ciudades y carreteras” (p. 80), que no han estado nunca fuera del **dilema de representación** al ser **interpretaciones particulares** de esos espacios físicos. De hecho, el término “**mapa**” suele ser entendido como una representación de espacios físicos (territorios) determinados. Sin embargo, el hecho que históricamente “la cartografía es una ilustración del mundo tangible –un abstracción de la cosa misma” (p. 80), no ha restringido la posibilidad de ser llevada a otro nivel y ser reenfocada y utilizada en otros ámbitos para desarrollar otro tipo de “geografías” (mapa mental, mapa conceptual, mapa de flujos, mapa de ideas, etc.) o ayudar a visualizar y visibilizar conceptos abstractos, lugares imaginarios, e interacciones de variables de grandes complejidades como redes sociales digitales, el uso de internet, el uso de tecnologías de comunicaciones, problemas urbanos de dimensiones metropolitanas, ordenamiento de repositorios de archivos digitales personales o estatales, etc.

En ese sentido, la **visualización de data** es una herramienta mixta entre arte (diseño) y ciencia (data) enfocada principalmente en el estudio de **redes de información** a través de la **visualización** (traducción a lenguaje visual, producción visual de representaciones) **de las dinámicas y elementos que las componen y conforman**.

Hay mucho que la visualización de redes [en este caso el *selfmap*] puede aprender de la cartografía, particularmente como un caso ejemplar de combinar ciencia [antropología], estética [visual] y técnica [método etnográfico]. (Lima, 2010, p. 80; en corchetes: conceptos del *t/i*)

La diferencia principal entra ambas, es que la *cartografía* se enfoca más en el mapa como objeto visual, gráfico, material e histórico, y la *visualización de data* se enfoca en la concepción y producción tecnológicos de visualizaciones que son resultado del procesamiento de grandes cantidades de información, que normalmente superan herramientas convencionales y cuyas fuentes son principalmente, de la web, el internet, el mundo virtual y bases de datos de gran capacidad: desde el clima hasta la telefonía móvil. En ese sentido, el aporte del *dataviz* es que en la búsqueda por traducir tanta información se ha desarrollado sistemas de representación bastante precisos y distintos a la cartografía tradicional. En relación al tema de estudio, la diferencia entre las dos radica en que la **cartografía** está principalmente enfocada en la representación del espaciotiempo, y la **visualización de data** se enfoca la representación espacial bidimensional de redes de información no necesariamente asociados al espaciotiempo, sino a otras variables como economía, política, telecomunicaciones, medicina etc.

[La visualización de data] es también la cartografía de lo indiscernible, representando estructuras indiscernibles que son invisibles para el ojo humano, desde excéntricas visualizaciones del internet hasta representaciones de las redes neuronales del cerebro. (Lima, 2010, p. 80)

Como hemos visto, la multidimensionalidad del *selfscape* es resultado una una **compleja y cambiante** red de interacciones **de y en** el espaciotiempo alrededor del DIP: es una red de personas, lugares, espacios, tiempos, momentos, experiencias, objetos, etc. En ese sentido, para hacer frente y enfocar algo *complejo y difícil* de asir y sobre lo cual estudiar es que se están integrado **cartografía** y **visualización de data** con la etnografía, que es la que se enfoca en estudiar sistemáticamente las prácticas sociales de la vida cotidiana de un grupo humano específico. En lo escolar, esto implica realizar centralmente **observaciones de aula, mapentrevistas estructuradas** y **revisión de archivos** (digitales y analógicos), complementándose con **visitas** a los diversos lugares del DIP, **conversaciones casuales** con los distintos agentes, y **registro fotográfico**.

#### 4. METODOLOGÍAS SIMILARES

Los trabajos más similares que se han encontrado en sentido teórico y metodológico en cuanto a espacio social, espacio físico, visualización, visibilización, cartografías, y visualidad-materialidad transmedia en entornos escolares, son lo realizado por Dorothy McKenzie a partir del trabajo de Mary Northway en 1953 (ver Lima, 2010, p. 79) y Cynthia Gray en 1992 (ver Bautista & Velasco, 2011, p. 195).

Con un enfoque más sociológico, Northway estudió las relaciones interpersonales entre hombres y mujeres de un grupo de personas a través de una método que modificaba el sociograma –inventado años antes por Jacob Moreno– colocando cuatro círculos concéntricos sobre los que colocó figuras (triángulos para hombres y círculos para mujeres) a partir de dichas relaciones interpersonales. La cercanía entre las figuras estuvo determinada por una integración de entrevistas y tests sociométricos. Esto decantó en una visualización de la red de relaciones entre dichas personas pero cuyas características visuales estaban definidas en términos de visibilización: datos de las relaciones obtenidos desde otra fuente e instrumento metodológico.

Mckenzie –directora de la guardería del Instituto de Estudios del Niño de la Universidad de Toronto, donde Northway enseñaba–, diseñó y construyó un tablero a partir del sociograma producido por Northway. En este tablero colocó los círculos concéntricos y perforó pequeños orificios donde colocar pines con cabezas de distintos colores y unidos por tiras de plásticos que representaban correspondientemente personas y relaciones. Este tablero puede ser utilizado de manera interactiva para ir construyendo las relaciones entre personas y grupos cambiando los pines de lugar y reconectándolos con las tiras según avance el estudio.

En conjunto, ambas constituyen un método de investigación producido a partir de distintas materialidades

(transmedia) que no ha sido concebido solo con el objetivo crear una representación, sino con el objetivo de estudiar un aspecto específico de las dinámicas sociales.

Por otro lado, el trabajo que Gray es un referente metodológico **transmedia** concebido desde y para la realidad escolar con un enfoque antropológico. Por un lado entregó cámaras de fotografía y video a los estudiantes de un colegio para que registraran su escuela según a ellos les pareciese. Por otro lado revisó ensayos redactados en las clases de literatura. Y por otro analizó de manera independiente el material visual disponible. Encontró que había una diferencia de percepciones sobre el espacio físico escolar entre profesores y estudiantes, manifestado a través de las fotos de estudiantes que se enfocaban en la poca limpieza, pobreza y rituales sociales escolares vinculados a dinámicas de inclusión/exclusión, cuando los profesores tenían una percepción del espacio más idealista y funcional.

Estas metodologías enuncian el potencial metodológico de integrar producción de productos transmedia (documentos, fotos, films, objetos y gráficos), análisis de los materiales y entrevistas con las personas del estudio a través de un método interactivo, dialógico y sincrónico.

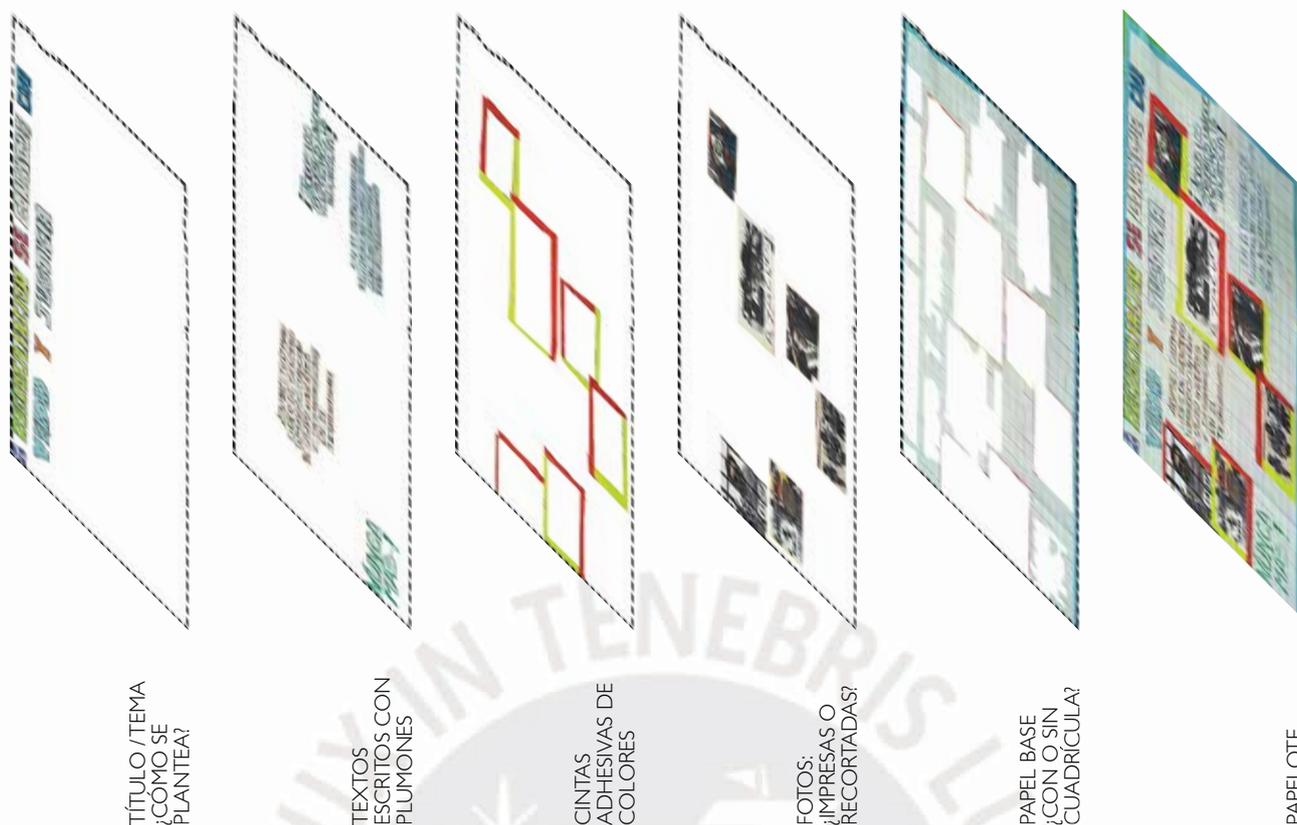
El método etnográfico propuesto no se centra en la producción del *selfmap* –si bien parte central–, sino en estudiar el *selfscape* en todo lo que implica el término en la **relación C/IP**. Las cartografías no tienen mayor sentido si no se triangulan y problematizan en esa relación. Esto requiere de un trabajo etnográfico integral bajo el enfoque antropológico descrito. En otras palabras, el trabajo no se trata sobre “cartografía etnográfica”, sino de una “**etnografía cartográfica**”.

## 5. EVIDENCIAS / SUSTENTACIÓN DE METODOLOGÍA

El método propuesto se sustenta en tres ejes: [E] etnográfico, [C] contextual y [A] antropológica.

[E1] En primer lugar, realizando el trabajo de precampo el año anterior y este año, se encontró que existe un aspecto común al método educativo desarrollado en aula en todos los colegios visitados: el uso del papelote dentro del diseño de sesión de clase como un *producto* para concretizar lo desarrollado en la misma. Por un lado, estos papelotes son desarrollado a nivel grupal o personal con la guía del profesor. Por otro lado, dependiendo de los temas y ejercicios propuestos se utiliza materiales distintos de fuentes distintas: fotografías, fichas y textos, obtenidos vía impresión desde internet, compradas desde catálogos escolares y textos y/o diagramas producidos principalmente con plumones en clase.





Como se muestra en la foto de la página anterior –más allá del contenido sobre memoria y conflicto armado interno–, la propia materialidad de los papelotes evidencia (visibiliza) un **proceso de producción** en el cual se plantea el uso de elementos diversos (en este caso fotos y cinta de color) de fuentes diversas cuya cualidad como imágenes-visuales-objeto hace factible su intervención material (moverlas, cortarlas, pegarlas, escribir sobre ellas, etc.) y su manipulación para construir (visualizar/concretar) un mensaje o un contenido particular. Este proceso se muestra en el diagrama arriba de este párrafo.

[E2] Se encontró que esta es una metodología que entiende **lo material-visual como concreción** de un proceso de construcción de conocimiento, individual y colectivo. **Históricamente**, se emplaza en una época de pensamiento pedagógico basado en el pensamiento concreto, en la cooperación y trabajo en equipo y la visión que el mismo estudiante es protagonista directo de la construcción de su conocimiento (Trilla *et al*, 2001). Aunque no es el único proceso pedagógico utilizado en las sesiones de clase, es generalizado en todos los colegios visitados: Esta evidencia se encontró tanto dentro del aula como en otros ambientes del colegio.

**Por ejemplo**, en la página siguiente, la foto inferior izquierda muestra una pancarta sobre un tema desarrollado en una clase de religión construido de manera colectiva. Alrededor se han colocado papeles de colores distintos, asignados por el docente a cada alumno para que escribieran con plumón pensamientos alusivos al tema bajo una narrativa de “hashtag” (enlaces de la red social digital *Twitter*). Lo particular es que este panel contiene fotografías impresas, recortadas y pegadas pero que sin embargo fueron tomadas (no se sabe si de celular o con cámara) a los estudiantes al momento de exponer en clase sobre el tema. Esto implica una línea de tiempo en el proceso de concepción y producción del panel.

[E3] Por otro lado, en las fotos superiores se muestra paneles encontrados en un gran pasadizo que une los patios principales de uno de los colegios que con la misma **materialidad-visualidad** (recortar y/o pegar imágenes y papeles y escribir con plumones encima) construyen **narrativas** sobre personajes influyentes diversos de los siglos XX y XXI. Lo particular de los dos es que las líneas de tiempo sobre la vida de dichos personajes que ambos tienen constituye un **precedente y evidencia de visualizar temporalidades**. En el panel mostrado en la foto inferior derecha –desarrollado en una clase de un curso de comunicación–, la narrativa está desarrollada



**Fuente de fotos (p. 37 y 39):** Archivo personal.  
 (Material obtenido durante el trabajo de campo.) //  
**Diagrama (p. 38):** Análisis material de un papelote escolar.  
**Fuente:** Elaboración propia.

usando el diseño gráfico-visual de la página web de la red social digital *Facebook*: la biografía de otros personajes históricos es construida dentro de una página de perfil tipo de un usuario. El aporte está la **transmediación** de lo digital a lo analógico (impresión), y lo trabajado *en clase*, que implica que ciertos **tiempos institucionales** están *concebidos y vividos* en términos de los papelotes: la unidad de tiempo una clase es un papelote.

[E4] En la **entrada al campo**, las primeras entrevistas realizadas a alumnos fueron semi-estructuradas y grabadas (audio). En un análisis posterior del procedimiento e información obtenida, se encontró que el tiempo disponible y el etnógrafo “tomando notas con un celular al lado grabando”, fueron factor para la poca utilidad y profundidad lograda. Y, lo principal, es que al estudiante se le devolvía poco. Esas primeras entrevistas fueron en el recreo –no pueden salir (*así no más*) durante horarios de clase–, cuando los estudiantes quieren jugar o estar con sus amigos: así que el tiempo dado es algo que debe ser reconocido y **valorado**.

En ese sentido, el poco tiempo, los materiales, el valor del momento para el estudiante y la poca devolución se afrontan aquí con una metodología que busque aprovechar al máximo el tiempo disponible, con materiales menos ajenos y “duros” (*objetivables*), y que devuelvan algo más útil al estudiante que le pueda dar un mayor valor a ese tiempo dado al etnógrafo: las **mapentrevistas** (**entrevistas con selfmaps**). En y

con ellas también se integra tiempo, profundidad, organización, avance de la tesis, producción concreta de productos materiales, visualidad, *reflexividad antropológica* y **devolución**: lo visualizado no es solo para el etnógrafo, sino también para el estudiante y/o la institución en algún nivel.

[C1] Todo lo anterior **se contextualiza en la hipervisualidad contemporánea**, donde a los estudiantes no les es ajeno este tipo de **representaciones visuales** construidas en clase con fotos, textos y otros objetos diversos: las producen todo el tiempo en clase como métodos de trabajo dentro de su proceso educativo.

[C2] En términos de la **cartografía transpersonal** propuesta, los “**mapas**” son representaciones también menos-ajenas. Enviar la ubicación a alguien vía la aplicación-software digital –o *app*– *Whatsapp*, es hacer una cartografía. Hoy siempre estamos usando o produciendo. Usar la *app* *Waze* es utilizar una cartografía (producida y compartida en tiempo real con data muy compleja), o mientras se usa dicha *app* hacer una impresión de pantalla y escribir encima antes de enviarla vía mensaje de texto/imagen a alguien, es también **producir una cartografía sobre el espaciotiempo** (tráfico). Hay *apps* de Facebook que visualizan la red de contactos del perfil de una persona. Hay *apps* que registran por GPS el recorrido al salir a correr a la calle. Esto es algo cotidiano, y si no todos usan lo mismo, por lo menos *no es ajeno*.

[A1] Estas evidencias concretas y cotidianas sobre un contexto mucho mayor (hipervisualidad), se relacionan con la inquietud de exploración etnográfica y antropológica expresada en el primer capítulo (ver p.5).

[A2] Por otro lado, la metodología se emplaza en la larga historia antropológica de uso de diagramas como sistema gráfico-visual para distinguir y estudiar variables y aspectos distintos sobre un grupo social determinado. En este caso, el *selfscape* de un estudiante escolar.

[A3] Este sistema **etnográfico-cartográfico visual-material** no solo tiene un sentido de visualizar como proceso de estudio, como instrumento de aproximación antropológica, como método etnográfico y como sistema de devolución al estudiante (investigado), sino que también **constituye una exploración de buscar llevar la antropología a un público cada vez más diverso**, y a su vez cada más visualmente exigente.

## 6. INSTRUMENTOS & COMPONENTES

La integración de etnografía, cartografía y visualización de data implica una **integración de instrumentos de investigación** diversos, cada uno correspondiente a cada parte del método.

[1] Los **selfmaps** están compuestos por dos grupos de componenes, cada uno con diferentes funciones: **base** y **mapeamientos**. En términos de Maturana & Varela, la primera es la *organización*, y lo segundo es la *estructura*.

Los **mapeamientos** son objetos que cumplen la función de **representar diferentes elementos** del *selfscape* como sistema: espacios, tiempos, personas, objetos, lugares, fechas, etc. Pueden ser “cualquier cosa” que pueda utilizarse para elaborar **transpersonalmente** el *selfmap*, pero cuya procedencia **debe estar definida por el trabajo etnográfico**. En términos semióticos, son **signos** cuya materialidad deberá estar relacionada al objeto (componente del *selfscape*) que representan.

De los **mapeamientos** se distingue un tipo particular: la **superficie**, que es el soporte sobre el cual se colocan los demás mapeamientos. En términos de objeto, es sobre el cual se escribe, dibuja, pega, corta, etc. En términos semióticos, se puede decir que los bordes de la **superficie** y su tamaño (dimensiones en milímetros) representa los límites del estudio, sus alcances. Representa el “universo” del *selfscape*. Por otro lado, a partir de la discusión sobre visualidad y materialidad, la **superficie** deberá implicar un **contenido relacionado** al *selfscape* que v/v, que podrá ser un un papelote en blanco, un papelote cuadriculado, una cartulina de color, un papel kraft, etc. Siendo algo tan importante, se contempla deberá ser definido *por* o –dado el caso– *con* el mismo estudiante (reflexividad).

La **base** es el **conjunto de relaciones** que debe haber entre los mapeamientos. Esto requiere tener claro los

datos, la dimensión y plano que representan. En síntesis, la **base** es las **reglas de representación** que irán emergiendo en el trabajo a partir del **estudio etnográfico y antropológico** del *selfscape*, lo que organizará y estructurará el *selfmap*, y con esto sus materialidades finales específicas.

[2] Las **observaciones de aula**, tiene dos momentos. El primero, como entrada al campo y un primer registro de lo que sucede en el salón a partir del tema de estudio. El segundo momento es luego de realizadas entrevistas y distintas visitas y revisión de material de archivo. Su objetivo es emplazar y triangular datos obtenidos con lo que sucede en el aula.

[3] **Observación de momentos libres**. Observar y registrar el desenvolvimiento de actividades diversas, tanto dentro como fuera del colegio, en lugares/momentos vinculados al *selfscape*.

[4] **Conversaciones abiertas**. Pudiendo emerger en cualquier momento o circunstancia con cualquier agente.

[5] **Observación virtual**. Observación de interacciones sociales virtuales a través de la web.

La *observación virtual*—que incluso puede ser **audiovirtual**— de hecho aparece con el desarrollo del internet. Sin embargo, en términos de *conexión y comunicación*, esto adquiere otra dimensión. Si el etnógrafo tiene un perfil en alguna red social y se conecta con algún agente en particular —que incluso puede ser el mismo estudiante— y “puede ver” lo que hace en o a través de dicha red, es también un tipo de *observación*. Incluso si conversan, si tienen un tipo de **conversación abierta** a través de esa red o interviene en dichas “actividades digitales”, es un *tipo de participación*. Ha habido *observación participante* en términos físico-corporales, hoy hay una *observación virtual*. O siendo más específicos, ¿podríamos hablar de una **observación participante virtual** o una **observación participante digital**? Aunque discutir a mayor profundidad este tema escaparía también los alcances de este estudio, se reconoce que este tipo de factores contemporáneos *tiene* implicancias antropológicas teóricas y disciplinares.

[6] La **revisión de archivo**, como se dijo anteriormente, implica revisar archivos personales e institucionales de los distintos agentes del *selfscape* o del IP en general, tanto analógicos como digitales. Pudiendo esta venir de fuentes virtuales páginas web temáticas, repositorios digitales, redes sociales, etc.

[7] Las **mapentrevistas estructuradas** son entrevistas estructuradas realizadas con **selfmaps**. La temática de cada entrevista corresponde a la variable que corresponde “mapear” y sobre la cual conversar. En una primera entrevista personal de este tipo con el estudiante se llevará mapeamientos diversos (alguna *superficie*, imágenes, textos impresos en hojas, objetos, etc.). Para cuando se hagan estas entrevistas debe hacerse hecho una primera organización y ordenamiento de las variables que definen y delimitan los *espacios* y *tiempos* en los tres niveles. En momentos sucesivos, el contenido, estructura y otros aspectos afines dependerán del trabajo integral de campo.

En estas entrevistas, en conjunto a la conversación, se modificarán los presentes y los demas del estudio y lo establecido a lo largo del trabajo de campo con el estudiante, se intervendrá imágenes, se hará dibujos, se escribirá, se producirá objetos, etc. En suma, es el proceso colectivo de visualización/visibilización. Es la dimensión etnográfica del método integral. En cada entrevista con cada persona o grupo, se producirá un *mapa* o se *intervendrá* uno anterior para producir otro (digitalizar y reimprimir: *hipervisualidad transmedia*) según el avance correspondiente del estudio.

Aunque los *selfmaps* (objetos) se mantendrán con el etnógrafo después de las conversaciones para su análisis y como registro de la investigación, se contempla la posibilidad de que el estudiante pueda solicitarlo, por diversos motivos y por diversos medios. Esto se plantearía en el análisis de los casos en el marco de la reflexividad y de lo hipervisual.

Reflexionando sobre lo anterior, en un sentido *político* de la etnografía: ¿hasta qué punto pueden ver otras personas el *selfmap/selfscape*? Esto se determinará según lo trabajado con cada estudiante. Ahora, aunque ya con visualizarse/visibilizarse se está compartiendo, se puede sugerir o solicitar que cierta información se mantenga entre él/ella y etnógrafo. Estas consideraciones no son definibles en esta etapa, pero deben ser consideradas. Es un **guiño** que habrá que analizar (Geertz, 1992).

[9] **Entrevistas estructuradas.** Entrevistas realizadas a distintos agentes siguiendo una guía de preguntas a manera de guión. Aparecen preguntas a medida que avanza el trabajo de campo, aunque a veces volver a preguntas anteriores puede dar nuevos datos. Dependiendo de la permisividad de la persona entrevistada, puede ser grabada en audio para luego ser analizada y/o transcrita.

[10] **Visitas diversas.** Visitas a diversos lugares/momentos asociados al *selfscape* o al IP en sí, pudiendo ser momentos cotidianos, como fechas especiales. Estas visitas implican –en lo permisible– realizar registro visual.

## 7. RECURSOS

A lo largo del precampo se designó que todo registro fotográfico sea realizado con un celular. Es menos intrusivo en los distintos lugares, y más contextualizado. Asimismo, con el mismo dispositivo se podrá grabar en audio las entrevistas, que no requieren un instrumento más técnicamente elaborado.

Y en otro sentido, como una versión hipervisual del método de “entrevista con fotografías”, se ha usado el celular como un medio para mostrar distinta información durante las mismas. Aunque esto es limitado en cuanto a poner varias fotos en un espacio visualmente amplio para conectar.

Ahora bien, los selfmaps pueden usar varias materialidades. El primer requisito es que deben ser relativamente pequeños para ser manipulados fácilmente (movidos, doblados, des-pegados, escritos, etc.) por las personas en conversación. El segundo requisito es que permitan escribir encima. Para eso se puede utilizar post-its o papeles pequeños. El primero es más útil en cuanto a que se mantienen fijos, pero tienen la limitación de un costo y cantidad. Lo segundo se puede obtener dividiendo hojas vacías o –mejor– recicladas en proporciones de 1/16 ó 1/32 de tamaño (esto calculado en principio para hojas estándar tamaño A4 de 210 x 297mm), como se puede ver en la foto de abajo. Las hojas pueden ser también de colores.

Ahora bien, **el color de las hojas como mapeamientos** ha sido definido a lo largo del trabajo de campo: las celestes son para mapeamientos que representen personas, los naranjas para los lugares físicos, las amarillas o rosadas para ideas u otros elementos. En cuanto **base**, el ordenamiento de izquierda/derecha y viceversa se asocia a temporalidades de tipo series-A y series-B (ver p.28), el ordenamiento de arriba/abajo y viceversa tendrá que ver con posiciones en términos de “jerarquías” o “niveles”. En cuanto a **superficie**, siempre se necesita una para colocar los mapeamientos, pero debe ser de tamaño tal que permita hacer varios mapas en una entrevista (poner una sobre otra) y también que en conjunto puedan ser transportables. Todo esto está limitado también por la capacidad del etnógrafo de cargar con los materiales, cuyos más comunes se muestran en las fotos de abajo.



En un sentido netamente material, estos mapas se construyen simplemente escribiendo ideas en papeles adhesivos y pegarlos de alguna forma sobre una superficie más grande. En términos de antropología visual y lo transmedia, los **mapelementos** pueden provenir de diversas fuentes. Pueden ser de internet, pueden ser producidos en la misma entrevista y digitalizadas-reimpresas luego, etc. Deberá, sin embargo, no omitirse la pregunta: ¿De dónde vienen esas imágenes y textos con las que se produce los papelotes? ¿Fueron dados por el profesor el día del “trabajo en clase”? ¿Fueron buscados en internet e impresos por cada estudiante? ¿Y cómo se propuso el tema? ¿Y si fueran imágenes sobre el tema desde la propia experiencia? ¿Y si fuera un tema personal? ¿Y si tuviese que ver con intereses personales?

En el caso del trabajo digital hay tres momentos: digitalización, producción gráfica e impresión. Todas las cartografías/visualizaciones no pasan necesariamente por los tres. El proceso de **digitalización** –convertir alguna información diversa de medios analógicos (fotos, dibujos, documentos, libros, etc.) a medios digitales– de las cartografías puede darse utilizando un escáner (si el tamaño de la cartografía lo permite) o –según sea factible– una cámara fotográfica o celular con cámara. De ser necesario se puede utilizar un escáner de planos para digitalizar cartografías grandes, pero en este estudio esto no fue necesario en ningún momento. Para el **trabajo de producción gráfica digital**, se necesita una computadora (desktop o laptop) que tenga instalados distintos software de producción gráfica –de ser posibles especializados en eso–, cuyo manejo depende del etnógrafo: *PowerPoint*, *Inkscape*, *Vectr*, *Adobe Illustrator*, *Adobe Photoshop*, etc. La impresión puede darse en una impresora de escritorio para formatos pequeños como A4 ó A3, o un ‘plotter’, que es una impresora para formatos más grandes.

A lo largo del trabajo de campo, sin embargo, fue encontrándose que **no todas** las cartografías/visualizaciones requerían ser digitalizadas para ser organizadas y ordenadas para su correspondiente análisis. De las que sí fueron digitalizadas, algunas no requirieron ser re-impresas para un trabajo transpersonal con los estudiantes u otros agentes para volver a ser re-editadas, fueron discutidas usando una laptop o el celular del etnógrafo.

Finalmente, los materiales (analógicos y digitales) deben ser estrictamente **siempre propios** del etnógrafo, salvo algún caso extraordinario de urgencia alguna que no haya podido disponerse, pero solo si son dispuestos u ofrecidos por propia iniciativa de algún agente.

## 8. MAPRODUCTOS

Cada producto –sea gráfico, visual y/o material– constituye en este estudio técnicamente un *selfmap*, aunque durante el trabajo de campo fue emergiendo una **tipología** de la que surgió el *selfmap integral*, con toda su informacionalidad, representacionalidad, visualidad, materialidad y parámetros. Los selfmaps **están relacionados entre sí secuencialmente a partir de su objetivo etnográfico**.

**Línea de tiempo.** Mapa donde se ubica sobre y/o debajo de una línea lugares, momentos, actividades, recuerdos, nombres, etc. asociados al DIP ordenándose cronológicamente hacia la izquierda o la derecha. Su objetivo es establecer una primera **temporalidad general** a partir de una línea de vida histórica, aunque pueden hacerse varias **específicas para elementos determinados** del selfscape o IP. Se ha encontrado como un selfmap muy útil durante las primeras entrevistas y como una forma de mapeando datos que requieran otras fuentes. Su digitalización y reimpresión para una nueva mapentrevista sirve para seguir expandiendo otros datos históricos o para profundizar en los ya existentes con más datos al respecto. Su materialidad ha sido variable según tiempo disponible.

**Tabla de tiempo.** Mapa construido a partir de trazar en un área determinada una tabla de siete columnas verticales una al lado de la otra y veinticuatro horizontales una sobre otra con el objetivo de posicionar en las casillas distintos tipos de información a manera de un horario semanal tipo. Su objetivo es **profundizar en la recurrencia** de distintos elementos del IP y empezar a construir valoraciones y significaciones en términos de tiempo. Se encontró una gran utilidad cuando la información trabajada dejó de ser actividades o temporalidades sino otros tipos de datos: como lugares, nombres de personas, recursos, páginas web, etc. Su materialidad puede ser una hoja impresa o dibujada analógicamente. De tamaño medio o grande para disponer área para escribir ó dibujar.

**Flujomapa.** Mapa enfocado en organizar **relaciones secuenciales** de elementos a partir de una linealidad y consecuencialidad entre unos y otros. Esta linealidad puede implicar circularidad, simultaneidad, multi- o unidireccionalidad, o una combinación de estas. Podrá ser realizado particularmente por el etnógrafo como procesamiento de datos y análisis, o de manera conjunta con algún agente. Su objetivo es entender procesos específicos de distintos aspectos del *selfscape* y/o del DIP en sí. Su materialidad dependerá del momento de producción del mismo. Su materialidad puede ser homogénea o transmedia.

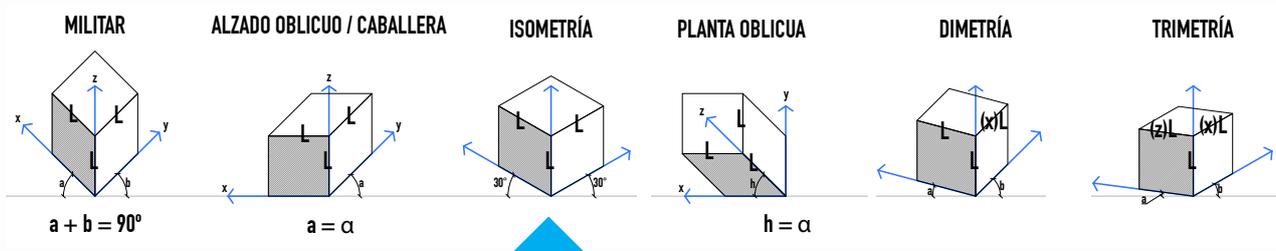
**Red de elementos.** Mapa enfocado en **distinguir qué elementos componen algún plano o subplano** del *selfscape* o IP y las **relaciones y tipos de** relaciones entre ellos, sean de generación, valoración, consecuencia, significación, jerarquía, etc. Consiste en colocar mapelementos organizándolos espacialmente sobre una base a partir de algún criterio a definir durante la mapentrevista, y trazar líneas, escribir o dibujar a partir de las propias características de lo que cada uno representa y de las relaciones entre ellos. Sus lógicas visuales de organización y diagramación es más libre, dependiendo de lo que se necesita visualizar/visibilizar. Su materialidad puede ser homogénea o transmedia.

**Sociomapa.** Es un mapa específico acerca de las **relaciones sociales interpersonales** del estudiante con diversas personas o elementos del IP. Se realiza colocando al centro de una base un mapelemento que represente al estudiante, y luego se le dispone para el estudiante distintos mapelementos para que coloque alrededor de sí en círculos cada vez más lejanos del centro a los elementos que considere más cercanos a él en relación a de lo que se está evaluando **su importancia simbólica**. Por ejemplo, mientras más cerca está un mapelemento sobre personas, es porque esa persona es más importante para el estudiante en cuanto al DIP o un aspecto del DIP. **El requisito** para producir este selfmap es haber construido etnográficamente los anteriores, cosa que su producción y análisis es más profundo y con contenido, y no meramente formal. Su materialidad puede ser homogénea o transmedia.

**Historiomapa.** Es un mapa enfocado en construir, visualizar y analizar la **relación histórica y simbólica entre espacialidades y temporalidades** organizado espacialmente a partir de una línea de tiempo. Los grupos de elementos principales son espacios físicos, sociales e institucionales (arriba), tiempos físicos, sociales e institucionales (abajo), y las personas simbólicamente más relevantes para el DIP ordenadas de izquierda a derecha en relación de jerarquía de mayor a menor, alrededor de las cuales se coloca un contorno circular cuyo color determina el *espacio social* que comparte con el estudiante. Aunque puede construirse analógicamente, en realidad, debido a su mayor complejidad visual se le encontró mayor utilidad como un producto digital que al ser impreso puede ser discutido y profundizado escribiendo y rayando encima. La materialidad de esta intervención post-impresión puede ser transmedia.

**Selfmap integral.** Es el mapa resultado final de integrar todo lo desarrollado en los mapas anteriores a través de un sistema de representación bidimensional que construye la tetradsimensionalidad de los distintos espaciotiempos del DIP en cuanto a la relación C/IP a través de la concatenación gráfico-espacial de mapelementos diseñados específicamente para cada uno de dichos espaciotiempos pero que mantienen una lógica gráfica integral (sistema de representación). Su objetivo es visualizar/visibilizar ‘espacialmente’ el *selfscape* y las relaciones entre sus espaciotiempos en el marco de la relación C/IP.

El sistema es un compuesto de gráficos, líneas, fotos y textos. Los gráficos consisten en *grupos* de personas o grupos de personas en siluetas sobre un cuadrado. Cada uno de estos *grupos* –persona(s)+cuadrado– representa un espaciotiempo personal, social, o institucional en particular, diferenciados por [1] cuáles personas conforman el grupo, [2] el color del cuadrado (algunos de los cuales son iguales en los tres casos de estudio) y [3] la etiqueta textual del grupo en sí. La representación bidimensional del ‘espaciotiempo’ parte de un sistema gráfico usado principalmente por disciplinas enfocadas en el espacio y la construcción (arquitectura, ingeniería civil, diseño industrial, urbanismo, geografía, etc.): la **isometría**. Como se muestra en la siguiente página, a diferencia de las otras axonometrías (“axo”= eje + “metría”=medida: “medida entre ejes”), la isometría mantiene el mismo ángulo gráfico (“iso”) entre los tres ejes dimensionales (x, y, z), lo que hace que haya una relación mucho más homogénea y sin jerarquía entre los planos dimensionales, pero manteniendo una tridimensionalidad que al juntar los distintos *grupos* da una idea visual-material de espacialidad.



**Diagrama.** Tipos de axonometría. "L" significa la medida real del lado de la figura a escala, en algunas axonometrías esta medida tiene un "factor de deformación" gráfico-visual. Como se ve, aunque es el mismo volumen, cada axonometría enfatiza distintos aspectos. La utilidad de usar la isometría para este estudio radica en esa homogeneidad. **Fuente:** Manuel Casiano Arroyo, archivo personal.

## 9. PROCEDIMIENTOS

El procedimiento, aunque se expone aquí de manera sencilla, ha sido paulatinamente elaborado y sistematizado durante el trabajo de campo. Como se explicó anteriormente, el orden y relacionalidad entre *selfmaps* fue emergiendo a través de prueba/error durante el pre-campo y terminados de ajustar en las primeras mepentrevistas oficial del campo en sí. Los mapeos y discusiones se han realizado con mapeentrevistas estructuradas según los datos que fueron apareciendo.

Hay tres momentos generales: **[M1] Entrada al campo, [M2] Mapeo/Triangulación, [M3] Salida/cierre.**

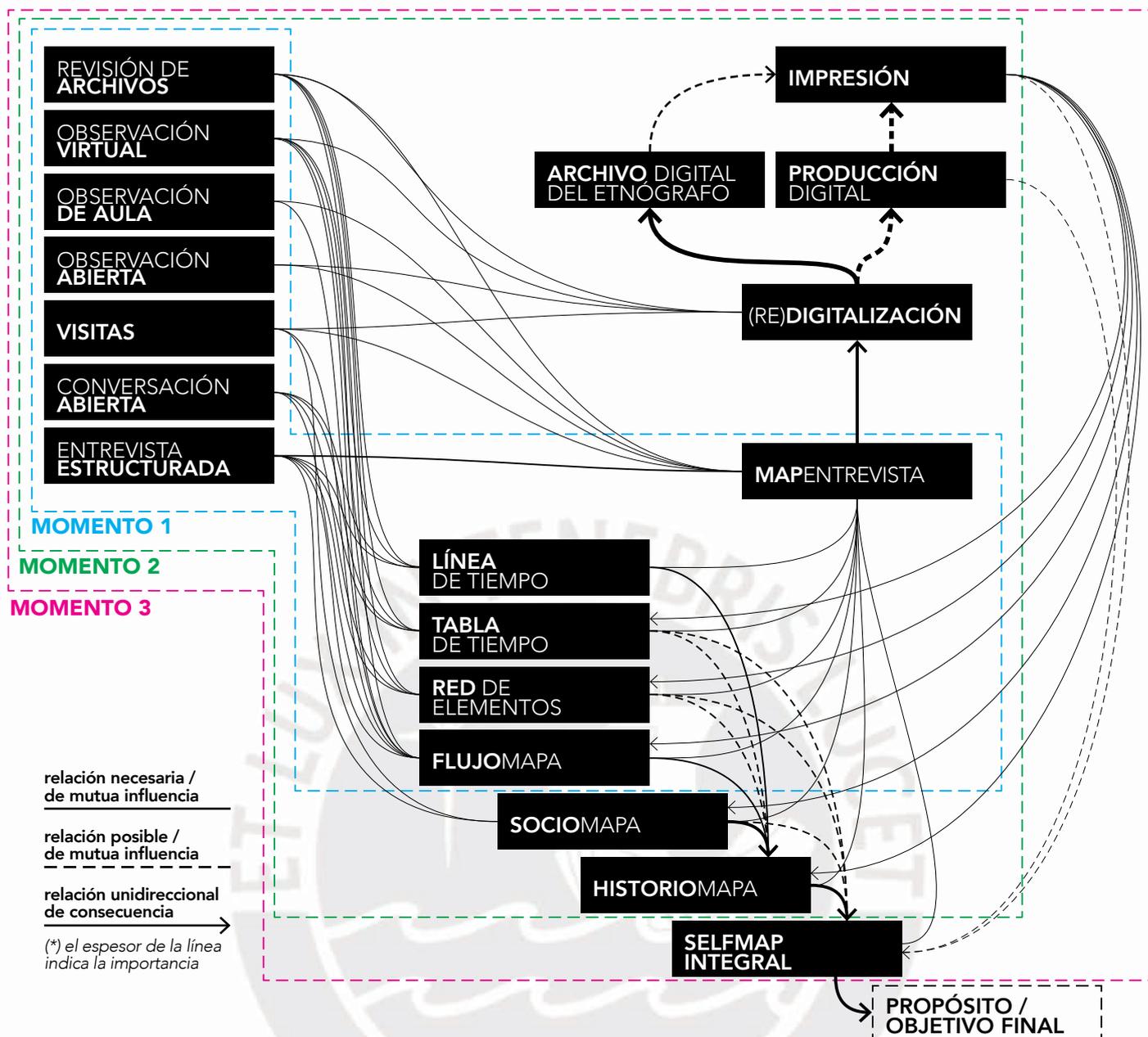
**[M1]** Presentación y coordinación del estudio con la institución (usualmente directores) >> Firma de permisos y acuerdos (dependiente del colegio) >> Observación de aula >> Reconocimiento de estudiantes posibles >> Consulta con tutores/coordinadores >> Presentación al estudiante >> Coordinaciones.

**[M2]** Mapeo de temporalidades a manera/formato de horario semanal típico >> Producción gráfica del horario como mapa/tabla temporal >> Revisión de archivos >> Discusión sobre las relaciones entre dichas actividades >> Visita a lugares >> Mapeo de espacialidades: agentes y lugares físicos del DIP >> Ordenamiento gráfico de mapa de espacialidades >> Discusión sobre las relaciones entre dichas espacialidades >> Visitas a lugares implicados >> Revisión de archivos >> Discusión sobre los lugares con fotos impresas >> Visita a lugares >> (Re)Producción gráfica de mapas sobre espacialidades y temporalidades.

**[M3]** Transposición y discusiones de espacialidades y temporalidades (se integran los 6 mapas) >> (Re) Producción gráfica base final >> Discusión final y mapeo transpersonal final >> Registro compartido >> Cierre

En la página siguiente, se detalla con un flujograma el procedimiento metodológico integral antes descrito, desde el uso de los primeros instrumentos etnográficos en la entrada al campo hasta la producción de los *selfmaps integrales* finales una vez cerrado el mismo, organizado en estos tres momentos. Como se ve, hay una complementariedad entre lo lineal, lo multilineal, lo simultáneo y la consecuencia.

En realidad, en todo trabajo etnográfico se superponen procesos de registro, producción, estudio y ordenamiento de información, en este caso, sin embargo, hay algunos instrumentos y partes del método que tienen requisitos. Esto está representado en el flujograma con las líneas que unen los diversos elementos (según el tipo, espesor y si hay alguna dirección determinada) y las de los momentos metodológicos. Esos tres momentos no es que acaben en un punto e inician en el siguiente, sino que se van traslapando distintas etapas según el desarrollo integral del trabajo/investigación. Es por eso que las líneas que representan los momentos son segmentadas y no continuas, para sugerir esa no-delimitación tan cerrada.



**Flujograma.** Diseño procedimental para realizar una etnografía de un selfscape durante la etapa escolar de la persona.  
**Fuente:** Manuel Casiano Arroyo, archivo personal.

## 10. REFLEXIVIDAD & REPRESENTACIÓN

Como se dijo **antes** (ver p.24), la integración de la cartografía y la dataviz al método etnográfico es parte de la *hipervisualidad del etnógrafo*, de una manera de pensar y procesar información gráfico-visual-materialmente. Esto, sin embargo, al término del pre-campo e inicios del campo en sí, empezó a desentenderse como algo ajeno y muy particular, sino que más bien al entrar en diálogo con las evidencias mostradas y la disposición de todos los agentes con quienes se conversó de tener un celular *smartphone*, evidenciando una cultura visual generalizada, aunque, claro está, cada quien la vive de manera distinta. Todo esto en conjunto no hizo sino [1] revelar y poner nombre al contexto muy concreto de lo hipervisual, [2] encontrar un punto de encuentro entre una cuestionamiento personal y una realidad escolar todavía ajena (es decir: una forma de acceso etnográfico y aproximación antropológica), y [3] asentar, motivar y dar mayor seguridad para el t/i mismo y la intención de exploración metodológica y disciplinar.

Los *selfmaps* y particularmente del *selfmap integral*, podrían percibirse material-visualmente como “abstractos” o “des-espacializados” de la vida social en la que se enfoca la antropología. Podría argumentarse que los textos mismos son abstractas en cuanto a su relación física (tinta o píxeles) con su contenido, pero esto sería una discusión banal y disforzada. Como imágenes de *selfscapes*, sería riesgoso entender los *selfmaps* en una discusión de lo abstracto y lo concreto, son más bien una integración de ambos. Son, pues, resultado de tanto una mirada antropológica particular, el método y proceso de producción y los contenidos implicados en dicho proceso, el objetivo con el que son producidos, un contexto de *hipervisualidad e hipereducación*, como también –y sobre todo– por el carácter *personal* de esa parte –el IP– que muestran de la historia propia de cada estudiante como persona.

En ese sentido, también se ha ido reconociendo y triangulando etnográficamente qué y cómo es lo que cada agente muestra, concibe, percibe y vive o interactúa con determinados elementos del *selfscape*. Cada quien, pues, aunque hay veces que se olvida, otras que va motivándose a recordar y otras que va emergiendo confianza para compartir información, muestra y dice lo que decide mostrar y decir.

Por otro lado, el **dilema de representación** inherente a los **mapas** como **miradas** específicas de –en este caso– una realidad trasnacional, está siempre sobre la mesa en el trabajo conjunto con el estudiante y los diversos agentes. Con esto no se busca o asume *pueda suprimirse* la influencia del etnógrafo en dichos procesos, sino que la metodología reconoce que el mismo proceso de elaboración que incluye al estudiante mismo y al etnógrafo es un **espaciotiempo** a través del cual el **estós** se auto-visualizan, se auto-visibilizan, y con esto el IP mismo –posibilitando incluso su propia re-afirmación. En términos de una investigación social de segundo orden (Ibáñez, 1990), la investigación no se construye (solo) con la medición del objeto, sino con la medición de la medición del objeto (reflexividad). En el desarrollo de los casos de estudio esta es una variable recurrente en distintos momentos.

Desde un punto de vista hiper-reflexivo, los mapas son también elemento del *selfscape*, quizá no primordial (están desde su inicio) pero sí han aparecido en su historia en particular, específicamente en el año 2017: su visualización –por parte del etnógrafo, claro– y visibilización les (puede) permite visualizarse a sí mismos, estudiarse o analizarse, y es que sino también reafirmarse como tal.

Sin embargo, no hay modo de evitar el hecho de que el etnógrafo es, en sí mismo, un factor de la investigación. (...) Las características particulares [experiencia, inquietudes, habilidades, biofísico, etc.] del etnógrafo son, para bien y para mal, un instrumento de la investigación. (Dell Hymes en Velasco *et al.*, 2007, p. 189)

Y, por otro lado, en cuanto también a la postura etnográfica –y antropológica– antes mencionada de pasar o no desapercibido (ver p.39), debe reconocerse un aspecto biológico-físico del cuerpo del etnógrafo que ha determinado ciertos aspectos de la investigación: La barba y el pelo largo. De hecho, pues, durante las visitas –y sobre todo a los colegios– me posicionaba como agente externo en tanto que normalmente en el colegio no se suele tener barba por permisividad institucional como también porque no todos los varones desarrollan la barba en la adolescencia (tiempos biológico-académicos se encuentran). Así, he sido alguien (posiblemente) mayor y asociado mayormente a una agenda particular porque *¿Y Ud. qué hace (aquí)?...* Además de que en casi todas las visitas tenía conmigo el avance de los *selfmaps*, cargaba pues “planos” porque *Ah, yo soy arquitecto...* Y entonces *Ah ya. Ok...* [Como que tenía sentido que tenga “planos” conmigo].

Soy sensato al decir que el no haberme recortado el pelo y la barba no tiene que ver con influir directamente el trabajo etnográfico o por alguna postura antropológica explicitada anteriormente (“¿Importa pasar desapercibido?”). Ha sido así por motivos personales ajenos al estudio, pero terminó constituyendo *peculiar recurso reflexivo* de este: implicó un cierto signo de distinción que al definir espaciotiempos (entrevistas o conversaciones con estudiantes, profesores o administrativos) y generar reacciones, me permitió encontrar (generar) datos sobre la percepción de lo exterior al interior del colegio por parte de distintos agentes, *performance*, y triangular algún discurso sobre disposición a compartir información del IP conmigo como etnógrafo, como Manuel, como “alguien externo”, y como *Ese chico... el arquitecto...*

## CASOS DE ESTUDIO

Para el desarrollo de los casos se ha desarrollado un cambio de narrativa particular para cada caso de estudio. Se ha buscado que a través de cada narrativa se correspondan las particularidades de cada uno así como las sutiles diferencias del trabajo etnográfico con cada estudiante por parte del etnógrafo. Se ha explorado, pues, como una manera de construir una continuidad etnográfica entre lo textual, lo visual y lo material de tal manera que el trabajo pueda ser leído también como parte de la construcción misma de los casos de estudio. Esto implica que en algunas ocasiones *la lectura* del texto a lo visual y luego regrese a lo textual y así sucesivamente.

Asimismo, según la particularidad de cada caso, cada narrativa tiene un diseño de la relación texto-imágenes visuales específico.

Teniendo esto en cuenta, se ha desarrollado gran parte de los casos a través de la producción de cartografías, que se ha establecido y ordenado en los mapproductos gráficos descritos en el capítulo anterior (ver p.48) ordenados, más comprensibles y enfocados en su objetivo etnográfico y representacional con fin de un análisis desde la antropología visual.

El acceso a los casos fue determinado por el campo de investigación definido para los alcances de este estudio. Al inicio del campo se empezó en otras instituciones, pero por motivos de factibilidad y/o apertura institucional, fue desplazándose a otras. No obstante el criterio de selección fue explicitado en la *determinación del campo* (ver p.13), cabe denotarse ya aquí que el “tipo” de casos desarrollados no debe asociarse necesariamente a las características particulares del colegio. De hecho, en observaciones de aula realizadas y por distintas referencias personales, se encontró también otros casos de estudiantes potencialmente igual de interesantes a desarrollar desde una lógica de “estudiante promedio”, pero esto no pudo finalmente suceder. De ese grupo, por la accesibilidad y posibilidad de realizarlo, así como por la disposición de participar, se pudo desarrollar el *t/i* con Rodrigo, Ana y Antonio.

Finalmente, el orden de la presentación de los casos aquí corresponde al orden histórico de con quién se inició primero el trabajo, –que, dicho sea de paso, se estableció en un rango de menos de dos semanas–, y no con sentido alguno de importancia o diferenciación entre los mismos.

