

# Redes alternativas a la escuela en Medellín (Colombia)

Alternative networks to school in Medellín (Colombia)

Jair-Hernando Álvarez-Torres <sup>1</sup>  
Marco Bonilla-Muñoz <sup>2</sup>  
Juan-Camilo Vásquez-Atehortúa <sup>3</sup>

**Resumen:** *El presente artículo pretende fundamentar el neologismo de redes alternativas a la escuela. Busca analizar las redes alternativas a la escuela desde la antropología pedagógica e histórica a través de las nociones: proyecto de vida, paz y convivencia, en la educación media en cinco escuelas ubicadas en la zona urbana de la ciudad de Medellín. La metodología estuvo enfocada en narrativas y cartografías sociales. Su recolección se hizo a partir de los relatos realizados por noventa estudiantes de grado noveno. Como resultado, se afirmó la hipótesis en cuanto a la pertinencia del uso del neologismo redes alternativas a la escuela para seguir realizando análisis de este tipo de aspectos educativos y sociales para futuras investigaciones.*

**Palabras clave:** *educación, sociología de la educación, antropología de la educación*

---

<sup>1</sup> Doctor en Historia. Docente investigador de la Universidad de Antioquia. Medellín, Antioquia, Colombia. Correo electrónico: jair.alvarez@udea.edu.co

<sup>2</sup> Doctor en Ciencias de la Educación. Docente investigador de la Universidad de San Martín. San Martín, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: markko1993@hotmail.com

<sup>3</sup> Doctor en Antropología Social. Docente investigador de la Universidad de Medellín. Medellín, Antioquia, Colombia. Correo electrónico: jucvasquez@udemedellin.edu.co

*Diálogos Pedagógicos.* ISSN en línea: 2524-9274.

Año XXI, Nº 42, octubre 2023-marzo 2024. Pág. 197-212.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2023.21\(42\)11](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2023.21(42)11) / Recibido: 27/04/2023 / Aprobado: 24/08/2023.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.  
© Universidad Católica de Córdoba.

**Abstract:** *This article aims to substantiate the neologism of alternative networks to school. It seeks to analyze alternative networks to school from pedagogical and historical anthropology through the notions: life project, peace, and coexistence, in secondary education in five schools located in the urban area of the city of Medellín. The methodology was focused on narratives and social cartographies. It was collected from the stories made by ninety ninth-grade students. As a result, the hypothesis was affirmed regarding the relevance of using the neologism alternative networks to school to continue carrying out analyzes of this type of educational and social aspects for future research.*

**Keywords:** *education, sociology of education, anthropology of education*

---

## **Introducción**

El contrabando en la década de los setenta y el narcotráfico en la década de los ochenta en Medellín generaron una amalgama de violencias y de ilegalismos que fracturaron y pusieron en crisis esas imágenes de ideal de sujeto moderno con el que la escuela se hacía cargo. Emergieron, de ese modo, otras imágenes de sujeto, ubicadas por fuera de la educación ofrecida en la escuela, debido a la precarización de la vida propuesta por el capitalismo.

Es así, entonces, cómo va creciendo la cultura de la ilegalidad, la cual ha proporcionado, durante las últimas tres décadas, las condiciones para que muchos jóvenes construyeran su proyecto de vida participando en bandas dedicadas al sicariato y el narcotráfico, entre otros, y constituyeran así una gran red de ilegalidad en el presente.

Aparece así la reflexión sobre qué hacer con el ocio y el tiempo libre del joven que asiste a la escuela, pero que tiene tiempo suficiente para otras actividades durante el resto del día. De este modo, se presentan alternativas para la construcción de proyectos de vida para la juventud, a partir de las manifestaciones estéticas del momento, como un escenario de encuentro y refugio antes las condiciones históricas, sociales y culturales, las cuales podrán ser recreadas a partir de las narrativas de los sujetos participantes del proyecto. De igual modo, emergen las prácticas deportivas que antes se hacían dispersas y sin control ni apoyo del Estado. Esto devendrá en una gran alternativa organizada para que el tiempo libre y el ocio sean dirigidos desde los ideales de ciudadano para el contexto de Medellín y, de este modo, resistir a las ofertas generadas por la ilegalidad.

Es importante, en este punto, diferenciar las redes alternativas del tiempo libre. Para los diferentes actores de las comunidades educativas, las redes alternativas hacen parte de la concepción de tiempo libre, definido como el tiempo posterior al horario escolar y a los días festivos. Investigaciones como las de Oropesa *et al.* (2014) plantean que, frecuentemente, al indagar por el desarrollo de los estudiantes, se hace analizando las relaciones entre iguales, con sus pa-

dres y en la escuela, pero que se ha prestado muy poca atención a los procesos de socialización del tiempo libre.

En ese sentido:

Se trata de un tiempo que incluye experiencias que van dando forma, entre otras cosas, a intereses, aficiones, estilos de vida (práctica de deportes, consumo de sustancias, etc.), a estilos de afrontamiento y de relación (perseverancia, trabajo en equipo, etc.), al sentimiento de pertenencia a una generación, etc. que, a menudo, quedarán asentados para el resto de la vida. (Oropesa *et al.*, 2014)

Preguntas como las siguientes: ¿De qué modo han sido construidos proyectos de vida a partir de los ilegalismos a partir de las redes alternativas a la escuela? y ¿de qué modo es afectada la convivencia en la educación media a partir de las redes de ilegalidad en la escuela? dieron paso a la construcción de una nueva noción, esto es, el neologismo denominado redes alternativas a la escuela, a partir de los relatos de los narradores y las cartografías sociales realizadas por los participantes del proyecto, que, junto con algunos documentos teóricos e informes sobre Medellín, permitieron su descripción y explicación en el presente texto.

