

Recuperando la espacialidad de los sujetos: metodologías cualitativas para el análisis espacial, un modelo de topos, paisajes y tecnologías

Recovering the spatiality of subject: qualitative spatial analysis methodologies, a model of topos, landscapes and technologies

Ulises Mario Sepúlveda Sepúlveda*

Recibido: 30/08/2017. Aceptado: 7/03/2018. Publicado en línea (e-print): 11/04/2018

Resumen. Los diseños cualitativos y sus modelos de análisis en geografía han sido objeto de debate debido a la falta de claridad a la hora de exponer las diferentes opciones metodológicas tomadas por los investigadores, y de explicitar las formas de análisis para la producción de resultados desde una perspectiva cualitativa. El presente trabajo describe un dispositivo metodológico cualitativo/espacial utilizado para el estudio de la experiencia espacial de estudiantes de la Región Metropolitana (Chile), así como el modelo de análisis de la información que fue implementado. Se da cuenta de una aproximación topológica de trabajo en la producción de datos (entrevista topológica), así como de un proceso de codificación en base a topos, asegurando la perspectiva espacial de las experiencias de los sujetos. Se presentan dos tipos de resultados obtenidos, el primero de ellos a la reconstrucción de paisajes de interiorización de las experiencias de los sujetos y el segundo a la producción de tecnologías desarrolladas por los estudiantes en los espacios que habitan.

Palabras claves: experiencia espacial, politopos, paisajes de interiorización, diseño cualitativo, tecnologías del yo.

Abstract. Qualitative geographic designs and their analytical models have been the subject of debate due to the lack of clarity when exposing the different methodological approaches

used by researchers, and when detailing the analytical modalities to yield qualitative results. Thus, within the context of qualitative methodologies in geography, there is the need to develop approaches that provide guidance and orientation to students and researchers working in this field for the application of methods that will enable to develop study subjects from the relationship between subjectivity and space.

The present work describes a qualitative/spatial methodological tool for the study of the spatial experience by students of the Metropolitan Region (Chile), as well as the information analysis model that was implemented. In order to clarify the relationship between experience and space, this article presents and explains a methodological model that allows understanding a way to carry out this approach inspired by Grounded Theory. All the elements related to the methodological model are explained, including sample selection, data production and information analysis, all of which can be used to visualize the links between all the elements analyzed to achieve results.

The research described here was originally developed as part of a doctoral thesis that intended to understand the technologies of the self (Foucault, 1990) that students develop through the college and non-college spaces. The study premise is that students are more than marks and exams, as there are experiences available that enable the

* Departamento de Geografía Universidad Alberto Hurtado. Cienfuegos 41, Santiago de Chile, Chile. Email: usepulve@uahurtado.cl

construction of technologies of the self. These experiences lie within the specific relationship that students establish with the spaces transited.

For sample selection, the study opted to seek the greatest diversity of environments, considering a variety of types of educational facilities in the Metropolitan Region of Santiago de Chile, based on criteria not only economic but also related to the formative orientation of educational projects. In a second phase, the directors of the participating facilities were asked to select two students in the last years of their college degree, one who was representative of college ideals and the other its antithesis. This selection approach of sampling extreme cases (Patton, 2002) would produce two cases with detailed information.

The selected cases were used to make a topological work approximation to data production (topological interview), as well as a codification process based on places, thus ensuring an approximation to the experiences of subjects from a spatial perspective. Specifically, the topological interview emphasizes the relationship that students, based on their descriptions built with the spaces transited, in either concrete or symbolic terms. This spatial imperative was enriched with inquiries, types of creations made, timings, utopias or future scenarios, stories, and relevant players, among others. Then, once students were interviewed, two analytical approaches were used to produce results, the first based on an open coding, and the second in an axial coding, both based on Ground Theory (Strauss & Corbin, 2002).

OBJETIVO DEL TRABAJO: METODOLOGÍAS CUALITATIVAS PARA LA INDAGACIÓN DE LA EXPERIENCIA ESPACIAL

El progreso de las metodologías cualitativas en el contexto de las ciencias sociales ha permitido que los objetos de investigación sean capaces de “atrapar” fenómenos de la realidad que por mucho tiempo habían permanecido invisibles para los científicos sociales. El caso de la geografía no ha sido la excepción: con los trabajos de geografía cultural así como de geografía social (Casino, Thomas, Cloke y Panelli, 2011), se comenzó a complejizar la descripción y el análisis de lo material para ir por el descubrimiento de otros espacios. Mundos de significados o, como lo señala Jackson (2012), “mapas de significado” que recuperan al espacio en sus aspectos materiales y simbólicos, ponen al sujeto y sus geografías al centro de la construcción de conocimiento. Las ciencias sociales han tomado estos elementos y han integrado a sus producciones dos tipos de giros, el “cultural” y el “espacial” (Warf

This article reports the results obtained through the approach described above, with the respective examples. The first type of results is linked to the reconstruction of internalization landscapes, which is initially built from topes and polytopes based on spatial experiences, which correspond to symbolic spaces and materials that are the foundations for the development of the subsequent landscapes linked to emotions, subjects, roles and statements. These initial results lead to a type of findings that set the basis for an analytical model of subjectivity that includes subjects and experiences from the relationship between topes, polytopes and landscapes.

This emerging model summarizes the second type of results, which corresponds to technologies of the self as developed by the students. These technologies are explained with the model developed through a specific example of mutilation technologies and standardized results, which enables to show, for example, how students who are representative of their college facilities gradually eliminate spatial experiences, such as those developed with friends. This approach could explain the production of themselves by students, which should be analyzed in order to assess whether the educational opportunities offered by college spaces match those demanded by societies for the formation of citizens.

Key words: spatial experience, polytopes, internalization landscapes, qualitative design, technologies of the self.

y Arias, 2008), con lo cual los sujetos y su relación ontológica con el entorno (Cloke, 2011) han adquirido importancia radical para comprender los fenómenos sociales.

En geografía, los sujetos en el espacio ya son referentes a la hora de comprender sus problemáticas (Crespo-Guerrero, 2016; Muñoz Barriga, 2017) y ya se puede reconocer una vanguardia de trabajos que han profundizado en elementos metodológicos de la investigación cualitativa (Baxter y Eyles, 1997; Clifford, French y Valentine, 2010), además de los dedicados específicamente a entrevistas (Secor, 2010; Valentine, 2013), así como a otras técnicas específicas del trabajo en geografía, como los métodos visuales (Lombard, 2013) y holográficos (Lindón, 2007), entre otros. En este contexto han surgido los métodos que rescatan elementos sociales, culturales y subjetivos para la reconstrucción de sentidos y significados (Cope y Lee, 2016; Johnson, Schein y Winders, 2013; Ogborn, Blunt, Gruffudd y Pinder, 2014). Específicamente, el presente artículo busca explicitar un modelo de diseño cualitativo que expone metodologías de

producción y análisis de datos que intentan superar los problemas señalados por Baxter y Eyles (1997), quienes señalan que los estudios quedan atrapados en la excesiva descripción y la falta de claridad en el análisis.

La perspectiva espacial asumida en este trabajo está vinculada a diferentes líneas investigativas relacionadas con el sujeto y la escuela, que vinculan el espacio con diversos aspectos del aprendizaje, la enseñanza y los lugares (Kullman, 2010, 2015; Morojelo y Muthukrishna, 2013; Somerville, Davies, Power, Gannon y de Carteret, 2012). De esta forma, se realiza una conexión con las geografías de los niños y jóvenes que se han transformado en la posibilidad de visibilización de lo que sucede con estos sujetos (Holloway, Hubbard, Jöns y Pimlott-Wilson, 2010; Holloway y Pimlott-Wilson, 2014; Horton, Kraftl y Tucker, 2008; Skelton, 2013). En sus perspectivas de trabajo, estos autores han considerado las posibilidades de nuevas concepciones de espacio vinculadas a cómo los sujetos experimentan las relaciones con el mismo. Para dar visibilidad a sujetos inconsultos que se consideran y se observan en la diferencia de sí, en sus particularidades, se puede observar la naturaleza procesual de los espacios, que se relaciona con un sujeto creador, político, con influencias del entorno y de las micro geografías que le tocó vivir. La escuela es un espacio donde estos jóvenes han pasado y pasarán gran parte de sus vidas, un espacio que se vincula con otros espacios.

Este tipo de búsquedas se han realizado previamente desde perspectivas etnográficas, como las desarrolladas por Winchester y Costello (1995) y Disney (2015), que abordan la experiencia en relación con las formas espaciales de los jóvenes *in situ*. Más ligado a la línea de esta investigación está el trabajo desarrollado por Gill Valentine (1995), que presenta las geografías de los paisajes lésbicos, a partir de entrevistas que dan cuenta de elementos materiales y simbólicos en la construcción de sentido espacial. Otras formas de aproximación al objeto de estudio están dadas principalmente por las aproximaciones posmodernas vinculadas a las narrativas, tales como las trabajadas por Hudson y Mehrotra (2015), que aportan otras formas de construcción de la relación entre subjetividad y

espacio. Un modo más específico de construir el objeto es el desarrollado por Nemorin (2017), que se destaca por la forma de construcción de subjetividad desarrollada por la escuela y los medios digitales a los cuales se somete el estudiante, lo que permite poder observar la relación material e inmaterial de los procesos formativos.

En esta investigación se buscó desarrollar una aproximación creativa (Higgs, Titchen, Horsfall y Bridges, 2012) que permitiera diseñar un dispositivo que reposicionara políticamente a los sujetos, entrelazando la experiencia y el espacio. Así, el trabajo busca reconstruir y comprender mundos materiales y simbólicos mediante el análisis de las experiencias que los sujetos tienen en sus tránsitos espaciales, posibilitando que otras geografías tengan su oportunidad en el debate por la pertinencia de la educación, sus formas y procedimientos. Para lograr lo anterior se diseñaron estrategias cualitativas de producción y análisis de información con una perspectiva espacial, que intentan dar cuenta de cómo y, principalmente, “dónde” los estudiantes construyen relaciones con el espacio y los sentidos que deja esta construcción.

Sumado a lo anterior, se propone un modelo de análisis de la subjetividad. El trabajo fue producido en el contexto de elaboración de una tesis doctoral en Ciencias de la Educación¹ (Sepúlveda, 2016) interesada en aplicar metodologías cualitativas adaptadas a una comprensión espacial, abordando la relación de los jóvenes con la escuela más allá de los discursos naturalizados de notas y resultados, asumiendo una perspectiva que releva cómo los sujetos construyen sentido y significado en relación con el espacio escolar y extraescolar, lo que da como resultado unos aprendizajes corporizados denominados “tecnologías del yo” (Foucault, 1990).

