

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
Facultad de Ciencias de la Educación



Tesis Doctoral

PEDAGOGÍA HERMENÉUTICA DEL LUGAR
Narrativas del exterior urbano de la escuela en su vínculo con el
desarrollo de la alteridad en la acción educativa

TESIS DOCTORAL PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE DOCTOR EN EDUCACIÓN Y
COMUNICACIÓN SOCIAL

Doctorando

Rodrigo Moreno Aponte

Director

Dr. Eduardo Vila Merino


2016



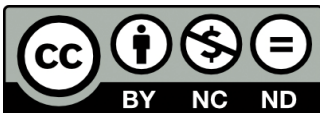


UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AUTOR: Rodrigo Moreno Aponte

 <http://orcid.org/0000-0003-1293-5682>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es



TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS.....	9
I. INTRODUCCIÓN.....	11
II. REVISIÓN DE LOS CONCEPTOS ESENCIALES EN EL CAMPO INVESTIGATIVO.....	25
CAPÍTULO 1: EL ESPACIO DE LA ESCUELA Y SU RELACIÓN CON LA CIUDAD: LA CUESTIÓN DEL LUGAR.....	41
1.1. A MODO DE APERTURA DEL ESPACIO ESCOLAR: EL ESPACIO SOCIAL	41
1.1.1. Abriéndonos camino al espacio social.....	44
1.2. LA SITUACIÓN ESPACIAL DE LA ESCUELA.....	50
1.2.1. Espacio de la ciudad, espacio de la escuela, ciudadanía.....	53
1.3. LA CIUDAD COMO ESPACIO DE LA EXPERIENCIA SOCIAL, EXPERIENCIA PERSONAL ¿EXPERIENCIA COMPARTIDA?.....	56
1.3.1. Varias ciudades.....	60
1.3.2. Apropiaciones espaciales.....	67
1.3.2.1. Del espacio-tiempo al habitus y el lugar	71
1.3.2.2 El afecto por el lugar.....	75
1.3.2.3. El espacio entre los sujetos: Entre el espacio global y local.....	82
1.3.2.4. Acercamiento a la escuela como espacio: principios de la escuela como lugar.....	93
1.4. EL ESPACIO COMO LUGAR HETEROTÓPICO.....	95
1.4.1. La ciudad heterotópica.....	109
1.4.2. Los no lugares en la experiencia heterotópica.....	113
1.5. LA CONSTITUCIÓN ESPACIAL DE LA ESCUELA URBANA.....	121
1.5.1. La escuela como límite espacial.....	122
1.5.2. La escuela como frontera.....	128
.....	134
CAPÍTULO 2: EL LUGAR DE LA INTERCULTURALIDAD Y ALTERIDAD EN LA ESCUELA	135
2.1. LA RELACIÓN ESPACIAL DE LA INTERCULTURALIDAD.....	138
2.1.1. Interculturalidad y educación en el plano urbano.....	143
2.1.1.2. Tensiones interculturales en la escuela urbana	149
2.1.2. La traducción cultural: una bisagra entre la interculturalidad y la pedagogía de la alteridad.....	152
2.2. EL CAMINO DE UNA RELACIÓN PEDAGÓGICA: INICIANDO POR LA APARICIÓN DEL CUERPO DEL OTRO, PASANDO POR LA PALABRA ENTRE EL YO-TU Y LLEGANDO A LA ALTERIDAD DEL NOSOTROS.....	157
2.2.1. Percibiendo el cuerpo del otro	162
2.2.1.1. Cuerpo y educación.....	167
2.2.2. Del Yo al Tu en la comprensión del Otro.....	171
2.2.2.1. El lenguaje en la relación dialógica de la acción educativa.....	175
2.2.3. Del cuerpo y el lenguaje, al otro: la cuestión de la alteridad.....	182
2.2.3.1. Alteridad: La acogida del estudiante.....	185

2.2.4. Sintetizando: La relación educativa en la escuela: cuerpo, lenguaje y alteridad.....	189
2.2.5. El reconocimiento del otro en la relación educativa.....	191
2.3. SÍNTESIS DE LOS CONCEPTOS ESENCIALES TRABAJADOS HASTA AHORA: LA LUGARIDAD COMO CONCEPTO ESENCIAL DE UNA PEDAGOGÍA HERMENÉUTICA DEL LUGAR.....	195
CAPÍTULO 3: ACERCA DEL CAMINO FENOMENOLÓGICO Y HERMENÉUTICO PARA INVESTIGAR EN EDUCACIÓN.....	207
3.1. SOBRE LA CUESTIÓN FENOMENOLÓGICA.....	210
3.1.1 La cientificidad de las ciencias naturales vs la fenomenología de Husserl.	214
3.2. De la relación entre fenomenología y ciencias sociales: Husserl y Schütz.....	225
3.2.1. Consecuencias previas para esta investigación.....	240
3.3. SOBRE LA CONFORMACIÓN ENTRE FENOMENOLOGÍA Y HERMENÉUTICA.....	247
3.3.1. Gadamer y la comprensión	250
3.3.2. La aparente inconmensurabilidad de la hermenéutica.....	262
3.4. LAS CONSECUENCIAS DE LA FENOMENOLOGÍA HERMENÉUTICA PARA ESTA INVESTIGACIÓN.....	273
3.4.1. Investigar en educación: de la phronesis a la fenomenología hermenéutica	279
3.4.2. La estructura fenomenológico-hermenéutica de esta investigación.....	290
3.5. UN PARÉNTESIS QUE ME RETIRA DEL NOSOTROS PARA ACERCARME A MIS PREJUICIOS, O A MI AUTO-ETNOGRAFÍA, O A MI SITUACIÓN HERMENÉUTICA.....	292
3.5.1. Mi experiencia como estudiante.....	296
3.5.2. Mi experiencia como docente.....	303
3.5.3. Mi experiencia actual.....	307
3.5.4. Mi pregunta, nuestra pregunta sobre la experiencia vivida del espacio del estudiante: El problema de investigación.....	311
ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN.....	313
3.6.1. Momento 1: ¿Cómo llego al problema de investigación?.....	314
3.6.2. Momento 2: Delimitación conceptual.....	315
3.6.3. Momento 3. Trabajo de campo: búsqueda de experiencias de lugaridad y alteridad.....	316
3.6.4. Momento 4. Conclusiones: Consecuencias de una pedagogía hermenéutica del lugar.....	320
3.6.5. El espacio de la investigación.....	321
3.6.6. Volviendo al nosotros ¿Por qué ellos?.....	322
CAPÍTULO 4: NARRATIVAS DE LUGARIDAD Y ALTERIDAD.....	327
4.1. UNA ACLARACIÓN METODOLÓGICA Y DEL MÉTODO: LA PERSPECTIVA HERMENÉUTICA DE LA NARRACIÓN.....	327
4.1.1. De los distanciamientos y acercamientos epistemológicos entre Gadamer y Ricoeur: Necesaria aclaración conceptual.....	328
4.1.2. A propósito del texto narrado.....	329
4.1.3. El sujeto como personaje del tiempo de la narración.....	333



4.1.4. Narración, estructura, discurso, referencia.....	338
4.2. RELATOS.....	342
4.2.1. EDUARDO.....	343
4.2.1.1. No sé, a mí me gustó la carreta de trabajar con estudiantes.....	346
4.2.1.2. Ahí empecé a cuestionar muchas cosas que se me habían inculcado desde la cuna.....	349
4.2.1.3. Defender sus derechos y yo definiendo los míos, siempre y cuando los suyos no me ataquen.....	353
4.2.1.4. En cierta forma como que mi forma de pensar es como desde la diferencia de cada individuo.....	355
4.2.1.5. Ustedes hacia mí, yo hacia ustedes.....	360
4.2.1.6. La estética no dice qué clase de persona es usted.....	364
4.2.1.7. Me gusta mi trabajo (...) con los pelaos hablo como yo hablo.....	370
4.2.1.8. Si uno trabaja con la parte humana, uno siempre va a ganar parce, siempre de alguna forma.....	374
4.2.1.9. Yo no digo que la música los vaya a volver malas personas o algo así.....	377
4.2.1.10. ¿Ejemplo? Ejemplo de qué.....	382
4.2.1.11. Coordenadas de alteridad.....	385
4.2.2. JOSÉ.....	387
4.2.2.1. Con la disciplina, con lo que anteriormente se llamaba disciplina, hemos logrado fortalecer algunos valores dentro de los estudiantes.....	390
4.2.2.2. Como que nos falta acercarnos más	394
4.2.2.3. Yo estoy para servir.....	397
4.2.2.4. De mi tienen la imagen de ser muy duro. Pero la verdad es que yo escucho a los estudiantes.....	401
4.2.2.5. Lo que se vive afuera si tiene incidencia adentro	405
4.2.2.6. Así como él quiere que lo respeten, entonces él respete el espacio del otro, respete la opinión del otro.....	409
4.2.2.7. Acá somos todos somos iguales, aquí vinimos a formarnos para proyectarnos en el campo laboral.....	412
4.2.2.8. El líder, el jíbaro, el líder de una pandilla, son sus verdaderos maestros cuando están allá.....	417
4.2.2.9. La formación del ser humano es su casa, es el hogar.....	420
4.2.2.10. El maestro debe ser solidario con los estudiantes y con sus compañeros.....	422
4.2.2.11. Apertura.....	425
4.2.2.12. Coordenadas de diferenciación espacial.....	425
4.2.3. VÍCTOR.....	427
4.2.3.1. Pues es que tratan a la mujer como un objeto.....	429
4.2.3.2. A nosotros nos gusta expresarnos por medio de la pintura, del arte....	433
4.2.3.3. Hay profesores que si lo apoyan a uno mucho.....	437
4.2.3.4. Todo es un lienzo.....	440
4.2.3.5. Uno puede hacer algo grande.....	441
4.2.3.6. Es una forma de mostrarles a los jóvenes que esas vainas no se hacen	



.....	444
4.2.3.7. Yo le dije que no me ofendiera porque esto era rap.....	452
4.2.3.8. Compromiso.....	454
4.2.3.9. Coordenadas: Heterotopía y no-lugar, ciudad como lenguaje.....	455
4.2.4. CAMILA.....	458
4.2.4.1. Una barrera.....	462
4.2.4.2. Mis hermanos y primos escuchaban mucho rock, mucho metal, entonces mis gustos salieron como por esos lados.....	463
4.2.4.3. Cuando yo estuve ahí lo único que les importaba era como, estudie y ya	464
4.2.4.4. Tenemos que vernos como un montón.....	466
4.2.4.5. El hardcore es más sobre lucha, es más sobre liberación.....	468
4.2.4.6. La sociedad prefiere ver a una mujer con siliconas en los senos, en la cola, que ver a una mujer tatuada y verla perforada.....	469
4.2.4.7. A parte de darnos matemáticas nos daba lecciones de vida.....	473
4.2.4.8. Me sentía impotente porque la verdad no podía refutarle las cosas a él	476
4.2.4.9. Es como si vivieran encerrados en su mundo.....	479
4.2.4.10. Nos volveremos a ver.....	480
4.2.4.11. Coordenadas: Vectores encerrados.....	480
4.2.5. MICHEL.....	484
4.2.5.1. No vas a escuchar lo mismo en una canción de reguetón que en una de Metallica.....	485
4.2.5.2. Si a esta persona no le gusta mi música yo por qué tengo que obligarla a escucharla.....	491
4.2.5.3. Mi vida era de la casa al colegio y del colegio a la casa.....	493
4.2.5.4. Yo creo que sí funciona más el llegar a un consenso con la otra persona, no hay mejor método que hablar con alguien.....	494
4.2.5.5. Yo les daría como la oportunidad de expresarse.....	498
4.2.5.6. No entiendo ese fanatismo que ella tiene y cómo en un colegio distrital permiten eso.....	499
4.2.5.7. Si yo no hago esto pues no paso el año.....	501
4.2.5.8. Yo creo que nosotros hemos evolucionado pero eso es mentira.....	503
4.2.5.9. Futura colega.....	505
4.2.5.10. Coordenadas: La coordenada del hogar.....	505
CAPÍTULO 5: HISTORIAS CRUZADAS Y CONFRONTACIONES: EL SENTIDO DE UNA PEDAGOGÍA HERMENÉUTICA DEL LUGAR.....	511
5.1. HISTORIAS CRUZADAS.....	512
5.1.1. Distancias.....	512
5.1.2. Desencuentros y encuentros de lugaridad y alteridad.....	514
5.1.3. Encuentros directos.....	515
5.1.4. El sentido maniqueo de una interpretación que nos aleja del sentido de lo que se busca comprender.....	518
5.2. CONFRONTACIONES.....	519
5.2.1. Internet y hogar: lugaridad emergente.....	519



5.2.2 Varias ciudades, una escuela.....	520
5.2.3. Entre heterotopía y no lugar.....	521
5.2.4. La cuestión de la traducción.....	522
5.2.5. El reconocimiento del cuerpo.....	522
5.3. Llegando a lo esencial.....	523
5.3.1. De la utopía a la heterotopía.....	525
5.3.2 Interior y exterior: La experiencia de la escuela.....	528
5.3.3. Pedagogía hermenéutica del lugar: ¿Qué se mantiene?.....	533
5.3.4. Más allá del interior y el exterior: Propuestas desde una pedagogía hermenéutica del lugar.....	538
5.3.5. Aperturas.....	540
5.3.6. Pedagogía hermenéutica del lugar: Más que una guía.....	544
6. REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS.....	549



AGRADECIMIENTOS

En esta tesis intervino la compañía diaria de mi madre que me acompañó en esos momentos de soledad en los que anhelaba mi país y todo lo que me ata a ese Lugar.

Mi hermana Aneira, ausente de este mundo, me llevó en tiempos pasados una parte de España a Colombia, y con ella las ganas de habitar ahí.

A mi gran amigo Johnnier Guillermo, gracias por nuestras conversaciones mundanas en las que encuentro la cotidianidad que me aferra al mundo.

La Hospitalidad de mi director de tesis, Eduardo Vila, me dio la confianza y libertad para sacar adelante este escrito.

A Málaga, que sopesó la melancolía del recuerdo de mi país con la oportunidad de caminar sus maravillosos Lugares, le debo la gratitud a su espacio.



I. INTRODUCCIÓN

No sé por qué piensas tú

No sé por qué piensas tú,
soldado, que te odio yo,
si somos la misma cosa
yo,
tú.

Tú eres pobre, lo soy yo;
soy de abajo, lo eres tú;
¿de dónde has sacado tú,
soldado, que te odio yo?

Me duele que a veces tú
te olvides de quién soy yo;
caramba, si yo soy tú,
lo mismo que tú eres yo.

Pero no por eso yo
he de malquererte, tú;
si somos la misma cosa,
yo,
tú,
no sé por qué piensas tú,
soldado, que te odio yo.

Ya nos veremos yo y tú,

juntos en la misma calle,
hombro con hombro, tú y yo,
sin odios ni yo ni tú,
pero sabiendo tú y yo,
a dónde vamos yo y tú Y
¡ no sé por qué piensas tú,
soldado, que te odio yo!
(Gustavo Guillén)

En mi labor como docente he trabajado en instituciones donde he podido evidenciar cómo la distribución espacial, o lo que hay dentro del espacio escolar, influyen de forma directa en las prácticas pedagógicas. En alguna de estas, los estudiantes se ubicaban en salones dotados con mesas de cinco lados. Cada semana rotaban hacia otro salón que estaba construido en forma de concha acústica, además, cada estudiante tenía un ordenador a su disposición. Esta institución contaba con campos de fútbol, tenis y coliseo para baloncesto. En otra institución educativa los salones tenían una distribución clásica de filas y con una base deportiva no tan nutrida como la anterior. Entre estos dos espacios se alcanzaban a notar diferencias pedagógicas y didácticas a causa de su distribución espacial.

Lo que es llamativo entre estos espacios educativos es que se mantenían prácticas disciplinarias muy similares en su interior. Esto me llevó a pensar acerca de si esto responde a una necesidad interna de una parte de la escuela o si, por el contrario, hay relaciones culturales previas de los sujetos que llevan a generar estas dinámicas similares, o más aún, si hay una relación con el espacio de la ciudad cuando la institución escolar se encuentra en el área urbana.

Los discursos, relaciones sociales macrosociales o microsociales responden muchas veces a dispositivos que se desarrollan a partir del espacio de experiencia del

sujeto. La razón de esta tesis se sitúa por indagar sobre situaciones pedagógicas relacionadas con la espacialidad de la escuela. Pero, además de esto, se quiere desplazar el núcleo de interés a las relaciones culturales propias de la ciudad que se vinculan con la acción educativa.

Así pues, la presente tesis tendrá como centro de análisis el espacio de la escuela. Esto no supone que nos anclaremos a un análisis de la institución desde una situación vista desde su interior. En consecuencia, modificaremos la primera frase para decir que esta investigación tendrá como centro de análisis a la escuela como espacio. Por lo tanto, aunque esta tesis tenga como horizonte de comprensión la escuela, el concepto esencial que será transversal a la escritura será el espacio. De la relación conceptual entre el espacio y la escuela subyacen dos conceptos claves: Lugaridad y alteridad. En un ejercicio de relación podemos decir que espacio es a lugaridad, como escuela es a alteridad.

Cabe establecer que estamos atendiendo al análisis de la escuela que habita en la ciudad, lo cual, de por sí, estaría dando unas necesidades de descripción conceptual. De estos vínculos se desprenderán otros conceptos que nos permitirán ampliar nuestro marco de comprensión.

La metodología de investigación está enmarcada dentro de la tradición fenomenológico-hermenéutica. Para la parte empírica se acude al enfoque biográfico-narrativo, particularmente a los relatos de vida. Se pretende comprender e interpretar las narrativas del lugar en la escuela en su relación con la experiencia cotidiana exterior de la ciudad.

De una forma más específica, la búsqueda de la comprensión de estos puntos llevará el siguiente orden:

Capítulo 1. EL ESPACIO DE LA ESCUELA EN SU RELACIÓN CON LA

CIUDAD: LA CUESTIÓN DEL LUGAR. Se realiza una descripción del concepto de espacio. La exposición es enfocada desde lo más general que es el espacio social, a algo más particular como es el espacio de la ciudad, y se finaliza con el espacio de la escuela. Para esto, en primer lugar, se plantean las bases sobre las cuales el espacio será tenido en cuenta como un espacio social, desde cinco puntos de referencia: 1. Exclusividad del espacio; 2. El espacio como límite; 3. El espacio hace posible la fijación de los contenidos de las formaciones sociales; 4. la virtud del espacio en la proximidad o distancia sensible para la relación social recíproca; y 5. Las condiciones de movilidad dentro del espacio. De ahí se desprende que redujéramos el espacio social, que es más amplio, para reducirlo a un espacio particular como es el de la escuela. La propuesta del análisis de la escuela se hace a la luz del concepto de espacio. Esto nos lleva a ver el encuentro entre vectores que proporcionan coordenadas que permiten evidenciar las relaciones, no solo de ubicación, sino también en un nivel simbólico o discursivo.

La relación espacial que planteamos en este punto es entre la escuela y la ciudad. De acá subyacen situaciones que tienen que ver con la formación en ciudadanía en la escuela, puesto que se supone que una vez superado el tiempo de formación en la institución escolar, los estudiantes pasan a ser sujetos activos en las dinámicas de la ciudadanía. Esta relación evidencia problemas y conflictos cuando la escuela se encierra en sí misma y deja de lado la experiencia de la ciudad. Por consiguiente, nos vemos en la necesidad de exponer desde qué situaciones, conceptos o propuestas teóricas estamos comprendiendo el espacio urbano.

La ciudad la entendemos como la complejidad de lo múltiple. Por lo tanto, existen distintas formas de habitarla, dada cuenta la cantidad de realidades culturales que la habitan. Por ende, se puede afirmar que hay varias ciudades dentro de la ciudad. A partir de una perspectiva sociológica se puede hablar de una ciudad territorial, y una ciudad informacional. Desde un punto ontológico está la experiencia de una ciudad laberíntica, una ciudad fugaz, y una ciudad fortuita.

Frente a la experiencia de la ciudad el sujeto se apropia del espacio. No en un sentido económico, sino más bien existencial. Esto puede ser mediado por el vínculo particular a un campo intelectual o de poder, que lleva discriminar a los sujetos en determinado grupo dentro del espacio social. No obstante, la relación particular del sujeto con el espacio de la ciudad pasa por el concepto de *hábitus*. Este aparece cuando el espacio empieza a cobrar un significado más allá de un simple estar-ahí. Esta importancia que el sujeto le da al espacio pasa por el concepto de lugar. La consecuencia sería que, a mayor importancia del espacio para el sujeto, se da paso a la percepción del lugar. Siguiendo este camino, explicamos el concepto de topofilia, esto es, el afecto que un sujeto tiene por un lugar.

Lo anterior conlleva la relación entre sujeto y espacio. Quisimos llevar la exposición teórica a la experiencia del lugar entre los sujetos, desde una experiencia entre lo global y lo local, como forma de apropiación del espacio en la experiencia de los sujetos. De acá se evidencian tres principios: 1. El espacio es producto de interrelaciones; 2. El espacio es la esfera de la posibilidad de la existencia de la multiplicidad; 3. El espacio nunca es acabado, siempre está en proceso de formación. En este punto se evidencia que el lugar no es estático, no son parcelamientos del espacio, ni identidades únicas; el lugar no es específico, sino que se reproduce continuamente.

En consecuencia, el espacio se entiende desde el concepto de heterotopía. Este se refiere a discursos o simbologías opuestas, pero que, a su vez, están yuxtapuestos. Presentan la dinámica de estar constituidos a partir de encerramientos que los aíslan de otros espacios. No obstante, se acude a una figura topológica como la cinta de Möbius para explicar que la dinámica del sujeto es la de entrar y salir simultáneamente de estos espacios que se contradicen entre sí. Esto nos lleva a establecer la experiencia desde la ciudad como una heterotopía vista desde la dinámica de la figura topológica que acabamos de nombrar. Esta experiencia heterotópica que el sujeto tiene de la ciudad la vinculamos con el concepto de no-lugar, a saber: una experiencia de espacio que se invisibiliza, o sencillamente no guarda un significado social para el sujeto. Sin embargo,

se apoya la idea de que estos no-lugares producen individuos, así como la heterotopía. Por esto último, estos conceptos, esencialmente espaciales, nos llevan a una comprensión más particular de la ciudad que nos acercará a lo que nos preguntamos en esta investigación.

Llegados a este punto en el que damos los referentes teóricos desde los que entendemos las dinámicas de la experiencia el sujeto en la ciudad, seguimos cerrando el marco y nos dirigimos a exponer la constitución espacial de la escuela. Esto se hace estableciendo las diferencias entre los conceptos de límite y frontera. El primer concepto genera una ruptura de la experiencia de los sujetos dentro de la escuela con los discursos de su exterior; el segundo, la frontera, los vincula. Precisamente el concepto de frontera es el que nos permite abrir, de manera muy general en este capítulo, las condiciones de la pedagogía que proponemos y que puntualizamos al final del segundo capítulo, y las conclusiones de esta tesis, esto es: La pedagogía hermenéutica del lugar.

Capítulo 2. EL LUGAR DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA ESCUELA. Una vez explicado cómo entendemos el espacio social, urbano y el de la escuela, nos abrimos paso a explicar las relaciones que se dan en ese espacio urbano y escolar. Para esto acudimos a explicar cómo estamos comprendiendo el concepto de cultura. Esto nos lleva a plantear la oposición que existe entre los términos multicultural e intercultural. El primero se refiere al hecho social en el cual se admite que existen distintas realidades culturales que habitan el mismo espacio; el segundo va más allá y busca un reconocimiento entre esas culturas diferenciadas por medio de la asimilación de una existencia multicultural. Lo anterior lo explicamos por medio de una figura topológica que vincula distintas cintas de möbius. Esto significa que la experiencia intercultural sugiere, a nivel espacial, además de saber que existen otras culturas distintas a la establecida mayoritariamente, que estas se reconozcan entre sí para generar una fusión cultural que permita las dinámicas de convivencia mínimas dentro de una sociedad.

Llevamos la interculturalidad al plano de la escuela y su relación con la ciudad. Así pues, se comprende que la relación espacial de la institución educativa pasa por las relaciones interculturales que se deben propiciar en ese espacio, en relación con la realidad que la excede y se vive en el espacio de la ciudad. Esto conlleva unas tensiones culturales en la escuela urbana, en las que se puede evidenciar la posibilidad de que exista resistencia frente a otras formas simbólicas en las que habitan los estudiantes en la relación a sus espacios significativos, o mejor, a sus lugares. Para superar esto, se acude a la posición que nos trae la dinámica de la traducción cultural. Al ser este un estadio de las relaciones sociales que permiten comprender, interpretar y reconocer a otra cultura, nos permite vincularlo con una corriente pedagógica que guarda una relación íntima, y que a su vez es esencial para esta tesis, a saber: la pedagogía de la alteridad.

Nos vemos en la necesidad de explicar la pedagogía de la alteridad, y cómo esta es pertinente para la búsqueda de lo que queremos comprender. Optamos por trazar un camino que se puede dar cuando establecemos la relación social cotidiana con el otro, en el vínculo entre individuo-individuo. En primer lugar, se pasa por la percepción del cuerpo, el vínculo primigenio con el otro cuando se encuentra ante nuestra presencia. Esto genera la posibilidad del cara-a-cara, donde continúa el proceso de comprensión del otro. El cuerpo no es una cosa, y por ende, es un semejante que puedo ser yo mismo con las mismas necesidades existenciales. Esto guarda un vínculo esencial para las relaciones de alteridad en la escuela, pues el cuerpo es vital para los estudiantes cuando están en esa búsqueda de identidad y, a la vez, de vínculos sociales para crear lazos simbólicos con un grupo en particular. En segundo lugar viene la relación de la palabra cuando se está frente al otro. Una vez que hemos pasado por esa comprensión del cuerpo que me permite acercarme al otro, se produce el vínculo por medio del lenguaje. Este lenguaje, desde una propuesta hermenéutica, lleva implícita la relación tu-yo. Entonces, se sale del problema en el que alguien interpreta al otro en un estado de poder jerárquico, piénsese la dicotomía docente-estudiante. El tercer paso del camino hacia la alteridad que presentamos, tiene que ver con la relación entre los dos puntos anteriores, cuerpo y lenguaje, que permiten abordar la cuestión de la alteridad.

La alteridad es entendida desde la filosofía de Levinas, lo diremos acá de una forma muy general, como esa responsabilidad que tengo hacia el otro a partir de una exterioridad que se me aparece en torno a una relación ética. A partir de esto es que llevamos la exposición teórica al campo de la pedagogía de la alteridad. Así pues, las relaciones que establecemos nos dan una síntesis entre cuerpo, lenguaje y alteridad. No obstante, acudimos al filósofo Paul Ricoeur para explicar que una idea más apropiada para el tipo de alteridad que buscamos, es el reconocimiento en el que hay una reciprocidad en el acto de acoger al otro.

Finalmente, la relación pedagógica, teniendo como fondo la alteridad en la escuela, se relaciona con lo que nos dejan los conceptos espaciales en la relación escuela-ciudad. Para esto, anclamos la idea central de esta tesis en la propuesta de una Pedagogía hermenéutica del lugar. Nombramos a esta corriente pedagógica, por un lado, como hermenéutica, debido a la relevancia que le damos al lenguaje como diálogo en la relación pedagógica en la que se puede comprender e interpretar al otro. Por otra parte, es del lugar, por la relevancia que, como hemos puesto de manifiesto, se le debe dar a la experiencia vital del estudiante: a su lugaridad en la experiencia de la escuela. La propuesta pedagógica que surge a raíz del recorrido teórico, propone la comprensión de los lugares de los estudiantes a partir de interpretar su lugaridad. Esto implica la necesidad de que los sujetos que orientan los procesos pedagógicos en las instituciones escolares se descentren de su propia experiencia cultural, para poder acceder a la experiencia de los estudiantes. Por lo tanto, es necesaria una oposición a un pensamiento pedagógico que considere la realidad como una totalidad acabada que debe seguirse a partir de una tradición cultural establecida, en la que poco importan las manifestaciones culturales minoritarias. Todo esto implica que haya una relación pedagógica atravesada por las relaciones de alteridad. Con esto queremos decir que la pedagogía hermenéutica del lugar, en su relación con la importancia de interpretar al otro en su vínculo de experiencia espacial, es un aporte a las propuestas en torno a la corriente de la pedagogía de la alteridad.

Capítulo 3. ACERCA DEL CAMINO FENOMENOLÓGICO Y HERMENÉUTICO PARA INVESTIGAR EN EDUCACIÓN:

Se considera que el camino para el desarrollo de una tesis doctoral en el campo de la educación es una oportunidad precisa para establecer la posición epistemológica sobre la que se basa el trabajo empírico. Por lo tanto, aunque se hace referencia al método, y además se cuestionan posiciones investigativas desde el componente metodológico preciso de esta investigación, se pone el énfasis en la apuesta filosófica que sustenta la posición del investigador en el campo de la educación, que aunque no deja de ser un investigador en el campo de la ciencia social, guarda unas relaciones con su objeto de estudio distintas a otros investigadores sociales.

La ruta que nos trazamos en este capítulo empieza por establecer el desvío epistemológico que tenemos con respecto a la dicotomía sujeto-objeto que se plantea desde las ciencias positivas. Se atiende a que esta investigación se adscribe a una tradición fenomenológico-hermenéutica. La figura de Sherlock Holmes, el famoso detective de las novelas de Conan Doyle, se muestra como la figura precisa para evidenciar las particularidades deductivas que buscan las ciencias naturales, en oposición a las ideas del fenomenólogo Alfred Schütz. Este investigador alemán es vital para nosotros puesto que aterriza la fenomenología, alejándose del proyecto de trascendentalidad de Edmund Husserl, y la vincula con el desarrollo de las ciencias sociales. No obstante, para sustentar esta afirmación es pertinente describir la fenomenología trascendental, para así evidenciar el matiz particular de Schütz con respecto a la fenomenología. El siguiente paso de este capítulo consiste en evidenciar el aporte que la hermenéutica le da a la fenomenología en el campo de las ciencias sociales. Para esto se acude a uno de los principales referentes de la hermenéutica en el siglo XX: Hans-Georg Gadamer. Por lo tanto, aparecen conceptos esenciales como la pre-comprensión y comprensión. Para explicarlos se acude a la relación entre Gadamer y conceptos de su contemporáneo Martin Heidegger. Se realiza un paréntesis en la exposición para acudir a sentar nuestra posición con respecto a las acusaciones de

inconmensurabilidad hacia los discursos que, como la fenomenología y la hermenéutica, se distancian del método de las ciencias exactas.

Después de esto, se hace una relación entre el pensamiento fenomenológico-hermenéutico y la investigación en el campo de la educación. En consecuencia, la disolución de la relación sujeto-objeto en el campo de la investigación en ciencias sociales, lleva al investigador a asumir su referente investigativo, no como un dato o cosa, sino como un cúmulo de significaciones que dan cuenta del vínculo de la relación entre investigador-contexto-referente empírico de investigación.

Como se hace una crítica al método rígido de las ciencias exactas, es pertinente en esta parte establecer la estructura fenomenológico-hermenéutica particular de esta investigación. Se considera apropiado presentar la relación entre la hermenéutica, que propone sacar a flote los prejuicios del lector para poder controlarlos y acceder a una mejor comprensión del texto, y la técnica de la auto-etnografía como forma de evidenciar por medio de la descripción de la situación del investigador y su relación con la realidad que comparte con el referente empírico de su investigación. Así pues, esta situación hermenéutica que pone de relieve la importancia de hacer evidente el contexto situacional del investigador permite ver el camino desde el cual sale a la luz el fenómeno que se quiere comprender. De esta manera se llega al problema de investigación que proponemos, a saber: **¿CUÁL ES LA NATURALEZA DE LA RELACIÓN ENTRE LOS LUGARES VIVIDOS DEL ESTUDIANTE FUERA DE LA ESCUELA URBANA, EN LOS QUE SE DESARROLLAN MANIFESTACIONES CULTURALES E IDEOLÓGICAS, Y LAS DINÁMICAS DEL ESPACIO ESCOLAR, QUE PERMITAN PROPONER SITUACIONES DE ALTERIDAD POR MEDIO DE UNA PEDAGOGÍA HERMENÉUTICA DEL LUGAR?**

Atendiendo al hecho de que estamos en una situación de investigación en ciencias sociales que usa como referente de comprensión la fenomenología-hermenéutica, debemos decirle a nuestro lector que, en consecuencia, los dos primeros

capítulos, si bien pueden significar el desarrollo teórico con el cual llegaremos a la parte empírica, también pueden ser tenidos en cuenta como una reducción fenomenológica que busca dar cuenta de la esencia del fenómeno que tratamos de comprender acá, y que acabamos de puntualizar con la pregunta de investigación. Esto es vital, puesto que más adelante lo que se hace es una triangulación entre lo que arroja la búsqueda de documentación, y el trato que le damos al método investigativo. A continuación describimos de manera general el proceso:

1. Consulta de documentación fenomenológica (primer y segundo capítulo); 2. La experiencia personal como punto de partida (auto-etnografía); 3. Entrevistas y relatos de vida (narrativas). De acá se desprenden tres puntos para la comprensión de esas narraciones en sí: a. La aproximación holística o sentenciosa; b. la aproximación selectiva o de marcaje; c. La aproximación detallada línea a línea; y 4. Determinación de temas o causas esenciales por medio de variaciones imaginativas (narrativas y conclusiones).

Las etapas del proceso empírico de investigación, de manera general, son: 1. Negociación; 2. Entrevistas; 3. Informe narrativo; 4. Conclusiones (las consecuencias de una pedagogía hermenéutica del lugar).

El espacio de la investigación se desarrolla en el Colegio Distrital, en Bogotá, Colombia. No obstante, la mirada investigativa también se dirige a lo que nos puedan decir los relatos de vida acerca de la experiencia de los lugares de la ciudad. Los relatos de vida a los que acudimos, tienen en cuenta a tres estudiantes entre los 16 y 17 años, así como dos profesores con concepciones pedagógicas disímiles.

Capítulo 4. Narrativas de lugaridad y alteridad. Esta parte de la tesis presenta el acercamiento empírico por medio de los parámetros puestos en el capítulo anterior. Antes de acceder a las narraciones, realizamos unas aclaraciones metodológicas con respecto al concepto de narración desde la perspectiva fenomenológico-hermenéutica

que compone esta investigación. De manera tal, se acude, centralmente, a las ideas de Paul Ricoeur. En principio se podría pensar que es contradictorio acudir al filósofo francés, pues tiene unas ideas disímiles frente a la hermenéutica gadameriana que juega un papel central en la metodología de esta tesis. No obstante, optamos por asumir que estas dos perspectivas hermenéuticas pueden ser complementarias a causa de lo siguiente: 1. Los dos pensadores están buscando la aplicación de la hermenéutica en las ciencias humanas; 2. Mientras que Gadamer nos deja ver la situación hermenéutica del investigador en el momento previo de su lectura del referente investigativo, Ricoeur nos permite acercarnos a una situación más cercana al método, cuando nos encontramos en el preciso momento de la lectura de una narración.

Con respecto a la interpretación de las narraciones en sí, se hace el rastreo a partir de los conceptos que salieron a flote desde la comprensión del espacio social y los referentes de la pedagogía de la alteridad. Al final de cada relato hay un acercamiento gráfico que permite ver de otra forma las relaciones halladas en torno al concepto de lugar, entendiéndolas como vectores que forman las coordenadas. Algunas son interpretadas desde la relación exterior e interior de la escuela, otras, en la exclusión entre estos espacios. Estos últimos son vectores que no conectan los espacios, sino que se presentan de forma independiente en la ciudad y la institución escolar.

Capítulo 5. Historias cruzadas y confrontaciones: el sentido de una pedagogía hermenéutica del lugar. Esta es la parte que cierra la tesis, y en la cual se acentuarán las variaciones imaginativas y reducciones hermenéuticas que nos permitan hallar la esencia del fenómeno que acá investigamos. Lo que se busca es, en primera medida, acudir a la triangulación entre sujetos para desvelar situaciones significativas dentro del marco conceptual que hemos manejado. De acá se evidencian distancias entre los narradores, y formas distintas de referirse a una problemática en común. Así mismo, se presentan encuentros entre las relaciones de lugaridad y alteridad que nos permiten evidenciar qué es lo que se mantiene, y de esta manera, acercarnos a la naturaleza del problema de investigación. En segundo lugar se realiza una triangulación entre los

conceptos del primer y segundo capítulo, y los relatos de vida. Ahí se presentan una serie de conceptos que emergen de las propias narraciones, así como planteamientos que concuerdan o se distancian de los planteamientos anteriormente escritos. En tercer lugar nos acercamos a la relación esencial del problema de investigación. Para esto describimos las situaciones que se han mantenido alrededor del fenómeno que se quiere comprender, luego de haber transitado todo el camino de esta tesis. En esta parte también tratamos de explicar el sentido de la interpretación por medio de gráficos que buscan describir las relaciones espaciales entre la lugaridad y la alteridad en su vínculo con la escuela. Por otra parte, se presenta un apartado que expone las aperturas investigativas que se abren con esta tesis en algunos campos de las humanidades y ciencias sociales. Finalmente cerramos con una breve variación imaginativa acerca de lo que ocurre cuando se considera al docente como una guía.



II. REVISIÓN DE LOS CONCEPTOS ESENCIALES EN EL CAMPO INVESTIGATIVO

Lo que haremos en este apartado es describir las investigaciones afines a nuestra pregunta de investigación, y a la metodología que pretendemos usar. Realizaremos una exposición de las generalidades de cada uno de los acercamientos investigativos encontrados. Lo anterior no quiere decir que haremos un listado meramente ilustrativo. Nuestra pretensión es evidenciar cuáles son las relaciones y diferencias con lo que pretendemos desarrollar en esta tesis.

El tema de nuestra investigación se encuentra enmarcado dentro del campo de la Educación. Desde ahí se plantean dos conceptos centrales: Espacio y Lugar. Además, los conceptos de alteridad e interculturalidad se ponen de relieve como transversales a la investigación. Cabe anotar que lo anterior parte del contexto urbano. Además, para indagar por los temas centrales, se pretende acudir a campos de las ciencias sociales y las humanidades, tales como la sociología, antropología, arquitectura, geografía humanística, ontología y hermenéutica filosófica.

La *Pedagogía hermenéutica del lugar* es un esfuerzo por presentar un tipo de pedagogía alternativa, pero que a su vez complementa la pedagogía de la alteridad, por lo tanto, no vamos a encontrar investigaciones que hayan desarrollado esto en el sentido exacto que queremos dar a entender. Esto no quiere decir que no podamos rastrear núcleos esenciales que desarrollamos en esta investigación. No obstante, esto sí representa un problema porque sería un espacio de indagación sobre investigaciones muy amplio. Así pues, teniendo un campo de análisis tan extenso de los conceptos de espacio y lugar, hemos decidido tener en cuenta los siguientes parámetros para reducir al máximo el espectro de búsqueda:

I- Hay múltiples investigaciones que tienen en sus títulos los conceptos de espacio y educación, pero que no por esto tienen en cuenta la relación de estos conceptos como la pretendemos entender nosotros. Entre esas investigaciones existen las que ven el espacio de la escuela desde una distribución espacial de los sujetos en su interior. Como evidenciamos, la categoría espacial que para nosotros cobra relevancia en el concepto de espacio vivido es el *lugar*, un espacio vivido que es significativo para el estudiante. Así pues, ciñéndonos a esto último, nuestro margen de búsqueda para este estado del arte se reduce ostensiblemente, ya que solo haremos referencia a investigaciones que tengan en cuenta el espacio exterior de la escuela como forma de entender la acción educativa en los últimos diez años. Decidimos establecer un periodo de búsqueda tan amplio puesto que alrededor de la mitad de la década pasada se desarrolla una línea de investigación que trata de forma directa la relación entre espacio y educación.