Este concepto emerge y se sustenta desde los fundamentos de la Antropología Histórico-Pedagógica (AHP) para una aproximación a los conceptos de formación y de educación. A su vez, sirvió como un modo de observación para analizar las imágenes de sujeto (Wulf, 2004). Estos fundamentos antropológicos fueron complementados con el concepto de ideal tipo, el cual permite una aproximación a las preconcepciones o prescripciones institucionales que dinamizan las prácticas de los sujetos y las subjetividades mismas de quienes comparten un contexto (Álvarez-Torres *et al.*, 2019). De igual modo, el concepto de red (Castells, 2009) fue fundamental para aglutinar y comprender los enlaces y las relaciones entre los sujetos y las prácticas que emergen en el adentro y en el afuera del contexto escolar. El concepto anterior tuvo como aliado principal al concepto de política de lo virtual (Sánchez, 2007), en especial, para hacer lectura de las relaciones de poder y su relación con lo legal, lo ilegal, lo legítimo y lo ilegítimo que circunda en y alrededor de la escuela. Finalmente, el concepto de heterotopías (Foucault, 2010) cierra este andamiaje teórico, el cual permite, desde sus cinco principios, pensar los espacios diferentes, la relación con los otros lugares, la relación con lo mítico y lo real, además, ese concepto ayudó a realizar las cartografías y a comprender las relaciones socioespaciales de los sujetos con su entorno inmediato. Estos principios son los siguientes: 1) Toda sociedad constituye sus heterotopías; ejemplo: una escuela de varones; 2) Toda sociedad, desde su devenir histórico, reabsorbe y hace desaparecer una heterotopía que había constituido antes; por ejemplo: una vieja cárcel deviene en biblioteca municipal; 3) La heterotopía yuxtapone en un lugar varios espacios que deberían ser, normalmente, incompatibles; por ejemplo: la sala de cine, la cual es un lugar donde se proyectan muchos espacios de otro contexto, de otro momento; 4) Las heterotopías están ligadas a recortes particulares del tiempo; por ejemplo: el museo como lugar para detener el tiempo y 5) El sistema de apertura y de cierre de las heterotopías para aislar con respecto

al espacio circundante; por ejemplo: lugares religiosos con fácil acceso, pero difícil salida en cuanto a la posibilidad de que el sujeto sea persuadido de quedarse (Foucault, 2010).

### **Materiales y métodos**

El enfoque de la investigación es cualitativo y está sustentado epistemológicamente desde lo que Christoph Wulf (2004, p. 159) ha denominado la Antropología Histórico-Pedagógica (AHP), cuya pregunta gira alrededor de cuáles son los ideales de formación y los procesos educativos posibles de alcanzar en las diferentes producciones discursivas generadas, teniendo en cuenta el contexto social y cultural de los sujetos a educar (*homo educabilis-homo educandus*). De manera complementaria, se utilizaron las narrativas como principal estrategia de aproximación al objeto de estudio<sup>4</sup> que involucran situaciones y definiciones emanadas de las experiencias de otros tiempos y espacios que trascienden la individualidad (Delory-Momberger, 2015). Dichas narrativas permitieron la recolección y el análisis de la información desde una perspectiva hermenéutica, lo que facultó la búsqueda del significado de esas experiencias que los estudiantes vivenciaron durante las actividades y los instrumentos aplicados.

El trabajo metodológico de este proyecto tuvo participación directa de maestros ubicados en las escuelas donde se ejecutó el proyecto, quienes, a su vez, hicieron su trabajo de grado de la Maestría en Educación<sup>5</sup>. De este modo, las escuelas participantes, con su respectivo maestro fueron las siguientes: Antonio Derka Santo Domingo, República de Uruguay, La Libertad, El Limonar y Dinamarca (ver Figura 1).

Para fines prácticos en la metodología, se creó un espacio académico para la reflexión, el diseño, la discusión y la socialización de los avances del proyecto, el cual fue denominado Seminario Permanente Narrativas y Proyecto de Vida, con encuentros semanales entre los investigadores y los coinvestigadores. Allí se organizó el desarrollo de la investigación en cuatro momentos: 1) Trabajo documental; 2) Trabajo de campo; 3) Sistematización y 4) Análisis y resultados de la investigación. Además, se discutieron y se aprobaron los siguientes instrumentos para la recolección de la información:

**Trabajo documental:** búsqueda bibliográfica de teorías y experiencias que favorecieran la construcción de las categorías de análisis que orientaron la recolección de información en el trabajo de campo.

**Trabajo de campo:** puesta en terreno de las categorías construidas en el trabajo documental, las cuales se pusieron en diálogo con la población objeto de

---

<sup>4</sup> Estudiantes de educación media, con edades entre los 14 y los 18 años, ubicados en Medellín (Colombia).

<sup>5</sup> Los maestros participantes, como coinvestigadores en este proyecto, se formaron en la Maestría en Educación, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Medellín, desde el semestre 2016-II hasta el 2018-I.

estudio para la producción de narrativas vivenciales, que permitieron analizar las redes alternativas a la escuela en los estudiantes de grado noveno.