El problema de investigación abordado en el trabajo original de tesis señala las formas en que los estudiantes construyen sentidos y prácticas de sí mismos, lo que se puede traducir en la pregunta: ¿cómo los estudiantes generan tecnologías del yo en los espacios que transitan? El concepto de tecnologías del yo (Foucault, 1990) sirvió para abordar

¹ El autor del trabajo de investigación es geógrafo y Doctor en Ciencias de la Educación.

esta interrogante al poner la atención en qué tipo de tecnologías desarrollan los estudiantes en su tránsito de vida escolar y extraescolar, mediante la reconstrucción de una microfísica del espacio de su experiencia. Se han desarrollado trabajos con enfoques cualitativos que han desarrollado el vínculo entre espacio y sujeto que permiten comprender la geografía de la experiencia de los estudiantes recomponiendo la relación con sus espacios y en especial con la escuela, desde la perspectiva del sujeto, esto es, la escuela que se experimenta, más allá de la escuela de resultados, diseñada o construida, de modo de aproximarse a la educación espacializada, que está más allá de las notas que un sujeto obtiene y que va al “cómo” y al “dónde” con complejidad, observando la educación con un sentido espacial, corporeizado y complejo.

Para cumplir esta tarea se desarrolló una aproximación cualitativa mediante el diseño de un modelo de producción y análisis de datos que contempla una raíz espacial. El análisis se inspira en elementos de la Teoría Fundada (Strauss y Corbin, 2002), y busca resignificar la relación personal que los estudiantes establecen con los diferentes espacios. En la construcción de este objeto se obtuvieron dos órdenes de resultados, el primero de ellos llamado “paisajes de interiorización” y el segundo, denominado “tecnologías del yo”.²

Los resultados de este trabajo redundan en los dos tipos de resultados señalados previamente, junto con la propuesta de un modelo. A modo de guía para comprender la metodología y el modelo utilizados, se presentará un ejemplo que expone los resultados de investigación referidos a las “tecnologías de mutilación y resultados estandarizados”, los cuales describen cómo los estudiantes, en la medida que aumentan su nivel de especialización

en búsqueda de mejorar en pruebas estandarizadas, van eliminando la contingencia que se encuentra fuera de la búsqueda del éxito, de modo de dejar limpia la consecución del objetivo de alcanzar más altos resultados en las pruebas. Así, se suprimen relaciones de amistad, actividades personales y la mayoría de las actividades que no están en sintonía con la obtención de mejores resultados escolares y en las pruebas de selección universitaria. Con esta tecnología, el estudiante aprende a simplificar, quitando rugosidad a la experiencia escolar, eliminando los inconvenientes como una forma válida de construir un sentido para sí mismo, generando una economía de sí que va especializando y descremando elementos de la experiencia personal, tratándose de una forma de satisfacción que reduce su propia complejidad. A partir de este ejemplo se expondrá la propuesta metodológica de este artículo.

DISEÑO METODOLÓGICO: ETAPAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN OBJETO DE ESTUDIO EN GEOGRAFÍA DESDE LA EXPERIENCIA DE LOS SUJETOS

Para reconstruir la experiencia espacial del sujeto con los aportes de las metodologías cualitativas se organizaron diferentes elementos del diseño. Se buscó recoger el funcionamiento de la subjetividad activa, la cual está en los conocimientos tipo “phroetic” (Tracy, 2013), que están íntimamente ligados a la sabiduría práctica de los sujetos, quienes viven las experiencias. Esta sabiduría práctica es una epistemología en sí, una forma de comprender la realidad que está a la espera de ser reconocida, y que se relaciona con perspectivas ontológicas y de las geografías de la vida cotidiana. El trabajo busca desprenderse de las concepciones a priori del espacio y, para superar esta dificultad, toma la experiencia del sujeto, la descompone, la recompone y la dinamiza para la producción de resultados.

Se realizaron entrevistas a los sujetos aplicando un enfoque interpretativo-constructivista que utiliza las formas creadas por estos para comprender la realidad (Taylor y Bogdan, 1987). A estos elementos se suma el interés de la investigación por

² En la tesis se buscó dar cuenta de las prácticas de sí mismo en la perspectiva foucaultiana de Tecnologías del yo (Foucault, 1990). Las tecnologías del yo para este trabajo se pueden definir como aprendizajes a largo plazo, fruto de prácticas que el estudiante desarrolla sobre sí mismo y que le entregan algún nivel de satisfacción donde los jóvenes construyen una relación con el entorno. Estas prácticas están relacionadas con tareas específicas y formas de hacer que van potenciando lo que define a la tecnología desarrollada por el sujeto.

recuperar la voz de los subalternos y darles poder de expresión política en la realidad, dando oportunidades al discurso de los estudiantes, los cuales son destacados por aquellas perspectivas posmodernas que se proponen rescatar voces sin poder (Neuman, 2013). La subalternidad, en el caso de los estudiantes, surge en relación con la naturalización “del bien” de la educación en sus vidas, que los transforma en el “objeto” de la educación. El discurso del “bien” de la educación aplicada sobre los estudiantes ha objetivado al sujeto, dejándolo sin voz y a merced de diferentes discursos, como lo son los curriculares o de resultados estandarizados, que, a fin de cuentas, dejan a los beneficiarios de la educación como inexpertos eternos, incapaces de aportar en lo que sería una mejor educación para sí mismos.

Se consideraron diversas etapas para la construcción metodológica del trabajo, contemplando garantizar diversidad y complejidad de experiencias espaciales de los estudiantes en diferentes espacios escolares. Se buscó nutrir la exploración de subjetividades para crear una matriz de comprensión básica del fenómeno. De esta forma, la selección de la muestra, la producción de datos y el análisis realizado permiten crear un punto de partida para la comprensión de la subjetividad de los sujetos. Como se mencionó, se utilizará el ejemplo para graficar los diferentes elementos tratados.

Selección de la muestra: establecimientos educacionales

El primer factor considerado para la selección de la muestra corresponde a una serie de establecimientos escolares que permitían a priori garantizar “diversidad y diferencia” de dispositivos para comprender lo que sucede con las experiencias espaciales de los sujetos que los habitan. Se buscó un abanico de distinciones, las cuales pueden ser reconocidas como “oportunidades del entorno”, ya que corresponden a diferencias de situación contextual o de emplazamiento socio espacial (al interior de la Región Metropolitana) de los establecimientos escolares. Teniendo en cuenta este elemento, se agregaron dos parámetros más para seleccionar los dispositivos educativos de la Región Metropolitana:

- Estar reconocidos por el Ministerio de Educación, de forma que se represente la “normalidad” de los dispositivos presentes en el sistema educativo chileno, dejando de lado aquellos establecimientos considerados como “alternativos”.
- Proponer diferentes sentidos educativos, contemplando las variables técnico profesional y científico humanista presentes en el currículo nacional.

Considerando estos tres criterios fueron seleccionados siete establecimientos educacionales. En la Tabla 1 se sintetiza esta información.

Desde una perspectiva espacial se logró tener una distribución de establecimientos diversa al interior de la Región Metropolitana, la cual se puede observar en la Figura 1 que presenta el mapa de localización de los establecimientos que fueron considerados en el estudio.

Con los establecimientos definidos, se pasó a la segunda etapa de la selección de la muestra, que corresponde a la selección de sujetos participantes de cada uno de los establecimientos seleccionados.

Selección de sujetos participantes: trayectorias diferenciadas

Con el fin de buscar experiencias diferenciadas de los estudiantes en cada establecimiento escolar se estableció contacto con los directivos³ y se les solicitó que seleccionaran dos estudiantes por la trayectoria vivida en el establecimiento (Bertaux, 2005). De esta forma, se entregó la responsabilidad de selección de los estudiantes al conocimiento que tienen los directivos de los estudiantes y su relación con los ideales del dispositivo. Para realizar esta selección se les pidió cumplir con los siguientes parámetros:

³ Esta es la única diferencia que se puede controlar a priori, ya que con el establecimiento se puede averiguar lo que ocurre con los sujetos y su espacio. El mundo más allá de la escuela será explorado pero la base de la diferencia buscada en la investigación tiene como principio la diferencia entre estudiantes extremos observada por directivos en el mundo escolar.

Tabla 1 Establecimientos considerados en el estudio.*

Nomenclatura para cada uno de los dispositivos científico humanistas			
	Clasificación	Código	Comuna
1	Popular/Periférica/Local	POET	Maipú
2	Clase Media/Céntrica/Diaspórica	ESANT	Santiago
3	Popular/Céntrico/Diaspórica	ICM	Santiago
4	Clase Alta/Oriente/Local	ECOR	Vitacura
5	Clase Media Alta/Sur Oriente/Diaspórica	DALTA	Peñalolén
Nomenclatura para dispositivos educacionales técnico profesional			
6	Artístico	ELEA	Quinta Normal
7	Industrial	PTSJ	Santiago

* **Popular/Periférica/local:** corresponde a la asociación de establecimientos ubicados en zonas periféricas de la Región Metropolitana en relación con la población ubicada en niveles socioeconómicos donde predominan las características C3 y D, que provienen preferentemente desde el entorno cercano al establecimiento.

Clase Media/Céntrica/Diaspórica: corresponde a los establecimientos ubicados en la zona central de la Región Metropolitana. Asociados a grupos socioeconómicamente clasificados como medios, donde se da predominancia de los grupos C2 y C3 con domicilios lejanos al establecimiento y con ingresos para pagar mensualidades moderadas. Se consideraron diaspóricos porque atraen estudiantes de diferentes comunas de la Región Metropolitana.

Popular/Céntrico/Diaspórico: está referido a la selección de establecimientos que reciben a estudiantes de comunas mayoritariamente pobres, C3, D y E, que desean educación de calidad con mensualidades accesibles. Se consideraron diaspóricos porque atraen estudiantes de diferentes comunas de la Región Metropolitana.

Clase Alta/Oriente/Local: corresponden a establecimientos que presentan estudiantes con gran homogeneidad socioeconómica, enclavados en el sector oriente de la Región Metropolitana.

Clase Media-Alta/Sur Oriente/Diaspórica: corresponden a establecimientos educacionales que funcionan según planes y programas ministeriales, pero que se distinguen por una propuesta pedagogía que considera elementos de la pedagogía humanista. Se consideraron diaspóricos porque atraen estudiantes de diferentes comunas de la Región Metropolitana.