## RODRIGO

El viento traía junto el olor del pantano y el océano que se veía a lo lejos desde el patio del colegio y dialoga con el típico sonido de una hora de recreo escolar. Habiendo coordinado el día anterior sobre los siguientes pasos a seguir, después de salir de su oficina nos dirigimos con la directora hacia las aulas a buscar a la profesora Romina. Luego de subir la rampa escalonada de concreto al lado del ingreso lateral del colegio desde la calle en pendiente de caída hacia el mar y atravesar el patio de tierra con algunos árboles un poco empolvados, nos la encontramos saliendo de su clase entre el baño y el stand prefabricado donde se venden comestibles.

**Directora Pilar:** Hola, profesora Romina. ¿Qué tal? Mire aquí está el arquitecto Casiano que va a iniciar un estudio acá en el colegio.

**Arquitecto Casiano:** Buenos días, profesora.

**Profesora Romina:** Buenos días.

**DP:** Los dejo que debo volver a ver unas cosas.

**AC:** Gracias, directora. –Volviendo hacia la profesora– Profesora, mire estoy haciendo un estudio sobre chicos o chicas que realicen desde hace ya un tiempo algún tipo de actividad particular fuera o dentro del colegio... No necesariamente un hobby, pero sí que le hayan dedicado un tiempo...

**PR:** Ah claro. Rodrigo. –La miré–. Rodrigo sabe hacer zapatos y otras cosas así.

**AC:** Ah, qué mostro.

**PR:** Sí, desde el año pasado que se metió al tema de cuero y calzado. De hecho, hace poco hizo una exposición al respecto. A ver vamos a buscarlo... –Miró hacia arriba, hacia el pasadizo en volado del segundo piso donde alumnos conversaban alegremente, y le pasó la voz a– ¡Juan! ¿Está Rodrigo, por ahí?– Y luego de un “¡Sí, profesora! ¡Ahí le digo!” se asomó un chico de cabello negro, piel morena y camisa.

**Rodrigo:** ¡Profesora!

**PR:** ¿A ver puedes bajar un momento?

El año anterior, durante un primer precampo relativamente fallido en cuanto a profundidad pero bastante enriquecedor como experiencia etnográfica, terminé de entender la importancia de ser lo más directo y conciso posible y no tratar de “acomodar” un discurso. Las reuniones con las directoras y las conversaciones con estudiantes se encargaron de hacer eso evidente y necesario. Y esto vino a mi mente porque, por otro lado, las semanas habían seguido pasando y no había posibilidad de definir casos siguiendo una línea enteramente formal y a través de documentos y correos electrónicos, cuando una llamada por teléfono y una conversación de lo más directa con los distintos directores hizo posible que al día siguiente esta conversación con la profesora Romina pudiese tomar lugar. Dicho sea de paso, que en esa semana y media se encontraron los casos de estudio.

**PR:** Hola, Rodrigo. Te presento al arquitecto Casiano –“Buenos días” y “Buenos días” con la mano–, que está haciendo un estudio y le comenté sobre lo que hacías del calzado.

**Rodrigo:** Ah, ya. Ok.

**AC:** Sí. ¿A ver si conversamos un ratito? ¿Tienes tiempo?

**R:** Sí, normal. –La profesora se fue hacia otro lado, y con Rodrigo nos dirigimos a un pequeño balcón que miraba hacia el patio de primaria e inicial que estaba más abajo a desnivel por la pendiente del cerro que miraba hacia el mar, pero que no había nadie pues su recreo había acabado antes poco después que llegué al colegio–.

**AC: Ya. Gracias por tu tiempo un ratito. –Nos apoyamos al muro bajo de ladrillo tarrajado pintado de color colegio–. Estoy estudiando cómo ciertos chicos que estudian en el colegio hacen actividades fuera o dentro del colegio, y la idea es poder mapearlos un poco y ver cómo eso lo utilizas o no en los cursos.**

**R: Ajá.**

**AC: Entonces la idea es que conversemos de vez en cuando como para ir viendo el tema de lo que haces y a partir de eso realizar el estudio.**

**R: Ya mire, en verdad no le entiendo. ¿A qué quiere llegar?**

**AC: Lo siento. Lo que pasa es que estoy estudiando sobre las actividades que se hacen fuera o dentro del colegio como algo que te gusta o te interesa hacer, y cómo eso influye o no en los estudios del colegio. ¿Está bien? –pregunté un poco más y menos nervioso.**

**R: Ah, claro. Ya, ok.**

**AC: ¿Está bien si lo conversamos?**

**R: Sí, normal.**

**AC: Ya, entonces vengo sino el... ¿lunes puede ser?**

**R: Sí, a las dos tengo tutoría justo con la profesora Romina.**

**AC: Ya, mostro. Yo converso con ella, entonces. Nos vemos ese día.**

**R: Ya, ok. Hasta luego.**

**AC: Hasta luego.**

Luego de eso él se dirigió al balcón donde había estado y yo fui a buscar a la profesora. Luego de comentarle lo que conversamos con Rodrigo, me dijo que *No había problema. Ya usted viene, me avisa y él puede salir de la clase para que conversen*. Después me dirigí a la oficina de la directora, y después de esperar un momento a que terminara su reunión con un funcionario de la UGEL –que el secretario me dijo había llegado antes–, le indiqué lo que había sucedido y que iba a venir el lunes. Luego de un *OK, no hay problema* y que yo venga no más, nos despedimos y me retiré emocionado pensando en las relaciones y contradicciones posibles entre buscar aproximarse o no a una institución de una manera formal.

Intenté salir por la puerta de secundaria la lado de stand de comestibles, pero estaba cerrada. La persona encargada no estaba. Así que bajé hacia la puerta principal atravesando el jardín a donde miran las aulas de inicial en dirección a la puerta principal que da hacia una avenida conectora y al lado de la cual a menos de cincuenta metros en la esquina está el paradero de fierro pintado de azul y amarillo con un techo curvado de policarbonato traslúcido.

El colegio ocupa toda una cuadra y está ubicado en un cerro en pendiente que mira hacia el mar a través del tejido urbano en una zona urbana con poco cuidado de las calles, donde la avenida colectora solo llega como pista asfaltada solo hasta una parte y a la que solo se accede desde los dos extremos del cerro que dan hacia la gran avenida principal y hacia uno de los cuales –el que está más al sur– se accede por una vía de tierra bastante accidentada. Esto hace que el acceso hacia el colegio solo sea posible por uno de los lados, lo que ha limitado un mayor número de rutas de transporte público que pasen por la zona. Además de que entrada la tarde, la zona alrededor del colegio entra en una dinámica de riesgo de delincuencia. Ir hacia detrás del colegio –hacia donde hay unas canchas de concreto donde los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria van a hacer Educación Física– es considerado peligroso a partir de las cinco de la tarde. De hecho, a mediados de octubre de este año en la madrugada de un sábado, contra el muro perimetral en la parte superior del colegio se estrelló y atravesó un mototaxi huyendo de la policía y donde uno de los dos delincuentes murió en el choque. El horario de las cinco, que anteriormente era alrededor de las tres de la tarde, se cambió cuando el colegio pasó a jornada escolar completa, que hizo que más gente circulara por ahí, al menos en los alrededores inmediatos al colegio hasta poco después de la hora de salida.

En los últimos tres años, luego del concurso público organizado por el Ministerio de Educación para plazas docentes, personal administrativo y dirección escolar, el colegio inició un proceso de transformación

relativo a partir de algunas iniciativas de la nueva dirección. No sin los conflictos que todo cambio genera, la principal preocupación de la nueva administración fue revisar la gestión del presupuesto institucional, revisión del personal de mantenimiento, revisión de la infraestructura escolar, organización interna del colegio a nivel de profesorado y la relación con los padres de familia. Después del primer año, el colegio pasó de tener menos de doscientos estudiantes a poco más de trescientos. Hoy hay más de cuatrocientos entre inicial, primaria y secundaria. Estos y otros indicadores permitieron poder establecer la jornada escolar completa. De hecho también, hacia julio del 2017, entre la mitad y finales del trabajo de campo realizado, el colegio recibió un presupuesto del Estado para infraestructura, cuyos principales cambios fueron la refacción y completación del pasadizo de concreto y la baranda en las aulas de primaria y secundaria en la parte más alta del colegio, y la colocación de un techo de malla verde colgante de columnas de acero colocadas alrededor del patio principal de secundaria y losa de fulbito/volley/básket, que enmarcaban la vista hacia el mar con un ritmo constructivo regular. En esta obra se pintó también todo el colegio –lo que generó muchas quejas hacia la dirección por no exigir al Ministerio se use el presupuesto para otras cosas más urgentes–, dentro y fuera del mismo, hasta la puerta de acero principal que algunas veces he encontrado cerrada porque como inicial y primaria tienen otro horario de salida más temprano, quien está encargado de la puerta va a la otra a apoyar –y conversar.

El lunes, me acerqué al salón poco después del recreo y esperé a que la profesora hiciera una pausa a lo que estaba diciendo a los estudiantes sobre tener cuidado con las asistencias, y cuando me vio llamó a *Roberto*, un momento te llaman afuera, por favor.

**Rodrigo:** Hola. ¿Qué tal?

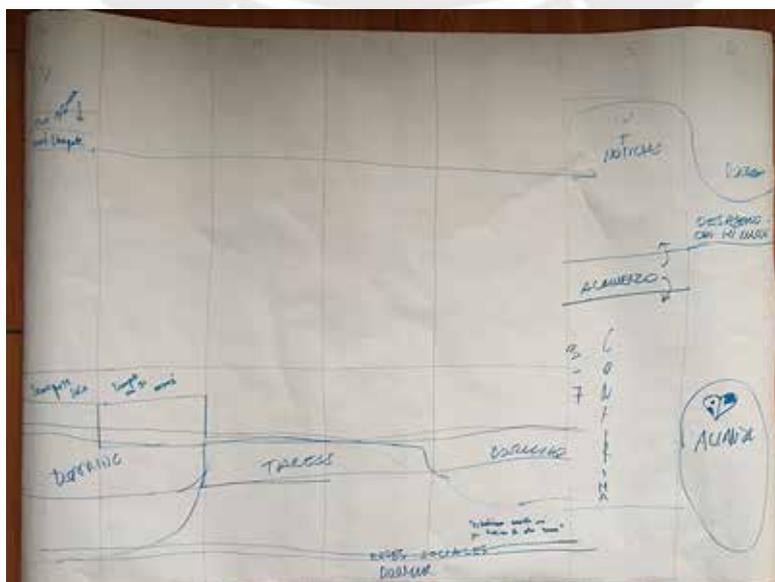
**Etnógrafo:** Hola. –Como no había donde sentarnos a conversar en el pasadizo del segundo piso, bajamos hacia frente del baño donde había unas carpetas dobles de aula sacadas y reutilizadas como bancas de patio, sobre una de ellas coloqué un papelógrafo blanco y– La vez pasada quedamos en conversar sobre lo que haces del calzado.

**R:** Ah. Yo voy a las clases de Cuero y Calzado del CETPRO, de acá de Chorrillos. Voy en las tardes después del colegio. –Empecé a trazar las líneas de un horario semanal.– Las clases son de cinco a nueve, nueve y media de la noche.

**E:** ¿Vas todos los días?

**R:** Las clases son de lunes a viernes.

Empecé a anotar en este horario a manera de primer *selfmap* - **tabla de tiempo** (foto de abajo) lo que hacía *Así normalmente en la semana*, alrededor de lo cual empezamos a conversar sobre esas distintas actividades y sobre lo que hacía en las clases de calzado y cómo había empezado a ir desde el año pasado.





Arriba. Fotografía del monedero hecho por Rodrigo.

Derecha. Material impreso de difusión del CETPRO sobre el módulo final del año, con horarios y datos de contacto.

Pág. anterior (55). Fotografía del primer selfmap (mapa de tiempo) realizado en la primera mapentrevista con Rodrigo.



**R: Mira, justo tengo aquí algunos monederos que he estado haciendo. –Sacó de su bolsillo tres monederos de cuero negro con una etiqueta de metal de Marca Perú.**

**E: Ah, qué mostro.**

**R: Sí. Estoy experimentando con estos monederos personales en las últimas semanas y no son tan difíciles de hacer. Los he traído para venderlos también, pero este te lo voy a regalar –separó uno y me lo entregó.**

**E: ¿En serio? Gracias.**

**R: Sí, no hay problema.**

Lo puse sobre un papel blanco, anoté la fecha y me paré para tomarle una foto (ver arriba a la izquierda) de tipo *Ahí-monedero-personal... (risas)*. El monedero es parte de los ejercicios tipo que estaban haciendo en las clases de cuero y calzado del CETPRO, y que pertenecían al tercer “Módulo” al que correspondía distintos artículos de uso cotidiano como cartecas, billeteras, y monederos. Sacó un afiche promocional impreso en una hoja de tamaño A5 que *Justo tenía aquí en su cuaderno* sobre el último “Módulo” del año que iba a iniciar en Octubre (ver arriba a la derecha).

Como se ve en el afiche, los “Módulos” corresponden a temas específicos a desarrollar en un período de 10 semanas cuya secuencia se concibe a lo largo de un año a través del cual se va pasando por desarrollar artículos simples como monederos y sandalias, hasta zapatos de y botas de cuero. Cualquier persona, sin embargo, puede llevar todos los módulos otra vez porque siendo las clases principalmente prácticas varias personas se inscriben y van a trabajar sus propios “proyectos” bajo la guía del profesor y para utilizar las máquinas que –como expone el afiche– *el CETPRO cuenta con equipos, herramientas, máquinas industriales y docente capaz para la ejecución de los proyectos*. Como Rodrigo, que ya había empezado a ir desde el año anterior y a la par de los monederos estaba haciendo un par de botas botas para una clienta como un proyecto personal. Algo particular al afiche es el carácter de emprendedurismo presente en su mensaje a través del uso de la palabra “proyecto”, la definición de las competencias del taller en términos del campo laboral y el mercado y los integrantes como *alumnado positivo y líder*.



temporales esas actividades se miran desde el punto de vista de las espacialidades: El mapa naranja son los **espacios físicos** donde suceden esas actividades, el mapa azul los **espacios sociales** y el mapa verde **cómo participa** en esos espacios a partir de con qué nombre lo conocen. Este último es un mapa cuya data es un punto medio entre lo funcional (la función que cumple en el grupo) y lo identitario (cómo lo conocen ahí). Por ejemplo, cuando está con su tía es “sobrino”, cuando está en el colegio es “rodrigo”, después del CETPRO es “flaco” y durante las clases ahí es “cachorro” porque es el más joven. De esa forma se fue tejiendo las primeras relaciones entre **temporalidades** y **espacialidades**.

**R: Mira. De haber sabido te hubiese traído las cosas para explicarte cómo se hace...**

**E: Puede ser.**

**R: Claro avísame y la próxima vez que vengas traído las cosas y te muestro.**

**E: Ya sino tráelos el miércoles, pues. ¿Puede ser?**

**R: Sí, el miércoles está bien. En la mañana. Tengo clase de [educación] física pero ya yo hablo con el profesor no hay problema.**

**E: ¿Seguro? Ya bueno, entonces tráelas el miércoles.**

El miércoles cuando nos juntamos, el profesor auxiliar del colegio, encargado de apoyar en la gestión y orden del patio de secundaria nos asignó su caseta-oficina –que a la vez sirve de cuarto de coordinaciones o para algunas reuniones diversas– ubicada al lado del patio-cancha-de-fulbito sobre los asientos a manera de andenería de concreto. Una vez dentro, nos sentamos en un escritorio, frente a frente, y rodrigo empezó a explicarme cómo se va haciendo la bota, desde buscar la horna adecuada a partir de la talla de la persona, hacer las medidas exactas, dibujarlas en un plano-matriz, hasta la colocación de la plantilla –que todavía no había conseguido.

Al terminar la conversación, interesado yo en hacer registro fotográfico de las materialidades y un acercamiento al proceso de producción de un artículo de calzado como parte del *selfscape* de Rodrigo, le pregunté si podía tomar una foto de eso y me dijo que *Sí, ya pero 'péra*. Y empezó a ordenar las cosas tal como se ve en la foto superior de la siguiente página.

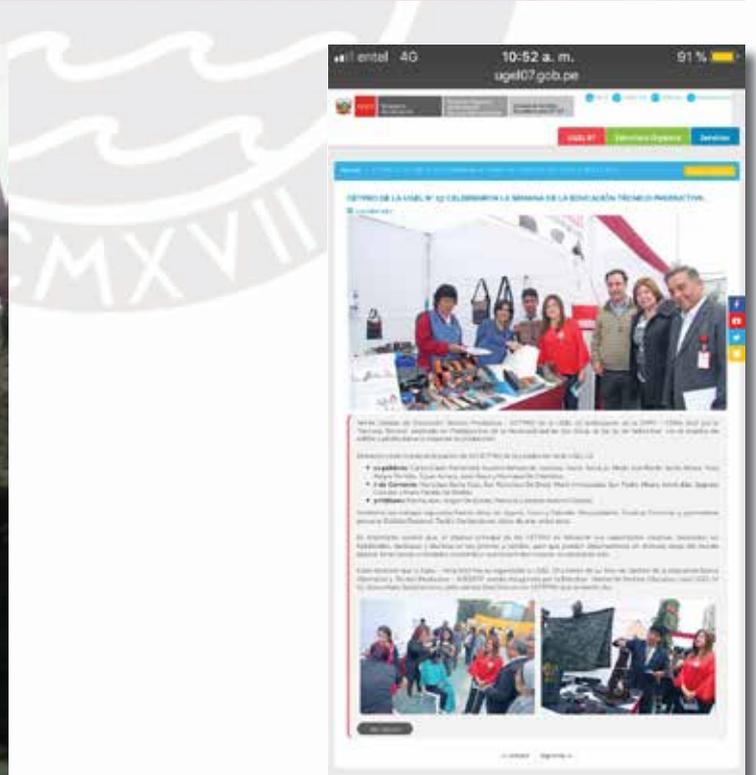
Me di cuenta que había una performatividad en la organización de los objetos, puestos una manera de tipo catálogo, sobre todo por los monederos que están agrupados por colores uno detrás de otro para evidenciar una cantidad y por colores unos a lado de otros para marcar una diferencia de material-color. Cuando terminó de ordenar los monederos y la cartuchera, acomodó “más aleatoriamente” los demás componentes de esta especie de “auto-mapa”, que aunque no tienen mucho en común en términos de características físicas, comparten entre sí el procedimiento del calzado. Me empecé a preguntar si estaba relacionado con el carácter de emprendimiento y mercado con el que el taller de Calzado del CETPRO buscaba relacionarse, así que lo anoté luego como parte de las variables a estudiar. Yo había pensado en ordenar los elementos más en un sentido lineal para mostrar el proceso de producción del calzado, pero dentro de la dinámica de la entrevista emergió esta variable.

Después de tomar esta foto, le pregunté si podía moverlos para mostrar el proceso. Me dijo que *Ya*, y conversando con él organicé y ordené los objetos de izquierda a derecha según las etapas en las de producción a las que cada uno pertenece. Después de tomar esta foto de la derecha abajo, mientras ordenaba sus cosas, me invitó a la exposición final del “Módulo” que iba a ser el siguiente viernes en el parque Fátima de Chorrillos, donde *Se va a mostrar las cosas que se hacen en el CETPRO*. Y también a una exposición que iba a haber en San Borja, *en el complejo deportivo por el Plaza Vea de ahí de Angamos*, a la que no pude ir porque me confundí pensando que era en la tarde y a la que quería ir para hacer registro fotográfico.

Después de la entrevista, analizando las fotografías, me di cuenta que lo anterior representa esa situación del **dato que se encuentra en el campo y el dato que se quiere construir**. De no haber estado atento desde una **mirada de la antropología visual [AV]**, situaciones como estas hubiesen pasado desapercibidas. En la misma línea antropológica, cuando conversé con la directora días después sobre lo que se estaba



avanzado con Rodrigo, y que no había podido ir a la exposición en San Borja, me comentó tenía fotos que le habían mandado y ofreció enviármelas vía *Whatsapp*. En la página siguiente, arriba está la foto enviada por la directora –donde al centro está Rodrigo con el profesor del taller del CETPRO–, abajo derecha está una impresión de pantalla de la página web de la UGEL 07 donde se muestra fotos de la exposición y abajo izquierda una de esas fotos ampliada. La exposición se hizo en el marco de la “Semana de la Educación Técnico Productiva” organizada por dicha entidad, y constituye un tipo de **tiempo institucional**.



De la misma manera, en una conversación con la profesora Romina –tutora del salón de Rodrigo–, me comentó que dos meses antes en la ExpoFeria del colegio –que se da a mitad de año terminando el segundo bimestre–, *Rodrigo había sido el único de quinto que había expuesto* en el patio sobre Cuero y Calzado. Le pregunté si había fotos del evento y me comentó que *Sí-tenía-una-por-ahí-* mientras sacó su celular y buscaba. *Ya aquí está.* Me la mostró en la pantalla y me preguntó cómo podía enviármela. *Quizá a tu correo sino...*, pero como la profesora no podía enviarlo por correo desde su celular, le sugerí hacerlo vía el sistema de mensaje *Whatsapp*. Me preguntó cómo se hacía compartiéndome su celular. Me mandé digitalmente a mí mismo la fotografía. En la foto de abajo derecha está la fotografía de Rodrigo exponiendo en el colegio, y en la parte izquierda está una foto de impresión de pantalla que poniendo atención antropológica hice apenas me llegó el mensaje en plena conversación con la profesora. Esto es evidencia de *nuevas concepciones de límites* personales, sociales e institucionales en un contexto de hipervisualidad.

Se hace aquí tres observaciones desde la AV: la economía de las fotografías en un contexto de hipervisualidad, la permisividad de las fotografías de uno mismo que otros pueden estar circulando (Rodrigo me había comentado que habían tomado esa foto), y finalmente la misma foto en sí como imagen con un contenido (espaciotiempo institucional para un IP particular y performatividad).

Empecé a relacionar la manera en cómo las cosas estaban sobre la mesa en la foto de cómo Rodrigo había ordenado sus objetos en la reunión anterior, más incluso porque la profesora Romina me comentó que *Él mismo trajo sus cosas, armó su stand y a todos nos explicaba. Incluso a partir de eso yo le pregunté que ya que cómo era si yo quiero mandar a hacerme zapatos (risas).* Así como con las fotos de la exposición donde hay los diversos objetos vinculados al cuero y calzado están dispuestos sobre la mesa a manera una performatividad expositiva. Esto es parte de toda exposición, que evidencia la postura actual del Estado hacia una educación con carácter de emprendimiento y mercado.



**Izquierda.** Fotografía de Rodrigo durante la exposición en su colegio de lo que había y estaba aprendiendo en el CETPRO. **Fuente:** Archivo personal (dispositivo móvil) de la profesora Romina y enviado a mí vía Whatsapp. // **Derecha:** Impresión de pantalla de mi celular. **(Re)Digitalización:** Elaboración propia. // **Página anterior (58): Arriba y abajo izquierda.** Fotografías de la exposición enviada por la directora vía Whatsapp. **Fuente:** Archivo personal digital de la directora. // **Abajo derecha.** Impresión de pantalla desde móvil de la página web de la UGEL 07 donde se muestra fotos de la exposición. **Fuente:** <http://www.ugel07.gob.pe/noticia/cetpro-de-la-ugel-n-07-celebraron-la-semana-de-la-educacion-tecnico-productiva/>

La semana siguiente, fui a la exposición en el parque Fátima a la que me había invitado Rodrigo. Esta visita fue un punto de inflexión en el trabajo con él, porque pude conocer a sus compañeros y amigos del taller CETPRO y a su profesor, que me había contado era muy cercano a él. De hecho cuando llegué, Rodrigo me presentó al profesor John como *Manuel... el arquitecto del que le había hablado*.

El profesor empezó a contarme sobre cómo funcionaba el taller de por sí, las clases mismas, los materiales, y también sobre él mismo y cómo llegó a ser profesor. También me conversó bastante de su relación con Rodrigo y su percepción de él como *un chico con bastante habilidad*. Lo que más me llamó la atención es que me hablaba de Rodrigo y de temas cada vez más personales que conversaban, temas que él le aconsejaba y lo guiaba, pero todo eso sucedía con Rodrigo en la conversación, quien hasta ese entonces había sido relativamente escueto y reservado.

En ese momento me di cuenta que la relación que se había establecido entre él y el profesor a lo largo del año y medio de participar de los talleres, era bastante estrecha y de mucha confianza. Esa relación constituye el primer **espaciotiempo personal** de Rodrigo que pude reconocer claramente. Asimismo, los compañeros ahí presentes no solo evidenciaron el **[IC]** que compartía Rodrigo con ellos, sino un **espaciotiempo social** (todos los alumnos de distintas edades que se reunían cinco veces a la semana en las tardes hasta la noche a aprender sobre cuero y calzado) e **institucional** (con un aula y horario/fechas determinados en relación al funcionamiento del inmueble donde se daban las clases), y también ese **espaciotiempo personal** de la relación alumno/profesor.



En la página anterior se mostró la foto tomada antes de irme y que me pidieron que *¡Después la pasa!* Debajo una foto panorámica de la exposición, que se da a finales de cada “Módulo” cada tres meses (**tiempo institucional**) en el mismo lugar, porque la municipalidad del distrito da la autorización ya que las clases del CETPRO se dan en la “Casa de la Juventud” de Chorrillos, que es un local municipal, pero que en convenio con la UGEL, la municipalidad brindar las aulas para las clases. Así, el parque Fátima (administrado por la municipalidad), dispone el espacio para dicha exposición. En el marco de la investigación, el parque es un **espaciotiempo físico e institucional**, y el CETPRO un **conjunto de espaciotiempos** en distintos **planos** simultáneamente dependiendo de cómo se mire la participación de Rodrigo: relaciones con los estudiantes, relaciones con todos los alumnos de todos los talleres, la clase de cuero y calzado, etc.

En términos de AV, la fotografía panorámica es particular porque es posible en cuanto a que el celular dispone de la herramienta para tomar ese tipo de fotos (**hipervisualidad**). Esto permite fotografías así que posibilitan lecturas distintas a través de imágenes visuales con de un carácter particular en la representación de una tridimensionalidad (la amplitud del espacio físico disponible en el parque) y temporal (las exposiciones suelen ser de 9am a 1pm). Al retirar, y en el marco de este estudio, empecé a conectar y a pensar en las relaciones de estos distintos **espaciotiempos** generados alrededor del DIP de Rodrigo, y cómo el *selfscape* iba tomando cada vez más forma.

Partiendo de lo anterior, de los mapas temporales e interesado en profundizar más sobre el contexto social de Rodrigo, en la siguiente reunión encontré oportuno y coherente seguir profundizando en las espacialidades y temporalidades desde otros ángulos más allá del CETPRO, para triangular lo encontrado hasta ese momento con otras variables del estudio.

**E: ¿Y qué te dicen tus papás de lo del CETPRO?**

**R: O sea cuando hablo con ellos siempre me preguntan “¿Cómo me va?” Y eso...**

**E: O sea siempre te preguntan sobre lo que haces.**

**R: Ah... –hizo como un “ajá”–. Cuando hablo con ellos. Lo que pasa es que mis papás no están aquí.**

**E: ¿Cómo así?**

**R: Ya o sea, yo soy de Talara. Estudié allá la primaria, pero luego nos vinimos a Lima y yo empecé a estudiar aquí. Al tiempo mis papás se regresaron a Piura y yo me quedé viviendo con mis tíos.**

**E: Ah, ¿o sea eres de Piura?... O sea ¿qué tal los chumbeques?**

**R: Claro. Buenazo... (risas)**

La familia de Rodrigo pertenece al grupo muy grande de familias de distintas partes del Perú que se desplaza hacia las metrópolis en busca de una mejor situación económica. Principalmente hacia Lima, aunque en las últimas décadas ha sucedido también hacia otras ciudades grandes o importantes en distintos ámbitos del movimiento económico nacional como Arequipa o Cuzco en el sur o Chiclayo y Piura en el norte.

Por otro lado, ese movimiento migratorio está implicado en una dinámica espacial-familiar donde una parte de la familia está en una ciudad (o incluso en otra parte de la ciudad) y la otra parte está en otra. Al no disponer de vivienda propia, muchas familias se apoyan entre sí y viven en viviendas de otros familiares bajo distintos acuerdos. Estos acuerdos –claro– no distan de ser complejos en múltiples niveles. Es decir, estos acuerdos de mutua reciprocidad están definidos por la relación entre aspectos económicos como aportar a los gastos de la casa, materiales con respecto a la gestión de la casa misma, sociales como participar de festividades o incluso en un sentido personal o emocional a través de soporte familiar psicológico y/o moral.

En el caso de Rodrigo, quedarse en casa de sus tíos implica participar y apoyar en los quehaceres cotidianos de la casa. De hecho, ordena el cuarto donde duerme, ayuda a limpiar la casa, saca la basura en las tardes después del colegio, hace mandados. Esto, sin embargo, no es ajeno a las dinámicas y conflictos del hogar que toda convivencia genera. Quizá –empecé a pensar– influidos por el contexto geográfico familiar de que los padres

biológicos de Rodrigo no necesariamente contribuyen a los gastos de la casa en Lima u otras situaciones, pero que sin embargo dan una lectura de las dinámicas familiares en estos movimientos geográficos.

**R: Por ejemplo, antes de irme al CETPRO, saco la basura, bajo, la dejo y me voy.**

**E: O sea, eso es lo que haces en la casa.**

**R: Eso y también limpio mi cuarto. A veces barro y ordeno la casa también. Lavo los platos. Al menos cuando como lavo mis platos.**

**E: ¿Cómo así?**

**R; O sea mira: Mi primo –con una cara de entre que quiero y no quiero decirlo y no es algo muy grato de lo que hablar– no hace mucho. Llega a la casa, come y no lava sus platos o no limpia. Porque, claro, llega *cansado* de trabajar... Yo, por ejemplo, tengo todo esto qué hacer y hago las cosas de la casa y hago. Cuano no hago me hacen problema y a él, que no hace nada, no le dicen nada.**

La siguiente vez que nos reunimos, el profesor auxiliar nos permitió usar otra vez la caseta. Aunque por un momento pensé que quizá no iba a ser muy cómodo trabajar ahí ya que quería empezar a profundizar en las espacialidades –como todo etnógrafo que al principio tiene presente y a veces fuerza concretar el arquetipo que una reunión o entrevista con los agentes debe darse aislado en un lugar en silencio con ciertas características de calma y tranquilidad– ya que gente pasaba por la caseta y/o podrían entrar para sacar algo o simplemente para trabajar, dejar algo o descansar, resultó ser de lo más enriquecedora para empezar a enfocar el trabajo iniciado con Rodrigo justo por ese hecho.

Nos sentamos en uno de los dos pequeños escritorios pegados hacia uno de los muros de madera machihembrada pintada de blanco de la caseta prefabricada forrada por dentro con papelotes blancos a la altura que uno coloca una pizarra. Movimos con cuidado las cosas que habían hacia el otro escritorio, y coloqué encima una hoja bond tamaño A3 blanca, hacia un lado mi bitácora de campo y hacia el otro los pequeños papeles de colores y la bolsa de plumones de 12 colores.

**E: ¿Está bien si pongo tu nombre o pongo otro?**

**R: Normal.**

**E: Ya entonces pongo “Normal”. –Y escribí “normal”.**

**R: (risas).**

Luego de explicarle el objetivo de esa reunión, empecé a anotar en los papeles celestes quiénes consideraba él que participaban en el tema del cuero y calzado. Como la vez anterior habíamos conversado sobre el calzado y Rodrigo me explicó el proceso de hacer un zapato a utilizando el material de la bota que estaba haciendo para una clienta, anoté –con un *Corrígeme, por favor, si me equivoco*– en los papeles naranjas los lugares donde solía estar en la semana. Hacer el sociomapa con los papeles de colores sobre las personas que participan y cómo participan en el desarrollo de su interés por el calzado, en dicho proceso de aprendizaje, Rodrigo colocó hacia el centro a su papá y a su mamá, lo que luego más adelante evidenció la relación mayormente desterritorializada con sus papás (viven en otra ciudad) como un **espaciotiempo personal** del DIP, ya que *Ellos siempre me apoyan en lo que estoy haciendo*. Ese apoyo es principalmente moral y de motivación, lo que asigna un valor y significación particular a este elemento del IP.

Durante la mapentrevista, en un momento ingresó una profesora que *Uf... Voy a sentarme un momento que estoy cansada*. Salía de clase. Al ver lo que estábamos haciendo comentó sobre Rodrigo que *Ah, es todo un trome con las cosas manuales. Pero de ahí en lo demás... en las notas...* –Rodrigo y yo sonreímos.

A partir de analizar ese (primer) **sociomapa** de tipo objeto-material, me di cuenta que había más información y un mayor potencial de análisis en el mapa más allá de colocar ambas variables en la misma superficie. Aquí, surgió el **historiomapa**, una segunda visualización/visibilización de las variables de estudio es el mapa presentado en la página 67, que permitió empezar un análisis de las complejidades que buscan abordarse en este estudio.



Este mapa buscó [v/v] el DIP en sí a partir de las relaciones entre los distintos espaciotiempos. Hacia la parte superior están los espacios físicos vinculados al DIP. En la inferior se expone una línea de tiempo con momentos/eventos importantes como las clases, los módulos, la ExpoFeria, las exposiciones, etc. Y hacia el medio están las personas (agentes) que hasta el momento son parte del DIP. Hacia la izquierda están las personas más partícipes e influyentes del DIP y hacia la derecha los menos partícipes. Los colores alrededor corresponden a los espacios: familia (magenta), colegio (cian), cetpro (verde) y urbanos (gris). Las líneas representan quién ha participado, cuándo y dónde. Las líneas segmentadas indican una participación no constante.

Todo esto se ha construido a partir de las múltiples cartografías que se venía haciendo paulatinamente, donde, como se muestra, se ha ido intercalando trabajo cartográfico en sí (mover y pegar papeles) con mapentrevistas, conversaciones cada vez más espontáneas en las visitas a los lugares (físicos) implicados con los distintos agentes, y revisión de archivos públicos digitales en la web.

De hecho, el no disponer de un mayor tiempo en el colegio para conversar con Rodrigo (realizar “entrevistas”) a la par de que empezó a des- y re-emplazarse el trabajo, implicó tener que adaptarme a sus propios espaciotiempos: desplazarme en la ciudad a partir de sus horarios. Si bien es cierto que vivimos en zonas distintas, el organizar mis propios tiempos para poder llegar al CETPRO o al colegio o al parque Fátima, llegar a la zona, tomar rutas de micros de zonas, etc. empezó a ser también un dato importante.

La zona urbana de La Casa de la Juventud es bastante accesible por estar este frente a una avenida importante, por donde pasan varias rutas de buses y combis, además de que este queda cerca a un mercado zonal, un supermercado y a no muchas cuadras del terminal Matellini del servicio de transporte metropolitano de buses, el “Metropolitano”. Aunque, algunas de las zonas aledañas son consideradas peligrosas y más aún en las noches, cuando terminan las clases, la concurrencia del lugar y que todos salen en grupo reduce los riesgos. De hecho, conversaciones la directora del colegio –Pilar– y la profesora del curso EPT –Fabiana (quien fue la que entró a la caseta y comentó sobre *Rodrigo-trome*)– evidenciaron este aspecto urbano como una variable importante en la historia del interés personal de Rodrigo.

**Profesora Fabiana: Los chicos terminaban el viernes las clases en el colegio, y después se iban al CETPRO a continuar la parte práctica. Yo les daba la parte teórica en la clase y luego se iban y hacían la parte práctica ahí en el CETPRO. Yo los acompañaba.**

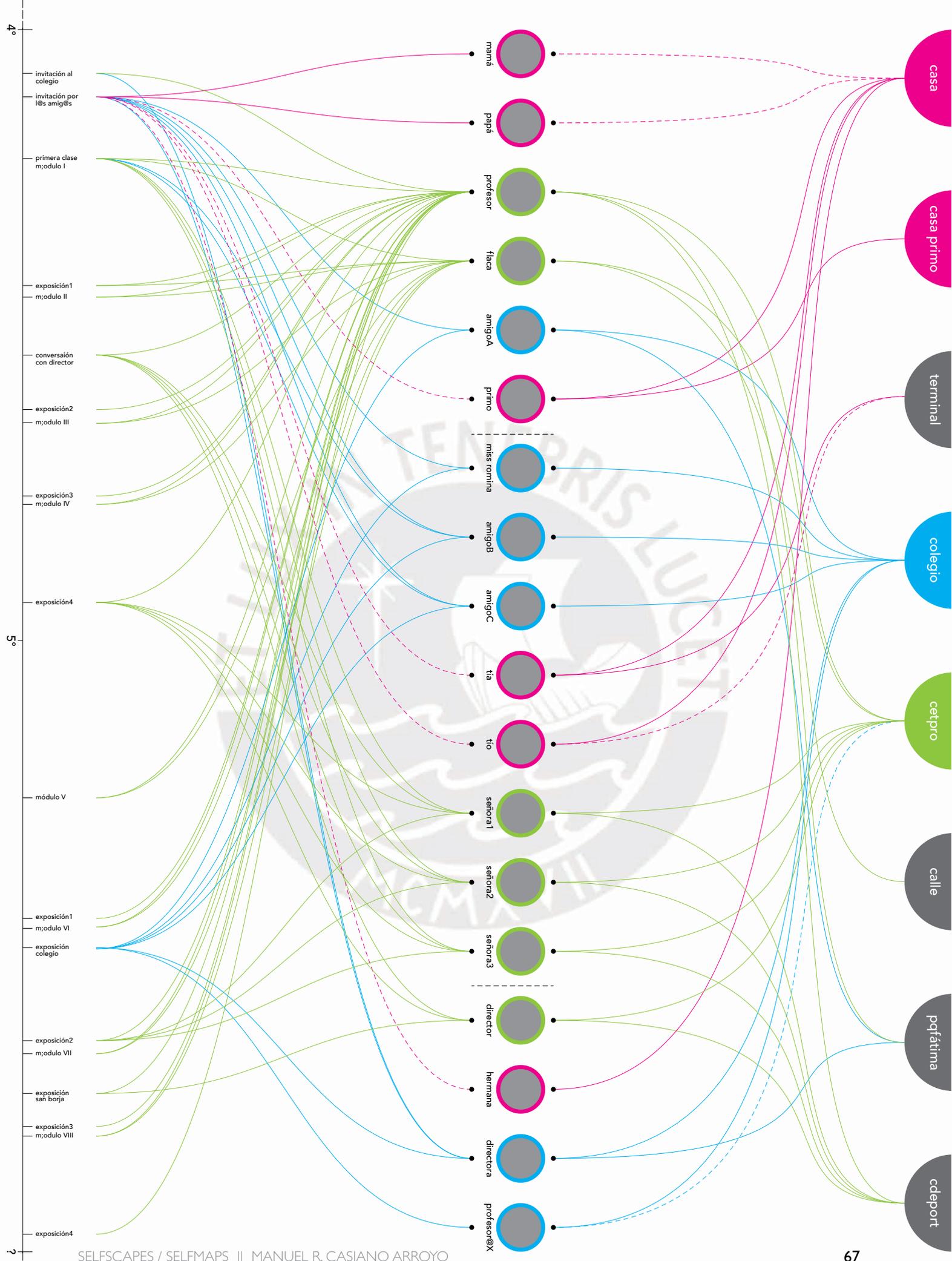
**E: O sea ¿iban en micro o en taxi?**

**PF: En micro íbamos. Yo embarcaba a algunos y luego me iba con los otros y allá nos encontrábamos.**

Cuando la UGEL inició el proyecto de que las “partes prácticas” de las clases del curso “Educación para el Trabajo” [EPT] (definido por el Currículo Nacional anterior) en colegios estatales que no dispongan de talleres técnicos puedan desarrollarse en CETPROS, se convocó a directores de los mismos y de colegios para participar del proyecto y establecer convenios.

La directora del colegio de Rodrigo buscó diferentes opciones en el distrito con que desarrollar el convenio. Más hacia el Malecón Chorrillos, hacia la Costa Verde, había tres CETPROs en funcionamiento no muy distantes entre sí y en una zona concurrida y accesible al transporte y a no demasiada mayor distancia del colegio. Sin embargo, para los estudiantes del centro escolar de Rodrigo, pagar cincuenta céntimos solo hasta el óvalo “La Curva” es solo un sol diario en ir y venir desde el colegio. Llegar hasta el Malecón sería dos soles diarios y con eso, 10 soles a la semana. El costo no era asumible para varios. En ese sentido, en el análisis realizado por la directora, el CETPRO de La Casa de la Juventud cumplía con más requisitos en cuanto a posibilidad de gestión, apertura institucional, distancia espacial y distancia económica.

Otra variable muy relacionada a lo anterior surge de la “parte teórica” de la clase “Educación para el Trabajo” (EPT) que desarrollaba la profesora Fabiana en el colegio. Esto es resultado de la simultaneidad de dos proyectos Estatales. El primero es “Aliados por la Educación”: “un grupo de empresas privadas, instituciones públicas y organizaciones de la sociedad civil que realizan un trabajo integrado” (MINEDU, 2017) en distintos proyectos de mejora educativa. Desde este grupo, el MINEDU se desarrolló el proyecto/convenio “Educación financiera”, dentro del cual se



capacitó a profesores de colegios estatales –la profesora Fabiana dentro de ellos– sobre temas vinculados a las finanzas en distintas escalas, desde cómo funciona el mundo financiero hasta cómo formar una empresa y gestionarla.

Creamos el programa con el fin de desarrollar conocimientos, actitudes y prácticas financieras en los escolares para que tengan una adecuada transición a la vida adulta.

El programa se está implementado como parte de la malla curricular y se dictan clases sobre temas de educación financiera.

Se trata de una intervención integral coordinada con el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU), la Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana (DRELM) y las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL). (BCP, 2017)

Dichos contenidos serían desarrollados por los alumnos en el curso EPT utilizando diversas herramientas bancarias bajo la dirección y apoyo de los profesores del curso y los directores de las institución. Estos contenidos debían concretarse en iniciativas y actividades diversas con las cuales generar fondos que puedan ser gestionados para realizar más actividades. Los conocimientos y estrategias de gestión, ahorro, inversión, caja, etc. eran impartidos por la profesora Fabiana. En el colegio de Rodrigo, cada salón organizó un comité nombrando un presidente, un secretaria y un tesorero, quienes gestionaban el flujo de caja del dinero obtenido siempre a través de documentos firmados (cargos) tanto por ellos como por la profesora y directora Pilar. En coordinación con la UGEL y el BCP, cada aula tenía asignada una cuenta empresarial en dicho banco y una tarjeta cuyo uso estaba restringido a la profesora y directora, tanto el retiro o ingreso de dinero solo podía darse por medio de un papel firmado por ambas. Hacia el final del año, todo lo que había en la cuenta se devolvió a los estudiantes equitativamente.



**Izq. ar.:** Página web oficial de “Aliados por la Educación”. Fuente: <http://www.minedu.gob.pe/aliados-por-la-educacion/> // **Izq. ab.:** Entrada del proyecto en página web oficial del MINEDU. Fuente: <http://www.minedu.gob.pe/aliados-por-la-educacion/> // **Der.:** Sección oficial del proyecto en la página web oficial del BCP sobre Responsabilidad Social. Fuente: <http://www.responsabilidadsocialbc.com/> // **Redigitalización:** Elaboración propia a partir de capturas de pantalla.

No compete a este estudio revisar todas las implicancias de un proyecto como este. No obstante, dentro de los límites del tema planteado, esta iniciativa evidencia un contexto y enfoque (postura) educativo nacional particular que viene desde el Estado mismo, y, a su vez, dicho convenio evidencia cómo es que diversas interacciones institucionales se dan desde la educación. En otras palabras, ambos factores dan muestra de cómo procesos educativos contemporáneos implican cada vez más una **transescalaridad institucional**.

De hecho, como se ve en las fotos de las capturas de pantalla de las páginas web, el mismo diseño gráfico – sobre todo el de las páginas oficiales del proyecto– evidencian la importancia y preocupación en invertir en imagen institucional, por mostrar el proyecto no de cualquier manera sino con un carácter de profesionalidad, seriedad y contemporaneidad a través de la simpleza y uso de gráficos (que es una estética de lo empresarial y el mercado en general). Se hace mucho hincapié en la inter-institucionalidad (se muestran los logos de las empresas participantes) y los agentes receptores del mismo (niños y profesor). Es denotable el mensaje que dan las imágenes: el profesor tiene una tiza en la mano y no un plumón, acercando así el proyecto a través de lo visual a un profesor “más tradicional” que enseña con tiza, y también que las características físicas de los niños son heterogéneas – racialmente hablando. Nada es casual. **En/con lo visual se materializa** el carácter de emprendimiento.

El otro proyecto es la Articulación de la Educación Básica Regular (EBR) y la Educación Básica Alternativa (EBA) con los Centros Técnicos Productivos (CETPRO) de la UGEL 07 –a la que pertenece el colegio de Rodrigo. Es a partir de este proyecto que Rodrigo empieza a interesarse por el cuero y el calzado. A partir de empezar a asistir a las “clases prácticas” empezó a descubrir su propia habilidad al respecto. La realidad social concreta del proyecto, sin embargo, conllevó a que luego del primer año el colegio se planteara no continuarlo *formalmente* al año siguiente.

**Profesora Fabiana: Lo que los estudiantes hacían en el CETPRO con el profesor... Él los calificaba y luego me enviaba las notas y yo los ponía en el registro.**

**E: Ah, el profesor calificaba.**

**PF: Sí. O sea, yo, dentro de mi registro tenía una casilla en blanco, la parte de los trabajos. Entonces ya yo coordinaba con él y lo que me daba lo ponía. Ahora... qué pasa. El problema era que la asistencia de los alumnos. Al principio iban todos. Claro también porque yo iba con ellos y yo iba a las clases. Pero los alumnos empezaron a dejar ir, no llegaban a la clase... También que cerca está el malecón y hay otras cosas por ahí entonces simplemente había gente que ya no iba.**

**E: Y este año ¿el proyecto continuó?**

**PF: No ya no. También luego la UGEL se dio cuenta que no era necesario que los profesores de EPT vayamos porque las clases las dictaban los profesores del CETPRO. Entonces eran horas muertas para nosotros. Entonces ya no fuimos.**

Entonces, no hubo una continuidad *formal* del proyecto para el colegio: los estudiantes que siguieron yendo al CETPRO al año siguiente (2017), lo hacían por su propia cuenta e interés, ya no dentro del marco curricular del curso. En algunos casos por falta de interés, en otros porque no era económicamente factible cubrir el transporte y otros gastos implicados para las clases. *De todo su grupo, de todos los 25 ó 30 que se metieron a Cuero y Calzado, el único que quedó fue Rodrigo.*

La primera vez que conversamos con Rodrigo, cuando me obsequió el monedero, él me contó algo que en ese momento escuché solo de manera muy genérica. Recién en el avance del trabajo de campo empecé a entender lo que eso evidenciaba y el contexto en el que se daba.

**Rodrigo: Ya mira yo te voy a contar una cosa –me dijo, con un rictus pensativo y mirando hacia adelante, un poco hacia abajo–. Yo tengo la meta de hacer una empresa.**

Lo que me había dicho Rodrigo ese día, luego entendí podía verse como una concreción de la simultaneidad de ambos proyectos del Estado. No era solo de una idea que podríamos tener así normal. Era una idea que estaba influida por lo que Rodrigo había ido viendo por sí mismo, por sus propias habilidades y por esa mirada del mundo que dichos proyectos llevaban a las aulas. El proceso cotidiano de esa meta, sin embargo, es siempre complejo.

**Etnógrafo:** Y cómo va la bota que estabas haciendo.

**R:** Bien, avanzando. Ya terminé de estirar y el cocido, me falta pegarlo a la plantilla, sino que estoy buscando la plantilla.

**E:** ¿Qué plantilla?

**R:** Lo que pasa es que una vez que ya has definido la forma general y vas probando así con una horna del tamaño del pie de la persona, recién ahí ya le pones la plantilla.

**E:** ¿Y todavía no la tienes?

**R:** No la tengo que conseguir. Algunos de los chicos del CETPRO me han dicho que iban a ver si tienen una medida como la que necesito, pero todavía no me dicen. Estoy esperando... Sino ya la voy a tener que comprar.

**E:** ¿Dónde la compras?

**R:** En Caquetá. Ahí hay unas tiendas. También hay por acá por América (por el mercado) o En San Juan... pero más seguro es ahí, peh.

**E:** Y si la consigues entonces ya la terminas. ¿Lo avanzas en tu casa?

**R:** No. Lo hago en el CETPRO. Es que ahí están las máquinas.

**E:** Ah, o sea lo que haces lo haces en el CETPRO... pensé que hacías en tu casa.

**R:** O sea algunas cosas, pero normalmente se usan las máquinas. Y ya también el profesor nos guía en lo que estamos haciendo.

En ese momento me di cuenta de algo que venía pensando en esas semanas. ¿Cuánto y qué le tomaba a Rodrigo realizar sus trabajos? El par de botas que estaba haciendo eran a pedido para una mujer de treinta años. El diseño había partido de un catálogo de ropa que él tenía de una tienda por departamento y que *Claro, o sea yo les muestro un modelo y me dicen ya cómo lo quieren, y según eso yo me guío.* ¿Cómo organizaba, pues, su tiempo para esos trabajos y para hacer sus tareas escolares? Las clases en el CETPRO eran de lunes a viernes de cinco y media a nueve y media de la noche –como se ve en magenta en la tabla de tiempo (ver p.57)–, los fines de semana a veces ayudaba a su tía en el mercado o iba donde su primo a San Juan de Lurigancho para ayudarlo en sus trabajos de construcción, o pasaba tiempo con su enamorada, quien también tomaba clases en La Casa de la Juventud (pero en otra área) y a quien mayormente acompañaba a su casa de regreso a la suya cerca ya de la medianoche caminando por la zona.

Hasta ahí me di cuenta del desplazamiento urbano implicado en el DIP. Para poder realizar los trabajos, Rodrigo debía moverse en la ciudad para las distintas etapas de los mismos. En una mapentrevista realizamos un **flujomapa** respecto a ese proceso (ver foto inferior). Los *mapelementos* (postits) rosados son los pasos de fabricación, los naranjas son los lugares donde debe ir y los amarillos las personas implicadas.



Rodrigo había aprendido a medir y dibujar el plano y hacer una maqueta con tijeras y el cuero, esto lo podía hacer en casa, pero otras partes del proceso como pegado, estirado y clavado, o la fabricación de ojetes o el lijado de distintos materiales, requerían los recursos del CETPRO.