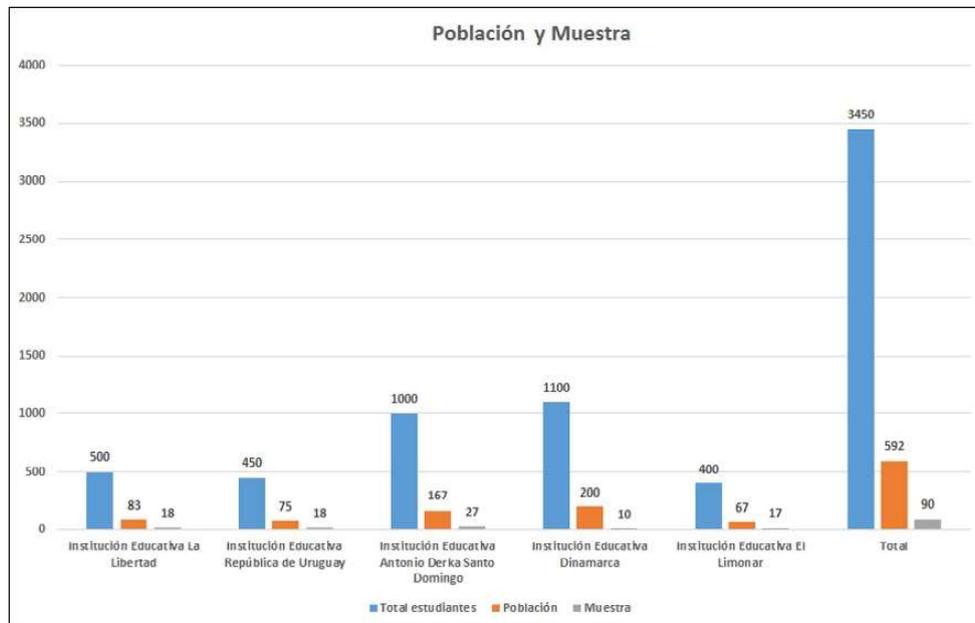
**Sistematización:** uso de una matriz de consistencia como bitácora del trabajo y una sábana categorial para la diseminación de las narrativas, con sus respectivas codificaciones en cuanto al cuidado de la intimidad y la privacidad de los participantes.

**Análisis y resultados de la investigación:** revisión de la información recolectada, su relación con las categorías previas y la confirmación de categorías emergentes, a la luz de los objetivos del proyecto desde una matriz de análisis aplicada a través del software ATLAS.ti.

A continuación, se describen las técnicas y las actividades que se utilizaron para el levantamiento de la información:

**Técnica:** la cartografía social fue la técnica utilizada para el trabajo de campo, la cual permitió caracterizar el territorio en el que habitan los estudiantes participantes de la investigación, con el fin de representar, de forma gráfica, los aspectos relevantes de su contexto, desde las heterotopías y el uso de sus cinco principios (Foucault, 2010). Para comprender la relación de los sujetos con el espacio, los siguientes aspectos fueron señalados en los relatos y las cartografías: la orientación en un territorio desconocido; la demarcación de propiedades que ponen fron-

Figura 1. Población y muestra de las escuelas participantes

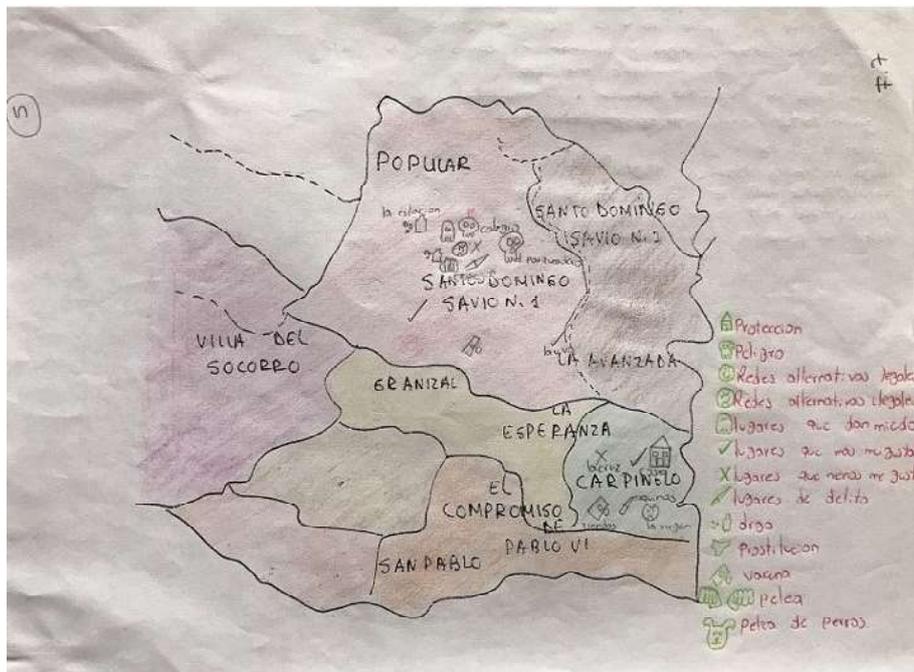


Fuente: construcción de los autores, noviembre de 2018.

teras para la movilidad (casas, jardines, escalas); la identificación de espacios de encuentro (parques, plazas, andenes, placas deportivas, casas, salones comunales); los espacios para el comercio (tiendas, carnicerías, bares, almacenes); la delimitación de fronteras invisibles por parte de las redes de ilegalidad (redes alternativas ilegales, delimitación por sectores de dominio, tales como calles, plazas, quebradas o arroyos y no por delimitación oficial de planeación territorial por parte del Estado); la presencia/ausencia de las instituciones del Estado (escuelas, zonas deportivas, puestos de policía, centros de salud, entre otros) y el señalamiento de sitios inseguros e ilegales, sitios que dan miedo, sitios de prostitución, peligro, consumo de drogas, vacunas (micro extorsiones), sitios para peleas, sitios para peleas de perros). Todas ellas cumplen el papel de detonantes para la constitución de subjetividades a través de relaciones de poder, tal como se puede ver en los ejemplos de Figura 2 y Figura 3.