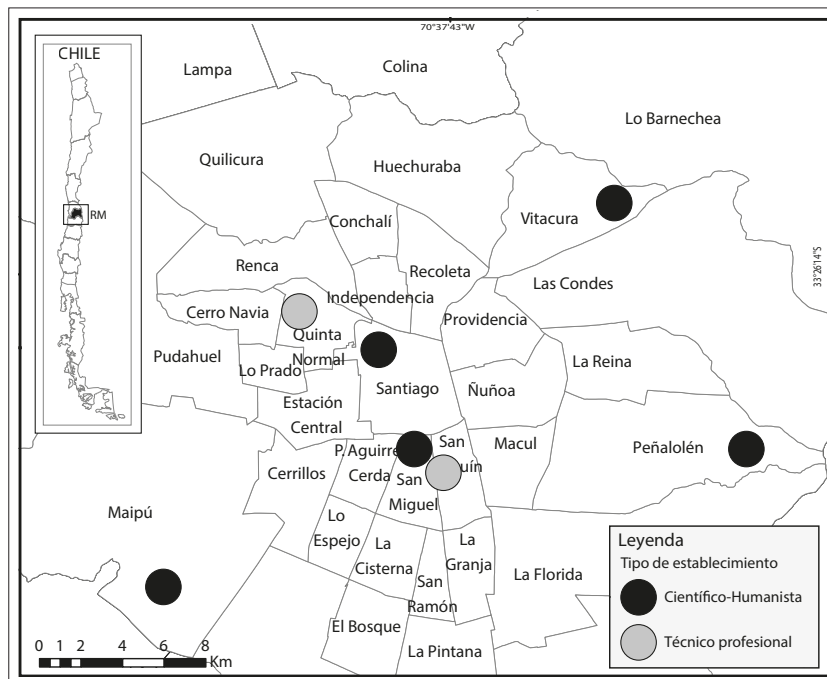


Figura 1. Distribución de establecimientos educacionales. Fuente: elaborado por el autor con Cartografía base MINVU 2009.

- I. Seleccionar dos estudiantes, el primero de ellos representativo del “ideal del establecimiento”, esto es, aquel estudiante que representa lo que persigue el establecimiento. El segundo de ellos, un estudiante que se encuentre “en tensión con este ideal”, es decir, aquel estudiante que se aleja del objetivo que el establecimiento tiene para ellos. Los directivos de los establecimientos seleccionaron a los estudiantes según las experiencias que han tenido con ellos. Esta selección de situaciones extremas está definida por Patton (2002) como una forma de buscar contrastes e información rica para los fenómenos estudiados.
- II. Los estudiantes seleccionados debían estar cursando tercero o cuarto medio y, asimismo, tener antigüedad de por lo menos 4 años en el dispositivo. Este criterio cumple con el propósito de aproximarse a estudiantes expertos en su establecimiento y en el proceso escolar en términos generales, ya que se encuentran en la finalización de un proceso de 12 años de escolaridad obligatoria.

Instrumentos de producción de datos

Con los establecimientos y los sujetos seleccionados se procedió a realizar entrevistas semiestructuradas, que fueron denominadas topológicas (Brinkmann, 2013; Leavy, 2014) y se organizaron en torno a elementos temáticos que vinculan a los sujetos con el dispositivo escolar, (Caruso, 2005; Narodowski, 1994) donde se pueden apreciar elementos que se constituyen en la historia del dispositivo escolar

desde sus inicios hasta nuestros días. Los elementos considerados como tópicos en el desarrollo de las entrevistas se pueden observar en la Figura 2.

Estos tópicos buscan describir distintos aspectos de la realidad de los estudiantes, tanto al interior como al exterior de la escuela. Se buscó dar oportunidad a los recorridos diarios, observando espacios de creación o desarrollo de actividades (producción de sí/creaciones), así como las relaciones que tienen con otras personas o la familia y las rutinas que desarrollan día a día. Se incorporó lo que sucede con la historia del sujeto en relación con estas actividades, así como lo que sucede con los sueños y el futuro como horizontes a alcanzar. Los anteriores elementos son constitutivos de la tradición del discurso escolar y presentan continuidad hasta nuestros días, tal como señala Narodowski (1994).

Con este esquema básico de tópicos se procedió a realizar las entrevistas teniendo en cuenta la importancia de recuperar el sentido espacial, es decir, el “dónde ocurren” las actividades realizadas por los estudiantes representativos y no representativos de cada uno de los establecimientos, tanto en su interior como en el exterior. Así, se comenzó a tejer la relación de los sujetos con sus “dónde”, los cuales, además de referir a un espacio determinado, vienen a configurar formas de construir la subjetividad en relación con el espacio. Esta búsqueda no se limitó a los espacios concretos sino también a espacios utópicos, proyectivos e inmateriales que pueden configurar un lugar que orienta las acciones de los sujetos.

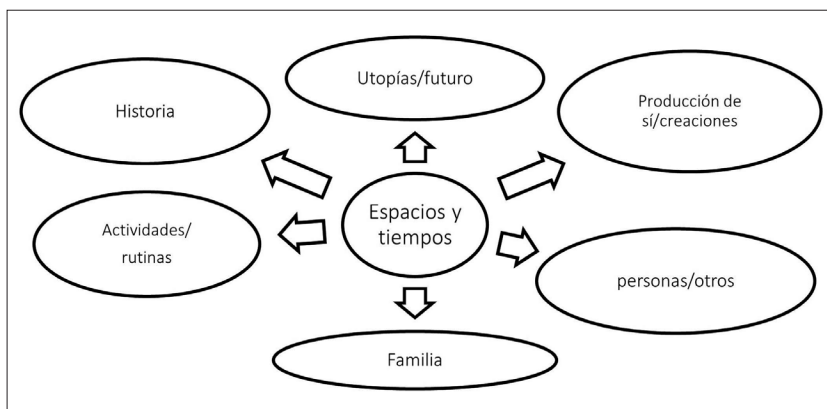


Figura 2. Tópicos centrales de entrevistas.

En la Figura 3 se presenta una síntesis general del modelo metodológico implementado. Los elementos finales de la tabla, que corresponden al análisis de la información, serán descritos en el apartado siguiente.

Procedimientos de análisis de la información

Tomando en cuenta los principios de Teoría Fundada (Strauss y Corbin, 2002) y elementos señalados por (Wilson, 2008), se utilizaron procedimientos de análisis para obtener los resultados de primer y segundo orden indicados en la tabla precedente. Los paisajes de interiorización, como resultados de primer orden, surgen de la aplicación de los principios de codificación abierta, que corresponde a la primera interpretación tentativa de los datos, manteniendo una fuerte preponderancia de los elementos textuales entregados por las entrevistas. Se definieron dos paisajes de interiorización que corresponden a los paisajes materiales y a los simbólico-proyectivos, los cuales se construyen sobre la base de los topos concretos y topos inmateriales, respectivamente, que fueron recogidos en las entrevistas. Con estos dos elementos se construye todo el entramado para los paisajes de interiorización (primer orden) y el desarrollo posterior de las

tecnologías del yo (segundo orden). Los topos van a ser la base descriptiva sobre la cual se tejen los sentidos del trabajo posterior.

UNIDADES BÁSICAS DE TRABAJO, PAISAJES DE INTERIORIZACIÓN: TOPOS Y POLITOPOS DE EXPERIENCIA ESPACIAL

Con la entrevista topológica, se definieron unidades analíticas llamadas “topos”, que corresponden a la descripción emergente que hacen los jóvenes en relación con los espacios presentes en las experiencias narradas por los estudiantes. Estos topos pueden ser, por ejemplo, la sala de clases, el taller de música, los espacios de práctica del hip hop con los amigos o el espacio universitario, situado como un símbolo en el futuro. A cada una de las unidades de construcción se le denominó topo, de modo que cada uno de los estudiantes entregó una red de topos que se denominó politopo de experiencia espacial. Cada topo corresponde a una unidad espacial material o simbólica en relación con la cual el estudiante construye una experiencia subjetiva. Así, desde esta unidad de construcción material

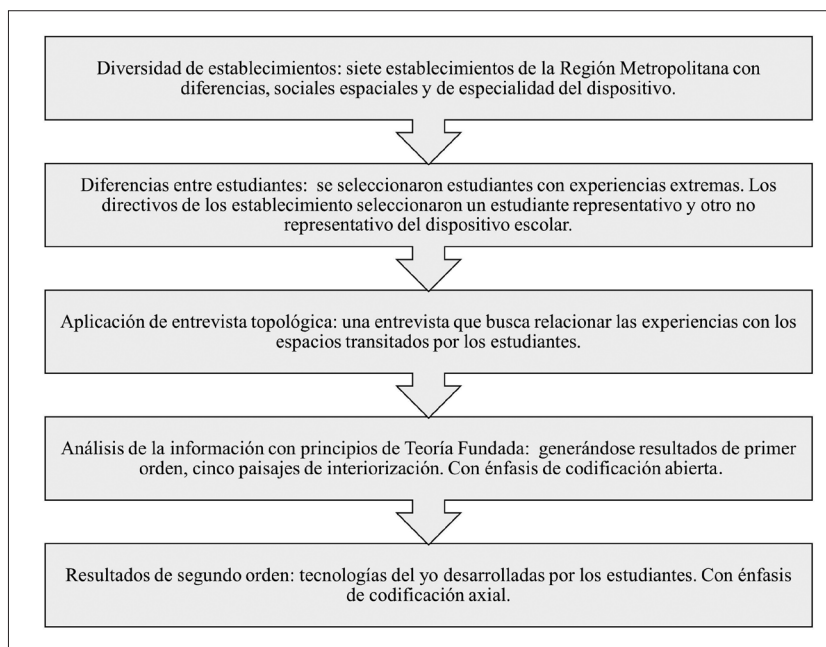


Figura 3. Esquema metodológico general.

e inmaterial se desarrolla el trabajo cualitativo de reconstrucción de la subjetividad de los sujetos participantes en el estudio. La red de politopos, entonces, corresponde a las relaciones subjetivas entre materialidades y mundos simbólicos en los cuales se desenvuelven los sujetos. Lo anterior se puede graficar como aparece en la Figura 4.

En este ejemplo de red de politopos se pueden observar los espacios materiales donde se construye la experiencia, así como los espacios inmateriales, como el topo universidad, que es un topo de importancia radical para el mundo escolar y que se presenta como una experiencia inmaterial o futura por parte del estudiante, algo que está en el horizonte, pero que presenta una conexión potente con los topos materiales de biblioteca y sala de clases.

En la codificación abierta, de carácter descriptivo, se realizó un primer trabajo de extracción de la totalidad de topos señalados por los estudiantes. Con esta red básica fue posible identificar los politopos tanto al interior de la escuela como al exterior de esta, por ejemplo, con un topo “sala de ensayo”, que corresponde a un topo importante para el estudiante pero que se encuentra fuera de la órbita de la escuela.