Quedamos en hacer una primera visita a las clases. Como había conocido al profesor y algunos compañeros el día de la exposición en el Parque Fátima, no estaba preocupado por llegar como un desconocido. Más bien estaba preocupado por llegar tarde, iba en bus y había mucho tráfico. *¡Baja en Tottus! ¡Baja en Tottus!* unas cuadras antes. Felizmente había llevado una chompa para abrigarme, en Chorrillos hace frío y corre viento en la noche, más aún que está cerca al mar y la Avenida Huaylas le es perpendicular. Pasé por el Metro y el mercado –que ya por esas horas iba cerrando– y al acercarme al edificio se veía desde fuera las mesas, máquinas e instrumentos del Taller de Confección –con todas las luces blancas prendidas a pesar que había nadie–, que estaba en el primer piso y daba hacia la calle a través de todo un muro de ventanas de vidrio transparente. En la puerta pregunté al guardia dónde estaba el taller de cuero y calzado y me dijo que *Ahí subiendo esas escaleras a la mano izquierda.*

**Señora: Profesor. Ahí lo buscan.**

**E: Hola profesor, ¿qué tal? –le dije desde fuera y esperando terminara de acercarse a la puerta una vez que me vio.– ¿Qué tal, profesor? Soy el arquitecto, nos conocimos la otra vez en la expo del Parque Fátima...**

**P: Ah, sí, ¿qué tal? Rodrigo me dijo que ibas a venir. Pero todavía no viene.**

**E: Ah, me dijo que iba a venir. ¿Qué habrá pasado?**

**P: No sé, pero pasa. Siéntate no más, no hay problema.**

Había ido con un morral pequeño donde llevaba la bitácora de campo y lapiceros. Saludé mientras me acomodaba para sentarme en la silla libre que había cerca a la puerta. Reconocí a la señora que estaba a mi lado izquierda y a un joven al lado de la pizarra –que me saludó con la cabeza mientras continuaba trabajando–, ambos habían estado en el Parque Fátima. Después de *Hola, señora* y *Hola. ¿Qué tal? Me senté y decidí no sacar mi bitácora. Hacerlo me pareció muy intrusivo. Decidí por lo pronto observar antes que ponerme a tomar fotos con texto. Recién en una visita posterior tomé fotografías.*

Aunque nunca me había hablado al respecto, ahí se me hizo más claro por qué Rodrigo no podía avanzar en su casa sus trabajos, no solo por la falta de máquinas, sino por los ruidos implicados en el proceso. Por ejemplo, hay que martillar bastante para clavar (sujetar) bien la suela, es un proceso delicado que toma tiempo. Entonces, tener que martillar en una en la casa en la tarde o casi en la noche o en los fines de semana que es cuando su tío y tía llegan del trabajo a descansar, no constituía, pues una opción familiarmente cómoda. Por lo que se tenía que trabajar en las clases. Además, estaba la posibilidad de retroalimentar, compartir y aprender con el trabajo de los demás, quienes asistían al CETPRO por diversos motivos.

Salvo una señora muy concentrada en estirar y coser, todos estaban trabajando y conversando al mismo tiempo. El profesor se acercó a conversar conmigo sobre si sabía algo de Rodrigo y le comenté que lo había ido a ver al colegio y habíamos quedado en encontrarnos ahí. Le pregunté sobre las clases, el calzado, los procedimientos, y me dijo que *En cada una de estas hay algo.* Las cajas de madera que estaban en los estantes y sobre los muebles pegados a la pared tenían distintos materiales, herramientas o maquinarias para el calzado. Hacia el lado derecho había una puerta que daba al depósito, donde se guardaba cosas más delicadas. Había calculado llegar una hora después de iniciada la clase como para encontrar ya a Rodrigo ahí, pero todavía no llegaba. Después de conversar con el profesor me fijé en algo que me había llamado la atención casi desde que llegué: un papelógrafo de borde celeste pegado en la pizarra longitudinal del fondo y dividido en casillas a manera de tabla y tenía escrito algunas partes. Me hacía pensar en las tablas de tiempo. En una visita posterior recién decidí acercarme a mirarlo bien: era una **tabla de tiempo**, sí, pero sobre un tiempo peculiar.

Habíamos conversado con Rodrigo sobre cómo se desplazaba a distintos lugares para poder hacer sus trabajos, y también para conseguir sus materiales. Pero ahí, mirando ese papelógrafo, emergieron otras variables para el estudio. Cada semana, pues, cada alumno aportaba a una caja común un sol cincuenta,

y la cuenta era administrada por la tesorera del salón y la presidenta –nombradas colectivamente– y coordinada con el profesor. Lo que se juntaba a lo largo de dos semanas en esa caja común se utilizaba para comprar materiales para todos, los que se necesitaban para los trabajos. Iban a comprar en grupo estos materiales, normalmente a Caquetá. A veces iban juntos en el Metropolitano, a veces en taxi, y a veces *Vamos en el carro de Juan porque al final si juntas lo que gastamos en ir y venir juntos en el Metropolitano, te da como para echar gasolina e ir en auto, y viajas más cómodo.*

Los que realizaban el grupo de Rodrigo eran dos tipos: *ejercicios* y *trabajos*. Los *ejercicios* eran definidos por el profesor, y según su calificación a lo largo del ciclo daba el derecho a tener el certificado. Cada ciclo constituye un módulo temático distinto. Al año son cuatro módulos que en conjunto constituyen todo un curso técnico de especialización en Cuero y Calzado. Esta es una **temporalidad institucional**. Los *trabajos* son proyectos personales de cada uno que realizaban en el curso paralelamente a los *ejercicios*. Estos trabajos eran por iniciativas de cada uno o por encargos para clientes. En una conversación, Majo, la presidenta –al lado de quien me senté el primer día que fui–, me explicó que

**Normalmente, lunes, miércoles y viernes venimos a hacer los ejercicios que nos indica el profesor. Martes y jueves venimos y avanzamos nuestros propios proyectos. El profesor nos ayuda y nos enseña cosas a partir de eso. Aunque hay también veces que nos pide trabajos ya, entonces trabajamos toda la semana seguida para terminarlos.**

Esta es una interacción entre un **tiempo institucional** y un **tiempo social** definida a partir de las mismas dinámicas del grupo. Aunque el profesor es quien coordina y gestiona el desarrollo de los módulos en términos académicos, es una persona bastante abierta a este tipo de cosas. Esto fue también evidencia de una realidad social del CETPRO –al menos ese–, que muchos adultos buscan un **espacio institucional** donde desarrollar una formación educativa productiva muy concreta que pueda tener un impacto directo y medible en su cotidianidad. Este impacto podría ser social, cultural o económico. Empecé a pensar en eso como un **espacio social** determinado dentro del cual estaba emplazado el DIP de Rodrigo.

Algunos habían llevado ya cursos en años anteriores. De ese grupo que ya tenía tiempo, aunque pagaban la cuota de inscripción, algunos iban mayormente porque disponían de las máquinas y por el espacio de trabajo. También iban porque seguían aprendiendo cosas nuevas con el profesor, sea por interés personal o porque tenían negocios de venta de calzado, porque se sentían a gusto en el lugar y también como distracción. En una conversación, Dora –que años atrás había trabajado venta y mercadeo de calzado en Trujillo– me contó que

**Mira. Yo la verdad vengo también porque me entretengo haciendo estas cosas. A veces hago zapatos o sandalias para mis hijos. Esta sandalia, por ejemplo, es para mi hija. Como una vez conversaba con mi esposo, ¿Por qué no haces algo en vez de estar metida aquí? Entonces me meto a estos cursos y ya por ejemplo las chicas van y regresan de estudiar y yo me vengo. Y él me pasa a recoger en la noche cuando acaban las clases, a veces después del trabajo... y ya nos vamos a la casa.**

En otra conversación, Majo me contó que todos tenían fuertes distintos. Por ejemplo *A mí me va bien con los zapatos, a Dora con las sandalias. Mira le está aquí poniendo estos detalles* –dijo agarrando una sandalia que Dora había sacado de una bolsa y colocado sobre la mesa–. *Y aquí compartimos y conversamos... y nos reímos también un rato porque hacemos cosas diferentes durante el día. Nancy, por ejemplo, ya sabe un montón. Entonces viene a trabajar. También conversa con nosotros pero se concentra bastante.* Me contó señalando a la señora que cada clase encontraba en puntos diferentes del aula siempre concentrada mirando lo que hacía y hablando y riendo cuando le hablaban o había un receso después de dos horas o una y media.

A la hora del receso, llegaba una señora con dos táperes grandes de sandwiches y dos botellas de plástico (de una marca de agua) con refresco (a veces chicha o jugo de manzana o frutas distintas), y casi todos le compraban. A veces había un *Ya no hay problema yo te pago ahora. La próxima te toca comprarme a ti.* En una ocasión fue el mismo profesor que invitó algunos sandwiches y refrescos. Empecé a notar cada vez más



el nivel de cercanía y calidez del grupo a pesar de su participación fluctuante en los módulos. Se conocían. En la ejecución de los ejercicios y trabajos conversaban sobre su día a día. Yo también conversaba sobre lo que estaba haciendo, mi interés por la educación, mi trabajo y que *Ah usted es arquitecto*. Algunas veces cuando llegué a la clase el profesor me saludaba *Ah hola, arquitecto Manuel*.

En esa línea, como Rodrigo había ingresado el año anterior (2016) se conocía con la mayoría, y justo por eso y por ser el más joven lo llamaban “Cachorro”. Al principio pensé que podría haber algún tipo de relacionalidad despectiva o incluso discriminación, pero en realidad solo era así por su edad. Conforme fui conversando en distintas situaciones y contextos, en distintos momentos se hacía alusión a las habilidades de cada uno, como la de Nancy, por ejemplo. Conversando una vez con Dora, ella me comentó justo sobre las habilidades de Rodrigo, que *El Cachorro tiene ahí su talento. Es bueno para estas cosas...* Pero

**Señora Majo: No ha estado viniendo a clases últimamente. Hoy tampoco ha venido.**

**E: El lunes que hablamos me dijo que iba a venir hoy. Quizá está trabajando.**

**E: si me comentó que lo apoyaron para que siga estudiando.**

**SM: Sí a veces se va a trabajar. Así gana para él también.**

**E: Él me comentó que ustedes lo apoyaron y conversaron con el director para que pueda seguir estudiando.**

**SM: Sí. Con Dora y Marita fuimos a conversar con el director para que lo puedan apoyar a que siga estudiando. Aceptó. Pero claro la condición es que acabe bien el curso. Solo que nosotros lo vemos así que a veces viene a veces no. Tiene su enamorada por ejemplo. Le digo que se cuide, que es muy joven y tiene mucho por delante... Tiene un talento, pues. Es bueno para estas cosas. Le aconsejamos que sea constante, para que pueda tener algo de qué valerse más adelante.**

Rodrigo me había contado al inicio que *—Las tres superpoderosas somos... (risas)—* lo habían ayudado para que pueda seguir estudiando en el CETPRO, porque él no podía pagar las clases. La beca también era justificable pues tanto sus compañeros como el profesor habían visto su interés personal en el tema, motivo por el cual el director también aceptó la beca. Esta, no obstante, implicaba un compromiso por parte de Rodrigo, algo que el profesor siempre me comentaba que le decía siempre. Este compromiso también se evidenciaba en que para las distintas exposiciones del CETPRO en general Rodrigo iba a apoyar tanto en su logística como también en participar de las jornadas.

Esto era evidencia también de que el en el CETPRO había emergido **espaciotiempos personales** muy importantes simbólicamente para Rodrigo y que tenían un impacto directo en el DIP. Por un lado, la relación con el profesor como un mentor, alguien con quien había una relación de confianza muy cercana y personal, con quien también existe un compromiso establecido a lo largo de casi dos años a partir de una relación de respeto y gratitud. *A veces me busca para conversar... sobre su familia, sobre sus problemas sentimentales... sus propias intimidades* —me comentó una vez el profesor. Esos momentos (tiempo) con el profesor aunque se daban principalmente en el CETPRO podían darse en distintos lugares (espacio), aquí un **espaciotiempo personal** central para el DIP en términos simbólicos.

Así, hacia el final del bimestre, el selfscape del IP de Rodrigo había empezado a tomar forma. Habían, sin embargo, algunas cosas por terminar de definir, sobre todo porque se acercaba el final del año —y del colegio—. Cuestionándome sobre la continuidad del mismo, quedé con Rodrigo en conversar en el colegio un lunes. Cuando llegué, estaba terminando una hora de clase y el profesor que salía me dijo que no había asistido. Esperé un rato en la gradería del patio-cancha de fultibo-básket-volley. Pensando que no iba a llegar empecé a dirigirme hacia la salida. *¡Manuel!* Me pasó la voz. Rodrigo estaba sentado sobre un muro bajo de concreto de contención de tierra al lado de la caseta de la tienda entre el baño y la puerta de salida. *Me dijeron no habías venido...* Había llegado después de la hora porque se había levantado tarde. Me dijo que el día anterior había trabajado hasta la noche con su primo y que *¿Has visto a ‘la Dire’?* preguntó sonriendo.

*Ese bandido...*, me comentó sonriendo la directora Pilar cuando conversamos sobre lo que se había

trabajado en el semestre y sobre lo que se había desarrollado en el estudio. A veces falta, hay que estar atrás ahí para que no se acostumbre. Para ese entonces había empezado a darme cuenta que las temporalidades del DIP de Rodrigo se movían también justamente porque había días que trabajaba con su primo o en otras cosas. A veces no iba al CETPRO tampoco por el mismo motivo. A partir de ese trabajo, a veces le pasaban la voz otros conocidos para que apoyase en distintas cosas, terminando una pared, arreglando un baño o cosas por el estilo.

**Profesor José (educación física): Tiene talento para esas cosas [el calzado] –me dijo semanas antes, después de una mapentrevista con Rodrigo—. Y creo que es en general para las cosas manuales. En los estudios... sí no es su fuerte... Pero lo otro sí. Por ejemplo, él sabe de construcción, de plomería también. Ahí hace sus cosas. Usted también impúselo también para que haga.**

A lo largo del trabajo con Rodrigo había escuché muchas veces ese comentario –como lo hizo la profesora Fabiana antes mencionado–. Era evidente que en el colegio, los **espaciotiempos institucionales** para su DIP solo fueron definidos concretamente a lo largo del proyecto de articulación EBR/CETPRO y por la Feria de Talentos de mitad de año. Esta **relación C/IP** estaba principalmente en el **ámbito social**. Es decir, solo determinados **espaciotiempos sociales** se vinculaban al DIP, con la tutora (la miss Romina) y muy de vez en cuando con la directora Pilar. En cuanto a sus compañeros, Rodrigo no compartía mucho respecto al IP, más allá de la exposición de la Feria y algunos comentarios en conversaciones sueltas, implemente prefería no hacerlo. Solo dos de sus mejores amigos sabían más que solo sus trabajos con cuero y calzado. De hecho, Rodrigo vendía de cuando en vez algunos monederos que tenía hechos de sus ejercicios o hacía a pedido.

Por otro lado, me cuestioné cada vez más mi propia posición y participación en el DIP. Alguna vez Rodrigo me comentó que era de los pocos con quienes conversaba al respecto, y al menos con interés. Yo, particularmente, sí empecé a sentirme cada vez más parte, sobre todo conforme fueron dándose las visitas al CETPRO, y conversaba más con la gente de ahí, particularmente con la señora Majo y Dora, con quienes conversábamos también de Rodrigo, con quien en algunas ocasiones conversamos de temas personales tanto suyos como míos. Debí, sin embargo, para cosas muy específicas, distanciarme de mi posición de etnógrafo para conversar al respecto con otros puntos de vista como docente y también como adulto.

Hacia el final del año, me invitaron a la clausura del módulo y del año el 20 de diciembre en el auditorio. No los había visto desde que cerré esa parte del campo dos semanas antes. Cada taller del CETPRO hizo una presentación ligada o no al taller. Llegué justo poco antes de la presentación del grupo. Me senté (*posicioné*) junto a los chicos. Para mi sorpresa, anunciaron al siguiente número de Cuero y Calzado y quien salió al escenario fue Rodrigo, a cantar en vivo una canción de José José con una copa de vino en la mano y el micrófono en la otra. Todos los del taller lo vitoreaban con *¡Buena, Cachorro!* Y él les hacía una seña en plena canción. Para mí, fue muy emotivo compartir ese momento.

Después de la presentación, estaban reunidos en el patio de entrada/salida conversando *Ya ¿a dónde vamos a ir?* Les propuse tomar una foto y dijeron que *¡Ya pero con el profe!... ¡Profe!* Esperamos casi diez minutos a que el profesore terminara de hacer unas gestiones. Mientras tanto fuimos conversando y algunos hicieron pruebas. Al final bajó el profesor y se tomó la foto. En la página siguiente se muestra las fotos de la clausura (arriba) y el proceso de diseño de la foto grupal (abajo; la final es la inferior derecha).

Después de eso nos despedimos y quedamos con Rodrigo en estar en contacto intercambiando el teléfono. La semana siguiente viajaba a Piura para pasar fiestas con sus papás y *No estoy seguro cuándo vuelvo, la verdad... Depende qué hago allá.*

Algunas semanas después, a mitad de enero, se comunicó conmigo via *Whatsapp*. Me conversó sobre cómo estaba pasándola y que no tenía mucho que hacer pero *Estoy viendo cuándo volver*. Antes de irse me había comentado que dependiendo del verano en Piura iba a volver a inscribirse al CETPRO pero en el segundo o ya el tercer módulo del año. Después de unos meses volvió a Lima. Al cierre de este documento, Rodrigo está trabajando con su primo.



## DISTINGUIENDO ESPACIOTIEMPOS

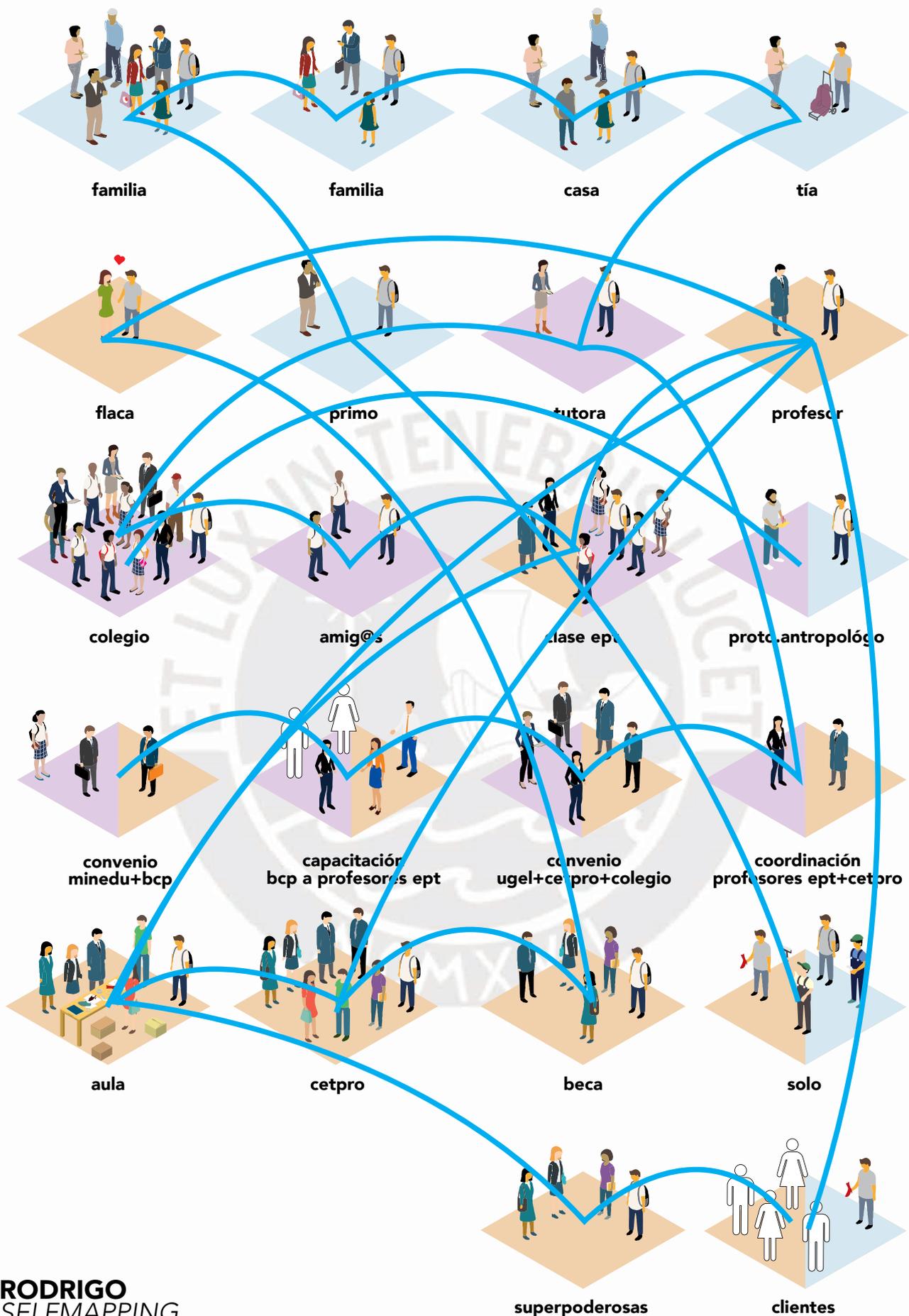
Si bien los espaciotiempos se yuxtaponen, es factible distinguir uno de otro teniendo en claro los conceptos y marco teórico y enfocar los que son relevantes para este estudio: la **relación C/IP**. Debe denotarse que hay entre ellos elementos comunes que los vinculan de tal forma que pueden entenderse por grupos, en este caso: familia, colegio, sistema escolar, CETPRO y personal. Con todo esto presente junto a todo lo definido para este *t/i*, podemos decir que el *selfscape* (conjunto de espaciotiempos del DIP) de Rodrigo está definido por:

El espaciotiempo con su familia general es un **espaciotiempo social** determinado, pero hay **dos espaciotiempos sociales** implicados: **su familia cercana** y **su familia materna**. El primero implica una territorialidad **multilocal**: su hermana menor vive en Lima con él y sus tíos, pero sus papás viven en Piura, a pesar de eso la relación es muy cercana e influye el DIP. Hay, pues, **espaciotiempos personales** específicos con su papá, mamá y hermana, siendo los primeros de importancia para Rodrigo por el apoyo moral a lo que hace y siempre mostrarse cercanos, incluso con sus quehaceres escolares, el IP/IC y el trabajo. Lo segundo refiere a **tres espaciotiempos personales** en particular: con su primo (la más cercana), con su tía y luego con su tío. Por último, cada uno de los trabajos que realiza Rodrigo en construcción, principalmente como pintor, plomero u obrero y sus trabajos de cuero y calzado, constituye un **espaciotiempo personal** particular. Teniendo todos un valor distinto a los otros en términos de su *relativa independencia* social y económica (dispone su dinero y relaciones), es el último, claramente, el de mayor significación. En esa línea, existe otro espaciotiempo peculiar: el que tiene con sus clientes, que son fluctuantes dependiendo de cuándo tiene. Y también está la relación con su enamorada, que constituye de por sí un espaciotiempo de valoración para Rodrigo en cuanto a que comparten espacios y tiempos similares, y porque es parte de su motivación para seguir/salir adelante.

Con respecto al colegio y al sistema escolar, hay una mixtura de espaciotiempos, en algunos claramente no podría particiar Rodrigo, pero han contribuido al DIP directamente. En el colegio mismo hay espaciotiempos personales con la tutora Romina y con sus compañeros con quienes sí comparte temas del IP. Ambos se yuxtaponen con los espaciotiempos sociales: el de toda la comunidad escolar en general y el del grupo del mismo salón. Al mismo tiempo, esa mixtura refiere la interacción interinstitucional de los proyectos estatales, que constituyen espaciotiempos institucionales, como el que hay entre el director de la UGEL, el director del CETPRO y la directora Pilar, el que hay entre el director de la DRELM, el personal del BCP y los directores, el que hay entre los capacitadores del BCP y los profesores EPT –como la profesora Fabiana–, el que hay entre la directora Pilar y el director del CETPRO - Chorrillos, el que hay entre la profesora Fabiana y el profesor Carlos (del CETPRO) por la coordinación del curso en sí, y finalmente –el triplemente híbrido– el que emerge entre con ellos dos y los alumnos del curso EPT con los que Rodrigo empezó al taller.

Con respecto al CETPRO, está primeramente el **espaciotiempo personal** con el profesor Carlos, y también la relación con Dora, Marita y Majo, donde ambos son simbólicamente importantes, constituidos por variables de gratitud y compromiso. Este último se yuxtaponen con el espaciotiempo social del grupo de las clases. Es decir, en la misma línea, en términos de valoración y significación, la relación con el grupo del CETPRO constituye al mismo tiempo un **espaciotiempo personal** –en cuanto a lo que significa como lugar/momento para Rodrigo a partir de su IP– y un **espaciotiempo social** –en cuanto a las dinámicas grupales generadas en la convivencia del desarrollo de un IC–. En ese sentido, el aula constituye el lugar físico dentro del cual estas significaciones están inscritas. Aquí, en cuanto a espaciotiempo social, el aula, las máquinas y los materiales diversos también lo constituyen como tal pero *multidimensionalmente*, pues su materialidad física tiene un valor social compartido por Rodrigo y los demás. En relación al DIP, las exposiciones del CETPRO son **espaciotiempos institucionales**, y los distintos lugares son su variable física, dentro de la cual se destaca el parque Fátima, que tiene un cierto valor simbólico al ser el más recurrente. Finalmente, hay aquí un espaciotiempo donde no participa directamente pero sí influye Rodrigo en su conformación y ha ido dando continuidad al DIP: el que hay entre el director y “las tres superpoderosas” Majo, Dora y Marita.

En las páginas siguientes se visualiza/visibiliza el *selfscape*. Primero se enumera y distingue cada espaciotiempo entre sí (p. 76), y luego su conjunción como sistema (p. 77) a través del **selfmap integral final**.



**RODRIGO**  
**SELF-MAPPING**

conjunto de espaciotiempos del DIP en relación al C/IP



Me generaba sentimientos encontrados no poder encontrar mi trabajo. Pregunté a varios profesores e incluso al personal de limpieza si sabían o habían visto algo. Ni siquiera el profesor de arte me pudo ayudar a encontrar mi trabajo. La última vez que lo vi estaba ahí en el patio de quinto de secundaria, en el muro de 5to. C, el sábado de la Exposición por el aniversario de la muerte del santo Patrono del colegio.

Todos en el salón nos emocionamos cuando el profesor Castro había anunciado algunas semanas antes sobre el concurso de pintura sobre la vida del Santo. La entrega de la pintura iba a ser una nota del curso de religión –por lo que igual todos teníamos que participar–, el trabajo era en parejas. Recuerdo uno de mis mejores amigos me miró con la cara de que “de todas maneras hacemos grupo” y al mismo tiempo nos miramos con cara de “ya sabemos quién va a dibujar”. Aunque no lo hacía ‘todo el tiempo’ como otras personas, sabían que me gustaba dibujar y que tenías ciertas habilidades para hacerlo. En distintas ocasiones fui delegado de Periódico Mural para encargarme de organizar el panel de noticias del salón y otras veces delegado pedagógico, encargado de los materiales de clase y –sobre todo– escribir en la pizarra la fecha y la asistencia. En mi caso, me gustaba eso porque en vez de hacer un cuadro con la fecha dibujaba calendarios y en vez de escribir los nombres dibujaba algo en relación a mis amigos.

Nos reunimos con Juan el fin de semana para conversar sobre qué íbamos a presentar dos semanas después. Llegamos a la conclusión que no íbamos a hacer un retrato del santo, sino hacer una interpretación del momento en el que se convierte totalmente. Se decidió dibujar un joven sentado con la cabeza entre las piernas frente a un espejo del cual saldría una mano gigante en dirección a este. Quedamos segundo puesto. El primer puesto fue un retrato a cuerpo completo del santo. Nos llamó la atención. A excepción de uno que hizo algo muy geométrico y abstracto, todos los otros trabajos del salón y de la promoción habían dibujado distintas etapas de la vida del santo, de niño, joven, adulto y mayor, pero eran ‘retratos’. Tal cual. Nosotros fuimos los únicos que hicimos algo distinto. Pero ya no podíamos hacer nada, se había dado el veredicto sin haber visto los trabajos presentados hasta que estuvieron pegados en los muros correspondientes. “Tampoco estoy de acuerdo con el resultado –me dijo el profesor Castro–. Yo les dije cuando estaban decidiendo: este trabajo es diferente porque ha visto más allá, ha hecho una interpretación al santo como es...”.

Nunca fui competitivo, la verdad. Pero sí consideré que el primer puesto había sido muy plano y literal, el nuestro marcaba una diferencia. Juan –con quien hicimos el trabajo– siempre renegaba al respecto. Es algo que siempre me dejó pensando. Y ahora, mirándolo desde años después, me doy cuenta que es una lección de vida sobre cuánto uno espera que las cosas sucedan como uno espera, y lo que realmente sucede. Es decir, entre lo que sucede realmente y lo que nosotros hacemos con respecto a eso que sucede. Los profesores se sentían más cómodos con un trabajo más promedio que uno que exija mostrar que otras cosas suceden.

Todo esto me vino a la memoria por un segundo mientras Ana me mostraba y explicaba sobre sus dibujos, sobre sus historias, que a lo largo de casi seis años había creado esencialmente dibujando. Tenía muchas bitácoras, cuadernos rayados, cuadernos cuadriculados, espiralados y engrapados, y hojas sueltas llenas de dibujos, desde la primera hasta la última. También tenía dibujos de sus personajes con lápiz y pintados con lápices de color recortados por el borde y pegados con cinta skotch o sujetos con pinzas a distintas partes de la repisa de la oficina de la casa. En “su” lado de la oficina había varios vasos con diversos instrumentos de dibujo, los cuadernos y bitácoras sobrepuestos uno encima de otros en distintas partes, algunos estaban dentro de un táper grande de plástico. Lápices, hojas, lapiceros y sobres de manila sueltos aleatoriamente sobre la mesa, evidenciando que hace poco alguien había estado trabajando ahí o que –sino– trabajaba ahí constantemente. En realidad me sorprendió la cantidad de material. Pero sobre todo las historias. Dos semanas antes, cuando su mamá me contó un poco sobre eso, no imaginé iba a ser tan tangible.

Nos reunimos en una juguería a las once de la mañana como para que bajara el tráfico, sobre todo para Rosa, que venía desde el sur. La panamericana en la mañana era realmente un fiasco, más aún para entrar a Lima, y como ella iba a dejar temprano a sus hijas al colegio y luego regresaba a su casa, esa hora resultaba mejor. Cuando hablamos por teléfono el lunes anterior, le expliqué lo que estaba investigando, por qué y para qué, y que por eso había pensado en su hija porque me había contado en otras ocasiones que su hija se la pasaba dibujando y de hecho hacía sus propias historias, incluso hacía historietas –alguna vez me mostró en su celular fotos que había tomado–, entonces pensé quizá podría trabajar con ella.

Me empezó a contar un poco al respecto. Rosa era ingeniera agrónoma, había trabajado en empresas y organizaciones diversas enfocadas en temas medioambientales. Pero siempre había estado interesada en participar de proyectos alternativos e iniciativas diversas de arte y activismo sobre el medio ambiente, así como de talleres de trabajo social y expresión. De esos últimos, llevó uno alguna vez de dibujo a mano como una forma de autoexploración, por lo que durante el tiempo del taller tenía una bitácora todo el tiempo consigo y andaba dibujando bastante casi donde fuese. Un día –‘porque siempre hay “un día” en las historias’– Ana se acercó y le preguntó: “¿Qué tanto dibujas mamá?”. Tenía diez años en ese entonces. Y le contó que solo dibujaba lo que se le ocurría. “Y como me veía dibujar seguido –me contó Rosa–, una vez me dijo que también quería dibujar y que si le podía comprar una bitácora. Entonces yo dije que ya, pues. Y le compré a mi chibola.” Desde ahí entonces empezó a dibujar y dibujar.

Me contó era una niña por lo general muy callada, jugaba y se divertía como toda niña, pero solía no hablar mucho en sí. Pero conforme avanzó el tiempo empezó a contarle con sus dibujos sobre historias que ella iba inventando, sobre personajes y lugares. Al inicio no lo dio mucha importancia, pero con el tiempo Rosa y Joan empezaron a notar que lo que les contaba empezaba a ser cada vez más complejo, y como veían que se entretenía y disfrutaba mucho eso, empezaron a regalarle materiales diversos de dibujo. Al principio siempre como lo más básico, lápices, lápices de color y plumones, de marcas estándar no necesariamente especializadas porque no alcanzaba para comprarlo. Pero en realidad, Ana no era mucho de buscar materiales específicos o especiales para dibujar, sino que solo dibujaba. Usaba lo que tenía. Si por ahí aparecía y se podía comprar algún material nuevo o interesante, se lo compraban y ella de alguna manera se las ingeniaba para usarlo en sus dibujos y seguir sus historias.

“El gran cambio... ¡Asu!... fue cuando sus tíos en su cumpleaños le regalaron la wacom –enfaticó–. Nosotros le habíamos regalado la tablet, pero con la wacom... ya eso fue otra cosa...”. La wacom es una sistema digital interactivo donde con un “lapicero” que “escribe” encima de una pantalla táctil y funciona como un ‘mouse’ para la computadora. En realidad, “wacom” es el nombre de una marca de ese tipo de producto tecnológico, pero como es la más utilizada en la industria del diseño gráfico internacional se le suele conocer al objeto con ese nombre. Esto le dio muchas oportunidades de exploración con los programas en la computadora, por las posibilidades diseño y dibujo en sí a lo largo del tiempo, aunque igual nunca igual nunca dejaba de lado bitácoras, hojas o cuadernos.

“En el colegio, por ejemplo –me contó Rosa–, al principio muchas veces le llamaban la atención porque no atendía a la clase, simplemente miraba su cuaderno y dibujaba. Hay una profesora que conversó conmigo algunas veces al respecto que ya al final tomó la actitud de no decirle nada porque no es que no estaba escuchando, sino que su forma de atender era dibujar. Si le preguntaban algo de lo que se había dicho en clase, se acordaba”. Cuando me contaba eso recuerdo pensé en las personas que conozco que piensan bailando, en otras que entienden a través de sonidos, o a través de números, otras a través de gráficos. Hay maneras tan distintas de pensar el mundo... “Entonces hay un punto –me siguió contando– en que los profesores dijeron ‘Ya bueno así es Ana, pues’... era su manera... Incluso hacía retratos para sus amigos que a veces le pedían o le piden así que los dibuje. Pero eso también tomó tiempo, porque Ana es bien franca ¿ya?... bien... –pensó la palabra– directa. Entonces a veces sus compañeros se sentían mal con lo que decía o por la forma que lo decía así. En las sesiones interpersonales y todo el salón conversaba, ahí le decían o le reclamaban de por qué era tan dura. Ella decía y todo pero igual... Incluso varias veces ha llorado.”

Me dijo que conversaría con Ana para cuándo podía yo ir y me avisaba por Whatsapp. Fui sábado.

Algunos kilómetros después del peaje, casi al empezar al sur chico, doblando a la izquierda y derecha, luego de una pista entre asfaltada y afirmada estaba la tranquera. Le dije por qué estaba ahí y el guardia la abrió para dejar pasar. Las ruedas del carro generaron ese delicioso ruido que da un cierto aire de serenidad neumática sobre la piedra chancada que estaba puesta en la pista para no levantarlo y llenar con polvo las casas, cuya mayoría de terrenos estaban cercados con rejas o mallas y enredaderas, como para que no se perciban como “búnkers” sino más bien como un lugar campestre alejado de la ciudad. Llegué a la casa en la esquina y al bajar lo primero me llamó la atención es la gran cantidad de silencio que había en el lugar. Ese silencio fresco que tiene un olor a sosiego y un sabor a no ser perturbado y un poco de hojas de árbol, circundado por ese clima que a pesar de estar nublado y casi gris lo ves medio ámbar cálido.

Papelógrafos en mano y plumones, lapiceros y bitácora de campo en la mochila toqué la puerta. Me abrió Rosa y me invitó a pasar. Entré y conversamos brevemente en el vestíbulo que daba directamente hacia la sala ubicada en el vértice de las dos alas de la casa y que miraba en diagonal a través de una mampara y la mosquitera hacia el jardín. Hacia el ala derecha la cocina, el comedor y un baño de visita pegado a la puerta de ingreso, y hacia el ala izquierda la oficina, los baños y los dormitorios hacia el fondo. Los muros de ladrillo tarrajado pintado de color ladrillo ocre claro y el techo de estructura de madera y tejas hacia afuera concluían la sensación de “estar en campo” de cuando bajé del auto que por momentos casi (me) parecía un intruso. “¡Ana!”, le pasó la voz. “Hola, Ana”. “Hola”, me saludó. Estaba con esa típica ropa de domingo en casa que uno quiere usar toda la semana. Fuimos a la oficina.

Lo primero que se ve al entrar es el “lado de Ana” que describí en el último párrafo primera página de este capítulo, que tenía ese aire de que hace poco alguien estuvo ahí dibujando o que siempre dibujaba. Hacia la mano izquierda del ambiente estaba una repisa alta de melamine con columnas de acero cromado llena de distintos objetos, libros y cuadros, debajo habían cajas y táperes grandes de plástico con cuadernos, hojas, documentos y sobres y folders de manila. Hacia la mano derecha el escritorio. Todo el largo del escritorio en “U” que ocupaba la mitad de todo el perímetro de la oficina daba hacia un vano que miraba “hacia la calle”, a través de la ventana corrediza de marcos de madera y vidrio que no siempre parece que necesita limpiarse que daba hacia el muro-cerco de malla y enredaderas. El cerco, a pesar de solo estar a metro y medio de distancia, daba la sensación de que era más al fondo haciendo que la oficina se sintiera también más amplia. Hacia el lado derecho del escritorio, estaba una computadora conectada a la impresora, una lámpara y más cuadernos, y más hacia la puerta –en el “otro lado de Ana”– la otra computadora con la wacom desconectada. Encima dos tablas de melamine a manera de repisa, con más pilas de cuadernos, documentos y hojas, y varios folios de esos para documentos.

“¿Tu mamá te contó?”, le pregunté. “Un poco”. Entonces empecé a conversarle de por qué y para qué estaba ahí y que cómo ella podía participar. “Ah, sí. Claro no hay problema”. En ese momento me acordé de una especie de contradicción, curiosidad e inquietud: Cómo –hacia el final del pre-campo e inicios del campo– me di cuenta en un momento que fui aprendiendo a explicar a distintos agentes sobre el estudio utilizando palabras acequibles y términos más académicos, pero al momento de redactar documentos y hacer las presentaciones todo se hacía más difícil. Fue un problema por mucho tiempo, pues. ¿En qué momento uno (siente) no puede usar un lenguaje coloquial en la tesis? ¿Hay alguna manera? ¿Por qué no? Un problema que pensé debía resolver tarde o temprano de algún modo que luego fue emergiendo en narrativas. “Si etnografía es también producto –pensé–, ¿el proceso podría ser producto?”

“¿Y estos personajes de aquí?”, había en distintas partes algunos dibujos de personajes tipo manga colgando con ganchos de ropa de hojas arrancadas de cuaderno rayado. Me dijo que eran así como pruebas. Empezó contándome sobre cómo había ido mejorando con el tiempo mostrándome sus primeros dibujos más antiguos. De una pila sacó una bitácora –que se veía ya tenía tiempo por cómo estaba el papel– con rostros de personas dibujadas con finepen con líneas redondeadas, había muchos y en distintas posiciones página tras página. Eventualmente aparecía cuerpos enteros a página completa con distintos tipos de ropa, de vez en cuando una anotación o algún texto. A veces eran a lápiz a veces a tinta a veces con finepen de colores distintos o con lapiceros.

Sacó un grupo de cuadernos tamaño A5 encuadernados engrapados sin tapa exterior, en ellos había hecho una de sus primeras historias: “Animated”, que era un conjunto de personajes entre personas y animales compartiendo los quehaceres, pormenores y pormayores de la vida cotidiana. A mediano y largo plazo, había constituido una primera aproximación a la creación de personajes de distintos tipos, tamaños y formas, pero sobre todo su concepción como tal alrededor de una historia común. Por eso había decidido guardarlos tal cual. Su materialidad enunciaba la edad de los cuadernos y también su significación dentro del DIP.

La oficina constituye un sistema familiar de espacialidades y temporalidades físicas, sociales y personales. Cada miembro de la familia utiliza un área específica del gran escritorio en distintos momentos del día y la semana dependiendo sus quehaceres. Cada área no es continua, puede tener cada uno sus objetos en distintas partes de la oficina y los demás no se mueve así no más lo que no es tuyo. Ahora, si bien no hay una recurrencia total, ya conocen los horarios del otro. Ana suele estar ahí casi todas las tardes casi toda la tarde, y también buena parte los fines de semana. Zella, en menos medida, principalmente para hacer tareas, explorar la web en ratos libres o ver series. Joan y Rosa, más esporádicamente, salvo tengan un proyecto realizándose. Sin embargo, cuando coinciden este sistema también se evidencia en el uso de las sillas: Sea quien esté usa la silla roja prioritariamente, el segundo utilizaría la azul, que está medio rota. Si alguien más viene se usa la otra silla que está hacia la pared y suele tener cosas encima. Una cuarta persona tendría que traer una silla de otra parte de la casa. Toda esta dinámica se muestra como mapa red de elementos en las páginas de fotos y gráficos más adelante. Ahí se detalla lo anterior en términos de las áreas físicas y objetos utilizados por los cuatro, Rosa, Zella, Ana y Joan.

En ese conjunto de objetos con distintos fines, había también otras bitácoras con más exploraciones con color usando lápices de color y plumones con lápiz o de frente utilizándolos. A veces estaban pintados entera e intensamente las figuras, otras simplemente como para estudiar coloración y el diseño en sí de los personajes. Sin embargo, conforme fuimos conversando y Ana me contaba sobre algunos personajes que habían ido instituyéndose como tal y ella iba pensando en sus historias, su manera de ser, sus lugares de procedencia, sus intereses, etc. fui dándome cuenta que esas exploraciones no tenían un objetivo o un sentido técnico en sí en cuanto al manejo de materiales, sino más bien constituían materializaciones de un proceso de creación de personajes y de las historias asociadas o historias propias. No importaba si era cuaderno, bitácora o block de hojas de cartulinas, en realidad cualquier grupo de papeles eran espacios de creación. Casi donde fuese que tomaras uno ibas a encontrar personaje tras personaje, a veces parecían el mismo a veces muy distintos. Lo curioso es que casi todos estaban totalmente llenos, algunas páginas u hojas estaban en blanco o con alguna anotación o dibujo o esquema pequeño.

“Pepe, por ejemplo, ha tenido varias etapas. Al principio era como más así... pero ya luego es así...”, me dijo enseñándome primero un muchacho con expresión inocente y pelo negro y una versión posterior –en otra bitácora– con pelo marrón y una expresión más asentada, menos dubitativa. “Él es de Freniera, exactamente de Aldair”. “¿Freniera? ¿Aldair?”, le pregunté extrañado. “Sí. Freniera es un país del planeta Aldair... Aquí está”. Sacó una esfera de tecnopor de dos pulgadas y media de diámetro que tenía dibujada en su superficie un mapa mundi con continentes conformados por países cada uno delineado con un finepen de color y pintado con lápiz de color del mismo tono con el nombre del país escrito encima. Luego sacó otras dos esferas iguales, eran otros planetas con otros continentes con otros países. “Este planeta es como que más antiguo, se formó miles de años antes... a lo largo del tiempo hubo guerra entre los países”. “¿Y los países tienen banderas?”, le pregunté curioso. “Sí. Por aquí están...” empezó a buscar entre las pilas de cuadernos y bitácoras y me mostró en uno donde había hecho ensayos de banderas para cada país de uno de los planetas, con exploraciones de coloración y todo. “Ah, y o sea... hay distintos personajes de distintos países y planetas... –asintió con un ‘ajá’ con la cabeza– ¿Y cuántos son?”. “Ah, los tengo aquí en un archivo”. Y se acercó en la computadora.

“Es un archivo donde están todos... Son... ciento ochenta y nueve –y me mostró el archivo Excel, yendo de arriba hacia abajo–. “Están sus nombres, de qué planeta y de qué país son, sus habilidades, sus poderes...” Cada personaje tenía asignada una casilla con cada una de esas variables. “¿Sus poderes? ¿Cómo así?”,

pregunté interesado y sorprendido a la vez. “Es que tienen así como poderes”. En otra pestaña, había hecho un gráfico de tipo “pie” sobre cuántos personajes son hombres y cuántos mujeres. “O sea has hecho tus propias estadísticas... y ¿tú hiciste esta tabla o sea con los filtros?”, le pregunté. “Ah, en eso me ayudó mi papá. Como él trabaja con esas cosas... le pedí que me ayudara con esto y me ayudó”.

El papá de Ana trabajaba en importación de productos de vestir, y daba servicios para distintas empresas locales al respecto. Una vez, en otra visita a la casa, antes de irme, Ana había estado contándome sobre su familia paterna que venía de Italia pero no estaba segura de qué parte eran algunos entonces le preguntó a su papá mientras salíamos de la oficina –que era donde siempre nos reuníamos– pero él tampoco se acordaba. Luego me preguntó qué tal cómo iba todo y nos sentamos a conversar con él y Ana un rato en la sala. “Sí, una vez la ayudé a hacer unos cuadros en Excel”, comentó después de contarme de su trabajo. “¿Y no vienen los amigos del colegio acá?”, pregunté. “Muy pocas veces... también supongo que para muchos es muy lejos entonces...”.

Era cierto, la atmósfera de tranquilidad y sosiego de la casa era muy evidente, el silencio se metía con el aire con olor a fresco. Uno realmente se sentía alejado de la ciudad, cuya distancia no se construía solo por su posición geográfica en el territorio urbano de Lima, sino por la pista semi-afirmada, la tranquera, la calle de piedra chancada –que por cierto hacía no necesario que haya vereda– y los cercos verdes de malla-enredadera. Esta distancia tenía doble dirección, tanto hacia adentro como hacia afuera. Llegar y salir. Todo eso, hacía que uno empezara a preguntarse sobre la cotidianidad hogareña y la urbana. De hecho, como ese día cuando llegué, justo llegaban en la camioneta de hacer las compras de la casa, y se me ocurrió preguntar cómo hacían si tenían que comprar algo urgente o no. “Normalmente vamos ya en carro hasta la pista hacia Lurín. O sino, se camina a la entrada, a la tranquera, y tomamos un mototaxi a la tienda. Pero igual ya normalmente buscamos qué hacer con lo que tenemos acá o esperamos al día siguiente que las chicas van con su mamá al colegio y ahí se compra algo...”, dijo Joan. “Igual ya luego te acostumbras”.

“Una vez –contó Ana–, un sábado papá y mamá se fueron a una reunión y nos quedamos solas con Zella. Y nos habíamos quedado cada una en su cuarto viendo televisión. Entonces en una de esas yo quise ir a la cocina pero todo en la casa estaba apagado porque ya había atardecido, así que no quería ir sola. Literal se veía casi nada. Entonces dije ‘¡Zella! ¡Acompáñame a la cocina! Y al principio no quería... a las justas íbamos al baño... ya después de decirle otro rato me acompañó. Fuimos al toque y volvimos al cuarto. Me ha pasado igual trabajando en la oficina. Me quedó ahí un buen rato, a veces en la computadora, y luego salgo y ya está todo oscuro... y me da hasta ganas de no salir, entonces sigo trabajando hasta que ya me tengo que ir a dormir”.

Había empezado a pensar en el IP de Ana, y en cómo este factor espaciotemporal podía influir en el DIP. La oficina, pues, estaba llena de eso que uno quiere tener cuando trabaja: distancia, sosiego, silencio, calidez y frescura, así como un escritorio lo suficientemente amplio para poner varias cosas encima sin que te sientas atiborrado y esa deliciosa sensación de saber que hay libros por doquier que en cualquier momento puedes consultar o sentarte a leer. Eso como de las fotos de habitaciones o restaurante de hotel que da hacia una vista de sierra. Solo que aunque la vista no era particularmente interesante como tal o paisajista, igual había esa sensación cuando te sentabas.

En otra ocasión, le había preguntado a Rosa si los amigos de Ana del colegio iban a la casa a visitar o a hacer trabajos. “Muy poco. Y normalmente cuando venían al final terminaban jugando con Zella, porque ya tú sabes cómo es Ana, que se queda por ahí haciendo sus cosas... Entonces se aburren y ya, pues”, me dijo. “Bueno también los veo todos los días también, entonces ¿de qué más?”, me dijo otra vez Ana cuando le pregunté al respecto.

Si bien había habido una apertura y compenetración cada vez mayor entre los amigos del colegio, Ana me comentaba prefería mantener fuera del detalle de sus historias y personajes a sus amigos del colegio. Conforme fue pasando el tiempo no es que hubiese una mala amistad, solo que Ana prefería no hacerlo. De hecho al inicio, años atrás, en el proceso de crecimiento había pocas herramientas personales para

entender a los demás y que son distintos dando cabida paulatina a la tolerancia y la convivencia, por lo que resultó sencillo entender que en algún momento Ana fue “la rara”, pero una rara no tan fácil de llegar. Ella misma, sus papás y los profesores más allegados a ella me comentaron que sí tomó un tiempo para que eso se transformara y hubiese una interacción social con sus compañeros menos dolente y más sana. En algunas ocasiones me di cuenta al respecto. Siendo profesor de dibujo (arquitectónico) tantos años había aprendido a notar rápidamente relaciones de geometría, grosor, forma, etc. de las líneas, hayan pocas o muchas, así como las proporciones de lo que se dibuje. En ese sentido, cuando hacía alguna pregunta técnica notaba que ella se incomodaba un poco y era más cortante. O cuando conversando una vez de sus historietas, le pregunté sobre las persoectivas, si había alguna razón en particular por la que los planos de las viñetas eran casi siempre enfoques de los personajes y había pocos planos generales. “Es que, pucha, no soy muy buena con las perspectiva... Me salen malazo”. Le hice esa vez una recomendación al respecto en usar un procedimiento técnico simple dibujando en una hoja en blanco, y percibí que se sintió un poco incómoda o criticada, si es que no observada, con una cierta facción de ‘sí conozco esos términos pero no los hago, no me salen’. ¿Observación participante?