**Instrumentos:** Se diseñó un cuestionario de preguntas abiertas y, en otros casos, la entrevista a profundidad, que posibilitaron recolectar la información según las categorías de análisis preestablecidas. El cuestionario aplicado a través de cuatro actividades tipo taller:

**Figura 2. Cartografía social. Mapeo del entorno de la institución educativa Institución Educativa Antonio Derka Santo Domingo**

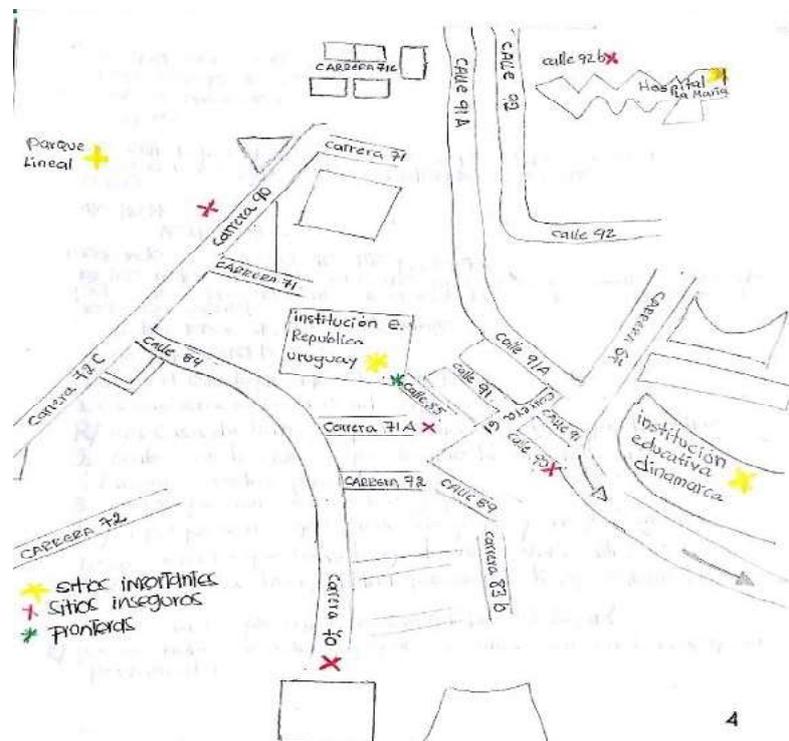


**Fuente:** Narrador 5, Institución Educativa Antonio Derka Santo Domingo (febrero de 2018).

- Actividad N° 1: Mi barrio aquí y allá.
- Actividad N° 2: Mapeando el pasado, el presente y el futuro, distribuido en tres momentos:
  - Primer momento: todo tiempo pasado fue mejor.
  - Segundo momento: El presente es mío, se vive aquí y ahora. En la piel que habito.
  - Tercer momento: Soñando con el mañana.
- Actividad N° 3: Comprendiendo lo vivido en la escuela.
- Actividad N° 4: Perspectiva escolar.

**Matriz de consistencia:** fue la bitácora del trabajo que tenía los siguientes elementos como campos para su diligenciamiento: pregunta de investigación, el objetivo general, los objetivos específicos, las actividades en cada objetivo específico, las categorías previas y las categorías emergentes.

**Figura 3. Cartografía social. Mapeo del entorno de las la instituciones educativas Institución Educativa República de Uruguay y la Institución Educativa Dinamarca**



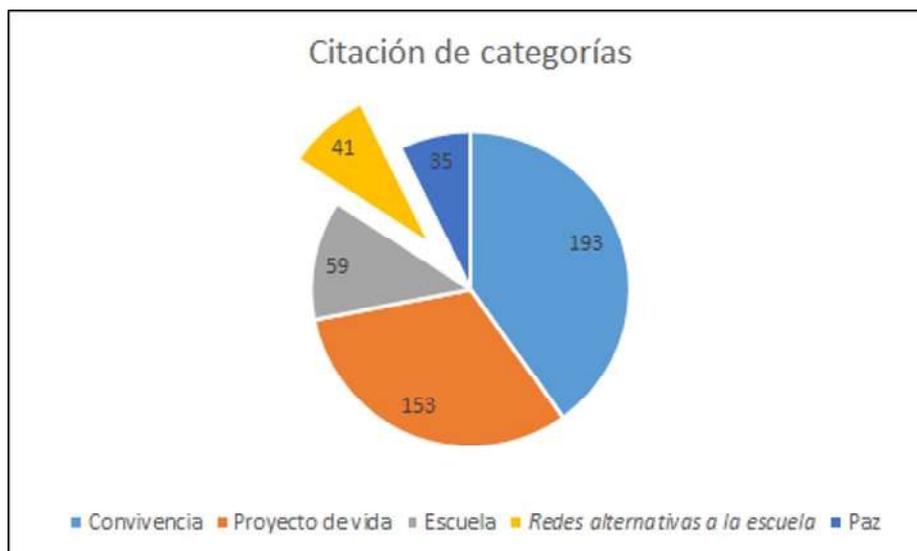
**Fuente:** Narrador 21 de la Institución Educativa República de Uruguay (febrero de 2018).

**Matriz de análisis:** se utilizó posterior a la aplicación de los instrumentos. Sus campos para su diligenciamiento fueron los siguientes: nombre de la institución educativa, investigador, narrador, edad, sexo, grado escolar, fecha de la actividad, nombre de la actividad, categorías, aporte del narrador a las categorías, categorías emergentes, análisis del investigador y conclusiones del investigador.

Dicha matriz fue analizada a partir de los procedimientos que aplica la Teoría Fundamentada, a través del análisis de información cualitativa denominado ATLAS.ti. Los datos arrojados desde allí se fragmentaron cuando emergieron los códigos en vivo, conjuntamente con las categorías *a priori*. Se pretendió, en todo momento, construir teoría a partir de los datos brutos y buscar patrones en los datos y las ideas que permitieran explicar dichos patrones. El proceso de análisis permitió la organización de notas y documentos de campo en descripciones narrativas e identificó temas o categorías centrales y relevantes en la investigación, tales como convivencia, proyecto de vida, escuela, redes alternativas a la escuela y paz (ver Figura 4).