Topos y politopos constituyen el primer nivel de resultados del estudio. Es posible identificar diferencias sustantivas en la forma en que se conforma esta red de topos para estudiantes representativos y no representativos, manifestándose, en términos generales, que los primeros presentan abundancia

y los segundos tienen escasez de los mismos. Considerando también a los dos tipos de estudiantes de cada dispositivo se puede, además, observar los espacios disponibles que ofrece/produce cada escuela.

Con esta codificación se elaboró una categorización en familias de códigos que permitió separar los espacios en materiales e inmateriales, asociados a dos familias de códigos principales que fueron denominadas como “paisajes de interiorización” y están asociadas a espacios materiales y simbólico-proyectivos, y corresponden a topos concretos e inmateriales, respectivamente. Estos paisajes ofrecen una visión desde el lugar en que los estudiantes están construyendo sentido y prácticas de sí mismos, desde una base material y con proyección en una base simbólica. De esta forma, se obtuvieron dos paisajes base que reflejan la tensión entre los futuros posibles y las formas inmateriales, con las prácticas materiales que está llevando a cabo el estudiante.

Una vez obtenidos estos dos paisajes de interiorización iniciales, se identificaron códigos relacionados con el sujeto entre estos mundos, que permitieron categorizar tres familias que responden a diferentes dimensiones del sujeto en relación con los paisajes materiales e inmateriales. Así, entre topos materiales e inmateriales emergieron códigos de relación entre sujetos, entre sujetos y cosas, y entre sujetos e ideas. Es decir, las formas de relación que permiten el funcionamiento de la subjetividad en

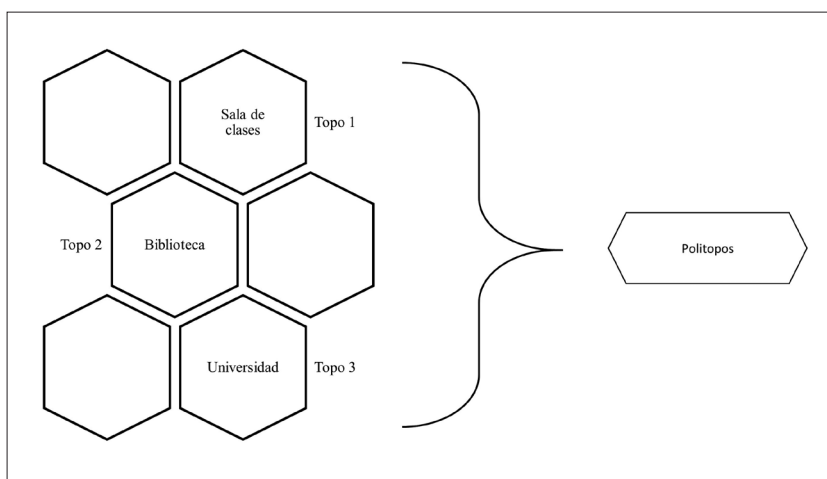


Figura 4. Ejemplo red de politopos.

relación con estos paisajes materiales e inmateriales levantados en el trabajo básico de codificación. De esta forma, se definió una nueva categoría denominada “paisajes de sujetos y roles” que describe las posibilidades de acción y de relaciones entre sujetos y espacios que el estudiante fue capaz de describir en las acciones que realiza día a día.

Con los mismos procedimientos descritos con anterioridad, es decir, con la categorización de códigos en familias, se identificaron dos paisajes más complementan los tres paisajes descritos hasta este punto. El primero de ellos corresponde a los “paisajes de enunciados”, referidos a las formas de detalle y categorización de los elementos que componen la experiencia del sujeto, y que le permiten categorizar, organizar y jerarquizar la propia experiencia. El segundo fue nominado “paisajes de emociones” y alude a sentimientos básicos de las experiencias que el sujeto vive y proyecta, como formas de desagrado o pasión, que se activan en sus vivencias.

Los diferentes tipos de paisajes presentados hasta aquí emergieron como elementos sustantivos para el grupo de caso trabajados. Es posible que algunos paisajes aparezcan limitados en su acción al analizar caso por caso, o bien, que para algunos de ellos los datos tengan poca densidad, aunque sean importantes para realizar el análisis.⁴ En la Figura 5

⁴ Se puede destacar el caso de la pasión y el desagrado que podrían haber sido trabajados de forma independiente, pero

se presenta la totalidad de paisajes de interiorización desarrollados para este estudio, los cuales se suman a los paisajes simbólico-proyektivos y los materiales creados en el primer proceso de codificación abierta aplicada a las entrevistas realizadas a los estudiantes. Paisajes de enunciados, emociones, sujetos y roles le otorgan mayor complejidad a los hallazgos ya que introducen paisajes como elementos constitutivos de la subjetividad. Estos elementos adquieren mayor o menor preponderancia en relación con los paisajes de espacios materiales y simbólicos dependiendo de las acciones y tareas realizadas por los estudiantes.

Los paisajes de interiorización emergen como aquellos paisajes que ofrecen oportunidades para la acción y la construcción de un sentido de esa acción por parte del sujeto. De esta forma, se puede observar que el sujeto presenta paisajes que emergen de los topos y de su experiencia como una forma de construcción.

En la Figura 5 se presenta cómo los paisajes son creados en términos generales. A continuación, se ofrecerá un ejemplo concreto para los paisajes materiales.

ampliando la muestra. De esta forma, la horizontalidad de la propuesta primó sobre la profundidad en estos aspectos, los cuales no son menos importantes y podrían ser trabajados con posterioridad.

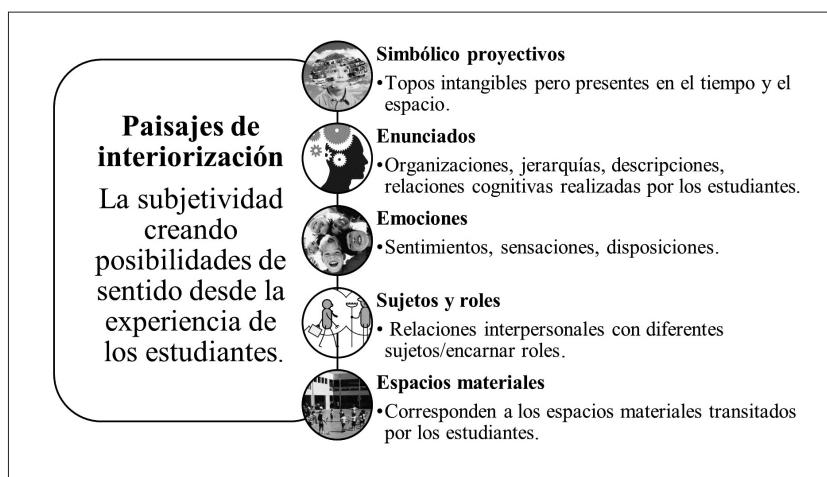


Figura 5. Paisajes de interiorización.

- a) **Paisajes multitópicos por el diseño de la estructura escolar:** se trata de escuelas que ofrecen un número importante de topos, por lo que los estudiantes tienen experiencias limitadas fuera de la escuela y experiencias amplias en los espacios al interior de la escuela, de modo que esta se transforma en un mundo de diferencias. Los estudiantes representativos y no representativos presentan un alto grado de pertenencia a estos espacios ya que la diversidad de topos da oportunidad a desarrollar intereses personales.
- b) **Paisajes educativos de hiperespecialización espacial:** donde los entornos escolares y extraescolares presentan una baja cantidad de topos y estos tienen un destino principalmente académico. Se genera un desacople de los estudiantes representativos y no representativos, principalmente por la no adscripción a la especialización de los topos que se exige al interior del dispositivo, la cual desplaza también a las actividades al exterior de este.
- c) **Paisajes educativos de ampliación de topos por iniciativa privada:** se trata de casos en que se puede apreciar a los padres pagando topos externos para el desarrollo “integral” del estudiante. Se produce una diferencia importante entre el estudiante representativo y el no representativo, tendiendo el primero posibilidades de ampliación, gracias a la oportunidad de ampliar la formación especializada entregada por la escuela con una formación multitópica

de talleres extracurriculares financiados por los padres.

- d) **Paisajes de extensión por especialidad:** en estos dispositivos los estudiantes construyen una diversidad de topos en paralelo a la especialidad estudiada en la escuela, ampliando la especialización de topos, los cuales, pese a estar relacionados con lo desarrollado en la escuela, no poseen una relación con esta.

Un ejercicio similar al realizado con los espacios materiales descrito en los párrafos precedentes fue realizado para todos los paisajes que emergieron en la investigación, lo que le dio sentidos más complejos y profundos a la relación con los topos⁵ y a las formas que puede adquirir cada uno de los paisajes que emergen.

Los resultados obtenidos para cada uno de los paisajes permiten descomponer la experiencia del sujeto, pero se requiere de un nuevo ejercicio de recomposición de los paisajes para reconstruir esta experiencia de los estudiantes, ya que los elementos por separado aumentan la complejidad de cada una de las dimensiones, pero no permiten comprender la formación de tecnologías del yo por parte de los estudiantes. Para cumplir con esta tarea se creó un modelo que permite observar tecnologías en relación con los resultados obtenidos desde los paisajes,

⁵ Debido al carácter metodológico del artículo, no se explicarán a detalle cada uno de los resultados asociados a los paisajes mencionados.

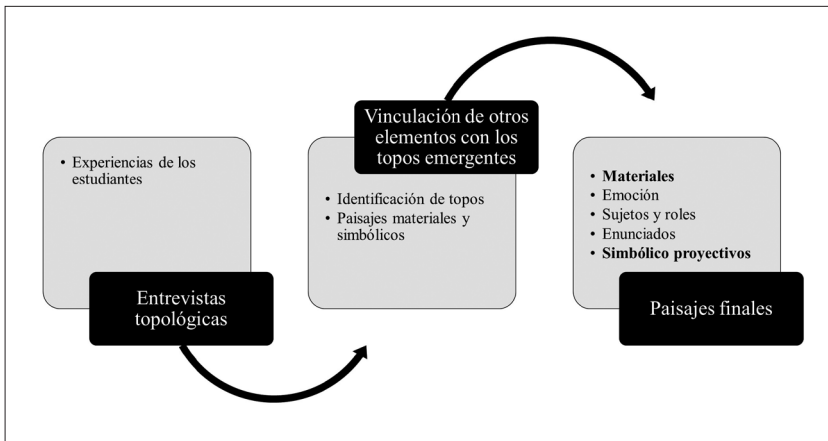


Figura 6. De la experiencia al paisaje de los estudiantes.

mediante el establecimiento de relaciones entre los distintos elementos. En la Figura 6 se presenta un diseño de los elementos que esquematiza la llegada a los paisajes de interiorización desde la experiencia de los estudiantes.