A partir de esas situaciones me resultó más directo comprender esa “dureza formal”, es decir, dureza en las formas y tonos de las palabras. La experiencia con estudiantes de primeros ciclos de universidad y adolescentes en general me había dado esa capacidad de mirar por encima de eso y más bien evidenciarlos con un sentido pedagógico para ayudarlos en su propia formación. En eso suelo buscar el momento y converso con ellos al respecto. En ese sentido, con Ana, a veces comentábamos cotidianamente al respecto. Mientras me mostraba fotos con sus compañeros en excursiones a veces le decía medio riendo “¿Oye Ana y la sonrisa? Mira la cara...”. “¡Aj no! Es que... No entiendo. Siempre me toman las fotos cuando ya cambié de cara... En esta un rato antes me había estado riendo...”, me respondió una vez sobre una foto de una presentación del taller de teatro de su colegio donde estaba usando zancos. Igual con otras fotos de su familia.

En esa línea, esa vez surgió el tema conversando con ella y su papá –Rosa se había ido con la hermana de Ana de viaje por sus quince años– también sobre el colegio en general y la participación de los padres. “Te daban duro también tus amigos, ah...”. Rosa me había contado la primera vez que nos reunimos respecto de las ‘Sesiones Interpersonales’ y que incluso había llorado en alguna de ellas. “Es que mis amigos también a veces también esperan que uno les diga otra cosa, pero ya pues, si es de una forma no voy a decir otra cosa”.

Las ‘Sesiones Interpersonales’ [SI] eran momentos institucionalizados del colegio de Ana en los que todos los estudiantes de un aula se sentaban en círculo y con la guía del tutor conversaban sobre distintos aspectos de cada uno a partir de la vida escolar. El colegio organizaba el año en trimestres, las SI se dan al término de cada trimestre. Sea sobre las metas trazadas individual o colectivamente, sobre dudas o críticas a los cursos o al colegio, o sobre alguna coordinación en específico. Pero sobre todo, el objetivo principal era poner sobre la mesa y conversar sobre las interacciones sociales del grupo, en sí buscar exponer y resolver posibles conflictos entre algunos o todos. Ahí cada quien daba opiniones o expresaba algo sobre alguna compañera o compañero. En su caso, Ana siempre había sido una criticada muy fuerte por su actitud de muchas veces, que era incluso percibida como agresión, indiferencia o indolencia. “A lo largo del tiempo, sin embargo, eso pudo irse trabajando y fue mejorando la situación. Tomó varios años, pero sí ha ido cambiando la situación bastante”, me dijo una vez Giovanni, quien era su tutor en quinto de secundaria. “Estas sesiones al final si dieron sus frutos... Ana es ya ahora... menos hiriente”, me comentó sonriente Rosa una vez.

“Ahora sigo siendo directa y quizá dura, pero ya no soy hiriente”, dijo esa vez Ana en la conversación con ella y su papá.

En ese contexto, sin embargo, conforme había ido pasando el tiempo y su dibujar fue cada vez más cotidiano, sus amigos empezaron a pedirle que les hiciera dibujos o que los dibujara. Esa fue una manera en la que fue dándose una cada vez más tolerante y sana relación con sus compañeros. A distintos lugares, a reuniones familiares o al colegio llevaba de vez en cuando algo para seguir dibujando.

En el caso del colegio, como no llevaba así no más sus bitácoras, dibujaba también en los cuadernos. De hecho, en vez de escribir sobre los temas de las clases, dibujaba cuando podía. “Había una profesora por ejemplo, que le llamaba la atención varias veces. Incluso yo fui a hablar con ella porque decía que Ana no ponía atención a las clases, que siempre estaba distraída. Pero no era eso. Ella decía que sí atendía. Por ejemplo, si le preguntaban de algo que se había dicho ella lo sabía, sino que era su manera de prestar atención, no sé... y tampoco es que saliera mal en las notas...”, me decía Rosa al respecto. “Ya después, conforme avanzó el tiempo, la profesora ya aceptó eso y ya no le decía nada”.

Me di cuenta que este caso, no poco común en el caso de Ana, evidenciaba cómo el IP de Ana había ido desarrollándose en una dinámica de tensión social e institucional. A pesar de ser un colegio con una propuesta alternativa, hay ciertas cotidianidades pedagógicas como esa que en el aula sacan a la luz hasta cuánto los profesores están realmente dispuestos a lo alternativo, así como también cuánto un estudiante puede valerse de eso para desarrollar un IP. El límite entre disponer de apertura institucional y tomar como excusa lo alternativo puede llegar a ser bien difuso, pero se define así en las relaciones sociales, en las dinámicas del espacio social. En este caso, los parámetros y postura del colegio como espacio institucional contribuyen a regular esas situaciones y buscar el diálogo. Esto quiere decir, que a partir de situaciones cotidianas como esas, para que el colegio se constituya como un espaciotiempo posible para el DIP de Ana no fue en realidad solamente el hábito o persistencia de Ana de hacer ver que esa era su manera de entender y estudiar, sino que hay un espacio social determinado donde algo así no solo es entendible o aceptable, sino es entendido y aceptado. Ese espacio es esa línea historia del grupo de ir mutua construcción como individuos.

Asimismo, esto puede entenderse como una temporalidad del DIP particular: Es la continua cotidianidad de compartirse mutuamente que hace posible en el tiempo esa construcción en la convivencia. Este tiempo social, no obstante, no es fortuito, más bien está enmarcado en un tiempo institucional dentro del cual existen momentos para que ese espacio social sea construido, tanto las SI's, como las demás actividades propuestas por el colegio diseñadas para eso, como la limpieza cotidiana, los campamentos oficiales cada dos veces al año donde sólo van estudiantes, el que cada estudiante de secundaria tenga asignado a cargo un estudiante de primaria ante las evacuaciones de emergencia, etc. Aquí, es donde se evidencia la estrecha relación entre temporalidades y espacialidades para el desarrollo de un IP no por lo que implica procedimentalmente en sí, sino por los factores no-físicos que lo moldean.

En esa misma línea, existen otros tiempos sociales en los que se da el DIP de Ana, aunque desde un espacio más personal. Me contó que el año pasado participó a través de distintas páginas web de una iniciativa de varios artistas plásticos de publicar vía Deviantart cada día durante un mes un dibujo diferente. Me mostró una especie de panel resumen que hizo con esos dibujos sobre un fondo negro ordenados en forma de calendario con cuatro-cinco filas y siete columnas cada una referida a lunes a viernes de izquierda a derecha, que finalmente también publicó en dicha web.

En Deviantart uno puede elegir “seguir” a otros usuarios y comentar sobre lo que hacen. Y ahí me acordé del concurso de pintura de mi colegio que les contaba a ustedes hace unas páginas. Las redes sociales y lo hipervisual han transformado la manera en la que circulan las imágenes visuales. Me pregunté pues ¿si el concurso hubiese sido vía votación web hubiésemos ganado?

Esto me llevó a preguntarme sobre hasta qué punto Ana integraba tanto lo digital como la web a sus procesos creativos y sus dibujos. “O sea tú publicas tus dibujos. ¿Los publicas en Facebook solamente?”, le pregunté. “En realidad en mi Facebook no publico mucho mis dibujos. Eso lo hago más en las otras cuentas que tengo”. “Ah tienes otras cuentas...”. “Si pero no estoy como Ana sino como ‘Ank’...”. ‘Ank’ es el seudónimo artístico de Ana. Con él firmaba y publicaba sus trabajos en la web.

Ana tenía todo un sistema de orden y organización de sus trabajos a partir de cada página y red social en específico. Utiliza distintas de distinta manera según las opciones y posibilidades de cada una. Teniendo eso en mente, en una mapectrevisita se realizó un mapa de redes de elementos para distinguir sus páginas web, cómo las ordenaba y si lo hacía, cómo las conectaba entre sí.

Explorando maneras de hacer selfmaps cada vez más simples, interactivos y que permitan menos producción digital, decidí simplemente imprimir los logos de las páginas web en naranja, que es el color asignado aquí para los lugares físicos, para usarlas como mapeamientos. Vale decir que se entiende en este estudio las páginas web como “físicas” porque, por un lado, sus servidores tienen una ubicación geográfica concreta en alguna parte del mundo a la que accedes con la dirección web, y por otro porque las pantallas son objetos físicos con tridimensionalidad. El selfmap de redes de elementos reveló que Ana separa en dos las cuentas: su cuenta Facebook como Ana y todas las cuentas como Ank.

Ana usa cada una de las páginas/redes según lo que cada una ofrece y posibilita. El fan page de “Ank” en Facebook por la cantidad de gente que la usa. Deviantart como red social especializada en artistas visuales y su posibilidad de conexión con otros artistas y grupos afines de arte visual, principalmente dibujos, pinturas, ilustraciones y diseño gráfico. Tumblr simultáneamente como plataforma de publicación y repositorio de referentes. Pinterest también como repositorio. Instagram como web visual en la que distintos artistas o grupos publican en un sentido más cotidiano sus trabajos o procesos. En Youtube publica casi exclusivamente sus animaciones, aunque los experimentos los publica en su Facebook como Ana. Finalmente, la cuenta Twitter se abrió para explorarla, pero no encontrándole mayor utilidad la ha tiene hace algún tiempo en desuso.

La gestión digital y uso de estas cuentas está intrínsecamente amarrado a la cotidianidad de dibujar. Es decir, esta se da principalmente desde las computadoras de la oficina y en menor medida desde su celular smartphone. Más adelante se muestra un flujograma desarrollado sobre el uso de los recursos diversos en su proceso de digitalización y producción gráfica y la gestión (digital) de las cuentas.

“Es que hay cosas que solo accedes o encuentras a través de Pinterest, y otras que sólo encuentras en Tumblr”, me explicó. En un sentido de jerarquía, la más importante para Ana es Deviantart, luego Tumblr y Pinterest, y después las demás. La primera por su especificidad y conectividad, desde ahí hay enlaces hacia las demás y viceversa. Asimismo cada cuenta tiene un número asignado según el orden temporal del 1 al 6 en el que fueron creadas.

Ambos selfmaps se muestran más adelante en el corpus de fotos de este caso.

Aquí se evidenció una variable importante en el IP de Ana: “No comparto esto con mis amigos del colegio porque lo considero algo mucho más personal”, me dijo en la mapentrevista. Para Ana, todo lo que hace en la web es un espacio personal con mucho valor para ella. En ese sentido, es curioso y peculiar denotar el concepto de personal’ desde el que se da el DIP en términos del selfscape. Las redes sociales son finalmente sociales. Sin embargo, la cuenta de Facebook como Ana es una cuenta personal como persona, pero ella la considera social porque a través de esa cuenta interactúa con un grupo social determinado, la gente del colegio y otros grupos afines. En cambio, las otras cuentas que en su conjunto son mucho más sociales –implican estar conectada a mucha más gente–, constituyen un espaciotiempo personal de gran valor. La dimensión tiempo aquí está definida por las veces que ella revisa sus redes, que es prácticamente todos los días.

Realizando observaciones virtuales en distintos momentos, encontré que Ana responde casi todos los comentarios a sus dibujos. Y el tono de sus respuestas es bastante aequilibrado, ligeramente distinto al plano no-virtual. En un primer momento, podría uno distinguirlos muy distanciamiento en que en virtual y no-virtual hay tratos opuestos, pero en realidad tiene más que ver con el grupo social, con el que permite la web interactuar. En la web si se dan el tiempo de comentar (todo es hiper-rápido), es porque es bueno el trabajo, entonces cabe el corresponder con el tiempo de responder un comentario. En el Facebook como Ana es el único en que esos comentarios podrían ser –al menos manifiestamente– de miembros de su colegio.

“De hecho, me he dado el trabajo de buscar todas las maneras posibles –hizo con las manos un gesto de conexiones con líneas– en que a través de las redes sociales mis contactos de Facebook no puedan dar con las páginas de Ank”, me explicó.

Ahora bien. Empezando con la variable escolar, luego de esas semanas donde no había sido factible realizar visitas al colegio, a partir de la experiencia con las otras instituciones en el pre-campo, decidí ir de frente al colegio a buscar una cita. Uno va aprendiendo a hacer que la etnografía suceda y no se espere. Después de dos intercambios de buses del sistema metropolitano de transporte y caminar varias cuadras largas, llegué a la puerta de madera rústica con un intercomunicador al lado en la pared. El colegio estaba ubicado en una urbanización de acceso controlado por una tranquera. Caminar al colegio debía hacerse a un lado de la pista porque no había veredas. La atmósfera de tranquilidad se traslapaba con aislamiento y se complementaba con el típico olor de océano que lleva la brisa por las calles curvas, enmarcadas por una secuencia de solo algunos intentos arquitectónicos por hacer de los muros perimetrales de las casas algo interesante y menos excluyente, pero era inevitable sentirse ajeno caminando. Más aún en la pista donde se tiene que caminar al lado del sentido contrario para ver o sentir si vienen autos. El sosiego urbano a veces los ocultaba.

Después que me abrieron la puerta doble de madera, pasé al patio de ingreso donde hacia el frente empezaban las aulas y hacia la derecha estaba secretaría. Me acerqué y me presenté como ya uno aprende a presentarse para realizar un estudio. “Olga” decía grabado en una tabla de madera colgado a manera de cartel detrás de la secretaria en el muro de ladrillo expuesto. La arquitectura de los edificios es entre rústico de hacienda campestre y rústico urbano, con esa combinación de ladrillo laqueado, cemento expuesto y paredes blancas o cremas con bordes y esquinas redondeadas para que la construcción no se perciba tan geométrica y dura. El director no estaba disponible. Después de esperar unos momentos y descansando preparándome para caminar nuevamente, dejé mis datos y me dirigí hacia la salida. A medio camino me pasaron la voz “¿Sr. Casiano?”. El director me había pasado la voz. Me indicó que había podido desocuparse antes y que tenía un tiempo para conversar si yo lo tenía. Sí lo tenía.

Nos dirigimos hacia su oficina pasando por un pasadizo y distintos espacios. La atmósfera de tranquilidad de la urbanización parecía reforzada adentro, más aún con el diseño mismo del inmueble y ese aire de haber sido construido de a pocos a partir de su disposición y distribución evidentemente emergente (pero no improvisado), que se había ido ajustando y ampliando con los años según las variables iban cambiando y ajustándose. Su oficina estaba más allá de la biblioteca, era un espacio amplio con su propia estantería de libros, un escritorio y una mesa que a partir de su ubicación en el ambiente, materialidad y cotidianidad, era evidente era usada con bastante regularidad para reuniones y sesiones de trabajo. Le expliqué mi trabajo y lo que ya había estado haciendo. El director me explicó la propuesta pedagógica general del colegio y un poco de la historia de dicha propuesta.

Lo que más me llamó la atención en cuando al marco de este estudio, es la estructuración curricular de los talleres como centrales y los hábitos cotidianos que el colegio buscaba desarrollar (se podría decir una agenda sobre las prácticas cotidianas).

Lo primero refiere a que una buena parte de la malla curricular del colegio a partir de tercer grado es que “Destrezas” (uno de los tres ejes principales curriculares principales, los otros son “Actitudes” y “Habilidades Intelectuales”) se desarrolla a través de un sistema de talleres cuyos objetivos, contenidos y temáticas varían entre arte y ciencia. El sistema está planteado para promover que todos los alumnos puedan llevar al menos una vez todos los talleres hacia el final del colegio. Cada taller dura una mitad del año escolar, un trimestre y medio. Si bien la inscripción en los talleres es libre, hemos ido detectando ciertos nichos... Los alumnos suelen quedarse en una sola línea muchas veces. No los obligamos a meterse a los otros, pero la idea es que salgan con un abanico de herramientas más diverso”, me explicó el director Carlos. Son temporalidades institucionales muy claras, dentro de las cuales van formándose tiempos y espacios sociales diversos.

Para una segunda mapentrevista con el director decidí organizar y ordenar de alguna forma toda esa información de tal modo que pueda ser sistematizado su análisis en el marco de este estudio. El resultado fue un tipo de selfmap híbrido entre flujograma, tabla de tiempo e historiograma, que se muestra más adelante. Este cuadro tipo tabla ordena en columnas los años escolares de izquierda a derecha, colocando

una línea de tiempo con grados y “ciclos” (currícula nacional) arriba, y cada fila corresponde a uno de los “talleres” (indicados dos párrafos después). “No había visto esto antes de una manera así tan... –comentó el director al ver el impreso– espacial”. Esto permitió para visualizar y visibilizar la movilidad académica de Ana en dichos talleres, algunos de los cuales son espaciotiempos institucionales directos del DIP.

Ana ha llevado seis veces el taller de Revista (escolar). Y luego el de Artes Plásticas y el de Circo & Malabarismo, los ha llevado cuatro veces. Los demás en distintas medidas o nada. A lo largo del tiempo, Ana ha aprendido por cuenta propia y en el colegio a usar distintos software de diseño gráfico. En ese sentido, el taller de Revista ha servido directamente como un espaciotiempo social e institucional para el DIP. Puesto que en el curso se diseña y edita la Revista Escolar oficial del colegio, ella ha participado como diseñadora, ilustradora y escritora. La revista se publica dos veces al año, y cada número se enfoca específicamente solo en todas las actividades escolares de los meses que dura el taller. La revista es de tamaño A4, normalmente de fabricación tipo engrapado de hojas papel cuché e impresa a color, aunque por motivos de presupuesto la revista de la primera parte se publica sólo virtualmente a través de la web Calamèo con la cuenta del profesor que dirige el taller, ya para el final de año se publica vía virtualmente e impresión. Principalmente se publica registro y narración de eventos escolares diversos, y artículos de reflexiones o investigaciones sobre temas de actualidad. Estos pueden ser también trabajos de otros estudiantes de otros talleres. Hacia fin de año me invitaron a la clausura del año escolar 2017, donde me regalaron una copia del impreso

Asimismo, todo esto implica una dinámica de gestión que se ha ido forjando en el tiempo por estudiantes que han llevado varias veces el taller, como Ana, y que constituye como tal un espacio social del selfscape de Ana en el marco de la relación C/IP. Ella ilustra algunos artículos según se lo pida el o la redactora, pero está mayormente encargada de la diagramación de la misma. Por todo esto la revista constituye un espaciotiempo institucional del IP de Ana no solo por la ilustración como dibujos, sino porque la diagramación implica también establecer una narrativa para el número, que está directamente relacionado a su interés por crear y narrar historias.

El desarrollo principal de toda la revista es parte central del conjunto de contenidos y objetivos del taller, que se da en el centeo de cómputo del colegio. Su proceso está asociado a una calificación curricular que define el ‘avance’ del estudiante. El curso así planteado es un proyecto presentado por Giovanni al colegio y aceptado. En una mapectrevista con él detalló el proceso de gestión y desarrollo de la misma entre profesor y estudiantes.

En el caso de Ana, la participación en el grupo de la revista y la producción de la misma, implica una yuxtaposición de espaciotiempos. Por un lado todo lo vinculado al colegio, y por otro lado porque por motivos de tiempo una buena parte de lo que le corresponde lo desarrolla en la oficina en casa. En ese sentido, la oficina y la revista constituyen un espaciotiempo liminal entre lo personal (la oficina de casa misma), institucional (del colegio para el colegio y los tiempos asociados a la revista como producto de un curso con un cronograma establecido) y social (implica un trabajo en equipo y el emplazamiento de las habilidades gráfico-visuales-materiales de Ana en un entorno social específico).

Esto se visualiza/visibiliza mejor en el flujomapa híbrido de los talleres mostrado más adelante, donde se expone además el proceso de producción del flujomapa en cinco pasos a raíz de las mapectrevistas con el director, Ana y el profesor Giovanni.

Lo segundo que llamó mi atención se refiere a sembrar valores de servicio, limpieza y orden como hábitos tal cual. Todas las mañanas, por ejemplo, todos los miembros del colegio deben asegurarse durante quince minutos a que todo el colegio esté limpio y ordenado. “No tenemos personal de limpieza más que para los baños, todo lo demás se hace entre todos”, me explicó el director.

Ahí me di cuenta que en las mapectrevistas en la casa de Ana, ella siempre se paraba a mover las cosas o a sacar o buscar algo que surgía podíamos conversar. Pero recién ahí denoté que había percatado que esos movimientos en el espacio eran bastante naturales, no la de un adolescente que normalmente reniega porque siente que lo están mandoneando. Al principio había pensado que era solo porque alguien (yo) estaba interesado en lo que hacía, pero recién ahí entendí de dónde venía. Ana de por sí era muy meticulosa con lo

que hacía, pero no era desordenada, incluso en la oficina todo tenía un lugar. Asimismo, me preguntaba hasta qué punto esto había influido en el ordenamiento de sus cuentas web.

Al respecto, un una mapentrevista, Giovanni también comentó que “Parte del proyecto con Ana ha sido también trabajar con ella esa parte de las relaciones sociales. Fue un tema recurrente en las sesiones interpersonales que finalmente pudo encaminarse más o menos hacia bien. Los conflictos se han reducido en los últimos años”. “Hay otros profesores con los que Ana también ha ido desarrollando una relación más estrecha, como Jorge por ejemplo...”, prosiguió Giovanni. “Ana es una chica con habilidades muchas... con mucho talento por explorar. El tema social hemos buscado ayudarla en ese sentido”, me dijo el director Carlos cuando conversamos del proyecto.

“Ah Jorge es un mostro...” me dijo una vez Ana conversando sobre si en los cursos dibujaba o presentaba trabajos así de manera gráfica. “Él es mi profesor de Ciencias Sociales. A veces nos mandamos videos, fotos, notas o memes sobre historia o temas afines”. Ana y Jorge comparten un gusto por la historia en general. De hecho, Ana me mostró un examen que Jorge había planteado sobre “La Toma de La Bastilla” sea resuelto a manera de historieta. Lo había guardado como registro. Aunque era una evidencia muy concreta de espaciotiempos institucionales, decidí no fotografiarlo porque en ese momento donde Ana estaba compartiendo aspectos cada vez más personales, percibí iba a ser muy intrusivo y objetivizador. En otra ocasión, por ejemplo, en tercero de secundaria, Ana había empezado a hacer animaciones virtuales. Como iniciativa, Jorge la invitó hacer una sobre una secuencia de la obra de Mario Vargas Llosa, “La Ciudad y los Perros”. Jorge lo colgó en la web Youtube desde su propia cuenta, colocando a Ana en los créditos.

Aunque profundizar al respecto sería desviarnos del tema, debe denotarse, sin embargo, que aunque el ejercicio es de por sí “más contemporáneo” –si el cómic se ve desde el punto de vista como instrumento pedagógico– la rúbrica puede constituir también un cierto elemento de segregación social: no todos sienten el mismo interés por el dibujo o lo hacen con “calidad y atractivo gráfico”. Hay talleres de artes plásticas, sí, pero eso no asegura esos parámetros sean bien resueltos por todos o un buen número de estudiantes.

En esa línea, estos son un tipo de espaciotiempos, constituyen un espaciotiempo institucional y social simultáneamente, que aunque efímeros son importantes como conjunto para el DIP en la relación C/IP. Estos espaciotiempos seuxtaponen con los familiares y los virtuales para constituir el selfscape de Ana, donde lo transmedia de la hipervisualidad es total y absolutamente distinguible y legible: desde los dibujos fotografiados, hasta los que son digitalizados y editados para su publicación en distintas plataformas web o del colegio, como también los que no son escaneados y quedan para sí, y los que terminan siendo maquetas-objeto de las creaciones de Ana, como los planetas o los personajes colgados con ganchos de ropa en la oficina de su casa.

Finalmente, como corolario de esa hipervisualidad, las fotos que decidí no tomar esa vez del examen-cómic de La Toma de La Bastilla que se muestran más adelante, me las envió Ana vía Facebook. Desde un punto de vista crítico de este estudio desde la antropología visual, esto es otra evidencia de los límites replanteados del colegio: si no sería igual de simple y rápido fotografías de trabajos escolares de ese tipo. La tramitación sería probablemente mayor. Sin embargo, un contexto de hipervisualidad e hiperconexión permite con facilidad digitalizarlo y recircularlo como foto (imagen visual) y como archivo (documento digital), técnicamente fácil de recircular otra vez, pero no en un sentido de confidencialidad.

En el marco de este estudio, esto refuerza la cuestión sobre los límites escolares y su des/re-dimensionalización como espaciotiempo.

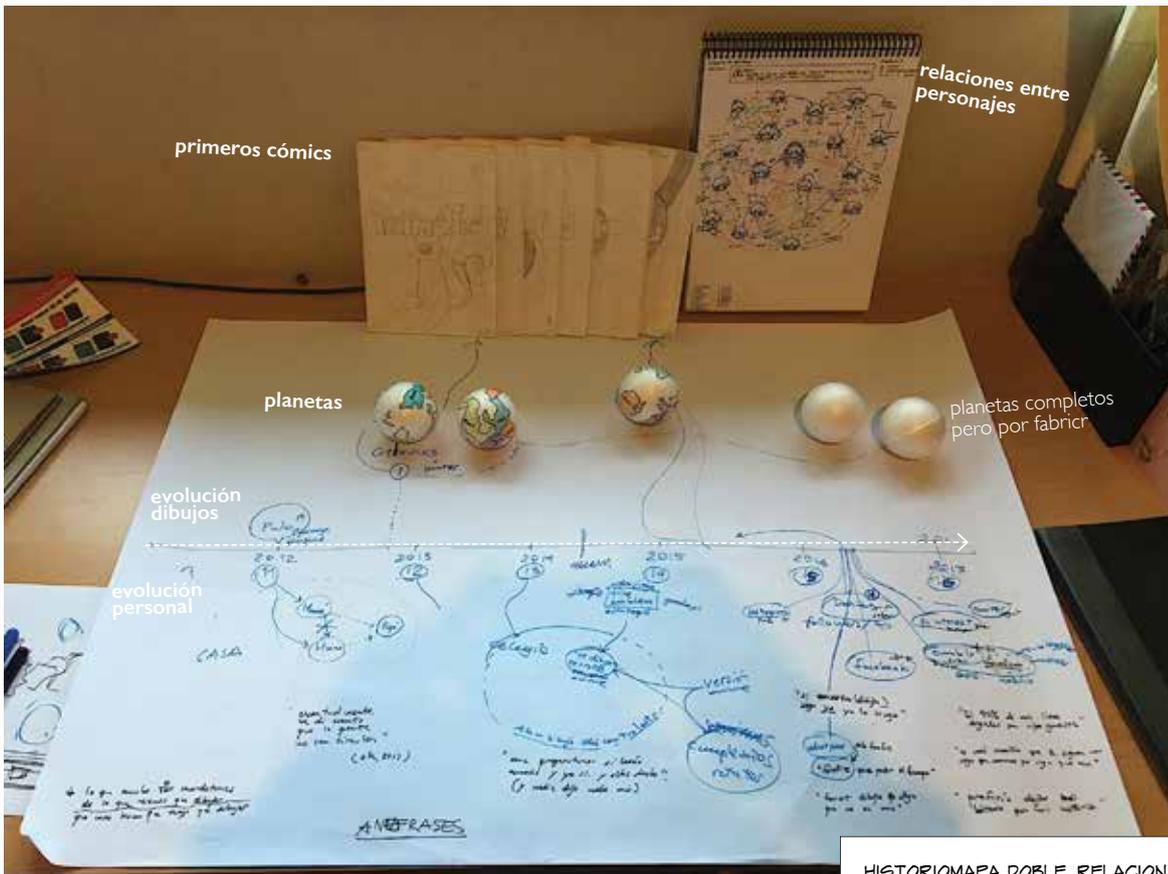
“¿Qué es lo que más te gusta del colegio? ¿Cuál o cuáles son los valores que más aprecias?”, decía la pregunta de la entrevista a cada alumno en la revista final (donde ella es parte del equipo). “La manera en que los profesores y los alumnos se llevan entre ellos. La idea de la creatividad como algo importante en la educación tiene que ser mi parte favorita del colegio (detrás de la amistad con los profes y con todos, claro)”, respondió.



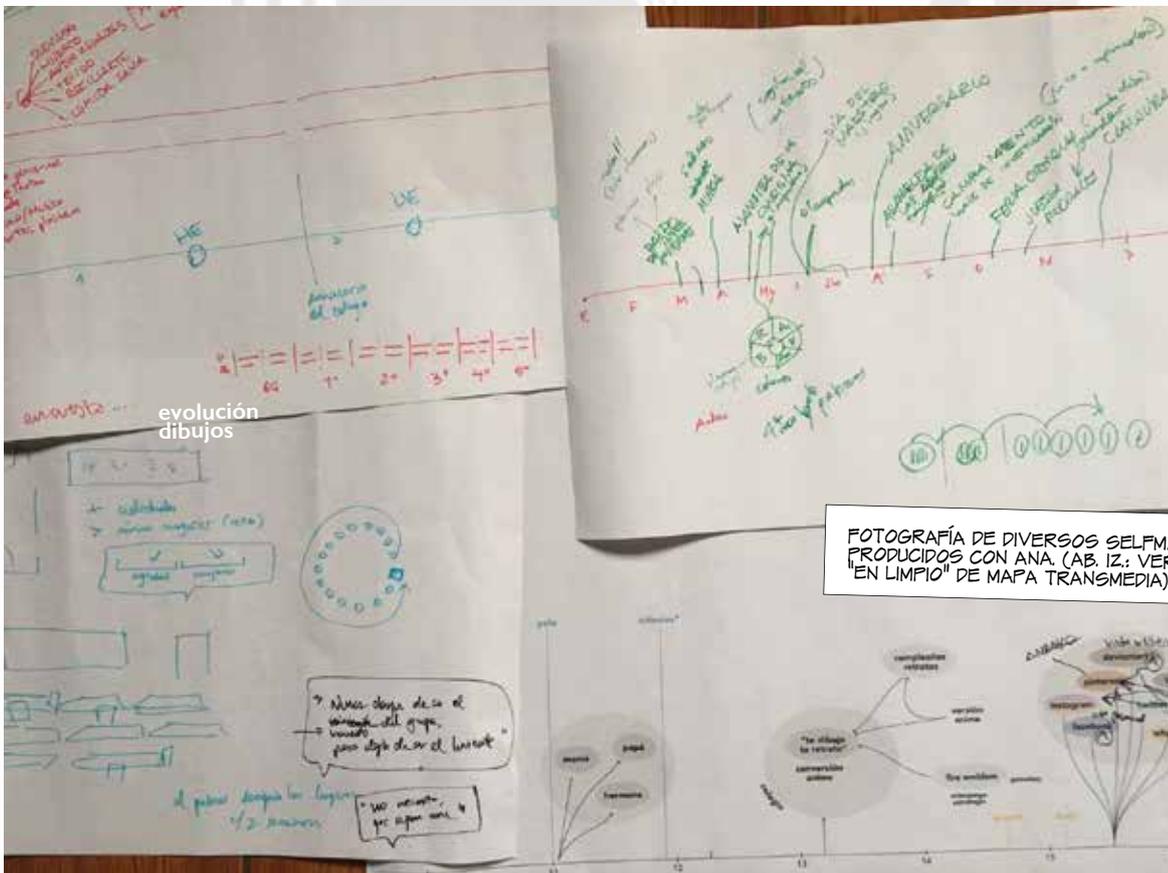
EJERCICIOS DE CREACIÓN DE PERSONAJES EN DISTINTAS MATERIALIDADES.



FOTOGRAFÍA DEL "LADO [IZQUIERDO]" DE ANA EN LA OFICINA.



HISTORIOMAPA DOBLE. RELACIONA EVOLUCIÓN DEL USO DE TECNOLOGÍAS DISTINTAS Y EVOLUCIÓN DE CREACIONES DE ANA EN DISTINTAS MATERIALIDADES.



FOTOGRAFÍA DE DIVERSOS SELFMAPS PRODUCIDOS CON ANA. (AB. 12: VERSIÓN "EN LIMPIO" DE MAPA TRANSMEDIA)

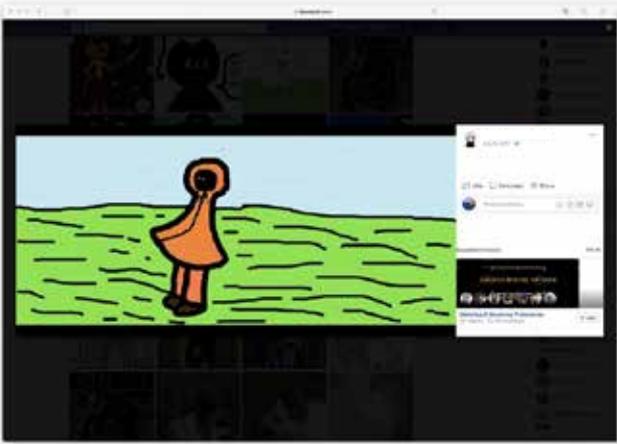


FOTOGRAFÍA PANORÁMICA DE LA OFICINA.



MAPA DE REDES DE ELEMENTOS / MAPEO DE LA OFICINA COMO ESPACIO SOCIAL A PARTIR DEL USO FAMILIAR DE SUS ELEMENTOS FÍSICOS, ENFATIZANDO EN LOS OBJETOS MAYORMENTE USADOS POR CADA UNO.

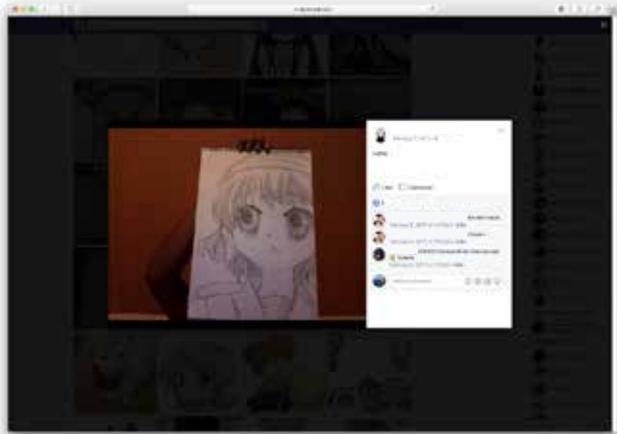




2012



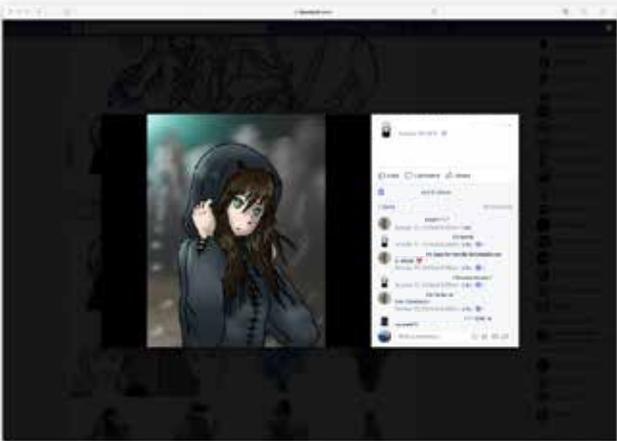
2012a



2013



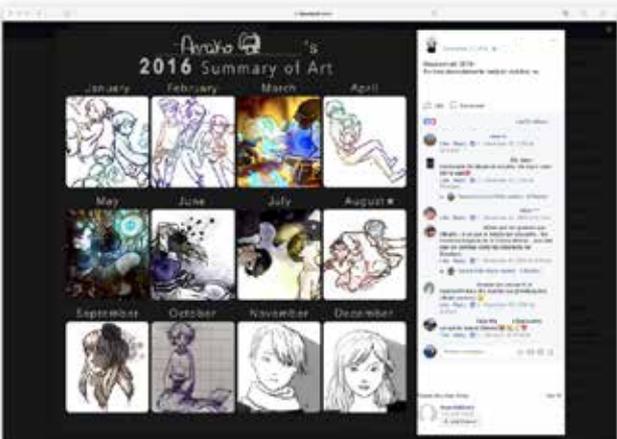
2012b



2014



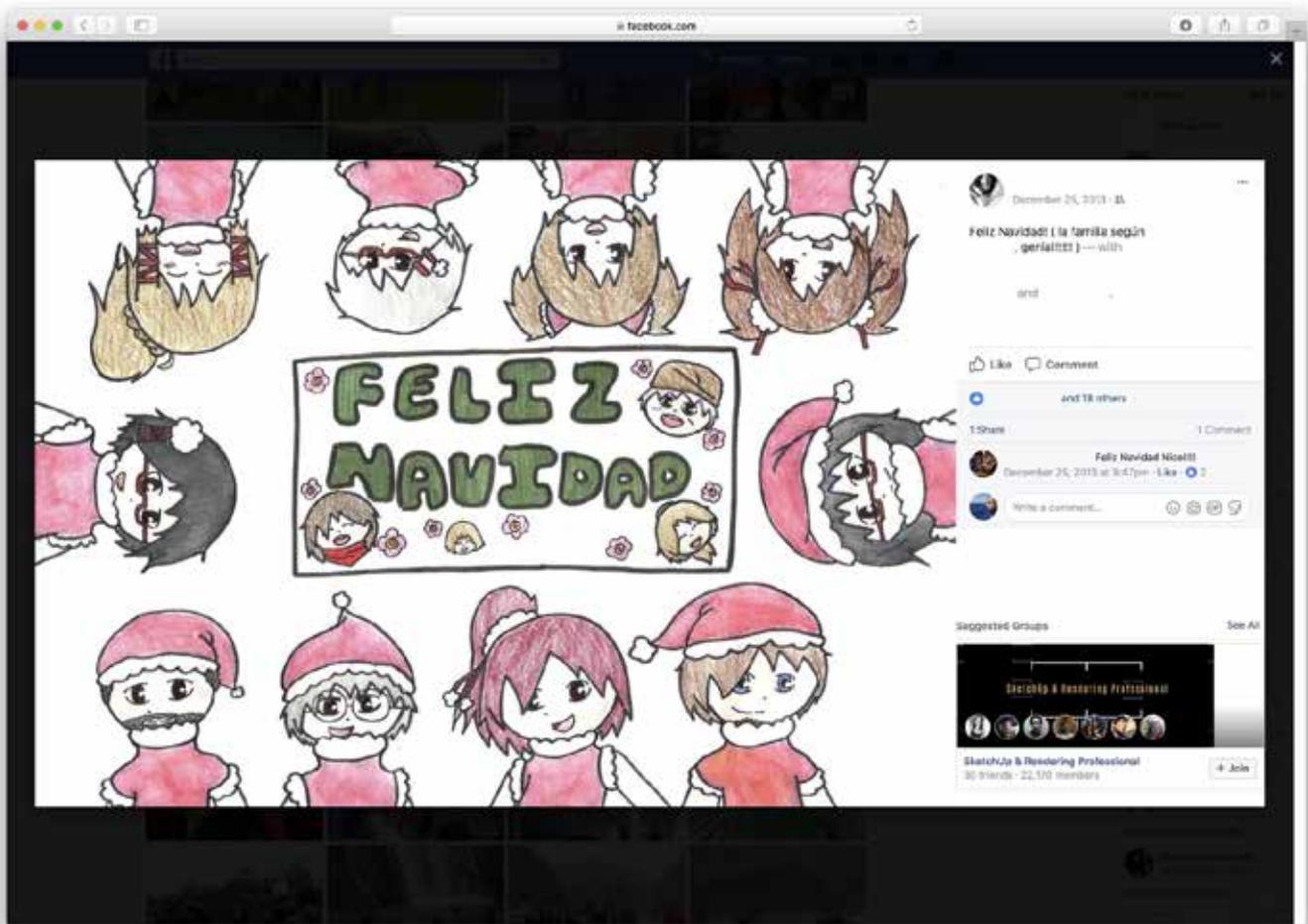
2015a



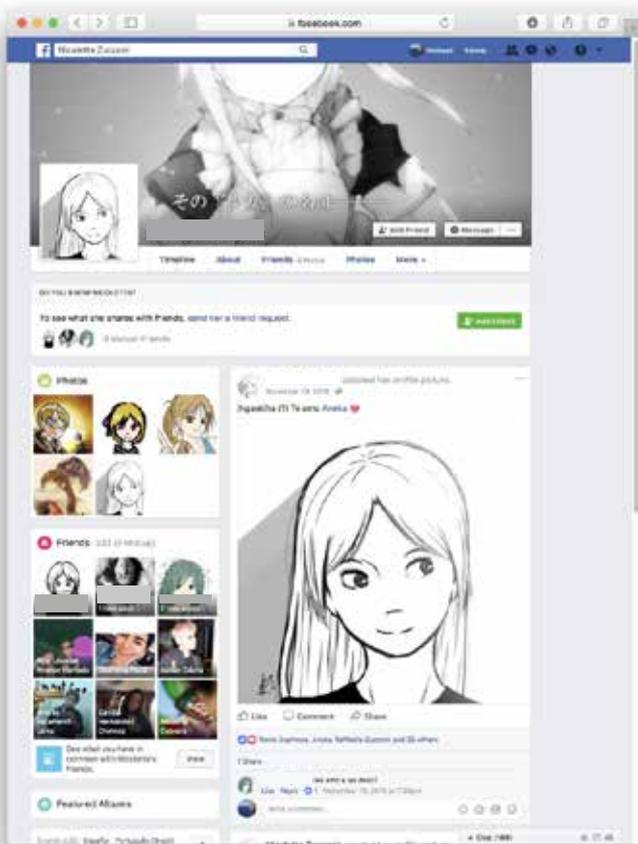
2016



2015b



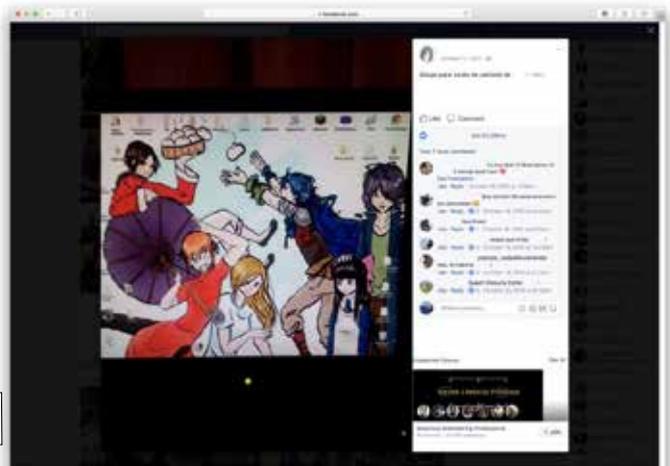
DIBUJO DE LA FAMILIA CON TEMAS NAVIDEÑOS. 2013.



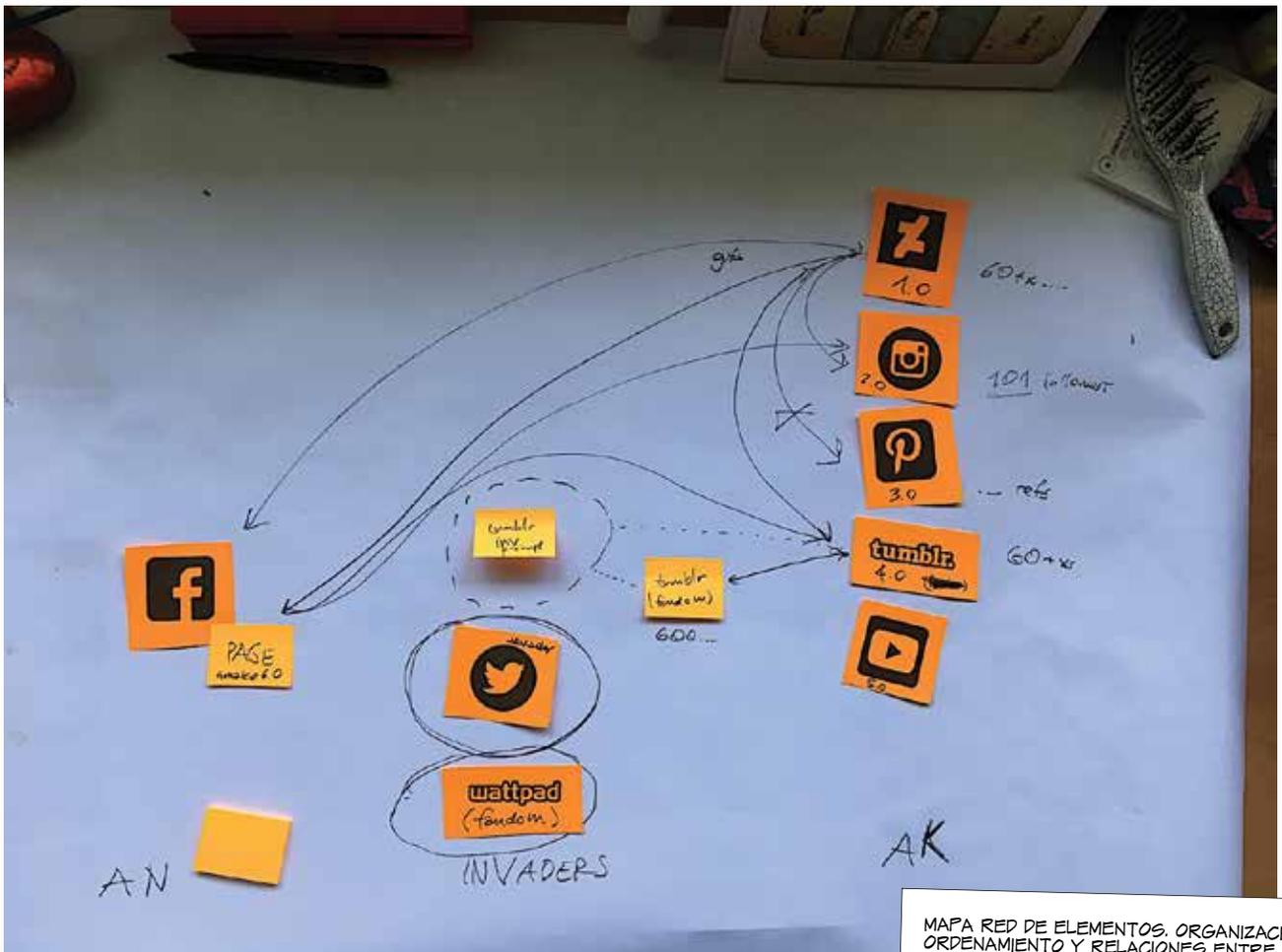
DIBUJO PARA 'FOTO' DE PERFIL DE LA CUENTA FACEBOOK DE HERMANA. 2013.



DIBUJO PARA 'FOTO' DE PERFIL DE LA CUENTA FACEBOOK DE MAMÁ. 2015.



TRANSMEDIA: PUBLICACIÓN EN PÁGINA FACEBOOK DE MAMÁ SOBRE EL DIBUJO DE FONDO DE PANTALLA DE UNA COMPUTADORA DE LA FAMILIA. 2015.

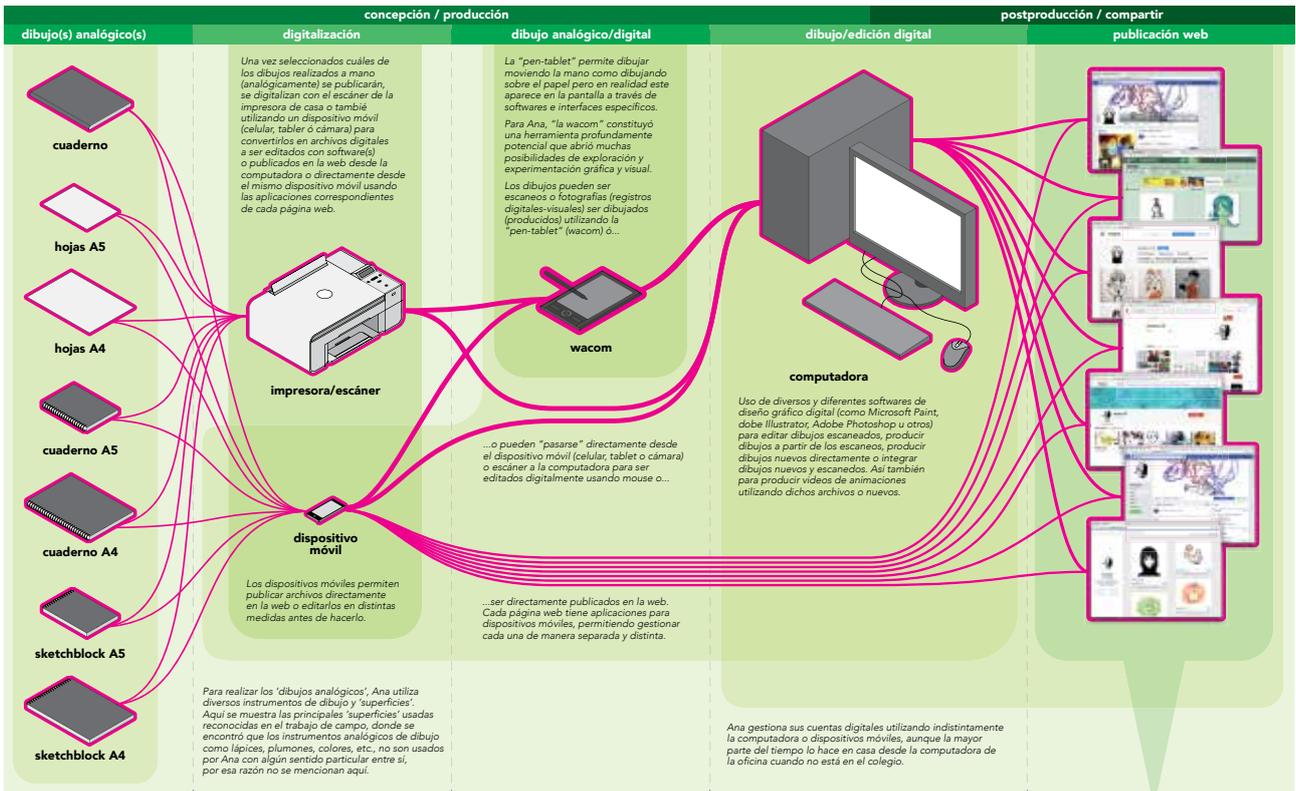


MAPA RED DE ELEMENTOS. ORGANIZACIÓN, ORDENAMIENTO Y RELACIONES ENTRE LAS CUENTAS DE ANA COMO ANK EN DISTINTAS PAGINAS WEB Y REDES SOCIALES.

ANA facebook.com	ANK 1.0 deviantart.com	ANK 2.0 pinterest.com	ANK 2.0 instagram.com	ANK 3.0 youtube.com	ANK 5.0 facebook.com - fan page	ANK 6.0 tumblr.com

**ANA/ANK: REDES SOCIALES DIGITALES**  
 Contraposición de cuentas web de Ana a partir de sus perfiles en dichas páginas web.  
*A excepción de su página de tumblr.com de la que se ha utilizado su "pins", todas las demás capturas se han producido integrando vía software digital copias de pantalla de las páginas de perfil de cada web. Las cuentas ank 4.0 / twitter.com no se encuentran activas actualmente.*  
 Realización digital: Manuel Casiano Arroyo.

MAPA RED DE ELEMENTOS. CAPTURAS DE PANTALLA DE LAS DISTINTAS CUENTAS WEB.