II. Si bien en el apartado teórico se realizaron referencias a pensadores que trabajan el tema de la Pedagogía de la Alteridad, particularmente del año 2000 a 2010, consideramos pertinente hacer referencia a textos que han continuado por este camino en los últimos años. Cabe decir que entre las propuestas que traemos a colación, la mayoría están desarrolladas en la línea de la Teoría de la Educación, salvo otras que presentan un trabajo empírico. Otra generalidad de las propuestas desarrolladas en los últimos años es que guardan como eje las ideas del filósofo Emmanuel Levinas. Por esta razón, pasaremos rápidamente por la descripción de los textos de corte teórico que guardan los mismos principios entre sí y que hemos desarrollado de forma más puntal en el marco teórico. Con respecto a los trabajos empíricos realizaremos la descripción más detallada

III. Hemos dejado de lado investigaciones acerca de las identidades y culturas urbanas juveniles, no porque no nos parezcan importantes, sabemos que están ahí y hay importantes investigaciones en este tema, sino porque nuestro interés no es hacer una narrativa a profundidad de esas culturas. El enfoque de nuestra

pregunta de investigación indaga, más bien, por la experiencia de lugar de algunas de estas culturas juveniles.

IV. Nuestra investigación, al tener como horizonte la fenomenología-hermenéutica, nos lleva más adelante a establecer un recorrido epistemológico y, a la vez, a sentar nuestra postura acerca de la posición que como investigadores nos lleva a adoptar esta posición en el campo de la educación.

El desarrollo conocido como el giro hermenéutico, abre el camino para el método biográfico-narrativo para investigar en educación. En la actualidad este tipo de investigación ha tenido múltiples desarrollos en el campo de las ciencias sociales. Así mismo, el campo educativo ha desarrollado una forma autónoma de acceso a la experiencia de la investigación por medio de este método. Para no hacer un recorrido que se nos sale de las manos, también reduciremos nuestro marco temporal de búsqueda a hace 5 años. Sí consideramos necesario nombrar por fuera de este periodo tres referentes que han desarrollado las bases sobre las cuales la investigación educativa ha avanzado a partir de este método, y que en la actualidad siguen cobrando relevancia: 1) Conelly y Clandinin (1982, 1986); 2) Van Manen (2003); y 3) Bolívar (2002) (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) (Bolívar y Domingo, 2006).

A continuación, damos inicio a la exposición de los textos según los parámetros anteriores:

- Espacio y lugar

A. Nuestra búsqueda de trabajos afines al concepto de lugar en su relación con la escuela, nos llevó a centrarnos en una línea de investigación de la Universidad de Salamanca, Departamento de Teoría de la Educación, que lleva por nombre Pedagogía de los Espacios. Traemos a colación tres textos que consideramos claves para nuestro

tema: *Pedagogía de los Espacios. Esbozo de un Horizonte Educativo para el Siglo XXI* (García y Muñoz, 2005); *El Lenguaje de los Espacios: Interpretación en Términos de Educación* (Muñoz, 2005); y *Pedagogía de los Espacios. La comprensión del Espacio en el Proceso de Construcción de las Identidades* (Muñoz, 2009).

Para esta línea de investigación el desarrollo de una Pedagogía del Espacio pasa por tener en cuenta el espacio vital de experiencia cotidiano del sujeto. En definitiva,

la preocupación estriba en entender los espacios como aquello que concierne a todo lo que, en términos educativos, es real, pertenece al mundo de la vida, a los mundos particulares de las personas, de los colectivos e instituciones, a la realidad, pura y dura, donde cristalizan las identidades, donde adquieren sentido las personas y en donde los espacios pasan a ser el elemento sin el cual ese mundo de la vida queda huérfano, sin sentido (García y Muñoz, 2005 p. 264).

Las características que plantean acerca de una pedagogía de los espacios hacen referencia a los siguientes puntos: 1) Debe ser interdisciplinar: El concepto de espacio se trabaja desde los campos de la Antropología, Ecología humana, psicología, arquitectura, y geografía humanística; 2) Interdependencia: No se puede explicar el espacio sin el componente humano y viceversa; 3) La dialéctica del espacio como esquema educacional comprensivo: Esto supone el hecho de que el espacio es heterogéneo y debe ser estudiando desde este parámetro; 4) Los vectores espaciales como estructura semiótica educativa: “La Pedagogía de los espacios, representada en este momento por la interpretación de esa matriz vectorial, pretende mostrar la Pedagogía como una ciencia de significaciones, pero referida también a una lógica interna que sostiene el «modus significandi» que pueden llegar a tener los espacios como auténticos agentes educativos” (García y Muñoz, 2005, p. 272); 5. La comunicabilidad de los espacios como lenguaje educativo: Por medio de los significados que comunican los espacios se pueden explicar muchos aspectos de los fenómenos educativos.

En uno de los acercamientos empíricos de la Pedagogía del Espacio que se ha desarrollado dentro de esta línea de investigación, encontramos la investigación que lleva por título *Pedagogía de los espacios: Análisis e Interpretación de la Educatividad del Parque Picasso de Salamanca*, que muestra parte de su desarrollo en el artículo resultado de investigación *Espacios abiertos y educación. Análisis e interpretación del lenguaje educativo en un espacio público*. (Muñoz, 2010). Su hipótesis consistió en

corroborar que, si el parque Picasso es el ámbito en el que se producen algunos de los procesos vitales de las personas que allí conviven, y también procesos de construcción de sus identidades, es posible que existan algunas variables o vectores significativos, comunicacionales, relacionales, significativos y afectivos que explican la interdependencia que se establece entre el parque y los sujetos, de manera que su conocimiento y análisis podría proporcionarnos una optimización de los procesos que ahí se desarrollan. El parque, desde esta perspectiva, no es sólo un determinado medio físico, un escenario para sus comportamientos, sino también un agente activo en el proceso de construcción de sus identidades” (p. 336).

La investigación usó como instrumento de recolección de datos la entrevista a profundidad. La población de la muestra fueron “personas que frecuentan el parque Picasso, los días laborables, en verano: las personas que lo frecuentan para participar de los juegos populares que allí se practican a diario, la *calva* y la *petanca* (constituyen el grupo 1), aquéllas que acuden junto a sus hijos (grupo 2) y quienes van a sentarse o a pasear por el parque (grupo 3)” (p. 338). Frente a las conclusiones reiteran la importancia de seguir indagando por la cuestión espacial en la relación con la acción educativa, puesto que hay variados vectores espaciales que permiten evidenciar una estructura semióescicéntico-educativa.

Una diferencia importante entre nuestra investigación y la que estamos reseñando, la podemos encontrar en la siguiente cita textual:

Este trabajo presenta algunas de las formas a través de las cuales podemos entender los

espacios no sólo como los lugares o sitios¹ en que se desarrolla el proceso, la acción educativa, sino también como uno de los elementos básicos del proceso, capaz de proporcionar un lenguaje, distinto del tradicional, que nos permite descifrar e interpretar algunos hechos vitales de la especie humana (Muñoz, 2005, p 209.)

Según nuestro acercamiento, el espacio en su relación con la experiencia significativa del sujeto pasa por entenderlo como lugar. Un lugar no es un sitio. Un sitio es más bien una experiencia pasajera. El espacio cobra relevancia para la experiencia del sujeto cuando se convierte en lugar. Más allá de esta diferencia conceptual, el fondo de lo que se expone acerca de la relación entre identidad-espacio-educación, la compartimos plenamente, y de hecho está vinculada a nuestros referentes teóricos.

B. Hemos encontrado un tipo de pedagogía que tiene fuerte presencia en desarrollos anglosajones, y que se encuentra bajo los siguientes nombres: *Pedagogy of place* o *place pedagogy*. Esta corriente pedagógica se centra en desarrollar con los estudiantes lo que ellos denominan *based-place education*, que tiene su relación con los espacios de conservación del medio ambiente desde una perspectiva ecológica.. Podemos hallar un texto ilustrativo de este tipo de pedagogía llamado *A Pedagogy of Place, Outdoor Education for changing world*. (Wattchow y Brown, 2011). Entre uno de sus objetivos principales está la búsqueda de un acercamiento a la cultura local, que puede ser diluida a causa de la mundialización, por medio del desplazamiento de los procesos educativos fuera de la institución escolar. También hacen referencia al *sense-place* como forma de tener presente esos lugares que merecen ser conservados y respetados. Esos lugares que son parte de su comunidad y que deben ser significativos para los estudiantes. De las múltiples investigaciones empíricas que hay en este campo traemos a colación el artículo *Reflections on Pedagogy and Place: A Journey into Learning For Sustainability through Environmental Narrative and Deep Attentive Reflection* (Tooth y Renshaw, 2009), en este texto se desarrolla un reconstrucción de las investigaciones hechas en el campo del mantenimiento ambiental en relación con la

1 El subrayado es mío.

escuela. Es de nuestro interés este trabajo puesto que se da relevancia a la noción de lugar como espacio significativo para la experiencia del estudiante, y por ende, la importancia de vincularla con las prácticas educativas.

C. El artículo, *Narratives of place: Provisional teachers' experiences in science* (*Narratives of place: Provisional teachers' experiences in science*) (Atkinson y Goodson, 2013) evidencia los resultados de una investigación de tipo narrativo que indagó por la experiencia como docentes de dos sujetos recién graduados del área de ciencias del New Zealand university. Nuestro interés en este texto es por su postura teórica acerca de la noción de lugar (place) y su relación con las narrativas. Ellos plantean cómo las narrativas son poderosas herramientas para expresar identidades que son ampliamente compartidas. Con respecto al concepto de lugar, esta investigación nos llevó a la lectura de Susan Taylor (2010). La investigadora que ellos referencian muestra la importancia de la memoria para la construcción de la realidad. La relación entre identidad y lugar es puesta de relieve en este texto, lo que para nuestros intereses es crucial para la relación entre lugar y escuela.

D. En el artículo resultado de investigación titulado *El distanciamiento entre la escuela y la vida familiar: Un estudio biográfico* (Gonzales, Gonzales y Marín, 2007), por medio de una metodología que haya sus bases la hermenéutica y el interaccionismo simbólico, acudieron a los relatos de vida de dos estudiantes para trabajar el problema de investigación. Entre los instrumentos de investigación usados estuvieron la entrevista dialógica, la observación participativa, triangulación, notas de campo y la guía de entrevista. La investigación se llevó a cabo en Venezuela en dos escuelas del distrito de Maracaibo la Escuela Zuliana de Avanzada Andrés Eloy Blanco y la Unidad Educativa Nuestro Lago.

Esta investigación nos interesa porque lo que se busca ahí es evidenciar la escisión de una experiencia vital exterior de la escuela, como es la familia, y los desarrollos que propone una institución educativa influenciada por ideas traídas de lo que los investigadores llaman *modernidad instrumental*, que en muchos casos no hayan

relación con las experiencias de vida que tiene los estudiantes más allá del colegio. Por lo anterior, dos experiencias de vida que deben tener una relación directa -escuela-familia- pueden tender a diferenciarse como experiencias distintas.

En el caso nuestro, la relación pasa por la experiencia exterior e interior de la escuela, ya que también puede presentarse el error de considerarlas como experiencias distintas, pero que al final deben relacionarse si lo que se pretende es desarrollar procesos de alteridad con los estudiantes.

- Pedagogía de la Alteridad

A. En el artículo, *Pedagogía Crítica y Alteridad, una cartografía pedagógica* (Ortega, 2010), la investigadora realiza el vínculo de las ideas de Levinas con la pedagogía crítica, particularmente en Maclaren y Freire para proponer una pedagogía del Nos-otros en el marco de una pedagogía de la alteridad.

B. El artículo del 2012, *La Educación en Derechos Humanos como Pedagogía de la Alteridad. Cinco Tesis a partir de la Historia de Vida de Rodolfo Stavenhagen*, es una versión reducida las conclusiones de la investigación *Perspectiva Ética de la Alteridad. Un estudio Biográfico de Rodolfo Stavenhagen* (Parra, 2012). A partir de una búsqueda documental de entrevistas biográficas y testimoniales del sociólogo que da título a la investigación, vinculan una propuesta de educación en derechos humanos como Pedagogía de la Alteridad. Teniendo como base las ideas de Levinas proponen cinco tesis, a saber: 1. El otro diverso y vulnerable: telos ético fundante de la educación en derechos humanos; 2. La perspectiva ética y socio-política de la alteridad se constituye como unidad estructurante de la trayectoria de vida de un actor social de la educación en derechos humanos; 3. La educación en derechos humanos es tarea social, en sentido educativo amplio, y al mismo tiempo exige afectar el sistema escolar formal; 4. La educación en derechos humanos como pedagogía de la alteridad se fundamenta en el respeto y la promoción del otro, en su diversidad étnica y/o cultural, dando lugar al

binomio axiológico concientización-empoderamiento; 5. El enfoque-biográfico narrativo coadyuda estratégicamente a la formulación de una educación en derechos humanos en tanto pedagogía de la alteridad. Las conclusiones los llevan a sostener que la lucha social de la humanización de la vida de los sujetos concretos está es una acción reflexiva que lleva al sendero de una educación que guía hacia la paz y los derechos humanos, tal y como evidencia el compromiso social de Rodolfo Stavenhagen como intelectual comprometido con el marginado por medio de la evidencia de la memoria de nosotros.

C. Del año 2012 destacamos la tesis doctoral de Miriam Prieto, *El Reconocimiento del Otro en la Pedagogía Cívica. Estudio sobre la Función de las Emociones en la Relación de Alteridad*, del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid, y dirigida por el profesor Fernando Bárcena - de gran relevancia teórica para nuestra investigación-. El trabajo busca responder las siguientes preguntas ¿Es el reconocimiento de la diferencia el camino para lograr el reconocimiento del otro? ¿Son la diferencia y los valores que con ella se asocian la respuesta educativa a la presencia del otro? ¿Basta el reconocimiento intelectual y discursivo de la diversidad para capacitar a los educandos a establecer relaciones de encuentro con aquéllos que parecen (en los espacios sociales y educativos) diferentes? ¿Qué papel desempeñan las emociones, y cuáles son las que adquieren un papel más destacado en la relación con los otros? La investigadora realiza un aporte a la Pedagogía de la Alteridad llevándola al plano de las emociones para conformar su propuesta de Pedagogía Cívica. Su desarrollo en el plano de la alteridad guarda como base las ideas de Levinas.

D. El artículo *La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural* de Pedro Ortega (2013) evidencia cómo podemos, por medio de la pedagogía de la alteridad, superar cierto “culturalismo” que existe en torno a la educación intercultural. Lo que se propone de fondo es que un alejamiento de la ética kantiana de universales, para poder entrar a reconocer al otro. Esta relación es vital porque reitera el vínculo estrecho entre interculturalidad y alteridad.

E. En el campo de la investigación empírica de campo destacamos el artículo *Perspectivas de la Alteridad en el Aula* (Vidal y Aguirre, 2013), que es el resultado del proyecto de investigación *Perspectivas de Alteridad en el Aula: Aproximación a las Vivencias de Responsabilidad, Justicia y Acogida de las Estudiantes de cuarto B, Jornada de la Tarde, de la Institución Educativa San Agustín de la ciudad de Popayán (Cauca-Colombia)*, realizado al interior del Grupo de investigación *Fenomenología y Ciencia*, adscrito a la Vicerrectoría de investigaciones de la Universidad del Cauca, Colombia. Teniendo como base teórica la filosofía de Levinas, se centraron en ver las cuestiones de la alteridad de estudiantes con Necesidades Espaciales al interior de la población que especifica el título del proyecto, del cual se decantan por tres estudiantes en particular. Usaron un método fenomenológico de entrevista a profundidad. La interpretación de los datos se hizo buscando unidades de sentido desde una perspectiva estructural para ser agrupadas en categorías. Concluyen que la alteridad no pasa solamente por el desarrollo de políticas estatales, sino que también ésta debe atravesar la experiencia al interior del aula. Por lo tanto, su propuesta es una ruta para guiar a la comunidad educativa por el camino de la alteridad junto a los estudiantes con Necesidades Espaciales. Este trabajo cobra una importancia particular para nosotros puesto que evidencia en el campo empírico todo el cúmulo teórico realizado desde la Pedagogía de la Alteridad Levinasiana. Por lo cual, este trabajo de investigación nos da luces acerca de la forma en la que se dan las relaciones de alteridad en la práctica de un aula de clase.

F. En el artículo *Foreignness and Otherness in Pedagogical Contexts* (2013, Justus-Liebig) Teniendo como fondo la filosofía de Levinas, el autor del texto hace un recorrido histórico dividido en dos periodos para hallar luces sobre la relación del extranjero y el otro: Edad Media y siglo 19. A partir de esto, establece la relación de los desarrollos pedagógicos del siglo XX con el desarrollo del concepto de Bildung en su relación con la alteridad y sus consecuencias en la pedagogía. Si bien no es una alusión directa a la Pedagogía de la alteridad, si consideramos que es compatible y vincula de

forma importante tener presente la cuestión del extranjero en la relación pedagógica, a propósito de los hechos recientes de migración en el mundo.

G. Del año 2014 encontramos el artículo *Pedagogía de la Alteridad. Cuestionamientos a la Ontología de la Educación*, de Pedro Bravo. El autor evidencia la crítica que se le hace a la ontología desde los presupuestos de Levinas y Dussel. Las ideas de este último se hacen relevantes en el contexto latinoamericano debido a su filosofía de la liberación y deconolonialismo. Acá ya empezamos a encontrar un matiz respecto a las bases filosóficas de la Pedagogía de la Alteridad, ya que el autor lo relaciona con la praxis de la *liberación pedagógica de Dussel*. No obstante, consideramos que la relación entre una filosofía levinasiana y dusseliana en el campo de la educación está en construcción y pleno debate, puesto que tal y como lo vimos en el capítulo del marco teórico, se puede ejercer una crítica desde Dussel al pensamiento levinasiano.

H. En 2014 Woo Jeong Gil presenta el artículo *Teaching the unknowable Other: humanism of the Other by E. Lévinas and pedagogy of responsivity*, el autor se enfoca en el análisis del que es *radicalmente otro* al que se enfrenta la pedagogía contemporánea. Toma como base la filosofía del otro de Levinas contrastándola con el desarrollo histórico de la pedagogía. Nos llama la atención la forma como parte de sus narrativas personales como docente para articularlo con los presupuestos teóricos. Esto último es un desarrollo similar al que hicimos en la autoetnografía para develar el problema de investigación.

I. Finalmente encontramos en 2014 la compilación de ensayos titulado *Educación en la alteridad*, donde Pedro Ortega y otros pedagogos evidencian desde su posición particular, pero teniendo como núcleo el pensamiento de Levinas, las perspectivas actuales del reconocimiento del otro.

- Fenomenología-hermenéutica y método biográfico-narrativo en educación

A. En el año 2009 aparece el texto *Exploring Education Through Phenomenology: Diverse Approaches*. Oxford, (Dall, 2009) en el que, por medio de una serie de ensayos de distintos autores y experiencias, se realiza el vínculo a la comprensión de la experiencia educativa por medio de la fenomenología. Se destaca también la participación de Van Manen con el texto titulado *The Phenomenology of Space in Writing Online* donde realiza un estudio acerca de la escritura en internet y cómo se evidencian importantes diferencias con respecto a la escritura tradicional.

B. Del año 2010 se destaca el libro *Voz y Educación, la Narrativa como Enfoque de Interpretación de la Realidad* (Rivas y Herrera) que nos ilustra sobre una serie de investigaciones que usan métodos narrativos, biográficos y autobiográficos como forma de interpretación de la realidad, a la vez, que describen los presupuestos epistemológicos que sustentan este tipo de investigación cualitativa.

C. En el artículo *Mundo de la Vida, Espacios Pedagógicos, Espacios Escolares y Ex-centricidad Humana: Reflexiones Antropológico-pedagógicas y Socio-fenomenológicas*, (Klaus y Muñoz, 2011) presenta a la fenomenología como la forma más propicia para acercarnos al fenómeno educativo, teniendo como principal fuente las ideas de Husserl y Schütz. Para los autores del texto la categoría de espacio y su relación con el mundo de la vida es definitiva para el estudio pedagógico. Según ellos, los espacios escolares responden a discursos del ser humano y, por ende, es un campo para sacar a la luz las intencionalidades de los espacios escolares.

D. En la misma línea de los textos anteriores, es decir, trabajos que ilustran la cuestión metodológica en el campo de la tradición fenomenológico-hermenéutica, encontramos un texto del 2012 titulado *Hermeneutic Phenomenology in Education Method and Practice* (Henriksson, Friesen and Saevi) en el que, por medio de una serie de ensayos dan un acercamiento teórico a esta corriente. Posteriormente vinculan la

fenomenología-hermenéutica con la práctica educativa, para finalmente, ilustrar estos puntos en aplicaciones investigativas de distintos fenómenos educativos. Así mismo, en este periodo de tiempo encontramos el artículo *Aportes del Método Fenomenológico a la Investigación Educativa* (Aguirre-García, 2012), en el cual buscan vincular diseños metodológicos de las ciencias sociales que pueden ser aplicados en educación, tales como los de fenomenólogos como Moustakas, Giorgi y Embree.

E. Finalmente encontramos dos textos de los últimos dos años. El artículo *La Investigación Biográfico-narrativa, una Alternativa para el Estudio de los Docentes*, (Aguilar y Chávez, 2013), hace una revisión general de las fuentes de este tipo de método cualitativo. Hallando sus fuentes en la psicología y ciencias sociales de la mitad del siglo pasado, evidencian las diferencias entre Biografía, historia de vida, autobiografía y narración, además de dar una mirada a la forma como ha sido abordado este enfoque investigativo en algunos países de Latinoamérica. Por otra parte, el texto, *Hacia un Giro Fenomenológico Hermenéutico en la Pedagogía. El Asunto de la Experiencia en la Pedagogía* (Cruz y Taborda, 2014) rescata la experiencia como un carácter que debe ser constitutivo de la investigación pedagógica y desde la cual se puede llegar a la novedad de esta Experiencia. Para ellos, por medio de los presupuestos de los análisis fenomenológico hermenéuticos, la pedagogía se convierte en un discurso de la novedad.

- ¿En qué momento quedamos? ¿Hacia dónde vamos?

Nuestra propuesta guarda gran relación con la línea de investigación de Pedagogía del espacio. Atendiendo a que, como ellos plantean, este es un campo no muy explorado, pero a la vez abierto a distintas aplicaciones. Nuestra investigación vendría a convertirse en una parte que explora desde la fenomenología-hermenéutica un problema que sale de la reflexión sobre el espacio y la educación.

Así mismo, con respecto a las ideas de lo que se conocen como based-place

education, compartimos la preocupación que debe haber entre la relación entre educación y lugar. No obstante, nuestra diferencia crucial con estas ideas radica en tener en cuenta que hay instituciones educativas que no permiten el desplazamiento de los estudiantes por sus lugares circundantes. porque pueden estar sitiados por estados de violencia e inseguridad. Así pues, nuestra idea tiene una orientación espacial contraria: No es la escuela la que deba ir a los lugares. Son las experiencias de esos lugares los que deben venir del exterior a la escuela. Esa es nuestra gran diferencia.

Las investigaciones sobre alteridad parten de los presupuestos teóricos afines a los que hemos trabajado en esta investigación. Se tiene como pilar las filosofías de la diferencia en campos fenomenológicos, hermenéuticos. De todas formas, está ausente el concepto de lugar.

Guardando la esencia de lo que son las ideas fenomenológicas, encontramos que a nivel general los investigadores dejan sus hallazgos como un trabajo abierto, no concluyente. Esto no debe ser entendido como una falta de rigurosidad, no podemos ceder ante la tentación positivista, más bien, lo que esto nos exige es continuar reflexionando, reformulando y actualizando estas ideas. Nuestra propuesta tiene en cuenta las ideas de la Pedagogía de la Alteridad, y lo que buscamos es proponer un aporte con una mirada desde una fenomenología del concepto, lugar, en la educación.

La Pedagogía de la Alteridad es más que pertinente en las coyunturas actuales. Guerras en Oriente, Medio Oriente, Europa del Este. Discriminación a los inmigrantes en Europa, y países anglosajones; desconocimiento de las tradiciones ancestrales indígenas en Latinoamérica , e innumerables casos de intolerancia que niegan o invisibilizan al otro que no hace parte de la cultura dominante, muestran la necesidad de continuar con las propuestas pedagógicas que orienten a los estudiantes en el reconocimiento de la diferencia.

Por otra parte la reconstrucción narrativa de los relatos de vida se convierte en

una de las formas pertinentes para abordar problemas de investigación que buscan la comprensión de un fenómeno. Más que sacar una conclusión, estas investigaciones sirven para ilustrar la forma como accederemos a nuestro problema de investigación en el campo del método, claro está, dando el matiz propio que como investigador debo añadir en un proceso de corte hermenéutico.



CAPÍTULO 1: EL ESPACIO DE LA ESCUELA Y SU RELACIÓN CON LA CIUDAD: LA CUESTIÓN DEL LUGAR

1.1. A MODO DE APERTURA DEL ESPACIO ESCOLAR: EL ESPACIO SOCIAL

El concepto de espacio liga lo mental y lo cultural, lo social y lo histórico. Reconstruye un proceso complejo: descubrimiento (de nuevos espacios, desconocidos, de continentes, del cosmos) —producción (de la organización espacial propia de cada sociedad) —creación (de obras: el paisaje, la ciudad con su monumentalidad y decorado). Se trata de una reconstrucción evolutiva, genética (con una génesis) pero de acuerdo a una lógica: la forma general de la simultaneidad. Y esto porque todo dispositivo espacial reposa sobre la yuxtaposición en la inteligencia y sobre el montaje material de elementos a partir de los cuales se produce la simultaneidad (Lefebvre, 2013, p. 57).

Cuando nos referimos a la palabra espacio podemos pensar en esa materia oscura en la que se desplazan los planetas y las estrellas, y dentro de la cual, en el concepto de muchos expertos, somos el único planeta en el que existe vida². De esta manera, si de alguna manera creyéramos que somos la única existencia en el universo, situarnos para mirar el cielo sería pensar en la inmensidad de ese espacio en el que no hay un significado más allá del que nosotros como seres humanos le podemos dar. Hallamos que contemplamos algo inerte. Urano es Urano, no hay nada más que decir según los hallazgos científicos. Cada lugar de ese espacio tiene solo el significado que le da este tipo de investigaciones, nada más excede esto. El espacio no se pregunta por el espacio; el espacio no establece significaciones acerca del espacio.

2 Si bien, este trabajo es un desarrollo personal, intervienen otros actores a partir de sus biografías y narraciones que se vinculan y construyen esta tesis. Además, el hecho de que el título de esta propuesta investigativa tenga como concepto central en su título la Alteridad, implica que hay un Otro con el cual interactúo. Por estas razones y otras más que irán apareciendo, el lector se encontrará con un tipo de escritura en la cual predomina el uso del nosotros.



Kant (2005) nos dice lo siguiente sobre el espacio como condición gnoseológica:

Sólo podemos, pues, hablar del espacio, del ser extenso, etc., desde el punto de vista humano. Si nos desprendemos de la única condición subjetiva bajo la cual podemos recibir la intuición externa, a saber, que seamos afectados por los objetos externos, nada significa la representación del espacio. Este predicado sólo es atribuido a las cosas en la medida en que éstas se manifiestan a nosotros, es decir, en la medida en que son objetos de la sensibilidad. La forma constante de esa receptividad que llamamos sensibilidad es una condición necesaria de todas las relaciones en las que intuímos objetos como exteriores a nosotros y, si se abstrae de tales objetos, tenemos una intuición pura que lleva el nombre de espacio (Kant, 2005, p. 47).

Sabemos claramente que el filósofo alemán no se refiere a un espacio del universo, sino al que configura los fenómenos de nuestra experiencia. Pero nos ayuda en algo la afirmación de que el espacio es una cuestión que se percibe desde el punto de vista humano. Es decir, el espacio es espacio porque afecta nuestra experiencia. Esto no quiere decir más que el espacio está ahí y es una cuestión *a priori* que entra en contacto con nuestras intuiciones sensibles que hace posible a los fenómenos. El espacio no está ausente, aunque no haya nada en él seguiría existiendo ¿Quiere decir esto que si el espacio está antes que el sujeto entonces configura nuestras experiencias? Afirmaremos que sí. Valga decir que esto nos puede confundir, pues puede llevar a preguntarnos lo siguiente: si en el capítulo siguiente se defenderá una situación fenomenológica de acceso a la experiencia directa con el sujeto, entonces ¿asumir que hay un espacio anterior que lo configura no es una idea estructuralista que entra en contradicción con la postura metodológica que allí se asumirá? Vamos por partes.

Por lo pronto anticipamos que nuestra preocupación es el espacio como configurador de las relaciones sociales, aunque, como veremos más adelante, esto requiere un desvío hacia el concepto de lugar. Acudimos a establecer con la ayuda de Lefebvre (2013) que “El concepto de espacio (social) y el espacio mismo escapan a la clasificación «base-estructura- superestructura»” (p. 56). Si pensamos el espacio como

un producto social, entonces “el mismo es el *resultado* de la acción social, de las practicas, las relaciones, las experiencias sociales, pero a su vez es *parte de ellas*. Es soporte, pero también es campo de acción. No hay relaciones sociales sin espacio, de igual modo que no hay espacio sin relaciones sociales” (Martínez, 2013, p, 14).

Lefebvre reconoce como tautológica la afirmación: “El espacio (social) es un producto (social)” (Lefebvre, 2013, p. 86), por esto mismo se puede intuir que es una relación evidente. Pensar el espacio social a la luz de sus relaciones sociales complejas tendría más sentido en nuestro tiempo. Y esto, porque es en el espacio social donde se dan relaciones entre las significaciones de las personas que lo habitan. No son planetas o cuerpos celestes sin vida, sino humanos con cúmulos de experiencias que piensan algo del espacio. “(...) (E)s posible hablar de dos tipos de espacio: por un lado, un *espacio objetivo*, equivalente al infinito indiferenciado de las coordenadas cartesianas, cuya característica principal es la extensión. Por el otro, un *espacio habitado*, lleno de significaciones, puntos de vista, perspectivas, distancias, cercanías y relaciones, un espacio creado intersubjetivamente” (Pérez y Núñez, 2008, p. 18).

Sabemos que la tesis de que el espacio social antecede al individuo es de una corriente funcional-estructuralista. La famosa metáfora biológica de Durkheim (1965) en la que equipara las instituciones sociales a los órganos del cuerpo, y en la que si uno de estos fallara crearía un colapso en los demás órganos, -verbigracia colapso social-, nos invita a pensar el espacio social como un entramado de redes que conectan las distintas instituciones sociales. Las críticas que se le hacen a esta forma de entender a la sociedad tienen que ver más con la manera en que desde las ciencias sociales se estudia la sociedad -mayor importancia a las instituciones sociales que al individuo-, que desde una crítica al concepto en sí mismo.

Es innegable que cuando nacemos ya hay una cultura establecida, una serie de valores que se han formado a través de las generaciones. Seguirlos, nos garantiza de una u otra forma que podamos vincularnos socialmente con las demás personas. Sin embargo

asumir esto como algo estático, sería pensar que la cultura dominante no tiene cosas por mejorar y que hemos llegado al culmen de nuestra civilización. Nuestra actualidad y la caída de las promesas de la modernidad hacia la humanidad demuestran que esto es falso. Así, aunque el espacio social anteceda a nuestra experiencia y nos invite a acoger sus tradiciones, los hechos actuales nos dicen que hay cosas por cambiar si queremos que la sociedad prevalezca. Si entendemos esto desde el plano de la educación escolar, querría decir que debemos empezar a pensar cómo nos desplazamos en ese espacio de la escuela, qué tradiciones fallan y cómo sus actores pueden generar situaciones de cambio. Nuestro espacio actual no es el mismo de siglos pasados, ha ido mutando de acuerdo a la marea social.

1.1.1. Abriéndonos camino al espacio social

Pensemos en las redes sociales. Si el estructuralismo nos habla de redes que vinculan las instituciones, entonces las redes sociales serían la metáfora estructural contemporánea. Es indudable que estas unen a las instituciones, pero exceden la idea estructural en la medida que une a individuos que, según nos muestran los fenómenos actuales, hacen que empiece a haber una rebeldía contra esas instituciones a partir de las relaciones individuo-individuo que pueden proporcionar estas redes. El sentido del espacio social cambia radicalmente desde esta perspectiva.

Navegando por facebook me encontré con las siguientes frases: 1. “Hola, pasaba por acá a dejarte un saludo” ; 2. “dejo esto aquí y me retiro lentamente”. Lo que nos dice estas frases es que el sujeto se atribuye características corporales de movimiento a un . La palabra pasar tiene las siguientes acepciones según el DRAE:

1. tr. Llevar, conducir de un lugar a otro; **2.** tr. Mudar, trasladar a otro lugar, situación o clase. U. t. c. intr. y c. prnl; **3.** tr. Cruzar de una parte a otra. *Pasar la sierra, un río.* U. t. c. intr. *Pasar POR la sierra, POR un río;* **4.** tr. Enviar, transmitir. *Pasar un recado, los autos;* **5.** tr. Ir más allá de un punto limitado o determinado. *Pasar la raya. Pasar el término;* **6.** tr. Penetrar o traspasar.

Según lo anterior, la acción de “pasar” implica un desplazamiento en un espacio. Paso por una calle, una casa, un campo. Si volvemos sobre las frases leídas en la red social, desde ellas podemos imaginar, por el uso de la palabra “pasar”, un tipo de recorrido corporal. Pero el hecho es que esas frases se reducen a una relación entre el sujeto y el aparato electrónico. Es decir que las personas que escribieron estos mensajes asumían como espacio real de acción del cuerpo a ese entorno virtual. Quiere decir esto que el espacio se convierte como tal cuando el sujeto le da esas características. De nada sirve saber que el espacio antecede a la experiencia del sujeto, si no es él quien le da el significado.

Disolviendo las antiguas fronteras, el mundo virtual de la comunicación conquista nuevas tierras: se suma a los desplazamientos y a menudo los sustituye. Las páginas del antiguo atlas de geografía se prolongan en redes que se burlan de las orillas, de las aduanas, de los obstáculos, naturales o históricos, cuya complejidad dibujaban no hace tanto los fieles mapas; el paso de los mensajes supera las rutas de peregrinación. Al igual que las ciencias y las técnicas se ocupan más de lo posible que de la realidad, así nuestros transportes y nuestros encuentros, nuestros hábitats se van haciendo más virtuales que reales (...) (Serres, 1995, p.12).

Una de las cosas que se pueden evidenciar en estos entornos virtuales de las redes sociales, es que los sujetos buscan establecer en sus fotos eventos felices. Hagamos el ejercicio de ver las fotos de nuestros contactos de las redes sociales. Rara vez observamos a alguien publicando una reproducción fotográfica con un acontecimiento que conlleve un sentimiento de tristeza o angustia. No experimentamos su vida como tal desde la red social, sino lo que el usuario permite ver. Y eso, es precisamente lo que ocurre en los distintos espacios vitales del ser humano. Evidenciamos algo de nuestra vida, pero los demás conocen nuestra realidad vital cuando se lo permitimos. Una cosa es la imagen, otra el discurso en la vida real.

Quiere decir esto que los espacios virtuales, o las mismas imágenes de la mencionada red social, se convierten en simulacros, simulaciones del espacio

(Baudrillard, 2005). El espacio no es el mismo en una pantalla como el que vivimos en la realidad. De alguna manera la realidad del espacio ha sido asesinada. Estamos ante el crimen perfecto del cuál no nos hemos dado cuenta dada su misma perfección. (Baudrillard, 1997). El espacio que nos muestra las telecomunicaciones nos seduce (Baudrillard, 1993), nos muestra una parte de la realidad, no toda, pero precisamente así es como la captamos una parte del espacio.

Sin duda, los espacios vitales del ser humano han cambiado a la par del desarrollo económico y tecnológico. Pero no deja de llamar la atención que estos siguen guardando dos principios: 1. Las características del espacio las propone el sujeto desde su significación; 2. El espacio me permite conocer una parte del sujeto, pero es solo en el espacio en el que se siente seguro de ser sí mismo, donde el sujeto es.

Por estos dos últimos puntos que nos introducen sin tapujos en la connotación del concepto de espacio en la relación con las cuestiones sociales, y por ende, en las ciencias sociales, no podemos hacer menos en la apertura de este capítulo que referirnos de alguna manera al pensamiento de George Simmel, que, sin duda, cobra relevancia en los acercamientos actuales acerca del espacio social. El sociólogo alemán afirma de forma contundente lo que ya tratamos de esbozar más arriba:

El espacio es una forma que en sí misma no produce efecto alguno. Sin duda en sus modificaciones se expresan las energías reales; pero no de otro modo que el lenguaje expresa los procesos de pensamiento, los cuales se desarrollan en las palabras pero no por las palabras. Una extensión geográfica de unos tantos millones de millas cuadradas no basta para construir un gran imperio; éste depende de las fuerzas psicológicas que mantienen políticamente unidos a los habitantes de este territorio, partiendo de un punto central dominante. No son las formas de proximidad o distancia espaciales las que producen los fenómenos de la vecindad o extranjería por evidente que esto parezca. (Simmel, 1927, p.12).

Así pues, para Simmel, estos hechos se evidencian a partir de factores

espirituales que si bien se dan dentro de un espacio, éste no cobra importancia más allá de si el hecho es algo complejo o elemental. La importancia social del espacio no es el espacio en sí, sino los vínculos que se dan en su interior. Sin embargo, en el contexto que lo pone Simmel, las categorías sociales sí que están en relación con el espacio. Las relaciones entre hombres son las que constituyen el espacio. No se puede pensar el hombre de forma aislada. Si esto pasara el espacio sería algo vacío. “La acción recíproca convierte al espacio, antes vacío, en algo, en un lleno para nosotros, ya que hace posible dicha relación” (Simmel, 1927, p.12). Por lo tanto, así sea la relación social la que determine el espacio, es desde éste del que de una u otra forma se parte para establecer las relaciones sociales, por lo tanto, esta se convierte en la esencia del estudio del espacio como condición social. No es el espacio en sí, sino sus cualidades que permiten desarrollar las relaciones sociales.

Simmel presenta cinco puntos que son fundamentales para que el espacio tenga las características para la formación del espacio social. Puesto que consideramos que de una u otra forma desarrollamos estas ideas desde la perspectiva propia de los objetivos de esta investigación y este capítulo en particular, trataremos de sintetizarlas acudiendo a la idea central de cada propuesta:

1. Exclusividad del espacio: “Así como no hay más que un único espacio general, del que son trozos los espacios particulares, así cada parte del espacio es en cierto modo, única” (Simmel, 1927, p. 14). Esta es una característica que se dan en las ciudades modernas. Una ciudad que se caracteriza por ser una región con cualidades particulares dentro de una región, pero que a su vez, en el interior, cobija distintos espacios que los hacen particulares. Fenómenos como la migración o la adquisición de culturas diferentes a la nativa por medio de la experiencia de los medios de información masiva, pueden ser un ejemplo de esto.
2. El espacio como límite³: “Otra cualidad del espacio, que influye esencialmente

3 Para nosotros la noción de límite juega un papel importante en las relaciones sociales. Este término

sobre las acciones recíprocas sociales, consiste en dividirse en trozos para el aprovechamiento práctico, trozos que se consideran como unidades y -tanto por causa como por efecto de ello- están rodeados por límites” (Simmel, 1927, p. 17). En consecuencia, cuando se establecen las relaciones sociales dentro de un espacio exclusivo, se hace casi que inherente la necesidad de delimitar la actuación dentro de ese espacio; bien sea para perfilar la actuación social dentro, o para diferenciarla de su exterior.