De ahí que este escrito sea importante al confirmar el concepto de redes alternativas a la escuela desde el trabajo de campo realizado, no por su dominio en cuanto a citas registradas, sino en cuanto aporte al campo de la investigación educativa, pues su función como categoría de análisis es lo que permitirá, en otras investigaciones, profundizar en aquellos aspectos que circundan hoy día a la escuela.

**Figura 4. Citación de categorías**



**Fuente:** construcción de los autores (noviembre de 2018).

## Resultados

A continuación, se describirán algunas situaciones recogidas en las narrativas de los estudiantes participantes del proyecto. Se conserva su ortografía original, lo que permite así la participación directa del actor educativo en este escrito. Dichas descripciones permitirán mostrar la existencia predominante de tres redes que consolidan la existencia del neologismo *redes alternativas a la escuela*, desde la pluralidad de aquellos espacios y actividades relatadas por los narradores participantes del proyecto, esto es, *red de estética*, *red deportiva* y *red de ilegalidad*, cada una de ellas con sus respectivos nodos.

La primera de dichas redes se ha denominado *red de estética*, donde se ubican actividades tales como la música, el baile, el canto y la barbería, las cuales han sido asumidas como nodos de dicha red. La segunda se ha denominado *red deportiva*, encargada de ubicar allí todas aquellas actividades como el fútbol, el porrismo (*cheers*), la natación, los piques (el *stunt*), el *skate*, el patinaje, el rugby y la gimnasia, todas ellas entendidas como nodos. El tercer grupo lo constituyen los nodos que agrupan los aspectos ilegales, denominada precisamente *red de ilegalidad*, dentro de la que se pueden ubicar el uso de armas, la vigilancia de zonas, el ocio, la venta de drogas, la movilidad de objetos ilegales, tales como armas y narcóticos de un lugar a otro, y el cobro de microextorsiones (vacunas).

En algunos casos, la red deportiva es asumida como refugio frente a la violencia del contexto de los narradores. Así lo manifiesta el Narrador 57: "las canchas son importantes porque así[sic] podemos compartir los deportes y tener pasión[sic] por el deporte y no por la violencia" (F5)<sup>6</sup>.

De igual modo, la red de estética y, concretamente la música, se convierte en un instrumento para comunicar las inconformidades frente a la percepción de las injusticias o las situaciones económicas y políticas. Esto permite al sujeto manifestar sus sentires desde allí, como un lugar de refugio y de cierta libertad que se puede ejercer a través de las notas musicales.

Tal como lo manifiesta uno de los estudiantes en su narrativa:

*Los problemas que lo afectan a uno en la casa y más uno adolescente, es como que eso lo aqueja mucho a uno. Entonces uno como busca maneras de salir ¿cierto? Pero ese ha sido siempre mi forma de salir del entorno, el sistema, por así decirlo, la música. Entonces es como ese cambio fue más que todo por eso.* (Narrador 69, F1)

A pesar de la existencia de las redes alternativas a la escuela, cabe señalar que la escuela es asumida también, por algunos de sus actores, como un lugar de refugio, resistencia y esperanza para las generaciones recientes. Ellos mismos lo

<sup>6</sup> Fueron noventa los estudiantes participantes. Para conservar la privacidad y la intimidad de lo dicho en sus relatos, se han codificado como *Narradores* del 1 al 90. Por ejemplo: Narrador 1, Narrador 2 o Narrador 57, tal como sucede en este caso. De igual modo, sus diarios fueron foliados en cada una de las páginas escritas o mapeadas. De ahí que se codifique con una "F" al principio de la fuente utilizada. Por ejemplo: Narrador 57, F-5, para ubicar la cita literal de lo dicho por el participante.

sienten, tal como lo afirma el Narrador 48: "Para mi[sic] es importante ya que muchos niños y adolescentes no están en combos y en cosas[sic] malas por estar en el colegio". (F14)

Vale la pena aclarar que no solo hacen parte a modo de nodo de la *red de estética* aquellas instituciones que ofrecen una educación artística o estética formal o informal, sino también la forma como se reúnen las personas alrededor de un nodo de dicha red, tal como pasa con las bandas musicales, las cuales se van constituyendo, la mayoría de las veces, de manera informal por parte de sujetos que se sienten identificados con un género musical o que tienen intereses en común, tal como lo relata el Narrador 40:

*Entonces simplemente un amigo (varios amigos) y yo dijimos: "hey, usted y yo que nos gusta tanto el punk y usted sabe medio tocar la batería, vamos a meternos a tocar covers, ahí, lo que sea", ya hágale, se fue. Ahí fue cuando de vez en cuando que poníamos \$3.000 ó \$5.000 pesos para ir a un ensayadero.* (F-47)

La tercera es la *red de ilegalidad*, constituida a partir del sicariato, la extorsión, la distribución y la venta de drogas (Martin, 2014). Es inevitable la aproximación conceptual a esta tercera red desde el horizonte del biopoder y su relación con la población y su control, de manera especial, en cuanto elemento indispensable en el desarrollo del capitalismo y sus procesos económicos (Foucault, 2012) en cuanto a formas de dominación, en la medida en que el individuo es controlado no tanto por su pertenencia a una población, sino por ser parte de una red o redes que son consideradas como potencialmente peligrosas.