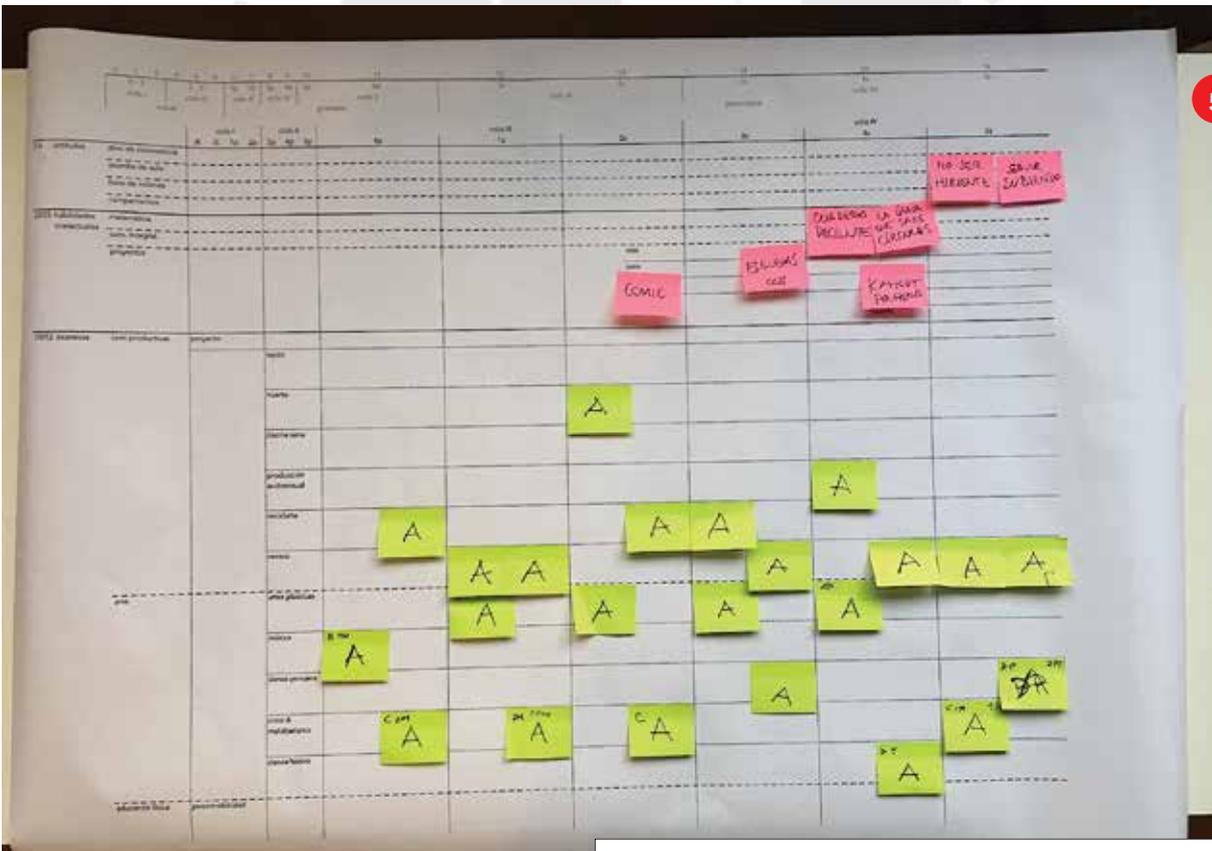
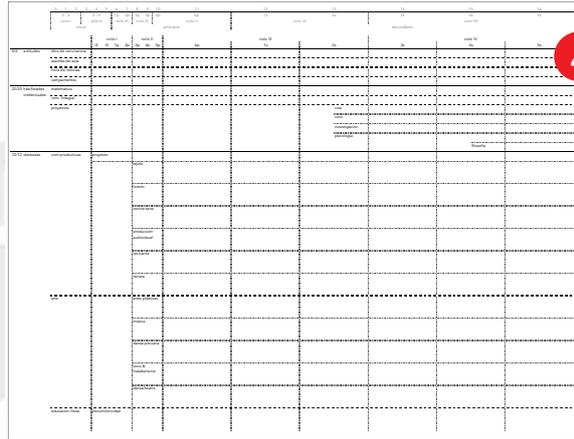
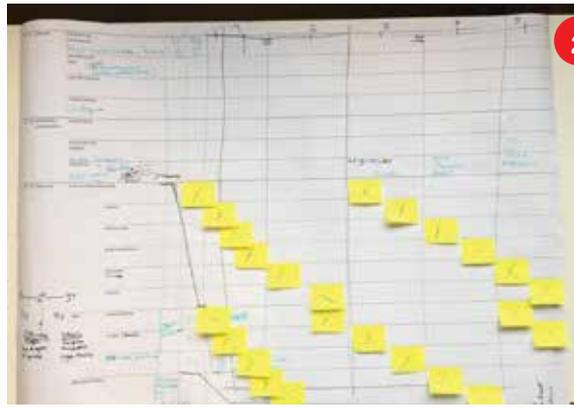
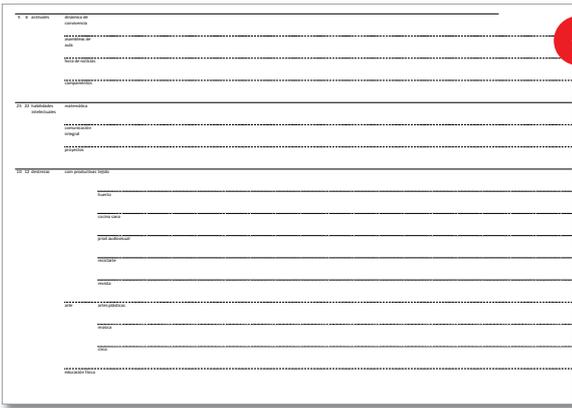
**FLUJOMAPA DEL PROCESO TRANSMEDIA DE PRODUCCIÓN GRÁFICA DE ANA.**

Flujograma del uso y gestión de sus recursos diversos a partir de los productos gráficos que realiza desde su propia habilidad tanto para sus creaciones como para sus quehaceres escolares. Así también de cómo (se) vincula ese proceso de producción a la gestión de sus "cuentas" web. Conceptualización visual y elaboración gráfica: Manuel Casiano Arroyo.

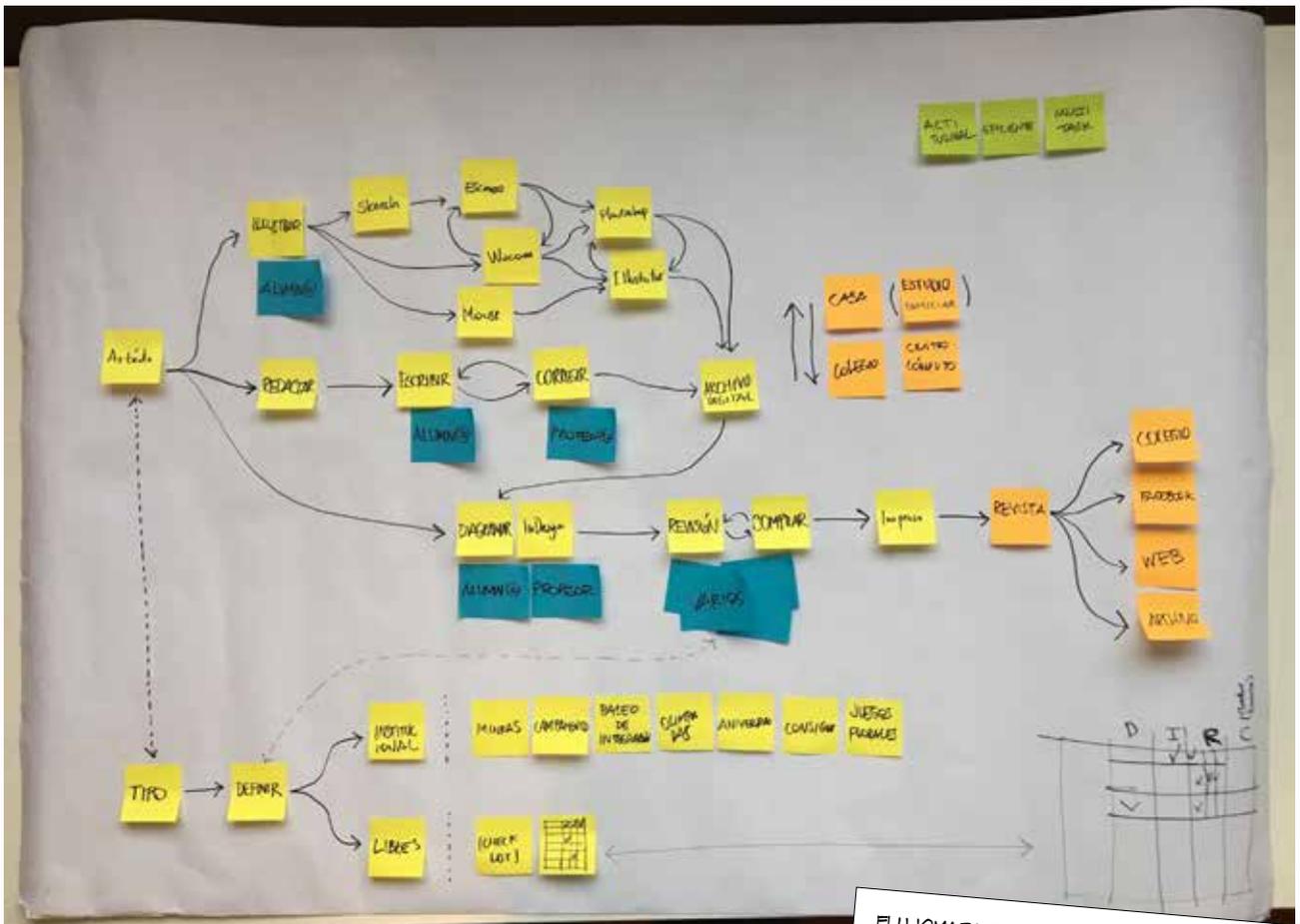
acceso desde cualquier dispositivo fijo/móvil



FOTOGRAFÍA DEL 'LADO DERECHO' (EL MÁS DIGITAL) DE LA OFICINA QUE UTILIZA ANA. / RELACIONADO CON EL FLUJOMAPA SUPERIOR DA UNA IDEA DEL ESPACIOTIEMPO PERSONAL.



HISTORIOMAPA + FLUJOMAPA / PROCESO TRANSMEDIA DE MAPEO Y CONSTRUCCIÓN DEL MAFA DE LA HISTORIA ACADEMICA DE ANA EN RELACION A LOS DISTINTOS TALLERES DEL COLEGIO. CADA TALLER CONSTITUYE UN ESPACIOTIEMPO INSTITUCIONAL.



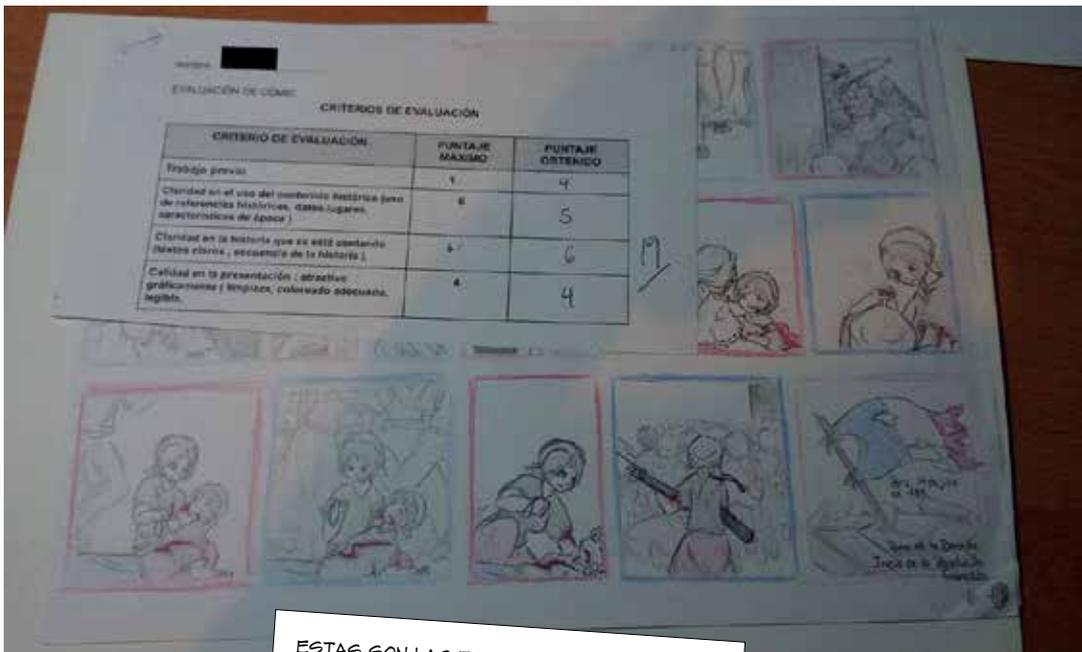
FLUJOMAPA DE PRODUCCIÓN DE LA REVISTA ESCOLAR A PARTIR DE LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES Y COMO SE DESARROLLA LA MISMA TANTO EN DENTRO COMO FUERA DEL COLEGIO. EL MAPA ENFATIZA EL PROCEDIMIENTO DE PARTICIPACIÓN DE ANA EN DICHO PRODUCCIÓN. FUE PRODUCIDO TRIANGULANDO INFORMACIÓN SEGUN LAS CONVERSACIONES CON ANA Y GIOVANNI.



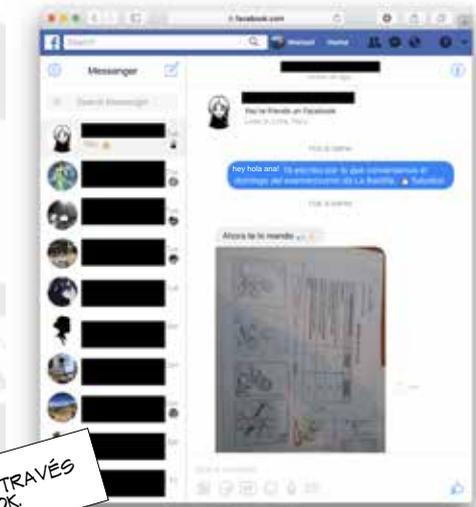
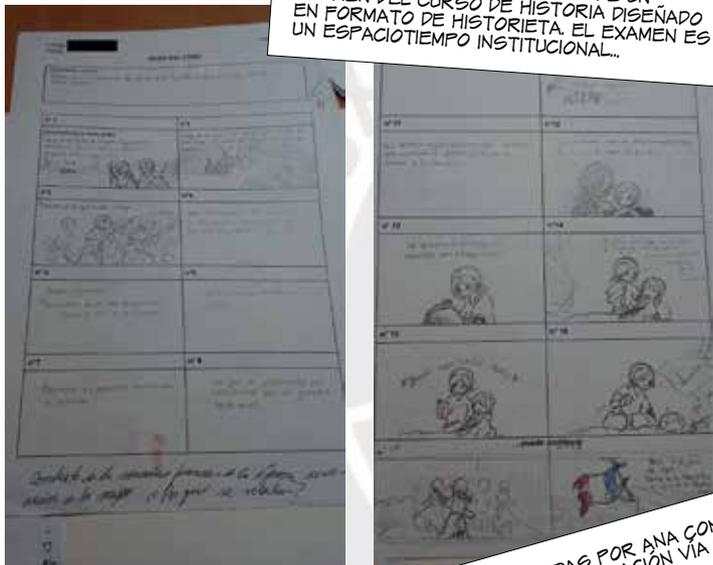
IMPRESIÓN DE PANTALLA DE LA REVISTA ESCOLAR PUBLICADA EN LA PÁGINA WEB CALAMÉO A TRAVÉS DE LA CUENTA DE GIOVANNI.



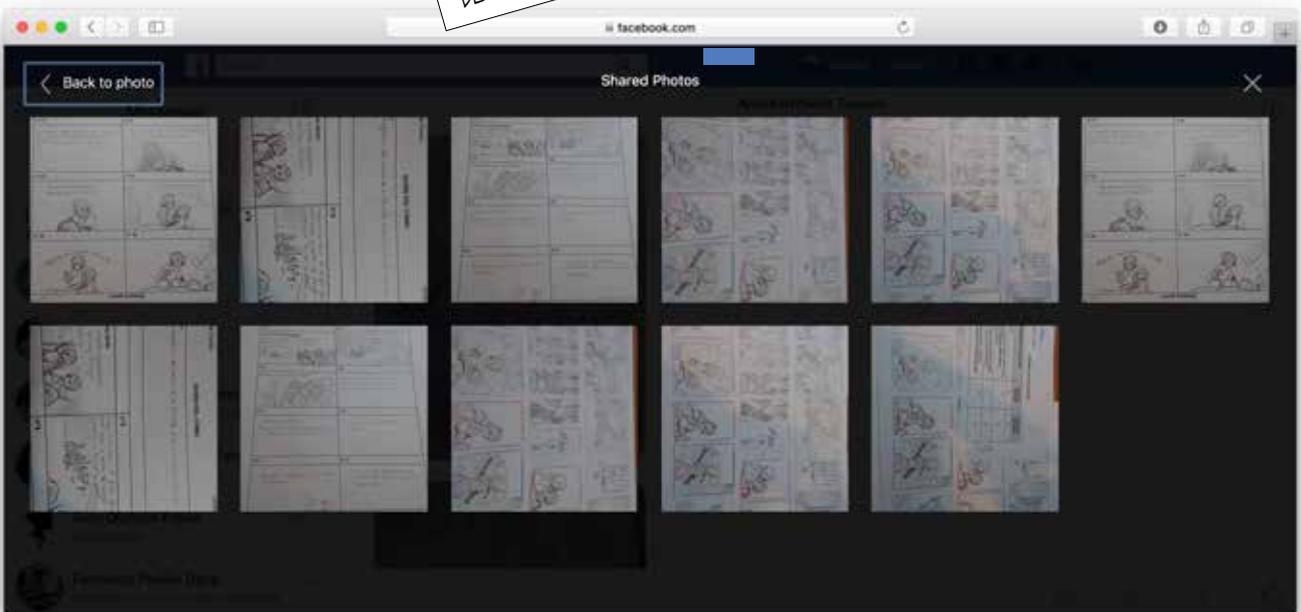
IMPRESIÓN DE PANTALLA DE LA ANIMACIÓN REALIZADA POR ANA SOBRE UNA ESCENA DE "LA CIUDAD Y LOS PERROS" REALIZADA POR ANA PARA EL CURSO DE CC.SS. PUBLICADA EN LA WEB YOUTUBE A TRAVÉS DE LA CUENTA DE JORGE.



ESTAS SON LAS FOTOGRAFÍAS DE UN EXAMEN DEL CURSO DE HISTORIA DISEÑADO EN FORMATO DE HISTORIETA. EL EXAMEN ES UN ESPACIO TIEMPO INSTITUCIONAL...



...COMPARTIDAS POR ANA CONMIGO A TRAVÉS DE UNA CONVERSACIÓN VIA FACEBOOK.



## DISTINGUIENDO ESPACIOTIEMPOS

Si bien los espaciotiempos se yuxtaponen, es factible distinguir uno de otro teniendo en claro los conceptos y marco teórico y enfocar los que son relevantes para este estudio: la **relación C/IP**. Debe denotarse que hay entre ellos elementos comunes que los vinculan de tal forma que pueden entenderse por grupos, en este caso: familia, colegio, sistema escolar, mundo virtual y personal. Con todo esto presente junto a todo lo definido para este *t/i*, podemos decir que el *selfscape* (conjunto de espaciotiempos del DIP) de Ana está definido por:

La relación con su familia crea un **espaciotiempo social**. La relación con su hermana, su mamá y su papá, constituyen cada una **espaciotiempos personales**. Estas relaciones, a su vez, al emplazarse en un entorno físico específico (la oficina y la casa en sí), construyen otro **espaciotiempo social (llamémosle) “multidimensional”** al impregnarse en el espacio físico en sí. A partir de eso, entendiendo la oficina y los objetos diversos dispuestos en él, la oficina a su vez es un **espacio personal** en el *selfscape* de Ana, cuya valoración radica justo en su centralidad en el desarrollo de sus creaciones, analógica y digitalmente hablando.

En esa línea, puede definirse que a partir de la *movilidad*, de la posibilidad de mover de un lado a otro los instrumentos diversos de dibujo que utiliza, emerge un tipo de **espaciotiempo personal móvil**, que se concretiza cada vez que ella “se sienta” a dibujar en los lugares/momentos en los que esté.

Al mismo tiempo, la oficina es un híbrido **espaciotiempo personal y social** en cuanto a la participación de Ana como *Ank* en las diversas redes sociales virtuales. *Personal* por el valor que le asigna a partir de la dedicación a sistematizar la publicación de sus creaciones. *Social* en cuanto a las interacciones a través de la web y alrededor de las distintas espacialidades y temporalidades que emergen en el mundo virtual. En ese sentido, cada cuenta en cada página web implican **espaciotiempos sociales** virtuales contruidos con otras personas que participan de esas interacciones como “contactos”. Esa relativa anonimidad está representada en el selfmap integral de una manera distinta a la representación de lo físico de las personas en otros espaciotiempos.

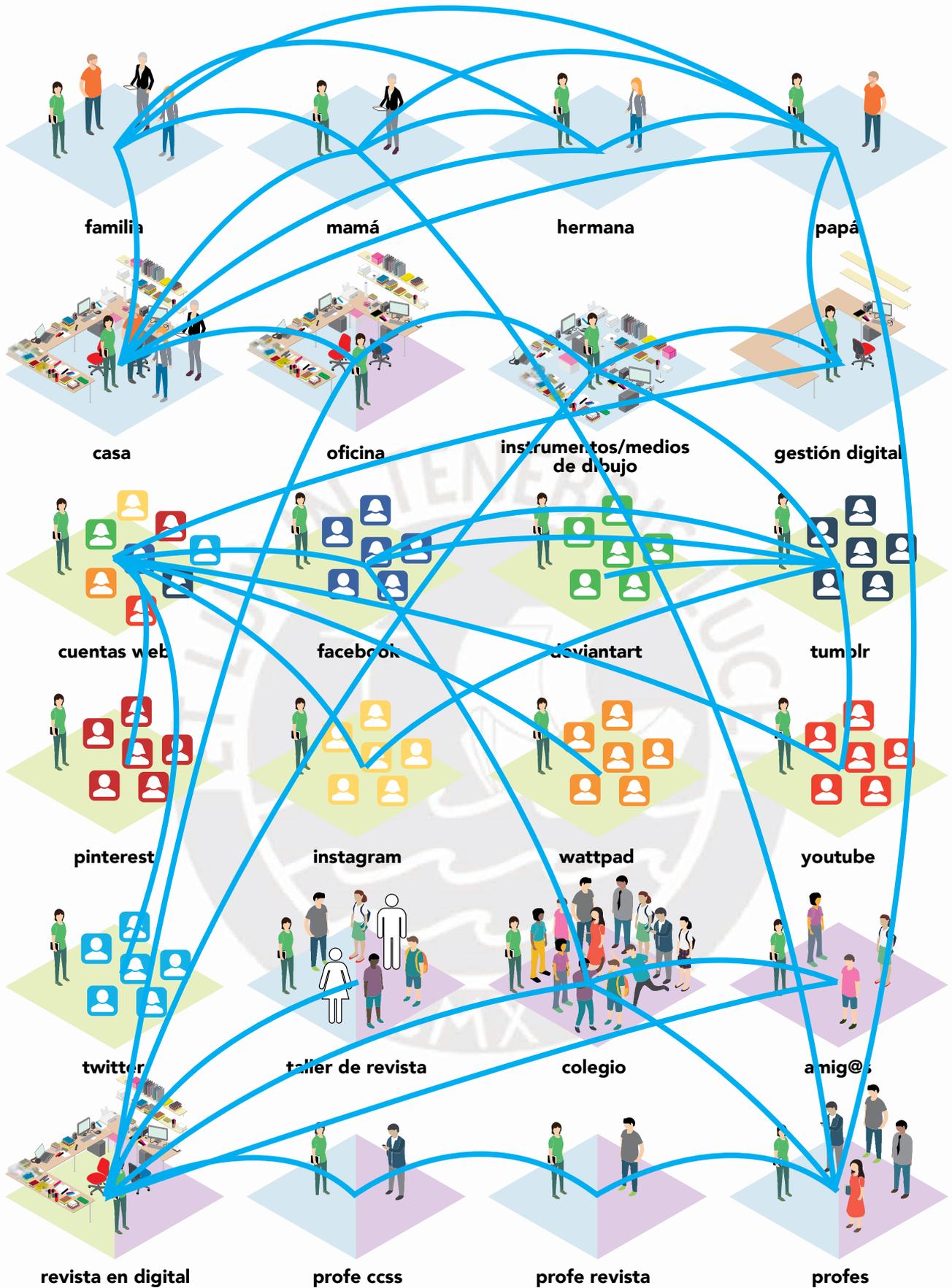
En una lectura desde la reflexividad y también desde un punto de vista crítico sobre el IP, la relación con Ana-etnógrafo es también un **espaciotiempo personal** que lo reafirma como tal visualizando y visibilizando sus procesos, valoraciones, significaciones y relaciones en la vida de Ana, aunque su valor y significación como espaciotiempo no se ha encontrado determinante en el DIP.

Desde la relación C/IP, la oficina es también un **espaciotiempo social e institucional** en cuanto a incluye como espacio físico la computadora y la conexión con los demás miembros del grupo de la revista a través de las redes sociales cuando hay que hacer coordinaciones en el desarrollo de una edición. Lo *institucional* está definido por la revista como producto escolar.

El grupo de la revista a su vez es un **espaciotiempo institucional** al ser un curso curricular desde el cual el IP de Ana puede desarrollarse y potenciarse. Una característica particular es que aunque en el tiempo hay estudiantes –como Ana– que han participado recurrentemente del taller, el grupo es móvil, fluctuante: depende de quiénes se inscriban en el taller de revista. Finalmente, es también un espaciotiempo **transmedia** en cuanto a que algunas de sus dinámicas suceden a través del mundo virtual.

A partir de eso, tanto con el profesor que dirige el taller de revista –Giovanni–, como con Jorge (ciencias sociales), se constituyen **espaciotiempos personales** centrales para el DIP ya que ellos potencian desarrollar tanto sus habilidades técnicas pero sobre todo la dimensión de la vida personal de Ana. Asimismo, las relaciones con los demás profesores desde el dibujo como un factor identitario de Ana, se reconocen en conjunto como un **espaciotiempo social**.

Finalmente, tanto las amistades dentro y fuera de la promoción (que consta de veintidós alumnos) como con todo el colegio en general (no más de trescientas personas entre alumnos, profesores y personal administrativo) constituyen **espaciotiempos sociales**.





# ANTONIO

Caminando en una vereda de menos de dos metros de ancho, que de bajar caminaría en la pista de una avenida de cinco carriles de ancho, se acercó a la puerta del colegio y dio sus datos y motivos de visita al guardia, entregó un documento de identidad y le abrieron la puerta de fierro. Atravesó el estacionamiento y cruzó la puerta doble batiente de vidrio de doble altura modernizada cuatro años antes en las obras de refacción de toda la infraestructura escolar que se llevaron a cabo en el marco de la re-estructuración y re-generación del colegio luego del cambio de director. Hasta ese entonces, había habido una línea de directores principalmente mayores. Esta vez, el sacerdote era poco mayor de treinta años y había ingresado a su mandato con muchas ideas de cambio y mejoras.

Luego de entrar Manuel preguntó en secretaría por la directora, tenía una reunión con ella. La mujer joven vestida con el uniforme de educación física del colegio –otras veces estaba con un uniforme “más formal” de blusa, chaleco azul y corbata– llamó por el teléfono y le indicó que por favor esperara. Se sentó en el asiento de cuero negro relativamente gastado y sacó su bitácora de campo para escribir algunas ideas que había estado pensando mientras caminaba antes que las olvidara y escuchando el barullo típico de recreo escolar que resonaba en el vestíbulo a través de la puerta de vidrio pavonado donde un guardia de pie revisaba su celular. Pasaban los minutos y no lo llamaban. Manuel empezó a inquietarse. Cuestionándose sobre los procesos que implica acercarse a los alumnos y los límites legales del colegio y observando alrededor el diseño del vestíbulo hizo un dibujo en su bitácora con su lapicero azul, que era el color de lapicero asignado para lo observado en el campo.

El dibujo era una sección bidimensional a través del vestíbulo hacia el patio del colegio donde se dibujó a sí mismo sentado en el sillón y hacia la derecha a estudiantes caminando y jugando, y lo único que los separaba era la puerta de vidrio: una línea en el dibujo. “Solo un vidrio nos separa... –pensó. físicamente.”

Poco más de veinte minutos después la directora abrió la puerta desde adentro del corredor administrativo y lo invitó a pasar. “Hola, Miss María”, la saludó y la siguió a la oficina. Había un gran escritorio en “L” de melamine gris, detrás un estante con puertas y un archivero de metal con cajones, hacia las paredes otros muebles más pequeños como veladores con algunas macetas y el piso de alfombra azul. Manuel se sentó en una de las dos sillas de invitados. Habían ya conversado previamente sobre el estudio a realizar, así siguientes quince minutos conversaron fue más sobre los cambios y ajustes que Manuel había hecho a partir de la entrega final del ciclo anterior y de lo criticado con su asesor. Miss María estuvo de acuerdo con todo y le dijo que igual en consejo ya habían aprobado que se realizara el estudio (en ese momento un fresco viento pasó por el cuerpo de Manuel), así que iba a conversar con quién podía derivarlo para que pueda empezar y que le iba a avisar por correo porque tenían reunión el jueves, dos días después. “Gracias, Miss”, se despidió con un abrazo al salir del corredor. “Gracias, señorita. Hasta luego”, le dijo a la secretaria. Le devolvieron su documento en guardiana y caminó hacia el paradero sintiéndose más tranquilo y positivo para empezar el campo campo en sí, pero también pensativo. Esa sensación híbrida de emoción, inquietud y nerviosismo.

Después de casi un par de semanas aún no había habido respuesta. Manuel se cuestionó si llamar o no, pero vio conveniente no hacerlo porque tampoco quería verse muy insistente, así que esperó unos días más. Como no hubo respuesta, decidió ir al colegio de frente. En secretaría le dijeron que miss María no estaba por motivos de viaje (pasó un viento no tan fresco por el cuerpo de Manuel). Después de agradecer, se dirigió hacia la salida, y justo poco después de la puerta miró a la izquierda y “¡Casiano!” y “¡Paulo! ¡Hey!”. “¿Qué tal? ¿Qué haces por acá?”. Manuel le explicó. Paulo era de una promoción mayor del colegio de Manuel, se habían conocido durante la catequesis de confirmación. Manuel sabía trabajaba ahí porque tenía su contacto en Facebook, pero había decidido conversar de frente con la directora ejecutiva -en el colegio de Antonio hay dirección general y dirección ejecutiva-. “Sí, miss María está de viaje”. Le explicó qué estaba haciendo y en qué había quedado con la directora. “¿Pero ya lo aprobaron entonces?”, Manuel asintió. “Ya dale entonces vamos, ven

conmigo...”. Fue ese segundo en el que uno tiene que tomar decisiones de correr riesgo etnográfico. “Mmm... Ya, ok. Vamos”.

Atravesamos la puerta de vidrio pavonado (“Viene conmigo”, le dijo al guardia), y atravesamos el gran corredor central que daba directamente hacia el fondo al gran tablazo de deportes. En el primer tramo están el patio de quinto y sexto de primaria hacia la izquierda y el de primero y segundo de secundaria hacia la derecha, luego los muros de las escaleras –es en el muro de la izquierda donde tiempo antes Manuel encontró los paneles gráfico-material-visuales sobre personajes simbólicos del siglo XX y XXI (ver p.41)–, y en el siguiente tramo está hacia la izquierda el patio de tercero y cuarto de secundaria y hacia la izquierda el de cuarto y quinto de secundaria. Sobre el gran corredor estaban los laboratorios de química y biología. Subieron por la escalera de la izquierda hacia la sala de profesores que estaba en medio del los dos pabellones y Paulo entró a buscar a alguien. Manuel se quedó fureta y se sentó a cobijarse un poco del húmedo frío de invierno limeño en la banca de madera que daba hacia la puerta donde al lado había un panel con varios afiches de noticias, programas de intercambio y de admisión para distintas universidades, mayormente privadas.

Al cabo de un momento, Paulo salió acompañado de otra profesora. “Mariela, él es Manuel. Manuel, Mariela es profesora de comunicación y tutora de un salón de quinto, con ella coordinábamos algunas cosas del bachillerato. Creo que te puede ayudar en lo que estás haciendo”. Se saludamos y luego Paulo se despidió y se fue hacia el pabellón de tercero y cuarto, se cruzó con unos alumnos y bromeando con ellos los hizo volver a su clase. Manuel se quedó conversando con Mariela sobre el estudio, le explicó el tema, los objetivos, la metodología y lo que se necesitaba y ella le explicó un poco cómo podía hacer y le comentó según algunos estudiantes, era coento cincuenta en la promoción de quinto. Al rato volvió Paulo y comentaron. “Estaba pensando en Karen”, dijo Paulo. “Yo también...”. “Incluso sino Antonio también...”. “Sí, Antonio...”. “Vamos a buscarlo sino aprovechando ahorita que ya es recreo”, me dijo Paulo. Se despedimos con Mariella y bajamos por las otras escaleras y fueron a buscar a Antonio primero en el mismo patio de cuarto y quinto y luego por otros lados, pero no lo encontramos. Al final, un estudiante dijo que quizá estaba en la biblioteca. Fueron y casi antes de llegar, en el patio de primero y segundo Paulo dijo “Ahí está” mirando a hacia un trío de muchachos, “Antonio, hola, ¿tienes un momento?”. “Sí, claro. Dime”. “Te presento acá a Manuel Casiano –nos saludamos y dimos la mano–, está haciendo un estudio quizá lo puedas ayudar...”. Se sentaron en una de las bancas que estaba a unos metros, Paulo se quedó conversando con los dos chicos y otros más.

Manuel le explicó a Antonio lo que estaba haciendo y le preguntó si le gustaría participar. “(Mmm) Ya si te entiendo, algunas cosas quizá no me terminan de quedar claras pero lo conversamos luego”. “Ya mostro, voy a conversar con Mariella y lo vemos”. Quedaron así, se despedimos dándose la mano y luego Paulo acompañó a Manuel a la puerta de vidrio pavonado. Le preguntó si todo bien con Antonio, Manuel le dijo que “Sí”, le agradeció enfáticamente con un rictus de gratitud y luego se despidieron. ‘Solo queda conversar con Miss María otra vez y ya’, pensaba Manuel caminando ya por la avenida, cuyo tráfico había ya bajado desde la mañana que llegó.

El lunes de la semana siguiente, llamó al colegio a ver si estaba la directora, le dijeron que en ese momento estaba en clase. “Ya volvió entonces”, comentó Manuel. Asintieron. “Le escribo un correo entonces mejor”, dijo al teléfono y dando gracias colgó. Para el viernes de esa semana aún no había respuesta. Manuel empezó a pensar preocupado, reflexivo, contrariado y haciendo lo posible por mantenerse positivo, si quizá habían desistido de continuar y esa era la manera, si era una manera de decirlo o simplemente –en verdad– no había llegado el correo: el e-mail de Manuel era, pues, de un dominio particular. A un colegio una vez llegó al “Correo No Deseado” justo por eso, y pasó buen tiempo antes de volver a contactar con ellos. Pensó quizá que de repente había algún factor que podría estar generando dudas o cuestiones. Era factible. Así que decidió pensar de otra forma, más concreta, real, y con cierto carácter antropológico: “Es una institución escolar, al final. También con tantas cosas que pasan, hay que proteger a los alumnos, ¿no?”. Entonces decidió ir otra vez el lunes pero ahora con muestras de cartografías prototipo de lo que iba a hacer que había estado explorando y con las variables de confidencialidad. Definió ir temprano en la mañana antes que empiece la jornada escolar para esperar hasta que llegase la directora.

Llegó pocos minutos después de las siete de la mañana y se sentó en uno de los sofás del vestíbulo a cubrirse del frío cada vez más limeño, es decir más húmedo. A la par que escribía en la bitácora veía entrar a alumnos con distintas prendas de uniforme del colegio (buzos, camisas, pulóvers, chompas, casacas y profesores... “¿En qué sitios los venden?”, pensó) y a los profesores que entraban caminando más rápido que los alumnos, con ese ritmo de caminata que uno tiene cuando va a marcar asistencia. Después de unos veinticinco minutos, vio entrar a Miss María y medio dubitativo le pasó la voz. “¡Hola, Manuel! ¿Qué tal? Esperate un momento ahorita veo algo y ¿conversamos?”. Al cabo de no mucho rato volvió y entraron a su oficina. “Quería mostrarle algunas de las cosas que se va a hacer en el trabajo”. Mostró y describió cada uno de los cuatro selfmaps prototipo. “La idea es que conforme se vayan haciendo pueda quedar de alguna manera para ustedes también”. “Ah ok. Ya entiendo mejor ahora que lo veo así”, dijo Miss María. “Y el otro tema es el de confidencialidad. De hecho antes de entregar el documento final como tesis, se le pasará para que Ud. lo revise, porque de hecho hay cosas que quizá puedan ser muy particulares al colegio”. “Eso era lo que había estado pensando. Ya, entonces si es así. No hay problema. Claro, lo conversamos y ahí vemos”. Quedaron así y luego Manuel le explicó lo que había ya conversado con Paulo, Mariela y Antonio pero que no quería empezar nada formalmente hasta conversar bien con ella. “Sí, entiendo. Con ellos bastante hay confianza, así que no hay problema...” (Viento etnográfico).

Con el permiso de Miss María, salió por la puerta de la oficina que daba al patio de quinto y sexto de primaria y fue a buscar a Antonio. Pero Mariela le dijo que estaban en clase. “Yo sino coordino con él y te escribo”. Así quedamos. En la tarde me dijo que habló con Antonio para que vaya el miércoles. Manuel fue a la hora de recreo y lo encontró en el patio se cuarto y quinto. “¡Hola!”, le dijo Antonio. “Oye ha surgido ahorita una reunión importante que tengo que ver unas cosas, ¿tu crees que podamos conversar en el otro recreo?”. Manuel no podía. “Ya entonces coordinemos. Te agrego al Facebook –sacó su celular del bolsillo derecho de la casaca del buso oficial– y ahí coordinamos por inbox... ¿Cómo estás?”. Le dijo su contacto. “Ya. Ahí conversamos entonces”. Se despidieron.

Manuel se quedó sentado un momento en la banca del muro. Cruzando la puerta de vidrio pavonado, pensó en los límites. Todo lo que sucedió para conversar con Antonio. Todo lo que debe suceder para conversar con un estudiante. La puerta está cargada de significaciones institucionales en distintas escalas que constituyen distancias institucionales, políticas, legales, culturales y sociales: muros, rejas, guardias, secretaría o mesa de partes, correos, dirección general, puertas, coordinaciones, tutores, horarios de recreo o de clases, y el estudiante. Una vez con él, algunos clicks en un celular y el contacto estaba hecho. La distancia de acceso entre Manuel y Antonio era solo la distancia de sus manos a los celulares, el contacto web es transversal a todo lo anterior. “La aceptación de contacto en Facebook –pensó Manuel– es corolario de esta puerta de vidrio pavonado”. Ahora, había otra distancia que acortar: la etnográfica.

Habiendo aceptado la “invitación de amigo” de Antonio, quedaron vía esa red social en conversar el lunes, le avisó a la Mariela y le dijo que solo le avisara cuando llegara. Ese día, poco antes del recreo, Mariela se comunicó con la secretaría vía Whatsapp para que lo dejaran entrar. Ya tenía permiso. Mariela estaba en la Sala de Profesores y salió a recibirlo un momento, Manuel le explicó un poco sobre lo que iba a hacer y aprovechó para programar una cita con ella para la siguiente semana. “El viernes más tranquilo, ese día no tengo ya atención a padres de familia”, le dijo Mariela. Así quedaron.

Sonó el timbre y Manuel esperó un poco para ir a buscar a Alejandro. Se encontraron en el pasadizo, y luego de saludarse entraron a conversar a una de las aulas que ya estaba libre. Jalieron un par de sillas y se sentaron uno frente al otro frente al pupitre del frente del aula. Mientras conversaban de la jornada escolar Manuel sacó un papelote blanco y lo colocó sobre el pupitre, luego sacó una bolsa de plumones de punta delgada y le pidió que eligiera una. Azul. “Me conversaron Paulo y Mariela que estás metido en varias cosas... ¿Cómo así?”. “Ya, mira –empezó Antonio–...”.

“En realidad, hasta antes de terminar sexto de primaria siempre estuve como muy comprometido y concentrado en salir bien en colegio. Tener buenas notas, sacar buenos promedios. Pero cuando entré a secundaria dije ‘Esto no puede ser todo’... O sea como que podría pasar otras cosas. Así

que empecé a hacer otras cosas. Deportes, actividades fuera del colegio no sé. Conforme avanzó el tiempo empecé con el tema del debate, me metí a organización estudiantil, hicimos un equipo y postulamos al consejo estudiantil, ganamos, y eso implicó reuniones, coordinaciones, concursos, hartas actividades y quehaceres... También participé desde inicios de tercero del equipo de debate. Participamos en varios torneos, nos reuníamos, trabajábamos... A la par, empecé a participar en una comunidad hasta cuarto que empezó la catequesis, y después de la confirmación, el año pasado seguí y me metí a participar en una comunidad y este año empezamos a apoyar en la organización de la catequesis de este año, planificar y coordinar las dinámicas, los retiros, las reuniones, etc. – Manuel trazaba en una línea de tiempo y escribía todo lo que podía: mapentrevista–. Después... el año pasado también participé del voluntariado varias veces, y eso implicaba también coordinar. Y en cuarto empezó el bachillerato hasta ahora que nos tiene full. De hecho, en unas semanas son los exámenes finales donde ya es la parte final del proceso de los casi dos años.”

Conforme había ido hablando, Antonio contaba diversos anécdotas de cada cosa. Manuel preguntaba ocasionalmente. Aunque puso la bitácora de campo hacia un lado, se enfocó –como había empezado a descubrir en los otros casos también– en usar el mismo papelógrafo para anotar todo lo que podía, haciendo algunos esquemas, dibujos, aunque principalmente textos, figuras y líneas de conexión. En algunos momentos, Antonio usó el plumón azul que eligió para señalar algo o conectar algo de lo que escribía Manuel.

“Y todo lo que haces, ¿cómo lo organizas en la semana? O sea, de hecho te ocupan distintas cosas distintos tiempos, pero si tuvieses que hacer un horario tipo de eso ¿cómo sería?”. En otro papelógrafo Manuel trazó la base de una tabla de tiempo, y Antonio fue describiendo su semana tipo, indicando las actividades y horarios que solían moverse a partir de lo que iba sucediendo. En la página siguiente se muestra arriba a la izquierda el horario semanal de actividades. Las otras tres son tres lecturas que fueron emergiendo a lo largo de la investigación para profundizar en distintas variables cada una y entre sí: el naranja es de los espacios físicos donde se realizan esas actividades, el azul es los espacios sociales ó institucionales, y el verde “el de identidades”, es decir, que en esos distintos lugares, momentos y grupos uno cumple un rol social distinto para distintas personas en distintos espacios: hijo, alumno, presidente, participante, etc. Siempre estamos cumpliendo un rol. Aquí está mostrado esos “roles” (identidades) en el marco del DIP en la relación C/IP.

“En resumen –concluyó Antonio–, todo puede organizarse en tres cosas: (1) la comunidad, (2) el debate y (3) el colegio”. Con el colegio se refirió al bachillerato, los cursos y –principalmente– el consejo estudiantil. Manuel se sorprendió con eso último que dijo Antonio. Fue una síntesis muy intempestiva que ayudó a cerrar la mapentrevista y dio un dato etnográfico muy concreto por parte de Antonio sobre el conjunto de cosas que hacía. Eso le dio una idea a Manuel para crear una cartografía a partir de un referente gráfico de tiempo atrás.

Se empezó a escuchar el típico barullo en ligero aumento de cuando termina el recreo. “O sea has estado metido en un montón de cosas”, le dijo Manuel mientras ordenaba y guardaba los materiales de campo. “Sí bueno....”, asintió Antonio. Una vez todo ordenado, salieron del aula y se despidieron. Manuel quedó en ordenar todo y a partir de eso seguir avanzando, que ya coordinarían por Facebook para ver cuándo volver a conversar (mapentrevista). Antonio le dijo que de preferencia podía ser lunes o jueves, pero que ya igual lo iban a conversar. Papelógrafos en mano y mochila en la espalda, Manuel se fue caminando pensando y organizando la información. Había mucho. Había que ordenar y enfocarse en algo más específico.

En los siguientes días, ordenando la información de la mapentrevista. Manuel encontró indispensable visualizar ese meta-dato encontrado a través de la mapentrevista para dar escala a esa sucesión de actividades en el tiempo y simultáneamente correlacionar esa sucesión en tres temporalidades: tiempo físico (línea negra superior), tiempo institucional (grados escolares) y tiempo personal biológico (edad de Antonio). Esto permitió visibilizar una inercia personal hacia la constitución del DIP en términos de dicha sucesión de actividades. Con piezas y plumones empezó a ordenar la información sobre la mesa de su escritorio, y a partir de eso produjo un historiomapa particular a manera de línea de tiempo y mapa estadístico de las actividades realizadas por Antonio –al menos las que emergieron en la mapentrevista. Una vez terminada esta cartografía (ver p.110), esta le permitió darse cuenta que sí, no podía hacerse el estudio de todas esas actividades. Así que decidió conversarlo en una siguiente reunión.



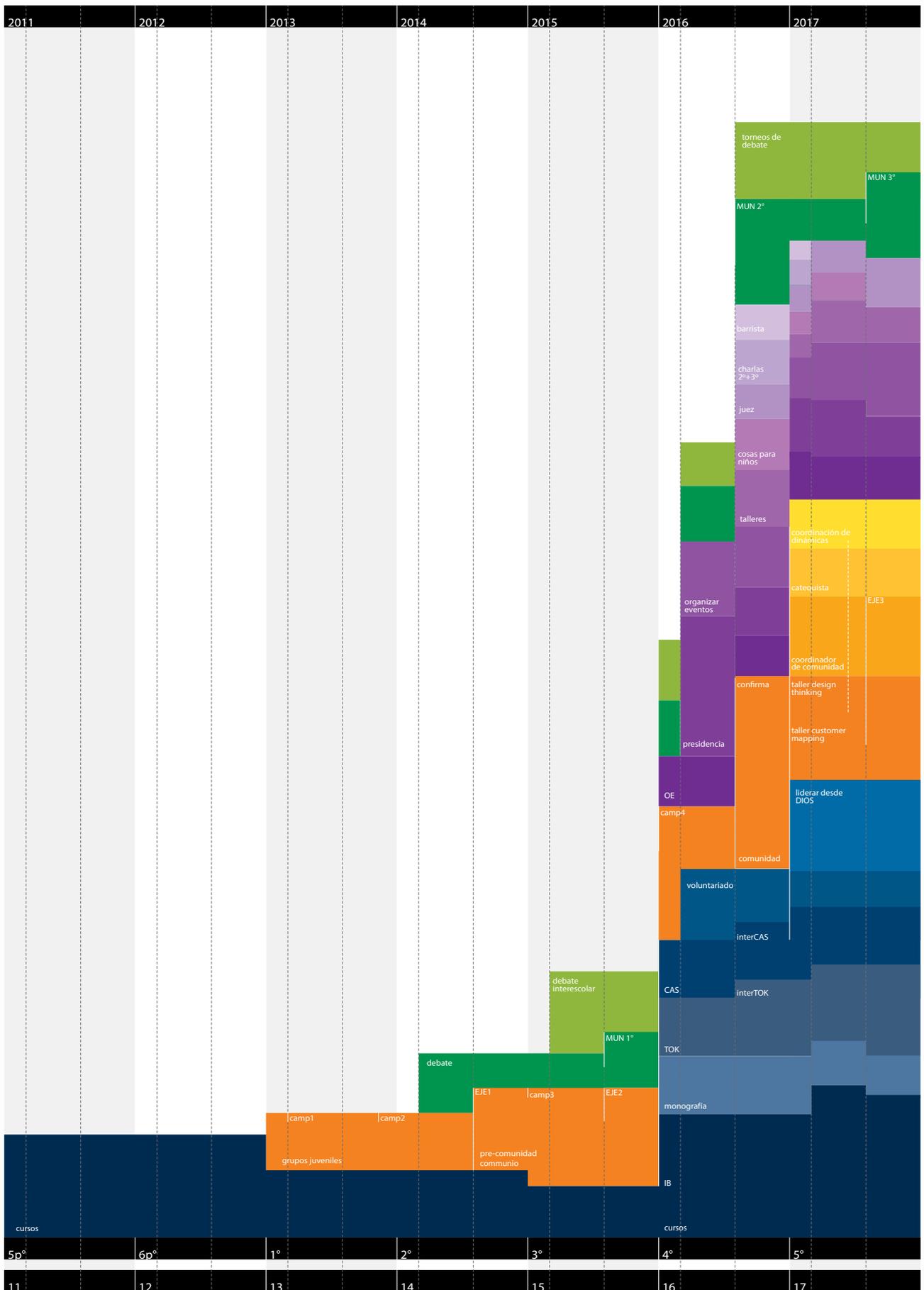


Figura: Historiomapa de las actividades de Antonio desde 5° de primaria. Fuente: Elaboración propia a partir de mapentrevista.

Ubicado en un distrito metropolitano consolidado, hacia el lado opuesto de la gran avenida había un gran parque en forma de “L” como encuentro de dos avenidas colectoras importantes, que sirven de gran área verde a toda el área residencial de la zona. En la última reestructuración el colegio coordinó con la municipalidad del distrito el reordenamiento de algunas zonas aledañas y presentó el ajuste del tráfico al centralizar como único ingreso vehicular el estacionamiento del auditorio.