3. El espacio hace posible la fijación de los contenidos de las formaciones sociales: “Evidentemente tiene que influir en la estructura de un grupo el hecho que determinados elementos singulares o los objetos esenciales de su interés, estén completamente fijos o sean indeterminables en razón del espacio que ocupan” (Simmel, 1927, p. 28). Acá la cuestión es compleja ya que no se trata de que la fijación de los objetos hacen que haya una estabilización social, ya que pueden haber cuestiones que generen desarraigo frente a los mismos. Sin embargo, cuando las condiciones están dadas para que exista esa fijación, es innegable que por estas condiciones espaciales se desarrollan contenidos sociales.
4. La virtud del espacio en la proximidad o distancia sensible para la relación social recíproca: “Baste una simple mirada para convencerse de que dos asociaciones, cuya cohesión se debe a la igualdad fundamental de intereses, energías, sentimientos, tendrán distinto carácter según que sus miembros se hallen en contacto espacial o estén separados unos de otros” (Simmel, 1927, p. 38). Para Simmel, la cuestión psicológica de los sentidos y relaciones corporales (vista, rostro, oído, olfato) median dentro del espacio en el que se desarrollan las relaciones sociales a partir de la filiación que surge, o las antipatías que se pueden llegar a generar.
5. Las condiciones de movilidad dentro del espacio: “La limitación y la distancia, la

será desarrollado a profundidad más adelante, al ser analizado junto con el concepto de frontera.

fijación y la vecindad, son como persecuciones de las figuras en que los hombres se distribuyen dentro del espacio. Pero este hecho produce consecuencias completamente nuevas, cuando se considera la posibilidad de que los hombres se *muevan* de lugar a lugar” (Simmel, 1927, p. 69). Estas cuestiones de movimiento dentro del espacio generan fenómenos sociológicos que pueden ser estudiados desde la perspectiva espacial, tales como la migración y emigración que se mueven dentro de la dialéctica particular del inmigrante y el extranjero.

Por el momento, lo que nos puede dejar la lectura de Simmel en este momento es cómo a raíz de los acontecimientos actuales que nos remiten a vínculos y exclusiones sociales dadas por factores étnicos, religiosos, culturales o políticos, junto con el análisis espacial que se hizo durante el siglo XX, cobran vital importancia en la actualidad. Espacios que excluyen, otros que vinculan y a la vez determinan la experiencia -no por sí mismos-, evidencian la experiencia del sujeto en la sociedad.

Para concluir con nuestra apertura, queremos dejar de manifiesto que nuestro objetivo en este capítulo es el análisis de las relaciones sociales en el espacio escolar. No es gratuito que hayamos empezado nuestra exposición con Simmel como centro, puesto que si relacionamos sus ideas con el espacio escolar, consideramos que como resultado de esto sería infructuoso realizar un análisis desde el espacio escolar en su interior, sin tener presente las distintas variables que se dan en la experiencia social más allá de la escuela. Los análisis de Simmel se complejizan cuando los relacionamos con el espacio actual dado; más aún, -he aquí en verdad nuestra preocupación-, la configuración de la identidad del sujeto se da en espacios reales que sobrepasan el de la escuela. Por tal razón, esto excede cualquier pretensión de la escuela de vincular la experiencia del estudiante con nuevos saberes, si no se acerca a los discursos que encuentran los jóvenes en estos espacios: “Space is more than distance. It is the sphere of the of opened configurations whitin multiplicities. Given that, the really serious question which is raised by speed up, by 'the communications revolution' and by cyberspace, is not whether space will be annihilated but what kinds of multiplicities (patterings of uniqueness) and

relations will be co-constructed with these new kinds of spatial configurations” (Massey, 2008 a, p. 91).

Por ahora nos quedan las siguientes inquietudes: ¿Es el mismo estudiante que está en espacio del colegio el que habita el mundo de la cotidianidad? ¿O más bien el estudiante es él mismo cuando se desenvuelve fuera de la escuela? ¿Si conocemos el espacio en el que nuestros estudiantes “son”, entonces podemos establecer una relación pedagógica con ellos?

1.2. LA SITUACIÓN ESPACIAL DE LA ESCUELA

Dentro de este espacio social habitan distintas instituciones. Como ya dejamos claro que nuestro análisis social difiere de los principios estructuralistas o de la teoría de los sistemas. Esto quiere decir que lo que nos interesa son las relaciones entre los individuos que habitan estos espacios. La relación espacial propuesta para esta tesis tiene que ver con el vínculo entre la ciudad y la escuela, entre las experiencias urbanas y las situaciones de las relaciones educativas en la escuela.

La conformación de las identidades de los estudiantes si bien pasan por sus relaciones en la escuela, es innegable que también se realizan en la ciudad. ¿Cuál tiene mayor carga en la conformación del sujeto en la etapa de la escuela? Por el momento no se puede contestar esto puesto que hace falta el componente descriptivo de la ciudad.

si no recuperamos el sentimiento de identidad y relación que proporcionan los espacios de referencia, sociales y culturales, como ejes centrales de los procesos vitales, estamos descontextualizando los hechos y fenómenos educativos y, en consecuencia, no podemos dar respuestas reales por falta de ese anclaje necesario que aportan los espacios de convivencia (Muñoz, 2009)

Acudir al espacio de la escuela en su relación con los sitios de la ciudad es

preguntarnos el espacio vivido del estudiante. Esas coordenadas en las que se ubican las experiencias de nuestros jóvenes tienen que hablar, ponerse de relieve y relacionarse con la experiencia de la escuela. Son en esos emplazamientos en los que el estudiante desarrolla sus procesos culturales. La ciudad se vive, la ciudad se experimenta en la ciudad se aprende. Los jóvenes en sus experiencias en las calles del barrio desarrollan modelos sobre los cuales se desarrollan con los demás. Pero no existen un sólo barrio, el barrio paradigmático, sino que existen muchos espacios de este tipo. Aún si los barrios fueran homogéneos, son las relaciones entre los sujetos los que le dan vida y establecen su forma de vivirlo. Por lo tanto la relación entre ciudad y escuela se torna heterogénea, compleja y para nada evidente.

Muñoz (2005, 2009) (Muñoz y Olmos, 2010) hace referencia a la relación entre pedagogía y espacio comprendiéndola como una serie de vectores que dinamizan los procesos de identidad en la relación educativa.

Un lenguaje que se manifiesta a partir de una serie de vectores que conectan a las personas con los espacios de referencia y que, a su vez, presentan un significado, simbólico, afectivo, comunicativo, etc., sobre las formas topológicas, geográficas, sociales y culturales, físicas y personales de los espacios, traducible en términos educativos. Más concretamente, lo que estamos diciendo es que podemos y debemos analizar detenidamente el espacio como elemento de primer orden en todo hecho educativo; que la interrelación que presenta con los sujetos de referencia puede ser analizada a partir de una serie de vectores; que estos vectores, a su vez, pueden ser interpretados en términos educativos; y, por último, que dicha interpretación puede ayudarnos tanto a fundamentar muchas acciones educativas como a formular la práctica educativa desde una perspectiva más real y contextualizada. (Muñoz, 2009)

En este sentido, si se vectorizan las situaciones espaciales desde los distintos planos que evidencia Muñoz, esto permitiría realizar interpretaciones de la carga educativa que tiene el espacio a luz del contexto que lo determina. No obstante, hay que establecer que el vector en un plano bidimensional X, Y, parte del origen 0 de estas

líneas espaciales. En un plano X,Y, Z ocurre lo mismo, sólo que se le añade profundidad. Así se desplace el vector a otro sitio dentro de este plano, seguirá guardando el ángulo que le da el origen, es decir que no se modifica. Aunque el vector en estos planos ilustre distancia y orientación, el análisis, si seguimos a rajatabla la idea vectorial, partiría entonces de un lugar de anclaje. Es decir que la distancia y la orientación al partir siempre de un punto de origen está definiendo lo que está alrededor de una forma unilateral.

El análisis vectorial en una pedagogía de los espacios permite ver el alcance de las relaciones culturales y territoriales. Los procesos de distancia y orientación en procesos semióticos ilustran cómo la carga espacial tiene un contenido fuerte a la hora de ver procesos pedagógicos que no competen sólo al espacio de la escuela. Si pensamos desde estas premisas las relaciones espaciales entre pedagogía y ciudad, querría decir que deberíamos decidirnos por el origen de los vectores. Sin dejar de lado esto, también pretendemos darle importancia a las interconexiones entre los vectores en el espacio. Es decir, qué ocurre en las situaciones espaciales de los vectores cuando se encuentran. Por lo tanto, estando de acuerdo con esta posición vectorial que avanza en la relación espacial entre escuela y sus espacios adyacentes en la constitución de la identidad del estudiante, e incluso procesos de aprendizaje, queremos complementar esto con el concepto de coordenada.

Una coordenada es el punto de encuentro entre vectores en un espacio dado. Para nosotros la relación entre escuela y ciudad debe pasar, si bien por una cuestión vectorial, también por la coordenada que es el encuentro entre vectores. Acá ya no partiría el análisis desde un origen del vector, sino más bien de encuentros entre estos⁴.

Las coordenadas en la relación escuela y ciudad se convierten entonces en una posibilidad para ver, desde connotaciones espaciales las relaciones, fricciones o

4 Esta idea del encuentro entre vectores que da paso a la coordenada nos permitirá hablar más adelante de la heterotopía.



dinámicas entre estos espacios que vienen a conformar una parte de lo que atrás esbozamos: el espacio social.

1.2.1. Espacio de la ciudad, espacio de la escuela, ciudadanía

Una de las preocupaciones que se han puesto de relieve en el campo político y educativo es la formación para la ciudadanía. De una manera elemental sabemos que la ciudadanía parte del uso de los derechos y deberes que nos permiten vivir dentro de los parámetros de un Estado democrático. No obstante, cuando nos referimos a una formación en ciudadanía la situación adquiere otros matices.

Para nuestros intereses que tienen como eje central el concepto de espacio en la escuela, la relación que hacemos entre una educación para la ciudadanía tiene que ver con una educación para relacionarse con los otros en el espacio urbano, a partir de eso que se busca desde la escuela urbana. Por esta razón la idea de una ciudad que intervenga en los procesos de formación de los estudiantes en la escuela presenta una potencia pedagógica en el sentido de que nos habla de un espacio dentro del que se encuentra la escuela, y que busca formar en procesos ciudadanos. Al respecto Ander-Egg (2008), apuesta por una ciudad educadora que permita la construcción de una ciudadanía activa que pueda convertir a los estudiantes en sujetos democráticos:

A ello deben contribuir las ciudades educadoras. No puede haber ciudadanía con ciudadanos irremediamente idiotas. Uso aquí la palabra “idiotas” con el alcance que se la da en el griego clásico, aludiendo a las personas que se mantienen ajenas a los asuntos de Estado, haciendo dejación de sus responsabilidades de ciudadanos. (...) Nuestras sociedades están formadas por individuos y grupos que parecieran no estar muy preocupados por los problemas de convivencia o, como se decía hace unas décadas, por el bien común. El centro de interés de la mayoría de la gente está relacionado con todo aquello que hace a su propia subsistencia y con lograr el máximo bienestar material, es decir, con maximizar la utilidad individual. (pp. 31-32)

Esto quiere decir que no se parte de la escuela para generar estos procesos sino que se tiene presente a la ciudad para este cometido. Pero siendo fieles a nuestra idea de hallar coordenadas, esto querría decir que la ciudad sería el vector desde el que se parte, lo cual ya supone un problema. Recordemos que lo que buscamos es ver los encuentros. Por esta razón acudimos a la idea de pensar la escuela como un lugar de encuentro con otros lugares en los cuales se fusionan las experiencias de la ciudad, el colegio y sus individuos dentro de ese espacio social.

Cuando se excluyen del espacio de la escuela las situaciones de la ciudad, se está excluyendo algo tan importante para la formación de los jóvenes como pueden ser los conflictos. Invisibilizar estos últimos no permitiría reflexionar acerca del espacio social en el contexto escolar. Esto sugiere que el conflicto es la oportunidad precisa para la formación de los jóvenes.

La conflictividad del conflicto escolar es definida por Ortega, Pineda y López (2009) desde tres planos que tienen como base la pedagogía crítica. En primer lugar, los problemas estructurales que tienen que ver con el plano económico, político y social que pueden redundar en situaciones de pobreza, malos salarios dentro del magisterio y estructura inadecuada para las instituciones educativas. Por otra parte, conflictos desde los constructos simbólicos sociales que vienen de formaciones culturales arraigadas en procesos de autoritarismo, represión o dominación. En tercer lugar, el plano de la violencia dentro de la escuela se pone de relieve con fenómenos de pandillismo e inseguridad. Así mismo las pedagogas colombianas afirman que la forma en que esta conflictividad se hace presente en el contexto de la escuela parte de cuatro expresiones: La primera tiene que ver con la brecha generacional entre maestros y estudiantes donde los primeros muestran un mundo que puede ser incompatible con la experiencia de los jóvenes. Una segunda expresión tiene que ver con que esa misma brecha generacional impide una comunicación real entre docentes y estudiantes. En tercer lugar, la conflictividad se evidencia cuando se olvida la función social de la escuela en su papel de humanización en las relaciones de democracia y ciudadanía. Finalmente, el desgano

de los estudiantes por las propuestas de aprendizaje que les proponen sus maestros.

Esto último tiene que ver con la inquietud acerca del espacio de la escuela y el espacio de la ciudad, puesto que se hace relación con una conflictividad que no pasa sólo por la experiencia de la escuela, sino por su exterior. Esa relación entre estos espacios se ve truncada cuando los maestros desconocen esas mecánicas. De la misma manera nos dice Ortega, Peñuela y López (2009):

El desencuentro que se presenta entre la vida escolar y la vida de la calle; entre el mundo institucional y el mundo de la vida (...) El choque que existe entre las nuevas culturas juveniles y la estructura pedagógica de la escuela (...) El traslado que hacen los estudiantes de sus discursos hibridados de la calle, de la familia, de los mas media, de la música, a la escuela, a partir de rituales, rutinas de circuitos de comunicación y de la transgresión permanente de la norma. (...) La exclusión del registro quinésico de las corporalidades juveniles e igualmente la variedad de sus registros icónicos -vestuario, utilería, escenografías- que portan. Estas son exclusiones que ignoran, obligan y humillan a quienes son objeto de ellas. La distribución e imposición del poder se hace visible en las expresiones del cuerpo, los estudiantes son convertidos en objetos de vigilancia y control (pp. 111-112).

Así pues, esto último nos llama la atención a la hora de establecer la relación pedagógica a la luz de la experiencia propia del docente y de su situación cultural. Esto último no sería del todo descabellado si esta situación no pasara por excluir la experiencia de ciudad que tiene el estudiante.

Las tensiones de la ciudad educadora, sus cualidades y características nos llevan a tener en cuenta que este espacio social es por excelencia, intercultural.

La función educativa del espacio ciudadano preanuncia la posibilidad de ciudades interculturales (...) Sin embargo, se ha de advertir que toda la riqueza de este intercambio y cruzamiento cultural puede frustrarse o limitarse, si es un intercambio

desigual, asincrónico, en el que la cultura dominante impone, de hecho, su estilo cultural”(Ander-Egg, 2008, pp. 32-33).

Lo ya dicho implica que el análisis de la relación educativa en la escuela pasa por descentrarse de esta institución, salir a la ciudad y crear las oportunidades precisas para el vínculo entre estos.

Por todo lo anterior surgen unos compromisos que permitan ubicar mejor esta investigación puesto que hemos hecho referencia a tres conceptos claves: ciudad, interculturalidad y alteridad. De manera tal que en lo que sigue nos vemos necesariamente obligados a desarrollar conceptualmente cómo estamos entendiendo la ciudad, qué vínculos hacemos desde ella con respecto a los conceptos de interculturalidad y alteridad, para finalmente, hacer el vínculo, o mejor, ubicar las coordenadas que nos permiten ubicar esta investigación en la relación del espacio de la ciudad y el espacio de la escuela.

1.3. LA CIUDAD COMO ESPACIO DE LA EXPERIENCIA SOCIAL, EXPERIENCIA PERSONAL ¿EXPERIENCIA COMPARTIDA?

Si lo piensan seriamente, ¡hay que pensarlo todo de otra manera, porque las imágenes de nuestro sentido común casi siempre son inadecuadas! No tomamos el espacio con la seriedad suficiente. Hay una fuerte inclinación, dentro del modernismo, a tomar al tiempo más seriamente que al espacio, y a pensar el tiempo como el cambio, ya sea porque se supone que es la dimensión de la vida y la creatividad, o porque se supone que es la dimensión de la muerte y, por lo tanto, también del cambio. Frecuentemente, el espacio es visto como un residuo del tiempo. Una vez que se define el tiempo, el espacio es lo otro de eso, la otra parte. De ningún modo quise negar la importancia del tiempo, sino argumentar que el espacio también está cambiando, está en transformación e

igualmente vivo. (Massey, 2008b, p. 331)

Mis abuelos y padres son de origen campesino y trabajaron la tierra. Ir a visitarlos era distanciarme del ruido de la ciudad para acercarme a un ambiente en contacto directo con la naturaleza. Recuerdo que todos vestían de forma humilde, nada ostentosa. Había familias que tenían mucho dinero, pero era difícil ubicarlas ya que se camuflaban con el entorno. La música y la forma de vestir eran bastante homogéneas.

Era un pueblo en el que todos se conocían. Mi hermano mayor alcanzó a estudiar en el colegio de ese espacio rural. Me contaba cómo los profesores eran conocidos por todos los habitantes del pueblo. Era fácil encontrarlos en una mañana de sábado. A tal punto que lo pensaba dos veces para hacer una travesura fuera de la escuela, imaginado que iba a ser visto por su profesor que lo podía acusar fácilmente con sus padres con solo caminar un poco hasta su casa para contar lo sucedido.

Pasados los días, cuando estaba a punto de terminar mi visita para regresar a mi casa, se despertaban en mi interior dos sensaciones. Por un lado, iba a extrañar el ambiente natural y sin ruido, pero por el otro, sentía que tanta tranquilidad al final terminaría por aburrirme. Claramente estaba adaptado a mi espacio urbano, y no hubiera sido sencillo haberme quedado de manera permanente si la necesidad surgía de alguna manera.

Claramente la ciudad y el campo son dos espacios distintos. En la ciudad se pueden identificar, generalmente, personas de distintas clases sociales, de acuerdo a su vestimenta, coche o espacio de la ciudad en el que habita. No es un espacio mayoritariamente homogéneo, por el contrario, las diferencias marcan la pauta de las relaciones sociales en la ciudad. Al contrario del entorno rural, es imposible que nos conozcamos entre todos como individuos en la ciudad. El profesor de nuestra escuela seguramente no lo encontraremos un fin de semana, sencillamente es alguien con el que compartimos el espacio de la escuela y nada más que eso.

Esta primera forma de acercarnos a la ciudad en oposición a lo rural ha sido ya trabajada. Esa postura no escapa de ser criticada, tal y como lo evidencia García-Canclini:

Es una diferenciación descriptiva que no explica las diferencias estructurales ni tampoco las coincidencias que a veces se dan entre lo que ocurre en el campo o en las pequeñas poblaciones y lo que ocurre en las ciudades. O, a la inversa, en nuestras ciudades latinoamericanas, muchas veces estamos diciendo que son ciudades invadidas por el campo. Uno ve de pronto campesinos circulando, aún en carros con caballos usos de espacios urbanos que parecen campesinos, como si nunca fuera a pasar un coche, es decir, intersecciones, entrelazamiento entre lo rural y lo urbano, que vuelven insuficiente e insatisfactoria esa definición de lo urbano por oposición con lo rural (García-Canclini, 1997, p. 70).

Aunque estaríamos de acuerdo en que esta oposición es insuficiente para describir el fenómeno de la ciudad, sí podemos decir que empieza a mostrarnos un camino hacia lo que podríamos denominar la complejidad de lo múltiple de la ciudad. Aún cuando podríamos pensar que haya una colonia campesina en la ciudad, el espacio donde se ubica no pierde su carácter urbano. Sin embargo, no pasaría lo mismo si hay una incursión de lo urbano en el campo. Pensemos en la construcción de un edificio empresarial y todo lo que esto trae consigo, o sin ir más lejos, un centro comercial. Ahí se empezaría a cambiar la esencia de lo rural y el campo. Situación que no pasa con la ciudad cuando se introducen características rurales. En este sentido

El pueblo y la ciudad se valoran desde la conciencia del fracaso de aquella utopía urbana y los nuevos héroes ya no son los emigrantes a la ciudad en busca de fortuna sino, por el contrario, los nuevos actores y residentes que pueblan (retornando a veces a) las nuevas urbanizaciones y zonas rurales. La ciudad (y las narrativas de malestar de los emigrantes retornados y turistas) ha dejado de ser el utópico lugar de la liberación para convertirse en un nodo del espacio de los flujos en el que se entra y se sale conservando todavía

cierta aura de poder. Todo ello ha llevado a profundos cambios en los estudios sociales del fin de milenio que cuestionan la oposición rural/ urbano (como formas de vida radicalmente diferenciadas) para explorar la hibridación, la desdiferenciación y el mestizaje, borroso y cambiante, de nuevas estrategias y estilos de vida, protagonizados por nuevos actores, nuevas identidades y narrativas (Castro, 2005, p. 90).

Volviendo a García-Canclini, para él las interpretaciones de la ciudad, como las de la escuela de Chicago con su enfoque Geográfico-espacial; el enfoque de descripción económico; o la idea de lo urbano como transmisión ágil de información, son insuficientes para dar una definición de lo urbano. No obstante, no nos dice que son insuficientes para la descripción de la ciudad en sí misma, por lo cual, atendiendo a nuestros intereses en esta investigación, es pertinente decir que estamos situados en pensar la ciudad, como se dijo más arriba, desde el núcleo de significaciones que los sujetos le dan a este espacio, lo que se podría pensar desde el siguiente término: la ciudad como lenguaje.

Las ciudades no son sólo un fenómeno físico, un modo de ocupar el espacio, de aglomerarse, sino también lugares donde ocurren fenómenos expresivos que entran en tensión con la racionalización, con las pretensiones de racionalizar la vida social. Han sido sobre todo las industrias culturales de la expresividad, como constituyentes de orden y de la experiencia de las experiencias urbanas, las que han tematizado esta cuestión (García-Canclini, 1997, p. 72).

En este mismo sentido plantean Pérez y Núñez (2008) que

las fronteras se hacen porosas, los desplazamientos y migraciones desdibujan las regiones, las áreas urbanas se masifican, las telecomunicaciones y la red electrónica suministran experiencias de simultaneidad, las empresas se deslocalizan y los capitales fluyen (y huyen) de un país a otro. La velocidad, la aceleración y la fragmentación que todo ello conlleva parecen actuar como agentes disolventes de la identidades que tradicionalmente ha obtenido su estabilidad y su fijeza del apego a un territorio.

Hay que tener presente que en el año que García-Canclini desarrolla esta idea (1997) no había un auge de la internet, a diferencia de la actualidad en la que los procesos de aculturación se han disparado debido al fácil acceso a la información. La situación de la multiculturalidad, si bien atraviesa la cuestión de las migraciones -tal como lo expone el antropólogo argentino-, por el enfoque de esta investigación queremos poner el acento en esas culturas adoptadas, no necesariamente por los flujos de migración a las ciudades, sino por cuestiones como ideologías, música e incluso el deporte que se enmarcan dentro de gustos de las culturas urbanas. Esto último será desarrollado más adelante.

1.3.1. Varias ciudades

TANTAS CIUDADES

Hay ciudades que son capitales de gloria
y otras que son ciudadelas del asco

hay ciudades que son capitales de audacia
y otras que apenas son escombreras del miedo

pero aun sin llegar a esos extremos
en unas y otras hay rasgos comunes

el puerto / la avenida principal /
callejón de burdeles / la catedral severa

monumentos donde dejan sus flores
ex tiranos y sus máscaras de odio

hay suburbios que ocultan la otra cara
la miserable la mendiga

metrópolis de atmósfera viciada
y otras que apenas tienen un smog espiritual

ciudades con sus mafias barras bravas y sectas
y otras con angelitos ya pasados de moda

pero aun sin llegar a esos extremos
ostentan atributos compartidos

por ejemplo el deber de estar alegres
durante el carnaval de fecha fija

y mostrarse llorosas y agobiadas
el día de difuntos o en su víspera

o estar enamoradas y tiernísimas
el st.valentine's day que trajeron del norte

hay ciudades que osan defenderse
de la hipocresía y el consumismo

y otras que se entregan indefensas
al consumismo y la hipocresía

ciertamente ninguna ciudad es tan infame
ni tan espléndida o deslumbrante

tal vez una y otra sean de fábula
pensadas desde cierta soledad ominosa

pero aun en las franjas de quimera
en los puntos que nacen del desvelo

hay ciudades para vivir / y otras
en las que no querría ni caerme muerto

(Perec, 2004, p.
82).

Si nos preguntaran en qué ciudad habitamos, y respondiéramos a partir de la lectura del epígrafe, la respuesta sería: -habitamos muchas ciudades en una ciudad-. En tal sentido, pretendemos entender la ciudad no como una totalidad, idea un poco estructural para nuestro gusto. Sin embargo, no quiere decir que demos por descontado la relación entre la totalidad y las particularidades puesto que, tal y como lo afirma Lefebvre:

la totalidad no debe hacer olvidar que la parte y el elemento tienen también una existencia diferenciada. Sólo el pensamiento animado por el método dialéctico permite, según parece, captar esta interacción específica de las partes en el todo, y sin embargo en las ciudades que conocemos el barrio sólo existe en función de una cierta historia. Podría ser que conservara el concepto de unidad base, elemental, con determinadas dimensiones, y entonces no sería ya un barrio, sino una unidad, sin separarse de la totalidad (Lefebvre, 1978, p. 142)

En sus estudios sobre la ciudad de México, García-Canclini logra identificar dos ciudades. La primera, la ciudad territorial, en la que a nivel arquitectónico representa la tradición cultural nativa; en segundo lugar, la ciudad informacional o comunicacional, en donde se conecta fácilmente con otras culturas. Por eso imaginar la ciudad hace que se nos vengan imágenes multiformes.

Hiernaux (2006) se pregunta por las características de la ciudad actual, no desde una connotación cultural como lo vimos con García-Canclini, sino desde una perspectiva ontológica. En tal sentido encontramos que propone tres categorías para definir la cuestión urbana y así hallar la esencia del hecho urbano: Lo laberíntico, lo fugaz, y lo fortuito.

Con respecto al laberíntico nos dice Hiernaux (2006):

La ciudad es claramente una figura metafórica del laberinto o, también, pensándolo como espejo, el laberinto es la metáfora de la ciudad. Aun si proliferaron las ciudades de trazado regular y sencillo de interpretar, no es a su forma material a lo que nos referimos, sino al sentido mismo del abordaje de la ciudad. La ciudad es, antes que todo, una forma socio-espacial cuya interpretación, tanto por el habitante como por el analista, requiere de un andar laberíntico: la complejidad anida en la ciudad y la transforma en un tejido de caminos mentales y físicos que obliga a vaivenes, retrocesos, avances, y raras veces integra la llegada a una salida evidente (p. 11).

Hiernaux se refiere a las ciudades pensadas a nivel estructural desde un espacio ortogonal, lo cual quiere decir que ahí nuestro movimiento tiende a desviarse por razones psíquicas (el miedo a pasar por un sitio) o temporales (tomar otra vía para llegar a tiempo) que hacen que nuestra experiencia de la ciudad sea laberíntica. Lo que nos indica esta metáfora es la complejidad en la ciudad a partir del movimiento y las relaciones que ahí se dan.

Se nos antoja pensar en las particularidades de un laberinto si pensamos más allá la metáfora propuesta por Hiernaux. En un laberinto uno se pierde. En la ciudad también, pero no sólo por ser un espacio físico complejo, sino por los discursos e imaginarios que encontramos. Por ejemplo, pensemos en el imaginario que despiertan las películas de Hollywood acerca de una ciudad como Bogotá. Por nombrar sólo un ejemplo, la película Señora y Señor Smith, muestra a los protagonistas en una Bogotá ambientada como un entorno rural de clima cálido. Pero lo que encontramos es que esta es una ciudad urbanísticamente desarrollada donde se da solamente el clima frío. Es llamativo ver europeos y americanos del norte en del centro de Bogotá usando atuendos turísticos propios para zonas cálidas. Acá están perdidos porque no encuentran la ciudad anunciada.

Con respecto a la metáfora de la ciudad fugaz, encontramos que ahí:

se prefieren la velocidad y el cambio antes que la duración y la permanencia, lo cual se comprueba en la inestabilidad de la residencia, el cambio laboral, la selección de las actividades lúdicas, así como en la inestabilidad de la familia. La exacerbación de la tendencia a lo fugaz ha sido ampliamente demostrada por los sociólogos urbanos, que evidencian cómo se ha reducido la fidelidad a una residencia, a un lugar de compras, a unas relaciones sociales, en breve, cómo se han creado géneros de vida cada vez más efímeros (...) (Hiernaux, 2006, p. 12).

Esta ciudad fugaz conduce al flujo de experiencia a un condicionamiento en el que lo temporal pasa a ser pasajero. “Todo al instante”, parece ser la consigna. Pero esta fugacidad implica practicidad. Esto lo encontramos a diario en los sistemas de comercio masivo. Televentas que nos ofrecen productos para hacer todo más rápido: máquinas para adelgazar en dos semanas, geles milagrosos reductores de grasa o cafeteras que calientan en segundos nuestro café. Aunque se puede decir que este tipo de fugacidad es una experiencia generalizada, es en el espacio de la ciudad donde podemos hallar su culmen. Para no ir más lejos, pensemos en los sistemas masivos de transporte que

buscan acercarnos de la forma más rápida a nuestros destinos. La experiencia de la ciudad cuando estamos ahí, de ninguna manera se puede comparar a la de un turista como en el caso laberíntico. Mientras que el turista pretende contemplar el paisaje, en la ciudad no tenemos tiempo para disfrutarlo, si es que aún existe un paisaje para deleitarse.

La última metáfora acerca de la ciudad se refiere a lo fortuito, concepto que

no implica que la ciudad funcione caóticamente, en cuyo caso todo podría ocurrir, sino que la concentración de individuos con experiencias y trayectorias distintas implica que del encuentro de tantas diferencias siempre puede surgir algo nuevo, inesperado, fortuito. En este sentido, la ciudad es cuna de innovaciones porque reúne una multiplicidad de experiencias humanas que, situadas en un sustrato laberíntico, marcado además por la fugacidad de lo que allí ocurre, permite una suerte de combinatoria al infinito de eventos (Hiernaux, 2006, p. 13).

La ciudad está expuesta a múltiples cambios, si se considera cómo el espacio da lugar a múltiples experiencias que no pueden ser predecibles a simple vista. En síntesis, las tres se complementan en la experiencia de la ciudad. Esto quiere decir que el espacio no es una cuestión localizable en un mapa, sino que es un entramado de relaciones complejas que evidencian la experiencia del que habita ahí. En consecuencia, lo que nos deja el carácter ontológico de la ciudad que nos propone Hiernaux, es que podemos pensar la ciudad más allá de las características clásicas de la sociología urbana como lo es su extensión o arquitectura.

Así pues encontramos que el tema de la vida urbana “introduce, efectivamente, una dimensión nueva: “el interés por esas pequeñas personas (*gens de peu*) que analizó Sansot en su tiempo, por sus formas particulares de apropiarse del espacio urbano, de organizarlo para garantizar no solo su supervivencia urbana, sino mucho más allá, la vida urbana misma” (Hiernaux, 2007, p. 24). Lo anterior entra en la misma vía de lo que se cuestiona Castro (2005), a propósito de la relevancia que le da a la relación espacio-

tiempo en la cuestión de la socialización y la reproducción social:

Algo que nos llevará, paradójicamente, un poco más lejos de la experiencia posmoderna y un poco más cerca, quizás, de la naturaleza humana y su inextricable condición espaciotemporal. La pregunta a la que apuntamos no es otra que la que subyace a la fundamentación misma de las ciencias sociales: ¿Debemos seguir considerando la experiencia personal, en toda su vertiginosa y polimórfica variedad, como una simple interiorización de estructuras sociales, conciencias colectivas, ideologías, imaginarios o campos en el sentido de Bourdieu? ¿Conocemos ya el verdadero espacio-tiempo social de un sujeto (el espacio de su experiencia personal) cuando exploramos el imaginario espacio-temporal colectivo? (p. 94).

Iremos más allá al afirmar que es por medio de la experiencia del espacio vivido⁵ donde podemos esquematizar la fluctuación de imágenes que se nos vienen a la mente a la hora de imaginar la ciudad.⁶ Así pues, tenemos una pregunta por responder más adelante: ¿cómo experimentamos la ciudad compleja en tanto individuos?

Castro (2005), desde un estudio de los imaginarios espacio-temporales que le dan sentido a los lugares que habitamos, propone dos características: Curvatura externa y Curvatura interna.

La Curvatura externa evidenciaría tres características a nivel espacio-temporal. En primer lugar, la producción física y material que se evidencia en los desarrollos arquitectónicos de los espacios. Una segunda noción es acerca de los discursos que se desprenden de la primera característica hacia planos científico y socio-culturales. En tercer plano, se harían presentes las visualizaciones propias de los dos puntos anteriores,

5 Quisiéramos ser cuidadosos con este término, porque si bien solo nombrarlo ya nos remite a una posición fenomenológica para esta investigación, como veremos más adelante, esto necesita de un matiz que no sesgue la visión espacial solamente a una experiencia particular del sujeto.

6 No es nuestro objetivo problematizar el imaginario urbano a partir de un trabajo exegético de las múltiples investigaciones que se han hecho en torno al tema, más bien, lo que queremos es dar una generalidad conceptual que nos ayude a evidenciar el argumento del espacio de la ciudad como una complejidad en la experiencia del espacio vivido del sujeto. De esta manera, dando una idea más particular de lo que entendemos por ciudad, accederemos a la interpretación de la parte empírica de esta investigación.

“en nuestra época, la iconósfera, la aldea global, la sociedad del espectáculo, el juego de los simulacros y la realidad virtual son, todos ellos, ingredientes decisivos de la ontología política de la visualidad posmoderna, o como quiera llamársele” (Castro, 2005, p. 92).

La Curvatura interna constituiría la situación espacio-temporal del habitus que entra en conflicto con la Curvatura externa, no en un estado de oposición, sino, más bien, de tensión frente al solapamiento de esta última sobre la primera. En este sentido se presenta una cartografía cognitiva y prácticas espacio-temporales: “en nuestra época, entre otros fenómenos, surge la nueva problemática de lo sublime posmoderno como (im)posibilidad de un cognitive mapping (Lynch y Jameson), los hiperespacios infográficos y mediáticos, la deslocalización no sólo económica y los no-lugares⁷” (Castro, 2005, p. 93). En esta curvatura interna también se revelarían Funciones psico-epistemológicas y ontológicas del espacio-tiempo social que evidencian la interioridad e identidad personal a través de la historia. Y finalmente, el poder de y las modalidades de la experiencia subjetiva en una relación entre el interior y exterior de solapamiento mutuo entre las curvaturas: “en nuestro tiempo, por citar sólo algunos ejemplos: el poder normalizador de las disciplinas foucaultianas; la eidosfera infográfica, la alienación de la sociedad del espectáculo, los efectos esquizofrénicos inducidos por el hiperespacio posmoderno, los media y la mercantilización de los estilos de vida” (Castro, 2005, p. 93).

Podemos observar que esta relación colectiva-individual, de curvatura interna-curvatura externa, reitera de una u otra forma la pre-existencia del espacio social anterior al individuo, tal y como lo manifiesta Castro (2005), “la curvatura externa preexiste a (y condiciona) la experiencia individual pero siempre en la medida que deviene habitus operativo (Bourdieu), y mientras que la reproduce, la distorsiona y la recrea topológicamente, en función de las diferentes posiciones del sujeto en el espacio-tiempo social” (p. 93). Esto supondría para nosotros que una interpretación de los imaginarios

7 En breve nos referiremos al concepto de no-lugar, propuesto por Marc Augé.

sociales no debe pasar solamente por una cuestión externa o interna del sujeto, sino que ambas son solidarias en la medida que el sujeto habita las dos, experiencia las dos, dota a este par de significado. Independientemente de las relaciones económicas o de poder que subyacen a este espacio vivido, o los intereses particulares de cada sujeto, estos en algún punto se vinculan. “El espacio social y, sobre todo, el espacio urbano emergen en toda su diversidad, comparable a la de una estructura laminada (como la de las milhojas) mucho mas que a la homogeneidad isotópica del espacio matemático clásico (euclidiano- cartesiano) (Lefebvre, 2013, p. 142).

1.3.2. Apropiaciones espaciales

Me gustaría que hubiera lugares estables, inmóviles, intangibles, intocados y casi intocables, inmutables, arraigados; lugares que fueran referencias, puntos de partida, principios:

Mi país natal, la cuna de mi familia, la casa donde habría nacido, el árbol que habría visto crecer (que mi padre habría plantado el día de mi nacimiento), el desván de mi infancia lleno de recuerdos intactos...

Tales lugares no existen, y como no existen el espacio se vuelve pregunta, deja de ser evidencia, deja de estar incorporado, deja de estar apropiado. El espacio es una duda: continuamente necesito marcarlo, designarlo; nunca es mío, nunca me es dado, tengo que conquistarlo (Perec, 2004, p. 139).

Bourdieu, desde una posición crítica frente a las jerarquías sociales y la apropiación del espacio nos dice:

En tanto cuerpos (e individuos biológicos), los seres humanos están, en el mismo concepto que las cosas, situados en un lugar (no están dotados de la ubicuidad que le permitiría estar en varios a la vez) y ocupan un sitio. El *lugar* puede definirse decididamente como el punto del espacio *físico* en que están situados, “tienen lugar”,

existen, un agente o una cosa. Vale decir, ya sea como *localización*, ya desde un punto de vista relacional, como *posición*, rango de un orden. El *sitio* ocupado puede definirse por la extensión, la superficie y el volumen que un individuo o una cosa ocupan en el espacio físico, sus dimensiones o, mejor, su volumen exterior (como a veces se dice de un vehículo o un mueble) (Bourdieu, 1999, p. 119).

Lo que busca evidenciar Bourdieu es que los agentes sociales que se van estructurando a partir de su relación con un espacio social están situados en relación con otros lugares en situaciones de proximidad o lejanía. No sobra aclarar que en el desarrollo conceptual del sociólogo francés el espacio social guarda diferencias con el campo social. El segundo es un

sistema de posiciones sociales que se definen las unas en relación con las otras. El valor de cada posición se mide por la distancia social que las separa de otras posiciones inferiores o superiores. Es decir, el espacio social es un sistema de diferencias sociales jerarquizadas en función de un sistema de legitimidades socialmente establecidas en un momento dado. En un espacio social determinado, las prácticas de los agentes tienden a ajustarse de manera espontánea, en periodos normales, a las posiciones sociales establecidas entre posiciones. Es la dosis de conformismo requerido para el buen funcionamiento del sistema (Manzo, 2010, p. 397).

Por otra parte Bourdieu (2002) nos dice que “los campos se presentan para la aprehensión sincrónica como espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes (en parte determinados por ellas)” (p.119). De la misma forma se puede afirmar que los campos son espacios que guardan relativa autonomía entre sí, se definen por sus intereses específicos que no son reducibles a los de otros campos. “La estructura del campo es un *estado* de la relación de fuerzas entre los agentes o las instituciones que intervienen en la lucha o, si ustedes prefieren, de la distribución del capital específico que ha sido acumulado durante luchas anteriores y que orienta las estrategias ulteriores” (Bourdieu, 2002, p. 120). El capital

no es entendido solamente como una propiedad monetaria, sino como recursos que sirven para movilizarse dentro de la especificidad del campo. Este tipo de capitales son:

Recursos de naturaleza económica, entre los que el dinero ocupa un lugar prominente por su papel de equivalente universal. Recursos de naturaleza cultural, aquí los diplomas escolares y universitarios han cobrado importancia creciente. Recursos sociales, que consisten en la capacidad de movilizar en beneficio propio redes de relaciones sociales más o menos extensas, derivadas de la pertenencia a diferentes grupos de clientelas. Recursos simbólicos, son propiedades impalpables y cuasicarismáticas que parecen inherentes a la naturaleza del agente mismo (autoridad, prestigio, reputación, fama, talento, gusto...). El capital simbólico no es otra cosa que el capital económico o cultural “en cuanto conocido y reconocido” (Manzo, 2010, p. 399).

Este tipo de relaciones puede generar situaciones de oposición entre los agentes sociales. Ahí siempre se evidenciarán relaciones sociales en la cuales se dan situaciones de jerarquías.

Para Bourdieu, a diferencia del campo social, la experiencia del espacio social se restringe al espacio físico a partir de localizaciones que tienen que ver con sus propiedades, bienes o servicios que determinan su jerarquía social. “El espacio social se retraduce en el espacio físico, pero siempre de manera más o menos *turbia* (...) la posición de un agente en el espacio social se expresa en el lugar de un espacio físico en que está situado” (Bourdieu, 1999, p. 120). De esta manera surge una oposición entre los distintos “campos”.