De esta forma se transforma la experiencia narrada en las entrevistas por parte de los estudiantes en paisajes de interiorización, los primeros dos paisajes corresponden a los primeros topos materiales y simbólicos que emergen y que posteriormente tendrán su propia categoría y configurando los cinco paisajes finales. Presentando un panorama general y más complejo, la Figura 7 sitúa los mecanismos por los cuales se llega desde las entrevistas a los topos, paisajes, y tecnologías del yo.

En la Figura 7 es posible identificar el proceso de composición y recomposición de la experiencia de los estudiantes. Este comienza en el punto A, el cual es atrapado mediante la entrevista topológica, realizada en el punto B. Luego, contemplando principios de codificación abierta, se determinan topos y politopos iniciales, en el punto C, para la producción de paisajes. Luego, en el punto D se

agrupan las familias de códigos para generar los paisajes de interiorización que se han descrito en las páginas precedentes.

En el punto E la formación de tecnologías va a ser resultado de las configuraciones que los estudiantes desarrollan sobre los paisajes de interiorización que se despliegan en el modelo presentado, es decir, entre los puntos D y E se puede explicar al sujeto material, proyectivo, en roles, consentimientos y emociones; la integración de estos elementos corresponde a una tecnología.

Con el análisis desarrollado hasta el punto D se realiza un trabajo de descomposición de la experiencia, la cual es traducida en paisajes emergentes de la experiencia de los estudiantes. Luego, los paisajes se ubican en relación poniendo en juego principios de codificación axial (Gibbs, 2012), generando el modelo interpretativo que se presenta con anterioridad al punto E, y que dará como resultado la identificación de las tecnologías que desarrollan los estudiantes en esa interacción de paisajes.

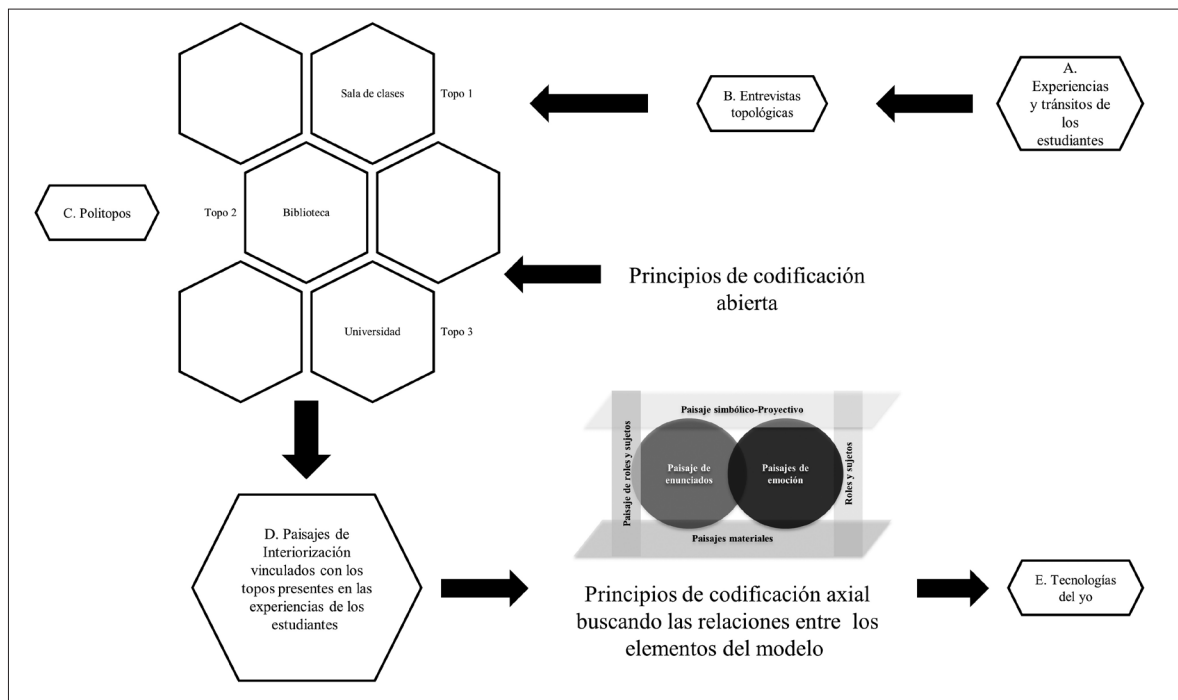


Figura 7. Modelo espacial de producción de tecnologías.

LA BASE ESPACIAL DE UN MODELO EMERGENTE PARA LA COMPRENSIÓN DE LA SUBJETIVIDAD

Con el propósito de poner en relación y funcionamiento la producción de subjetividad de los estudiantes, se procedió a un proceso de recomposición en la elaboración de un modelo que tiene como base los paisajes que fueron descompuestos desde la experiencia de los estudiantes. De esta forma, se tomaron como base los paisajes materiales y simbólico-proyectivos, los cuales se ponen en relación con el resto de los paisajes, constituyéndose en el fundamento del modelo para la producción de tecnologías del yo. Para realizar este trabajo se usaron principios de Teoría Fundada y también las clarificaciones aportadas por Scott y Howell (2008). Al utilizar memorándums, códigos y familias de códigos generados para los paisajes es posible señalar elementos de un modelo relacional de producción de tecnologías del yo por parte de los estudiantes, tal como se presenta en la Figura 8.

En la Figura 8 se puede observar la recomposición de la experiencia mediante un modelo. Para esta recomposición se utilizó una perspectiva relacional entre los paisajes, lo que permite observar cómo se da el tránsito entre paisajes materiales y simbólico-proyectivos y las relaciones entre paisajes que posee el estudiante para generar tecnologías.

Así, también es posible visualizar como los paisajes simbólico-proyectivos se conectan de manera inversa con los espacios materiales, con miras a observar las tecnologías del yo. El sentido de la producción de tecnologías adquiere el poder de la subjetividad en la medida en que existen conexiones entre los distintos elementos. Una tecnología conecta la base y la parte superior del modelo a través del movimiento de las emociones, enunciados y paisajes de sujetos y roles, tal como se explica en el apartado siguiente.

Tecnologías del yo a partir del modelo relacional de paisajes

Respecto del funcionamiento particular de cada uno de los paisajes en el modelo relacional, el primero de ellos corresponde a la base de los paisajes de topos materiales de los cuales dispone un estudiante. La base de topos va a ser, al mismo tiempo, el límite y la posibilidad de desarrollar experiencias diversas y significativas. De esta forma se puede señalar que aquello que no posee espacio es muy difícil de ser transformado en una tecnología, es decir, las tecnologías del yo de los estudiantes tienen una base que se da en un espacio y ese espacio posee una materialidad con la cual el estudiante tiene una relación. Sin embargo, en la experiencia subjetiva de producción de tecnologías la base material, si bien es importante, será solo uno de

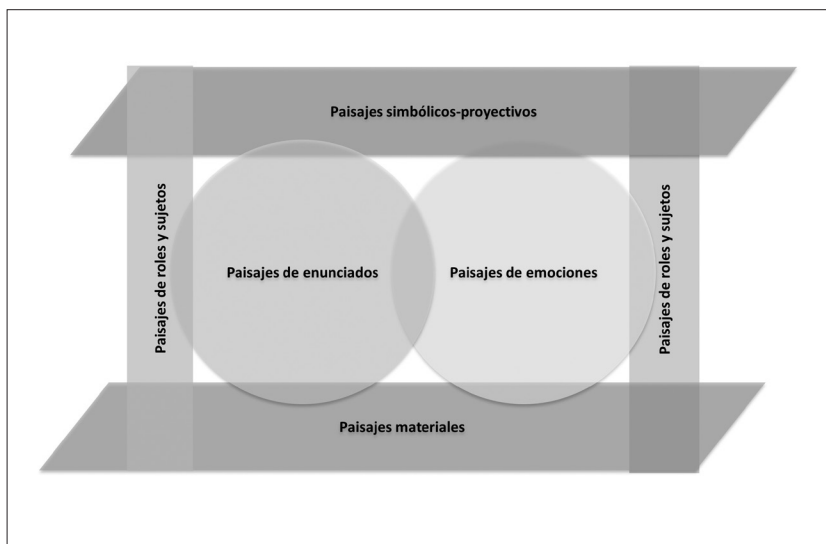


Figura 8. Modelo de análisis para la producción de tecnologías.

los elementos que permitirá el despliegue de las tecnologías. Se hace necesario incorporar los otros paisajes para poder explicar cómo estos elementos producen tecnologías del yo, tal como se observa en la propuesta de modelo relacional.

Efectivamente, se puede explicar un circuito de construcción de tecnologías por parte de los estudiantes que interrelaciona estos cinco elementos. Entre los paisajes simbólicos y los materiales, los primeros entregan el horizonte perseguido, al tiempo que los topos materiales construyen el sentido material, práctico, donde las tareas se llevan a cabo y tienen oportunidades de construirse en relación a aquel topo inmaterial que señala la posibilidad de los estudiantes de plantearse más allá de las situaciones concretas por las que se encuentran atravesando.

Entre estos dos paisajes de base encontramos los paisajes de enunciados y de emociones por parte del sujeto, los cuales están asociados a un topo que no se ha profundizado en este trabajo y que corresponde al cuerpo del estudiante,⁶ el cual alberga estas capacidades enunciativas y sentimientos que se expresan en el movimiento entre los topos materiales e inmateriales. Las capacidades enunciativas y emocionales son la forma en que el sujeto produce un anclaje entre los elementos materiales e inmateriales.

El último elemento del modelo está constituido por los paisajes de sujetos y roles que vienen a ser la plataforma desde la cual el sujeto se proyecta a una conexión tanto con los topos materiales como con los topos inmateriales, activando la capacidad de enunciar y de sentir en relación a estos dos paisajes. Los paisajes de sujetos y roles constituyen la posibilidad de relacionarse con otros diferentes a él, con quienes puede establecer relaciones, asociaciones, cambio de roles, etc. Estos otros están asociados a los topos materiales que visita el estudiante, configurándose relaciones con compañeros y profesos-

res, roles que le exigen, en cada uno de los topos, posibilidades de estrechar vínculos, y también a aquellos otros espacios donde el estudiante quiere o se imagina que puede ir.

Para explicar el desarrollo de una tecnología se requiere observar cómo el sujeto se vincula con estos paisajes adquiriendo lenguajes y prácticas como formas específicas de agencia, como posibilidades de sí mismo. Más que un discurso hablado, las tecnologías corresponden a posibilidades prácticas que el sujeto va construyendo en relación con su historia personal, su identidad y sus espacios. En este caso, nos referimos a la incorporación de un discurso que le permite al sujeto comprenderse, cualificarse y explicarse, para sentirse y situarse respecto de los contextos con los que le toca relacionarse. Estos discursos, en su marco cultural, darán cuenta de las posibilidades de sí mismo, de habilidades y de aprendizajes profundos que, más allá de los resultados escolares, son lo que la escuela está tratando de desarrollar en sus estudiantes: forjar ciudadanos integrales.