A partir de conversaciones posteriores con distintos agentes y revisión de archivos –revistas del colegio, la misma web y fotos vía redes sociales de distintas personas–, Manuel empezó a darse cuenta que todo esta espacialidad física y su historia estaba asociada a la reestructuración del colegio en sí y su cada vez mayor posicionamiento institucional a partir de distintos índices educacionales. Estaba ahora dentro de listas en distintos medios como uno de los mejores colegios de Lima y también de los más caros a partir de su cuota de ingreso (disponible públicamente en la web), mensualidad promedio y gastos diversos implicados a la cotidianidad escolar, desde los materiales entregados al inicio de año hasta los gastos que implica la vida social de cada colegio en particular, los lugares a los que salen los alumnos, los paseos, y los viajes de promoción. Antes eran dentro del Perú, pero en los últimos diez años empezaron a ser fuera. Asimismo, esta reestructuración física institucional se correlacionaba con cambios sociales. Por ejemplo, se colocó grandes jardineras en el patio con bancas que antes no había como corolario a que se dejó de hacer formación para entrar a las aulas al inicio del día y después del recreo y para la hora de salida. También la biblioteca se cambió a modo de estante abierto y dentro de la que se colocó sillones y escritorios con mesas abiertas a cualquiera y dos salas de trabajo cerradas con mamparas corredizas de vidrio que profesores o alumnos podían reservar, esto hacía que estuviese siempre concurrido, incluso en hora de clases. Manuel se dio cuenta de esta importancia de este espacio en particular porque a veces mientras esperaba para realizar mapentrevistas o conversar con alguien, le permitían usar una de las salas y registraba textualmente el movimiento.

“Textualmente” porque no se podía tomar fotos. No está permitido por ley tomar fotos a los escolares, salvo algún permiso especial. En la conversación de los términos, Miss María había referido a otros estudios que se habían hecho y también se dictaminó no poder tomar fotos. No solo por la ley de protección al menor, sino también porque había una preferencia por padres de familia por no permitir eso. “Una vez un padre de familia vino a reclamarme por qué no habían puesto la foto de la hija en el anuario. Le tuve que responder ‘porque usted no había querido que tomaran foto a su hija’...”, le comentó esa vez a Manuel. Esto se vincula también a los límites institucionales del colegio: no se puede tomar y publicar una foto de ningún escolar directamente en la escuela, pero a través de las redes sociales estas están prácticamente disponible al público general. Hay sí una permisividad según por el usuario defina un nivel de privacidad, pero entre redes de contactos al final puede no resultar tan lejano acceder a esa información.

**El método etnográfico propuesto por Manuel también fue concebido en ese sentido: Desde el pre-campo se entendió que hay instituciones que no dan permiso en ningún sentido para tomar fotografías –menos filmar–, pero la materialidad transmedia de las cartografías permite imprimir fotos de diversas fuentes y colocarlas como objetos y discutirlos. En algunos casos, en un contexto de hipervisualidad, no fue siempre necesario imprimirlas, solo revisarlas por el celular o (re)circularlas.**

Por otro lado, esa reestructuración tampoco dejaba de implicar conflictos. En varias conversaciones, diversos agentes hablaron de las muchas quejas de padres de familia que tenían a sus hijos en el colegio de más años atrás sobre los cambios realizados de ser algunos demasiado radicales y poco dialógicos y considerados con ellos. Una de las principales quejas era que los padres ya no podían entrar así no más al colegio, solo al estacionamiento, a las salas de reunión o a las oficinas administrativas. A la capilla cuando hay actividades implicadas. Lo demás en casos muy excepcionales como la kermesse anual. Algunos padres habían incluso retirado a sus hijos del colegio y otros habían ido a presentar quejas formales.

Manuel pensó Mariela todavía estaba en clase, así que la fue a esperar fuera de su salón. Se dio con la sorpresa no estaba y luego de escribirle, ella le dijo estaba camino a la cafetería. Manuel le fue a dar el encuentro. La cafetería de profesores estaba cerca al auditorio detrás del bloque administrativo,

en un lugar relativamente aislado aunque no cerrado, el acceso a alumnos estaba restringido. A esa hora, personal administrativo y muchos profesores estaban ya almorzando. Se sentaron en una mesa y Manuel pidió lo mismo que Mariela solo que sin el pollo –era vegetariano. “Sí. Antonio está metido en varias cosas”, comentó Mariela. “Sí, estuve viendo con él y hace bastantes cosas”. “Ahora, no es mal alumno tampoco, pero a veces ya en las conversaciones que tengo con él como tutora conversamos al respecto y le recomiendo que también no se sobrecargue mucho, sin desanimarlo claro pero igual”.

Manuel le consultó sobre si una siguiente vez podría conversar con él durante alguna clase porque los recreos eran muy cortos. “Depende qué clase también”, le dijo Mariela. “Me dijo la vez pasada que de preferencia miércoles o jueves”. Ella sonrió. “Sí claro porque le conviene seguro. Podría ser jueves igual a eso de las diez, tiene clase conmigo. Ahí podrías conversar con él”. “Antonio me comentó que para las actividades como el consejo estudiantil por ejemplo tenía que salir de clase”. “Sí. Bueno para eso y otras cosas también. A veces yo lo he sacado de clase para coordinar algunas cosas pero siempre procurando conversar antes con el profesor del curso. Pero no siempre también es medio cómodo. Los profesores somos un poco celosos con los alumnos cuando están en nuestros cursos. Igual cuando alguien ha sacado a un estudiante en mi clase. Se atrasan también porque hay un plan de trabajo”.

Después de quedar una siguiente fecha, se quedaron conversando mientras terminaban el almuerzo. Mariela estaba estudiando una maestría en formación docente, iba a clases los sábados y a veces domingos. “Ah, por eso a veces demora un poco en responder al Facebook o al Whatsapp...”, pensó Manuel. “Con razón paras full y a veces se te ve cansada. Bueno yo igual... Enseñar y estudiar...”, se rieron. Aparte de su carga docente, habían profesores que participaban en la organización y gestión de distintas actividades del colegio, desde festividades y actuaciones, hasta actividades extraescolares. En esas semanas, Mariela estaba coordinando con Antonio y otros chicos algunas actividades para el programa de la Confirmación.

Todo esto indicaba un contexto de dinamismo escolar particular, que Manuel empezó a correlacionar con la historia de Antonio en secundaria y su participación en distintos ámbitos. También, pues, era evidente que esas actividades y ese dinamismo eran un entorno dinámico común que motivaba a algunos alumnos a querer participar de alguna manera. Esto implicaba una interacción particular entre espacialidades y temporalidades institucionales: Normalmente los alumnos tienen muchas restricciones para salir de clases, el aula es el espacio físico donde en determinado horario debe suceder una parte del proceso formativo educativo, pero un estudiante tenía permitido no estar ahí en aula pero sí en los límites del colegio cuando participaba en otros proyectos pero vinculados al mismo. La dinámica entre los límites físicos espaciales (aula y colegio) y los límites temporales (clase y proyecto) están así en tensión a partir de espacialidades y temporalidades de otro tipo: sociales (tolerancia y acuerdos mutuos entre profesores y alumnos), pero que a su vez están delimitadas y definidas institucionalmente (organizaciones y cargos, y calendarios).

“Claro, si lo ves así... ha sido bastante...”, rió Antonio cuando vio el historiomapa que había hecho Manuel para la siguiente vez que se reunieron. “Si tuvieses que decir cuál de estas [actividades] sería con la que te sientes más identificado... o la que crees más te define... ¿cuál sería?”. “El debate”, respondió Antonio mirando a Manuel con un casi imperceptible rictus. “Es como que –añadió– lo que me ha llevado a hacer más cosas al respecto”. “¿Cómo así?”. “O sea... como que es en lo que más he comprometido de mí...”. “¿Y cómo así empezó? ¿Se abrió una convocatoria y te metiste o qué fue?”, preguntó Manuel. “Ah fue en segundo de secundaria. Ahí fue que, más o menos a mitad de año, en la clase de comunicación, Ariana nos hizo debatir entre dos estudiantes. Se designó un tema y tuvimos que construir argumentos al respecto y sustentar... Y como que me fue bien en el debate... Podría decir que ‘lo gané’... –rió–.”

“Es importante también tener en cuenta que los profesores tenían también como que un interés en desarrollar ese tipo de cosas. Por ejemplo, en esa época Carolina y Ariana conocían gente metida en esas redes entonces vieron si quizá era posible participar. Porque el cole había participado antes en algunos torneos, ¿ya? Pero así como que esporádicamente. No tenía un equipo formado. Entonces ellos se encargaron de impulsar el tema.” Al igual que con el IP de Rodrigo, Manuel denotó que el

IP de Antonio había sido influido también por agentes y factores transescolares, no "no-escolar", sino "trans-escolar". Es decir, la interacción entre la disposición institucional del colegio hacia actividades complementarias vinculadas a la educación, el debate como instrumento pedagógico para el estudiante, las relaciones sociales interpersonales (contactos) de los profesores con otros colegas de otras instituciones fuera y a través de organizaciones interescolares emergida a través del debate como tema común (interés colectivo [IC]), así como la presencia de una organización o institución especializada (o al menos enfocada) en dicho tema y el apoyo cada vez mayor del Estado para con las iniciativas interescolares y pluriinstitucionales, definió un contexto (setting) dentro del cual se emplazó el DIP de Antonio.

"Lo que pasó es que justo ese año hubo un torneo de debate que se dio en el colegio Alpamayo, el 'Argumentes', y como Carolina conocía gente que participaba en el evento, entonces con los profesores de comunicación de segundo eligieron como que a los que habían sacado mejor nota y armaron un equipo. Una vez publicadas las bases y definido el equipo, empezamos a reunirnos dos veces por semana para diseñar la participación". "¿Cómo así?", preguntó Manuel. "O sea, en los debates te dan un tema, pero de ese tema hay que construir posturas y posiciones, y tienes que prepararte para estar a favor o en contra, justo para poder debatir... entonces debes tener sus argumentos sólidamente elaborados y sustentados... y sobre todo debe haber coherencia en todo el discurso", explicó Antonio. Cada integrante del equipo tiene un papel específico que cumplir en un debate a partir del momento en el que interviene en el mismo. "Desde ahí hasta ahora he venido siendo parte del equipo. De hecho hace unas semanas fuimos al último debate que fue en el colegio Trener, que quedamos segundos contra el Alpamayo". "¿Y el equipo siempre ha sido el mismo?", preguntó Manuel. "No. Ha ido cambiando conforme ha avanzado el tiempo, conforme los participantes y los profesores también".

Manuel vio conveniente mapear el proceso histórico del equipo justo para seguir profundizando en el IP de Antonio en cuanto a cómo lo había construido en términos de las distintas espacialidades y temporalidades que habían empezado a emerger: El GED constituía –simultáneamente desde el selfscape de Antonio– un conjunto de espaciotiempos sociales, personales e institucionales. Manuel decidió trabajar para eso en una siguiente mapentrevista.

Mariela había consultado a un profesor para que en la fecha coordinada Antonio pudiese salir de clase para 'trabajar con chico un proyecto que están viendo'. Fueron a una de las salas de la biblioteca y se sentaron en una de las largas mesas de melamine color pino. Manuel explicó que el objetivo de ese día era intentar construir la historia del equipo de debate. Puso sobre la mesa un papelógrafo blanco y pequeñas hojas de papel de color azul y naranja, cada una constituyéndose como un mapelemento: el primero para personas y el segundo para lugares.

'Equipo de debate' se le denomina al grupo específico designado para representar al colegio como delegación en un torneo. Siempre van cinco –tres titulares y dos suplentes– acompañados de dos profesores pertenecientes al Grupo Escolar de Debate (GED), aunque a veces lo llaman también Club Escolar de Debate. Siendo un grupo oficial del colegio, asisten a las competencias en el bus oficial del mismo, que al ir solo ellos lo utilizan como espacio (físico) de práctica y ensayo de las intervenciones. Existían otros grupos como el de danza, de teatro, o el de grupos juveniles, con quienes no había mayor interacción directa más que en eventos grandes del colegio como exposiciones generales o ferias de talento.

Los torneos pueden tener varias etapas en distintas fechas, o pueden ser una maratón de todo un día ("Esos son agotadores... Estás todo el día y con el esfuerzo mental regresas a casa molido", le dijo una vez Antonio). Dependiendo las competencias y las bases van vestidos con el uniforme del colegio o sino van vestidos en traje elegante. Para Antonio, la vestimenta era un tema importante. "Mi mamá siempre dice 'Todo entra por los ojos', entonces en cuestión de ropa siempre ha sido muy meticulosa y detallista", denotó. "Y con el tiempo he empezado a ser más observador con eso". Cuando hay varias etapas, normalmente es las semifinales y las finales donde los participantes usan más terno, al cual se asocia una performatividad en cuanto a presencia, seguridad e intimidación al oponente. A partir de eso, Antonio –como variable personal– añade ese factor a sus intervenciones.

“Esos torneos pueden llegar a ser bastante competitivos en verdad –comentó Miss María en una conversación. Es todo un mundo, y empuja a los chicos a esforzarse bastante y a sustentar ideas”. “... Si bueno la gente se pone muy seria en un debate... O sea te metes bastante y es un desgaste mental muy fuerte...”, dijo Antonio una vez contando de la experiencia. “No tienes mucho tiempo tampoco y debes saber reaccionar a lo que dice el otro equipo, para eso has ido preparándote con el equipo.”

El diseño de las intervenciones dista de ser simple y sencilla, cuanto no exigente y demandante. Dependiendo del formato de debate –hay modelos internacionales y nacionales, y adaptaciones de algunos–, se deben preparar. Los usados en los torneos en los que han participado son el Karl Popper, de las Naciones Unidas (MUN), del Parlamento Británico o el académico.

En otra mapentrevista, Manuel y Antonio construyeron un flujograma sobre el proceso de debate y la organización (social) del equipo en torno a las intervenciones en el mismo. La foto superior de la página siguiente muestra el *selfmap* con que se explica dicho proceso según el formato académico.

La postura argumental, quiénes compiten y cuál de los equipos inicia el debate se define por sorteo el mismo día del torneo. “Mayormente, yo prefiero iniciar la intervención para poder hacer la parte final. Después de las tres argumentaciones de los tres equipos, vienen las conclusiones, que tienes treinta segundos o un minuto más”, explicaba Antonio señalando el papel azul con “1/2”. “Para que sea equitativo es el equipo que no inició el que hace la primera conclusión y el otro el que hace la conclusión final. A eso se le llama ‘látigo’, al cierre final del debate. Que solo lo puede hacer quien hizo la primera o segunda intervención”. En términos del DIP, la participación en el “látigo” corresponde a una concreción del IP en cuanto a que todo lo relacionado a él se materializa y se pone a prueba. Es ahí también donde Antonio se pone a prueba a sí mismo. Es un espaciotiempo personal con un gran significado, porque es esa intervención que normalmente da más puntaje en la rúbrica de evaluación del debate, lo que puede definir el ganador del mismo y sino del torneo, que significa un gran valor para él tanto para ganar en sí un debate o torneo, como también como representante de una delegación (e institución).

En sí, el proceso de participación en un torneo es bastante procedimental. El organizador hace la invitación a los colegios con una carta oficial que llega al director, quien deriva eso al profesor coordinador del grupo. Una vez que se evalúa la factibilidad de participar (según cronograma del colegio y disponibilidad de integrantes) se envía la aceptación. A partir de eso el organizador define el sistema según el número de participantes y luego se envía a los colegios las bases: tema, fechas, lugar, formato de debate y otros requisitos. Una vez sabido el tema, el coordinador evalúa qué profesores participan según disponibilidad o participaciones anteriores. A partir de eso, se evalúa a estudiantes miembros del Grupo para ver quién participa y/o se invita a estudiantes a participar. Esa invitación está principalmente mediada por el desempeño de los estudiantes en el curso de Comunicación, que es donde se hace debate.

El proceso de selección/invitación de quiénes van a conformar la delegación puede también implicar un concurso de debate interno, que sirve también de preparación y evaluación del Grupo mismo. En el caso de Antonio, su participación en el grupo, su buen desempeño en los torneos, el premio a mejor orador y su interés, dedicación y preparación para con el tema le permitieron ser parte del equipo en todos los torneos que fue el colegio en el tiempo que él ha estado en secundaria, hasta la segunda mitad del año pasado, que ya no pudo porque correspondía traslapar a otra generación y porque esto coincidía con los exámenes finales de bachillerato.

Una vez definido el tema y el equipo, se empieza a preparar la intervención y la cantidad de mociones de tipo a favor y en contra. Por ejemplo, en el caso del formato Karl Popper, para cada postura se necesita definir una línea argumental sustentada por tres argumentos diferentes por persona, como son tres participantes hay que diseñar las otras nueve de una siguiente etapa, y como deben estar preparados para contraargumentar, entonces al final son treinta y seis líneas argumentales como mínimo que tienen que diseñarse. En el caso el torneo sea de tipo maratón o más veces de competencia, ese número se multiplica. Hay siempre uno o dos profesores (del área de comunicación) dirigiendo las reuniones y los ensayos donde los estudiantes fluctúan entre cinco y ocho. Las reuniones suelen ser en alguna sala de coordinación de secundaria (ya que en las tardes no están los demás profesores) o en algún aula.



(De vuelta a) Ese día, en la mapentrevista en la sala de la biblioteca, mientras Antonio iba narrando la historia del Club de Debate, Manuel iba anotando en los papeles, colocando en el papelote y rayando y Antonio iba señalando y ajustando posiciones, nombres o relaciones entre personas. Conforme fue armándose la línea de tiempo iba recordando distintas anécdotas sobre cada concurso o del mismo equipo –fue una dinámica igual que las entrevistas con fotografías u objetos las personas van recordando y reconstruyendo una historia. Al final de la conversación el papelógrafo era una maraña de líneas y textos tachados y continuos.

Después de eso –tomando oportunidad del lugar/momento– reutilizando los mapelementos azules (personas) construyeron un sociomapa sobre la relación que Antonio tenía o había tenido con cada uno. Antes de eso Manuel tomó una foto del historiomapa colectivo. Esa es la utilidad de este tipo de etnografía cartográfica, los mapelementos pueden ser ahí mismo reutilizados para explorar distintas variables con respecto a sí: en este caso, mapeo de personas, distinción de funciones (participación en el equipo) y su línea histórica, y valoración de las relaciones sociales. Para el sociomapa se usó una hoja A3 como los límites de los más cercanos. Hacia el centro Antonio colocó a Ariana, Mariela y José, en una segunda distancia a Carolina, Karla y algunos otros, los demás fuera del A3 (tercera distancia). El sociomapa daba otra lectura al historiomapa anterior: Desde el punto de vista del equipo mismo en cuanto a que Antonio era solo equipo, y desde la experiencia de Antonio en cuanto al equipo como espacialidades y temporalidades de su IP. Cada una de estas dos versiones se muestra en las páginas siguientes según se indique.

A partir de esa primera cronología del Grupo Escolar de Debate (historiomapa) realizada en esa mapentrevista (1), Manuel produjo digitalmente una versión más ordenada (2) y la llevó impresa a otra reunión con Antonio, donde a partir de eso aparecieron nuevas variables y otros detalles de la historia del Grupo y del DIP de Antonio (3), con eso se reorganizó la información. El tamaño de esa hoja era A3 (420x297mm), por tanto permitió en el poco espacio (una banca) donde pudieron conversar –otros lugares más amplios estaba ocupado–, voltear la hoja y construir un flujomapa del proceso de organización del equipo, que se muestra en la foto (4) siguiente, y que permitió entender la manera en la que el colegio y el grupo en sí organizaban y ordenaban la delegación y la participación.

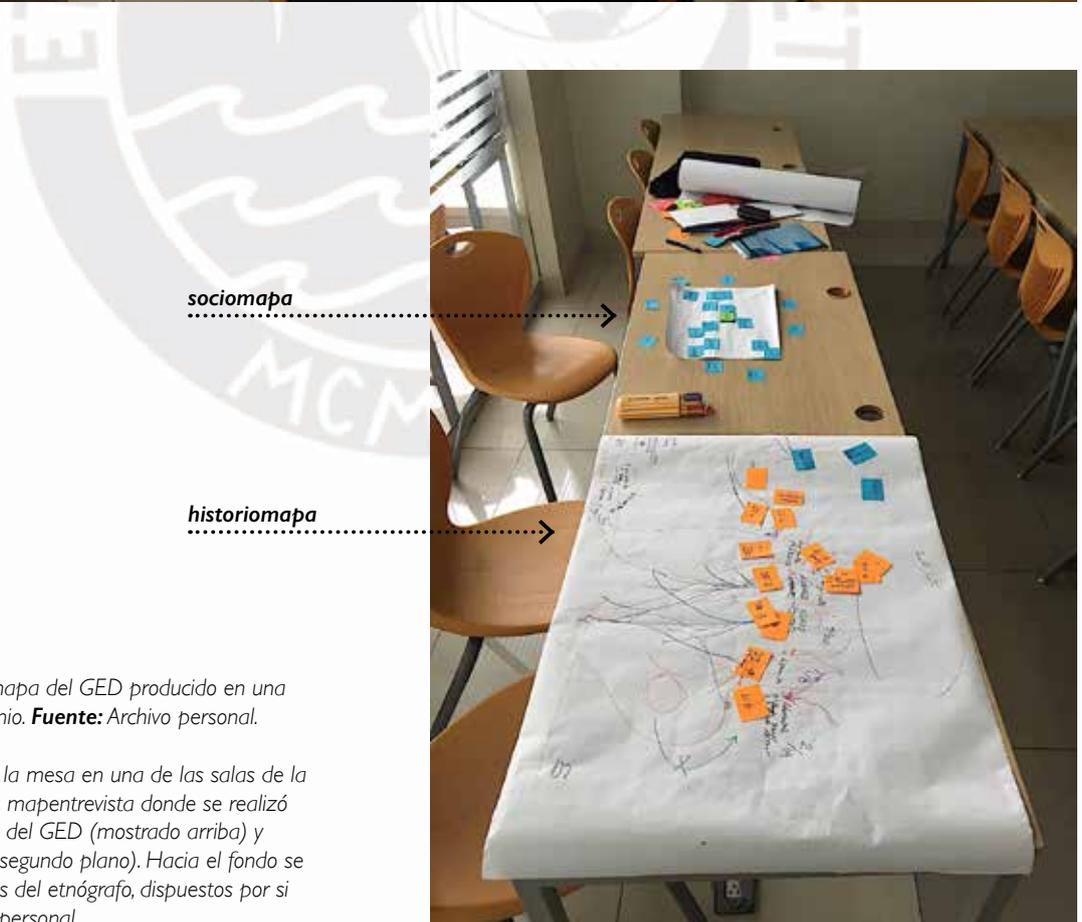
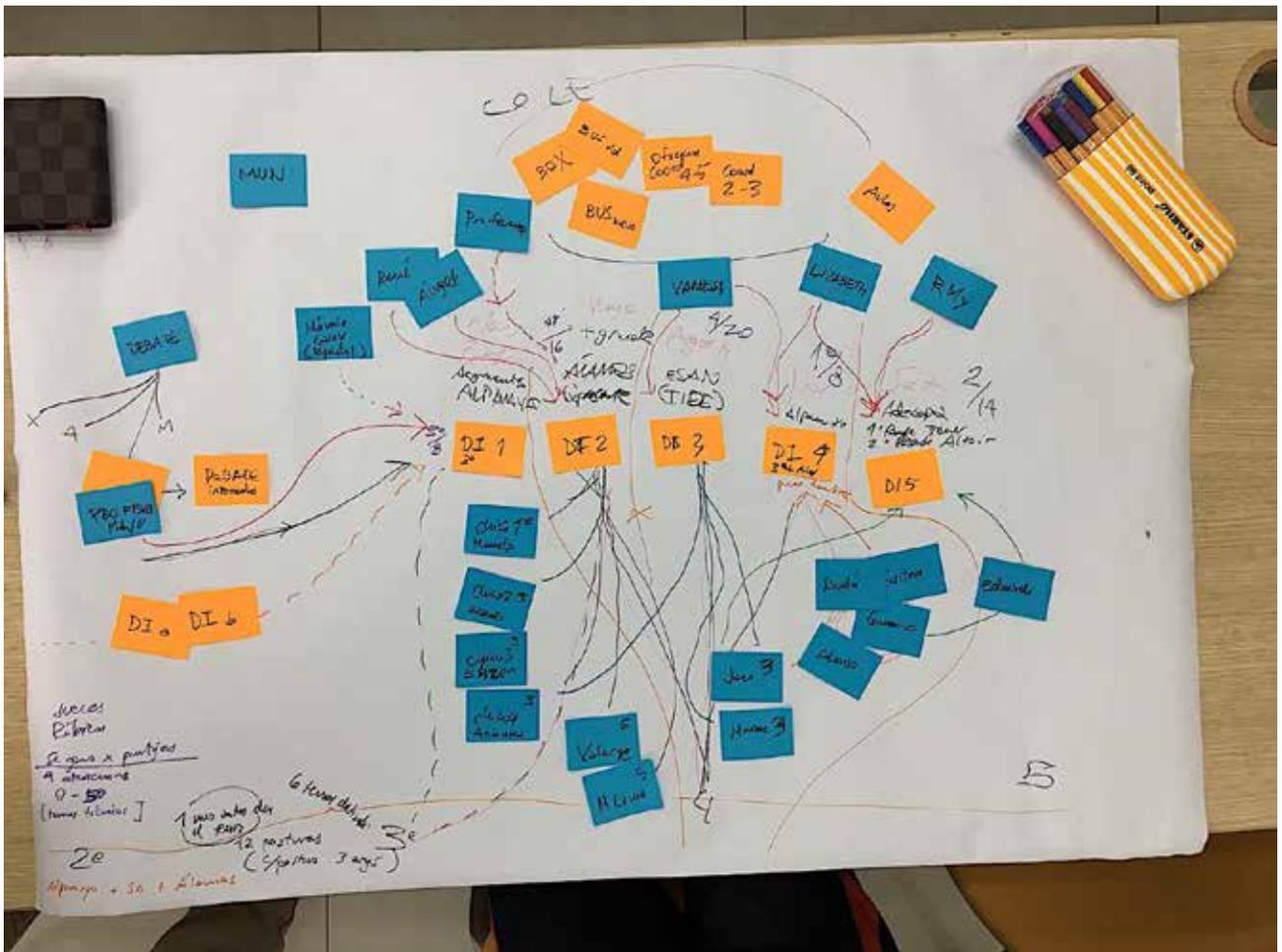
“Ah qué mostro... Claro acá está... Claudia, José, Diego, Carolina... Ah no pero... aguanta”, hizo una pausa y mirando señaló. “No, ahora que me acuerdo. A este debate no fue José, él recién fue a este.... Y a este yo ya no fui. –Se empezó a corregir el selfmap escribiendo y rayando con plumón encima–. El premio de mejor orador fue en este y este”.

Aunque la delegación del colegio no había ganado primer puesto en esos dos torneos, Antonio había ganado el premio de ‘Mejor Orador’, premio que en los otros torneos también se había disputado el título. Al respecto, revisando archivos digitales y observando virtualmente, Manuel encontró fotos de los torneos en las páginas oficiales de estos como “Eventos” en Facebook, en las de las instituciones organizadoras (colegios, universidades y el ADECOPA), y también en la página web oficial del colegio, que en el Blog de actividades había noticias como ‘entradas de blog’ describiendo resultados y participación del GED en dichos torneos acompañados de una o dos fotos de durante las premiaciones mismas, o de varios equipos escolares que habían participado en otros rubros juntos ya en el colegio ordenados en fila con un profesor y la bandera del colegio.

Como se ve en las fotos siguientes, el ordenamiento espacial de alumnos, profesor y bandera es evidencia de un diseño insitucional con el objetivo de mostrar los logros del colegio desde su propia página web. Los textos de las ‘entradas’ tienen un carácter simultáneo de elogio, pomposidad y motivación. En las ‘entradas’ correspondientes hacen mención del premio obtenido por Antonio.

En cuanto al DIP en la relación C/IP, las ‘entradas’ y la página web en sí constituyen un espaciotiempo particular: Por un lado es un espacio físico virtual de distintos tamaños (dependiendo del dispositivo desde el que se mira). Por otro lado su temporalidad es peculiar en cuanto a que siempre está ahí, o a menos que eliminen la ‘entrada’.

Cuando Manuel le mostró esas fotos desde la pantalla de su laptop que llevó a la reunión le dijo que no las había visto y ubicó a qué torneos pertenecían. Identificó también algunos de los participantes



sociomapa

historiomapa

**Arriba:** Primer historiomapa del GED producido en una mapentrevista con Antonio. **Fuente:** Archivo personal.

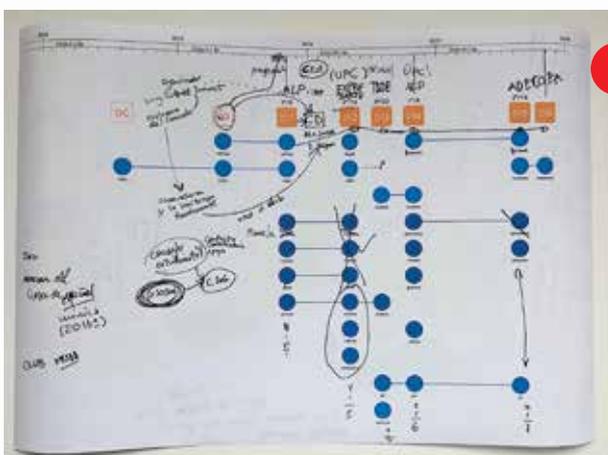
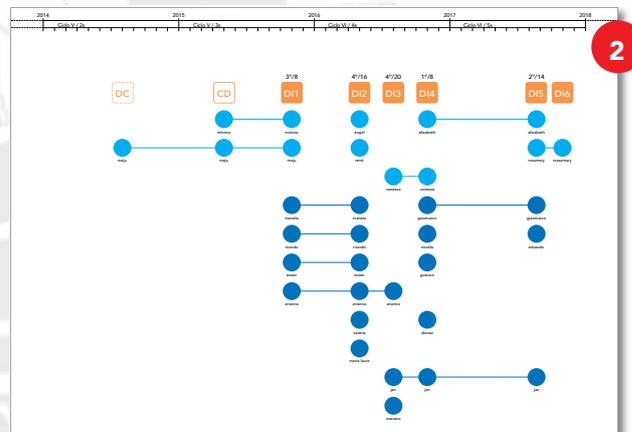
**Derecha:** Fotografía de la mesa en una de las salas de la biblioteca después de la mapentrevista donde se realizó primero el historiomapa del GED (mostrado arriba) y luego el sociomapa (en segundo plano). Hacia el fondo se muestra otros materiales del etnógrafo, dispuestos por si acaso. **Fuente:** Archivo personal.

que habían mapeado en los historiomas, y conversaron un poco sobre la relación con ellos y otros miembros del GED en general, que eran importantes para Antonio y para el DIP.

La “cercanía” hacia Antonio de Ariana, Carolina, Mariela y José no era fortuita, implicaba el desarrollo de aspectos importantes del DIP y de ello la constitución del selfscape en la relación C/IP. Esto había ido evidenciándose y construyéndose a lo largo del campo conforme fueron conversando y revisando las fotos y las versiones de los selfmaps.

Ariana, aparte de haber sido quien lo invitó a participar al prime torneo de debate, se había vuelto alguien importante para él. Habían construido una amistad más allá de lo académico, era alguien en quien Antonio confiaba, sabía que podía confiar y conversaba sobre su propia vida y los propios problemas que el proceso de crecer implica, social y personalmente. En sí, se volvió una guía y mentora. Al mismo tiempo de soporte también fue fuente de motivación y exigencia, siempre lo impulsaba a salir adelante sin dejar de lado su papel de docente, corrigiendo cuando así se requería. En cuanto al debate y el GED en sí, constituía por ende un factor relevante al momento de desarrollar, motivar, fortalecer y potenciar su interés personal. Asimismo, en cuanto a los torneos de debate las opiniones de Ariana eran siempre importantes referencias para Antonio. Esto fue así todo el tiempo que ella estuvo en el colegio.

Carolina constituye una persona central en el desarrollo del interés personal de Antonio en cuanto a que como coordinadora del área de Comunicaciones y también como profesora, preocupada e interesada en impulsar a los estudiantes a potenciar el debate por todo lo que implica: seguridad, determinación, orden, coherencia, comunicación, postura, posición, discurso, y sobre todo, el trabajo en equipo. Asimismo, su propia posición institucional fuerza también el carácter de exigencia y desempeño para con los integrantes del grupo y los alumnos en general, y así también a Antonio.







**Arriba:** Todo el equipo de debate que participó en el Torneo Expresarte 2016. **Fuente:** Página web oficial del colegio.



**Derecha:** Antonio recibiendo el premio como Mejor Orador en el II Torneo de Debate ArguMentes, 2016. **Fuente:** Página web oficial del colegio.

Mariela, por otro lado, era también alguien en quien Antonio encontró apoyo y soporte cada vez más. No fue su profesora hasta después, pero se fueron conociendo porque Mariela y Ariana eran muy allegadas y muy cercanas entre sí, tenían una amistad muy estrecha mucho más allá de lo laboral. Ya cuando fue profesora de Antonio, también constituyó una guía y soporte personal, así como de regulación de las conductas que uno va corrigiendo en la adolescencia. Hacia lo largo de último año ambos participaban en proyectos que Mariale dirigía como profesora, y la confianza se concretizaba en las delegaciones de las que se encargaba Antonio. “Con él y otros chicos justo acabamos de tener una reunión acá organizando toda la parte logística del Encuentro de Comunidades del sábado”, le dijo a Manuel una vez conversando en una sala de la biblioteca mientras cortaba unos papeles.

José era estudiante de un grado menor que Antonio. Se conocían como solemos conocernos entre distintos grados en el colegio. Pero se acercaron más a partir del GED y de el interés de José por participar de las organizaciones estudiantiles. De hecho, él lideró el 2017 uno de los grupos que postularon a Consejo Estudiantil y que quedaron en segundo lugar. Entonces Antonio siempre lo apoyaba y guiaba según su propia experiencia como presidente. Conversando una vez con Antonio me contó que también él sentía que sentía poder compartir lo aprendido y traspasar un legado, así como ‘dar una continuidad’ a lo que se había estado trabajando los años anteriores desde el Consejo.

En un momento, Manuel se cuestionó sobre eso, sobre la posibilidad de pensar en una agenda de Antonio mismo en cuanto a José, interesado casi en las mismas cosas. A veces, en la inercia de nuestras actividades se desarrolla un proyecto –si es que no es eso lo que las genera– que buscamos



**Foto:** Delegación de profesoras y estudiantes participante en diversas actividades ADECOPA 2017. **Fuente:** Página web oficial del colegio.



**Foto:** Premiación del equipo de debate como segundo puesto en el Torneo de Debate ADECOPA 2017. **Fuente:** Página web oficial del colegio.

no se pierda sino continúe, y buscamos procesos para que esa continuidad pueda darse. En ese sentido, Manuel se cuestionó si esa relación con José era un proceso de ese tipo, y si la línea entre un [IC] y un [IP] era lo suficientemente claro, los límites de este estudio no permitieron ahondar en eso. En una conversación, Miss Selena, una coordinadora, le comentó a Manuel que “Lo que pasa es que Antonio sabe mostrarse muy bien, y quizá eso en algún momento no le ayude mucho. Por eso hemos tratado de ayudarlo en ese sentido a que su propio ímpetu e impulso –que es algo bueno– se desvíe hacia otro lado en las ganas de hacer las cosas”. “Sí, bueno, a veces termina dando la impresión que es un poco ‘todista’, que busca hacer todo, pero supongo que en realidad es porque es proactivo y quiere que las cosas que se han dicho se den, se den... Y ya, pues, también a veces la gente es un poco incumplida”, rió al final Marla, una compañera de promoción.

Manuel se permitió indagar sobre los límites entre el IP como impulso y como agenda. En cuántos IP podrían haberse quedado por falta de confianza y timidez, o cuántos se habrán truncado en el mundo debido a exceso de confianza. En general a actitudes y conductas indebidas para el que hace como para el que deja de hacer. El papel del colegio como espaciotiempo social es importante en ese proceso. “Es factible concebir –indagaba Manuel– que la permisividad institucional que Antonio se ha ganado pueda convertirse en permisividad social... de tal modo que pueda sin querer o queriendo ¿sobreparticipar? en las actividades de otros...”, como José.

Ya hacia finales de año, durante los exámenes finales de bachillerato, tuvieron que poner en pausa el trabajo final con Antonio, que le había comentado todo lo que habían estado haciendo para los exámenes y que se habían organizado en grupos con horarios definidos para terminar de estudiar. No todos los alumnos llevaban el bachillerato, era opcional. Algunos no llevaron por el costo aparte que implicaba y otros por el no interés personal o familiar. Los que sí, tenían una carga académica mayor pues tenían más trabajos que presentar. Una vez en una entrevista le había comentado, “Ahora bueno... En este colegio sí creo que se estudia demasiado, a veces un poco más de lo debido, pero eso es tema de otra conversación”, le dijo entre serio y sonriente. En esos casi dos años del programa, el IP de Antonio había seguido desarrollándose.

En un tiempo de trabajo de campo intenso, Manuel le hizo una pregunta en una conversación que dio una última variable que terminó siendo fundamental y profunda: “Verdad... y con todas la veces que te tienes que quedar... para la comunidad o el debate... ¿almuerzas acá entonces?”. “Ah bueno. La mayoría de veces mi mamá me trae la comida, y en lo que almuerzo conversamos. Ya después me regreso solo a la casa”.

Antonio vivía con su mamá, aunque se veían poco porque ambos llevaban una vida muy activa. Ella trabaja por la zona del centro financiero de Lima, por lo que en las mañanas lo lleva al colegio y algunas tardes lo recoge o pasa a dejarle el almuerzo. En las tardes o noches algunas veces concuerdan para cenar y algunas veces no. Casi todas las noches Antonio dedica de treinta minutos a una hora para leer noticias, principalmente desde el celular. Los sábados, casi todo el día Antonio asistía a cuarto a la catequesis y en quinto a su comunidad cristiana, algunos días podían salir o descansar. Los domingos, sin embargo, siempre tomaban desayuno juntos en la cocina de la casa, conversando de la semana y de todo lo demás, y se pasaban casi toda la mañana en la sobremesa. Como le conversó a Manuel al hacer las tablas de tiempo, esos momentos que pueden compartir juntos tienen mucho valor, son momentos importantes que asientan a tierra ese conjunto de actividades durante la semana.

“Ah pero claro nunca faltan las discusiones, ah... –reía Antonio–. Claro, dos personas viviendo en la misma casa siempre igual ¿con quién te peleas sino? Pero no, sí... Siempre valoramos esos ratos que podemos coincidir el horario. No sé cómo va a ser ahora cuando empiece la universidad, ya se verá.”

Hace unos pocos años se mudaron a un punto medio entre el colegio, el trabajo de su mamá, la universidad donde estaba enfocándose Antonio de postular y la posibilidad económica. Habían vivido por muchos años con la familia de su mamá. “No somos una familia muy numerosa, de hecho tengo pocos primos...”, le dijo una vez a Manuel. “Pero una buena parte de mi vida también la he vivido y me he criado con ellos. Mi tía también ha estado conmigo y he crecido también con ella. Es una persona importante para mí”.

“En términos de la investigación –pensaba Manuel–, claro se puede pensar en un primer momento que no resulta tan directa la relación del selfscape como tema de estudio y la vida familiar cotidiana. Pero en realidad, un DIP como proceso de autoconstrucción no se da de manera aislada, el estudiante pues tiene una historia personal, compleja y emergente. Hay casos distintos en los que la falta de apoyo y soporte moral motiva a uno a moverse, a hacer cosas, a desarrollar algo, un IP o varios. Las relaciones con nuestras familias y las personas más cercanas a nosotros definen y moldean lo que hacemos y lo que somos, no tener cuenta esto en la problematización de un selfscape en cuanto a la relación C/IP sería, pues, sobre todo contradictorio. Más aún cuando esto implica espaciotiempos transescolares”.

En la última mapentrevista oficial como tal, cuando le mostró la foto del Torneo ADECOPA (Asociación de Colegios Particulares) de unas semanas anteriores, Antonio denotó el traje. “Ah mira ahí está... Ese es el traje que te decía. Con esa corbata ¿ves? Yo había dicho ‘Ah, no. Si este es mi último debate escolar entonces tengo que hacerlo bien’. Así que le metí con todo y justo por eso mi mamá me lo regaló”, denotó Antonio.

Como se ve en la foto el traje con corbata de lazo puede relacionarse directamente con la bandera y que la mesa, a diferencia del otro equipo, tiene un mantel con los colores del colegio. Todo esto crea una imagen visual-material cuya performatividad está diseñada integralmente a la intervención del equipo. Aunque quedaron segundo lugar –habiendo ganado el anterior–, Antonio, en ese sentido, no solo buscó ‘despedirse bien de esos eventos’ sino también en el fin de la etapa de una línea histórica personal que busca continuarse potenciando un IP particular como proceso de formación personal más allá de la formación escolar que le permite justo reafirmarse como individuo con algo que decir y con algo que aportar.

“He decidido estudiar periodismo porque creo que lo que en los problemas que tenemos como sociedad se encuentran en la falta o tergiversación de la comunicación de lo que realmente sucede. Por ejemplo, a veces cuando hay que decir algo de la clase o de otro tema me dicen ‘Ya Antonio habla tú’. En ese sentido, creo que puedo hacer algo desde ahí”.



**Foto:** Antonio durante una intervención en una moción del Torneo de Debate ADECOPA 2017 en la sede del colegio organizador, usando el traje nuevo con la corbata de lazo. Se puede notar también el mantel institucional del colegio de Antonio colocado en la mesa correspondiente. **Fuente:** Carpeta de fotos sobre el Torneo en la página Facebook oficial de la organización ADECOPA. **(Re)digitalización:** Elaboración propia.

## DISTINGUIENDO ESPACIOTIEMPOS

Si bien los espaciotiempos se yuxtaponen, es factible distinguir uno de otro teniendo en claro los conceptos y marco teórico y enfocar los que son relevantes para este estudio: la **relación C/IP**. Debe denotarse que hay entre ellos elementos comunes que los vinculan de tal forma que pueden entenderse por grupos, en este caso: familia, colegio, sistema escolar, mundo virtual y personal. Con todo esto presente junto a todo lo definido para este *t/i*, podemos decir que el *selfscape* (conjunto de espaciotiempos del DIP) de Antonio está definido por:

Todo lo implicado en la relación con su mamá, su tía y su familia, o los desayunos de los domingos, constituyen **espaciotiempos personales** desde la familia. Al mismo tiempo, su en conjunto constituye un **espaciotiempo social**. En esa misma línea, en cuanto a los momentos de transporte y/o comida en el auto los días de semana, hay una yuxtaposición del **espaciotiempo** con su mamá como **híbrido** entre un espaciotiempo de la familia y del colegio al mismo tiempo. En medio del ajetreo escolar cotidiano, es un momento de conexión con lo que tiene valor para él. En un sentido reflexivo (enfoque antropológico) y analítico del IP, la relación con el etnógrafo es también un **espaciotiempo personal** que lo reafirma como tal al visualizar y visibilizar su importancia dentro de la vida de Antonio, aunque su valor y significación no es determinante en el DIP.

El colegio en sí es todo un gran **espaciotiempo social** cuando se le considera desde las personas que lo conforman en relación mutua. Pero es un espaciotiempo institucional cuando se mira en conjunto esas relaciones sociales con el espacio físico y su normatividad vinculada al Estado. La relación con Ariana y con Mariela constituyen cada una un **espaciotiempo personal**, importante para el DIP en cuanto al soporte académico, emocional e intelectual. Al mismo tiempo, la relación con Carolina es un **espaciotiempo personal** híbrido entre lo personal, lo netamente escolar y el mundo de debate.

Debe aclararse que el mundo (local) del debate no puede concebirse como un “meta-espaciotiempo interescolar”, esto resultaría riesgoso y contradictorio: implicaría una “escala” o contención de espacios unos dentro de otros, cuando más bien la distinción entre uno y otro debe basarse en las relacionalidad de sus elementos a partir del DIP. Es, entonces, un **espaciotiempo institucional** constituido interescolarmente.

Las relaciones de Antonio con los miembros de su promoción (son alrededor de ciento cincuenta estudiantes por promoción) construyen un **espaciotiempo social**. A partir de esas relaciones, existe un grupo de esa promoción al que socialmente distinguido pertenece Antonio, “los 18”. Este **espaciotiempo** está definido por amistades cercanas de Antonio, que aunque no está relacionado al debate en sí, son parte de la vida escolar que moldean el DIP desde las interacciones cotidianas y la historia social de la promoción y el colegio en sí.

En esa lógica, el centro estudiantil al que ha pertenecido Antonio también constituye un **espaciotiempo social**: en determinados momentos del mandato de su grupo, hubo actividades conjuntas con el GED. De la misma manera la comunidad religiosa cristiana de la que Antonio participa activamente es también otro **espaciotiempo social**. El conjunto de estos espaciotiempos sociales definen el contexto social general dentro del cual el DIP se ha ido moldeando. Simultáneamente, a excepción de “los 18”, cada uno es un **espaciotiempo institucional** según las actividades que realicen sus miembros en relación al colegio.

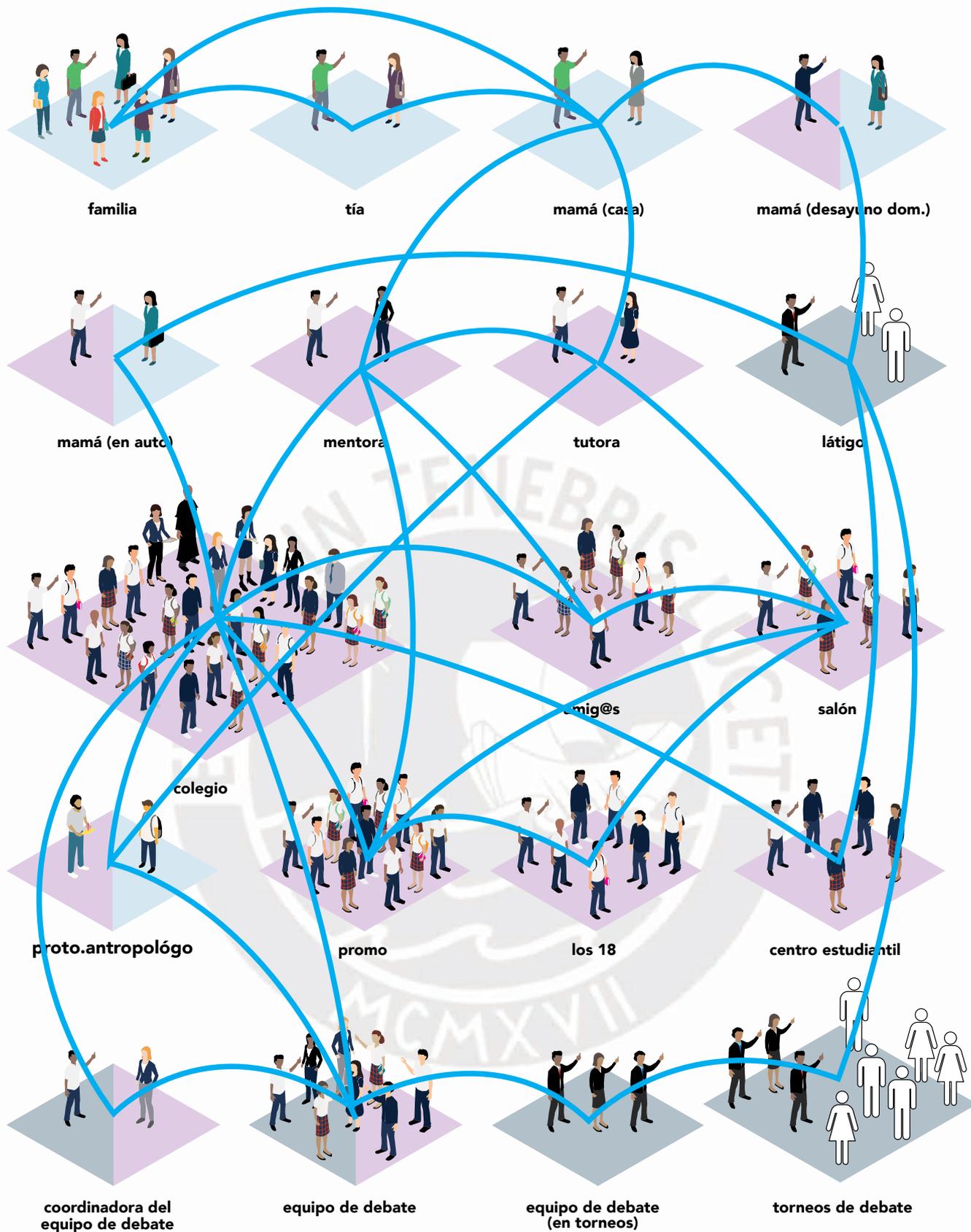
Finalmente el GED es un **espaciotiempo institucional**, en cuanto a que es un grupo de interés colectivo [IC] reconocido por el colegio formalmente, que lo representa exteriormente ante la sociedad en el ámbito del debate. Asimismo, el equipo de debate (la delegación) como “estructura tipo” (formato de participación en los torneos), aunque es móvil, es también simultáneamente un **espaciotiempo social e institucional** (por lo anteriormente descrito) y un híbrido entre un grupo de espaciotiempos escolares y la red local de debate.

En cuanto a la red local de debate, cada torneo es principalmente un **espaciotiempo institucional**. Por la representatividad de los colegios que cada delegación representa y como grupo humano que se asienta en el debate como interés común [IC]. Asimismo, cada una de las partidas de debate entre colegios son **espaciotiempos institucionales**.

Finalmente, puede distinguirse el “látigo” como un **espaciotiempo personal** por la valoración y significación que él le asigna, como también por el objetivo social con el que Antonio lo concibe dentro de un torneo, legible a partir de los dos premios que obtuvo como mejor orador y a partir de sus propias reflexiones sobre el mundo. Aunque tiene, sin embargo, una cierta matiz social e institucional, se constituye principalmente como personal. *Institucional* por la representatividad implicada. Y *social* tanto porque implica una relación espaciotemporal con las otras personas de su equipo y de los otros equipos.