Las grandes oposiciones sociales objetivadas en el espacio físico (por ejemplo capital/provincia) tienden a reproducirse en los espíritus y lenguaje en la forma de oposiciones constitutivas de un principio de visión y división, vale decir, en tanto categorías de percepción y evaluación o estructuras mentales (parisiense/provinciano, chic/no chic, etcétera). Así, la oposición de la “orilla izquierda” y la orilla derecha destacan los planos y los análisis estadísticos de los públicos (para los teatros) o de las

características de los artistas expuestos (para las galerías) está presente en el espíritu de los espectadores potenciales, pero también de los autores de obras teatrales o de los pintores y los críticos, en la forma de la oposición, que actúa como un categoría de percepción y evaluación, entre el arte de búsqueda y el arte “burgués” (teatro del bulevar) (Bourdieu, 1999, p. 121).

Es en estas oposiciones donde encontramos coordenadas espaciales que se desarrollan a partir de las cuestiones inherentes al espacio social. Entradas y salidas que generan inclusión-exclusión; acercamiento y alejamiento en relación a espacios valorizados; y por último, jerarquizaciones, son elementos espaciales que evidencian el plano físico de la interacción social. Bourdieu pone en juego estas oposiciones en relación con las luchas por la apropiación del espacio. Para que esto último se lleve a cabo es necesario tener un capital a usar. La ausencia de un capital para la apropiación de un espacio consigna al sujeto en un estado de desplazamiento. Esto genera un efecto de *club* que hace del espacio algo cerrado y a la vez excluyente. Bourdieu se refiere en estos términos a la experiencia del museo, el barrio elegante, e incluso, los lugares habitados por personas en estado de precariedad económica y cultural.

Sea de una u otra forma, lo que nos deja esta propuesta de Bourdieu es que el lugar es una localización mediada por los capitales necesarios que diferencian los distintos campos. Traer a colación la idea de *campo* podría resultar contradictorio con la posición ontológica de la ciudad que hemos tratado de exponer, ya que es el primero localiza la experiencia urbana. Nosotros apostamos en este momento por la complejidad de la ciudad. No obstante, queremos seguir avanzando en el concepto de lugar puesto que si nos quedamos solamente con esta propuesta, a nuestro modo de ver, sería insuficiente para explicar una afirmación que, como la que sigue, es vital para los intereses de este apartado: La necesidad vital de apropiarnos del espacio es una cualidad representativa de nuestra experiencia en el mundo. Necesitamos del espacio porque nosotros experimentamos el espacio, pero cuando nos apropiamos de él, lo convertimos en lugar. Pero tengamos cuidado, esta apropiación no es el acto económico de convertir

en propiedad privada un bien. La apropiación del lugar implica algo más que veremos a continuación.

1.3.2.1. Del espacio-tiempo al *habitus* y el lugar

Ahora bien, la construcción de una subjetividad en el espacio debe pasar por una relación entre el individuo y el lugar. ¿Qué clase de relación? ¿Una en la que creamos nuestro lugar en el espacio? ¿Una donde el espacio nos constituya? Aunque estos interrogantes fueron abordados arriba, quisiéramos matizar estos conceptos aún más para entender la relación. No creamos el espacio, él está ahí, más bien lo dotamos de significados. Sí, el espacio nos constituye, pero la pregunta pareciera que nos indujera a afirmar que hay una relación vertical desde el espacio al sujeto. Si fuera de esta manera, no podríamos hablar de la constitución del lugar. Más bien, el lugar debe pasar por la significación que le da el sujeto al espacio y viceversa. Sin embargo sigue quedando la pregunta ¿Qué desata la significación que se da en la experiencia y apropiación del lugar?

Para adentrarnos en los interrogantes anteriores quisiéramos ahora pasar a explicar la siguiente frase: Nosotros estamos en el espacio pero no siempre lo habitamos. Para esto acudiremos brevemente a la explicación de *habitus* en Bourdieu.

El sociólogo francés realiza una diferencia entre *hábitat* y *habitus*. “Si el *hábitat* contribuye a formar el *habitus*, éste hace lo mismo con aquél, a través de los usos sociales, más o menos adecuados, que induce a darle”.(Bourdieu, 1999, p. 123). Esto quiere decir que el *hábitat* es un espacio, si se quiere, en el que se convive, pero se convierte en *habitus* cuando empiezan a cobrar significado las relaciones sociales o los intereses particulares independientes de otros.

Producto de la historia, el *habitus* origina prácticas, individuales y colectivas, y por ende historia, de acuerdo con los esquemas engendrados por la historia; es el *habitus* el que

asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, registradas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamientos y de acción, tienden, con más seguridad que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo (Bourdieu, 2007, p. 87).

Para poder concretar la noción del concepto de hábitus -vital para comprender en principio las cualidades del lugar-, daremos un salto abrupto desde la sociología a la hasta la ontología. Si bien puede ser drástico el cambio de dirección epistemológica, como veremos a continuación, la esencia de la cuestión del hábitus no cambia, por ende consideramos plausible el vínculo.

El desplazamiento al que hacemos referencia nos lleva a la explicación que hace Heidegger acerca de la relación mundo y tierra para acercarse a una explicación del arte plástico, puesto que para este cometido se propone desentrañar la esencia del espacio. “Mientras no experimentemos la peculiaridad del espacio, el hablar de un espacio artístico también seguirá permaneciendo un espacio oscuro” (Heidegger, 2010, p.19). Así pues, Heidegger acude a constituir como verbo el sustantivo espacio, es decir, el espacio es espaciar. La forma de este espaciamiento es que el “espaciar remite a 'escardar', 'desbrozar una tierra baldía” (Heidegger, 2010, p. 21). Consideramos que esto se nos puede presentar como una relación directa con la tierra, en tanto que el espaciar requiere de un contacto con ella, de afectarla por medio de nuestra interacción con ésta. El espacio está en estado de libertad en tanto donación. El acontecimiento del espacio se daría por medio del emplazamiento que abre la relación entre las cosas en el espacio. De acá deviene que aparezca el lugar. El lugar lo que hace es congregar para dejar en libertad las cosas en el espacio.

Frente a esta libertad de las cosas que se congregan en el espacio, afirma Heidegger (2010):

tendríamos que aprender a reconocer que las cosas mismas son los lugares y que no se limitan a pertenecer a un lugar. En este caso nos veríamos abicados a la tarea, de vasto alcance, de tomar en consideración un hecho extraño: el lugar no se encuentra en un espacio ya dado de antemano, a la manera del espacio de la física y de la técnica. Este espacio se despliega sólo a partir del obrar de los lugares de una comarca. Habría que pensar el juego de entrelazamiento de arte y espacio a partir de la experiencia del lugar y de la comarca (p. 27).

Lo que encontramos en esto último es una noción que nos sirve para ir completando el sentido de lo que consideramos como constitutivo del lugar. El concepto de lugar que nos proporciona Heidegger tiene que ver con que el espacio es espacio cuando se torna en lugar. El espacio está ahí, pero es espacio en tanto relación con lo humano cuando es lugar.

Para que esto cobre más sentido nos remitimos al ensayo “Construir, Habitar, Pensar”. Ahí Heidegger, por medio de una descripción fenomenológica, busca cuál es el sentido del habitar. Propone cómo desde el construir se puede plantear un habitar, pero no en el sentido estricto de una vivienda. Tampoco todas las construcciones proponen un habitar. Sin embargo el fin del construir es el habitar. Por lo tanto “habitar y construir el uno con respecto al otro en la relación de fin a medio” (Heidegger, 2015), sin embargo -y de ahí la descripción fenomenológica-, no se halla el sentido del habitar, puesto que lo que propone Heidegger es que estas dos son una unidad.

En la idea del texto “Carta sobre el humanismo” (1959), la afirmación de que el lenguaje es la morada del ser, es afín a decir que el ser habita el lenguaje. El filósofo alemán acude a la etimología de la palabra *bauen* (construir) para evidenciar que el construir era entendido como habitar. A partir del olvido del significado etimológico originario se evidencia que el habitar no se piensa como algo constitutivo del hombre. De esta manera concluye con respecto al construir, que efectivamente es el mismo habitar, siendo así mismo la forma como somos en la tierra.

Hasta acá hemos dicho que el espacio está antes del sujeto, pero es el segundo el que le da significado al primero. En tal sentido leamos la siguiente afirmación de Heidegger (2015): “Es cierto que desde antes de que esté puesto el puente, a lo largo de la corriente hay muchos sitios que pueden ser ocupados por algo. De entre ellos uno se da como lugar, y esto ocurre por el puente. De este modo, pues, no es el puente el que primero viene a estar en un lugar, sino que por el puente mismo, y sólo por él, surge un lugar”. La construcción es hecha por lo humano, por ende, podemos decir que el lugar lo pone el ser humano, el lugar es significado en tanto relación con la experiencia humana. Hay espacio antes de nuestra experiencia, pero cuando éste cobra valor significativo para nosotros, pues pasa a ser lugar.

El lugar sería temporalmente afín a lo experimentado por el sujeto que le da significado. En este sentido diremos que el lugar deviene de la experiencia del sujeto. “Lo espaciado es cada vez otorgado, y de este modo ensamblado es decir, coligado por medio de un lugar, es decir, por medio de una cosa del tipo del puente. De ahí que los espacios reciban su esencia desde los lugares y no desde “el” espacio” (Heidegger, 2015). En tal sentido, esto último es crucial para nosotros puesto que la esencia del espacio no es el espacio mismo, sino lo que lo produce como lugar: ¡el espacio es espacio en tanto se convierte en lugar!

En concreto, lo que da paso al lugar sería la construcción como tal. “Los espacios que nosotros estamos atravesando todos los días están aviados por los lugares; la esencia de estos tiene su fundamente en cosas del tipo de las construcciones. Si prestamos atención a esas referencias entre lugares y espacios, entre espacios y espacio obtendremos un punto de apoyo para considerar la relación entre hombre y espacio” (Heidegger, 2015). Es de esta manera como se daría el habitar en el vínculo del hombre y lugar para que se dé la relación originaria entre hombre y espacio. Para Heidegger se puede pensar en la relación entre construir y habitar, pero el pensar está inmerso en el mismo concepto de habitar.

Como nuestro interés es el espacio vivido de la ciudad, queremos quedarnos con el concepto de Heidegger referido a lo urbano. Para esto nos es de ayuda la siguiente afirmación:

No caminamos por el bosque como nos movemos por la casa: ni la pertenencia, ni la localización, ni el hábitat se reducen el uno al otro. Prudente y sabia, la lengua francesa precisa que aquí se habita [*habiter*], con hábitats y hábitos bien definidos, pero en otros contextos utiliza, tópicamente el verbo *hanter*. Para una casa, *habiter*, para un bosque, *hanter*, frecuentar, rondar: dos estados diferentes para un uso vital similar (Serres, 1995, p. 70).

Serres nos quiere decir que no entramos de la misma manera en un bosque que en una casa puesto que no se aprecia de la misma forma lo lejano y lo cercano. Y es así, si ampliamos la imagen decimos que no transitamos dentro de la ciudad a como lo hacemos en el bosque. El bosque es un espacio abierto, así busquemos refugio debajo de la copa de un árbol, se proyecta una sombra en la tierra que indica que estamos en una exterioridad. En la ciudad se encuentran los juegos entre interior y exterior⁸.

1.3.2.2 El afecto por el lugar

Soy un hombre de ciudad; he nacido, he crecido y he vivido en una ciudad. Mis costumbres, mis ritmos y mi vocabulario son costumbres, ritmos y vocabularios de un hombre de ciudad. La ciudad es lo mío. En ella estoy como en mi casa: el asfalto, el cemento, las verjas, la red de calles, la grisalla de las fachadas que hace perder la vista, son cosas que pueden extrañarme o escandalizarme, pero igual que podría escandalizarme o extrañarme, por ejemplo, la extrema dificultad que hay en querer ver la propia nuca o la injustificable experiencia de los senos (frontales o maxilares) (Perec, 2004, p. 108).

⁸ Analizaremos a profundidad este fenómeno más adelante, cuando nos acerquemos al concepto de heterotopía.

Pensemos desde el diálogo “El banquete” de Platón. Ahí un grupo de personas, entre las cuales lógicamente se encuentra Sócrates, indagan sobre cuál es la naturaleza del amor. Cada uno da su interpretación acerca del tema. En algún punto del diálogo el turno le corresponde al comediante Aristófanes, que acude al relato de un mito para responder el interrogante: ¿Cuál es el origen del amor? Describe cómo en el inicio de los tiempos los hombres eran un ser de dos cabezas, cuatro manos, cuatro piernas y que se movilizaban rodando. Lamentablemente se comportan mal ante los dioses y Zeus los castiga enviándoles un rayo y partiéndolos por la mitad. El amor consistiría en la búsqueda de esa mitad perdida al principio de los tiempos:

cuando se encuentran con aquella autentica mitad de sí mismos tanto el pederasta como cualquier otro, quedan entonces maravillosamente impresionados por afecto, afinidad y amor, sin querer, por así decirlo, separarse unos de otros ni siquiera por un momento. Estos son los que permanecen unidos en mutua compañía a lo largo de toda su vida, y ni siquiera podrían decir qué desean conseguir realmente unos de otros. Pues a ninguno se le ocurriría pensar que ello fuera el contacto de las relaciones sexuales y que, precisamente por esto, el uno se alegra de estar en compañía del otro con tan gran empeño. Antes bien, es evidente que el alma de cada uno desea otra cosa que no puede expresar, si bien adivina lo que quiere y lo insinúa enigmáticamente (Platón, 2015, p. 15).

Sin adentrarnos en las conclusiones que se dan después con respecto a Eros (lo bueno y lo bello, o el amor al conocimiento en tanto estado de ignorancia), en lo que queremos hacer hincapié es cómo el estado de apego parte de un origen compartido que lleva a una búsqueda de esa parte que nos fue desprendida en el principio de los tiempos.

Si pensamos la relación entre el sujeto y el espacio al igual que en el mito, podríamos darnos la licencia de pensar que el sujeto estaría en la búsqueda de ese espacio que es una parte de él. Está en esa constante búsqueda de la mitad arrebatada. Si pensáramos que la encuentra, es porque ésta sería dotada de significado, y por ende, se



convertiría en un lugar. Cuando se da el encuentro entre el individuo y el espacio, el amor se hace presente y la relación pasa a ser entre el individuo y el lugar de significado vital. ¿Quiere decir que la relación con el espacio que se convierte en lugar cuando lo dota de significado, pasa por un sentimiento como el amor?

Gastón Bachelard, (2000) en su “Poética del Espacio”, desde una descripción fenomenológica, busca señalar las imágenes del espacio que produce felicidad, de las cuales se produce el concepto de topofilia, que, a grandes rasgos, sería la relación con los espacios amados. Este es el espacio que no nos es indiferente en lo absoluto. Es un espacio que “(e)s vivido. Y es vivido, no en su positividad, sino con todas las parcialidades de la imaginación. En particular, atrae casi siempre” (p. 22).

El fenomenólogo francés nos ofrece múltiples imágenes espaciales que son significativas para el sujeto, ya que lo acercan a un estado de intimidad. La casa y sus espacios ocultos, espacios posibles de intimidad a los que no podemos acceder con regularidad; o los rincones, hacen parte de su descripción. Estos lugares felices son donde el sujeto se puede agazapar para desplegar su imaginación. “Ninguna intimidad auténtica rechaza. Todos los espacios de intimidad se designan por una atracción. Repitamos una vez más que su estar es bienestar. En dichas condiciones, el topoanálisis tiene la marca de una topofilia” (Bachelard, 2005, p. 32). En esta descripción el espacio vivido se convierte un lugar -en el sentido que buscamos-, en una casa vivida. “Extraña situación, ¡los espacios que amamos no quieren quedarse encerrados siempre! Se despliegan. Diríase que se transportan fácilmente a otra parte, a otros tiempos, en planos diferentes de sueños y recuerdos. Estos espacios movedizos son los que se dan en la imagen poética” (Bachelard, 2005, p. 64).

Sin desconocer la importancia de una fenomenología del espacio poético, la situación de estas imágenes en relación con el espacio vivido sencillamente nos podrían poner en un espacio de análisis que no es propio del tema que estamos tratando de estudiar. Lo que nosotros queremos es dirigir nuestra mirada a la experiencia común, no

a la de la poesía. Sin embargo, en principio, esto nos sirve para mantener -por ahora- la idea de que la apropiación del espacio pasa por una relación de sentimiento, algo de carácter emocional. No se podría hacer poesía si los espacios no nos despertaran algo, por ende, según lo que hemos venido estableciendo, no puede existir un lugar si no nos despertara algo significativo para nuestra experiencia.

¿Cómo sería la relación entre el sujeto y su espacio vivido de la cotidianidad de la ciudad si se estableciera una topofilia que despliega un sentimiento de apego?. Para esto, nada mejor que acogernos a las ideas de Yi-Fu Tuan. El geógrafo chino-americano usa el concepto de topofilia guardando la esencia de Bachelard, es decir, el amor a un lugar en un estado de total intimidad, pero matizándolo en la experiencia de una geografía humana. En sus términos, la topofilia como palabra

es un neologismo, útil en la medida en que puede definirse con amplitud para incluir todos los vínculos afectivos del ser humano con el entorno material. Dichos lazos difieren mucho en intensidad, sutileza y modo de expresión. La reacción al entorno puede ser principalmente estética y puede variar desde el placer fugaz que uno obtiene de un panorama a la sensación igualmente fugaz, pero mucho más intensa, de la belleza que se revela de improviso. La respuesta puede ser táctil: el deleite de sentir el aire, el agua o la tierra. Más permanente —pero menos fácil de expresares el sentir que uno tiene hacia un lugar porque es nuestro hogar, el asiento de nuestras memorias o el sitio donde nos ganamos la vida (Tuan, 2007, p. 130).

Para Tuan la topofilia es un sentimiento de apego con los lugares que dotan de significado y, que a la vez, lo dotan de su personal pertenencia y apropiación. Así, la carga emotiva de la relación sujeto y lugar que se desprende en topofilia, no se haya en el espacio, sino en las emociones que median entre el individuo y el lugar.

El geógrafo nos explica la cuestión topofilica desde siete posibilidades. 1) En la relación con la naturaleza que tienen a nivel estético, como puede ser el sentimiento sublime -en sentido kantiano- que nos puede despertar la admiración de un paisaje. 2) El

apego topofilico también se puede dar en la relación física del sujeto, como puede ser la experiencia de un granjero o campesino debido a que la naturaleza representa su sustento, y la acción de arar y cultivar. Proponer su cuerpo al lugar, muestra que “la topofilia del granjero se acrecienta con esta intimidad; también por su dependencia material y por el hecho de que la tierra es almacén de su memoria y sostén de su esperanza. En él, la apreciación estética está presente aunque rara vez pueda expresarla” (Tuan, 2007, p. 135). No obstante, el sentimiento topofilico no siempre es el mismo y varía -para Tuan- de acuerdo al estatus socioeconómico. 3) La relación topofilica despierta también una sensación de salud en la relación con el lugar cuando el hombre promedio, en un momentáneo desbordamiento de salud (*health*) disfruta de un gran día de golf, es a la vez una persona beatífica (*holy*) y completa (*whole*): el universo mismo. Usualmente, este sentimiento depende menos de circunstancias externas que del estado interno del sujeto, esto es, si ha desayunado bien; o, en un nivel más exaltado, si goza de 'la paz que supera todo entendimiento' “(Tuan, 2007, p. 137). 4) También el vínculo familiar que establecemos con el espacio evidencia la relación topofilica. Puede ser un espacio anticuado que para los demás no tiene un significado, pero para el sujeto que le halla sentido, lo siente como suyo, se apega al espacio como algo propio. 5) Una quinta experiencia que despierta la topofilia sería el sentimiento de patriotismo frente al lugar. Es un patriotismo de carácter local, en el cual idealizamos una perdurabilidad de éste; contrario a un patriotismo imperialista. “La topofilia requiere un tamaño compacto, reducido a una escala determinada por las necesidades biológicas y las capacidades sensoriales del hombre. Además, un pueblo se identifica mejor con un área geográfica si ésta parece constituir una unidad natural. El amor no puede extenderse al imperio, porque a menudo es un conglomerado de partes heterogéneas unidas por la fuerza” (Tuan, 2007, p. 141). 6) Otra situación topofilica tiene que ver con el sentimiento que nos despierta el campo frente a la urbanización. Pareciera que despierta nuestra solidaridad frente a las disparidades que se presentan entre los dos. 7) Por último, Tuan hace referencia al concepto de *yermo* para referirse a la naturaleza que está desprotegida a las intromisiones humanas. Para nosotros un claro ejemplo son las luchas que se dan en Latinoamérica frente a los despojos que sufren los indígenas en pro de la



urbanización o explotación de los recursos naturales.

Consideramos que acá encontramos el mismo principio Bachelardiano. Una relación de intimidad entre el sujeto y el lugar. Es un espacio, no por el que paso, sino por el que vivo una situación que hace parte de nuestro estar-en-el-mundo. El espacio no es una cosa que se presenta para mi instrumentalización, más bien, es para que sea vivida como lugar. Puede incluso darse una relación de desprendimiento y apego de acuerdo al significado que el sujeto le da al lugar.

Las imágenes topofílicas se derivan de la realidad circundante. Las personas prestan atención a aquellos aspectos del entorno que suscitan admiración o prometen sostén y realización en el contexto de sus objetivos de vida. Las imágenes cambian cuando la gente adquiere poder o nuevos intereses, pero aun así, siguen siendo tomadas del entorno: facetas del entorno previamente descuidadas se ven entonces con una claridad meridiana (Tuan, 2007, p. 174).

No sobra referirnos a la cuestión de que también existe un sentimiento contrario al apego como es la topofobia, término acuñado por Edward Relph (1976), que nos remite al sentimiento de rechazo odio o miedo que nos despierta un lugar. Ahí también hay un núcleo de significación por el que el sujeto define su experiencia en el espacio.

En el artículo de sugerente título, “Del espacio ocupado al lugar habitado”, Mario Yori, en clara relación con las ideas de Yi-fu Tuan, evidencia que las relaciones emocionales del sujeto con sus lugares específicos en cuanto *topos*, crean una relación de *philia* con éste. Se puede evidenciar que estas ideas son afines con la noción de significación que le damos al espacio en tanto *hábitus*. Por lo tanto, el lugar sugiere un estado de apego por parte del sujeto.

Yori pretende realizar un acercamiento a una teoría del lugar, entendiendo teoría como una connotación ontológica que colinda con la búsqueda de las condiciones. El

arquitecto va más allá de la comprensión de la topofilia mediada por el sentimiento del sujeto, claro está que sin negarla, pues reconoce que efectivamente existe ese tipo de relación. No considera que sea únicamente una relación emocional, sino que es propia de la dimensión ontológica, dotando a la cuestión topofílica del significado de *habitus* que hemos venido nombrando.

consideramos que nuestra relación con el espacio habitado no se agota en una simple relación emocional con sus atributos (lo cual nos dejaría en un plano exclusivamente psicológico), sino que se remonta a la propia dimensión ontológica de tal tipo de espacio en tanto lugar de mostración de lo que Heidegger llamara nuestro ser-en-el-mundo. Un ser que en su connotación circu-estancial acusa “espacialmente” (estancialmente) sus propias formas de ser consigo mismo y con el otro a través de lo que en consecuencia entenderíamos como una u otra forma de habitar (Yori, 2006, p. 50).

Aunque exista este desplazamiento, y estamos de acuerdo en que podemos pensar más allá de este carácter psicológico de la apropiación del lugar, la idea esencial de Tuan acerca de que no es el espacio sino el sujeto el que despierta la cuestión topológica se mantiene.

El entorno puede no ser la causa directa de la topofilia, pero ofrece los estímulos sensoriales que, en cuanto imágenes percibidas, moldean nuestras alegrías e ideales. Los estímulos sensoriales son, en potencia, infinitos: aquel al cual decidamos prestar atención (valorar o amar) es la representación de un accidente del temperamento y de los propósitos individuales, así como de las fuerzas culturales que actúan en un momento determinado (Tuan, 2007, p. 155).

De todas formas nos llama la atención el discurso de Yuri, dada su pretensión de establecer un vínculo entre la ontología y la geografía humanística. De ahí que se genere el concepto topofílico de lugar que busca este arquitecto, y que da lugar a una idea ya no del espacio, sino a un lugar cultural del cual tenemos idea de mundo. En clara relación con un lenguaje heideggeriano nos dice: “(...) afirmamos que la forma de ser del

hombre es, y no otra, espacial; lo cual significa que éste se define a sí mismo como un ser espaciante: el que “espacia”, el que habitando “abre” el espacio. En esta medida, “habitar” implicará, fundamentalmente, “pertener”, estar afiliado y, por lo mismo, en filiación” (Yuri, 2006, p. 52).

Si la topofilia no es solamente sentimiento hacia un espacio, entonces, lo adicional tiene que ver con la relación entre el sujeto y el hábitus. Como vimos con Heidegger, el hábitus tiene que ver con una significación del sentido del lugar. Por lo tanto, es en este sentido que la topofilia se entiende como una condición esencial humana. Así pues, concretamente para Yuri (2006), la topofilia es “el acto de co-apropiación originaria entre el ser humano y el mundo mediante el cual el mundo se hace mundo en la apertura que de él realiza el ser humano en su naturaleza histórico-espaciante y el ser humano se hace humano en su espacializar” (p. 56). En consecuencia, lo que implica el espacio en una relación topofílica tiene que ver con la apertura del espacio por medio del habitar que implica la acción del sujeto, y por ende, pasa a ser el lugar donde se concreta la esencia de lo humano. Por lo cual, consideramos que esta postura nos aleja de considerar un espacio abstracto. “El nexos lugar-actores sociales, así como la construcción social de sentimientos hacia el entorno, conducen a un derrotero insoslayable: el de la subjetividad espacial” (Yuri, 2013, p. 92).

1.3.2.3. El espacio entre los sujetos: Entre el espacio global y local

Hay *espacio* en cuanto que se toman en consideración los vectores de dirección, las cantidades de velocidad y la variable del tiempo. El espacio es un cruzamiento de movibilidades. Está de alguna manera animado por el conjunto de movimientos que ahí se despliegan. Espacio es el efecto producido por las operaciones que lo orientan, lo circunstancian, lo temporalizan y lo llevan a funcionar como una unidad polivalente de programas conflictuales o de proximidades contractuales. El espacio es al lugar lo que se vuelve la palabra al ser articulada, es decir cuando queda atrapado en la ambigüedad de una realización, transformado en un término pertinente de múltiples

convenciones, planteado como el acto de un presente (o de un tiempo), y modificado por las transformaciones debidas a contigüidades sucesivas. A diferencia del lugar, carece pues de la univocidad y de la estabilidad de un sitio "propio" (De Certeau, 2000, p. 129).

Ya planteada nuestra postura frente a la constitución de lugar del espacio en la experiencia directa con la experiencia del sujeto, tenemos que referirnos ahora a la experiencia de lugar entre los sujetos. Esto nos llevará, en principio, a hacer una reflexión entre la dicotomía que se produce entre lo local y lo global en la experiencia del lugar. Valga decirlo sin rodeos, esta oposición se diluye desde la propia concepción del lugar, según veremos a continuación:

La localidad se opone a la globalidad, pero también se confunde con ella. El mundo, sin embargo, nos es extraño. No obstante, aunque por su esencia puede esconderse, no puede hacerlo por su existencia, que se realiza en los lugares. En el lugar, nuestro prójimo, se superponen dialécticamente el eje de las sucesiones, que trasmite los tiempos externos de las escalas superiores y el eje de los tiempos internos, que es el eje de las coexistencias, donde todo se funde, enlazando definitivamente las nociones y realidades del espacio y de tiempo (Santos, 2000, p. 274).

Las significaciones que le da el sujeto a los lugares no pueden ser tomadas en todo el sentido de la palabra como particulares o aisladas de su entorno social, particularmente del mundo global. Asumir lo contrario sería pensar en los lugares como islas que no tienen ninguna comunicación.

Podríamos decir que el lugar se “cotidianiza” como la esfera de sentido inmediata para el sujeto. Para Santos (2000), el fenómeno del inmigrante evidencia un desplazamiento de ese movimiento que se remitía a lo local, a un espacio fijo, a otro en el cual hay un movimiento hacia otra experiencia de lugar en la cual se puede necesitar que deje de lado sus experiencias anteriores. “Cuando el hombre se enfrenta con un espacio que no ayudó a crear, cuya historia desconoce, cuya memoria le es ajena, ese

lugar es sede de una intensa alienación” (p. 279). Para el geógrafo esto sería una desterritorialización.

Llevando la situación del inmigrante al que habita la ciudad desde su nacimiento, encontramos que a pesar de que estaba ahí antes, no ayudó a construirla. Esto quiere decir que para nosotros no hay una distinción entre esa noción de inmigrante que aprehende los lugares y el que lo ha habitado desde siempre, por supuesto, solamente en el sentido de esa idea. Por ende, algo que se nos viene como esencial, es que hay una apropiación de un lugar que es ajeno a mí en principio. Es en de esta forma esencial donde lo global y lo local se diluye. Los dos no difieren cuando intervienen en la construcción personal de significación de lugar que se da en el sujeto. Ambas juegan un papel vital, más en los tiempos actuales donde accedemos a distintos lugares sin desplazarnos. En este mismo sentido consideramos pertinente introducir la metáfora que usa Serres (1994) para describir una mosca que se encuentra en una casa volando de un lado al otro y escapa por la ventana

si entra por sorpresa a un automóvil o a un avión, se encontrará en el otro extremo de la Tierra, donde recomenzará su danza que creíamos alocada, pero que expone, maravilla de las maravillas, la razón y la sabiduría del mundo. Si, define realmente, aquí y ahora, lo local, dibujando con su vuelo, sus fronteras, teje un islote singular, parece quedarse en ese nicho escogido, porque de repente, se lleva sus noticias de este lugar hacia horizontes inesperados y lejanos, donde se pone de nuevo a tejer, anidar, hilar un lugar original... hasta que se vuelve a marchar. Se localiza, y se deslocaliza también. (...) La mosca y este libro tejen conjuntamente lo local y lo global, rebuscando intensamente las localidades singulares, las cercanías finas y las proximidades delicadas, lugares particulares cuyo alejamiento garantiza el alcance global del viaje (p. 99).

Concretamente, la propuesta de la relación entre lo global y lo local de Santos presenta tres afirmaciones, de las cuales consideramos pertinente destacar dos. Por un lado, “en el plano global, las acciones, incluso “desterritorializadas”, constituyen normas de uso de los sistemas localizados de los objetos, mientras que en plano local, el

territorio, en sí mismo, constituye una norma para el ejercicio de las acciones” (Santos, 2000, p. 284). Esto quiere decir que el mundo presenta oportunidades de acción pero que son concretadas en los lugares. “Para hacerse espacio el Mundo depende de las potencialidades del lugar” (Santos, 2000, p. 289). Por otra parte, “se constituyen paralelamente, una razón global y una razón local que en cada lugar se superponen y, en un proceso dialéctico, tanto se asocian como se contraponen. Entonces el lugar se enfrenta al Mundo, pero también lo afronta en virtud de su propio orden” (Santos, 2000, p. 284). Esta idea, de influencia habermasiana, lo que hace es reafirmar el vínculo dialéctico entre lo local y lo global. Mientras que en el primero prima la comunicación, en el segundo es primordial la información. No obstante, “cada lugar es al mismo tiempo, objeto de una razón global y de una razón local, que conviven dialécticamente” (Santos, 2000, p. 290).

Lo anterior nos sirve de antesala para irnos a una pensadora por antonomasia del concepto de espacio: Doreen Massey. En su texto “For space”, reconoce que “To write the challenging of the opposition⁹ between space and place might legitimately provoke thoughts of Heidegger” (Massey, 2005, p.12), esto a propósito de la referencia hecha más arriba al filósofo alemán en su noción de *hábitus* que nos ayuda a avanzar hacia el pensamiento de Massey.

La geógrafa inglesa propone tres ideas acerca del espacio. Por un lado, el espacio está constituido por interacciones que van desde lo global a lo mínimo. En segundo lugar, el espacio lo entiende como una esfera en la cual hay multiplicidad, pluralidad y heterogeneidad. Por último, el espacio no es algo concluido y está siempre en un proceso de construcción. Para nosotros, estas proposiciones lo que nos estarían indicando es que, si problematizamos, investigamos o analizamos el espacio a la luz del lugar y de las interacciones que se dan en él, pues se abre un horizonte infinito en el cual tenemos que referirnos al espacio y estudiarlo de acuerdo a los acontecimientos sociales. Es evidente que no experimentamos el espacio de la misma manera que lo hacíamos a principio del

9 Consideramos que, como ya expusimos, en Heidegger no hay una oposición entre espacio y lugar

siglo pasado, a finales del mismo, o en la actualidad de este siglo XXI, como ya lo establecimos con las características espaciales físicas de lo sujetos le dan a los entornos virtuales.

Massey, de forma preliminar, presenta el siguiente significado de comprensión del espacio:

Time-space compression refers to movement and communication across space, to the geographical stretching-out of social relations, and to our experience of all this. The usual interpretation is that it results overwhelmingly from the actions of capital, and from it currently increasing internationalization. On this interpretation, then, it is time space and money which make the world go round, and us go round (or not) the world. It is capitalism and its developments which are argued to determine our understanding and our experience of space (Massey, 2001, p, 147).

La anterior definición de espacio sería claramente insuficiente para lo que se supone puede ser su esencia en la experiencia humana, esto, porque encontramos una visión espacial enfocada al capitalismo que determina nuestro entendimiento acerca del espacio. Nuestra experiencia del espacio pasa por mediaciones acerca del género o relaciones étnicas, si pensamos en la experiencia de un país, o en algo cotidiano como caminar por las calles. La experiencia del espacio excede las cuestiones meramente económicas. No todos vivimos el espacio de la misma forma.

Estás diferencias entre los distintos espacios vividos Massey los llamará *geometría del poder*.

For different social groups, and different individuals, are placed in very distinct ways in relation to these flows and interconnections. This point concerns not merely the issue of who moves and who doesn't, although that is an important element of it; it is also about power in relation to the flows and the movement. Different social groups have distinct relationships to this anyway differentiated mobility: some people are more in charge of it

than others; some initiate flows and movement, others don't; some are more on the receiving-end of it than others; some are effectively imprisoned by it (Massey, 2001, p.149).

No obstante, Massey (2008b) reconoce que el término *geometría del poder* puede dar lugar a equívocos, dada la connotación cerrada y rígida de su significado. Más bien acepta que su idea podría ir en el sentido de ser pensada como topología, dada cuenta de que lo que busca la geometría del poder es evidenciar fenómenos de multiplicidad en desarrollo y de mutabilidad.

Para lo que hemos establecido hasta ahora esta idea es crucial porque el espacio entonces se convierte en un concepto plurisemántico, dependiendo de las relaciones geométricas del poder que se den. -Yo no vivo el mismo espacio que tu, pero por ende no deja de ser un lugar de valor para mí-. En el sentido espacial geométrico del poder en el desarrollo geográfico de Massey, se establece que todos tenemos movimiento físico a través del espacio, pero no es homogéneo y esto determina nuestra experiencia espacial a distintos niveles. Mientras unos se mueven a su trabajo en las oficinas, otros luchan por salir de sus países cruzando fronteras para buscar un mejor futuro. Lo que nos permite tener presente estas ideas en las relaciones sociales, es que “the mobility and control of some groups can actively weaken other people. Differential mobility can weaken the leverage of the already weak. The time-space compression of some groups can undermine the power of others (Massey, 2001, p. 150). Concretamente, Massey tiene presente 3 principios claves en la experiencia espacial:

1. El espacio es producto de interrelaciones. Se constituye a través de interacciones, desde lo inmenso de lo global hasta lo ínfimo de la intimidad (...).
2. El espacio es la esfera de la posibilidad de la existencia de la multiplicidad; es la esfera en la que coexisten distintas trayectorias, la que hace posible la existencia de más de una voz. Sin espacio, no hay multiplicidad; sin multiplicidad, no hay espacio. Si el espacio es en efecto producto de interrelaciones, entonces debe ser una cualidad de la existencia de la pluralidad. La multiplicidad y el espacio son co-constitutivos.

3. Por último, y precisamente *porque* el espacio es producto de las “relaciones”, relaciones que están necesariamente implícitas en las prácticas materiales que *deben realizarse*, siempre está en proceso de formación, en devenir, nunca acabado, nunca cerrado (Massey, 2005, p. 105).

Las consecuencias de asumir el espacio según lo anterior, invitan a considerarlo un entramado tanto de vínculos e interacciones, e incluso oposiciones. Para que esto se dé tiene que existir una multiplicidad dentro del espacio; a su vez, hay que tener presente que no es un espacio cerrado, ya que, si fuera de esta manera, no existiría la posibilidad de las oposiciones ya mencionadas. Estos principios son para Massey cruciales para la relación entre política e identidad, puesto que si el espacio es el producto de relaciones, entonces “en lugar de una clase de política de identidad que toma las identidades como ya constituidas e inmutables (“mujer”, “homosexual”) y defiende los derechos o reclama la igualdad para esas identidades ya constituidas, esta política antiesencialista toma la constitución de las identidades en sí como una de las cuestiones centrales que están en juego en la política” (Massey, 2005, p. 106). Esta idea es de gran importancia para esta investigación puesto que nos dice que no hay una Identidad, sino identidades dentro del espacio que no deben estar mediadas por imaginarios colectivos establecidos por las instituciones políticas. La identidad es cambiante, no es cerrada, al igual que el espacio. Así pues, haber insistido tanto en esta sección acerca de que el espacio por sí mismo no genera interacciones sociales, pero a la vez, haber establecido con Bourdieu que el espacio media entre esas relaciones, nos permite afirmar nuestro acuerdo con la siguiente afirmación de Massey:

(...) no sólo existe un paralelo entre la manera de conceptualizar el espacio y la de conceptualizar identidades (como los sujetos políticos), sino que también el espacio es, desde un principio, parte integral de la constitución de esas subjetividades políticas; además, imaginar el espacio como la esfera de la posibilidad de existencia de la multiplicidad (segunda proposición) coincide con el acento más marcado que durante los últimos años ha puesto el discurso político de izquierda en la “diferencia” y la multiplicidad (Massey, 2005, p. 108)

En consecuencia, la espacialidad del espacio radica en la propiedad que tiene de generar dinámicas nuevas, identidades nuevas a medida que se modifica.

Massey es cuidadosa al comprender que asumir esta significación del espacio nos enfrenta a la cuestión de lo global frente a lo local. Las ideas globalizadas nos llevan a experimentar situaciones foráneas que exceden tradiciones propias locales. Una experiencia globalizada que entra en contraposición con gustos locales. Pensemos en el desinterés de los atuendos locales cambiados por lo que determinan los mass media, o en el caso latinoamericano, el desconocimiento de las tradiciones ancestrales suplido por la música pop, que pueden generar procesos reaccionarios que desembocan en nacionalismos y localismos. La búsqueda de Massey es evidenciar el sentido de lugar más allá de este sentir reaccionario. Esto es lo que diferencia a Massey de otros estudiosos del espacio. No privilegia el lugar desde lo local por las razones ya expuestas; pero tampoco radicaliza la cuestión global¹⁰. Más aún, y lo afirma tajantemente en esta entrevista la geógrafa:

Lo que *no quiero* hacer, y esto es quizá lo que me diferencia de los demás, es pensar el lugar como el reino cálido, cotidiano, auténtico y vívido de la gente real; y el espacio como abstracto, global y sólo como el reino del capital y las finanzas (lo cual es muy confuso de todos modos, porque el capital y las finanzas están llenos de gente). Pero este tipo de polarización va *in crescendo*, y durante años parte de mi trabajo ha sido no sólo reubicar lo local y el lugar, sino, también, bajar lo global y el espacio a la tierra. *No existe lo global, no existe el espacio en el sentido de relaciones espaciales, si no están*

¹⁰ Ahondaremos en esta situación cuando demos las conclusiones previas de este apartado, pues como se verá en el acercamiento teórico que se viene con una perspectiva fenomenológico-hermenéutica, los pensadores que tomamos como referente, pareciera que guardan la conceptualización de espacio y lugar que Massey pretende diluir a partir de lo ya expuesto. Por supuesto, aquí hay en juego muchos debates, incluso algunos dentro de la geografía; por ejemplo, una reacción común a preguntas similares es: “sí... pero el lugar local tiene mucha más significación de la que tiene el espacio global”. En la literatura geográfica sobre lugar y espacio existe una letanía de palabras que se usan con frecuencia para evocar el “lugar”: experiencia vivida, el mundo real, el mundo concreto, radicado, arraigado, lo cotidiano, vivido... es decir, hay una evocación persistente de la autenticidad y de la significación. El lugar se plantea necesariamente, como parte esencial de este discurso, como opuesto al *espacio*, que por consiguiente se entiende como algo abstracto, el exterior global del lugar, sin significado (Massey, 2004, p. 80).

localizados en un lugar, sin que se les conceda esa realidad cotidiana. Este tipo de oposición entre lo real y lo irreal o lo auténtico y lo abstracto puede ser peligrosa políticamente. Por mencionar sólo una cosa, si nos concentramos en defender lo local, se desplaza por completo la esfera de lo global y de lo espacial, que quedan en manos de otras fuerzas (Massey, 2008b, p. 335).