El modelo de producción de tecnologías a través de un ejemplo elaborado a partir de los resultados de investigación

El estudio permitió obtener resultados de diferentes tecnologías que emergen en la interacción de los paisajes. Para facilitar la comprensión de las operaciones analíticas realizadas, en este apartado se presenta un ejemplo que corresponde a lo ya anunciado en la Introducción de este trabajo, las “tecnologías de mutilación y resultados estandarizados”. Estas se presentan principalmente en estudiantes representativos que responden al ideal escolar de obtener buenos resultados en las pruebas estandarizadas, y que pertenecen a dispositivos escolares con una baja cantidad de topos, es decir, tendientes a lo monotópico.

Estos estudiantes van eliminando roles y tareas, es decir, convierten la tarea de ser estudiante en más especializada, descomplejizando este rol para hacerlo mono dimensional, exclusivamente académico, entendido lo académico como la obtención de buenos resultados. Aplicando el modelo relacional de paisajes es posible identificar un circuito que parte y termina de forma monotópica, correspondiendo

⁶ El trabajo se ha enfocado en espacios exteriores y pese a que aparecen referencias respecto del cuerpo del estudiante, esto quedó como un campo en el cual se pudo profundizar, pese a que en situaciones más conflictivas el cuerpo se ve constreñido o integrado dependiendo de los espacios que se encuentre transitando.

los topos materiales principales a la sala de clases, la biblioteca y la casa de los padres, esto es, un paisaje que en lo formal tiende a lo académico, ya que la casa de los padres se transforma en un espacio donde se repiten en forma personal los ejercicios desarrollados en los topos escolares. Esta particular forma académica se complementa con un paisaje simbólico-proyectivo donde domina un topo inmaterial reflejado por la posibilidad posterior o ulterior de acceso a la universidad como forma única de futuro de los estudiantes. Es importante destacar que el estudiante va siendo capaz de administrar los topos que tienen relación con el éxito en los topos simbólicos, y elimina aquellos elementos no “académicos”, como amistades o pasatiempos, como hacer música, practicar fotografía o pasear por la ciudad. Tal como señala un estudiante: “Estudiante: *Me gusta tocar piano. También, hace poco, tenía un grupo en donde yo les producía música que también me manejo con la música, pero lo dejé por dedicarme a otras cosas.* Entrevistador: *¿Cómo qué?* Estudiante: *la PSU*” (POET1). Reforzando lo planteado en la

cita precedente, se puede observar en la Figura 9 las actividades que los estudiantes especializan en el lado derecho y aquellas que van siendo suprimidas en el lado izquierdo.

Cuando se presenta este tipo de relación entre paisajes materiales y simbólicos, como una disminución de elementos tendientes a lo monotópico, se debe poner mucha atención a los paisajes de sujetos y roles, emocionales y enunciativos, ya que corresponden a aquellos paisajes que van a dar la oportunidad de conectar los dos paisajes de base, abriéndose la oportunidad para la aparición concreta de una tecnología.

En el caso del paisaje de enunciados, el estudiante es capaz de jerarquizar, organizar y construir un relato intelectual que conecta los topos de sala de clases, biblioteca y casa de los padres en un sentido de sistema, es decir, señala cómo cada uno de ellos aporta a la formación y al logro del éxito. Este logro corresponde a obtener buenas calificaciones en los cursos que el estudiante desarrolla, así como en los ensayos de pruebas que realiza como práctica para

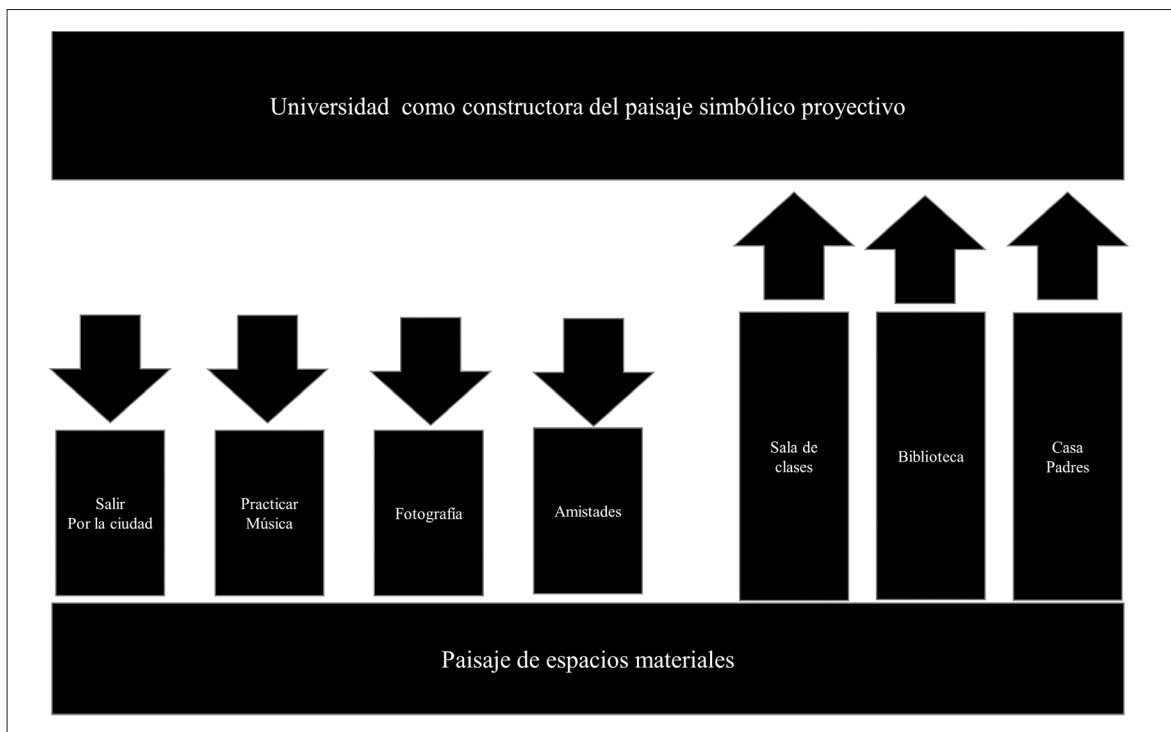


Figura 9. Relación de elementos materiales y simbólicos para las tecnologías de mutilación y resultados estandarizados.

entrar a la universidad. El estudiante define relaciones con la materia de estudio, tales como agrado y desagrado, nivel de exigencia o posibilidades de mejora, así como también tipos de ejercicios, pruebas, trabajos (individual, para la casa), puntaje PSU, ensayo PSU, exigencias al docente, contexto nacional en relación a puntaje y resultados y escalas de notas. Se puede señalar, entonces, que posee un paisaje de enunciados coincidente con el nivel de especialización que tiene en los paisajes material e inmaterial, es decir, pocos topos con un alto nivel de especialización. De esta forma, el estudiante es capaz de describir un proceso de mejora:

“Al principio fue bien difícil y desordenado... Porque no sabía organizar el tiempo y cuando uno no sabe eso como que no lo aprovecha bien. Pero uno se va acostumbrando, aprovechando y le van quedando espacios para hacer las cosas que a uno le gustan, aunque sea en menor cantidad que antes pero uno igual tiene ese tiempo, ser organizado.”(POET1)

Respecto del paisaje emocional, el estudiante presenta un alto grado de satisfacción, principalmente porque la ejecución de tareas en los paisajes mencionados es llevada a cabo con éxito y es posible abordar los desafíos. Las frustraciones se presentan como estados momentáneos y que pueden ser superados en la medida en que se dedique más tiempo al estudio y a los ejercicios de ensayo. De esta forma, el estudiante tiene un sentido de dominio y satisfacción sobre la tarea que se encuentra realizando y proyecta ese dominio a la realización de las pruebas estandarizadas y a los paisajes simbólico-proyectivos, es decir, a un paso próximo por la universidad, tal como señala un estudiante: “*Mi nombre es... y experiencias positivas creo que siempre he estado en posesión de ellas porque me destaco mi nivel académico y soy reconocido.*”(POET1)

Cabe destacar que el logro de resultados, las pruebas y las notas representan la forma de objetivar el esfuerzo realizado. Con estos elementos se genera una especie de dinámica de la satisfacción que se diferencia completamente de la dinámica de la satisfacción de la “vida”, ya que para el estudiante

representa una tarea completamente distinta, especializada, mientras que la vida es otra cosa, algo ubicado en los márgenes de la educación, distinto de esta. Así, el paisaje emocional se encuentra entonces dividido entre lo que ocurre sin relación con lo académico, que son otras cosas –pareciera de menor importancia– y aquello que ocurre con progresos académicos, es decir, cómo voy mejorando para la excelencia en los resultados.

Por su parte, el paisaje de sujetos y roles resulta primordial para comprender la forma microsociedad que emerge de la relación entre los paisajes presentes en el modelo. Para estos estudiantes las tareas en relación con la escuela consumen prácticamente todo el tiempo diario dejando espacios para otras actividades el fin de semana. Por lo tanto, desarrollan una “mecánica”, una forma interiorizada. El rol de estudiante es responder a las peticiones del colegio y mejorar resultados en pro del prestigio personal y del establecimiento. De esta forma, el rol de profesores, padres, directivos y compañeros es aportar a que esta “mecánica” se desarrolle de mejor forma, entregando sustento, guías de trabajo, conocimientos, desafíos, etc.

El estudiante va resumiendo las relaciones con sus padres al éxito escolar, va dejando de lado actividades que no conduzcan a ese resultado, tales como pasatiempos como la fotografía o practicar instrumentos, o incluso eliminando amistades que no estén en la búsqueda del éxito académico. En la medida en que los estudiantes perciben más cerca las evaluaciones, esta actitud se acentúa y va adquiriendo valor en relación con los paisajes de emociones, enunciados, y simbólico-proyectivos. Para el estudiante lo que da resultado es una economía de sí mismo y de las relaciones, es decir, mientras mejor maneje esta economía va a obtener mejores resultados, eliminando relaciones. Así, al profesor se le debe sacar el mejor provecho académico, a los padres se les solicita el sustento material para este logro, las amistades deben alinearse con este objetivo, y así sucesivamente, las relaciones se reducen a una economía de sí mismo que va eliminando elementos que perturben la obtención de resultados y generando una versión de gestión de sus propios recursos, una economía de la labor de estudiante, donde las piezas de la mecánica calzan

y entregan resultados razonables, como refuerza la siguiente cita:

“Mmm, con el profesor de matemática que yo le pido más, él me enseña más. Aparte ya terminamos ya los contenidos de clase. Con el director me está dando muchas horas de reforzamiento para la PSU de matemáticas que me ha servido demasiado, mucho, mucho.”(POET1)

El paisaje de sujetos y roles, como se destacó respecto del paisaje emocional, está escindido entre la mecánica que se desarrolla en la búsqueda de los resultados escolares y las formas de la vida que se encuentran fuera del mundo escolar, donde el poder y el discurso dominante valoran el tener buen resultado como un sacrificio que se debe saber ejecutar. El mundo perfecto en la búsqueda de resultados es una práctica donde los paisajes coinciden, casi como un modelo que emula a la vida misma y que el estudiante asume como la forma que deberá utilizar en su desempeño en los topos futuros, es decir, en sus paisajes simbólico-proyectivos, encarnados por el futuro universitario.