Sin embargo, para este proyecto, el problema no radicó en mirar su relación control-producción desde el biopoder, sino que se concentró más en la eventual pertenencia a una red o en la potencial pertenencia a ese tipo de redes que circundan el contexto escolar. Por ello, se hace pertinente nombrar el concepto de "política de lo virtual" (Sánchez, 2007), quien afirma lo siguiente:

Para la política de lo virtual, el individuo es objeto de control y conocimiento no en la medida en que hace parte de una población sino mientras pueda llegar a hacer parte de una red irregular. Se trata de un individuo peligroso no por lo que ha sido o lo que es, sino lo que puede llegar a ser al incorporarse eventualmente dentro de redes irregulares. (p. 39)

A continuación, un pequeño relato muestra la interpretación de algunos actos en los jóvenes participantes como circunscritos a este tercer tipo de red:

*Yo llegué a ese barrio a los 10 años, entonces yo me empecé a juntar con unos parceritos, eran cachorritos así como yo, ya como a los 12 años ya me conocían pues a mí en el barrio y todo eso, a mí me conocía así la gente, entonces a mí me invitaban a jugar partidos a la cancha ya con los grandes, ya no era con los cachorritos, sino que ya era con parceros más grandes y entonces sí, ellos me fueron diciendo: "pae, ¿se quiere ganar esa plática?", ellos primero me cogieron a mí de carrito, ellos me dijeron: "pae, vea, estas 100 luquitas, estas 50 luquitas, vaya lléveme esto hasta allí".* (Narrador 39, F-33)

Tal como se puede ver aquí, aparece uno de los trabajos más comunes para iniciar a los jóvenes a participar de dicha red. Se trata del oficio de "carrito" o "mandadero", el cual, en apariencia, es menos peligroso para quien se desempeñe allí. Para ello, hubo una previa aproximación a otras actividades de ocio, tales como jugar al fútbol, y de allí se genera un círculo de confianza por parte de los adultos o mayores a ellos ("los grandes"). La tarea consiste en llevar armas o drogas de un lugar a otro. El "carrito", como nodo de dicha red, es muy importante, pues es una de las maneras de iniciar su formación dentro de la estructura organizacional de esta red. Tal como se manifiesta en el siguiente fragmento:

*[El aprendizaje en la calle] tiene que depender mucho de la manera en que uno viva ¿sí me entiende? Por ejemplo, yo en el barrio, cuando yo vivía allá en el barrio yo mantenía con todos esos chinos, entonces ellos a mí me enseñaron a coger un arma, ellos a mí me enseñaron a defenderme, eh, ahí fui pues yo aprendiendo viéndolos pues a ellos, pensando pues en mí, yo fui como captando qué era lo bueno y qué era lo malo... (Narrador 39, F-30)*

Aquí es importante recurrir a la forma cómo la Antropología Pedagógica permite interpretar este relato a partir del concepto de procesos miméticos (Wulf, 2004, pp. 181-185), los cuales:

No se refieren sólo a los productos materiales de la cultura, sino que se dirigen también a las relaciones sociales y formas de acción, a las escenificaciones y exposiciones de lo social. De manera especial, se trata de formas del saber práctico que se desprenden en procesos sensoriales, referidos al cuerpo, y que hacen posible la acción en instituciones y organizaciones. (p. 183)

En esa misma dirección, va su relato cuando describe otro tipo de enseñanzas recibidas por la banda:

*Ellos me enseñaron lo que eran las fronteras del barrio, me dijeron yo por donde me podía ir y por donde no me podía ir, por donde me fuera a meter y por donde no, me enseñaron cómo se manejaba tal cosa, me enseñaron cómo cobrar, yo qué tenía que vigilar, cómo tenía que vigilar, por dónde tenía que vigilar y todo eso, eso me lo fueron enseñando esos manes (la "banda"). (Narrador 39, F-34)*

El cobro de vacuna (microextorsión) y la vigilancia de zonas son un par de tareas que también permiten a los jóvenes comenzar su proceso activo en la red de ilegalidad. El que pasa por los locales comerciales cobrando "la vacuna" es denominado, también, como "carrito" o "hijo"; el jefe de ellos es el coordinador de zona y el jefe de los coordinadores es el "apá" o "papá". Estas prácticas han sido legitimadas por la comunidad al sentir que es preferible pagarles a estos grupos ilegales que confiar en la policía (PARES, 2018).

## **Discusión**

¿Qué se entiende por red?, ¿con qué otros conceptos se relacionan el concepto de red? y ¿cuál es su aplicación en lo social y lo educativo?

Como lo plantea Manuel Castells:

Una red es un conjunto de nodos interconectados. [...] cualquier componente de una red (incluidos los "centros") es un nodo, y su función y significado dependen de los programas de la red y de su interacción con otros nodos de ésta. [...] La importancia relativa de un nodo no proviene de sus características especiales, sino de su capacidad para contribuir a la eficacia de la red para lograr sus objetivos, definidos por los valores e intereses programados en las redes. [...] Una red está definida por el programa que asigna los objetivos y las reglas de funcionamiento de la propia red. [...] En las redes sociales y organizativas los actores sociales, promoviendo sus valores e intereses e interactuando con otros actores sociales, están en el origen de la creación y programación de las redes. (2009, p. 45)

Estos principios teóricos y los hallazgos encontrados en el trabajo de campo permitieron que fuera tomando fuerza la noción de *redes alternativas a la escuela*. Dicha noción se llenó de contenido con el trabajo de campo y la lectura del concepto de *red* planteado por Manuel Castells (2009), el concepto de *biopoder* (Foucault, 2012) y el concepto de *política de lo virtual* (Sánchez, 2007).