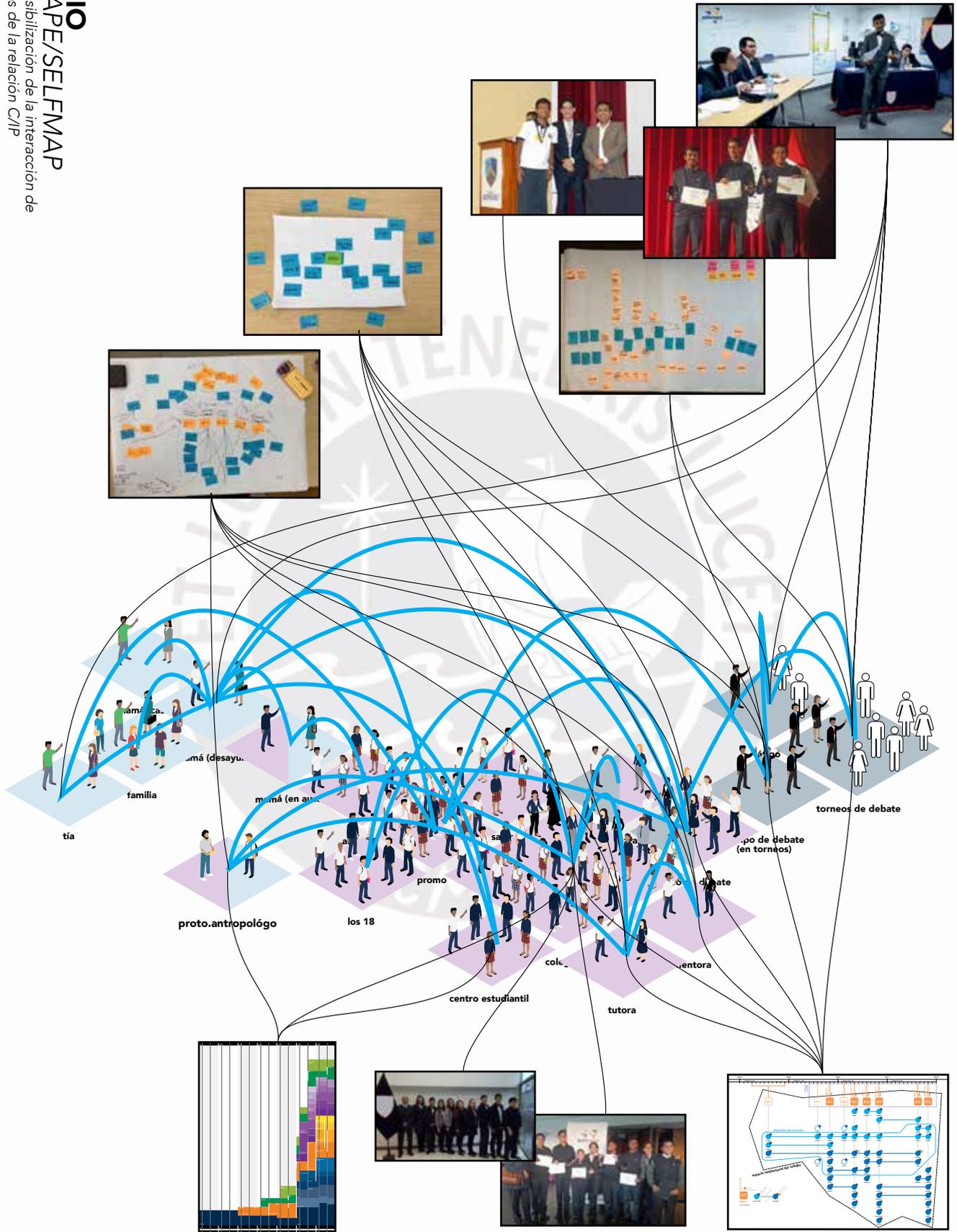
Desde un punto de vista muy concreto, cada uno de estos espaciotiempos es en sí *social*, por lo mismo que implica relaciones entre personas, pero al estar enfocado el estudio alrededor del DIP en la relación C/IP, por tanto, la distinción entre ellos se hace desde esa lectura.





**ANTONIO  
SELF-MAPPING**

conjunto de espaciotiempos del DIP en relación al C/IP



# ANÁLISIS & HALLAZGOS

## ANÁLISIS SOBRE LAS PREGUNTAS

[**Pregunta Central**] // (Para volver a las preguntas, ir a la página 9)

En el caso de **Rodrigo**, lo(s) puede desarrollar en los espaciotiempos generados *dentro y fuera* del colegio desde convenios interinstitucionales entre agentes diversos de rubros distintos. Específicamente, en los generados, por un lado, por el convenio entre el MINEDU y el BCP, y, por otro lado, por el convenio entre la DRELM, los CETPRO's y su colegio como centro de EBR.

En el caso de **Ana**, lo(s) puede desarrollar en los espaciotiempos generados, concebidos y/o ejecutados institucionalmente desde la hipervisualidad y la hiperconexión. El taller de revista implica pues el desarrollo de un manejo tecnológico enfocado en la comunicación, personal o social, donde los objetivos educativos son concebidos desde lo visual y las tecnologías afines. Los trabajos escolares que implican una visualidad van también en esa línea. Por otro lado, la interacción de la propuesta curricular, la visión del colegio y la cotidianidad escolar resultante, dan cabida a que procesos cognitivos particulares como el de Ana puedan no solo *desarrollarse* tal cual, sino desarrollarse en un marco de formación hacia la convivencia y coexistencia.

En el caso de **Antonio**, lo(s) puede desarrollar en espaciotiempos generados a partir de un interés colectivo interescolar que simultáneamente motiva, invita y exige a que dichos intereses no solo sean *expuestos* sino *puestos a prueba* en cuanto a sus propias capacidades, impacto y/o utilidad. Las redes escolares de debate implican, pues, socialmente todo un trabajo de preparación, mutuo entendimiento, seguridad, dicción, manejo de tensión, etc., e institucionalmente la generación de espaciotiempos que permitan que lo anterior pueda darse, sea a través de normativas, inversiones, contenidos de curso, concursos, etc.

Como se ha ido desarrollando en cada caso, cada uno de esos espaciotiempos tiene sus propias historias, dinámicas y complejidades, incluso hay entre ellos relaciones de jerarquía y tensión definidas según cada IP y los sistemas de significación implicados a los elementos que los componen. No es que han sucedido/ suceden simplemente así por así, sino que a partir de cada DIP en particular y la historia personal/social de cada uno, esos espaciotiempos moldean y son moldeados.

A partir de esto, se puede entender que los tres IP's en conjunto pueden desarrollarse en espaciotiempos escolares cuya dinámica implica una **transescolaridad**. Es decir, una dinámica en la que el colegio o *lo escolar* (todo lo relacionado a él) ha dejado de ser el centro, el fin o el inicio, para ser *un agente más*.

Como se fue haciendo paulatinamente evidente en el desarrollo y construcción de cada caso a lo largo del trabajo de campo –se fue *visualizando/visibilizando*–, el desarrollo de los IP's muestran en distinta medida cómo las variables de un contexto actual más grande de tecnología, visualidad, sociedad y educación, no sólo se materializan, se impregnan y son legibles en la vida cotidiana de estudiantes de colegios distintos en entornos distintos, sino también que plantean, siembran y exigen que nuevas variables educativas emerjan.

### [**Pregunta Complementaria 1**]

Como se ha distinguido al final de cada capítulo de los tres casos, hay distintos espaciotiempos de cada *selfscape* generados con distintas personas, cada uno con distintas valoraciones y significaciones construidas a partir del DIP, que sería redundante repetir aquí. Sin embargo, como se enunció líneas arriba, es importante destacar que a lo largo del trabajo de campo la pregunta ha ido adquiriendo otra dimensión descubriendo, pues, cada vez más una dinámica *transescolar*. Y es que en un sentido estricto con respecto a la primera pregunta complementaria, estas relaciones han construido espaciotiempos personales y sociales diversos con distintas personas y con distinta

incidencia en el desarrollo del IP no solo por el papel de dichas personas en la institución escolar sino también por los vínculos personales e históricos con el estudiante. En ese sentido, cabe señalar que si bien el estudio se enfoca en la relación C/IP, esta relación no es aislada del selfscape en sí, por lo que no es factible no considerar las relaciones con personas que no pertenecen formalmente a la institución escolar, pero que son importantes para el DIP.

En el caso de **Rodrigo**, están en primer lugar la relación con la profesora Romina, su tutora en quinto de secundaria con quien hay una cercanía y confianza, y la profesora Fabiana (profesora de EPT). En un menor medida, está la directora, con quien la relación desde el DIP se establece a partir de los convenios interinstitucionales, las gestiones implicadas, el permiso para las faltas para las exposiciones del CETPRO, y, particularmente, el espaciotiempo posibilitado en la Feria de Talentos –iniciativa de la misma directora–, como un factor de reafirmación y distinción personal en el colegio como espacio social.

En el caso de **Ana**, está la relación con Giovanni y Jorge, con quienes fue surgiendo una amistad a raíz del DIP, y quienes han venido potenciado e impulsando de distintas maneras su desarrollo a través de la concepción y diseño de distintos ejercicios y trabajos más acordes a la realidad social de los estudiantes, entre ellos Ana. Así también, la relación con sus compañeros ha tenido una historia de construcción de mutua comprensión y tolerancia, donde el IP ha jugado un papel particular, al igual que con los demás profesores.

En el caso de **Antonio**, la relación con Ariana, Carolina y Mariela como mentoras y guías, han sido impulso para potenciar su IP. Las relaciones con sus amigos están mediados según los espacios sociales (comunidad, organización estudiantil, el aula, la promoción, “los 18”, etc.) en los que participa y en los que distintos factores en distintas medidas de su IP son puestos en potencia o en conflicto. En cuanto a la relación con los demás profesores, el IP ha contribuido que haya un nivel de tolerancia para con las salidas y entradas de clase de Antonio. Es decir, la aceptación de los profesores para que Antonio pueda durante horario de clase regular salir o entrar de clase, es porque a partir del DIP Antonio ha sabido “ganarse” la confianza de los profesores de que eso no es por irresponsabilidad alguna sino “por algo” (como una “buena causa”). Finalmente, están las relaciones diversas con los miembros del GED, que han sido construidas paulatinamente en el quehacer colectivo alrededor del debate y los torneos.

En los tres casos, hay una **relación tipo** establecida entre el estudiante y los miembros de escuela, que es la de **estudiante/tutor**. Esta relación es moldeada en la tensión entre ser producto de una normativa institucional y mantenerse en el tiempo por su propia historia inter-personal entre tutor y estudiante. Como se ha visto en cada caso, aunque es una *relación tipo*, es una relación que en distintos *planos* de significación y en distintos niveles y según qué personas en sí tiene diferente incidencia en el DIP.

### [Pregunta Complementaria 2]

Los recursos son diversos para cada cual. En el caso de **Rodrigo** los recursos del IP en un sentido directo no pueden ser encontrados en el colegio, al menos en ese colegio, pues no tienen maquinarias ni materiales requeridos para la fabricación del calzado, lo que sí hay en el CETPRO. Ahí también radica una razón de la articulación EBR/CETPRO. En la misma línea, en el caso de **Ana**, los recursos del DIP está en los talleres (cursos) diversos, principalmente los de Revista y Artes Plásticas. En un sentido menos directo está el al Centro de Cómputo y a lo que implica las reuniones de coordinación respecto a la revista. En el caso de **Antonio**, los recursos son no-físicos (clases de comunicación u otras circunstancias donde surja o urja un espacio de oralidad) y físicos (aulas y salas de coordinación para las reuniones, los objetos del GDE para los torneos como al mantel y la bandera hasta el bus oficial del colegio).

En otro sentido, para los tres casos puede entenderse el colegio no como recurso sino como fuente de soporte moral, emocional y psicológico, en las relaciones con los profesores y compañeros.

### [Pregunta Complementaria 3]

En el caso de **Rodrigo**, la incorporación en los cursos de temas vinculados a su IP ha estado supeditada al curso EPT, donde en primer lugar (en el primer año del proyecto), contenidos, metodología y calificación

del mismo eran totalmente transescolares al estar ligados a los CETPRO's, lo que hacía que el Cuero y Calzado como IP fuese incorporado al colegio. En segundo lugar, el mismo interés por el tema fue desarrollado en el mismo curso como tarea/trabajo a manera de 'proyecto personal de emprendimiento', medido en variables de inversión, capital, costo, recursos, gestión, etc., en sí, lo que está definido a partir de los dispuesto por los convenios.

En el caso de **Ana**, dicha incorporación es tanto pedagógica como transversal a los cursos. Pedagógica en el sentido de que el colegio (los profesores) concibe contenidos y ejercicios curriculares que requieren un manejo visual, gráfico o material en general, es decir algo práctico y tangible, por lo que el uso del dibujo para representar algo dicho o por decir es un 'tema' del IP incorporable a los cursos. Transversal porque la incorporación se da a través del dibujo como una forma personal de registro de información, de estudio, de entendimiento y de trabajo, y esto puede darse en cualquier curso.

En el caso de **Antonio**, esa incorporación es más directa en los cursos de comunicación, donde se hace debate, o sino también muy esporádicamente donde se requiera una reflexión, una narrativa, una exposición o algún otro trabajo que requiera de la oralidad.

En general, en los tres casos puede entenderse que esas incorporaciones se dan en diferentes medidas e instancias a partir de las normativas escolares institucionales y/o curriculares que rigen a cada colegio. Usando la terminología de este t/i, esta incorporación es esencialmente institucional, no tanto social o personal.

### [Pregunta Transversal]

Finalmente, en el caso de **Rodrigo**, las razones para hacer del colegio un elemento del DIP, radica en un sentido instrumental e institucional. Lo primero porque no es factible económicamente para Rodrigo acceder a otro tipo de formación respecto a su IP y/o las habilidades que este implica. Lo segundo porque ha sido relativamente inevitable que sea adí al ser parte de un proyecto definido por las entidades (estatales) correspondientes y que requiere un proceso de implementación, donde se emplazó el espaciotiempo en el cual emergió y/o y empezó a tomad forma el IP de Rodrigo.

En el caso de **Ana**, las motivaciones para hacer partícipe al colegio del DIP radican en la apertura escolar para con dichos temas a través de los talleres o distintas iniciativas, en las relaciones personales con algunos profesores y las posibilidades de exploración de narrativas en los cursos. En sí, por los espaciotiempos diversos. Debe acotarse, no obstante, que ya se ha visto cómo Ana regula ese proceso, y es que la motivación no va hacia compartir sus creaciones sino con compartir (y desarrollar) su capacidad de crear a través de lo gráfico-visual-material. Por otro lado, aunque en menos medida, una razón se encuentra en la posibilidad del dibujo como herramienta de estudio.

En el caso de **Antonio**, esto se da tanto debido a que el DIP está históricamente ligado al ámbito escolar, como también a las relaciones personales asociadas a esa historia. Esto no solo por la 'filogenia' misma del GED, sino porque este constituye un espaciotiempo de exigencia y desarrollo personal para Antonio.

En los tres casos, en el trabajo de campo se ha encontrado que ese diálogo entre los intereses personales y colectivos [IP/IC] genera también dinámicas de *inter-motivación*. Es decir que "No estoy solo en esto, hay otras personas en lo mismo".

## HALLAZGOS SOBRE LAS PREGUNTAS

En esa línea, un primer hallazgo es la importancia del [IC] como un constructor social. Un IP no es aislado, y si es parte de la construcción del estudiante como persona, esa motivación a seguir adelante con un proceso formativo que pueda o no estar en consonancia con el colegio impulsa al estudiante a explorarse y conocerse. Esa inter-motivación será, pues, importante de evidenciar y enfocar en una realidad educativa que está buscando distanciarse de una formación ajena e intrusiva.

Asimismo, al inicio del estudio, el IP como foco de estudio también implicaba el riesgo de una lectura, visualización y reafirmación desde el individualismo y el utilitarismo, sin embargo, a partir de lo encontrado en el campo la importancia antes mencionada del [IC] radica no solo en la *intermotivación* sino en que **regula** una posible actitud individualista e instrumentalista. En el caso de **Rodrigo**, por ejemplo, esa regulación es el compromiso con las ‘tres superpoderosas’ por contribuir a que pueda acceder a una formación (técnica) en algo en lo que es bueno y que le puede ayudar casi directamente a crear(se) oportunidades de desarrollo personal y económico. En el caso de **Ana**, entender que tu talento no es excusa para pensarte con derecho a mirar solo los errores de los demás sin antes mirar el tuyo, que es algo que requiere el trabajo en equipo, como la edición de la revista. En el caso de **Antonio**, el proceso de distinguir la diferencia entre tener algo que comunicar y que el comunicar algo no hace tuyo el mensaje, sino más bien que un mensaje y un discurso que representa a un grupo de personas (institución) ante otros, requiere ser construido y dialogado con otras personas en conjunto, como el equipo de debate preparándose para una competencia. Los demás no están para uno sino uno está para los demás.

Por otro lado, un hallazgo importante es la emergencia de un **patrón** en la constitución de un DIP durante la ‘etapa escolar’ en un contexto contemporáneo. Este patrón se construye con cuatro factores comunes entre los casos que pueden entenderse como *componentes* del mismo y que son parte de un DIP: un **mentor**, un **soporte**, un **agente externo** y una **normativa**. El *mentor* es una persona o personas que a la vez es guía y referencia constante. *Soporte* es una persona o grupo de personas que a través de medios físicos o virtuales sirven de soporte (apoyo) psicológico, técnico, económico, etc. y motivación a que un estudiante siga adelante en el DIP. *Agente externo* es una persona, grupo de personas o institución extra-escolar (no pertenece jurisdiccionalmente al colegio) con el que interactúe el estudiante de alguna manera alrededor de su IP o su desarrollo. Esto se da por la transescolaridad actual de la vida escolar y por el contexto de hipereducación e hiperconexión. Finalmente, la *normativa* se refiere a que todo lo anterior está definido por, desde o alrededor de una política educativa normada, que puede ser a nivel estatal (decretos, currículo nacional, convenios interinstitucionales, inversiones, programas, becas, etc.) en cualquiera de sus escalas o a nivel escolar (propuesta educativa, normativas escolares, etc.).

Ahora bien, debe señalarse que el mentor y el soporte tienen que ser necesariamente personas o grupos pertenecientes al colegio, así como que cada componente puede constituirse por más de un agente, o que entre ellos la relación debe ser directa. De hecho a veces el único vínculo puede ser el mismo estudiante desde el IP. Para concretizar y resumir esto, se presenta el siguiente esquema desde los casos de estudio:

	Rodrigo	Ana	Antonio
<i>mentor</i>	profesor CETPRO	Giovanni / Jorge	Ariana / Carolina
<i>soporte</i>	miss Romina / superpoderosas	familia	mamá
<i>agente externo</i>	CETPRO	redes sociales virtuales	redes escolares de debate
<i>normativa</i>	convenios / articulaciones	revista escolar	GED / ley 28044

Este **patrón** puede ser útil no solo para investigar temas afines o para entender determinadas dinámicas educativas trans-, intra- o inter-escolares, sino para *visibilizar* realidades y/o situaciones particulares en el proceso de crecimiento y formación de los estudiantes, generando insumos para ayudar de formas diversas a su construcción como personas y seres sociales, sea en un sentido psicológico, social, político, económico, mental o espiritual. Asimismo, puede ser útil a iniciativas educacionales diversas, sean o no institucionales.

Por otro lado, y aunque puede resultar relativamente obvio, el rol de la familia en todo proceso de construcción personal es central, fundamental y base, como se muestra en estos casos. Vale decir que esto no es generalizable, en el pre-campo y durante el campo se encontró casos de estudiantes que la familia no constituía soporte alguno, este se encontraba en otros agentes. Sin embargo, por motivos de acceso y factibilidad no pudo desarrollarse un caso con ellas y ellos. La familia es, pues un espacio social central en nuestra vida.

Ley Nro. 28044 – Ley General de Educación

Artículo 119.- La familia.

*El padre, madre o tutor del estudiante tiene un rol activo y comprometido en su proceso educativo que contribuye a su formación integral y al desarrollo de sus potencialidades. En el marco de lo establecido por la ley, contribuye también al desarrollo de habilidades sociales y valores éticos, a la práctica de hábitos de higiene, alimentación y descanso, así como a la organización de sus actividades de estudio y al aprovechamiento adecuado del tiempo libre. Asimismo, propicia oportunidades para que los estudiantes realicen actividades físicas, recreativas, artísticas y deportivas y expresen su creatividad respetando sus preferencias e intereses.*

Lamentablemente, es una realidad social también evidenciada en distintas entrevistas y conversaciones del trabajo de campo y pre-campo, que esto no es entendido ni trabajado. Aunque profundizar en esto aquí desviaría la atención, se encontró que distintos grupos sociales entienden al sistema escolar y su función de formar al estudiante/hijo/hija/persona a la que se le adscribe, como una tarea que le corresponde y le compete principal e –incluso– exclusivamente a ella.

## HALLAZGOS DESDE LAS PREGUNTAS

Finalmente, a partir de un análisis transversal entre los casos de estudio desde el espaciotiempo, se ha encontrado que no solo el espacio sino que también **el tiempo reproduce la cultura a través de la instauración/transmisión de temporalidades**. Si vemos selfmaps sobre horario-semanal-tipo (tablas de tiempo), se nota claramente que la jornada escolar se corresponde con la jornada laboral como temporalidades transmitidas y naturalizadas (ver p.135). Las 30 (5x6) ó 35 (5x7) horas semanales en el colegio de 8:00am a 2:00pm ó 3:00pm, se corresponde con el horario de una jornada laboral tipo de 40 horas semanales de 9:00am a 6:00pm.

En el mundo contemporáneo, pues, un tercio del horario activo de la semana (descontando un tercio del tiempo total para dormir) se destina normalizadamente al “trabajo”, y una parte del resto a desplazarse hacia o desde el trabajo. Aunque se sabe que este horario dista de ser así tal en la vida real, ya no es suficiente. El trabajo no es suficiente, hay que buscar hacer otras cosas. **La educación en el colegio no es suficiente**. Hay que buscar hacer otras cosas. Aquí nace esa discusión del “tiempo libre” disponible para actividades extra-escolares... extra-laborales. *No solo se reproduce la jornada, sino el resto de la jornada* (el negativo visual).

En esa línea de ‘hacer otras cosas’, sin embargo, si de lo que se trata es tener un proceso de formación significativo y que nos ayude a valorarnos a nosotros mismos, el DIP da un punto de vista distinto porque es **transversal** a esa dualidad “extra/intra”. Y, como hemos visto, esto sucede porque el estudiante se siente motivado al ver resultados y concreciones tangibles –siempre reguladas socialmente, claro– de sus propios proyectos, sus propios proyectos, por tanto no se trata de ser educado sino de **aprender**. Aprender a hacer algo *bien*, aprender a tomar decisiones, aprender a afrontar los problemas que eso requiere, aprender a correlacionarlos, aprender a ser uno mismo, y aprender a serlo también en comunidad. En sí: **aprender a ser responsable**. El DIP pues evidencia un aprendizaje sistémico donde el conocimiento y desarrollo sobre algo en particular es **transversal a lo escolar**, y más bien posibilita y exige aprender a resolver más cosas que lo estipulado y normado curricularmente al estar asociado a un proceso íntimamente personal pero regulado.

Por otro lado, como **etnografía**, se ha encontrado que **la hipervisualidad** –en la que se emplaza ese DIP como aprendizaje transversal– **desborda** (también) **los límites establecidos al colegio como institución legal y social** desde la prácticas cotidianas de la vida misma del escolar como estudiante y como persona. Esto tanto en un sentido físico como en uno virtual, ni qué decir social.

Desde el enfoque de la **antropología visual**, pues, se ha problematizado cómo la economía de las fotos en esa hipervisualidad evidencia nuevos límites formales y legales al colegio que entran en tensión al disponer públicamente imágenes visuales (fotos) sobre lo mismo que busca proteger bajo sus propias normas. Aunque restringe el acceso al escolar para quien se acerque sin una formalidad legalmente reconocible, en el mundo virtual donde también participa, esa restricción casi no existe.

## DISTINCIÓN DE ESPACIOS Y TIEMPOS DE CADA PLANO DE CADA CASO

	espacios				tiempos			
	físicos	personales	institucionales	sociales	físicos	personales	institucionales	sociales
rodrigo	casa (de tía) casa de primo terminal pesquero mercado micro calle colegio cetpro  caquetá parque fátima virtuales	cuarto   transporte caminar / compartir tutor mentor soporte compartir solo muestra/venta	tareas escolares   en camino al cetpro exposiciones clases junta materiales exposiciones	familia primo tía tía enamorada enamorada amig@s profesor señoras compañer@s compañer@s cetpro facebook	todos los días algunos sábados lunes a viernes 4am - 6am algunos sábados casi todos los días todos los días lunes a viernes en la mañana y mediodía lunes a viernes 5-9pm  una o dos veces al mes al final de cada módulo todos los días	fabricación proyectos  pareja pareja  aprendizaje     juntas	tareas / trabajos     horario escolar módulos  juntas	cotidianidad trabajo ayuda a tía ayuda a tía  época escolar aprendizaje   compras
ana	casa oficina auto colegio centro de cómputo aula virtuales	papá hermana mamá  profesor tutor facebook	tareas escolares exámenes  revista club de revista ciencias sociales youtube calameo	   amig@s club de revista  twitter tumblr deviantart instagram pinterest wattpad	todos los días todos los días lunes a viernes casi todos los días 1-2 veces por semana 1-2 veces por semana casi todos los días	actividades dibujando/trabajando conversaciones oportunidades público general publicación / archivo publicación archivo de referencias archivo de referencias publicación	empresa/sistema wifi   trimestres 1/2 año   publicación	escolar familiar  face del cole/aula   fandoms fandoms seguidor(es) seguidor(es) seguidor(es)
antonio	casa cocina/comedor cuarto colegio   colegio/parroquia  auto micro virtuales	mamá desayuno leer noticias representación mentora   leer noticias	   profesor@s torneos de debate grupo de debate orgest  confirmación	   amig@s tutora equipo de debate equipo de debate orgest comunidad comunidad mamá transporte amig@s	todos los días casi todos los días todos los días lunes a viernes 2-3 veces por semana 1-2-3 veces al año jueves ddc / otros mompreparación casi todos los días 1-2 veces por semana todos los sábados todos los días de vez en cuando todos los días	no-cole comidas descanso clase/coordinaciones conversaciones 1-11/2 mes 1-11/2 mes coordinación participación comunidad interioridad trayecto urbano contexto nacional/mundial	clases/recreo tutorías 1-11/2 mes coordinación participación comunidad	amigos   escolar/amig@   miembro representación iglesia catolicismo  trayecto urbano usuario

cada quien es simultáneamente distintos quiénes en distintos lugares en distintos momentos para distintas personas

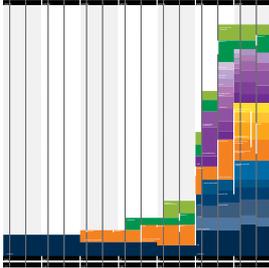
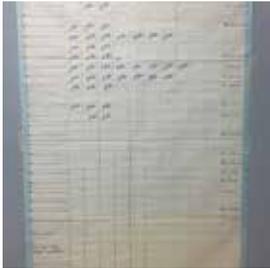
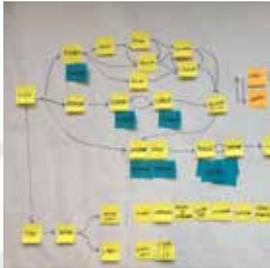
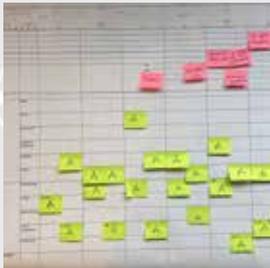
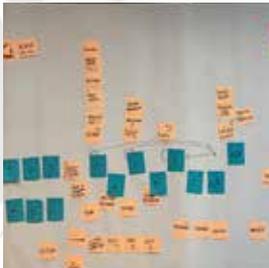


## DISTINCIÓN/FOCALIZACIÓN DE ESPACIOS Y TIEMPOS DE CADA CASO

RODRIGO

ANA

ANTONIO

TIEMPO	PERSONAL			
	SOCIAL			
	INSTITUCIONAL			
ESPACIO	PERSONAL			
	SOCIAL			
	INSTITUCIONAL			



# CONCLUSIONES

## SOBRE EL ESTUDIO

*¿En qué espaciotiempos escolares puede un estudiante desarrollar sus intereses personales?*

Responder esta pregunta es cada vez menos simple. Como hemos visto, en una sociedad *hiperconectada* e *hipervisual*, y cada vez más compleja, y en un –consecuente– contexto educativo *hipereducacional* y acelerado, multiagencial, multidimensional y transmedia (se da a través del espaciotiempos determinados y en medios físicos y virtuales), **el proceso formativo educativo escolar se des-emplaza del aula/horario escolar** (lugar/momento) y se **re-emplaza en un espaciotiempo dinámico, complejo, multidimensional y transmedia**.

En otras palabras, este proceso formativo educativo escolar no se da necesariamente en el salón de clase y en las interacciones que se dan en él, sino que trasciende los límites normados de la escuela como espaciotiempo físico, social e institucional hacia un espaciotiempo hipervisual e hiperconectado donde las distancias (y las coordenadas) son otras. La educación es, pues, hoy en día **transescolar**.

El colegio se **des-emplaza** porque no está ya siempre el mismo lugar/momento. No está ya solo en su misma dirección urbana, en su misma posición geográfica, ni tampoco está ya solo en su mismo horario semanal. Está sino en otros lugares y en otros momentos, está en otros espaciotiempos. Se ha **re-emplazado** en la web, en las redes sociales virtuales, en los dispositivos móviles. Ya no está solo en un lote de la ciudad durante ciertas horas al día/semana, sino está en los servidores web alrededor del mundo, está en las señales de telecomunicaciones, está en el bolsillo, en la mano, todo el tiempo.

Este **des/re-emplazamiento**, entonces, se constituye en un nuevo tipo de espacio y de tiempo, un nuevo conjunto de espacialidades y temporalidades. El colegio, pues, como hemos visto, no solo es (1) **móvil**, sino (2) también **multilocal**, donde estos espaciotiempos (3) son **simultáneos** entre sí y a otros aspectos de la vida, suceden ‘al mismo tiempo’. Las nuevas tecnologías, pues, permiten hacer varias cosas simultáneamente ya que conectan dispositivos y distintas redes sociales, servicios de correo y aplicaciones escolares u otros al mismo tiempo.

En ese sentido, el colegio –y la educación (escolar) en sí– no solo es móvil, multilocal y simultáneo, sino también (4) **multimodal**, se da de distintas maneras y materialidades: un evento se da en un lugar geográfico pero es transmitido en vivo por *Facebook*, publicado en *Instagram*, registrado en muchos celulares de los distintos asistentes, impreso en la revista escolar, etc. En términos contemporáneos, (5) el colegio es también **transmedia**.

(6) Y es que ahora el colegio que es también un *sistema social*, al emplazarse en estos distintos espaciotiempos dinámicos e hiperconectados conlleva a que el estudiante siempre *está* en el colegio, y que el colegio siempre vaya con el estudiante. Ya no es que solo tengo que ir al colegio, sino el colegio viene conmigo. A su vez, este des/re-emplazamiento del colegio que lo hace estar en varios lugares al mismo tiempo, también plantea nuevas (7) **exigencias** y (8) **dinámicas de roles** para el estudiante: los espaciotiempos cambian para él/ella también.

(7) Lo primero refiere a que ya no solo debe ir a determinado lugar en determinado horario al colegio *para educarse y/o ser educado*, sino que ‘siempre está en el colegio’. Al mantenerse a través de estos medios la interacción con otros miembros de la institución, la exigencia se transforma y adquiere nuevas dimensiones, pues profesores, administrativos, coordinadores u otras autoridades también comparten los mismos espaciotiempos, por lo que si cumplo o no con los trabajos, o me comporto o no de determinada manera, o hago o no determinadas cosas, se va a saber, va a ser visible. Aunque en términos de *evaluación* y

*calificación académica* no cuenta, en términos de *evaluación y calificación social* sí, y la relación entre ambas se complejiza. Dicho de otra manera, se establece **una relación entre la exigencia y la vigilancia**.

(8) Lo segundo se refiere a que al estar simultáneamente en varios lugares a través de este nuevo conjunto de espaciotiempos: la web, las redes sociales virtuales y dispositivos móviles, el joven es simultáneamente adolescente, estudiante, compañero, delegado y cualquier otro rol escolar antes asociado solamente al lugar/momento escolar que ya no es estático. Hay, pues, a través de este ‘nuevo conjunto’, una **superposición de roles** escolares y sociales, si es que no también familiares, y culturales.

(9) Todo lo anterior es manifestación de la **hipereducación**.

Así, en resumen, el ‘estudiante’ como *agente escolar* es también móvil, multilocal, simultáneo, multimodal y transmedia, es un *hiperestudiante*, (10) es un **hiperescolar**.

Por supuesto debe tenerse en cuenta que esto es ajustable a distintas situaciones socioeconómicas: no todos los colegios y/o miembros de la comunidad escolar usan las redes sociales con la misma intensidad ni necesariamente tienen acceso a ella. No todas las personas disponen o pueden acceder a dispositivos móviles o a servicios de internet todo el día toda la semana. Todo esto se refiere a que la educación escolar en general –si es que no toda también– está des/re-emplazada.

En otro aspecto de este trabajo, lo anterior conlleva a una **transformación de la percepción del espaciotiempo** por parte del escolar: el avance en el tiempo no está definido solamente por “etapas” sucesivas que se dan “en” el colegio, sino que se definen por el avance tecnológico de la web, las páginas, las plataformas, las redes sociales, y también de los dispositivos móviles, cada vez más complejos. **Los tiempos no son sucesivos sino simultáneos**. El tiempo se mide con aspectos técnicos: la intensidad y continuidad de señal de internet, el ancho de banda, la velocidad, los “megas”, los microchips de los dispositivos, la interferencia, etc. Las unidades de medida no son solo los segundos que dura un evento **sino cuántos eventos pueden suceder en un segundo** y más aún en/de cuántos de esos ‘eventos’ podemos estar/participar.

A partir de aquí, desde este *t/i* se ha visibilizado la dimensión **tiempo** en las dinámicas de reproducción social desde el colegio. La sociedad misma, pues, **se reproduce también a través de estas nuevas temporalidades**, a través de las “jornadas”, a través de los horarios asignados a actividades específicas que son asignadas (deben ser asignadas) a determinados grupos sociales. En este caso, a los estudiantes se les asigna a la jornada escolar con fecha y horario semanales determinados de la misma manera que la jornada laboral se le asigna al trabajador promedio con fecha y horario semanales. La jornada escolar de lunes a viernes de 8:00am a 3:00pm se concatena con la jornada laboral de 9:00am a 6:00pm –estos varían según cada caso– y en ambos hay un momento asignado a la alimentación. *Las 6/30 horas diarias/semanales escolares se concatenan con las 8/40 horas diarias/semanales laborales*. El cumplimiento de las jornadas genera recompensas/remuneraciones. Las *horas extra* en cada uno tienen bonificaciones: puntaje/créditos académicos o más remuneración.

En el caso de **Rodrigo, Ana y Antonio**, esas horas extra generan distintas consecuencias y tienen distintas **valoraciones** para cada uno y para cada grupo social donde interactúan (o “al que pertenecen”).

Sea como fuere, en términos de un DIP, tan importante para la construcción de una persona como individuo, las jornadas no son suficientes, ni para el que estudia ni para el que trabaja. La sociedad acelerada se reproduce así y reproduce sus dinámicas en y **con** el tiempo.

El desarrollo de un interés personal es un proceso de autodescubrimiento y auto/interconstrucción, es también un proceso formativo. Durante la etapa escolar (relación C/IP) es un proceso formativo personal emplazado en un contexto social e institucional específico, a través de un *conjunto de espaciotiempos*

(*selfscape*) también dinámicos, complejos, más multidimensionales y transmedia. Todo sucede en un mismo contexto, en una misma realidad. En ese sentido, como se dijo antes (ver p.128), un DIP implica entonces una **transescolaridad**, donde en ese *selfscape* además participan también un conjunto cada vez mayor de nuevos agentes y nuevos espaciotiempos asociados a dicha participación. Por ejemplo, como hemos visto, la **interinstitucionalidad** lleva al diálogo entre entidades estatales y bancarias para desarrollar temas educativos sobre emprendimiento y desarrollo económico. Así como en la búsqueda por desarrollar la oralidad como herramienta pedagógica y formativa, emergen instituciones interescolares enfocadas en el tema: redes de debate, campeonatos deportivos, concursos de arte, etc.

Queda más bien una cuestión abierta de hasta qué punto estos proyectos no son **sobre-exigencia**. Al mismo tiempo puede entenderse como contradictorios: si se busca potenciar el colegio, **¿qué se repotenciaría en un colegio de por sí ya des/re-emplazado espaciotemporalmente?**

Si se vincula a la ley, incluso la educación puede empezar a diversificarse, pero ¿el colegio? Si definimos los límites institucionales a partir del espacio físico resulta muy limitado e incongruente con el mundo contemporáneo –si es que no es que siempre ha sido así–, es un nuevo tipo de espaciotiempo el que debe definirse. De aquí la propuesta de análisis de espaciotiempos personal, social e institucional.

El estudiante está expuesto así a un sinfín de espaciotiempos posibles concebidos, diseñados y ofrecidos como complementos y *completaciones* de lo que el colegio no llega a abarcar, ese “algo más” ya que “no es suficiente”.

Eso está relacionado con una situación de tensión en el marco de la *hipereducación*. Al mirar esa interinstitucionalidad desde un enfoque antropológico y desde abajo –desde el estudiante–, los límites entre ampliar y/o generar espacios de oportunidad y la sobre-educación son muy difusos. Todo el esfuerzo de **Rodrigo, Ana y Antonio** por desarrollar su IP es justo eso: un *esfuerzo*. Lo extraordinario de esas historias rescatadas no radica en los IP en sí, sino que estos suceden **a pesar de** todo ese *hiper-mundo*, en una *hiper-sociedad* acelerada y ansiosa en la inmediatez que ha potenciado la tecnología, una *hiper-sociedad* que exige cada vez más a los estudiantes y les pone como *requisitos* todo eso.

Sin embargo, lo que se ha encontrado, es que por lo ya expuesto de los DIP's, en su relación C/IP se ha transformado sutilmente y se ha re-enfocado esa problemática. Más bien, dan otro punto de vista de cómo gestar un proceso formativo con valoraciones y significaciones netamente personales sin perderse en esa hipereducación hipervisual. Y es que en el DIP de los tres se han podido conciliar –inconscientemente– en lo cotidiano esa dinámica y complejidad en un proceso de autoconstrucción espaciotemporalmente complejo.

Por ejemplo, dentro y fuera de la escuela, la diferencia hoy es que esa vida interior/exterior está expuesta en los medios, pero está expuesta para todos. O, por menos, los que deciden usarlos, claro, que en lo estudiado aquí ha sido todos los agentes.

Dentro de esto, se ha encontrado que la relación entre profesores y estudiantes, central en el proceso educativo, se ha transformado. En un contexto de hipervisualidad e hiperconexión, es cada vez más común que estudiantes y profesores sean “contactos” también en las redes sociales y que dicha relación se materialice (evidencie) visualmente, con fotos diversas o selfies, y sea recíprocamente moldeada por eso.

Por ejemplo, otra reflexión/conclusión consecuente a eso es que se ha puesto más sobre la mesa la importancia de la confianza, y a su vez se replantean sus límites. Tengo en mis contactos a Paulo, Mariela y algunos otros profesores que he ido conociendo, donde han publicado fotos con Antonio y otros compañeros, fotos que quizá podría haber tomado pero que sin embargo están ahí. En ese sentido, un enfoque **desde la antropología visual** permite no solo observar esas fotos como contenido, sino problematizarlas como productos y como fuentes de dato. Como productos evidencian la permisividad y cotidianidad de profesores y estudiantes. Como fuentes de dato están en el límite de ser solo parte de la vida de personas conocidas por el etnógrafo y ser archivo virtual de su etnografía. Es en ese sentido que la hipervisualidad agudiza la reflexión sobre la confianza (al aceptarnos como contactos nos exponemos mutuamente) y los límites que deben ser claros, transparentes y siempre evidentes para ambas partes.

Así también, compartir espaciotiempos virtuales (redes sociales digitales) puede implicar para el alumno, profesor o administrativo –sino director– un cierto estado y dinámica de **vigilancia socio-institucional**. Es relativamente sencillo saber por qué un estudiante no cumplió con una tarea si el fin de semana cuando debió hacerla salió a pasear con sus amigos y colgó fotografías y videos en *Instagram* donde está conectado con el profesor. Al mismo tiempo que el estudiante puede saber por qué no se les ha entregado notas a tiempo si el profesor subió a *Facebook* que estuvo haciendo otra cosa, o el director que se fue de vacaciones y por “contactos” comunes un grupo de estudiantes “se enteró”. Esto plantea una situación de *mutua vigilancia no asociada a una jerarquía institucional escolar*.

Visualizarse (exponerse) públicamente es también visibilizarse, entonces *¿qué permiso sea visibilizado de mi relación con mis estudiantes?* En ese sentido, a partir de un análisis de fotografías (como contenido), la *imagen* que denotan (usando *imagen* según lo definido en este estudio, ver p.38) todos los profesores de los que se ha realizado observación virtual es siempre un mensaje positivo de cercanía, compañerismo, auto- e inter- motivación y relativa nostalgia, correspondida en el mismo tono por los estudiantes. En campo, en aula, en el patio, en las salas de la biblioteca, etc., se ha encontrado que ese tono no es igual de protagónico siempre, pues existen tensiones cotidianas en la convivencia escolar que es finalmente *convivencia* (espaciotemporalidad semanal).

En esa línea, la cotidianidad del crecimiento del estudiante como persona está también relacionada (visualizada/visibilizada) al trabajo y desarrollo docente también como persona.

En ese sentido, la importancia de la formación y capacitación docente no radica solamente en el mejoramiento de contenidos, metodologías y/o pedagogías, sino que a través de estudio se ha encontrado que dicha importancia también en mostrar al estudiante que el profesor también se mueve y sigue en desarrollo como persona. El profesor no es símbolo de un conocimiento a alcanzar, sino un modelo de búsqueda –cuando lo es, claro. El conocimiento no es algo estático que hay que alcanzar, sino que implica un proceso de exploración, cuestionamiento y redescubrimiento **constante**. En suma, un docente que se capacita constantemente y en un entorno saludable y crítico puede también constituir una motivación para el estudiante. Esto, por supuesto, no está exento de la realidad de las relaciones humanas en las que la performatividad como cara del egocentrismo se sobrepone a la responsabilidad del docente como guía y sobre todo como ejemplo. Ha sido, sin embargo, una variable importante que este estudio ha revelado desde los casos particulares de Rodrigo, Ana y Antonio y su entorno social inmediato factiblemente accesible y accedido.

Debe denotarse aquí que la hipereducación está también mediada por un contexto de neoliberalismo económico, donde el surgimiento de proyectos y alianzas entre entidades públicas y privadas no son sino concreción de que esto. Y así la educación en sí, se concibe con un sentido, con una dirección, y esa es finalmente la del *capitalismo*. Pero, en el marco de este estudio, esa dirección ha sido problematizada desde el espaciotiempo constituido desde un DIP específico (tres casos) que se da justo en ese contexto.

Ahora bien, si bien a partir de sus DIP cada estudiante *va construyendo relacionamente su propio modelo de ser humano*, este no es ajeno a las particularidades escolares sino más bien las reinterpretan y ajustan a sus propias dinámicas. El problema encontrado es que son pocas y difíciles de concebir normas institucionales desde esas miradas –incluso cuando ciertos agentes toman las iniciativas– sea por falta de interés o por falta de experiencia. Se pudo *regular* la percepción y aproximación del proceso cognitivo particular de Ana por parte de los profesores, pero es porque en ese colegio existe una normativa respecto a esas situaciones. En otros no.

Integrando lo enunciado hasta aquí en este capítulo, podríamos quizá aventurarnos a pensar que diseñar un sistema escolar re-espaciotemporalizado. Pero, además de que no el objetivo de este *trabajo/investigación*, se reconoce eso es difícil. Necesitamos la regulación. Quizá no estamos preparados aún para una sociedad autocontrolada y heterárquica o de repente tampoco se trata de eso. Es necesario, pues, medir.

La idea de un *sistema educativo desde un proceso de aprendizaje transescolar* resulta difícil de concebir y asir. El aprendizaje y su proceso en sí no constituye un modelo, se construyen modelos alrededor de él. Lo que está naturalizado es el tipo de *espacios y tiempos educativos* –el **paisaje educativo**– en el que “debe suceder”

el/un aprendizaje y con él la educación. Se ha encontrado que aunque cada institución desarrolla modelos educativos distintos, el espaciotiempo educativo como integral no es diferente al convencional. O si el espacio físico es cuestionado no necesariamente se asocia a una abordaje en cuanto a los espacios sociales, o entre los tiempos personales y los tiempos institucionales no hay mayor diálogo que el de adaptación –casi *normada*– del primero al segundo. En suma, la integralidad de los modelos educativos desde el espaciotiempo experienciado de manera personal por los estudiantes *dialogan pero no se integran*.

Existen, sin embargo, atisbos e iniciativas desde el Estado por fomentar una transescolaridad. Por ejemplo, en la Ley General de Educación, en el *Artículo 18.- Articulación del Sistema Educativo* al final se enuncia: “La articulación del Sistema Educativo tiene el propósito de posibilitar la integración, flexibilidad e interconexión para la organización de trayectorias distintas y diversas, según las necesidades y características del estudiante. Asimismo, con artículos como el *Artículo 28.- Diversificación curricular*, el *Artículo 125.- Descentralización de la gestión educativa* o el *Artículo 125.- Descentralización de la gestión educativa*, se busca concebir normativas (leyes) capaces de posibilitar integración entre contextualización curricular y regulación del Estado.

No obstante, llama la atención estas se plantean en un sentido de adaptación a un contexto contemporáneo donde el colegio es un espaciotiempo –aunque cada vez más proactivo– cuyos **ejes dimensionales se conciben y operan** desde límites legales tradicionales, por ejemplo: su lote (área territorial ocupada), persona jurídica (privada o pública) o jornada escolar (lunes a viernes de 7:15-2:30pm). Cuando en realidad, en un **contexto hiper** el espacio y el tiempo educativo se definen por otras variables, *otros* ejes dimensionales.

Ahora bien, la temporalidad desde la cual se concibe la vida cotidiana es (re)producto de la temporalidad escolar. Los modelos educativos y los “modelos de ser humano” (perfiles y competencias) dialogan en espaciotiempos con que los estudiantes se reconocen y en los que buscan construirse. En resumen, los **modelos definidos** dialogan con los **modelos definibles**.

Las vivencias, conocimientos y experiencias particulares (sean personales o relacionales) son incluidas en el grupo de vivencias, conocimientos y experiencias escolares cuando según el nivel de similaridad y concordancia de las instituciones escolares. Niveles definidos desde el concepto del Estado mismo de “estudiante” hasta la concreción cotidiana en el aula del modelo educativo escolar particular determinada por la historia de interacciones sociales, en este caso, enmarcadas desde un DIP.

Los DIP’s no se desarrollan, pues, en los límites establecidos por los espacios sociales e institucionales, sino a partir de las relaciones entre estos que el estudiante (la persona) va construyendo desde el descubrir de las experiencias cotidianas de estos, no porque haya un escenario o una ruta “contenedora” trazada.

Finalmente, el **patrón** (ver p.131) reconocido ya evidencia, sin embargo, que en la cotidianidad existen relaciones que vuelven posible y potencian los procesos de formación de estudiantes escolares como personas, como individuos, como seres humanos. Lo que esto visibiliza, es que de una u otra manera es factible concebir “educación” en un sentido “**también emergente**” no “solo emergente” como reacción a lo establecido. Este patrón, de alguna manera, es escalable y relativamente extrapolable a otros contextos, ahí radica su **potencial de aproximación antropológica**. Sin embargo, su verdadero valor no radica en él como resultado metodológico (etnográfico), sino como evidencia de una realidad que vale la pena visibilizar para **llevar la mirada hacia un punto de vista más positivo, proactivo y propositivo**.

La Ley General de Educación (Artículo 117, Título IV, 2017) define la *Comunidad Educativa* integrada por estudiantes, la familia, el director de la institución educativa, el profesor y el personal administrativo. Según hemos visto, esta normativa senta una base pero no es suficiente: la institución escolar y –por ende– la comunidad educativa están actualmente *des-/re-emplazados*. A partir de este estudio, se encontraría coherente entender hoy en día una *comunidad transescolar* –de hecho, finalmente es así en la vida real: asociación de exalumnos, APAFA, clubes de lectura, etc. (En términos de los DIP’s, esto es así). Claro está que la LGE actual busca organizar, ordenar y focalizar los términos, pero hay que tener cuidado en no obviar ni invisibilizar. Queda aclarar sin embargo –y sin dejar de plantear una discusión al respecto–, que generalizar aquí sería una agenda innecesariamente pretenciosa.

## DESDE EL ESTUDIO

La relación cada vez mayor con agentes extraescolares no es solo circunstancial o contextual, sino que está recíprocamente ligada a una política educativa contextualizada. Por ejemplo, en la Ley Nro. 28044 Ley Educativa Nacional, se detalla:

Artículo Nro. 17.- Rol de la Empresa.

*La empresa fomenta y apoya a la educación contribuyendo a disminuir las brechas de exclusión social de acuerdo a las políticas y prioridades del Estado. Participa en el diseño de políticas educativas, coadyuva a identificar las demandas del mercado laboral y la relación de la educación con el desarrollo económico productivo del país.*

*Promueve alianzas estratégicas con instituciones educativas para el fomento de la investigación, el desarrollo tecnológico y la formación profesional de los trabajadores y estudiantes del sistema educativo, que permitan acceder a empleos de mejor calidad, suscribiendo convenios de cooperación y apoyo para la especialización laboral de los estudiantes, el mejoramiento del desempeño docente, la dotación de infraestructura, materiales educativos y recursos tecnológicos.*

*Participa en el desarrollo e implementación de instituciones y programas educativos prioritariamente en el ámbito territorial de su asentamiento en armonía con su entorno social y natural.*

Esto abre preguntas sobre hasta qué punto, hasta qué momento, puede considerarse sano o productivo esa relación con las empresas y con ellas el capitalismo del mundo moderno.