Para comprender entonces estas tecnologías de mutilación y resultados académicos, se debe vincular las relaciones que unen enunciados, emociones

y las posibilidades entregadas por los paisajes de sujetos y roles. En el modelo relacional de paisajes descrito, el estudiante se desenvuelve entre los topos que componen los elementos materiales y simbólico-proyectivos mediante el triángulo de enunciaciones, emociones y la posibilidad de tener campo de acción y relaciones en el paisaje de sujetos y roles. Estos tres elementos conectan los elementos simbólico-proyectivos y materiales, otorgando sentido presente y futuro. Cuando la conexión es robusta, se obtienen uniones consistentes entre cada elemento del modelo, como se puede observar en la Figura 10.

En la Figura 10 se puede observar que las actividades que no buscan resultados en las pruebas estandarizadas quedan huérfanas de sentido y adquieren un propósito de gestión de sí mismo. El estudiante realiza las actividades que le dan resultados y satisfacción palpable mediante la reducción de espacios de otras actividades. Es natural el aumento de la complejidad en el lenguaje respecto de la mejora de resultados, adquiriendo continuidad este paisaje en la conexión de los topos con la función académica y los topos que conectan con la universidad como futuro próximo. Los roles y sujetos van a dar continuidad a este sistema de tecnologías, configurándose el rol de estudiante

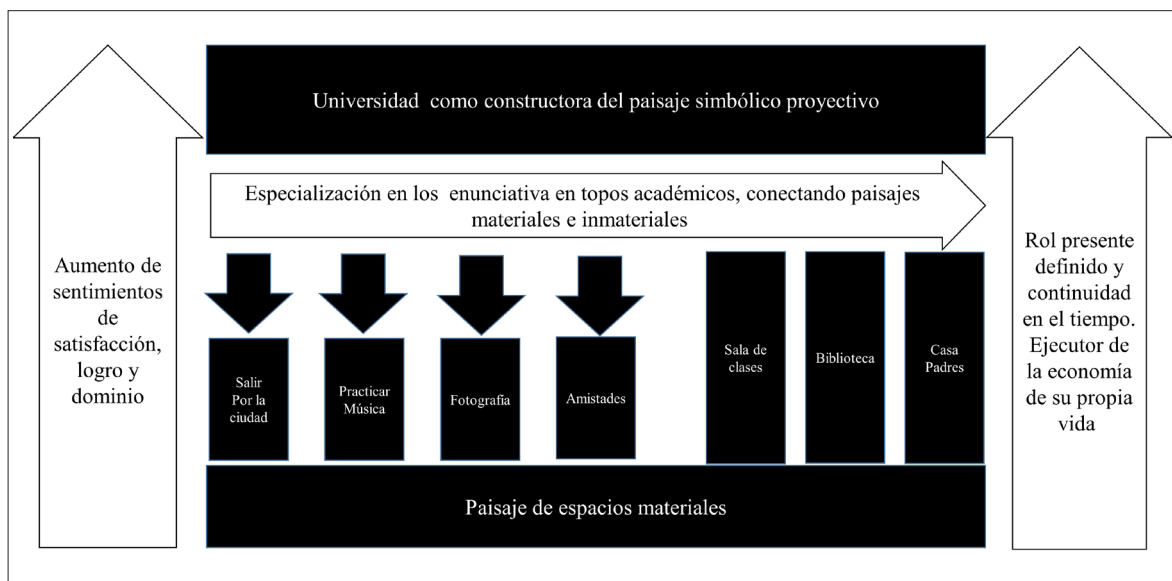


Figura 10. Aplicación del modelo para la génesis de la tecnología de mutilación y resultados estandarizados.

como alguien que busca buenos resultados y que es capaz de gestionar su vida para que los resultados aumenten en forma sustantiva, generando una economía de sí mismo, una tecnología del yo, que vendría a ser el aprendizaje de este período. Se trata de eliminar las rugosidades del camino para obtener resultados, es decir, dejar amistades, aficiones y otros tipos de formación en pro de obtener buenos resultados y así ingresar a la universidad. En definitiva, un “descreme de sí mismo”, de modo que los paisajes con que se topa el estudiante promueven la hiperespecialización del sujeto, eliminando rasgos de su propia subjetividad que son indeseables a la luz del futuro, del objetivo final, aquello que molesta en la búsqueda del objetivo, lo impuro, lo que no se alinee, y esto es el aprendizaje:

“Depende, porque a mí me han inculcado bien el tema de los estudios. Yo no puedo dejar de lado los estudios por juntarme con mis amigos. Si yo tengo la libertad de hacer algo entretenido teniendo que estudiar antes, perfecto: ningún problema, salgo con mis amigos. Pero si tengo una responsabilidad en el colegio que se interpone con eso lo siento, yo tengo que estudiar.” (ESANT1)

No es de extrañar, entonces, que este comportamiento “de descreme” se expanda a otros ámbitos, ya que es donde se ha desarrollado la agencia del sujeto. Se asocia con una emoción positiva de dominio y enunciación, que comprende la situación de su rol y piensa que tiene sentido en sus estudios del futuro.

En contraste, para los estudiantes no representativos no se dan estas tecnologías, sino más bien tecnologías de “equilibrio precario no reconocido”, ya que, aceptando una escuela que tiene topos especializados, están en una lucha constante por mantenerse a flote, en búsqueda de resultados en las pruebas estandarizadas y, al mismo tiempo, manteniendo la gestión de diversos topos que les producen satisfacción, como hacer música, por ejemplo. Sin embargo, estos topos se desarrollan en la marginalidad ya que el estudiante no cuenta con la comprensión ni el apoyo de adultos o de algún topo del dispositivo o de la familia que legitime estas tareas. En este sentido, solo está reconocido

por los pares que desarrollan la música fuera de la escuela:

“... con palabras, me gusta mucho la palabra, es que yo canto hip hop, entonces ese tema me gusta mucho... los fines de semana, es que grabo, tengo mi grupo y estamos preparando un disco po` y generalmente los sábados, domingo, viernes se graba y en la semana con el barrio se canta también... no tienen nada que ver, en mi semana de lunes a viernes, con el viernes a las dos hasta el domingo no tiene nada que ver, son completamente diferentes.” (DALTA2)

Este estudiante, que tiene una experiencia más amplia y auto gestionada, no posee espacios oficiales de inclusión y se mueve por la escuela como un marginal, definiéndose como incompetente por no realizar una buena gestión de los espacios académicos y con una sensación de desagrado emocional dado que debe habitar espacios educativos que no reconocen ninguna de las habilidades que ha desarrollado. Para este estudiante la universidad es también el topo simbólico-proyectivo, pero no está alineado con el ingreso a esta. En este caso, se puede señalar cómo se escinde el paisaje de sujetos y roles, presentándose el estudiante en los topos externos fuera del colegio como un creador, mientras en los topos internos del dispositivo es una espacicie de funcionario frustrado sin una explicación clara de por qué las cosas no funcionan bien para él ahí.

De esta forma, en la relación con el espacio escolar las tecnologías de mutilación entregan mucha claridad, una sospechosa claridad en el descreme de sí mismo para el estudiante representativo y una división de sí en el caso del estudiante no representativo. ¿La escuela no es consciente de que está generando estas tecnologías? ¿O solo tiene buenos y malos estudiantes?

COMENTARIOS FINALES

El trabajo con topos, paisajes y tecnologías desarrollado permite descomponer la acción de los sujetos y observar cómo estas acciones tienen sentido en espacios específicos de trabajo. Con esta descomposición se logra una comprensión detallada de una

microfísica del espacio que permite el análisis de lo que las personas ejercen integrando sus experiencias al análisis espacial. Tal como se ha presentado, realizando un proceso de análisis que descompone y luego recompone la experiencia espacial, es posible configurar un modelo que, basado en las experiencias de los sujetos, hace emerger geografías de experiencia micro espacial que nos permiten comprender dispositivos como la escuela a partir de las acciones que en ella desarrollan los sujetos.

Una metodología que recoge y organiza las relaciones con los espacios que transita el sujeto, y posibilita la construcción de un modelo relacional de elementos que permite comprender cómo en el sujeto se produce la intersección de lo material y lo simbólico, y también cómo el sujeto se transforma en un productor de espacios y, también, cómo estos espacios tienen diferentes formas de creación y uso dependiendo de la agencia de los actores involucrados y los entornos con que se relacionan.

Facilitar la emergencia de los espacios que experimentan los estudiantes permite avizorar cómo los espacios y la relación con los sujetos se presentan como una forma de práctica de sí mismo que puede ser reconocida como un insumo básico de la producción de sentido por parte de los sujetos. Estas formas permiten recuperar los sentidos y los modos de hacer, así como las ontologías básicas de acción que permiten describir experiencias que se transforman en aprendizajes por el sentido creativo que cada uno de los estudiantes le otorga a su propia relación con el espacio. Estos elementos deberían ser básicos para el trabajo de cualquier institución formadora ya que es muy difícil comprender cómo los discursos que están disponibles en los entornos espaciales de los sujetos se transforman en un sentido de apropiación.

El trabajo metodológico presentado permite hacer visible lo invisible y desprenderse de la hegemonía de los discursos oficiales respecto de los resultados en educación. La metodología con base espacial hace posible comprender la importancia de las relaciones que los sujetos construyen con espacios materiales e inmateriales y cuáles son los medios para que estas relaciones se establezcan. Dado que un estudiante está de cuerpo entero reconstruyéndose en relación con los desafíos y

sentidos que le propone el entorno, observar este entorno con nuevos lentes permite descubrir la riqueza de las relaciones y si el sentido que se está produciendo es lo que se está buscando, tanto desde padres como de las escuelas y lo que nuestra sociedad piensa para la educación.