Para Massey (2001) otra reserva frente al significado de lugar que nos aleja de su sentido originario, es la que tiene que ver con el válido ejercicio de los geógrafos de definir regiones por medio del dibujo de líneas.

I remember some of my most painful times as a geographer have been spent unwillingly struggling to think how one could draw a boundary around somewhere like the 'east midlands'. But that kind of boundary around an area precisely distinguishes between an inside and an outside. It can so easily be yet another way of constructing a counterposition between 'us' and 'them' (p. 152).

Esta idea del interior y exterior que nos muestra Massey, evidencia que se hace a partir de una noción espacial que divide el espacio para distinguirnos del otro. Consideramos que esto no es condenable puesto que ayuda a establecer procesos de diferenciación. La cuestión es que si esta connotación de lugar se dispersa en el imaginario de nuestra vivencia diaria del espacio, entonces pensaríamos que el significado de un lugar es la exclusión de ellos por nosotros. Más bien, “necesitamos reformular nuestra noción de *lugar* de modo que admita desde el principio que un lugar es un lugar de encuentro, no es cercado, siempre es un acuerdo negociado temporalmente entre los que llegan ahí” (Massey, 2008b, p. 334).

La geógrafa británica, para dar con el sentido de lugar que busca, nos propone pensar como si estuviéramos en un satélite y tuviéramos la capacidad de ver el color de los ojos de la gente y sus placas de identificación. Si logramos esto, se podría ver que hay relaciones económicas, políticas, culturales que evidencian múltiples cambios que van de lo local al área internacional.

If one moves in from the satellite towards the globe, holding all those networks of social relations and movements and communications in one's head, then each 'place' can be seen as a particular, unique, point of their intersection. It is, indeed, a *meeting* place. Instead then, of thinking of places as areas with boundaries around, they can be imagined as articulated moments in networks of social relations and understandings, but where a large proportion of those relations, experiences and understandings are constructed on a far larger scale than what we happen to define for that moment as the place itself, whether that be a street, or a region or even a continent. And this in turn allows a sense of place which is extroverted, which includes a consciousness of its links with the wider world, which integrates in a positive way the global and the local (Massey, 2001, 154).

En este sentido, lo que podemos sacar es que la relación del lugar no pasa por una mera localización que aleja al lugar del mundo, pues caeríamos en ese estado reaccionario referido más arriba. De ahí Massey (2001) desprende un serie de indicios que nos permiten comprender el sentido del lugar, y que en definitiva son muy similares a su conceptualización del espacio en general, lo cual no debe darnos a entender que los dos son iguales para la geógrafa, ya que como hemos venido observando, y para ella es igual, guardan matices entre sus relaciones sociales particulares. Trataremos de sintetizar a continuación los principios conceptuales del lugar que propone Massey:

1. El lugar no es estático y va cambiando. “One of the great one-liners in Marxist exchanges has for long been, 'Ah, but capital is not a thing, it's a process.' Perhaps this should be said also about places; that places are processes, too” (Massey, 2001, p. 155).
2. Los lugares no son los que se evidencian en los límites que hacen del lugar simples encierros o parcelamientos de un espacio.
3. El lugar no tiene identidades únicas, más bien, es un entramado de conflictos.
4. Los tres puntos anteriores no implican que el lugar sea algo particular, ya

que la especificidad del lugar se reproduce continuamente:

There is the specificity of place which derives from the fact that each place is the focus of a distinct *mixture* of wider and more local social relations. There is the fact that this very mixture together in one place may produce effects which would not have happened otherwise. And finally, all these relations interact with and take a further element of specificity from the accumulated history of a place, with that history itself imagined as the product of layer upon layer of different sets of linkages, both local and to the wider world (Massey, 2001, p. 156).

Massey nos invita a pensar en los lugares como un mapa en el que los identificamos. Si bien los ubicamos, necesitamos de la imaginación para pensarlo y hallar las historias de ese espacio. De esta manera, “los lugares son colecciones de esas historias, articulaciones con la más amplia geometría-poder del espacio”(Massey, 2008a, p. 130).

Moverse entre espacios implica desplazar nuestro interior dentro de esas historias. Recordemos, el espacio no es vacío, es múltiple. “Es decir que la *especificidad* de cada lugar es el resultado de la mezcla distinta de todas las relaciones, prácticas, intercambios, etc. que se entrelazan dentro de este nodo y es producto también de lo que se desarrolle como resultado de este entrelazamiento. Es algo que yo he denominado 'un sentido global de lugar', un sentido global de lo local”(Massey, 2004, p, 79). Es así que el significado de lugar, o si se nos permite, la identidad de un lugar, tiene que ver con las características externas en internas que lo configuran. “No hay lugares que existan con identidades predeterminadas que luego tienen interacciones, sino que los lugares *adquieren* sus identidades en muy buena parte en el proceso de las relaciones con otros” (Massey, 2004, p. 79). Esto quiere decir que el lugar no está determinado y fijo, está abierto al cambio de acuerdo a su constitución local-global. “Lo que yo quiero sostener -dice Massey- *no* es que “el lugar” no tenga estas características de significación, de materialidad, de cotidianidad, etc., sino que “el espacio” *también* las tiene” (Massey, 2004, 81).

Consideramos plausible estas ideas si asumimos de una vez por todas que el espacio necesariamente tiene un vínculo con las acciones sociales, y como lo expone Maldonado (1997) acudiendo a las ideas de Simmel (1927):

El punto de partida consiste precisamente en la imposibilidad de una teoría del espacio, porque el espacio no es un objeto sino el marco de la acción social, con lo que no tiene pues sentido hablar del espacio como forma social a no ser que en una polisemia engañosa se tome la materialización de los atributos espaciales como el espacio mismo, y se establezca una posición reidificadora según la cual el espacio es tal como lo percibimos (p, 26).

El espacio debe pasar de ser un espacio local, a plantearse la oportunidad de ser lo que Massey propone como un sentido global de lo local o un sentido global del lugar. Por lo tanto es plausible plantear que

En la actualidad, el contexto es mundial en cualquiera de los aspectos que podamos observar. No se puede describir el menor campamento amazónico o africano si no es teniendo en cuenta su relación, más o menos laxa, más o menos eficaz o irrisoria, pero siempre con consecuencias a largo plazo, con el resto del mundo, o en otras palabras, con el mundo entero, por medio del turismo, las imágenes, la radio, la ayuda alimentaria o de otro tipo, el propio antropólogo en ocasiones, y en todos los casos los diversos administradores, más o menos presentes, más o menos lejanos, que se consideran responsables del lugar. En nuestra vida cotidiana, en la mayoría de nuestras actividades, tenemos ocasión de observar lo que podríamos llamar “planetarización de las referencias” (Augé, 2004, p. 69).

1.3.2.4. Acercamiento a la escuela como espacio: principios de la escuela como lugar

Para terminar con Massey, retomaremos las direcciones que para ella llevan a

pensar el lugar desde la identidad, para dar una primera relación con la noción de espacio de la escuela que buscamos, pero que esperamos sean, los principios de la experiencia de la escuela como lugar.

1. “-El lugar- puede conducirnos a explorar dentro del lugar, hacia una apreciación de su complejidad interna, es decir una apreciación de las multiplicidades, de la diversidad de cada identidad. Esto es, el lugar como punto de encuentro, como negociación constante, como hibridismo ineludible” (Massey, 2004, p. 80). Si entendemos la identidad del lugar que se podría desarrollar en la escuela, implica que debemos dejar de pensar ese espacio como homogéneo, sino como la combinación de múltiples identidades que deben reconocerse para poder convivir.
2. “Un sentido global de lugar (de lo local) implica también que cada país, región, ciudad se construye en buena parte a través de relaciones de interdependencia que la vincula a otros lugares” (Massey, 2004, p. 80). La escuela de ninguna manera puede considerarse como aislada de la sociedad. Esto generaría el mismo problema de anteponer lo local-frente a lo global. Cuando esto ocurre se idealiza el espacio de la escuela, se piensa que debe ser un sitio impoluto de problemas. Sabemos que esto no ocurre. Lo que se propone es comprender que si la escuela se entiende como lugar, quiere decir que ella tiene que relacionarse con los otros lugares con los que colinda en la ciudad.

Finalmente, para reiterar lo último, revisemos la siguiente idea de Doreen Massey que es propuesta a partir de los problemas mundiales en 1989, las llamadas a limpiezas étnicas, y distintos problemas raciales y étnicos que generaban a partir de discursos en los cuales primaba lo local frente a lo global, cuestión que evidenciamos más arriba:

Mi reacción consistió en intentar reimaginar el lugar (o, en términos más generales, la

especificidad geográfica) de modo que no fuese limitado, ni definido en términos donde se explora la relación entre las conceptualizaciones de distintos tipos de identidad (de género, de lugar, de etnia, etc.). ni definido en términos de contraposición entre un interior y un exterior, ni dependiente de nociones falsas sobre una autenticidad generada internamente (...). Esa forma de conceptualizar la espacialidad se había convertido en un obstáculo para poder pensarla y trascender la confrontación entre esencialismos geográficos. En lugar de eso, se trataba de proponer una comprensión de la identidad de lugar en tanto construida por medio de relaciones con otros lugares, “un sentido global del espacio”. Según mi punto de vista, considerar la cuestión de ese modo nos permitiría argumentar a favor de una postura política que permitiera apreciar la especificidad local y al mismo tiempo mantener una perspectiva internacional (Massey, 2005, p. 120).

Si nos ceñimos a esta idea y la relacionamos con el espacio en el que se centra esta investigación -el espacio de la escuela-, nos atrevemos a dar una primera afirmación acerca de la constitución del espacio escolar, a saber: El espacio de la escuela no puede ser pensado como algo cerrado y que excluye lo que está en su exterior, puesto que la construcción de identidad del estudiante también se da en otros lugares.

Dicho esto, a continuación, no nos queda más que enfrentarnos al fenómeno de considerar el espacio como una interioridad en la cual hay divisiones y, por lo tanto, dinámicas entre interior y exterior, Esto, para poder continuar describiendo el sentido de la escuela como lugar.

1.4. EL ESPACIO COMO LUGAR HETEROTÓPICO¹¹

¹¹ Solamente las ideas que se expondrán acerca del planteamiento de heterotopía en Foucault, están desarrolladas a profundidad en mi monografía no publicada para optar por el título de Magíster en Filosofía, titulada: “La metáfora topológica en la constitución del espacio heterotópico en Michel Foucault”. Las demás ideas y vínculos a autores que no hacen referencia concreta a la obra de Michel Foucault, son fruto del análisis particular para el desarrollo de esta investigación.

UTOPIÁS

Cómo voy a creer / dijo el fulano
que el mundo se quedó sin utopías

cómo voy a creer
que la esperanza es un olvido
o que el placer una tristeza

cómo voy a creer / dijo el fulano
que el universo es una ruina
aunque lo sea
o que la muerte es el silencio
aunque lo sea

cómo voy a creer
que el horizonte es la frontera
que el mar es nadie
que la noche es nada

cómo voy a creer / dijo el fulano
que tu cuerpo / mengana
no es algo más que lo que palpo
o que tu amor

ese remoto amor que me destinas
no es el desnudo de tus ojos
la parsimonia de tus manos

cómo voy a creer / mengana austral
que sos tan sólo lo que miro
acaricio o penetro

cómo voy a creer / dijo el fulano
que la utopía ya no existe
si vos / mengana dulce
osada / eterna
si vos / sois mi utopía.

(Mario Benedetti)

La utopía no existe en la experiencia real. ¿Qué tal si creemos en la heterotopía?
Si aceptamos la propuesta debemos responder que en principio podemos pensar
topológicamente el espacio vivido. Recorramos el camino.

En sentido estricto la topología se encarga de estudiar las figuras geométricas
teniendo en cuenta su función, más no su forma. Geométricamente un triángulo y círculo

son distintos, pero si pensamos en las propiedades que tienen para dividir el plano en dos regiones, se diría que poseen una invariable topológica donde estas dos figuras pasarían a ser iguales (Kuratowsky, 1973, p. 92). Teniendo en cuenta esta idea esencial es que se puede afirmar que “la topología se ciñe al espacio, de otra forma o mejor. Para ello, utiliza lo cerrado (dentro), lo abierto (fuera), los intervalos (entre), la orientación y la dirección (hacia, delante, detrás), la cercanía y la adherencia (cerca, sobre, contra, cabe, adyacente) la inmersión (en), la dimensión... así sucesivamente, todas ellas realidades sin medida pero con relaciones” (Serres, 1995, p. 68).

Por la forma en que hemos tratado los conceptos de espacio, lugar, hábitos topofilia, global, local, es pertinente llevarlos al plano topológico que de una u otra forma nos permite un acercamiento debido al juego que ahí se da entre espacios interiores y exteriores.

(...) Salir de casa, atravesar el patio o el jardín que la rodea, cruzar la puerta que da al exterior, exigen la atención más concentrada en lo que ocurre en esos lugares saturados de pequeños hechos refinados. Para describirlos, hay que utilizar con circunspección entre, en, por... operadores de flexiones o declinaciones que designan, no los lugares como tales, contenidos o continentes, definidos, delimitados, recortados, es decir, métricos, o mensurables, sino las relaciones de vecindad, de proximidad de alejamiento de adherencia o de acumulación, es decir, las posiciones. El estar ahí y sus relaciones con el exterior. (Serres, 1995, p. 69).

Para hallar el sentido de estos espacios acudiremos al concepto de heterotopía, desde sus planteamientos más difundidos -Foucault y Lefebvre-. En principio Foucault afirma:

La época actual quizá sea sobre todo la época del espacio. Estamos en la época de lo simultáneo, estamos en la época de la yuxtaposición, en la época de lo próximo y lo lejano, de lo uno al lado de lo otro, de lo disperso. Estamos en un momento en que el mundo se experimenta, creo, menos como una gran vida que se desarrolla a través del

tiempo que como una red que une puntos y se entreteteje (Foucault, 1999, p. 431).

Lo que Foucault quiere dar cuenta es de esos espacios vitales que hacen que nos salgamos de nuestro interior y que los experienciamos desde las particularidades que las convierten en heterotopías. Estos son espacios que “tienen la curiosa propiedad de estar en relación con todos los otros emplazamientos, pero de un modo tal que suspenden, neutralizan o invierten el conjunto de relaciones que se encuentran, por sí mismos, designados, reflejados o reflexionados” (Foucault, 1999, p. 434). Mientras que una utopía es un espacio irreal que imagina un espacio social perfecto, las heterotopías son lugares reales. En síntesis, Foucault presenta seis principios de las heterotopías que trataremos de sintetizar a continuación:

1. Las heterotopías se presentan en toda sociedad. Aún cuando no hay una ley general, se pueden identificar dos tipos de heterotopía, a saber: de crisis y de desviación. Las primeras se evidencian más fácilmente en sociedades primitivas por medios de los ritos que evidencian un cambio en la percepción del mundo del individuo y que necesitan de un espacio particular, como puede ocurrir el paso hacia la adultez o la primera menstruación. Las segundas son espacios más urbanos en los que se recluyen a individuos que se desvían de la norma y son confinados, por ejemplo, a casas de reposo cárceles o psiquiátricos.
2. La heterotopía no está fijada en el tiempo, sus dinámicas dependen de un momento histórico y las relaciones sociales que subyacen de ese momento.
3. Pueden existir espacios que son contradictorios entre sí, pero que están yuxtapuestos y conviven el uno al lado del otro. Foucault usa el ejemplo del teatro en el que suceden acciones totalmente independientes (actores y espectadores) dentro de un mismo espacio.
4. La heterotopía puede ser una heterocronía cuando hay oposiciones temporales en

un espacio, como puede ser la acumulación de tiempo en un espacio, como una biblioteca; o una ruptura con el tiempo cotidiano, como puede ser el espacio de una casa de veraneo.

5. La experiencia del espacio heterotópico siempre presentan un sistema de apertura de cierre. Uno puede estar confinado como es el caso de la prisión, con una serie de acciones que le permiten acceder ese espacio. Según este principio, no cualquiera puede estar en este espacio heterotópico. Aunque haya espacios heterotópicos que son abiertos y de acceso libre, esto es una ilusión porque no hay una apropiación del espacio como tal. Foucault pone como ejemplo los moteles de paso en el que las parejas van a pasar sus encuentros sexuales. Ahí ocupan el lugar, pero es algo pasajero y ajeno a su experiencia vital cotidiana.
6. Finalmente, la heterotopía funciona como un espacio que puede ser pensado como una perfección (pero que no alcanza a ser utopía), Foucault está pensando en las colonias de los ingleses en América.

En la obra de Foucault encontramos metáforas de tipo espacial para el desarrollo de sus conceptos. Podemos encontrar la metáfora del paisaje que

(...) más que un espacio geométrico caracterizado por la simultaneidad y aun más que uno Geográfico, que puede ser elucidado por un plan general. Es un territorio en el que se relacionan una serie de elementos de carácter físico y biológico, formando un conjunto diferenciado (...) Así, el paisaje carcelario se convierte en la metáfora de la sociedad moderna, sociedad de encierro y de control la modernidad es vista, a partir de *Vigilar y Castigar*, como una gran cárcel, un constante y elaborado encierro (García, 2006, p. 24).

A propósito del panorama carcelario encontramos mecánicas topológicas de interior y exterior en la descripción del uso del famoso panóptico de Bentham, que describe de la siguiente forma:

Era un sitio en forma de anillo en medio del cual había un patio con una torre en el centro. El anillo estaba dividido en pequeñas celdas que daban al interior y al exterior y en cada una de esas pequeñas celdas había, según los objetivos de la institución, un niño aprendiendo a escribir, un obrero trabajando, un prisionero expiando sus culpas, un loco actualizando su locura, etc. En la torre central había un vigilante, y como cada celda daba al mismo tiempo al exterior y al interior, la mirada del vigilante podía atravesar toda la celda; en ella no había ningún punto de sombra y, por consiguiente, todo lo que el individuo hacía estaba expuesto a la mirada de un vigilante que observaba a través de persianas, postigos semicerrados, de tal modo que podía ver todo sin que nadie, su vez, pudiera verlo. (Foucault, 1984, p. 99)

Esta estructura se convierte en la metáfora de corte geométrico de las instituciones modernas. Es un ideal que se lleva a cabo en la sociedad moderna. Evidencia un tipo de poder que se ejerce en distintas esferas de la sociedad. En este sentido “Foucault construye ciertos espacios topológicos ejemplares, con sus respectivos *adentro* y *afuera* y sus zonas de *umbral*, capaces de provocar e incentivar la lectura de fenómenos relacionados con el saber y el poder (...)” (García, 2006, p. 27).

Deleuze (1978) al hacer un acercamiento al pensamiento foucaultiano evidencia la situación de los pliegues topológicos que generan la cuestión de interior y exterior:

Se ha podido mostrar que toda organización (diferenciación o integración) suponía la estructura topológica fundamental de un afuera y de un adentro absolutos que induce a exterioridades e interioridades relativas intermedias: todo el espacio del adentro está topológicamente en contacto con el espacio del afuera (...) si el adentro se constituye por el plegamiento del afuera, existe una relación topológica entre los dos: la relación con sí mismo es homóloga de la relación con el afuera (...) (p.154).

Las figuras topológicas a las que nos hemos referido en este momento son las que están basadas en su conexión, es decir, dos puntos que se unen por medio de una

curva continua. Esto se basa en el teorema de Jordan, que plantea “que en el plano y en la esfera tal curva divide las superficies en dos regiones distintas -interior y exterior-, que no tienen un punto en común, pero que tiene la curva dada como límite común” (García, 1975, p. 4)¹².

En el paisaje carcelario de “Vigilar y Castigar” encontramos la figura topológica por excelencia. Ahí el individuo está confinado en un espacio cerrado en el que se produce un saber de acuerdo a las relaciones de poder que se dan en su interior. Lo anterior produce sujetos a partir de la experiencia impuesta por el sistema disciplinario.

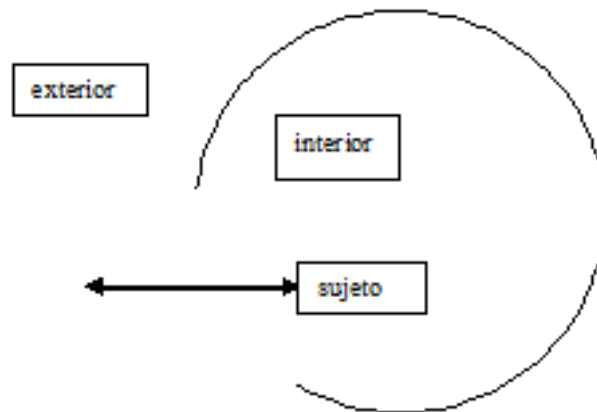
El individuo es sin duda el átomo ficticio de una representación ‘ideológica’ de la sociedad; pero es también una realidad fabricada por esa tecnología específica de poder que se llama la ‘disciplina’. (...) De hecho el poder produce; produce realidad; produce ámbitos de objetos y rituales de verdad. El individuo y el conocimiento que de él se puede obtener corresponden a esa producción. (Foucault, 1984, p. 198).

En la estructura panóptica es evidente el juego de interior y exterior. Su arquitectura celular hace que los individuos estén confinados en cuartos a parte en los que el vigilante los observa desde fuera. Saben que son vigilados pero no en qué momento, lo cual hace que sea una vigilancia perpetua. El espacio debe estar clausurado con respecto a sus espacios contiguos como una especie de gran fortaleza. Sin embargo un espacio de “clausura” por sí solo no establece el funcionamiento del aparato disciplinario; además, necesita que los individuos sean distribuidos de una forma en la que se eviten la formación de grupos.

Se puede notar que en este espacio no hay una dispersión, sino un orden disciplinado. De esta manera se le saca la mayor utilidad al espacio puesto que facilita el disciplinamiento de los sujetos. Si pensamos en la movilidad del sujeto debido a las tecnologías disciplinarias, pues encontramos que este es limitado, no puede acceder al

¹² Valga anticipar que esta no es la única figura topológica, hay otra que es de nuestro mayor interés y para allá vamos.

exterior desde su interior. La única posibilidad de que puede transitar es que la figura topológica se quiebre:



Sin embargo, si se diera esta posibilidad, no sería posible seguir pensando el desplazamiento del individuo desde una posición topológica, puesto que si se rompe el límite pierde todas sus propiedades. Un espacio topológico se puede expandir o deformar, pero nunca romper si se quiere seguir pensando desde sus propiedades.

No obstante, llama la atención que Foucault lance la expresión, “la enjambrazón de los mecanismos disciplinarios”, para evidenciar como “mientras que por una parte se multiplican los establecimientos de disciplina, los mecanismos tienen cierta tendencia a desinstitucionalizarse, a salir de las formas cerradas en que funcionaban y a circular en estado ‘libre’, las disciplinas masivas y compactas se descomponen en procedimientos flexibles de control, que se pueden transferir y adaptar” (Foucault, 1984, p. 309).

Lo que nos quiere decir esto es que los dispositivos disciplinarios y sus tácticas se pueden evidenciar en otros espacios.

Lo que hace que la sociedad sea disciplinaria, es precisamente el hecho de que las disciplinas no forman compartimentos estancos. Todo lo contrario, su difusión lejos de escindir y poner tabiques, hace homogéneo el espacio social. Lo importante en la idea de sociedad disciplinaria es la idea de sociedad: las disciplinas crean sociedad, crean un tipo de lenguaje común entre todas las clases de instituciones, hacen que una pueda traducirse en la otra (Deleuze, 1990, p. 165).

Así pues, la disciplina se encuentra dentro de límites de otras instituciones sociales. Se crean límites que no pueden ser rotos, en este sentido podemos seguir hablando de una sociedad pensada topológicamente. Si pensamos la sociedad desde las tecnologías disciplinarias encontramos un panorama desalentador.

Como es sabido, la última etapa de los escritos filósofo francés, desde las que se refieren a la conformación de las subjetividades con respecto a los dispositivos de la sexualidad (referencia) y las técnicas de sí (referencias), hasta las que indagan por las cuestiones de la verdad, y los cursos que se han venido publicando, hay un desplazamiento de sus estudios sobre la conformación del poder-saber.

Nos llama la atención particularmente su estudio “La Hermenéutica del Sujeto” (2005), ahí Foucault evidencia cómo se ha dado primacía a la conocida idea “conócete a ti mismo” (*gnôthi seautón*), dejando de lado la noción del cuidado de sí (el *epimeleîsthai sautoû*). Mientras que en la época grecorromana el conócete a ti mismo se funda en el cuidado de sí, en el mundo moderno se le da mayor importancia al primero. Entre una de las razones que da Foucault está “considerar el cuidado de sí mismo como algo inmoral, como un medio de escapar a todas las reglas posibles. Somos herederos de la moral cristiana, que hace de la renuncia de sí, la condición de la salvación” (Foucault, 2005, pp. 448-449).

Nos atrevemos a decir que el cuidado de sí genera prácticas consigo mismo de distintas maneras¹³, que de una u otra forma hacen que el sujeto haga uso de su libertad

13 De ninguna manera podemos centrarnos en hacer un examen exhaustivo de esta idea puesto que

y, por lo tanto, se convierta en un sujeto activo frente a las relaciones de poder que generan los dispositivos disciplinarios.

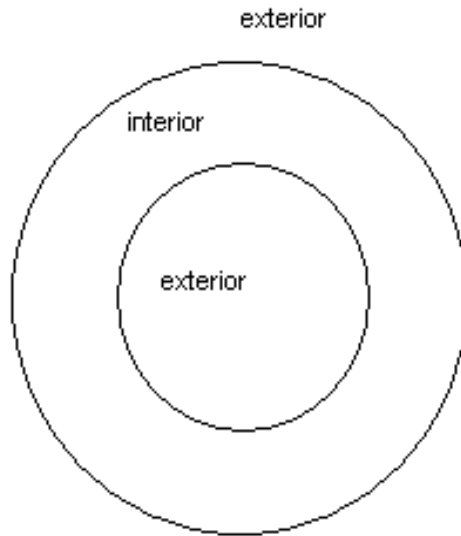
En la actualidad el objetivo quizá no sea el descubrir qué somos, sino el rechazar lo que somos. Tenemos que imaginar y crear lo que podríamos ser para librarnos de esta especie de “doble atadura” política que consiste en la simultánea individualización y totalización de las estructuras modernas del poder. La conclusión sería que el problema político, ético, social, filosófico de nuestros días no es tratar de liberar al individuo del Estado y del tipo de individualización que está ligado a él. Debemos promover nuevas formas de subjetividad por medio del rechazo de este tipo de individualidad que se nos ha impuesto durante siglos (Foucault, 2001 p. 249).

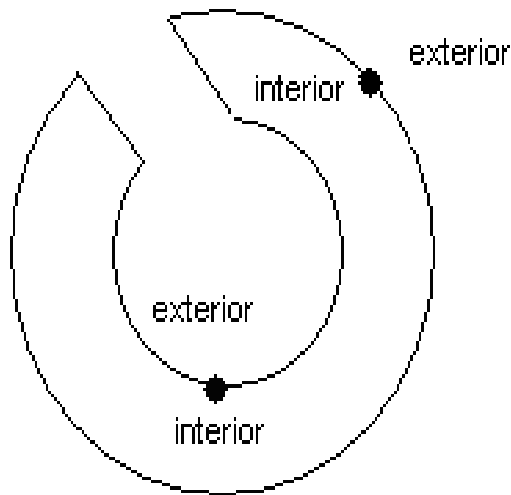
Tengamos en cuenta que de ninguna manera las relaciones de poder son propiedad de alguna institución, estas las atraviesan e impregnan toda la sociedad (Foucault, 2006). Esto último es importante puesto que en este sentido el panorama nos indica que “si existen relaciones de poder a través de todo el campo social, es porque por todas partes hay libertad” (Foucault, 2005, p. 405). Podríamos arriesgarnos a decir que si se llegara a cumplir con la idea del conócete a ti mismo y esta fuera un situación teleológica social, pues después de ello no habría nada a lo cual se pudiera desarrollar un sujeto, pero, como el cuidado de sí, también implica una inquietud de sí, es decir, estar en el mundo como si hubiera un agujijón que nos pica para estar alerta (Foucault, 2005), de esta manera podemos practicar nuestra libertad.

¿En qué nos ayuda esto para pensar el espacio heterotópico? Lo anterior nos lleva frente a una paradoja. Si la práctica de la libertad del sujeto se da en medio de las relaciones de poder que exceden a las instituciones en sí mismas, y por ende, podemos practicar nuestra libertad estando al cuidado de sí, y a su vez el panorama topológico disciplinario que son la muestra del paisaje de las instituciones modernas, entonces hay una práctica de la libertad, pero restringida al movimiento del sujeto dentro de la

excede, y además, desvía la intención de esta parte de la tesis. Razón por la cual somos taxativos en las afirmaciones.

sociedad disciplinaria. Por lo tanto, si nos atenemos a pensar el espacio desde una concepción estricta desde esta topología, podríamos afirmar que difícilmente se puede llevar a cabo una práctica de la libertad, pues el espacio topológico se deforma pero no se puede romper. Atendamos a los siguientes gráficos



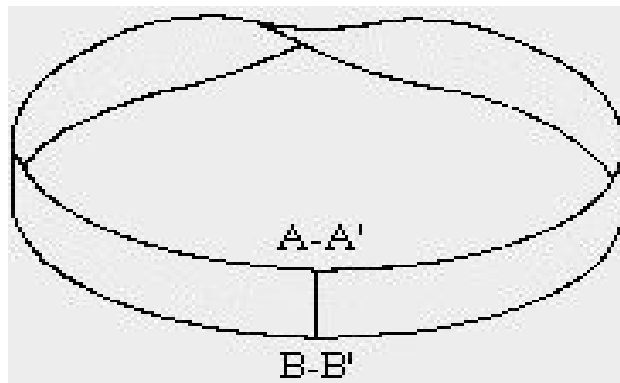
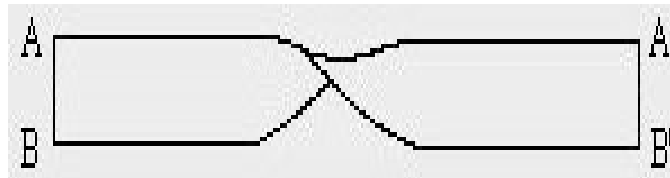
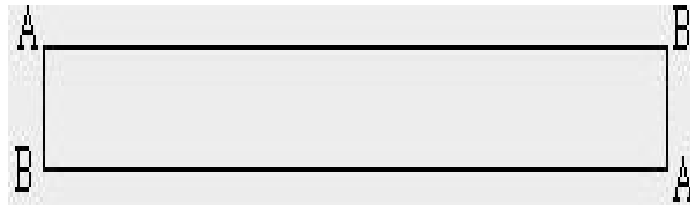


Fuente: Canal, 2006, p. 121

Como ya dijimos, un sujeto que está confinado a sus prácticas de subjetivación dentro de este panorama difícilmente puede saber que hay en su exterior y viceversa. Sumado a esto “(...) es necesario tener en cuenta que pueden hallarse figuras con círculos concéntricos como un anillo, una dona o un buñuelo, aquí los exteriores aumentarán (...). También es posible establecer zonas de conexión entre los círculos concéntricos y en este caso se habrán multiplicado no sólo los exteriores sino también los interiores” (García, 2006, p.121).

Aunque aumenten los interiores y exteriores estos serían inaccesibles. No habría incluso relación entre estos, más de la que uno está contenido dentro del otro, lo cual de por sí, no explicaría esencialmente la experiencia del sujeto dentro de estos límites según veremos más adelante. De esta manera, plantear el espacio social como una metáfora topológica es problemático si queremos pensar la experiencia del sujeto en un espacio heterotópico que lo que nos indica es que el sujeto puede transitar dentro de los límites de espacios adyacentes y, más aún, acceder al interior o exterior de estos. ¿Pero si

pensáramos en una figura topológica particular que cumpla con las condiciones de acceder al interior y exterior de un lugar sin romper el límite? ¿Estaríamos frente a una topología más cercana a la experiencia actual del sujeto en los lugares? ¿Podríamos entonces practicar nuestra libertad si ya no hay unos límites que la restrinjan? Veamos las siguientes figuras:



La primera imagen muestra una figura geométrica que cumple con las características topológicas de aislar el exterior del interior. La segunda, hace que este mismo espacio se deforme, condición que también es característica de una figura topológica, de manera tal que las oposiciones horizontales en las intersecciones A-B' y A'-B pasan a convertirse en A'-A y B'-A. Finalmente, en la tercer ilustración, se deforma el espacio de tal manera que logra unir las intersecciones resultantes del punto anterior. El resultado es que tenemos una figura topológica particular: la cinta de Möbius.

Queremos proponer que si pensamos la experiencia del sujeto dentro del espacio social complejo que es la ciudad desde una metáfora topológica como la cinta de möbius, encontraremos que el movimiento de este se da en relación con los siguientes puntos:

- a. El interior y exterior del espacio se unen a pesar que se mantengan los límites.
- b. Cuando se transita por la cinta se accede al interior y exterior sin romper el límite.

La consecuencia de lo anterior es que podemos acceder al exterior e interior de un espacio sin necesidad de romperlo, por ende, se puede sostener que sí podemos seguir pensando la sociedad como metáfora topológica, pero desde la heterotopía.

Perea (2008) siguiendo un análisis del escritor mexicano Juan Villoro nos dice: “Al respecto el autor propone que la Heterotopía se puede convertir en un instrumento que permita develar la estructura de sucesos de un no-lugar; mientras la superficie topológica es solamente el plano cartográfico, la heterotopía representa la acción del explorador dialéctico que debe adentrarse en los caminos propuestos para descubrir los caminos del territorio” (p. 28). Por tal razón, podemos pensar con Foucault el espacio como heterotopía, ya que “(...) no están cerradas en relación al mundo exterior, (...) son pura y simple apertura; todo el mundo puede entrar en ellas, pero, a decir verdad, una vez que se está adentro, uno se da cuenta de que es una ilusión y de que se entró a

ninguna parte: la heterotopía es un lugar abierto, pero con la propiedad de mantenerlo a uno afuera” (Foucault, 2008, p. 38).

1.4.1. La ciudad heterotópica

Si pensamos la movilidad de un individuo en un espacio topológico según el teorema de Jordan, entonces no sería posible pensar la heterotopía como tal, pues mientras esta última nos dice que podemos acceder entre espacios yuxtapuestos y contradictorios, en algunos casos a partir de normas particulares, la primera indica que no podemos acceder de un espacio exterior al interior o viceversa sin romper la figura topológica pues esta perdería sus propiedades. Pero, si quisiéramos considerar la experiencia del individuo pensando su movilidad en el espacio desde juegos de interiores y exteriores heterotópicos, no sería difícil pensar esta relación. La arquitectura de la ciudad se piensa a partir de lugares cerrados que incluyen y excluyen a los sujetos, diferenciándolos, ubicándoles, territorializándolos.

Por el momento sólo quisiera dar uno de los varios ejemplos que podríamos encontrar en la experiencia heterotópica:

En la ciudad de Bogotá encontramos el Palacio de Nariño, ahí vive el Presidente de la República de Colombia. Detrás de la fachada de esta construcción está el Congreso de los Senadores, dentro del que se debaten las leyes que busca beneficien a la población. Si caminamos 10 minutos en dirección noroccidental nos encontraremos con una construcción que alberga a un batallón élite del ejército colombiano. En ese recorrido hallaremos dos instituciones gubernamentales que cumplen con las labores de dar seguridad al territorio (Foucault, 2006). Contiguo al batallón hay un templo católico, otra construcción que da seguridad, pero en un sentido espiritual. Se pensaría que si mantuviéramos la dirección del recorrido encontraríamos una uniformidad en las instituciones y lugares que van apareciendo. Sin embargo si transitamos 5 minutos en el sendero que hemos trazado, nos encontramos con un lugar que entra en contradicción con lo hallado en este recorrido: La Calle del Bronx. Este sitio es reconocido porque



en él habitan las personas que no tiene un techo dónde vivir. Además ahí se expenden sustancias ilícitas y es un foco de inseguridad. Transitando por estos espacios encontramos que son lugares yuxtapuestos pero que no guardan relación alguna. Mientras en el Palacio de Nariño, el Congreso de los Senadores y la iglesia encontramos discursos de seguridad, en el otro encontramos su opuesto, la inseguridad y la desprotección por parte del Estado.

La experiencia de este recorrido muestra límites entre las instituciones, pero que al ser contradictorias hacen parte de la experiencia del sujeto. La heterotopía se hace evidente en el hecho de que podemos ingresar al espacio cumpliendo ciertas condiciones. Para ingresar a las instituciones gubernamentales necesito de un permiso; al templo cristiano ingreso dependiendo el rito que se esté llevando a cabo, pero lo usual es persignarse en la entrada; a la Calle del Bronx se entra siendo un desposeído, o en el entendido que hará alguna compra del producto que se comercia en su interior. Es heterotopía porque son espacios adyacentes, como ya se dijo, opuestos. Son espacios que son transitorios para el sujeto. En esta descripción urbana

Hay otro tipo de ciudades como son las ciudades *otras* o *alter* ciudades, que son las urbes que están habitadas por las diferencias de distinto tipo como, por ejemplo, las sexuales o étnicas. Están las urbes donde los relatos, las imágenes, los sueños, los amores, las tristezas se hacen visibles en sus muros, desde los *graffitis* como espacios de comunicación. En resumen, son muchas las ciudades que se pueden encontrar en una ciudad, algunas visibles otras invisibles, pero todas ellas se producen en la heterogeneidad y diferencia del espacio *otro* (heterotópico) (Silva y Browne 2009, p. 336).

Es decir que las descripciones de la ciudad no las encontramos solamente haciendo un recorrido como el que acabamos de presentar, también las hayamos en los distintos medios de comunicación. Las posibilidades abren un vasto campo de análisis, y así ha sido la cuestión de estudios actualmente en antropología, arquitectura, urbanismo y la sociología en este campo.

No obstante, esta noción de heterotopía en la que los lugares se yuxtaponen y están unos al lado de los otros, nos sigue pareciendo problemática ya que queda la impresión de que estos lugares no guardaran relación alguna. Es por esto que en este momento podemos acudir a Henri Lefebvre, que va más allá y piensa que se puede hacer una crítica del espacio entendiendo que en la ciudad las construcciones no son las que vemos sino, que en sí mismas guardan algo más. Así pues, en principio, la heterotopía desde Lefebvre al igual que Foucault piensa los espacios diferentes. Se pregunta Lefebvre “¿Qué hace que un lugar sea diferente? Es heterotopía. Una diferencia que marca su sitio con respecto al lugar inicial” (Lefebvre, 2003, p. 38). También afín a Foucault, pero enfocado al análisis de lo urbano, nos dice Lefebvre: “El espacio urbano es contradicción concreta. El estudio de su lógica y propiedades formales lleva a un análisis dialéctico de sus contradicciones” (Lefebvre, 2003, p. 38). No obstante Lefebvre va más allá, puesto que, además de que se yuxtaponen, también se interpenetran

Los espacios sociales se interpenetran y/o se yuxtaponen. No son cosas que limitan entre sí, colindantes, o que colisionan como resultado de la inercia. Algunos términos, como «capa» o «estrato», no están desprovistos de inconvenientes. Siendo artificios metafóricos más que conceptos, estos términos asimilan el espacio a las cosas y relegan en consecuencia su concepto a la esfera de la abstracción. Las fronteras visibles (por ejemplo, los muros, las cercas en general) hacen surgir la apariencia de una separación entre esos espacios tanto en ambigüedad como en continuidad (Lefebvre, 2013, p. 143).