La capacitación a los profesores con el programa MINEDU/BCP en el caso de colegios como el de Rodrigo, o posturas hacia la oralidad en los torneos de debate que asocian al desarrollo de capacidades de emprendimiento, son también evidencia de cómo el neoliberalismo económico sigue impregnando cada vez más la educación. Lecturas de ese proceso deben ser tomadas con pinzas, como el caso específico de Rodrigo. El estudiante es también visto como protagonista o emprendedor de su propio proceso:

Artículo 117.- El estudiante

*El estudiante es el centro y protagonista del proceso educativo. Le corresponden los derechos y deberes establecidos en la Constitución Política del Perú, la Ley, el Código del Niño y del Adolescente y los tratados internacionales.*

*El estudiante se organiza y participa en el proceso educativo, a través de diferentes formas democráticas de asociación estudiantil, como los Consejos de Participación de Estudiantes, Consejos Educativos Institucionales, Municipios Escolares, Conferencias con Padres de Familia u otras formas de organización.*

*Tiene el derecho y el deber de participar organizadamente en la elaboración y evaluación de los criterios y normas de convivencia, las cuales debe respetar fortaleciendo su identidad personal, así como su conciencia moral autónoma para contribuir a una sociedad pacífica, democrática, multicultural, solidaria, justa y tolerante. Asimismo, le corresponde opinar sobre la calidad del servicio educativo que recibe y participar en la planificación de los procesos pedagógicos.*

*Entre las estrategias para el desarrollo de la capacidad del ejercicio ciudadano, el estudiante toma parte en los proyectos participativos que se organizan en cada uno de los grados de estudios.*

### ¿Dónde está la escuela en un proceso educativo des/re-espacializado?

Es una cuestión abierta.

Por otro lado, en la búsqueda de formar estudiantes más proactivos, ¿cuál es el punto medio en ese proceso? Se encontró que este es la *permisividad social (escolar)*: la confianza en darle a un estudiante la posibilidad de salir o entrar a clase o a distintos lugares y momentos del colegio (desplazarse espaciotemporalmente) sin pensar que lo hace para faltar a clase sino por algo que le es bueno. Desde un punto de vista más general, puede resultar casi anecdótico, pero en una mirada más profunda se plantea esta cuestión como corolario de la *confianza* que se busca en estudiante: es algo que valdría la pena *reproducir culturalmente*. Esto, claro, se distingue de los excesos. Siguiendo desde Lefebvre, pues, lo que demuestra esto es que cuando sucede finalmente que el estudiante mismo es partícipe de su propio proceso educativo, la concepción, percepción y práctica del espacio(tiempo) escolar se transforma. La idea de colegio como tal se transforma.

Siguiendo esa línea, se ha planteado en este estudio la cuestión sobre si lo virtual es en sí un espacio(tiempo). Si es factible hablar y discutir un estudio entendiendo lo virtual como un espaciotiempo en sí mismo. Porque, igual, en términos multiplanares (social e institucionalmente) las redes viruales no son libres porque está confinadas y de-limitadas a lo que los programadores han definido (Castells, 2009). En una mirada técnica más profunda y crítico-reflexiva, la interacción estudiante/profesor adquiere otras dimensiones y valoraciones.

El acceso a información de las personas es cada vez más simple. En el caso de la investigación: no se ha permitido tomar fotografías durante horas de clase por temas de confidencialidad y protección al estudiante escolar como menor de edad. Pero ¿cómo dialoga esto con lo que los mismos estudiantes publican sobre sí mismos y la vida escolar en particular en las redes sociales digitales? Se ha encontrado que las incongruencias y todas las implicancias que esta contradicción implica, están definidos en términos de cómo el colegio como un espaciotiempo legal para el menor solo contempla una agenda educativa específica que todavía no ha sido mayormente cuestionada en términos de la hipervisualidad, contemplada como un contexto o una realidad social, pero muy poco como realidades personales: historias.

En cuanto a la economía de las fotografías, por ejemplo: ¿Una foto en un celular es realmente una “foto digital” tal cual? Su materialidad está definida por cómo micrométricos focos de luz o LEDs se prenden y apagan para crear patrones de luz que percibimos y las convertimos en imágenes. Una foto es imagen en cuanto a la percibimos. Esta discusión emerge en el sentido de que hasta dónde definimos los límites de la vida digital y la analógica, o es que solo ha cambiado el medio. No se quiere iniciar, pero quizá le damos demasiado énfasis a la diferencia entre lo digital y lo analógico. Bits y átomos. La electricidad ¿no es material?

Antes de finalizar, una cuestión planteada a partir de todo lo dicho anteriormente que –como se enunció en la pág. 7– considero que el uso y definición de educación formal, no-formal e informal es obsoleta tal cual se ha venido entendiendo. Naturaliza distinciones que finalmente siguen reproduciendo conceptos cada vez más nocivos. Entender la educación desde su “formalidad” legal implica que todo lo que no está dicho en términos de dichas normas puede fácilmente entenderse como en contra y ser concebido, entendido y sobre todo posicionado como tal. La línea entre lo no-formal e informal lo anti-formal puede ser bien delgada. Asimismo, esa nocividad también está en que entender “los procesos de formación personal que se dan a lo largo de la vida” es distinguir la educación formal de esos procesos que no son separados sino, como se ha visto, están cada vez más intrincados entre sí, si es que no -en realidad- siempre lo han estado. La diferencia ahora es que un contexto hipervisual no solo visualiza sino también visibiliza.

En ese sentido, creo que lo formal definido a partir de límites espaciotemporales específicos, debe re-mirarse desde elementos estáticos definidos a partir de su negación o carencia, sino hacia las relacionales. En otras palabras, empezar a mirar y concebir procesos educativos desde las historias que han venido sucediendo y no desde las que se busca que sucedan.

Los procesos de nuestra vida personal no son anécdotas, tienen un valor simbólico para ti y para mí.

Más aún cuando, como se ha ido encontrando, los estudiantes adolescentes de hoy en día conciben las interacciones desde la hipervisualidad y la hiperconexión, no hacia o a través de ellas. Las interacciones a través de las cuales se transmite el conocimiento están definidos por su hipervisualidad y por la posibilidad de ser recirculado. Al mismo tiempo, se ha encontrado que un pensamiento hipervisual da la posibilidad de percibir más información simultáneamente. Es decir, en el proceso de producción de las cartografías en las mapentrevistas se hace evidente mayor disposición a visualizar información que ha escribirla o describirla. Las narrativas de sus propios DIP y de los casos han sido construidas habiendo observado eso.

Asimismo, en un contexto de hipereducación, la educación no se asocia solamente a progreso, sino que el progreso es algo más que hay que lograr, es un elemento en una lista naturalizada por las propagandas educativas, empresariales y estatales. No es solo ser un profesional, sino un profesional emprendedor. No

solo se trata de ser un estudiante cumplido, sino un estudiante que cumple con las notas y cumple sus sueños. No se trata solo de adquirir conocimientos, sino de adquirirlos desarrollando capacidades para adquirirlos. Nada es suficiente. Siempre hay más que hacer. A esto está asociada la muy presente y común displisencia y poca disposición a querer aprender. Hay tanto que (se muestra que) hay que aprender, que para qué esforzarse. No es acequible o alcanzable.

En ese sentido, se ha venido planteando hacia el final del trabajo de campo la cuestión de que la preocupación por su educación es más de los mayores que de ellos mismos.

Siguiendo con lo anterior, lo inalcanzable se asentúa aún más cuando en la hiperconectividad todo se acelera, el tiempo que demora en alcanzarse eso que por cierto no va a ser suficiente, lo vuelve demasiado lejano. Y aquello que es más inmediato es más cercano.

Asimismo, los tiempos personales y sociales en los que parece conciben las etapas no están necesariamente concebidos desde la linealidad **sino desde la simultaneidad**. Todo es simultáneo. Al mismo tiempo recibo un correo, converso por *Whatsapp* y escucho música. Como se dijo antes, no se trata de ser solamente profesional, sino profesional y emprendedor.

Esto último, sin embargo, puede plnatearse como algo potencial a desarrollar, porque en términos de una (**muy**) larga sucesión de generaciones, esta simultaneidad generada en eso *híper-* de lo que venimos hablando, denota una cada vez mayor capacidad de procesar cada vez más información, de desarrollar mayores complejidades, de llevar más allá nuestra sociedad.

La historia de los DIP de Antonio, Ana y Rodrigo, constituyen un ejemplo de que, dentro de todo esto anteriormente expuesto, es concebible, posible y factible un proceso de autoconstrucción lleno de valoraciones y significaciones personales que dialoga y tiene capacidad de adaptarse a un medio, justo porque están concebidos en/desde todo lo anteriormente expuesto

En suma, podría sintetizarse que lo aquí planteado y desarrollado busca dar un punto de vista concreto sobre llevar la discusión de nuestros sistemas (¿"estandarizados"?) de formación como personas y sociedad de desde la educación hacia el aprendizaje visibilizando etnográfico-visual-material-textualmente que esa formación no se da en un espaciotiempo dimensionado, sino que se va auto- e inter-dimensionando.

El colegio cada vez más no es el espaciotiempo sino un espaciotiempo.

Podemos terminar diciendo que la cuestión sobre los intereses personales [IP's] no se relaciona a reforzar un 'habitar individualista', sino todo lo contrario: plantearse como visibilizar, valorar y potenciar lo que todos y cada uno de nosotros tiene para aportar.

# COROLARIOS

## MÁS ALLÁ DE ‘FORMAL, NO-FORMAL E INFORMAL’

Como hemos visto a lo largo de este trabajo, el aprendizaje es un proceso transversal al sistema educativo cuando son las propias inquietudes e intereses los que mueven a la persona, al estudiante. Es un proceso que no es emplazable en determinados espaciotiempos, sino más bien se dinamiza, se diluye, se complejiza... Hoy en día, el aprendizaje *sucede* en un complejo conjunto de espacialidades y temporalidades móvil, multimodal, multilocal, simultáneo y transmedia contextualizado en una sociedad hipervisual e hiperconectada. En pocas palabras, el aprendizaje del se **hiperemplaza**.

En ese sentido, la concepción de educación se ha venido transformando, sin embargo creo que los esfuerzos y aproximaciones –si bien buscan ser y/o son cada vez más acertadas y localizadas (el último Currículo Nacional ha buscado concebirse lo más políticamente posible en/desde la diversidad)– están basados en un paradigma perenne, más no en una transformación total. En una sociedad *hiper* la relación entre el concepto de educación y el de aprendizaje se complejiza. Se necesita otra cosa.

A partir de eso, propongo aquí un nuevo término, concepto, enfoque y línea teórica: Si el aprendizaje es, pues, transversal a la educación, no distingue en su *formalidad*, es decir *trasciende* la legalidad y las normativas (“convencionales”) con los que se definen los espaciotiempos donde debe(ría) suceder. Por sus propias características, **va más allá de lo formal, lo no-formal y lo informal de la educación, el aprendizaje es totalmente aformal.**

Se entienden los tres desde la definición con las que se entiende la educación (ver Sarramona, 1992): *formal* como lo normado y regulado por el estado, *no-formal* como lo que no lo es, e *informal* como aquello que sucede en la vida que complementa o enriquece la educación que uno ha recibido o no. Esto pues es limitado en cuanto al aprendizaje se entiende concebido desde la educación y desde las instituciones que la avalan, y no que la educación se concibe desde el aprendizaje y sus características intrínsecas como parte de un proceso personal, social, cultural, político, familiar, etc. Muchos modelos educativos se han alzado en crítica a ese paradigma, muchos exitosos. Lo que se cuestiona aquí es que giran alrededor de la formalidad, de lo formalizado o formalizable, o no.

**Aformal** en cambio refiere a que el proceso formativo y constructivo de la persona a través de su(s) aprendizaje(s) trasciende y sucede *por encima de* los límites de la formalidad y las normativas. El prefijo “a” indica “carencia de”, “privación de” o “negación de”. En este caso, con él se refiere a que algo *carece de* forma. El aprendizaje, pues, no tiene una forma determinada sino que adquiere distintas “formas”, maneras, procesos, procedimientos, características, etc. particulares a cada persona e incluso cada proceso.

**Rodrigo, Ana, Antonio**, y cada estudiante construye finalmente su propio aprendizaje. Por ende, concebir y pensar en términos de **educación aformal** es concebir y pensar educación desde el aprendizaje mismo, que es el eje, motor y factor primordial de la educación en sí. Vale aclarar que no se busca con esto algún tipo de “anarquía educativa” o en contra del Estado o de lo establecido socialmente o que “cada quien se educa como quiere”. La educación aformal es resultado de la filogenia actual de interacciones entre los distintos agentes y factores educacionales que han venido sucediendo y tomando lugar hasta hoy. Dicho de otra forma, el concepto de educación aformal no sería posible en otro contexto, si no hubiese esa filogenia de interacciones.

En resumen, la **educación aformal** es la educación que se plantea, concibe, planifica, ejecuta, etc. a través y más allá de la idea o concepto de ‘formalidad’ y que se constituye a partir del aprendizaje como un proceso personal y/o colectivo emergente y contextualizado.

Para cerrar este corolario, un ejemplo concreto que visualiza esto: Aprender a resolver una ecuación matemática sobre límites y derivadas viendo un video en *YouTube* ¿es formal, no-formal o informal? Tampoco trata sobre si es legal e ilegal. De la misma manera, *producir* un video sobre cómo crecen un cactus y colgarlo en *YouTube* ¿es formal, no-formal o informal? En términos aprendizaje y conocimiento ¿es importante distinguir si lo hice por propia iniciativa o para una asignación escolar?

Finalmente, si se profundiza en el concepto se puede llegar a la conclusión de que de hecho siempre ha sido así, el aprendizaje es de por sí aformal, y con respecto a la etapa escolar, siempre ha sido transversal al colegio. La diferencia es que ahora esto no solo se ha acelerado, sino que se visibiliza y materializa en los distintos medios a través de los cuales las interacciones sociales suceden y contribuyen a él como proceso, ya que el aprendizaje implica también una dimensión social. No estamos aislados: todo [IP] implica un [IC]. Sea o no manifiesto o evidente para la persona, para el Planeta como gran sistema, es así.

## SISTEMA ABIERTO DE COORDENADAS [SAC]

Finalmente, un corolario de este t/i es el desarrollo de un **sistema conceptual, teórico y metodológico** para la concepción, entendimiento e investigación de cualquier aspecto de la sociedad que implique una relacionalidad en distintas dimensiones.

El SAC es un sistema abierto que permite visualizar, estudiar y describir dichas **relacionalidades (conjunto de relaciones)** a partir de construir espaciotiempos cuyos **ejes dimensionales** son justo los elementos de dichas relaciones. Los ejes dimensionales no necesariamente implican variables de elementos físicos o geográficos o temporales, sino que pueden ser cualquier variable relacionada al foco de estudio o trabajo.

Como se ha visto a lo largo de este estudio, el espaciotiempo es solo algo que siempre está presente de distinta manera, en distintos niveles y en distintas dimensiones (todo está contextualizado), pero ese emplazamiento no es o debe estar entendido sola o necesariamente en términos de espaciotiempo físico-geográfico, sino que hay **otras espaciotemporalidades** (espacialidades+temporalidades) definidas de distinta manera en diversos contextos por distintas personas o grupos de personas. Y las relaciones de tensión, influencia, cooperación, resistencia, progreso, posición, etc. social, cultural, política, espacial, económica, temporal, personal, etc. constituyen complejos sistemas de auto-, inter- y transposicionamiento entre los miembros de una comunidad o su historia.

En ese sentido, y ante la necesidad de herramientas conceptuales, teóricas y metodológicas para aproximarse a un **hipermundo**, propongo aquí este como un sistema adaptable (puede ser adaptado a distintas circunstancias) y adaptativo (una vez definido puede adaptarse y transformarse en el tiempo) para construir, visualizar y describir espaciotemporalidades específicas según lo desarrollado por la persona o equipo de trabajo/investigación.

Puede relacionarse lo propuesto con lo desarrollado desde las ciencias sociales por Pierre Bourdieu (1988, 2012) y Alfred Gell (1992) para visualizar y visibilizar distintos aspectos de las complejidades sociales y culturales a partir de la lógica de dimensiones que constituyen espacialidades. El paso que se da aquí es evidenciar el potencial de dichos sistemas y proponer una manera más abierta de concebir las dimensiones que las construyen y los elementos y sus relaciones que las definen.

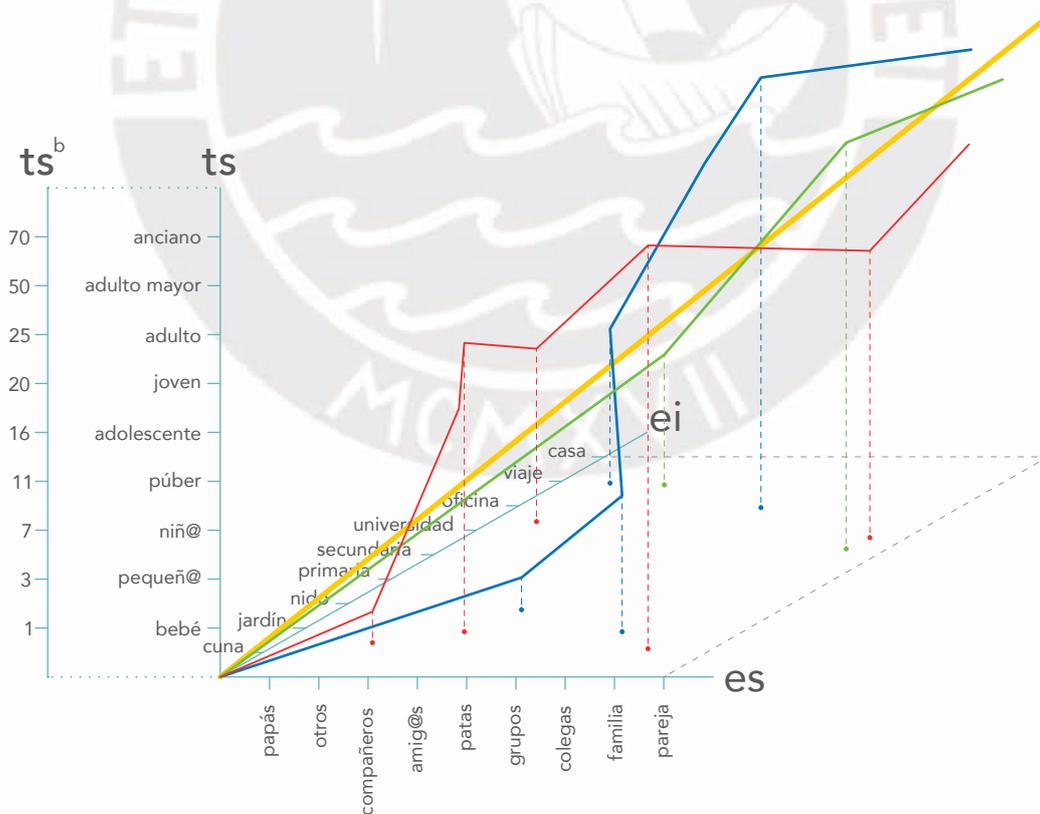
En síntesis, lo anterior refiere a que el SAC permite concebir y operacionalizar sistemas de coordenadas diversos como **coordenadas sociales, coordenadas políticas, coordenadas culturales, coordenadas familiares**, etc. o incluso sistemas de coordenadas donde pueda dialogar una con otra a manera de dimensiones, relacionando elementos y variables de cada una y constituyendo planos de una, dos, tres y/o cuatro dimensiones. El potencial de esto también radica en que no necesariamente hay un sentido de medidas mayores o menores

que otras en términos de jerarquía y avance, puede ser solo de posicionamiento, aunque estos claro está nunca son arbitrarios ni “inocentes”. Todo esto desde el punto de partida o con el fin de entender, describir y visualizar un tema en particular en términos de espaciotiempo o entender el espaciotiempo en términos de dicho tema. En el caso de este *t/i*, **entender, describir y visualizar la relación C/IP hacia el término de la etapa escolar en una línea histórica del estudiante de autoconstrucción como persona y ser social en un contexto de hipersociedad específicamente de hipervisualidad, hiperconexión e hipereducación.**

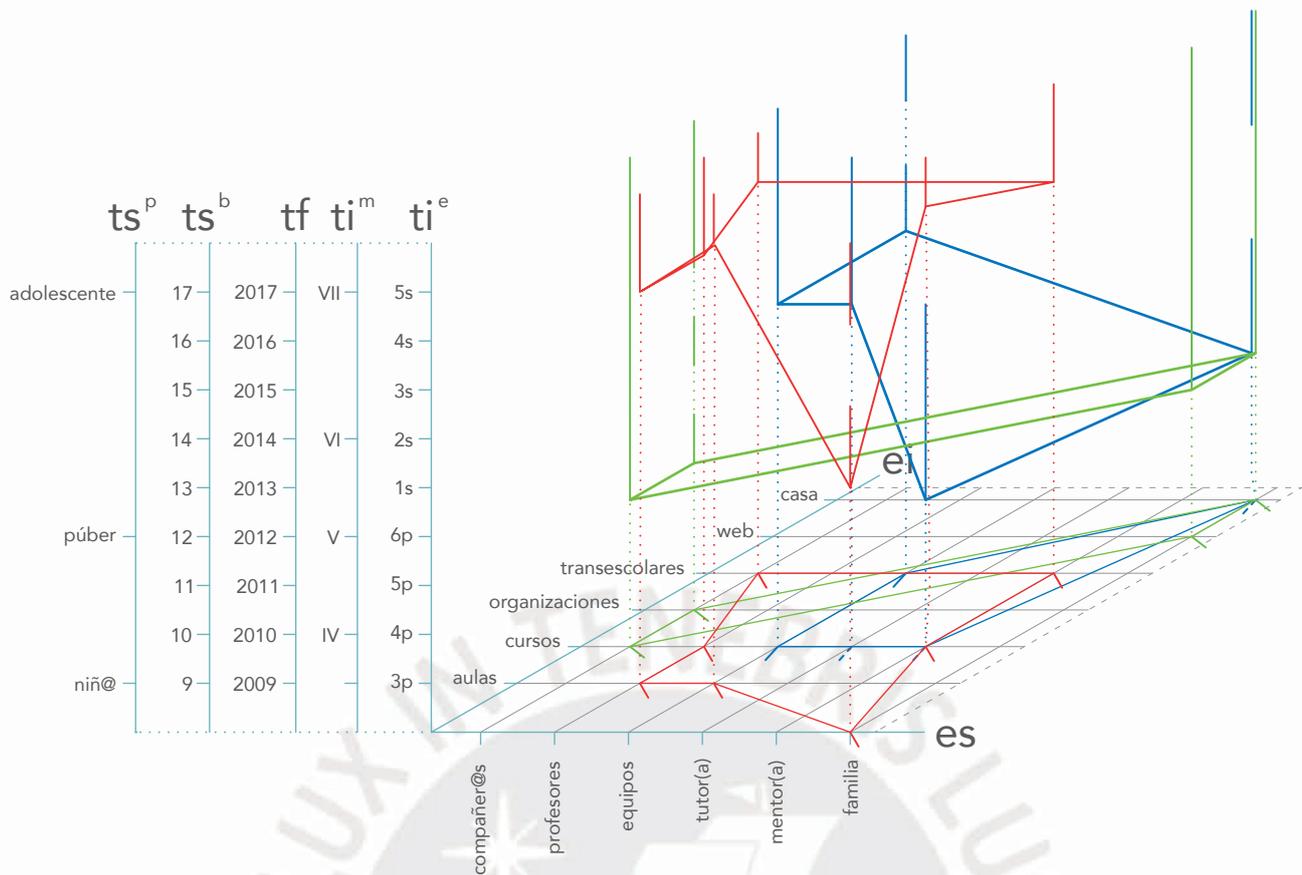
Finalmente: **¿Cómo hacer uno?** Solo hay que (1) definir las dimensiones de trabajo/investigación como ejes, (2) definir las unidades de dichas dimensiones, (3) parametrizar las posiciones de dichos elementos en los ejes correspondientes a partir de variables, y (4) empezar a posicionar los elementos a partir de esas coordenadas. Los resultados y/o el análisis irán emergiendo. El potencial justo radica aquí: en que su flexibilidad posibilita análisis multitemáticos y multidimensionales.

Para terminar con algunos ejemplos (e) de SAC considerando tres ejes [x,y,z]: (e1) Un eje de coordenadas sociales [x] con otro de política [y] y otro de cultura [z] pueden crear un cuarto eje sobre lo económico, dando una lectura de lo económico a partir de variables definidas por esos tres. (e2) Dos dimensiones sociales (ejes) como lista de trabajos posibles [x] y rasgos físicos [y] en el tiempo [z] pueden servir para estudiar la evolución histórica de la accesibilidad para personas con discapacidades en el trabajo. (e3) El tipo de relaciones personales [x] en conjunto con alguna medida de *performance* [y] en distintos grupos sociales [z] puede ayudar a estudiar el capital simbólico y social de una persona o grupo de personas.

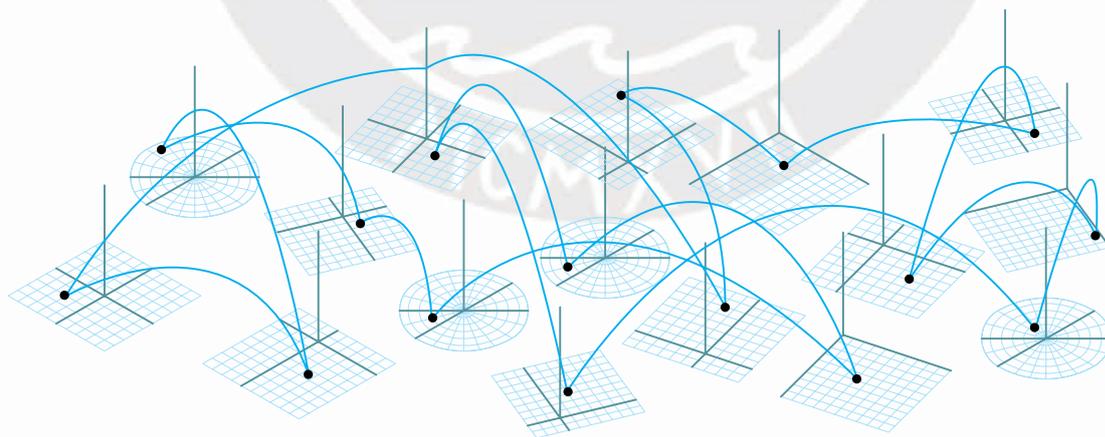
A continuación, a manera de culmen sintético, teórico, conceptual, visual y metodológico se muestran ejemplos desarrollados a partir del estudio presentado en estas páginas como un trabajo transdisciplinar entre antropología, sociología, diseño gráfico, psicología, educación, geografía y arquitectura desde una maestría en **antropología visual**.



*Si se mide el “avance” de una persona en términos de cómo van concatenándose en secuencia la pertenencia o conformación en/de espacios institucionales [ei] y espacios sociales [es] conforme avanza en su edad [ts biológico] –que a su vez es medido socialmente [t social]– es inevitable concebir que las personas (líneas verde, azul y roja) “se desvíen” del modelo de persona que debe seguirse (línea amarilla). Esta medida de las personas suele generar muchos problemas de autoestima, marginación, segregación, opresión, etc. En cambio (...)*



(...) si busca entenderse a las personas a partir de sus propios procesos, a partir de la interacción de las dimensiones (aspectos de-) con los que define su propia vida, el punto de vista (**la mirada antropológica**) es totalmente diferente. En este caso tanto **Rodrigo (línea azul)**, **Ana (línea verde)** y **Antonio (línea roja)** han venido construyendo sus propios IP's en diferentes lugares y momentos particulares a las historias personales de cada uno/una. Durante este *tí* –y para los alcances y objetivos del mismo– algunos de los componentes de cada historia han ido decantando en elementos de ejes dimensionales particulares a ellos tanto como escolares como en otras variables. En este caso, el espaciotiempo de sus DIP's está definido por relaciones entre espacios sociales [es], espacios institucionales [ei] y una simultaneidad de temporalidades [tiempo social psicológico] + [t social biológico] + [t físico] + [t institucional ministerial] + [t institucional escolar]. El resultado es una compleja filogenia de la interacción [C/IP], que aquí es visualizada/visibilizada con los **selfmaps**, que (...)



(...) se plantean como sistema teórico-conceptual-metodológico contemporáneo para aproximarse desde la antropología a una **hipersociedad**.

Es un sistema que busca construir **desde la antropología visual un puente científico entre lo cualitativo y lo cuantitativo**, que,

en este caso, se encuentran a través de dicho sistema. Existen ya en otras disciplinas herramientas para ese fin: ¿la antropología (visual)?

Como se ve en este último gráfico/visualización mostrado arriba de este texto, cada [SAC] puede complejizarse de acuerdo a distintos factores de cada estudio.

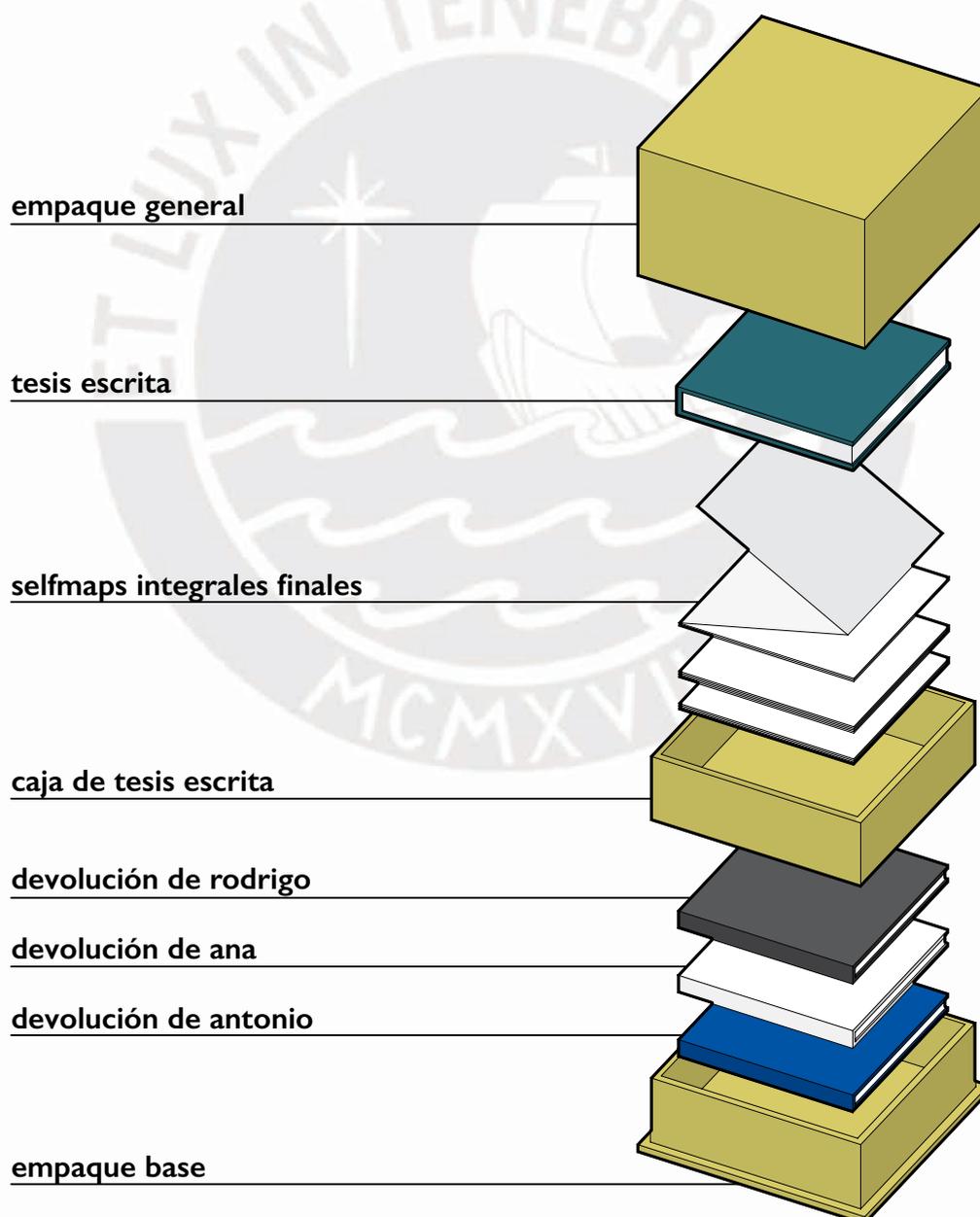
En este caso, es solo un gráfico para ilustrar cómo dentro de un mismo espacio visual puede **visualizarse/visibilizarse distintas relaciones** sobre diversas dimensiones, variables, elementos, agentes, etc. de un 'campo' de estudio particular. Cada unidad es un sistema de coordenadas de alguna relacionalidad particular, y en conjunto constituyen un mega- y meta-espaciotiempo.

Esto es tanto un ejemplo de lo que es posible realizar como también la evidencia de un futuro que **ya** es presente y que hay que pensar **ya**.

# PRODUCTO TRANSMEDIA

El producto visual se ha definido como un **devolución** para Rodrigo, Ana y Antonio y para las instituciones educativas que abrieron *un espaciotiempo* para que el t/i pueda realizarse. Este producto transmedia –toda etnografía es también un producto– será una adaptación de cada “caso de estudio” como un **producto visual/material** que integra un carácter de “informe” del trabajo realizado, “cartografías” y “visualizaciones” de las partes de los modelos educativos traducidos en mapas para el desarrollo de la investigación. Algunos de esos mapas no han sido incluidos aquí pero que serán mostrados más adelante a partir de coordinaciones sobre la confidencialidad que dichos mapas implican para las instituciones. El color de cada producto-devolución de cada estudiante fue elegido por ellos mismos.

Cada uno de estos productos será unos libros encuadernados de 180x180mm y los selfmaps integrales finales a manera de hojas desplegadas. Abajo se muestra un **diagrama** del producto transmedia, que es resultado de una **reflexión y exploración continua a lo largo de la maestría**.



# BIBLIOGRAFÍA

## ANTROPOLOGÍA DE LA ESCUELA

- Ames, P. & Rojas, V. (2012). *Podemos aprender mejor: la educación vista por los niños*. Lima: IEP Institutos de Estudios Peruanos, UNICEF Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Anderson-Levitt, M. K. (2012). *Anthropologies of education: A global guide to ethnographic studies of learning and schooling*. Oxford: Berghahn Books.
- Blat Gimeno, J. (1981). *La educación en América Latina y el Caribe en el último tercio del siglo XX*. París: UNESCO.
- Bordieu, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Althea, Taurus, Alfaguara, S.A.
- Bordieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Bourdieu, P. (2012). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Cabrera, D., Funes, J. & Brullet, C. (2004). *Alumnado, familias y sistema educativo. Los retos de la institución escolar*. Barcelona: Octaedro, Fies.
- Degregori, C. (2000). Panorama de la antropología en el Perú: del estudio del Otro a la construcción de un Nosotros diverso. En *No hay país más diverso: Compendio de antropología peruana*, 20-73. Lima: PUCP, UP, IEP.
- FONDIIEP (2013). Marco de la innovación y las buenas prácticas educativas en el Perú. Lima: Derrama Magisterial.
- Heras Montoya, L. (1997). *Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica de un centro escolar*. Málaga: Aljibe, S.L.
- Jociles, M., & Franzé, A. (2008). *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Madrid: Editorial Trotta.
- Levinson, B., & Holland, D. (1995). La producción cultural de la persona educada. In B. Levinson, D. Holland, & D. Foley, *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice* (L. Cerletti, Trans.). Nueva York: State University of New York.
- López Rodríguez, F. (2008). *Escuela/territorio. Experiencias desde los centros y desde la comunidad*. Barcelona: Editorial Laboratorio Educativo.
- Oliart, P. (2014). Proyectos educativos y políticas. En P. Sandoval & J.C. Agüero (Ed.), *Modernidad y educación en el Perú* (pp. 85-149). Cusco: Ministerio de Cultura / Dirección Desconcentrada de Cultura de Cusco.
- Rodríguez Martínez, E. (1982). *Tiempo libre y actividades extraescolares*. Madrid: Ediciones Anaya.
- Steward, J. (2012). *Teoría del cambio cultural*. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Velasco, H., García, F. & Díaz, A. (2007). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Editorial Trotta.

## ANTROPOLOGÍA VISUAL & TRANSMEDIA

- Ardévol, E. & Muntañola, N. (2004). *Representación y cultura audiovisual en la sociedad contemporánea*. Barcelona: Editorial UOC.
- Appadurai, A. (2006). The Thing Itself. En *Public Culture*, 18 (1), pp. 15-21.
- Bautista García-Vera, A. & Velasco Millo, H. (Coord.) (2011). *Antropología audiovisual: medios e investigación en educación*. Madrid: Editorial Trotta.
- Castro, R. (2011). El giro visual. Lecturas críticas en torno al uso de audiovisuales en la investigación social y cultural. En *Imaginación visual y cultura en el Perú* (G. Cánepa, Ed.). Lima: PUCP - Fondo Editorial.
- Collier, M. (2009). Viewpoints: visual anthropologists at work. En *Photographic Exploration of Social and Cultural Experience*. Austin: University of Texas Press
- Colloredo-Mansfeld, R. (1999). Sketching as an ethnographic encounter. En *The native leisure class. Consumption and cultural creativity in the Andes* (pp. 49-55).
- esacademic. Los diccionarios y las enciclopedias sobre lo Académico. (s.f.). [página web]. Recuperado de <http://www.esacademic.com/>
- Gell, A. (1999). *The art of anthropology: essays and diagrams* (Eric Hirsch, Ed.). Londres: The Anthlone Press.
- Gell, A. (2016). *Arte y agencia: una teoría antropológica*. Buenos Aires: SB Editorial.

- Grau Rebolledo, J. (Ed.) (2002). *Antropología audiovisual: fundamentos teóricos y metodológicos en la inserción del audiovisual en diseños de investigación social*. Barcelona: Bellaterra.
- Hodder, I. (1998). The interpretation of documents and material culture. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Ed.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 393-402). Londres: Sage.
- Marnheim, B. (2000). Iconicity. En *Journal of linguistic anthropology*, 9, pp. 107-110. Michigan: Society for Linguistic Anthropology.
- Partridge, T. (mayo de 2013). Diagramas in Anthropology: lines and interactions [Entrada de blog]. Life off the grid. Recuperado de <https://anthropologyoffthegrid.wordpress.com/ethnograms/diagrams-in-anthropology/>
- Mead, M. (1995). Visual anthropology in a discipline of words. En P. Hockings (Ed.), *Principles of visual anthropology*.
- Miller, D. (1987). The humility of objects. In D. Miller, *Material culture and mass consumption* (pp. 85-105). Oxford: Basil Blackwell.
- Miller, D. (2005). Materiality: An introduction. In D. Miller, *Materiality* (pp. 1-50). Durham: Duke University Press Books.
- Peirce, C. (1986). Ícono, índice y símbolo. En *La ciencia de la semiótica*, pp. 45-62. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pink, S. (2006). *The future of visual anthropology*. Nueva York: Routledge.

## ESPACIO, TIEMPO Y ANTROPOLOGÍA

- Atali, J. (2016). *Historias del tiempo* (2da. Edición). México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Bodoque, Y. (2001). *Tiempo biológico y tiempo social. Aproximación al análisis del ciclo de vida de las mujeres*. Extraído de Gazeta de Antropología: <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=3259>
- Carbonell, E. (2001). *Tiempo ambiental, tiempo social. Los debates de la antropología del tiempo situados en las sociedades agrícolas del Mediterráneo, a través de la obra literaria de Josep Pla*. Extraído de Gazeta de Antropología: <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=3287>
- Casey, E. S. (1996). How to get from Space to Place in a Fairly Short Stretch of Time: Phenomenological Prolegomena. In *Senses of Place*, (S. Feld & K. Basso, Ed.), pp. 13-52. Santa Fe: School of American Research Press.
- Cold, D. (octubre de 2013). Edward Casey's unhelpful duality [Entrada de blog]. Sprawling places. Recuperado de <http://www.dkolb.org/sprawlingplaces/generalo/placesto/edwardca.html>
- Elias, N. (2013). *Sobre el tiempo* (2da. Edición). México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- García, I. (2015). Apuntes para una antropología del espacio. Consideraciones desde la geografía clásica a la geografía cultural. En *Revista de Antropología Experimental*, 15 (28), p. 521-534. Jaén: Universidad de Jaén.
- Gell, A. (1992). *The anthropology of time: cultural constructions of temporal maps and images*. Oxford, Washington: BERG.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing.
- Navalles, J. (2004). *La apertura del tiempo social*. Extraído de Athenea Digital: <http://antalya.uab.es/athenea/num6/navalles.pdf>
- Nogué, J. (2009). *La construcción social del paisaje*. Madrid: Biblioteca Nueva, S. L.
- Tomlinson, J. (2017). *The significance of time in social anthropology*. Extraído de Academia.edu: [https://www.academia.edu/6886166/The\\_Significance\\_of\\_Time\\_in\\_Social\\_Anthropology](https://www.academia.edu/6886166/The_Significance_of_Time_in_Social_Anthropology)
- Urrejola, L. (2005). Hacia un concepto de Espacio en Antropología. Algunas consideraciones teórico-metodológicas para abordar su análisis. [Tesis no publicada]. Santiago de Chile: Universidad de Chile.

## ANTROPOLOGÍA COMO DISCIPLINA

- Appadurai, A. (1990). Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy. En *Theory Culture Society*, 7, pp. 295-310.
- Bernard, H. (1988). *Research methods in cultural anthropology*. Los Ángeles: Sage.
- Clifford, J. (1997) Spatial Practices: Fieldwork, Travel, and the Disciplining of Anthropology. En *Anthropological Locations: Boundaries and Grounds of a Field Science*, pp. 185. Berkeley: University of California Press.
- Gupta, A. & Ferguson, J. (1997). Discipline and Practice: "The Field" as Site, Method, and Location in Anthropology. En *Anthropological Locations: Boundaries and Grounds of a Field Science*, pp. 1-46. Berkeley: University of California Press.
- Geertz, C. (1992). Descripción densa: por una teoría interpretativa de la cultura. En *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Marcus, G. (2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. En *Ateridades*, 11 (22), pp. 111- 127.

## ETNOGRAFÍA, CARTOGRAFÍA & VISUALIZACIÓN DE REDES

- Benson, M. (2014). *Cosmographics: picturing space through time*. Nueva York: Harry N. Abrams.
- Bertin, J. (2011). *Semiology of graphics: Diagrams, networks, maps*. Nueva York: Esri Press.
- Burgois, P. (2015). *En busca de respeto. Vendiendo crack en el harlem*. Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- Crampton, J. (2001). Maps as social constructions: Power, communication and visualization. *Progress in Human Geography*, 25 (2), pp. 235-252.
- Desimini, J., Waldheim, C. & Mostafavi, M. (2016). *Cartographic grounds: Projecting the landscape imaginary*. Nueva York: Princeton Architectural Press.
- Freeman, L. (2000). Visualizing social networks. En *Journal of social structure*, 1 (1).
- Korzybski, A. (1933). *Science and sanity: an introduction to non-Aristotelian systems and general semantics*. California: UC.
- Kuznar, L., & Werner, O. (2001). Ethnographic Mapmaking. En *Field Methods*, 13, 204-213.
- Lima, M. (2010). *Visual complexity: mapping patterns of information*. Nueva York: Princeton Architectural Press.
- Lima, M. (2015). *The book of trees: visualizing branches of knowledge*. Nueva York: Princeton Architectural Press.
- Lima, M. (2017). *The book of circles: visualizing spheres of knowledge*. Nueva York: Princeton Architectural Press.
- Pickles, R. & Cooke, T. (Ed.) (2015). *Mapas: explorando el mundo*. Nueva York: Phaidon.
- Rodríguez Pérez, A. & Morera Bello, D. (2001). *El sociograma. Estudio de las relaciones informales en las organizaciones*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Rosenberg, R. & Grafton, A. (2012). *Cartographies of time: A history of the timeline*. Nueva York: Princeton Architectural Press.
- Tufte, E. (1990). *Envisioning information*. Connecticut: Graphic Press.
- Tufte, E. (1997). *Visual explanations. Images and quantities, evidence and narrative*. Connecticut: Graphic Press.
- Tufte, E. (2001). *The visual display of quantitative information* (2da. edición). Connecticut: Graphic Press.

## SOBRE ESTUDIOS CON/DE ADOLESCENTES

- Boyd, D. (2014). Identity: Why do teens seem strange online? En D. Boyd, *It's complicated. The social lives of networked teens* (pp. 29-53). New Haven: Yale University Press.
- Cavagnoud, R. (2011). *Entre la escuela y la supervivencia. Trabajo adolescente y las dinámicas familiares en Lima*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, Instituto Francés de Estudios Andinos & Fundación Telefónica.
- Corcuera, R.; de Irala, J.; Osorio, A. & Rivera, R. (2010). *Estilos de vida de los adolescentes peruanos*. Lima: Aleph Impresiones SRL.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación: ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó.
- León Gabriel, D. (2014). *Feminidades en conflicto y conflictos entre mujeres. Género, transgresión y violencia entre mujeres adolescentes de dos colegios públicos de Lima*. Lima: Ministerio de Educación – Secretaría Nacional de la Juventud.

## SOBRE EDUCACIÓN (ESCOLAR)

- Bailey, A. A. (2009). *La educación en la nueva era*. Barcelona: Sirio, S.A.
- Calero, M. (1999). *Historia de la Educación Peruana*. Lima: Editorial San Marcos.
- Carr, W. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Maríntez Roca.
- Casassus, J., et al. (1992). *La descentralización educativa y sus desafíos*. Lima: Tarea Asociación de Publicaciones Educativas.
- Castillo C, J. L. (s.f.). Hipereducación: el camino para lograr una hipervida [archivo PowerPoint]. Maquihuasi. Obtenido de <http://www.maquihuasi.com/hipereduc.ppt>
- Collins, J. (2009). Social Reproduction in Classrooms and Schools. En *Annual Review of Anthropology*, 38, pp. 33-49. Recuperado de [anthro.annualreviews.org](http://anthro.annualreviews.org)
- del Pozo, M. (Ed.), Álvarez, J. L., Luengo, J., Otero, E. (1999). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Biblioteca Nueva, S.L.
- Epireality (2016, 10 de noviembre). Ponencia CITIE 2016 - Diseñando caminos hacia una (hiper)educación [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=TXQytiLogx0>
- Gal, R. (1968). *Historia de la educación*. Buenos Aires: Paidós.

- Gadotti, M. (1998). *Historia de las ideas pedagógicas*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- *La Revista 21* (2014, 14 de abril). Niños sobreestimulados por las nuevas tecnologías. Recuperado de [http://www.21rs.es/es/noticias/4313\\_Ninos-sobreestimulados-por-las-nuevas-tecnologias.html](http://www.21rs.es/es/noticias/4313_Ninos-sobreestimulados-por-las-nuevas-tecnologias.html)
- Levinson, B. & Holland, D.C. (1996). La producción cultural de la persona educada: Una introducción. En Levinson, B., Foley, D. & Holland, D.C., *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice* (Laura Cerletti, Trad.). Nueva York: State University of New York.
- Luzuriaga, L. (1959). *Historia de la educación pública*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Moragues, M. (2014). *Hacia la escuela posible. Sistematización del proyecto educativo del colegio La Casa de Cartón* (2da. Edición). Lima: Centro de Educación Alternativa.
- Moreno, I. (2005). *Todos tenemos tiempo. Nueva práctica del tiempo libre en el siglo XXI*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro* (Mercedes Vallejo-Gómez, Trad.). París: UNESCO.
- mpesce (2015, 28 de febrero). HYPEREDUCATION at Columbia College [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=hC6IVItNgew>
- Quispe R., S. (2005, 14 de enero). La hipereducación y el uso del kirigami. *Universia Puerto Rico*. Recuperado de <http://noticias.universia.pr/tiempo-libre/noticia/2005/01/14/143829/hipereduacion-uso-kirigami.html>
- Reed, H. B. & Lee L., E. (1984). *Más allá de las escuelas. Educación para el desarrollo económico, social y personal*. México, D.F.: Ediciones Gernika.
- Robinson, K. & Aronica, L. (2015). *Creative schools: the grassroots revolution that's transforming education*. Nueva York: Viking Penguin.
- Rosenfeld, A. & Wise, N. (2002). *La hiperescolarización de los niños. Las actividades extraescolares, una presión añadida para tus hijos*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Sarramona, J. (Ed.) (1992). *La educación no formal*. Barcelona: CEAC, S.A.
- Traveset, M. (2007). *La pedagogía sistémica. Fundamentos y práctica*. Barcelona: Graó.
- Trilla, J. (Ed.) (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Editorial GRAÓ, de Irif.
- Weinberg, G. (1995). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: UNESCO, CEPAL, PNUD & A-Z Editora.

## CONTEXTUALIZACIÓN

- Ash, P. & D'Auria, J. (2013). *School systems that learn. Improving profesional practice, overcoming limitations, and diffusing innovation*. Thousand Oaks: Corwin.
- Basso, K. (1996). *Senses of place*. Santa Fe, Nuevo México: School of American Research Press.
- BCP (2016). Educación financiera [página web oficial]. Recuperado de <http://www.responsabilidadsocialbcp.com/educacion-financiera.html>
- Bertalanffy, L. (1984). *Teoría general de los sistemas*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Capra, F. (1999). *La trama de la vida: una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama S.A.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. (M. Hernández Díaz, Trad.) Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Real Academia Española. (2017). Diccionario de la lengua española. Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- Earls, J. (2007). *Introducción a la teoría de sistemas complejos*. Lima: Instituto de Estudios Ambientales – Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Foucault, M. (2012). *El poder, una bestia magnífica: sobre el poder, la prisión y la vida*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gebser, J. (1990). *The ever-present origin*. Ohio: Ohio University Press.
- Ibáñez, J. (Ed.) (1990). Nuevos avances en la investigación social: la investigación social de segundo orden. En *Anthropos Suplementos. Textos de historia social del pensamiento* (22).
- Imbert, G. (diciembre de 1999). La hipervisibilidad televisiva: Nuevos imaginarios / Nuevos rituales comunicativos. En *I Jornadas sobre Televisión*.
- Johnson, S. (2011). *Las buenas ideas: una historia natural de la innovación*. Madrid: Turner Publicaciones, S.L.
- Maturana, H. & Varela, F. (1990). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del conocimiento humano*. Buenos Aires: Editorial Lumen.
- MINEDU (2016). Aliados por la educación [página web oficial]. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/aliados-por-la-educacion/>
- Pereira, G. (2006). Capacidades individuales y capacidades colectivas. En *Sistema*, 195, pp. 35-51.

- Renobell, V. (septiembre de 2005). Hipervisualidad. La imagen fotográfica en la sociedad del conocimiento y de la comunicación digital. En *UOC Papers. Revista sobre la sociedad del conocimiento*.
- Spivak, G. C. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? En *Revista Colombiana de Antropología*, 39, pp. 297-364.
- UGEL 07 (2016, 2 de junio). UGEL 07 presenta oficialmente articulación de la Educación Básica Regular y Alternativa con los CETPRO [Entrada en página web]. Recuperado de <http://www.ugel07.gob.pe/noticia/ugel-07-presenta-oficialmente-articulacion-de-la-educacion-basica-regular-y-alternativa-con-los-cetpro/>