Por otra parte, la inspiración en Teoría Fundada del estudio permite que la teoría emergente del espacio reconstruya lo creado por los individuos haciendo que efectivamente información nueva esté a nuestra disposición. Sin embargo, para el caso de futuros trabajos de naturaleza similar, se reconoce la necesidad de realizar procesos completos de reconstrucción teórica desde abajo que permitan que los espacios emerjan con más profundidad, y no necesariamente buscando lo que sucede con las tecnologías, tal como se hizo en esta investigación. También se aprecia que es necesario ampliar la muestra y la profundidad de las entrevistas realizadas ya que es importante poner a prueba el modelo en otros espacios más allá de zonas urbanas o los tipos educativos seleccionados.

En este sentido, el modelo desarrollado puede ser útil para otras instituciones que estén dedicadas a la producción expresa de subjetividad, centros de acogida de jóvenes, recintos penitenciarios, universidades, instituciones que se dediquen a la evaluación integral de procesos, así como también a la empresa privada, el Estado u ONG. Todos los anteriormente señalados poseen espacios formadores o requieren de evaluar experiencias de construcción de subjetividad. En estos contextos, el modelo ofrece la oportunidad de comprender la producción de subjetividad y las formas en que las relaciones del sujeto con el espacio, las emociones, los enunciados y los mundos simbólicos se entrelazan para producir tecnologías. Por ejemplo, es probable que, para la rehabilitación de jóvenes, se requiera de experiencias espaciales relevantes, las cuales tengan una sintonía con sujetos y roles, así como de un sentido emocional y de mundos simbólicos que permitan que las tecnologías desarrolladas abran la posibilidad de reconstruirse en relación con esos espacios. De esta forma, la consideración de este modelo, que integra sujeto y espacio, puede ser altamente relevante para construir parámetros reales de medición de lo que sucede en las instituciones.

Finalmente, si bien la propuesta generada funciona desde una perspectiva exploratoria, aún se puede profundizar en las dimensiones que puede abarcar el trabajo realizado, en distintos sentidos. Por ejemplo, categorías de raza, clase y género, que no fueron destacadas en la intencionalidad inicial, podrían ser consideradas para un análisis del espacio y los modos de experimentar que den cuenta de formas heteronormativas o de otros conflictos que pueden ser relevantes de estudiar desde esta perspectiva. Así también, el modelo de análisis puede ser mejorado mediante el empleo de cartografías y sentidos más etnográficos de los espacios experimentados por los estudiantes, que permitirían el levantamiento de otro tipo de contrastes. Junto con las posibilidades recién descritas, también puede ser muy interesante levantar perspectivas cuantitativas para el trabajo de la experiencia y los topos que habitan los sujetos. Con esto se quiere recalcar que este trabajo es el comienzo de una línea de investigación y que es posible ampliar elementos tanto del diseño metodológico como del modelo de análisis elaborado.

AGRADECIMIENTOS

A los estudiantes e instituciones escolares que participaron en este estudio, por la buena voluntad y disposición en las distintas fases de la investigación.

A la Pontificia Universidad Católica de Chile por la oportunidad de formación como investigador y el apoyo económico para realizar estudios de doctorado a través de la Beca VRAI.

A la Universidad Alberto Hurtado, por las posibilidades otorgadas al investigador y a los resultados de esta investigación en los distintos momentos del trabajo realizado.

A colegas que han aportado en la lectura y edición de este artículo.

REFERENCIAS

- Baxter, J. y Eyles, J. (1997). Evaluating Qualitative Research in Social Geography: Establishing 'Rigour' in Interview Analysis. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 22(4), 505-525. DOI:10.1111/j.0020-2754.1997.00505.x
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida: perspectiva etno-sociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative Interviewing*: EE.UU.: Oxford University Press.
- Caruso, M. (2005). *La biopolítica en las aulas*. Buenos Aires: Prometeo.
- Casino, V. J. D., Thomas, M., Cloke, P. y Panelli, R. (2011). *A Companion to Social Geography*. Wiley.
- Clifford, N., French, S. y Valentine, G. (2010). *Key Methods in Geography*. SAGE Publications.
- Cloke, P. (2011). Introduction Part I: Ontological Tensions in/of Society and Space. En V. J. D. Casino, M. Thomas, P. Cloke y R. Panelli (Eds.), *A Companion to Social Geography*. Reino Unido: Wiley.
- Cope, M. y Lee, B. H. Y. (2016). Mobility, Communication, and Place: Navigating the Landscapes of Suburban U.S. Teens. *Annals of the American Association of Geographers*, 106(2), 311-320. DOI:10.1080/24694452.2015.1124017
- Crespo-Guerrero, J.-M. (2016). Experiencias de investigación geográfica en el estudio de la pesca comercial ribereña en las áreas naturales protegidas de Baja California Sur (México). *Investigaciones Geográficas, Boletín del Instituto de Geografía*, 2016(90), 176-185. DOI:http://dx.doi.org/10.14350/rig.56674
- DALTA2. Entrevista estudiante no representativo Altamira.
- Disney, T. (2015). Complex spaces of orphan care – a Russian therapeutic children's community. *Children's Geographies*, 13(1), 30-43. DI:10.1080/14733285.2013.827874
- ESANT1. Entrevista estudiante representativo Colegio Santa Elena.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos en investigación cualitativa*. Morata.
- Higgs, J., Titchen, A., Horsfall, D. y Bridges, D. (2012). *Creative Spaces for Qualitative Researching: Living Research*. Sense Publishers.
- Holloway, S. L., Hubbard, P., Jöns, H. y Pimlott-Wilson, H. (2010). Geographies of education and the significance of children, youth and families. *Progress in Human Geography*, 34(5), 583-600. DOI:10.1177/0309132510362601
- Holloway, S. L. y Pimlott-Wilson, H. (2014). Enriching Children, Institutionalizing Childhood? Geographies of Play, Extracurricular Activities, and Parenting in England. *Annals of the Association of American Geographers*, 104(3), 613-627. DOI:10.1080/00045608.2013.846167

- Horton, J., Kraftl, P. y Tucker, F. (2008). The challenges of 'Children's Geographies': a reaffirmation. *Children's Geographies*, 6(4), 335-348. DOI:10.1080/14733280802338049
- Hudson, K. D. y Mehrotra, G. R. (2015). Locating queer-mixed experiences: Narratives of geography and migration. *Qualitative Social Work*, 14(5), 651-669. DOI:10.1177/1473325014561250
- Jackson, P. (2012). *Maps of Meaning*. Taylor & Francis.
- Johnson, N. C., Schein, R. H. y Winders, J. (2013). *The Wiley-Blackwell Companion to Cultural Geography*. Wiley.
- Kullman, K. (2010). Transitional geographies: making mobile children. *Social & Cultural Geography*, 11(8), 829-846. DOI:10.1080/14649365.2010.523839
- Kullman, K. (2015). Pedagogical assemblages: rearranging children's traffic education. *Social & Cultural Geography*, 16(3), 255-275. DOI:10.1080/14649365.2014.976765
- Leavy, P. (2014). *The Oxford Handbook of Qualitative Research*. Oxford University Press.
- Lindón, A. (2007). El constructivismo geográfico y las aproximaciones cualitativas. *Revista de geografía Norte Grande*, 37, 5-21.
- Lombard, M. (2013). Using auto-photography to understand place: reflections from research in urban informal settlements in Mexico. *Area*, 45(1), 23-32. DOI:10.1111/j.1475-4762.2012.01115.x
- Morojele, P. y Muthukrishna, N. (2013). 'My Journey to School': Photovoice Accounts of Rural Children's Everyday Experiences in Lesotho. *Gender & Behaviour*, 11(2), 5362-5377.
- Muñoz Barriga, A. (2017). Percepciones de la gestión del turismo en dos reservas de biosfera ecuatorianas: Galápagos y Sumaco. *Investigaciones Geográficas, Boletín del Instituto de Geografía*, 2017(93), 110-125. DOI:https://doi.org/10.14350/rig.47805
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Nemorin, S. (2017). Affective capture in digital school spaces and the modulation of student subjectivities. *Emotion, Space and Society*, 24, 11-18. DOI:https://doi.org/10.1016/j.emospa.2017.05.007
- Neuman, W. L. (2013). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. Pearson Education.
- Ogborn, M., Blunt, A., Gruffudd, P. y Pinder, D. (2014). *Cultural Geography in Practice*. Taylor & Francis.
- Patton, M. Q. (2002). *Cualitative Research and Evaluation Methods*. Sage: California.
- POET1. Entrevista estudiante representativo colegio Rubén Darío.
- Scott, K. W. y Howell, D. (2008). Clarifying Analysis and Interpretation in Grounded Theory: Using a Conditional Relationship Guide and Reflective Coding Matrix. *International Journal of Qualitative Methods*, 7(2), 1-15. DOI:10.1177/160940690800700201
- Secor, A. J. (2010). Social Surveys, Interviews, and Focus Groups. En B. Gomez y J. P. Jones (Eds.), *Research Methods in Geography: A Critical Introduction*. Singapore: Wiley.
- Sepúlveda, U. (2016). *Tecnologías del yo en encuentro con el dispositivo escolar: experiencias estudiantiles en establecimientos con diferentes objetivos educativos de la Región Metropolitana*. Tesis de doctorado, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- Skelton, T. (2013). Young People, Children, Politics and Space: A Decade of Youthful Political Geography Scholarship 2003-13. *Space & Polity*, 17(1), 123-136. DOI:10.1080/13562576.2013.780717
- Somerville, M., Davies, B., Power, K., Gannon, S. y de Carteret, P. (2012). *Place Pedagogy Change*. Sense Publishers.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Paidós.
- Tracy, S. J. (2013). *Qualitative Research Methods: Collecting Evidence, Crafting Analysis, Communicating Impact*. Wiley.
- Valentine, G. (1995). Out and About: Geographies of Lesbian Landscapes*. *International Journal of Urban and Regional Research*, 19(1), 96-111. DOI:10.1111/j.1468-2427.1995.tb00492.x
- Valentine, G. (2013). Tell me about...: using interviews as a research methodology. In R. Flowerdew & D. M. Martin (Eds.), *Methods in Human Geography: A guide for students doing a research project*. Malasia: Taylor & Francis.
- Warf, B. y Arias, S. (2008). *The Spatial Turn: Interdisciplinary Perspectives*. Taylor & Francis.
- Wilson, K. H., Howell, D. N. (2008). Clarifying Analysis and Interpretation in Grounded Theory: Using a Conditional Relationship Guide and Reflective Coding Matrix. *International Journal of Qualitative Methods*, 7(2), 1-15.
- Winchester, H. P. M. y Costello, L. N. (1995). Living on the Street: Social Organisation and Gender Relations of Australian Street Kids. *Environment and Planning D: Society and Space*, 13(3), 329-348. DOI:10.1068/d130329