Lo que pone de relieve Lefebvre es que los lugares sociales deben ser comprendidos desde dos movimientos: 1) El espacio se quiebra y se genera desequilibrio; 2) el espacio es atravesado generando figuras de redes y ramificaciones. En este sentido encontramos que Lefebvre va más allá del planteamiento de espacios contiguos, y vemos que afirma contundentemente:

Sea lo que fuere, los *lugares* no se yuxtaponen solamente en el espacio social en contraste con lo que sucede en el espacio-naturaleza. Se intercalan, se combinan,

se superponen y a veces colisionan. De ahí resulta que lo local (lo «puntual» determinado por un punto u otro) no desaparece, absorbido por lo regional, lo nacional, lo mundial. Lo nacional y lo regional envuelven muchos «lugares»; el espacio nacional engloba regiones; el espacio mundial no solo engloba espacios nacionales sino que llega a provocar (hasta nueva orden) la formación de nuevos espacios nacionales mediante un proceso notable de fragmentación. (Lefebvre, 2013, p. 144).

Lo que termina de diferenciar a Lefebvre de los planteamientos de Foucault es la clasificación que da al espacio de la ciudad. La divide en tres elementos que contemplan sus distintas *topías*. En primer lugar se encuentran las isotopías, lugares análogos en la sociedad. En segundo lugar, las ya mencionadas heterotopías. Por último, las utopías, lugares que están ocupados por cuestiones simbólicas o imaginarias, divinas o cuestiones absolutas. Este último punto, a diferencia de Foucault, sí lo concibe Lefebvre en la ciudad. Aunque esta clasificación sea algo sintética, pone en evidencia una paradoja, una contradicción inadvertida: “los espacios más apropiados son aquellos que están ocupados por símbolos. Por ejemplo, los jardines y parques que simbolizan la naturaleza absoluta; o los edificios religiosos que simbolizan el poder y el saber, es decir, lo Absoluto puro y simple” (Lefebvre, 2013, p. 398).

Lo que queda de fondo, y es lo que al final nos interesa, es el énfasis que dichas aproximaciones hacen a esos espacios diferentes que hacen parte innegable de la experiencia de los sujetos:

la “Heterotopía” es una forma de resistencia civil ante las fallas de su ordenamiento funcional y represivo; gracias a este tipo de pensamiento, en la ciudad se originaron nuevos enfoques disciplinares de observación que le han otorgado valor y significado a espacios alternativos de reconocimiento “glocal”¹⁴, desde los cuales se forma el habitante común de la ciudad, en donde se reconoce lo otro como parte integral y complemento del desarrollo individual. Lo otro, aquello que fue en contra de los parámetros homogeneizantes de la imagen de progreso que proyectó la utopía

14 En este término encontramos una clara relación con lo que nos plantea Massey acerca de lo global y lo local en la experiencia geográfica.

moderna, lo otro como una figura decadente y marginal para los estamentos de orden y control. En cambio, en la “Heterotopía” lo otro es reconocible y es parte del todo, no a través de algún tipo de significado convencional, sino a través del acontecimiento que produce su existencia (Perea, 2008, p. 28).

Lo anterior es expresado por Lefebvre de la siguiente manera:

*Las diferencias se mantienen o comienzan en los márgenes de la homogeneización, sea como resistencias, sea como exterioridades (lo lateral, lo heterotópico, lo heterológico). Lo diferente es en primer término lo *excluido*: las periferias, las barriadas de chabolas, los espacios de juegos prohibidos, de las guerras y de las guerrillas. Tarde o temprano, sin embargo, la centralidad existente y las potencias homogeneizantes tienden a absorber las diferencias, lo que logran si estas permanecen a la defensiva y no pasan al contraataque. Entonces, la centralidad y la normalidad muestran los límites de su capacidad de integración, de recuperación o de eliminación de lo que haya transgredido (Lefebvre, 2013, p. 405).*

1.4.2. Los no lugares en la experiencia heterotópica

Augé (2000), desde un análisis de la situación del etnólogo y su objeto de estudio, evidencia cómo los lugares nativos que presentan discursos desde relatos fantásticos guardan un sentido en el que la forma en la que se estructura el espacio y los lugares al interior de un grupo social, hacen que haya un vínculo colectivo e individual en la conformación de las identidades compartidas y una identidad individual. Lo anterior sería lo que Augé llama lugares antropológicos.

Reservaremos el término lugar antropológico para esta construcción concreta y simbólica del espacio que no podría por sí sola dar cuenta de las vicisitudes y contradicciones de la vida social pero a la cual se refieren todos aquellos que a quienes ella les asigna un lugar, por modesto o humilde que sea. Justamente porque toda antropología es antropología de la antropología de los otros, en otros términos, que el lugar, el lugar antropológico, es al mismo tiempo principio de sentido para aquellos

que lo habitan y principio de inteligibilidad para aquel que lo observa (Augé, 2000, p. 58).

En esta medida, Augé nos guía al establecer que estos lugares antropológicos poseen tres características. Por un lado son identificatorios, de acuerdo a nuestra relación con este desarrollamos un grado de identidad. En segundo lugar son relacionales, es decir, pueden existir objetos particulares, singulares, pero que de ninguna manera impiden pensar su ocupación común. Finalmente, tiene un carácter histórico que parte de su formación durante el tiempo a partir de sus fenómenos identificatorios y relacionales. A partir de esto Augé, a diferencia de lo que hemos visto de un pensamiento social topológico de encerramientos, piensa las formas elementales del espacio social que pueden ser aplicadas a los dispositivos de otras instituciones, como puede ser la ciudad, desde las formas de la línea, intersección de las líneas y punto de intersección.

(...) (E)n la geografía que no es cotidianamente más familiar, se podría hablar, por una parte, de itinerarios, de ejes o de caminos que conducen de un lugar a otro y han sido trazados por los hombres; por otra parte, de encrucijadas y de lugares donde los hombres se cruzan, se encuentran y se reúnen, que fueron diseñados a veces con enormes proporciones para satisfacer, especialmente en los mercados, las necesidades del intercambio económico y, por fin, centros más o menos monumentales, sean religiosos o políticos, construidos por ciertos hombres y que definen a su vez un espacio y fronteras más allá de las cuales otros hombres se definen como otros con respecto a otros centros u otros espacios (Augé, 2000, p. 62).

Si observamos detenidamente, esta definición no dista de la complejidad de las relaciones sociales vista más arriba desde los planos de la sociología, el urbanismo y la ontología. Por lo cual, podríamos decir que no es mucho lo que nos aporta esta idea a estas alturas del escrito. Sin embargo, es el lugar antropológico lo que le permite contrastar a Augé el concepto que nos interesa: el “no lugar”.

Augé nos remite al concepto de sobremodernidad. Éste entiende la experiencia

de la sociedad moderna a partir del cúmulo exagerado de experiencias y acontecimientos para el individuo -si hablamos en un plano temporal-. Además, en la sobremodernidad existiría un exceso de espacio -claramente lo que ocupa nuestro interés-. Se achica el planeta a partir de, por ejemplo, la foto de éste tomada desde un satélite, o la forma en que un espacio lejano se nos presenta fácilmente por medio de las telecomunicaciones. Un tercer aspecto de la sobremodernidad es el que tiene que ver con el ego, aquí Augé, en un sentido crítico hacia la hermenéutica en su pretensión de interpretación del hecho social como texto hecha por la etnología, afirma: “La antropología posmoderna depende (digámoslo en represalia) de un análisis de la sobremodernidad de la cual su método reductor (del terreno al texto y del texto al autor) no es sino una expresión particular” (Augé, 2000, p. 43).

Si se nota, hay puntos muy similares al discurso posmoderno; sin embargo, lo que en verdad muestra, si se quiere, es una vía opuesta a un nihilismo o desencanto posmoderno. Es una oportunidad y campo rico para comprender a nivel antropológico la experiencia sobremoderna, y no como ese campo desolador que plantea la posmodernidad.

Ahora, lo que nos dice Augé (2000) es que si no existen esas tres características que definen el lugar antropológico, entonces, estaríamos hablando de no-lugares, por esto

La sobremodernidad es productora de no lugares, es decir, de espacios que no son en sí lugares antropológicos y que, contrariamente a la modernidad baudelariana, no integran los lugares antiguos: éstos, catalogados, clasificados y promovidos a la categoría de “lugares de memoria”, ocupan allí un lugar circunscripto y específico. Un mundo donde se nace en la clínica y donde se muere en el hospital, donde se multiplican en modalidades lujosas o inhumanas, los puntos de tránsito y las ocupaciones provisionales (las cadenas de hoteles, y las habitaciones ocupadas ilegalmente, los clubes de vacaciones, los campos de refugiados, las barracas miserables destinadas a desaparecer o a degradarse progresivamente) donde se desarrolla una apretada red de medios de



transporte donde son también espacios habitados (...) (Augé, 2000, p. 84).

Estos son lugares que nos son cotidianos, son lugares de nuestra experiencia común. Debemos afrontar que en este punto puede estar quedando la sensación de una contradicción entre lo que expusimos acerca de lo que entendemos por lugar, y hacia donde nos estamos desplazando, el no-lugar. No obstante, la forma en que Augé nos presenta el no-lugar antropológico sigue siendo un lugar, al fin y al cabo, en el plano de la experiencia del individuo, por lo tanto consideramos que los argumentos que le dan su esencia al lugar, expuestos anteriormente, siguen vigentes. Más aún, el antropólogo francés evidencia que el lugar y el no-lugar no se oponen, “el lugar y el no-lugar son más bien polaridades falsas: el primero no queda nunca totalmente borrado y el segundo no se cumple nunca totalmente: son palimpsestos donde se reinscribe sin cesar el juego intrincado de la identidad y la relación” (Augé, 2000, p. 84). Para lo que nos concierne, esto nos estaría diciendo que ambos existen, no se anulan, y más aún, los no-lugares dan a entender la realidad concreta de una sociedad donde los no-lugares están presentes.

La relación entre lugar y no-lugar se torna más compleja. Augé (2004) en otro texto nos dice que “se define el no-lugar no como un espacio empíricamente reconocible (un aeropuerto, un supermercado o una pantalla de televisión), sino como el espacio creado por la mirada que lo toma como objeto, se puede admitir que el no-lugar de unos (por ejemplo, de los pasajeros en tránsito en un aeropuerto) para otros es un lugar (por ejemplo, para quienes trabajan en dicho aeropuerto)” (p. 74). Esto quiere que el lugar cobra significado cuando hace parte de nuestra experiencia, el no-lugar es una cosa sobre la cual no reflexionamos. Para lo que concierne a esta tesis pensamos que el valor de tener en cuenta los no-lugares no es para convertirlos en lugares, pues si fuera así sería posible decir que la ciudad es clara y comprensible desde una simple mirada, sino para evidenciar qué ocurre cuando los no-lugares son lugares para otros¹⁵. “Es preciso partir del lugar (del lugar ideal donde se expresan la identidad, la relación y la historia)

15 Esta idea para nosotros es vital pues es la primera vez que la nombramos en este texto. Esto es, la posibilidad de conocer al otro por medio del conocimiento de su no-lugar, que es lugar para él. Esta idea cobrará forma al final del siguiente capítulo cuando evidenciamos la relación del lugar con la pedagogía de la alteridad.

para definir el no-lugar como el espacio donde no se expresa nada de todo eso. Con todo, se puede admitir que el lugar se crea en el no lugar” (Augé, 2004, p. 75)

Así pues, lo que nos dice Augé concretamente acerca de la estructura de los no-lugares es que

designamos dos realidades complementarias pero distintas: los espacios constituidos con relación a ciertos fines (transporte, comercio, ocio), y la relación que los individuos mantienen con esos espacios. Si las dos relaciones se superponen bastante ampliamente, en todo caso, oficialmente (los individuos viajan, compran, descansan), no se confunden por eso pues los no lugares mediatizan todo un conjunto de relaciones consigo mismo y con los otros que no apuntan sino directamente a sus fines: como los lugares antropológicos crean lo social orgánico, los no lugares crean la contractualidad solitaria (Augé, 2000, p. 98).

Por lo anterior, los no-lugares producen individuos. De por sí la misma expresión, “no lugar” pareciera que excluye esta posibilidad; pero lo que evidenciamos es que es todo lo contrario. El no-lugar existe como tal, aunque sea contrario al espacio simbólico clásico antropológico. Por lo tanto consideramos que guarda una mecánica similar al de la heterotopía, pues, como vimos, ésta hace referencia a lugares concretos y reales; la misma realidad que evoca el no-lugar. Mientras que en la heterotopía hay una oposición entre utopía y heterotopía, el sentido del no lugar nos dice que “el no lugar es lo contrario a la utopía: existe y no postula una sociedad orgánica” (Augé, 2000, p. 114). Sin embargo, podemos decir que dentro de la misma heterotopía funciona esa dialéctica entre el lugar y no lugar antropológicos.

Pensémoslo, encontramos no-lugares en la ciudad que perfectamente pueden estar al lado de un lugar. Recordemos la descripción hecha más arriba del recorrido en la ciudad de Bogotá y su esencia heterotópica y tratemos de relacionarla con la siguiente idea que nos presenta Augé (2004):

En algunas ciudades sudamericanas, el enfrentamiento cara a cara de ricos y pobres se expresa de modo espectacular. Por una parte, se manifiesta como insularidad de los edificios y barrios que se encierran en sí mismos, protegidos por vigilantes armados y sistemas de seguridad muy complejos; por otra parte, a veces se expresa como infiltración de los barrios pobres en el centro de las zonas urbanas de mayor actividad económica y residencias de lujo. Un océano de pobreza emprende su ataque al pie de la ciudadela. Los recovecos de la sobremodernidad albergan también a los más desposeídos. En el tablero de las autopistas urbanas, en las aceras del centro de la ciudad, se llenan los vacíos (p. 83).

En esto último encontramos la esencia de la heterotopía. En esta medida los no-lugares se convierten en vitales para comprender el fenómeno urbano. Dentro de la heterotopía funciona que “en la realidad concreta del mundo de hoy, los lugares y los espacios, los lugares y los no-lugares se entrelazan se interpenetran. La posibilidad del no-lugar no está nunca ausente de cualquier lugar que sea. El retorno al lugar es el recurso de aquel que frecuenta los no-lugares (y que sueña, por ejemplo, con una residencia secundaria arraigada en las profundidades del terruño” (Augé, 2000, p. 110). Es decir, un no-lugar nos permite evocar la posibilidad del lugar, así como las heterotopías son las que permiten imaginar la idealidad de la utopía. Nuevamente, esta es una muestra más de cómo en esta experiencia los lugares configuran a la vez, la experiencia individual, y por ende la identidad.

Si pretendemos pensar el espacio urbano desde los lugares como tal, para no dar lugar a confusiones, debemos ser claros en afirmar que seguimos funcionando bajo la categoría de lugar, tal y como la hemos expuesto hasta ahora. Consideramos que el no-lugar antropológico que se diferencia del lugar antropológico, pasa a ser vital desde los discursos que nos hemos movido hasta acá. Por lo tanto el no-lugar, pasa acá a ser un lugar en la heterotopía la ciudad.

En lo que nos ayuda el no-lugar, es que, esos lugares anónimos, al ser constitutivos de la experiencia del individuo pasan por su construcción de identidad. No

quiere decir que porque un lugar sea anónimo o no-lugar, no interactúe con nosotros. Como hemos visto es todo lo contrario. Es más, está presente a diario. Se torna anónimo en la medida que no reflexionamos acerca de él. Desde una jerga fenomenológica diríamos que los lugares anónimos pasan por la experiencia del estado natural del individuo. Pero lo que el estudio de las ciencias sociales propone es poder comprenderlos desde su interacción con la construcción de identidad. No obstante el no-lugar es de anonimato para el sujeto, en el que el espacio sobremoderno “sólo tiene que ver con individuos, clientes, pasajeros, usuarios, oyentes) pero no están identificados, socializados ni localizados (nombre, profesión, lugar de nacimiento, domicilio) (Augé, 2000, p. 114). Como vemos ocurre lo mismo con la heterotopía que se convierte un lugar de paso en el cual no hay una apropiación del espacio por parte del sujeto. Esta es la topología del afuera y el adentro instantáneos de la cinta de Möbius, un adentro por salida casi que simultáneos.

Cuando Augé nos llama la atención sobre los no-lugares, es eso mismo lo que nos invita a conocer. Tal y como lo establece García-Canclini (2004): “los lugares siguen existiendo en tanto continúa habiendo alteridad en el mundo. Ha sido transitoriamente útil la noción de no-lugar para volver a los antropólogos más atentos a lo que nos comunica, integra y relativiza nuestras diferencias en el mundo donde cada vez hay más autopistas materiales y simbólicas” (p. 86)

Con todo lo anterior, queremos sustentar que de una u otra forma, el entramado de complejidades de la ciudad, sus estructuras arquitectónicas, sus análisis desde la geografía humanística, estudios urbanísticos, acercamientos ontológicos y posturas antropológicas como las que hemos expuesto hasta acá, no hacen más que evidenciar lo que Michel Foucault decía,

Pues bien, yo sueño con una ciencia -y sí, digo una ciencia- cuyo objeto serían unos espacios diferentes, esos otros lugares, esas impugnaciones míticas y reales del espacio en el que vivimos. Esa ciencia no estudiaría las utopías -puesto que hay que reservar ese

nombre a aquello que verdaderamente carece de todo lugar -sino las heterotopías espacios absolutamente otros. Y, necesariamente la ciencia en cuestión se llamaría, se llamará, ya se llama, la heterotopología. Pues bien, hay que dar los primeros rudimentos de esta ciencia cuyo alumbramiento está aconteciendo (Foucault, 2008, p. 39).

Estaríamos hablando, entonces, de la experiencia del sujeto en el espacio social como una heterotopología¹⁶, si queremos ser más exactos. Si nos distanciamos de una interpretación topológica de la sociedad en el panorama de encierro y aislamiento entre distintos sectores, a una interpretación del espacio heterotopológico, podemos aceptar que es plausible lo dicho hasta acá con relación a la complejidad del espacio de la ciudad de Simmel, las múltiples dinámicas del espacio en Lefebvre, la concepción ontológica de Hiernaux y la relación incluyente entre lo local y global de Massey.

La “Heterotopía” puede convertirse en una acción de reconocimiento de la ciudad, por que más que una mirada científica propondría una visión sensible de las condiciones del entorno urbano: una mirada a la ciudad y a lo urbano, en donde la primera está relacionada con la composición del espacio, a su dimensión y a su tipo de estructura. Mientras que la segunda se refiere a los estilos de vida, los modos de hábitat y a las relaciones sociales; las cualidades de la ciudad y de lo urbano como partes de un todo indivisible, se harán visibles a través del reconocimiento de mundos diversos y heterogéneos, un campo plural e indefinido, en constante transformación (Perea, 2008, p. 33).

Por lo anterior, lo que nos emociona en un sentido epistemológico es que los análisis acerca del espacio se están renovando, reinventando y, por lo cual, todo lo que salga al final del desarrollo de esta tesis tendrá que ser reconsiderado dentro de poco, bien sea para afirmar los hallazgos encontrados, o para encontrar otra vía interpretativa acorde a los acontecimientos sociales.

16 Claro está que nos alejamos de pensar la experiencia heterotopológica como una ciencia. En el tercer capítulo nos referimos a la postura que esta investigación tiene acerca de la Ciencia.

1. 5. LA CONSTITUCIÓN ESPACIAL DE LA ESCUELA URBANA

La frontera no es aquello en lo que termina algo, sino, como lo sabían ya los griegos, aquello a partir de lo que algo comienza a ser lo que es (comienza su esencia). Para esto está el concepto: órismos, es decir, frontera. Espacio es esencialmente lo aviado (aquello a lo que se ha hecho espacio), lo que se ha dejado entrar en sus fronteras. Lo espaciado es cada vez otorgado, y de este modo ensamblado es decir, coligando por medio de un lugar, es decir, por una cosa de tipo puente. De ahí que los espacios reciban su esencia desde lugares y no desde “el” espacio (Heidegger, 2015).

Llegados a este punto después de constatar nuestro punto de anclaje para comprender el espacio social en la relación con la ciudad, y anunciando la cuestión espacial de la escuela, es momento de referirnos a este último con mayor profundidad. El esfuerzo que queremos realizar acá es tratar de relacionar la escuela dentro de la ciudad y en su relación con la ciudad. Por lo pronto nos centraremos rápidamente en dos conceptos que nos permitirán cumplir con nuestro objetivo: límite y frontera.

Para empezar afirmaremos que las pedagogías contemporáneas, con sus distintos enfoques, hacen un llamado a vincular los saberes que el sujeto-estudiante tiene en su experiencia exterior de la escuela, con los del interior de la misma. Pedagogías y aplicaciones didácticas contemporáneas así lo demuestran. Desde los llamados del cognitivismo, que permean la actualidad pedagógica, se puede pasar por las propuestas ausbelianas del aprendizaje significativo que proponen que el sujeto-estudiante se pueda apropiarse de los nuevos saberes (conocimientos subsumidores) a partir del enlace con su experiencia previa del mundo. Así mismo podríamos referirnos a las inteligencias múltiples que vinculan las capacidades del estudiante en áreas particulares de su desarrollo; incluso, la misma enseñanza por competencias que se encuentra en auge en la actualidad, la cual invita que los procesos mentales evidenciados en la praxis, lleven al

estudiante a un desempeño en el mundo de la vida (no un desempeño virtual e ideal, que es lo que ocurre cuando se dan saberes que no tienen aplicación en la vida del estudiante). Sumado a esto, uno de los fines de estas teorías busca formar estudiantes con capacidad crítica frente al mundo, capaces de tener una opinión argumentada del mundo en el cual viven.

Es frente a la capacidad crítica de los estudiantes que las instituciones educativas están llamadas a desarrollar procesos de ciudadanía participativa. Ciudadanía exige algo más que ejercer el derecho al voto para elegir a nuestros gobernantes; el acto de elegir, de por sí, se puede hacer sin tener una capacidad crítica: voto porque los medios indican quienes tienen los mayores grados de popularidad, voto porque mi familia es de este partido, voto porque en las redes sociales parece que es el mejor. Una sociedad que ejerza su ciudadanía necesita del pensamiento crítico para elegir y participar de una manera que no sea mecánica o una simple exigencia, y en algunos casos, obligación ciudadana. ¿Cómo se pueden potenciar los procesos de ciudadanía a partir del uso del pensamiento crítico en la escuela?

1.5.1. La escuela como límite espacial

Uno de los enemigos del desarrollo del pensamiento crítico es asimilar la escuela a otras instituciones de la sociedad. Pensemos en la estructura de la escuela como un campo cerrado como el de cualquier institución moderna que tiene sus trabajadores que ejecutan las labores propias de su cargo. O si se quiere, pensar en los dispositivos disciplinarios que vimos con Foucault más arriba. Podríamos imaginar un edificio bancario con sus trabajadores, enfocados en realizar la función encomendada; una industria en la cual hay trabajadores que cumplen diversas actividades; o entre otras, podemos pensar en una cárcel. Las dinámicas internas de estas instituciones tienen en común que, en la mayoría de los casos, el sujeto está confinado a vincularse y transitar dentro de ese espacio. Poco importa qué ocurre en el exterior, mientras el desempeño y el cumplimiento de los deberes se lleve a cabalidad. Incluso, las representaciones del

sujeto en estos espacios, buscan que se diferencien del exterior: Un empleado del banco tiene un uniforme que lo diferencia del resto, así como el empleado de la industria, o, en el caso del recluso, solo por estar confinado en ese espacio es reconocido por su habitar ahí. A estas divisiones espaciales en las cuales poco importa el exterior, las llamaremos aquí como: límites.

Simmel desarrolla el concepto de límite comparándolo con el marco de una obra de arte, en tanto que éste hace que la obra se diferencia de sus puntos adyacentes, y a la vez, se encierra a sí misma. El marco lo que hace es fortalecer las características de la obra. “Igualmente una sociedad se caracteriza como interiormente unida, cuando el espacio de su existencia está limitado por límite perfectamente claros, y al contrario: la unidad mutua, la relación funcional de todos los elementos entre sí, se expresa espacialmente por el límite que sirve de marco” (Simmel, 1927, p. 17). La consecuencia del límite desde una perspectiva sociológica, es que genera una división entre las partes, que a su vez se repelen y ejercen acciones “ofensivas” y “defensivas” entre dos vecinos. “Los que se limitan mutuamente no son los países , no son las tierras, no es el radio de la ciudad y el del campo; son los habitantes o propietarios que ejercen la acción mutua que acabo de indicar. Cuando lindan dos personalidades o complejos de personalidades, adquiere cada una de ellas un hermetismo propio; sus elementos son referidos unos a otros; prodúcese una relación dinámica con el centro” (Simmel, 1927, p. 20). Es decir, el límite, si lo llevamos al plano sociológico, lo que hace es crear un estado de diferenciación entre dos partes.

Así pues, pensar la escuela homologando sus dinámicas a otras instituciones, genera procesos en los cuales se aísla de las realidades existentes en su exterior. En este sentido, lo que importaría es que el estudiante cumpla con las exigencias de la institución educativa sin pensar en su entorno, entonces ¿en qué se debe diferenciar la escuela, a nivel de espacio, de las otras instituciones? ¿Cuál debe ser la concepción de lugar de la escuela?

Cuando se propone la escuela desde un lugar de límites, el estudiante entra en contradicción con su mundo vital, pues, si él se tiene que desentender de las dinámicas del exterior para ingresar al espacio cerrado de la escuela, entonces el estudiante queda transitando entre espacios que no son significativos para él. Si la escuela -tengamos siempre presente que la estamos pensando en el espacio urbano-, se cierra sobre sí misma, sobre sus propios discursos, encontramos varias situaciones

1. Desconoce los discursos del afuera: Si esto se da, podemos pensar que la escuela sería excluyente frente a otras formas de pensar el mundo. Pensar de una forma que no es la aprobada por una institución escolar, nos lleva a satanizar cualquier forma de pensamiento divergente. Esto lo que hace, es que el estudiante acepte como verdades absolutas lo que sus orientadores les indican, y seguirán reproduciendo las mismas dinámicas sociales, que seamos honestos, no nos tienen muy bien en la actualidad.
2. Idealiza sus discursos en búsqueda de crear una sociedad utópica en su interior: Es claro que una de las búsquedas de la escuela es que haya un ambiente armónico entre cada uno de sus integrantes. Eso puede tener sentido, pero si esto solo se da en el interior que se desvincula con las dinámicas del afuera, entonces ¿esta no sería más que una cordialidad pasajera que no va a redundar en la realidad social en la que se desenvuelve la experiencia de los estudiantes?
3. No hay escuela en la ciudad ni relación entre ciudad y escuela: Teniendo en cuenta todas las dinámicas complejas que vimos más arriba en el espacio de la escuela, una institución escolar que se centra en su interior termina por aislarse, a tal punto de invisibilizarse en la ciudad. Si los encargados de orientar la educación desconocen la realidad social del exterior, ¿cómo es posible seguir sustentando que se forma para que el estudiante pueda desenvolverse en la sociedad? ¿Acaso la realidad social es exclusiva de la escuela? ¿No debemos aceptar de una vez por todas que el estudiante se desenvuelve socialmente en

otros espacios distintos a los de la escuela?

4. No hay una apropiación por parte del espacio de la escuela -según lo visto acerca del concepto de lugar-. Más allá de asumir esto como un problema, lo que hace es invitar a preguntarnos por esos lugares ajenos a la escuela que despiertan en el estudiante un sentimiento de topofilia o la relación de esto último con el hábitus.

Cada vez menos, la escuela y los espacios formalizados intentan indagar en la experiencia del “otro” y cada vez más intentan anular la diferencia por medio de prácticas homogeneizantes. Una de las dimensiones de esa experiencia diferencial con que los estudiantes llegan, es la dimensión espacial, vale decir, aquella que dice relación con la actuación de un sistema indisociable de significaciones y materialidades (Garrido, 2005, p. 141).

5. Aún cuando el estudiante le dé el valor topofílico a la escuela centrada en su interior, se estaría privilegiando lo local frente a lo global: Si la institución escolar mantiene los discursos de su interior por su interior, encontraríamos el problema que exponíamos con Massey, en el que la primacía de lo local genera el problema de las ideologías y los ismos que tanto daño le hacen a la sociedad.
6. La escuela se aislaría a tal punto de convertir los demás espacios en no-lugares. Por lo tanto, lugares tan comunes como la experiencia del barrio o del parque en la construcción de identidades serían desconocidas para la escuela.

Ahora bien, dada la estructura e imaginarios de la ciudad ya expuestos al preguntamos por el lugar del colegio en este entramado urbano, es primordial tener en cuenta que el espacio social es complejo, pero más aún

No hay *un* espacio social, sino varios espacios sociales e incluso podríamos decir que una multiplicidad ilimitada; el término «espacio social» denota un conjunto innumerable. En el curso del crecimiento y desarrollo ningún espacio llega a

desaparecer: *lo mundial no abole lo local*. No se trata de una consecuencia de la ley del desarrollo desigual, sino de una ley propia. El entrecruzamiento de los espacios sociales es una ley. Tomado aisladamente, cualquier espacio solo es una abstracción (Lefebvre, 2013, p. 142).

Esto quiere decir que si la escuela se aísla como espacio y, por ende, excluye los discursos sociales de su exterior, quedará convertida en un espacio aparte¹⁷. Esto nos lleva a preguntarnos ¿Los puntos anteriores no presentan un trasfondo en el cual la escuela se debe vincular con el afuera? ¿Acaso no son constantes los llamados a vincular el espacio escolar con problemáticas significativas al mundo del afuera? ¿Qué se propone para afrontar estos problemas? Pensemos la escuela no como límite, sino como frontera. En este sentido la situación espacial en educación se entendería, como nos indica Garrido (2005), en:

La configuración de un espacio geográfico como la proyección de lo social permite comprender a la experiencia social en tanto sitio, además que situación. El espacio geográfico, ya no se entiende más como un receptáculo, sino que como el resultado de una multiplicidad de interacciones entre los seres humanos y los contextos socio-naturales, toda vez que la movilidad de flujos permite la dinámica de los aparentes fijos. En el ámbito de la evolución de las ideas y de las representaciones de lo social, este espacio geográfico es cada vez menos un espacio para la construcción de subjetividad y cada vez menos un espacio para la construcción de socialización, toda vez que se asiste al desmembramiento de la idea de una sociedad única, y emerge el individuo como categoría aislada de un proyecto colectivo. Este espacio geográfico representa, cada vez más, un espacio de construcción de una experiencia desvinculada de sí mismo y de los demás. Este espacio geográfico que es ahora una experiencia, por sobre todo, individual, plantea unos desafíos educativos, en tanto la enseñanza y el aprendizaje espacial en la escuela aparecen desconectados de un proyecto de sujeto (p. 137).

La experiencia espacial de instituciones escolares urbanas centradas en su

17 De hecho, si esto fuera así, todo lo escrito acerca de cómo comprendemos el espacio social y la ciudad no tendría sentido para esta tesis.

interior nos permite evidenciar que en muchas ocasiones su estructura se encuentra yuxtapuesta a lugares que entran en contradicción con la propuesta de sociedad ideal y normas internas. Por lo tanto, es importante tener presente que este tipo de escuela limita, particularmente en la ciudad, con distintos espacios que se oponen con sus fines en el campo de la educación. Por dar un ejemplo, pensemos en las siguientes situaciones espaciales.

A. Un colegio se encuentra ubicado en un barrio donde la mayoría de habitantes se encuentran en los límites de la pobreza. Ahí se les enseña a los estudiantes los conceptos básicos de democracia. Lo que encuentran al salir de su institución es que hay un abandono por parte del Estado, situaciones de inseguridad y pocas oportunidades para salir adelante.

B. Otro Colegio está ubicado en un barrio de clase media. Encontramos que al interior de la institución ven una asignatura que se llama economía y se les enseña el valor del ahorro. Al salir de la institución caminan unas cuadras y se topan con un megacentro comercial. Al entrar se encuentran acaparados por la cantidad de cosas que pueden comprar. Varios de los avisos que dicen rebaja, o las atractivas fotos de comida de cadenas mundiales de comida, los atraen para dejar una parte de la mesada que les dan sus padres.

Más allá de los múltiples problemas de tipo económico, social o ético, que podemos sacar de los dos ejemplos anteriores queremos preguntarnos ¿Acaso estos no son ejemplos de heterotopía?

Si entendemos la escuela como una heterotopía, entonces, se puede decir que cualquiera que tenga el estatus de estudiante puede entrar (claro está, en el campo de la educación pública). Al ser un espacio transitorio del cual no puede apropiarse, que es contradictorio con el exterior, y en donde se desarrolla parte de su experiencia vital, entonces, es ahí, cuando el estudiante entra en crisis¹⁸ porque se separa el espacio de la

¹⁸ Es pertinente entender la palabra crisis de una manera positiva. Crisis, desde su etimología griega nos remite a krisis que viene del verbo krinein, que a su vez presenta dos acepciones: separar y decidir. La

escuela con el exterior por medio del límite. El desvincularlos hace, como evidencian los distintos estudios contemporáneos en educación, una escisión entre el interés del estudiante y el interés de la escuela.

1.5.2. La escuela como frontera

Los países están separados unos de otros por fronteras. Pasar una frontera es siempre un poco conmovedor: una línea imaginaria, materializada por una barrera de madera que además no está nunca realmente sobre la línea que representa sino algunas decenas o centenares de metros hacia acá o hacia allá, es suficiente para cambiarlo todo, incluso hasta el paisaje: es el mismo aire, es la misma tierra, pero la carretera no es la misma en absoluto, la grafía de los indicadores cambia, las panaderías ya no se parecen nada a lo que hace un instante llamábamos panadería, los panes ya no tienen la misma forma, ya no son las mismas envolturas de los paquetes de cigarrillos tiradas por el suelo (Perec, 2004, p. 113)

Frente a las situaciones sociales que se evidencian en la relación límite-sociedad y las consecuencias que esto trae en la experiencia de la escuela, queremos referirnos a una figura espacial que sirve de alternativa a las relaciones que se establecen en el límite, a saber: la frontera.

Mientras que el límite hace referencia a dinámicas entre el interior de un espacio, la frontera maneja relaciones con el exterior, y se diferencia del límite en que necesita del otro para constituirse como tal. Al límite no le interesa el exterior, a la frontera sí. “Las fronteras cumplen con una función dual de ser barreras y membranas permeables a la vez” (Giroux, 1997, p. 36).

acepción normal, es la primera, en un campo negativo. Reiterando que nuestra intención es poner de relieve una idea positiva de este concepto, la usaremos en el segundo sentido: la crisis implica una decisión que requiere de un análisis sobre eso mismo que se decide.

En la valiosa obra literaria, “Ensayo Sobre la Ceguera” del nobel portugués José Saramago, vemos cómo, sin justificación alguna, las personas empiezan a quedarse ciegos y se propaga una epidemia en la que los ciudadanos empiezan a adquirir esa situación visual. Frente al miedo de ser contagiados, los entes estatales deciden confinar a los enfermos en un espacio cerrado las personas que están quedando sin visión. Crean límites para estas personas a causa del pánico que está ocurriendo. Los militares a cargo del espacio tratan de una forma terrible a los reclusos. No obstante, la epidemia sigue esparciéndose, y militares que los custodiaban toman el rol de presos. La enfermedad sigue su curso contagiando a todos. Nadie ve a nadie. Están completamente ciegos. Solo cuando se dan cuenta que todos están iguales, en las mismas condiciones, se produce un evento que rompe con el espacio en el que estaban confinados. Cuando salen, todo el mundo es un igual. Ya no hay límites, no hay lugares propios, nada es de nadie. Aunque ya no hay límites, tampoco hay fronteras, puesto que desconocen quienes son los otros con los que comparten el espacio. Las fronteras necesitan de la relación entre unos y otros.

Las fronteras son de origen social, no son generadas a partir de coordenadas abstractas. Hacer referencia a la frontera, es establecer vínculos entre dos o más actores. Esto lo podríamos ilustrar con la forma en la cual nos referimos a los límites internacionales entre países; sería inexacto denominar, por ejemplo, una frontera como española, más bien, en aras de un lenguaje vinculante, sería propio denominar una frontera como española-portuguesa. Si llevamos esto al plano escolar, entendiendo la situación espacial de la escuela en tanto heterotopía, es decir, como un espacio contiguo a otros con realidades opuestas, entonces sería pertinente hacer referencia más que a fronteras escolares, más bien, a una frontera escolar-vital, escolar-cultural, escolar-democrática, escolar- ciudadana.

La escuela no es el límite de las interacciones sociales en el plano cultural en todo el sentido de la palabra.

En el sentido global, una frontera consiste en una situación de contacto entre dos grupos de personas que son desemejantes debido a sus características raciales, religiosas, culturales, o políticas, o una combinación de estas. El rasgo esencial es que los miembros de un grupo piensan de ellos mismos como diferentes de los del otro grupo, dado que una nación no se define por sus fronteras lineales sino por las diferencias con sus vecinos (Olmos, 2007, p. 258).

Por lo tanto, asumir las prácticas pedagógicas en el sentido de una frontera, nos permite como educadores entender la posibilidad de manifestaciones culturales distintas a la propia o la que impera en la sociedad, dejando el ideal moderno de universalidad, para pasar a transitar por la posibilidad de pensar las dinámicas que se dan más allá de la frontera escolar y que se vinculan con dicho espacio.

Giroux (1997) nos da una propuesta frente a estos problemas proponiendo una pedagogía fronteriza en la que surja la necesidad de que los docentes asumamos una política de la diferencia basada en el florecimiento de nuevos paradigmas o formas de entendimiento. Este es un llamado a cruzar las fronteras de la escuela para conocer su entorno, su exterior. En este sentido, lo que Giroux nos muestra es que la categoría de frontera, en sentido pedagógico, nos permite cuestionar formas existentes de transgresión, y evidencia “la necesidad de crear las condiciones pedagógicas en que los estudiantes se conviertan en cruzadores de fronteras a fin de entender la alteridad en sus propios términos, y además crear zonas fronterizas donde los diversos recursos culturales permitan la confección de nuevas identidades dentro de las configuraciones existentes de poder (Giroux, 1997, p. 45). En cuanto al rol docente que de una u otra forma guía los discursos dentro del aula, una pedagogía fronteriza nos dice que los docentes

al ser capaces de escuchar críticamente las voces de sus alumnos, los profesores se convierten también en cruzadores de fronteras gracias a su aptitud, tanto para poder utilizar las diferentes narrativas, como para legitimar la diferencia como una condición básica para entender los límites del propio conocimiento personal. Lo que una pedagogía

fronteriza deja fuera de toda duda es la naturaleza relacional, construida y situada, de la actividad política propia y de las implicaciones personales. Pero, al mismo tiempo, la pedagogía fronteriza acentúa la primacía de una política en la que los profesores, en lugar de batirse en retirada, defienden las pedagogías que utilizan al tratar las varias diferencias representadas por los estudiantes que asisten a sus clases (Giroux, 1997, p. 54).

Estas fronteras se cruzan con sus dos actores principales, docente y estudiante. Lo cual hace que entendamos de una vez por todas que la escuela debe ser un espacio de diferencia donde estamos los unos con los otros, no los unos entre los otros. En este sentido, si aceptamos que la escuela es una heterotopía, que existen no-lugares que son relevantes para la experiencia de la constitución de la identidad de los estudiantes ¿no se estaría buscando para un creación de alteridad de la escuela que el docente tenga una perspectiva antropológica que le permita conocer los no-lugares?