De esta manera, se entiende por dicho concepto al conjunto de redes relacionadas con la escuela a través de sus actores educativos, donde cada red contiene una serie de nodos que están interconectados. Estas redes tienen en común, por un lado, su funcionamiento y significado, y por el otro, que dependen de los programas mismos de cada red y la interacción con los demás nodos que la constituyen. Tal articulación depende de su circulación directa en la escuela y de la forma en que los actores educativos, al pertenecer a las redes, la dinamizan tanto dentro como fuera de la escuela misma, lo que promueve sus valores e intereses y la forma cómo interactúan con otros actores sociales.

La juventud de Medellín, durante los últimos treinta años, se ha tenido que enfrentar, de algún modo, con esas otras alternativas existentes y diferentes a las propuestas planteadas de manera tradicional por la escuela. Incluso, la escuela misma ha servido como lugar de reclusión y pertenencia a redes como la red de ilegalidad y sus respectivos nodos, entre ellos: el sicariato, jíbaros (*drug dealer*) y prepagos (prostitución), entre otros. Estos elementos han puesto en jaque el ideal tipo de sujeto que debía o debe habitar la ciudad de Medellín, formado o educado desde la escuela, "pues ya no será ella el único lugar posible para construir un proyecto de vida que garantice la subsistencia económica del sujeto" (Álvarez-Torres *et al.*, 2019, p. 179).

Según los datos difundidos por parte de la Alcaldía de Medellín, para el 2018, hay casi 60 mil jóvenes en riesgo, de los cuales 4.800 están cerca de ser reclutados por parte de las organizaciones delincuenciales. Históricamente, el Estado ha utilizado casi el 80 % de los ingresos de la ciudad de Medellín en inversión social, lo

que deja en claro que el problema no ha sido la inversión, sino la forma o las estrategias utilizadas para proponerle al joven otras alternativas para construir sus proyectos de vida (Mercado, 2018).

Las condiciones de posibilidad de dichos proyectos de vida se refuerzan a partir de la inequidad, la pobreza asfixiante, la corrupción y la precarización de las formas de vida, entre otras, que hacen parte del escenario social de Medellín. Esto trae como consecuencia un cierto desencanto frente a lo político y a toda aquella promesa de cambio o transformación planteada desde las administraciones de turno durante los últimos tres decenios. En ese lapso, el crimen organizado ha crecido y, de manera especial, la macroestructura para su funcionamiento. En este panorama, la escuela sigue siendo epicentro de la compleja vida social, de los ilegalismos en su plasticidad y, a la vez, es un lugar que otros sujetos asumen como escenario de resistencia, resguardo, protección y esperanza.

Finalmente, una de las discusiones más importantes entre los investigadores de este proyecto apareció cuando se planteó una lectura de lo pedagógico, más allá de entender a la pedagogía como enseñar bien un contenido en la escuela. Se asumió a la pedagogía como todo aquello que se ocupa de la formación y la educación de los sujetos, pero que no es tarea exclusiva de la escuela. Además, se convirtió en un aspecto importante para discutir el hecho de comprender que existen pedagogías fundamentadas en imágenes de sujeto previas y que están más cercanas a la materialización del ideal tipo de una época y de un contexto sociocultural a desde

un proceso de formación ética, política y ciudadana que converja con los intereses oficialmente establecidos por el Estado, respaldadas o soportadas a través de unas pedagogías que construyen propuestas con dicha finalidad. A estas pedagogías las hemos denominado en el proyecto como pedagogías afirmativas. (Álvarez-Torres *et al.*, 2019, p. 183)

A este tipo de pedagogías, se les ha denominado, en el proyecto, como pedagogías afirmativas, en cuanto son aceptadas para su circulación en las instituciones educativas porque están en consonancia con las demandas socioculturales de la época. Pero también es importante comprender que, dentro de dichas pedagogías, hay unas que son más aceptadas que otras en el ámbito interno de cada institución educativa.

Hay una discusión en doble sentido con las pedagogías afirmativas y las pedagogías no afirmativas. Pedagogías afirmativas, en cuanto se acepta su discursividad en consonancia con lo legal y lo legítimo para formar y educar a un sujeto en lo legal y en lo legítimo de manera social y cultural; es decir, lo que se acepta como práctica discursiva. Las pedagogías no afirmativas buscan, en un contexto como el escolar, que funcionen otras formas de hacer, otras prácticas, a partir de fundamentaciones pedagógicas y de otros saberes. Pero también aparecen, en el enfrentamiento entre las pedagogías afirmativas, todas aquellas sin discriminación que pasan por el contexto escolar. O sea, tienen esa intención, digamos, de aportar a la formación de un ideal tipo de sujeto bueno, mejor ser, mejor ciudadano, civilizado, productivo y que cumpla con las habilidades o compe-

tencias que exige la época. Entonces, hay un enfrentamiento interno entre todas esas pedagogías que ayudan a materializar ese ideal tipo de sujeto y que, discursivamente, constituyen las pedagogías afirmativas. Este planteamiento se complementa con la siguiente afirmación:

Esta dinámica en nuestro contexto colombiano, ha tenido un paisaje variopinto en cuanto a las condiciones de posibilidad de otros escenarios formativos, con lógicas y procesos de racionalidad diferentes a las propuestas desarrolladas o implementadas desde la oficialidad. Es a este tipo de procesos, donde el sujeto se constituye por fuera de la escuela, generando procesos formativos "otros" diferentes pero que logran los mismos fines en cuanto a ciertos aspectos señalados como relevantes para un espacio social determinado, tales como la ética, la política y la ciudadana, pero desde escenarios oficiales o alternos. A estas pedagogías centradas en procesos de formación de este tipo, las hemos denominado pedagogías no afirmativas. (Álvarez-Torres *et al.*, 2019, p. 183)

Las pedagogías no afirmativas, entonces, son aquellas que también están organizadas de manera discursiva y que impactan en la formación y la educación del sujeto en cuanto hacen que él sea otra cosa. Sin embargo, se encuentran en otras coordenadas sociales y culturales que no necesariamente se ubican en lo legal y que pueden ser legitimadas por una parte de la población, que las acepta y hasta las pone a funcionar, tal como pasa con todo el asunto de la ilegalidad o los ilegalismos en los jóvenes (Foucault, 1997, p. 271).