Siendo consecuentes con lo tratado hasta acá, sería lógico pensar que una idea afín sería traer las instituciones externas a la escuela. Sin embargo, siguiendo la idea de Trilla (1985) que propone la idea de escolarizar la realidad:

El huerto, el corral, el taller..., en la escuela no son tales, son simulaciones, representaciones: mistificaciones desde el momento que los situamos fuera de lugar y les conferimos otra función de que la suya originaria: quedan “escolarizados”. Un huerto que nadie necesita para poder comer, un taller que produce cosas superfluas y donde nadie diría que existe trabajo productivo real, una república donde los niños juegan a ser políticos, etc¹⁹. Las cosas, los procesos, los referentes, la realidad, no pueden entrar en la escuela: simplemente porque no caben y porque en cuanto los movemos se transforman (Trilla, 1985, p. 44).

¿De qué sirve traer a colación instituciones foráneas si los discursos excluyentes y que estereotipan las distintas identidades siguen siendo los mismos? ¿Quiere decir esto

19 Reconocemos que esta idea puede ser leída como algo que se va al extremo; sin embargo, el autor reconoce la experiencia de Makarenko afín a esta asimilación de estructuras sociales

que la cuestión espacial excede la escuela? Para superar esto, Trilla propone un movimiento de la escuela de adentro hacia afuera, donde, por ejemplo, sea en las empresas en las que se dé el aprendizaje. De hecho esto se hace y por lo menos, en Colombia, han permitido que los estudiantes se vinculen laboralmente a algunas empresas cuando cursan sus últimos años de escuela por medio de las prácticas laborales. “Frente a una pedagogía que todo lo quiere escolarizar se vislumbra otra donde late, la más de las veces de forma inconsciente, un proyecto desescolarizador. La escuela sale de su territorio, no para poblar la escuela en su exterior, sino para lograr fuera lo que dentro no es posible” (Trilla, 1985, p. 47).

Aunque no negamos que esta propuesta de Trilla sea de nuestro agrado, consideramos que por el momento es una utopía frente a la realidad que estamos viviendo -hablo de Latinoamérica-, en donde hasta inicios del siglo XXI empiezan los gobiernos a darle primacía a la cuestión de la educación. Este proceso de posicionamiento es lento, llevará varios años, y la verdad sea dicha, se contempla primero que la educación con su forma más elemental llegue a los más necesitados, antes de empezar con una propuesta de ese calibre que necesitaría importantes recursos económicos.

Puede que a estas alturas sea tarde decirlo: lo que estamos haciendo alusión es a los discursos que subyacen dentro de esos espacios que se dan en la experiencia espacial, y no el movimiento del lugar de la escuela hacia su exterior. No queremos decir que el cruzar fronteras sea que ahora los docentes se vean en la necesidad de dar una clase fuera, ya que de esa manera romperíamos con el modelo del límite. Igual se puede manejar y transmitir una experiencia sesgada, totalitaria o despectiva de algún sector social con respecto a los estudiantes si asumimos ese desplazamiento.²⁰ Si aceptamos el hecho de que hay múltiples experiencias del espacio vivido, dada la multiplicidad de experiencias de estudiantes y docentes, sería una quimera llevar el espacio escolar a todas esas

²⁰ Aunque no podemos negar que la experiencia de la distribución espacial dentro de la escuela juega un papel importante en sus desarrollos didácticos, como lo evidencian los trabajos de Laurentino Heras (1997) o María Acaso (2012).



experiencias, o dejar entrar literalmente, esos lugares a la escuela.

Lo que queremos poner de relieve con toda la carga espacial tratada hasta acá ,es que la escuela debe apropiarse de los discursos del afuera para vincularlos con el interior de la escuela. Lo que moviliza la experiencia del espacio vivido del estudiante en su relación con la escuela, no es que esta última tenga que ser llevada afuera, en todo el sentido de la palabra, más bien, son los discursos del afuera que se deben traer al interior de la escuela, permitir que ellos crucen la frontera escolar, para de esta manera poder cruzar desde el interior de la escuela al exterior llamado sociedad.

La consecuencia de la constitución espacial de la escuela, tal y como hemos tratado de presentarlo, es que surge de la necesidad de asumir su espacio vivido, no como localidad, sino como relación con lo global; no como interior, sino, en su relación con el exterior; no como utopía sino como heterotopía; no como espacio, sino como lugar para el estudiante. De esta manera se encontraría el lugar -si, tal como lo hemos entendido hasta acá- en el que tres conceptos claves hallarían su lugar perfecto para ser desarrollados en la escuela, a saber: interculturalidad, alteridad y ciudadanía. Desarrollaremos a continuación estos conceptos tratando de dar la respuesta desde el cómo se pueden desarrollar en la escuela, o mejor, tratar de acentuar nuestra posición de lo que queremos llamar “UNA PEDAGOGÍA HERMENÉUTICA DEL LUGAR”²¹.

21 Este concepto será matizado más adelante. Por lo pronto podemos decir que en él está en juego toda la carga espacial que hemos expuesto hasta acá en la relación con la escuela, sumado a la interpretación del Otro por medio del espacio habitado, o mejor, el lugar.



CAPÍTULO 2: EL LUGAR DE LA INTERCULTURALIDAD Y ALTERIDAD EN LA ESCUELA

El barniz de "multiculturalismo" disimula esta marcha atrás (o constituye una excusa para ello). Es como si los que alaban y aplauden las divisiones multiculturales estuvieran insinuando: somos libres de convertirnos en lo que deseemos, pero la "gente" se aferrará al sitio en que ha nacido y a la preparación que se les ha dado para seguir siendo lo que son. Y dejémosles: es asunto suyo, no nuestro...
(Bauman, 2005, p. 202)

Antes de avanzar hacia análisis que delata el título de este capítulo, es necesario referirnos a algo que a estas alturas de los estudios sociales es claro, pero que no por ello debe dejar de seguirse nombrando, a saber: La diferencia entre multiculturalidad e interculturalidad.

García-Canclini (2004) evidencia que la apertura de los Estados hacia el concepto multiculturalismo permitió verlo como una interpretación ampliada de la democracia; no obstante, llama la atención acerca de su otra cara, de la que

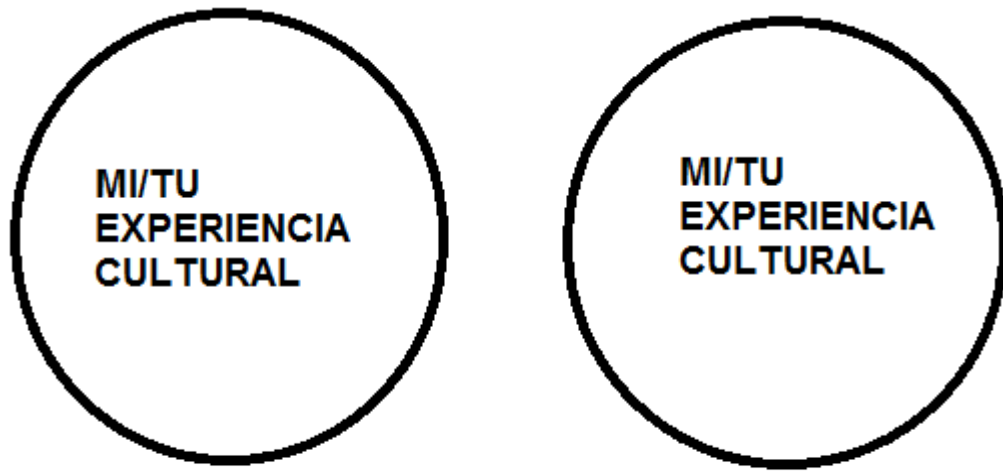
se objeta que la autoestima particularista conduce a nuevas versiones del etnocentrismo: de la obligación de conocer una única cultura (nacional, occidental, blanca, masculina) se pasa a absolutizar acríticamente las virtudes, solo las virtudes, de la minoría a la que se pertenece. El relativismo exacerbado de la «acción afirmativa» oscurece los dilemas compartidos con conjuntos más amplios, sea la ciudad, la nación o el bloque económico

al que nos asocia el libre comercio. Cumplir con las cuotas -de mujeres, de afroamericanos, de indígenas- al ocupar las plazas, puede volver insignificantes los requisitos específicos que hacen funcionar las instituciones académicas, hospitalarias o artísticas. La vigilancia de lo políticamente correcto asfixia, a veces, la creatividad lingüística y la innovación estética (García-Canclini, 2004, p. 21).

Lo anterior se resume en la crítica que hace García-Canclini a quienes hacen del multiculturalismo una mezcla de diversidades en un espacio de unos junto a los otros:

Cuando restituimos esa función básica del pensamiento que es discernir en la mezcla de lo distinto, confrontamos ásperas frustraciones: La mayoría de los migrantes desvalorizados en las sociedades que eligieron con admiración; cineastas argentinos, españoles y mexicanos filman en Hollywood, aunque no los guiones que llevaban. Por otro lado, también hallamos frustraciones que se combinan en resistencias y logros: Pinochet y decenas de torturadores fueron absueltos en sus países, juzgados en España, apresados en Inglaterra o México y, finalmente, algunos procesados en los lugares de los crímenes. (García-Canclini, 2004, p.21).

Si pensamos en los términos espaciales que hemos tratado hasta ahora, pensar la cuestión multicultural sería lo mismo que experimentar topológicamente la sociedad en un estado de interiores en el que no tienen que ver los unos con los otros.



Lo multicultural “habla de lo que es, de presencias diversas, de culturas con contenidos específicos, pero puede referirse a ghettos y a límites infranqueables entre ellas” (Juliano, 1993, p. 66). Bajo la disculpa de que la multiculturalidad reconoce los distintos grupos sociales, se podría afirmar que es un simple, “sabemos que existen”, pero nada más allá de eso . Por el contrario, debería ocurrir que “en la multiculturalidad el “otro”, el distinto, cuestiona nuestras seguridades, obliga a relativizar comportamientos fuertemente arraigados en nuestro tejido social” (Elosua, 1994, p. 15).

Si pensamos esta dinámica multicultural en la educación encontraríamos que no es mucho su aporte, puesto que solo estaríamos asumiendo con los estudiantes que hay distintas culturas. Podemos enseñarles las distintas formas culturales que existen, aunque esto no sea más que ahondar en un pensamiento memorístico que no tiene aplicación en el mundo de la vida social. En este sentido lo que estaría haciendo la perspectiva multicultural sería que fuéramos conscientes de que existen distintas experiencias culturales del mundo, pero no llega al punto de que haya un reconocimiento entre estas.

2.1. LA RELACIÓN ESPACIAL DE LA INTERCULTURALIDAD

Para la exposición del cometido de este apartado es necesario un último rodeo. Quisiéramos entender el concepto de cultura desde la propuesta de García-Canclini²², en la que, más allá de lo anterior, “lo que se buscaría es que, para entender a cada grupo hay que describir cómo se apropia de y reinterpreta los productos materiales y simbólicos ajenos (...) (García-Canclini, 2004, p.27). En este sentido encontramos un desplazamiento del concepto de cultura que la refiere a todas las manifestaciones sociales que la llevan al concepto de relativismo cultural. No todas las manifestaciones sociales son cultura. Sin embargo, esto no supone la otra oposición clásica entre sociedad y cultura. También hay un desplazamiento desde la sociosemiótica que toma la cultura como un proceso de producción, circulación y significación de la vida que no abarca lo la diferencia de cada cultura y su interacción con otras. Por esto, la propuesta de García-Canclini es no pensar la cultura como un sustantivo, sino como el adjetivo *lo cultural*. Entonces, si no es cultura, sino *lo cultural*, esto nos remite a abarcar

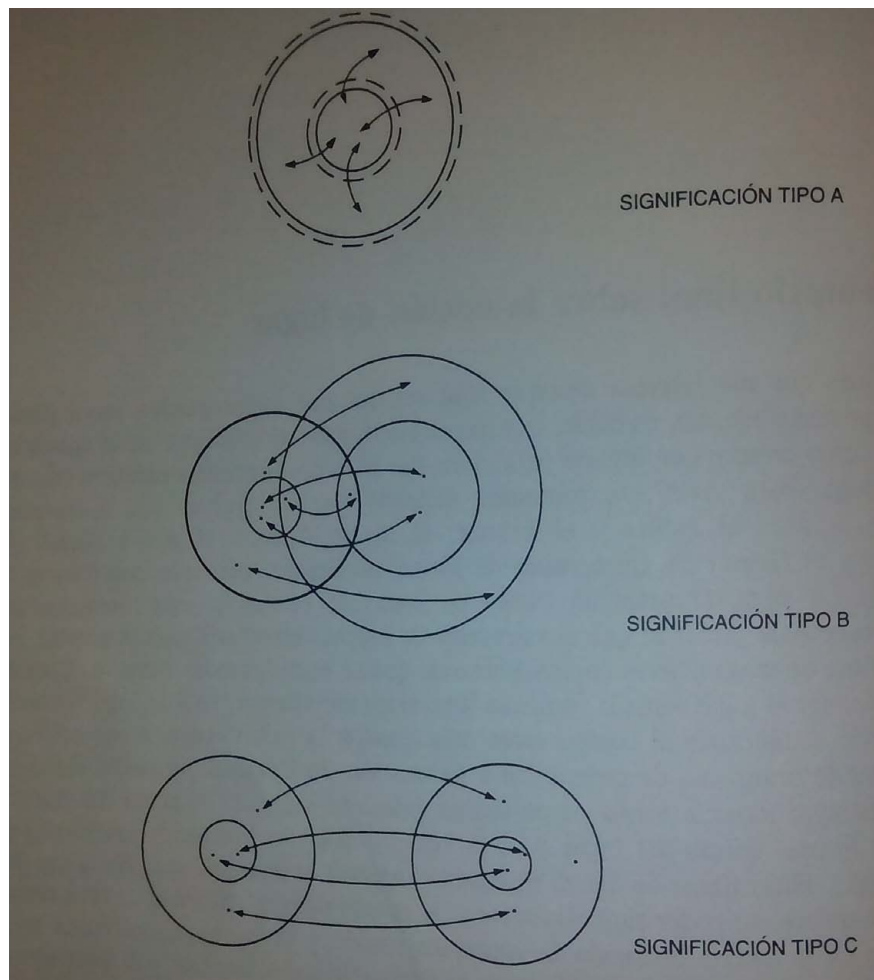
el conjunto de procesos a través de los cuales dos o más grupos representan e intuyen imaginariamente lo social, conciben y gestionan las relaciones con otros, o sea, las diferencias, ordenan su dispersión e inconmensurabilidad mediante una delimitación que fluctúa entre el orden que hace posible el funcionamiento de la sociedad, las zonas de disputa (local y global) y los actores que la abren a lo posible (García-Canclini, 2004, p. 40).

Thornberg (1996) acude a un esfuerzo por relacionar algunos puntos de encuentro entre la noción de acontecimiento (propia de la fenomenología) y estructura (estructuralismo). Evidencia que la experiencia socio-física del lugar pasa, no por el sujeto como centro de ésta, sino por el encuentro entre el habitar y el hablar (en sentido heideggeriano) visto como acontecimiento o la totalidad de la estructura. “El lugar

²² Para nosotros es claro que el concepto de cultura es problemático dada las diversas significaciones que se le dan al término. Como nuestro propósito no es entrar en una exposición exegética acerca de esto, nos conformamos con seguir la propuesta de García-Canclini que nos permite ligar el concepto al que nos queremos acercar en esta parte: la Interculturalidad.



ocupado, sociofísico puede ser el resultado de tres tipos de polaridades estructurales y funcionales: La polaridad habitar-habitar, la polaridad figurar-conceptualizar y la polaridad medio-físico-medio-social” (Thornberg, 1996, p. 42).



Al respecto de la interpretación de las gráficas anteriores, Thornberg (1996) plantea un punto de vista de una topopsicología: “El cruzamiento tipo B hace corresponder dos medios internos y sus correspondientes medios externos (al cuerpo) sobre la base de su 'intersección recíproca'; el tipo A hace corresponder estos cuatro medios sobre la base de su 'inclusión asimétrica', y el cruzamiento tipo C hace corresponder dos medios externos sobre la base de su 'exclusión'” (p. 55).

Para lo que nos concierne, el gráfico A guardaría la misma esencia de la cuestión multicultural en la que se asume que hay otra cultura, pero este va más allá, al mostrarnos una jerarquía de una cultura frente a la otra. En palabras más sencillas, diríamos que una cultura reconoce a otra, pero no la considera en un estatus igual al suyo. El gráfico C evidencia la distancia entre los lugares, a tal punto de repelerse mutuamente. Esto último lo podemos pensar, por ejemplo, desde los límites imaginarios que se dan en los barrios con presencia de pandillas.

De acuerdo con lo que hemos planteado a partir de la experiencia heterotópica, nos mantenemos en la experiencia del sujeto desde la cinta de möbius, a propósito de la segunda ilustración. Esta guardaría el mismo sentido de nuestro planteamiento acerca del vínculo entre lugares. No obstante, si llevamos esta ilustración a la experiencia social, pues nos encontramos con el juego de interiores-exteriores y encierros que problematizamos más arriba.

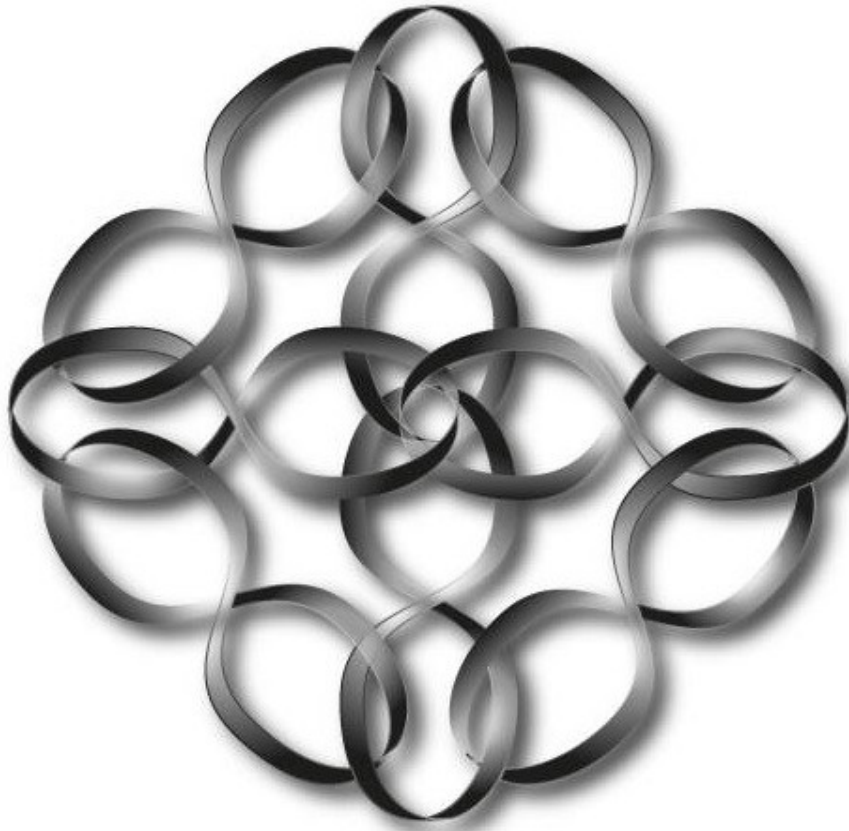
Por ahora anunciaremos que estamos pensando en el *lugar* para el uso pedagógico, y que el *lugar*, tal como hemos visto, es plurisemántico. Sumado a su complejidad diremos que es físicamente imposible que una persona conozca uno a uno a todos los actores de un espacio, en el caso de los docentes tampoco es posible. A su vez afirmamos dos puntos:

1. El lugar es un constructo de identidad.
2. Los estudiantes aprenden en los lugares, y una relación pedagógica también pasa por conocer esos lugares para estar en la alteridad del Otro.

Esto último nos deja una importante inquietud ¿Si no es posible físicamente un desplazamiento a todos los lugares para comprenderlos y así poder reconocer al Otro en su alteridad, hay alguna forma pedagógica que nos permita esto? Dejaremos esta pregunta sin responder por el momento, pero que nos anticipa de todas formas para

dónde queremos ir.

Continuando con el esfuerzo de dar una interpretación espacial de los conceptos tratados acá, ya es momento de referirnos a la interculturalidad. Para esto diremos que guarda el mismo principio de la multiculturalidad al tener presente distintas culturas en un espacio. No obstante, su esencia no es la misma. Si para entender espacialmente la multiculturalidad acudimos a una gráfica, entonces hagamos el mismo ejercicio con la interculturalidad:



Fuente: Propia

Lo que vemos en el gráfico es que la experiencias de los sujetos se entrelazan. Si anteriormente sustentamos que la cinta de möbius es la experiencia heterotópica, ahora

decimos que la experiencia intercultural es el vínculo de distintas cintas de Möbius. Son los sujetos que entran y salen de otras experiencias. Esto nos permitiría hablar de la interculturalidad, si lo que buscamos es pensar este fenómeno desde planteamientos espaciales.

La noción del concepto de interculturalidad también la podemos hallar en la propuesta de configuración de una “filosofía de intercultural”. Fonet-Betancourt (2001) se pregunta por las condiciones que permiten comprender lo que nos es culturalmente extraño. Para esto propone cuatro pasos. El primero busca evitar la dominación cultural del que busca comprender y llevarnos hacia una comprensión de lo que debemos saber, a un estudio que “ajuste lo extraño o al otro a los conceptos que nos son comprensibles y que en gran parte componen precisamente el campo de lo que, para nosotros, va de suyo” (p. 50). Es decir, si queremos establecer una comunicación intercultural, debemos partir de la base de comprensión del otro, no a partir de características o categorías propias que lo único que hacen es adaptar el discurso del otro al nuestro. En segundo lugar, la comunicación intercultural no se debe centrar solamente en el análisis de categorías y conceptos, más bien, se debe desplazar a la interpretación de la corporalidad, situaciones históricas que atraviesen cuestiones comerciales, o en otro extremo, los distintos cultos en las sociedades. Un tercer paso es el que tiene que ver con la superación del etnocentrismo que busca una reducción de la comprensión del otro. Finalmente, el prefijo “inter”, debe ser un llamamiento a un recato al momento de establecer juicios sobre el otro y permitir que hable, esta sería “una medida acética de autolimitación de nuestro propio modo de conocer por la que expresamos justamente lo solidario respecto a la alteridad del otro (Fonet-Betancourt, p. 51).

Sin embargo, no sobra decir que también el fenómeno de la interculturalidad puede crear una ilusión de acción a partir de las acciones de los propios Estados, como por ejemplo los de América Latina. Ferrao (2010) llama la atención acerca de esto, y nos explica cinco tensiones en el campo de la interculturalidad. En primer lugar, identifican dos conceptos de interculturalidad en América Latina. Por un lado, la

interculturalidad funcional tiene que ver con las leyes internas de los Estados que desarrollan esta propuesta, pero que no se cuestionan la estructura social de poder²³. Por el otro, se presenta la interculturalidad crítica, que sí cuestiona este orden de poderes dentro de la sociedad. La segunda tensión tiene que ver con la relevancia que se le da a la inclusión indígena dejando de lado otras culturas que tienen la misma necesidad de reconocimiento. Así mismo, la tercera tensión, en esta misma vía, explicita que “se trata de una cuestión exclusivamente educativa y restringida a algunos grupos, a los "otros", considerados diferentes, para favorecer su inserción en el sistema escolar vigente. La educación intercultural se limita a introducir algunos contenidos relativos a diferentes culturas, sin que esto afecte al currículo como un todo, ni afecte la predominancia de la considerada "cultura común" y de los conocimientos y valores considerados "universales" (Ferrao, 2010). Una vez más acá se asume la perspectiva de la interculturalidad funcional. En cuarto lugar, la relación entre interculturalidad e intraculturalidad genera tensiones en las cuales, si se hace énfasis en esta última, puede generar etnocentrismo al negar otras formas culturales. Debería existir una posición neutra en la cual se explicita la necesidad de vincular los dos para hallar un equilibrio. La última tensión explicita cómo la interculturalidad puede ser una cortina que nos aleja del verdadero objetivo que es alcanzar la justicia social.

2.1.1. Interculturalidad y educación en el plano urbano

Si nos atenemos a lo último, deberíamos tener presente que si convertimos la interculturalidad en una palabra vacía dentro de los planes de estudio, currículos o aplicaciones dentro del campo de la educación, pues no se estaría haciendo nada, y seguiríamos en lo ya dicho arriba. La cuestión intercultural no puede ser asumida como una consecuencia de las distintas migraciones (Jiménez, 1998), sino como una característica constitutiva de nuestra sociedad. Abdallah-Pretceille (1999) llama la atención frente al uso de la palabra intercultural.

23 A nuestro entender este sería el principio de lo que ya explicamos como multiculturalidad

(...) es el análisis mismo el que confiere al objeto de estudio su carácter “intercultural”. La naturaleza del objeto determina si la investigación se refiere a la pedagogía intercultural, la comunicación intercultural, las relaciones interculturales, aproximaciones legítimas a condición de que la pedagogía, la comunicación o sus relaciones sean interpretadas desde un punto de vista intercultural. Expresiones como “sociedad intercultural”, “diálogo intercultural”, etc., son resultado de un abuso lingüístico del término “intercultural”, pues, como es obvio, suponen la confusión entre el objeto y el análisis efectuado (p. 36).

Si propiciamos campos multiculturales y tenemos presente su teleología, la interacción social vendría a ser estéril. Más bien, “la afirmación de una dinámica intercultural supone la promoción de un auténtico diálogo entre culturas. Exige conocimiento mutuo, convivencia entre personas y grupos originarios de distintas culturas, siendo capaces de asumir, sin romanticismo ni idealismo, la riqueza, las tensiones y conflictos inherentes a esta dinámica social” (Elosua, 1994, p. 15).

Existe un error al equiparar el concepto de educación intercultural al de educación multicultural, educación multiétnica, educación antirracista o simplemente educación pluralista. Desde este error, encontramos que el multiculturalismo resalta las diferencias culturales en la cual seguiría defendiendo una posición monocultural; una pluralidad cultural acrítica genera procesos de aislamiento. Contrario a lo anterior, la educación intercultural tiene como horizonte la adquisición por parte de los estudiantes de una sólida competencia cultural, es decir, una serie de actitudes que capaciten a todos los alumnos para funcionar adecuadamente en nuestras sociedades multiculturales y multilingües (Jordán, 1996).

En un sentido afín encontramos la propuesta de Henríquez (2012) que va más allá y precisa los conceptos de competencia intercultural como competencia comunicativa intercultural:

La competencia comunicativa intercultural incluye las habilidades necesarias para

interactuar, relacionarse o afrontar los entornos multiculturales, mientras que la sensibilidad intercultural (dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural) integra habilidades como el respeto, el aprecio, la empatía y la aceptación de otras culturas, así como el rechazo al etnocentrismo y al prejuicios. (p.148)

Esto último es vital para nosotros puesto que nos dice que, mientras la cuestión multicultural es una habilidad, que se nos antoja esto como algo instrumental, lo intercultural pasa por el plano de la sensibilidad. Si se quiere, la multiculturalidad estaría en un espacio positivista, es decir, las culturas pasan por un alejamiento entre ellas donde convierten casi como algo que debo conocer a un grado de objetividad que no se mezcle con mis concepciones previas de mundo. Por el contrario, la cuestión intercultural, al ser del plano sensible, vendría a ser para nosotros lo que nos vincule como sujetos que son permeados, afectados y repensados desde su propia y la cultura otra. Pensar lo contrario sería negar los procesos de mestizaje y sincretismo que se han dado entre culturas a través de la historia, y que en la actualidad se vienen dando a partir de fenómenos complejos como la globalización, mundialización y uso de las telecomunicaciones.

Ahora bien, si estamos de acuerdo en que la escuela debe desarrollar competencias interculturales con los estudiantes dadas las coyunturas sociales actuales, se asume de antemano que los docentes, que son los que propician esto, tienen las competencias interculturales necesarias. Es claro que antes de ser docentes se es un sujeto que pasa por todos los procesos sociales y está afectado por cuestiones culturales y epistémicas acordes a su experiencia de mundo. No obstante, para que la cuestión intercultural de la escuela sea desarrollada, es necesario que los docentes involucrados en la escuela tengan presentes las dinámicas de la democracia intercultural en la formación de ciudadanos interculturales, más allá de sus presupuestos ideológicos particulares. Por esto, acudimos al planteamiento de Vila (2012) que nos presenta una serie de bases para las competencias interculturales que deberían tener los docentes:

- Capacidad de análisis de otras culturas desde sus propios patrones culturales pero con el referente ético y crítico de los derechos humanos, de forma que no se dé paso a un relativismo cultural que puede acabar justificando prácticas culturales que atenten contra los derechos humanos y sí a una concepción de valoración y respeto a las diferencias.
- Capacidad de búsqueda del encuentro, lo que implica el ejercicio político que reniega de la etiqueta y la guetización al mismo tiempo que no teme el cambio inherente a la interacción (...)
- Capacidad para el desarrollo de estrategias y tácticas para el trato y comprensión de lo diverso, lo que podríamos llamar ‘traducción entre culturas’ que nos ayudan a normalizar lo diferente transformándolo en una alteridad comprensible o al menos válida para la interlocución cultural.
- Capacidad para huir de la proyección como universal de un modelo cultural concreto, reflexionando sobre qué son exactamente las culturas de una sociedad multicultural y sobre el hecho de que toda acción educativa puede suponer, de algún modo, una forma de aculturación
- Capacidad de fomento de la curiosidad epistemológica, siguiendo la terminología de Freire (1997) y diferenciándola de una curiosidad ingenua, sino entendiéndola en el ámbito intercultural como una curiosidad crítica, enriquecida con las teorías, lecturas, hipótesis y reflexiones que permite discernir (por tanto elegir) los elementos exteriores que potencian aún más las culturas de referencia e interacción. La curiosidad epistemológica crece, se retroalimenta a medida que cada vez conoce más sobre otras culturas, otros pensamientos.
- Capacidad de comprensión y desarrollo, dentro de un marco con vocación intercultural, de la solidaridad como forma de conocimiento que se obtiene por vía del reconocimiento del otro/a, que sólo puede ser reconocido/a en tanto que productor de conocimiento (...).
- Capacidad de diálogo como referente permanente en la construcción de lo intercultural (...).
- Capacidad empática, de forma que seamos capaces de identificar las vivencias del otro u otra e implicarnos en la búsqueda de alternativas desde la experiencia común en condiciones de equidad y desde la resolución pacífica de los conflictos inherentes a menudo desde la convivencia (...) (p.p. 129-31).

Lo que a nuestro parecer, en parte, nos dejan estos puntos, es que la responsabilidad pedagógica del docente excede lo meramente disciplinar. Podemos usar la mejor estrategia didáctica para que los estudiantes aprendan lenguaje, matemáticas, ciencias; pero teniendo en cuenta que todo esto se desenvuelve en el mundo de la vida cotidiana, nuestra relación educativa es atravesada por una relación social con el estudiante en la cual, de nuestra interacción con él, las formas en que les presentamos el acceso a un problema, dependerá en parte de la forma en la que el estudiante se desenvuelva en sociedad²⁴. ¿De qué nos sirve formar estudiantes disciplinariamente capaces, si, por ejemplo, se llevan la idea de que orientar un grupo humano parte de demostrar fuerza a partir de los gritos, el miedo y la amenaza?

Por lo visto anteriormente, vemos que la situación de la interculturalidad establece la relación que debe haber entre culturas desde su propia factualidad. Esto debería ocurrir debido al trayecto histórico que nos indica actualmente que hay una cultura generalizada que entra en conflicto con culturas particulares. El caso de Europa Occidental se enmarca dentro del fenómeno de la migración que hace que la interculturalidad sea invocada para poder incluir y reconocer socialmente a las minorías inmigrantes, o su vínculo en el plano lingüístico, entre otros. En América latina el fenómeno de la interculturalidad tiene la misma base: un cultura minoritaria que se diluye frente a la dominante. Pero mientras que en Europa una cultura minoritaria llega a una establecida, América asimila la cultura occidental a tal punto de diluir sus bases culturales ancestrales. Es decir, una cultura como la indígena que hace parte de la tradición ancestral americana, se ve perdida a causa, en principio, de la colonización europea que permea culturalmente nuestras tradiciones y, actualmente, por la norteamericanización de la sociedad. Lo que debiera ser una cultura generalizada en un país latinoamericano, como es la indígena, pasa a ser una minoría que clama por una vinculación y reconocimiento dentro de la cultura occidentalizada.

²⁴ Decimos que es sólo una parte porque indudablemente la orientación de la familia juega un papel vital en la formación de los estudiantes como futuros ciudadanos.

La interculturalidad en espacios donde se evidencia segregación o discriminación de los grupos minoritarios alza su voz en contra de estas prácticas. Sobre ello se ha escrito mucho y sigue la necesidad de seguir analizando el problema. Sin embargo, quisiéramos desplazar el fenómeno de la interculturalidad y pensarlo desde las culturas que surgen en el interior de la ciudad y que allí se manifiestan. Es decir, queremos vincular la propuesta intercultural, tal y como se hace desde el problema europeo de la inmigración y la colonización en América Latina, a las relaciones culturales que surgen y se manifiestan en y desde la ciudad carcomida por la globalización y mundialización.

La aldea global hace que se masifiquen y unifiquen culturas a partir de lo que los medios de comunicación nos indican que son las normas a seguir. Sobre este tema se sigue escribiendo, convirtiéndose en una necesidad por la coyuntura descrita arriba. Es un hecho que los imaginarios de los jóvenes son adecuados según lo mandan los cánones de los mass media. Lo que ellos nos dicen que debemos entender por belleza, se convierte en algo culturalmente aceptado. Lo que estos nos indican que debemos entender por desagradable y se desvía de la norma, es lo que debemos eludir.

En el espacio de la ciudad en el que estamos centrando nuestro análisis, las diferencias culturales también se ven afectadas por esas culturas urbanas que se van formando a la par de los mass media y la mundialización.

Las identidades de los sujetos se forman ahora en procesos interétnicos e internacionales, entre flujos producidos por las tecnologías y las corporaciones multinacionales; intercambios financieros globalizados, repertorios de imágenes e información creados para ser distribuidos a todo el planeta por las industrias culturales. Hoy imaginamos ser sujetos no solo desde la cultura que nacimos, sino desde una enorme variedad de repertorios simbólicos y modelos de comportamiento. Podemos cruzarlos y combinarlos. Somos estimulados a hacerlos con la frecuencia de nuestros viajes, de los viajes de familiares y conocidos que nos relatan otros modos de vida, y por los medios de comunicación que traen a domicilio la diversidad ofrecida por el mundo (García-Canclini, 2004, p. 161).



En la búsqueda de la identidad los jóvenes quieren seguir un patrón que los vincule socialmente. Llámense modas, tendencias o “looks” a seguir, encontramos estereotipos que son fácilmente identificables en cada época. Para no remontarnos demasiado, vamos a los años 80. El estereotipo en los jóvenes era referido a una situación de ostentación y exageración; los peinados altos llenos de laca, maquillaje fuerte o ropa ancha era lo que se debía seguir. En los años 90 con la llegada de la música grunge, los jóvenes querían un look más fresco y sin tanto decoro. Una ropa desaliñada marcaba la pauta. El corte de cabello en forma de hongo era el perfil a seguir. Llegado el nuevo milenio, hubo una especie de retroceso cuando se pone de relieve la estética emo, que con sus jeans holgados recuerdan los ochentas, pero avanzan en mostrar un corte de cabello donde las patillas largas o el cabello de medio lado cubriendo una parte de la cara, son el referente de la juventud. Ahora, en este momento que me encuentro escribiendo, puedo salir y encontrarme a la mayoría de jóvenes luciendo el cabello muy corto y que se complementan con el uso de la barba. Algunos se nombran como hipsters, otros se entienden como lumbersexuales. La moda a seguir que vendrá más adelante no la podemos prever, pero seguramente seguirá la misma mecánica: un estereotipo transmitido por medio de los medios de comunicación que es lo que nos hace compartir un gusto con los demás y ser culturalmente afin al tiempo en que vivimos, y que por ende, exige la necesidad de seguirlo. Por lo tanto, estaríamos aceptando la siguiente tesis: “La identidad personal empírica, con sus decisivos registros emocionales, deseantes y oníricos, es causa/ efecto de la glocalización y mercantilización crecientes de una experiencia subjetiva sometida a nuevos efectos de poder (posfordismo), formateado mediático de la experiencia y producción flexible de estilos de vida)” (Castro, 2005, p. 94).

2.1.1.2. Tensiones interculturales en la escuela urbana

Partimos del hecho de que la escuela y los actores que rigen sus normas están en la búsqueda de lo que sea mejor para el estudiante. La acción formativa de la escuela

manera de una u otra forma la pretensión de lograr que el estudiante se integre, a futuro, en la sociedad. En el plano cultural la mayoría de instituciones buscan que los estudiantes asuman conductas que son socialmente aceptadas para que puedan interactuar en sociedad. Es decir, que en el ambiente educativo hay una preocupación por la juventud y las prácticas pedagógicas que permitirán que a futuro sea parte positiva del entramado social. ¿Esto querrá decir que estamos ante una preocupación pedagógica mediada por una cuestión cultural? Si fuera así, se partiría de una abstracción que se haría desde la pedagogía para analizar la cultura desde la misma pedagogía, es decir, un análisis al interior de este saber. Esto puede generar que haya una ruptura entre la cultura que vive el estudiante y la cultura que la pedagogía dice, debe ser la de la escuela. Por lo tanto, “deberíamos decir que la preocupación pedagógica deviene de una situación cultural. Es decir, la pregunta no sería pedagógica, ni siquiera generacional o disciplinar, sería, más bien, una pregunta social (García-Canclini, 2004, p. 167). Así pues, si la pregunta por los jóvenes es social y excede la situación pedagógica, no es en la teorización al interior de la pedagogía y sus procesos didácticos las que nos pueden dar respuestas, sino que las propuestas las debe encontrar en las situaciones de su factualidad en la sociedad. Hablamos en este momento de una generación perdida, y lo que se le depara a la juventud para su futuro presenta muchas reservas de acuerdo a los acontecimientos sociales actuales.

Por qué se evaporan las utopías y a casi nadie le importa tenerlas; por qué los jóvenes viven en el instante; a qué se debe que no se interesen por la historia, ni por tener historia y miren con escepticismo e indiferencia a quienes les hablan del futuro. (...) Vamos a tomar en serio, sin atenuantes, el desencuentro entre las formas organizativas hegemónicas y los comportamientos prevaletentes entre los jóvenes. Hay una contradicción entre las visiones convencionales de la temporalidad social y las emergentes en las culturas juveniles (García-Canclini, 2004, p. 168).

Si atendemos desde la escuela el llamado de atención de García-Canclini, entonces ese espacio debe preguntarse sobre sus construcciones idealizadas de lo que debe ser el estudiante, su *visión convencional de la temporalidad social*, para empezar a

vincular a los estudiantes a la sociedad desde sus discursos. Se puede pensar que hay un desencanto de los jóvenes por las situaciones sociales a una escala de participación ciudadana, pero lo que encontramos en las redes sociales es una preocupación por el mundo, un espacio virtual en el cual quieren participar y que evidencia una postura política. La cuestión que debe preocupar, más allá de si los jóvenes tienen una postura política o no, es que, si la tienen, se queda en un espacio virtual y no repercute en su uso de derechos democráticos.

En la campaña de la elección presidencial en Colombia en el año 2010, el candidato a la presidencia Antanas Mockus, según las encuestas, ganaría las elecciones. Los sondeos indicaban que contaba con el apoyo de la mayoría de los jóvenes. Sin embargo, los resultados no fueron ni siquiera cercanos a lo que arrojaban las predicciones. Ahí la juventud manifestó en redes sociales su postura política, pero al parecer no hubo una acción en la realidad. En este sentido, si se parte de una acción pedagógica de la escuela desde la cultura misma, entonces podría generar mecánicas en las cuales los estudiantes generen acciones democráticas en la sociedad. “La política aparece en varias etnografías enfrentada a lo que en muchas teorías la define: ejercicio de un sistema de normas o propuesta para modificarlas. Muchos movimientos juveniles la conciben, en cambio, como ‘red variable de creencias, un bricolaje de formas y estilos de vida’, una definición intercultural de la sociedad” (García-Canclini, 2004, p. 178).