Estas pedagogías no afirmativas se ven materializadas en los nodos de las redes de ilegalidad, las cuales son plataformas que tiene estructuras jerárquicas o jerarquizadas y con funciones claramente definidas, que son enseñadas, por lo general, por los más adultos y los que llevan más tiempo en las redes y que son aprendidas por los jóvenes.

En síntesis, son dos debates. Uno, interno y epistemológico en la escuela, pues hay pedagogías afirmativas aceptadas por su pertinencia para la época en cuanto al ideal tipo de sujeto que se debe educar. También, hay pedagogías afirmativas que han sido o pueden ser tenidas en cuenta en la escuela para la educación desde intenciones formativas legales, pero no legitimadas por no aportar a la formación del ideal tipo de sujeto para la época y para el contexto sociocultural.

El segundo debate entre las pedagogías afirmativas versus las pedagogías no afirmativas, donde se enseña y se aprende desde otros referentes no legales en términos estatales, pero que tienen, de manera interna, grandes estructuras de poder, con sus propias normas y jerarquías, siendo más interesante aún, que les permite a los jóvenes otras formas de construir su proyecto de vida, una categoría importante en la presente investigación, en cuanto muestra que la única forma de cumplir lo que la escuela promete no solo se consigue yendo a la escuela, pues existen otras alternativas.

### Conclusiones

Los jóvenes han creado y consolidado grupos artísticos, bandas musicales, agremiaciones deportivas, grupos religiosos o espirituales y movimientos ambientales que se convierten en la alternativa para mejorar la calidad de vida a través del uso del tiempo libre y la consolidación de proyectos a largo plazo (PARES, 2018).

La insistencia, durante varias décadas, en cuanto al uso del tiempo libre y el ocio en los jóvenes ha permitido construir una historia de resistencia a la ilegalidad desde la asociación a partir de intereses comunes para generar una especie de capa impermeable, en algunas comunidades, para alejar a los jóvenes de la violencia y la ilegalidad. Parece que, a medida que la macroestructura de la red de ilegalidad crece, de manera proporcional, crecen las alternativas públicas y privadas para hacerle resistencia desde la constitución de otras redes. Todas ellas se podrían investigar desde la noción de redes alternativas a la escuela.

Por otro lado, dos de las tres redes señaladas aquí buscan que el ocio y el tiempo libre de los jóvenes se canalicen en otras actividades que los distancie de los nodos que constituyen la red de ilegalidad. La escuela no siempre es un lugar seguro y mucho menos de entornos seguros. Muchos de los jóvenes que asisten a la escuela tienen contacto o pertenecen a alguno de los nodos de la red de ilegalidad a través de pequeñas tareas y actividades, tales como la vigilancia y el microtráfico de drogas, siendo, entonces, la escuela una de las formas más fáciles de acceder a la red de ilegalidad.

La decisión es bien compleja, pues los jóvenes se encuentran con la tradicional ruta de ir a la escuela para construir su proyecto de vida, pero, también, se pueden topar, en su contexto, con ideas y propuestas que les proporcionan elementos complementarios a su formación, tal como pasa con la red deportiva o la red de estética. Sin embargo, también aparece la red de ilegalidad, que pone a algunos entre la espada y la pared, a otros los atrae, otros se sienten incómodos y amenazados y, también, están aquellos que la rechazan. Lo cierto es que la presencia de esa red de ilegalidad, en y cerca del contexto escolar, los pone a habérselas con ella en su contexto y cotidianidad, como una de las redes alternativas a la escuela para construir su proyecto de vida.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez-Torres, J., Betancourt-Cadavid, J. y Vásquez-Atehortúa, J. (2019). Paz y convivencia en los colegios de La Salle de Medellín y el Valle de Aburrá. *Revista Lasallista de Investigación*, 16(1), 164-186. DOI: 10.22507/rli.v16n1a1
- Castells, M. (2009). El poder en la sociedad red. En M. Castells, *Comunicación y poder* (pp.33-85). Alianza: España.
- Delory-Momberger, Chr. (2015). *La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Universidad de Antioquia: Medellín.
- Foucault, M. (1997). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (2010). *El cuerpo utópico. Las heterotopías*. Nueva Visión.
- Foucault, M. (2012). *Historia de la sexualidad 1: La voluntad de saber*. Biblioteca Nueva, Siglo Veintiuno Editores.
- Martin, G. (2014). *Medellín. Tragedia y resurrección, mafias, ciudad y Estado, 1975-2013*. La Carreta Histórica.
- Mercado, D. (2018, 29 de agosto). Hay casi 60 mil jóvenes en riesgo. *Periódico ADN*, 2.
- Oropesa, F., Moreno, C., Pérez, P. y Muñoz-Tinoco, V. (2014). Rutinas de tiempo libre: oportunidad y riesgo en la adolescencia. *Cultura y Educación*, 26(1), 159-183. DOI: 10.1080/11356405.2014.908670
- PARES-Fundación Paz & Reconciliación (2018). *La tenebrosa radiografía de las oficinas de cobro en Medellín*, p. 22. Recuperado de <https://pares.com.co/wp-content/uploads/2018/10/INFORME-MEDELLIN-FINAL.pdf>
- Sánchez, R. (2007). *Biopolítica y formas de vida*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Wulf, Chr. (2004). *Antropología de la educación*. Idea Books.