En síntesis, la escuela debería preocuparse menos de seguir las normas culturales, y más por la acción política de los estudiantes, para esto debemos salir del eclecticismo del discurso pedagógico que se refiere a una mera cuestión didáctica o instruccional. Se estigmatiza a algunas culturas juveniles a partir de estereotipos que desconocen su verdadero sentir. Sin embargo, cuando estas intenciones entran en contradicción con la libertad de expresión individual y manifestación de la identidad del estudiante, la pretensión de vínculo social entre estudiante y cultura, y la búsqueda de identidad del estudiante entran en conflicto. “ La cultura de origen no es para una persona su destino inexorable sino su situación histórica original, situación que indudablemente la define

como *perteneciente* a un mundo con sus propios códigos sociales, políticos, religiosos. Axiológicos, etc; y que constituyen para ella la “herencia” desde y con la que empieza a ser. (Fornet-Betancourt 2011, p, 197).

2.1.2. La traducción cultural: una bisagra entre la interculturalidad y la pedagogía de la alteridad

Puede ser que el estatus de ciudadanos nos ligue a un Estado y a todas sus incidencias socioculturales. Puede que ser ciudadanos nos reglamente como portadores de derechos y deberes que, de seguirlos y hacer uso de ellos, nos permitirán vincularnos con la sociedad en general. No obstante, puede ser que esto no baste para ser un ciudadano. Si fuera suficiente, bastaría con que la escuela se ciñera a una didáctica en la que los estudiantes se aprenden de memoria la constitución, sus leyes y todas las variantes de los procesos ciudadanos que les permitirán en un futuro hacer uso de libertad. Más bien, es frente a la capacidad crítica de los estudiantes que las instituciones educativas están llamadas a desarrollar procesos de ciudadanía participativa.

Ciudadanía exige algo más que ejercer el derecho al voto para elegir a nuestros gobernantes; el acto de elegir, de por sí, se puede hacer sin tener una capacidad crítica: voto porque los medios indican quienes tienen los mayores grados de popularidad, voto porque mi familia es de este partido, voto porque en las redes sociales parece que es el mejor. Una sociedad que ejerza su ciudadanía necesita del pensamiento crítico para elegir y participar de una manera que no sea mecánica o una simple exigencia y, en algunos casos, obligación ciudadana.

El concepto de ciudadanía excede lo meramente político y permea la situación cultural. Quiere decir esto que en los centros de formación podríamos pasar de enfocarnos tanto en enseñar derechos y deberes constitucionales, a problematizar las situaciones multiculturales que nos permitan una acción en el horizonte de la alteridad intercultural. Esto nos lleva a pensar en una ciudadanía cultural que en palabras de

García-Canclini (1997), “no se organiza sólo sobre principios políticos, según la participación 'real' de estructuras jurídicas o sociales, sino también a partir de una cultura formada en los actos e interacciones cotidianos, y en la proyección imaginaria de estos actos en mapas mentales de la vida urbana” (p. 96).

El concepto que mejor se adapta al de interculturalidad es el de ciudadanía (Jiménez, 1998). La educación intercultural y el desarrollo de la ciudadanía presentan dos caras (Aguado y Mata, 2005), por un lado, una pasiva, que se centra en el cumplimiento de deberes, reglas y leyes; por otra parte, una en la que se generan procesos críticos frente a los desarrollos democráticos. Educar ciudadanos que participen en la sociedad necesita que las escuelas permitan estudiantes participativos y, por ende, mentes democráticas. Necesitamos de escuelas como lugares democráticos.

En las relaciones sociales cotidianas, al lado de la familia, la escuela apunta a la democratización dada su estructura que permite invitar a los estudiantes a aprender a convivir (Mieles y Salgado 2012), lo que hace que asistan a la necesidad de convertirse en miembros de una comunidad cultural y social. En este sentido, para la formación de la ciudadanía es indispensable el desarrollo de la interculturalidad.

Ejercer una ciudadanía intercultural requiere la implicación de los seres humanos en complejos procesos de aprendizaje y la necesidad de que el sistema educativo forme ciudadanos activos, críticos, solidarios, abiertos al mundo, conscientes de sus derechos y de sus deberes. Las instituciones educativas se convierten, pues, en piezas claves puesto que son una de las fuentes de socialización más significativas junto al medio familiar (Arnaiz y de Haro, 2004).

En concreto, puede plantearse para la orientación que busca la escuela con sus estudiantes, la unión entre formación intercultural y formación en ciudadanía. Un ciudadano formado desde esta perspectiva debería tener las competencias como ciudadano intercultural “enmarcadas dentro de un campo moral en el que prima el

conocimiento del Otro. Si no es de esta manera, se presentan problemas como el estereotipo que sirve de base a los prejuicios, ideas preconcebidas adoptadas sin fundamento o base racional, alejadas de toda “verdad científica” con respecto al otro o a alguien” (Guichot-Reina, 2006, 30) .

Si seguimos la idea de que en la educación intercultural hay una relación con la educación moral, entonces

en la interacción entre personas, la dimensión moral ocupa un lugar central, con más peso si se trata de la convivencia entre las personas de diversas culturas. El tema de mayor roce vital es el de los valores morales. Para poder proyectar la convivencia hay que encontrar valores morales comunes. El punto de acuerdo que se que se propone es el de los derechos humanos. No es suficiente la ratificación de valores democráticos sino que se que se quiere la adhesión a valores morales (Bernal, 2003, p. 98).

Así pues, lo que está de relieve es que la educación intercultural y su vínculo con el desarrollo de la ciudadanía no se debe basar en el conocimiento de las culturas integrantes del contexto escolar, sino que pasa por la cuestión de la alteridad que “es, de hecho, consubstancial a la educación, pero esta alteridad es cada vez más compleja debido al impacto de la diversidad cultural (...) este potente regreso del Otro, en su singularidad y en su universalidad, corresponde al desarrollo en la interrogación ética (Abdallah-Preteceille, 1999, p. 48).

Quisiéramos darnos una licencia de describir una breve anécdota para adentrarnos después en el punto que queremos tocar acá. Para graduarnos de la Maestría en Filosofía teníamos que presentar un examen de comprensión de lectura en un idioma extranjero. La mayoría optamos por inglés, francés o alemán. Un solo compañero lo presentó para el idioma portugués. Cuando estábamos realizando la inscripción del examen, un docente se acerca al compañero que escogió el idioma portugués y de una forma despectiva le pregunta ¿Y es que acaso ese es un idioma?

De las múltiples cosas que podríamos preguntarnos con la anterior historia nos quedamos con una ¿Hay traducciones más valiosas que otras dependiendo la lengua de procedencia? ¿Quiere decir esto que hay lenguas más importantes que otras? Por la afirmación del docente pareciera que sí, por lo menos en lo que para él respecta en un campo académico. Claro está, si miramos el panorama lingüístico actual vemos cómo las mecánicas comerciales, e incluso mediáticas, hacen que se reconozca el inglés como una lengua casi mundial, pasando por la importancia del francés y ahora el mandarín, dada la coyuntura económica emergente de China, o el alemán, entre otras. Esto quiere decir que de una u otra forma nos vemos avocados a realizar procesos de traducción lingüística en algún momento que tengamos que enfrentarnos a alguna de estas lenguas. Cuando surge la necesidad de hacer traducciones de culturas minoritarias o poco conocidas, pareciera que es un trabajo que compete más a arqueólogos e incluso antropólogos.

Lo anterior trae consecuencias en las relaciones entre culturas, porque si pensamos, ya no, desde un entendimiento meramente lingüístico, sino en toda la carga cultural en el campo semiótico e histórico de un pueblo, pues pareciera que unas están por encima de otras. Por esto es importante subrayar en principio: la traducción se mueve en dos planos, el lingüístico y el cultural (Santos, 2004).

¿Qué ocurre si este fenómeno se pasa al campo de la escuela? Pues que las culturas minoritarias, o no son susceptibles de ser traducidas culturalmente, o si lo son, es a partir de un nivel de exotismo pasajero que no da cuenta del reconocimiento como un tradición histórica particular. No obstante, lo que depara una escuela intercultural es otro tipo de dinámicas. La cuestión intercultural es movilizada por medio de la traducción cultural.

Santos (2010) realiza una propuesta epistemológica en la cual se vinculan las diferentes epistemologías en una especie de diálogo que supera los discursos de inconmensurabilidad de algunas corrientes de conocimiento que se consideran



superiores; lo que él define como fascismo epistemológico. Este último puede ser superado a partir de una traducción recíproca. Este tipo de propuesta llevaría de una u otra forma a la cuestión de la traducción intercultural.

Vila (2013), tomando como base las ideas de Santos de Sousa, relaciona el proceso de traducción cultural con la educación:

Debemos plantar por tanto lo intercultural como un proceso para comprender, aprehender y transformar la realidad educativa que requiere del diálogo permanente y del trabajo de traducción entre culturas para su articulación. Por ello resulta fundamental considerar que esa realidad multicultural tiene unas connotaciones tanto como eje de los conflictos como en cuanto a punta de lanza del cambio social, que en todo caso la más de las veces se encuentran vinculadas a las interpretaciones sobre los hechos que tergiversan o enmascaran otros intereses en el desarrollo de esos conflictos. Es decir, que la mayoría de los conflictos que pretenden justificarse desde determinadas posiciones teóricas sobre la realidad multicultural tienen su génesis en las desigualdades socioeconómicas, en construcciones indentitarias colonizadoras y en la necesidad de repensar la categoría clase social como grupo cultural. Por eso en este escenario la interculturalidad debe suponer un referente y un desafío para focalizar los derechos humanos en torno a la gestión del pluralismo cultural y su interrelación (p.81).

De las múltiples conclusiones que nos deja el pedagogo español, nos llama la atención cuando pone en evidencia la relación entre lo intercultural y lo ético:

Hay que fomentar la búsqueda del encuentro como principio ético, lo que implica el ejercicio político que reniega de la etiqueta y la guetización al mismo tiempo que no teme el cambio inherente a la interacción desde los procesos educativos, lo cual debe llevar también, por un lado, a entender ese encuentro como una oportunidad para el aprendizaje y, por otro, a desarrollar una concepción de la experiencia que se centre menos en el sujeto y más en la confrontación con lo otro u otros en marcos culturales diversos (Vila, 2013, p.88).

En síntesis, y en lo que compete para nuestro estudio y al campo de la educación, podemos destacar que la traducción cultural es una invitación a ir en una vía contraria a

una totalización de una cultura frente a la otra, en incluso el repliegue de la segunda frente al avasallamiento de la primera dentro de las dinámicas inherentes a la escuela. Esto nos deja en un plano bidireccional en el que se abre paso el componente ético. Lo que de alguna manera queda sin decir es cuál es el puente, bien sea conceptual o factual, para que esto se lleve a cabo. Por todo lo anterior, es este el momento de adentrarnos en lo que consideramos puede movilizar una pedagogía hermenéutica de lugar y todo lo tratado acerca de la cuestión intercultural: la pedagogía de la alteridad.

2.2. EL CAMINO DE UNA RELACIÓN PEDAGÓGICA: INICIANDO POR LA APARICIÓN DEL CUERPO DEL OTRO, PASANDO POR LA PALABRA ENTRE EL YO-TU Y LLEGANDO A LA ALTERIDAD DEL NOSOTROS

Tal vez la preocupación, la responsabilidad por el otro se refleje certeramente en una imagen de hospitalidad, una hospitalidad sin condición, una hospitalidad que nada pide a cambio. Una hospitalidad que no haga del otro un deudor eterno de una deuda que, siempre, será impagable. Por eso, tal vez acoger al otro en la educación sea más bien recibirlo sin importar su nombre, su lengua, su aprendizaje, su comportamiento, su nacionalidad. Y tal vez la obsesión por el otro encuentre en la hostilidad la imagen más transparente. Una suerte de condición a la relación “a partir de ahora, a partir de aquí, deberás ser como yo soy, como nosotros somos”. Por eso la hostilidad hacia el otro en la educación es una condición de la homogeneidad más despótica. (Skliar, 2006, p.259).

Mario Benedetti en su cuento, “La noche de los feos”, nos relata el vínculo que tienen dos personas que físicamente no cumplen con los estándares de la belleza de la normatización social. Queremos evidenciar tres partes esenciales que permiten el vínculo entre estos desconocidos.

1. El protagonista mira el cuerpo que se le ha aparecido, hace una comprensión de él y pasa a interpretarlo:

Nos miramos las respectivas fealdades con detenimiento, con insolencia, sin curiosidad. Recorrí la hendidura de su pómulo con la garantía de desparpajo que me otorgaba mi mejilla encogida. Ella no se sonrojó. Me gustó que fuera dura, que devolviera mi inspección con una ojeada minuciosa a la zona lisa, brillante, sin barba, de mi vieja quemadura.

Por fin entramos. Nos sentamos en filas distintas, pero contiguas. Ella no podía mirarme, pero yo, aun en la penumbra, podía distinguir su nuca de pelos rubios, su oreja fresca bien formada. Era la oreja de su lado normal. Durante una hora y cuarenta minutos admiramos las respectivas bellezas del rudo héroe y la suave heroína. Por lo menos yo he sido siempre capaz de admirar lo lindo. Mi animadversión la reservo para mi rostro y a veces para Dios. También para el rostro de otros feos, de otros espantajos. Quizá debería sentir piedad, pero no puedo. La verdad es que son algo así como espejos. A veces me pregunto qué suerte habría corrido el mito si Narciso hubiera tenido un pómulo hundido, o el ácido le hubiera quemado la mejilla, o le faltara media nariz, o tuviera una costura en la frente.

2. El vínculo que el protagonista haya en la otra persona pasa por una afinidad con su propia experiencia. Esto hace que él quiera hablarle. La relación se establece, concretamente, por medio de la palabra.

La esperé a la salida. Caminé unos metros junto a ella, y luego le hablé. Cuando se detuvo y me miró, tuve la impresión de que vacilaba. La invité a que charláramos un rato en un café o una confitería. De pronto aceptó.

(...) Hablamos largamente. A la hora y media hubo que pedir dos cafés para justificar la prolongada permanencia. De pronto me di cuenta de que tanto ella como yo estábamos hablando con una franqueza tan hiriente que amenazaba traspasar la sinceridad y convertirse en un casi equivalente de la hipocresía. Decidí tirarme a fondo.

3. Por medio del diálogo y la conversación llegan a acuerdos. Ven que comparten cosas acerca del mundo.

“Usted se siente excluida del mundo, ¿verdad?”

“Sí”, dijo, todavía mirándome.

“Usted admira a los hermosos, a los normales. Usted quisiera tener un rostro tan equilibrado como esa muchachita que está a su derecha, a pesar de que usted es inteligente, y ella, a juzgar por su risa, irremisiblemente estúpida.”

“Sí.”

Por primera vez no pudo sostener mi mirada.

“Yo también quisiera eso. Pero hay una posibilidad, ¿sabe?, de que usted y yo lleguemos a algo.”

“¿Algo como qué?”

“Como querernos, caramba. O simplemente congeniar. Llámeme como quiera, pero hay una posibilidad.”

Ella frunció el ceño. No quería concebir esperanzas.

“Prométame no tomarme como un chiflado.”

“Prometo.”

“La posibilidad es meternos en la noche. En la noche íntegra. En lo oscuro total. ¿Me entiende?”

“No.”

“¡Tiene que entenderme! Lo oscuro total. Donde usted no me vea, donde yo no la vea. Su cuerpo es lindo, ¿no lo sabía?”

Se sonrojó, y la hendidura de la mejilla se volvió súbitamente escarlata.

“Vivo solo, en un apartamento, y queda cerca.”

Levantó la cabeza y ahora sí me miró preguntándome, averiguando sobre mí, tratando desesperadamente de llegar a un diagnóstico.

“Vamos”, dijo.

4. Lo anterior permite llegar a un estado de alteridad.

No sólo apagué la luz sino que además corrí la doble cortina. A mi lado ella respiraba. Y no era una respiración afanosa. No quiso que la ayudara a desvestirse. Yo no veía nada, nada. Pero igual pude darme cuenta que ahora estaba inmóvil, a la espera. Estiré cautelosamente una mano, hasta hallar su pecho. Mi tacto me transmitió

una versión estimulante, poderosa. Así vi su vientre, su sexo. Sus manos también me vieron.

En ese instante comprendí que debía arrancarme (y arrancarla) de aquella mentira que yo mismo había fabricado. O intentado fabricar. Fue como un relámpago. No éramos eso. No éramos eso. Tuve que recurrir a todas mis reservas de coraje, pero lo hice. Mi mano ascendió lentamente hasta su rostro, encontró el surco de horror, y empezó una lenta, convincente y convencida caricia. En realidad mis dedos (al principio un poco temblorosos, luego progresivamente serenos) pasaron muchas veces sobre sus lágrimas. Entonces, cuando yo menos lo esperaba, su mano también llegó a mi cara, y pasó y repasó el costurón y el pellejo liso, esa isla sin barba de mi marca siniestra. Lloramos hasta el alba. Desgraciados, felices. Luego me levanté y descorrí la cortina doble.

Lo que queremos poner en evidencia al traer a colación este cuento, es que la manera como se vinculan sus protagonistas no dista de la forma en que lo hacemos en la sociedad. Percibimos un cuerpo, establecemos un diálogo y de ahí se desprenden distintos resultados. Puede ser que tengamos cosas en común, puede que no.

Otros dirán que se puede conocer a alguien sin necesidad de ver su cuerpo en principio. Como puede pasar en el evento que se conozca a alguien por teléfono y planea una cita a ciegas, aunque el orden cambie -ahora sería el vínculo de la palabra primero y después la percepción del cuerpo-, lo que nos dice esto es que las dos son esenciales en el vínculo con el otro.

El tercer punto revela que los protagonistas tienen algo en común: su corporalidad y experiencia de rechazo por parte de la sociedad. Pero encontramos aquí un fenómeno importante en el cuarto punto: hay un estado de alteridad entre ellos. Lloran a causa de su misma experiencia: son extranjeros que necesitan de hospitalidad, por lo tanto, no hay una alteridad con la sociedad que los debería acoger, sino que se juntan porque son iguales. No obstante, el hecho que se hayan vinculado solamente por

su exterioridad, va delatando un alejamiento social -claro está, no deseado-.

Según esto, es la percepción del cuerpo la que nos podría abrir el paso a la experiencia del otro. Ubiquémonos del otro lado: la sociedad que contempla los feos los rechaza porque no son afines a las normas estéticas establecidas. ¿Acaso esta no es una de las formas básicas de discriminación? Acá ni siquiera alcanzamos a llegar al diálogo porque le negamos la palabra al que es distinto. ¿Es posible generar un estado de alteridad a partir de la percepción del cuerpo del otro aunque no sea afín a nuestra experiencia?

Ahora bien, pensemos en un evento en el que no queda más remedio que escuchar al distinto. Puede ocurrir que el otro piense de una forma disímil a la nuestra. ¿Qué deberíamos hacer? ¿Sencillamente irnos cada uno por nuestro lado?

Lo que pretendemos hacer a continuación en este numeral es ahondar en este camino de cuatro pasos que evidencia la forma en que nos vinculamos con el Otro. Así mismo nos centraremos en la relación pedagógica de la escuela, para explicar cómo podemos ir a ese vínculo esencial de alteridad que nos permite el reconocimiento entre nosotros. Por ende, acudiremos al acercamiento de las filosofías de Merleau-Ponty, Gadamer, Levinas y Ricoeur para acompañarnos en nuestro recorrido.²⁵

25 Tenemos presente que puede resultar problemático vincular estos cuatro autores, debido a las diferencias conceptuales entre ellos. Así lo evidencia Ortega (2004) : “la hermenéutica de Ricoeur y Lèvinas enfatizan la alteridad radical que caracteriza al Ser, el núcleo de incomunicabilidad que el Ser contiene, que se manifiesta como corpus de lenguaje y que le impide ser reducido a significado. Mientras para Gadamer, Habermas y Vattimo conceptos como tradición, autoridad, prejuicio y horizonte epocal son habilitadores, para Paul Ricoeur, Michel de Certeau y Emmanuel Lèvinas resultan altamente sospechosos” (p.198). No obstante, queremos generar un consenso en estas propuestas a partir de la relación pedagógica de la acción educativa, cuestión que definiremos más adelante, sin entrar a profundizar en estos conflictos conceptuales que nos alejan de nuestro tema central. Dicho esto, aceptaremos la idea de que estas posturas pueden ser complementarias al momento de pensar un itinerario de la alteridad (Conill, 2008).

2.2.1. Percibiendo el cuerpo del otro

Merleau-Ponty establece que la experiencia que tenemos por medio del cuerpo no contempla solamente el simple movimiento corporal que tenemos de forma natural. Por medio del cuerpo habitamos el mundo:

el fenómeno de la habitud nos invita a manipular de nuevo nuestra noción de «comprender» y nuestra noción del cuerpo. Comprender es experimentar la concordancia entre aquello que intentamos y lo que viene dado, entre la intención y la efectucción —y el cuerpo es nuestro anclaje en un mundo. Cuando llevo mi mano a la rodilla, experimento en cada momento del movimiento la realización de una intención que no apuntaba a mi rodilla como idea o siquiera como objeto, sino como parte presente y real de mi cuerpo viviente, eso es, finalmente, como punto de paso de mi movimiento perpetuo hacia un mundo. (Merleau-Ponty, 1994, p.162)

Entonces, excediendo las cuestiones motoras esenciales del cuerpo, el filósofo francés busca mostrar que la división cuerpo-mundo de herencia cartesiana no es tal. Por ende, la dicotomía sujeto-objeto no puede aplicarse a la experiencia del cuerpo porque no es una unidad objetiva tal y como un objeto de la ciencia positiva.

El cuerpo puede desarrollar cuestiones culturales. Movemos nuestros pies como nos fue concedido por la naturaleza; pero qué pasa cuando nos alejamos de esa naturaleza y los convertimos en un baile: el cuerpo empieza a tener desarrollo cultural.

Ya se trate del cuerpo del otro o del mío propio, no dispongo de ningún otro medio de conocer el cuerpo humano más que el de vivirlo, eso es, recogerlo por mi cuenta como el drama que lo atraviesa y confundirme con él. Así, pues, soy mi cuerpo, por lo menos en toda la medida en que tengo un capital de experiencia y, recíprocamente, mi cuerpo es como un sujeto natural, como un bosquejo provisional de mi ser total. Así la experiencia del propio cuerpo se opone al movimiento reflexivo que aun separa al objeto del sujeto y

al sujeto del objeto, y que solamente nos da el pensamiento del cuerpo o el cuerpo en realidad. (Merleau-Ponty, 1994, p.215)

Pensar el cuerpo, no ya como una objetividad, es decir, a la manera de la fisiología o la física que imposibilitan pensar que el cuerpo del otro tiene consciencia, permite salirnos de la idea que lo contempla como un mero dato más. “En lo referente a la consciencia, debemos concebirla, no como una consciencia constituyente y como un ser-para-si, sino como una consciencia perceptiva, como el sujeto de un comportamiento, como ser-del-mundo o existencia, ya que es solamente así que el otro podrá aparecer en la cumbre de su cuerpo fenomenal y recibir una especie de localidad (Merleau-Ponty, 1994, p. 363). Por esto último es que se podría afirmar que puede haber un otro porque él se me presenta como cuerpo. “Si el cuerpo del otro no es un objeto para mí, ni el mio para él, si ambos son unos comportamientos, la posición del otro no me reduce a la condición de objeto en su campo, mi percepción del otro no lo reduce a la condición de objeto en el mio” (Merleau-Ponty, 1994, p. 364).

Aún cuando el filósofo francés nos permite pensar el vínculo con el otro a partir del cuerpo al no ser percibido como un objeto, esto es insuficiente para acceder realmente a la experiencia del otro:

Percibo al otro como comportamiento, por ejemplo percibo el dolor o la ira del otro en su conducta, en su rostro y en sus manos, sin tomar nada prestado de una experiencia «interna» del sufrimiento o de la ira, y porque el dolor y la ira son variaciones del ser-del-mundo, indivisas entre el cuerpo y la consciencia, y porque se plantean así en la conducta del otro, visible en su cuerpo fenomenal, como en mi propia conducta tal como se me ofrece. Pero, en definitiva, el comportamiento del otro e incluso las palabras del otro no son el otro. El dolor y la ira del otro nunca tienen el mismo sentido exacto para él y para mí. Para él son situaciones vividas, para mí, situaciones presentadas. (Merleau-Ponty, 1993, p. 367).

El cuerpo del otro es una exterioridad a mi consciencia, así como yo lo soy para

el de él. Puedo acercarme a ese cuerpo, experienciarlo, pero me enfrento ante la imposibilidad de conocerlo en su totalidad. Schütz reconoce que es imposible una penetración empática total en las vivencias de otra persona, ya que esto entraría en contradicción con los caracteres esenciales de la conciencia. Por tal razón, no se puede tener acceso al sentido subjetivo originario de la acción del otro, sino tan sólo a sus objetivaciones en el mundo externo. “Éstas -las objetivaciones-, como “indicadores” de la vivencia del otro, estarían “señalando” el significado a que apunta su acción, siendo su cuerpo el campo de expresión de las vivencias de esa unidad psicofísica que llamamos el Yo del Otro” (Schütz, 1972, p. 50).

¿Cómo se puede generar un estado de alteridad si el otro es un secreto para mí? Pues esta dificultad es la que encierra el sentido de la alteridad. Imaginemos que lo que no veamos sea el cuerpo, sino que tengamos la capacidad de ver la totalidad del otro, sus secretos, experiencias y sentimientos. Puede ser que fuera más fácil relacionarnos. Podríamos seleccionar quién es afín a nosotros y alejarnos de los que no tienen nuestros mismos intereses. Pero si fuera de esta manera ¿habría alguna diferencia con la experiencia de ir a un supermercado y escoger las frutas más frescas y apartar las que no tienen esta condición? Esta facilidad para saber quién es el otro nos quitaría del camino de la alteridad. No tendríamos ni siquiera la necesidad de acercarnos al que es diferente a nosotros.

Como sabemos que esto último no es así, existe la necesidad de acercarnos al otro para conocerlo. No obstante, es innegable que es por medio de esa percepción del cuerpo la que de una u otra forma nos permite vincularnos con el otro por medio de las afinidades percibidas.

La referencia implícita al cuerpo del otro sólo ocurre generalmente en la medida en que observo de forma directa su acción y conducta y las miro como una secuencia de hechos físicos que ocurren ante mí. Sin embargo, la conducta y acción de los otros se me revelan no sólo a través de sus movimientos corporales, sino también por los resultados

de esos movimientos, por ejemplo, ondas sonoras, cambios que ocurren en otros objetos, etcétera. Y puedo plantearme la cuestión referente a qué es lo que produjo esos cambios y mediante qué proceso ocurrieron. (Schütz, 1972, p. 50)

Interpreto esos hechos, pero no necesariamente son los que tiene en mente el Otro, y por esa razón es la relación directa que me permite resignificar mi relación con él. De ahí que puedan generarse situaciones de empatía o no. Puede habernos ocurrido que hablamos con alguien pero estamos ausentes, o el otro no quiere escucharnos. Es en la relación cara-a-cara donde puedo evidenciar el cúmulo de experiencias del otro que se me presentaba tan solo como cuerpo, pero no es una relación en la que reflexiono acerca del otro, sino que es vivenciada.

(...) Cuando estoy cara a cara con alguien, mi conocimiento de él aumenta de un momento a otro. (...) Cuando te observo, veo que estás orientado hacia mí que buscas el significado subjetivo de mis palabras de mis acciones, y lo que yo tengo en mi mente es lo que a ti respecta. Y yo, a mi vez, tender en cuenta el hecho de que tú estás orientado de esa manera hacia mí, y esto influirá tanto sobre mis intenciones con respecto a ti, como sobre la manera en que actúo respecto a ti. (Schütz, 1972, pp. 198-199)

Es en ese devolver la mirada empática cuando se establece la relación. Sin embargo, podemos decir hasta acá que nos está afectando el cuerpo del otro desde esa exterioridad al cuerpo propio. No nos afecta desde nuestro interior. En este sentido Jean-Luc Nancy (2011) propone que la división clásica entre alma y cuerpo que ha sido criticada por la filosofía contemporánea, a la que no se escapa en lo absoluto la dicotomía *res-extensa* y *res-cogitans* cartesiana, puede ser interpretada desde otra perspectiva en la que el alma es eso exterior que afecta al cuerpo, y que a la vez lo vincula en la experiencia con otros cuerpos. Es el cuerpo el límite que me hace cuerpo entre otros cuerpos²⁶.

²⁶No sobra referirnos a la aclaración al uso del concepto "alma" que hace Nancy: "Con la palabra "alma", mas allá de cualquier connotación cristiana, Nancy designa el cuerpo fuera de sí, el cuerpo que siente y se siente fuera de sí mismo. Este abordaje de la cuestión parte de una premisa fundamental que Nancy reconoce activa o latente en los textos de los autores mencionados: desde el momento en que se los concibe *articulados* o *en relación*, el cuerpo ya no sería esencialmente distinto del alma, ni el alma,



Tengo experiencia del cuerpo, desde el cuerpo, pero es la exterioridad la que e afecta y desde la cual significo el mundo. “(...) el cuerpo no conoce: el solo siente. (...) El cuerpo se conoce en cuanto que es alma, o que está íntimamente unido a ella. Pero el alma se conoce así como extensión, no a través del cuerpo, sino según la extensión del cuerpo” (Nancy, 2011, p. 41). Merleau- Ponty (1969)²⁷, entiende esa pista que es el cuerpo como.

El cuerpo del otro se halla ante mí; pero en cuanto a él, lleva una singular existencia: *entre* mí que estoy pensando y ese cuerpo, o mejor cerca de mí, a mi lado, es como una réplica de mí mismo, un doble errante, que asedia más que se muestra en mi entorno, en la respuesta inopinada que yo recibo, como si por un milagro las cosas se pusieran a decir mis pensamientos, siendo para mí pensantes y hablantes, puesto que ellas son cosas y no soy yo. (p.194).

Merleau-Ponty, es particularmente claro al decir: “ellas son cosas y no soy yo”. Yo no me puedo ver en una cosa, incluso, no me puedo diferenciar de la cosa porque ya asumo que ésta no soy yo. Podemos avanzar diciendo que del cuerpo del otro sí que me puedo diferenciar porque me identifico con él, y a partir de su cuerpo me interpreto en la diferencia. Él soy yo, yo soy el, pero nuestra historia y nuestra VIVENCIA son distintas. Las cosas no viven.

Ese cuerpo, que no está situado en un espacio objetivo, sino allí, en relación a mí, que estoy aquí, implica ser centro como yo; él es centro de su mundo, y así como yo hablo de mi experiencia, él hablará de la suya; y si yo soy para mi mí historia y mi cuerpo, él será para él su cuerpo, su vida y su historia; y así como él es para mí ese otro que está

como suele pensarse, "otro cuerpo" (ni siquiera "espiritual") distinto del cuerpo” (Álvaro, en Nancy, 2011, p. 61). Como no es nuestro interés meternos de lleno en la discusión de la interpretación de la división cartesiana y del concepto de alma, tal y como lo piensa Nancy, nos quedamos con su idea de alma como exterioridad que afecta al cuerpo, puesto que lo que nos puede estar diciendo es cómo el sentir de la existencia, la vivencia, se da por medio del cuerpo.

27 Queremos aclarar que tenemos presente las diferencias entre el pensamiento de Nancy y Merleau-Ponty, el segundo lo que hace es cuestionar la dicotomía clásica Cartesiana entre alma cuerpo, para apostar por el vínculo cuerpo-mundo.



ahí; con lo cual yo me desdoble en mi yo para mí, centro de mi mundo, y en ése para el otro, siendo así un hombre en el mundo. (Merleau-Ponty, 1969, p. 198)

En este mismo sentido, Schütz (1974) hace la siguiente relación al cuerpo: “No se experimenta el cuerpo del Otro como un organismo, sino como un semejante; su conducta manifiesta no es experimentada como un suceso en el espacio-tiempo del mundo exterior sino como la acción de nuestro semejante”(Schütz, 1974a, p. 77) . Si el otro que se me aparece como cuerpo no es cosa, entonces es -en palabras de Schütz- una realidad social directamente vivenciada en la que se nos da el cara a cara.

Hablo con otra persona como ubicada dentro del alcance de mi experiencia directa cuando ésta comparte conmigo una comunidad de espacio y comunidad de tiempo. Comparte una comunidad de espacio conmigo cuando está presente en persona y yo tengo conciencia de ella como tal, y, además, cuando la percibo como esta persona misma, este individuo en particular, y percibo su cuerpo como el campo sobre el cual se manifiestan los síntomas de su conciencia íntima. Comparte una comunidad de tiempo conmigo cuando su experiencia fluye paralelamente a la mía, cuando puedo en cualquier momento mirar hacia esa persona y captar sus pensamientos a medida que se producen, es decir, cuando estamos envejeciendo. (Schütz, 1972, p. 192)

2.2.1.1. Cuerpo y educación

El cuerpo es vital en las relaciones de la escuela. Tal como lo vimos con Merleau-Ponty, la escuela no puede reducir el cuerpo a un dato o a un mero complejo de órganos que nos permiten la vida. En un momento tan crucial para el ser humano actual como lo es el desarrollo personal que se da en el campo educativo, el cuerpo juega un papel vital para la escuela. En las relaciones interpersonales que ahí se presentan, su concepción entre mundo y cuerpo hace que empiecen establecer sus afinidades y diferencias con el otro.

Un concepto tan complejo como el de belleza corporal se va formando durante la escuela (pero no sólo en la escuela). A esta altura casi que es indudable decir que los mass media han dictado los estándares de lo que debe ser bello o no. Sólo nos basta con comparar un cuadro de un desnudo renacentista , e incluso barroco, con una fotografía de una revista famosa de variedades que tiene como portada una mujer mostrando su cuerpo, para comprender que las nociones de belleza son muy diferentes. Más allá de esto, lo que nos interesa poner de manifiesto es que esos estándares de belleza que inciden en la forma como apreciamos el cuerpo afectan la forma como me vinculo con el otro.

Pensemos en las relaciones que se dan en el momento de flirteo con una persona que corporalmente es afín a un concepto de belleza preconcebido para nosotros. Vemos esa persona que nos llama la atención. Nos llama la atención ese cuerpo, puede haber un gesto, sea positivo o negativo frente a nosotros. Pero es ese gesto del cuerpo precisamente el que me lleva a establecer el vínculo, que aunque sea negativo no deja de ser un vínculo con el otro. Merleau-Ponty (1994) nos habla acerca de que este es un gesto vivido, no preconcebido como lo propondría el intelectualismo: “Es por mi cuerpo que comprendo al otro, como es por mi cuerpo que percibo «cosas». El sentido del gesto, así «comprendido», no está tras él, se confunde con la estructura del mundo que el gesto diseña y que yo tomo por mi cuenta, se exhibe sobre el mismo gesto” (p. 203). Cuando el cuerpo del otro irrumpe, si bien establezco una relación con él puesto que no es una cosa que se me aparece junto con las otras, sino que la asumo como un ser que se me aparece, la relación esencial se da cuando establezco el vínculo por medio del lenguaje. Puede ocurrir la menos deseada posibilidad de que ese cuerpo no quiera establecer relación alguna para dirigirnos la palabra. Pero, si se da la oportunidad de conocer ese cuerpo que por medio de la palabra me permite acercar, y a la vez se me acerca, entonces aparecen otras posibilidades:

1. La palabra que expresa el cuerpo nos agrada y es un complemento del cuerpo que se me aparece.
2. Ese cuerpo otro expresa una palabra que no se vincula con nuestros intereses.

La segunda posibilidad, a su vez nos lleva a otras posibilidades: Por un lado decidimos no seguir hablando con ese cuerpo otro; o por otra parte, sencillamente no nos interesa que haya una afinidad de la palabra, me sigue importando el cuerpo. En apariencia podríamos pensar que las posibilidades son opuestas, pero si nos detenemos encontramos que hay una constante, a saber: el vínculo se establece a partir del lenguaje.

Por lo anterior, podemos decir que es el lenguaje el que vincula los cuerpos y nos permite percatarnos de alguna forma una parte de la interioridad de esa exterioridad²⁸. Antes del lenguaje en la relación de los cuerpos, el otro es una huella, un rostro que incluso no puede estar presente (lo veremos en el tercer apartado con el análisis desde Levinas). Afirmando lo anterior podemos decir con Ricoeur (1993) que:

No es que todo sea lenguaje, como se dice a veces con exceso en concepciones en que el lenguaje ha perdido su referencia al mundo de la vida, al de la acción y al del intercambio entre las personas. Pero si bien no todo es lenguaje, nada en la experiencia, accede al *sentido* sino con la condición de ser *llevado al lenguaje*. La expresión: «llevar la experiencia al lenguaje» invita a considerar al hombre hablante, si no como equivalente del hombre en sentido estricto, sí al menos como la condición primera de ser hombre. Incluso si, en un instante, nos encamináramos a hacer de la categoría del obrar la categoría más notable de la condición personal, el obrar propiamente humano se distingue del comportamiento animal, y con más motivo del movimiento físico, en que este debe ser dicho, es decir, llevado al lenguaje, con el

28 No queremos dar lugar equívocos con esta expresión. Si seguimos a Merleau-Ponty, tenemos presente que él no acepta este tipo de división entre interioridad y exterioridad: “La percepción exterior y la percepción del propio cuerpo varían conjuntamente porque son las dos caras de un mismo acto. (Merleau-Ponty, 1994, p. 221). Con exterioridad queremos dar a entender a eso que está fuera de nuestro cuerpo, más no fuera de nuestra experiencia.



fin de ser significativo. (pp, 111-112)

Relacionemos lo anterior con el contexto de la escuela. Pensemos en el momento en el que un docente irrumpe por primera vez a un aula de clases desconocida. Ese momento de expectativa de los estudiantes que observan el cuerpo del que se les aparece y orientará desde su labor como docente. Esos primeros instantes cruciales para la relación pedagógica. Los estudiantes se preguntarán ¿Será muy estricto? ¿Será permisivo? ¿Nos comprenderá? ¿Nos dejará hacer lo que se nos plazca? Se viene el momento de la palabra y los estudiantes hallan la relación entre la palabra y el cuerpo. Es ahí cuando el vínculo está consumado y se hacen en su mente lo que se puede venir con esa persona que está frente a ellos. Al igual que el ejemplo del flirteo, lo que se mantiene es que la relación con el cuerpo se establece cuando aparece el lenguaje y la palabra es devuelta.

En síntesis, el vínculo cuerpo y lenguaje establece la relación con el otro. Así lo pone de manifiesto Merleau-Ponty cuando vincula la percepción del cuerpo con el papel que juega el lenguaje en ese proceso. Particularmente, de la palabra, afirma el filósofo francés (1994):

Se da, pues, una prosecución del pensamiento del otro a través de la palabra, una reflexión en el otro, un poder de pensar *según el otro* que enriquece nuestros propios pensamientos. Necesario es que, aquí, el sentido de los vocablos venga inducido por las palabras mismas, o más exactamente, que su significación conceptual se forme por deducción a partir de una *significación gestual* inmanente en la palabra.

Cuando de una u otra forma paso de la comprensión del cuerpo que se me aparece, a la interpretación por medio de la palabra, puede ocurrir que el otro no me interesa (aunque tengamos cosas en común), como puede pasar en el ejemplo del bar. Sencillamente puede ocurrir que queramos estar solos. Claro está, esto no puede aplicarse para la relación pedagógica entre docente-estudiante. Sería muy extraño pensar en un

docente diciéndole a sus estudiantes que quiere estar solo y no quiere hablar con ellos. Por lo tanto, la comprensión e interpretación por parte del docente hacia el estudiante se convierte en una necesidad. Por tal razón es necesario ahondar en este tipo de relación esencial que es el lenguaje para la comprensión en interpretación del otro.

2.2.2. Del Yo al Tu en la comprensión del Otro

Gadamer plantea que para que se dé la comprensión e interpretación de un texto²⁹ debo acudir a mis prejuicios, esto es, la experiencia de mi situación histórica particular, para desde ellos poder desplazarme a la situación histórica del texto. El acto de comprensión apunta al horizonte del pasado desde el presente en una fusión de horizontes: el horizonte del texto y el horizonte del intérprete.

Cuando nuestra conciencia histórica se desplaza hacia horizontes históricos, no quiere decir que se traslade a mundos extraños en los que nada se vincula con el nuestro; por lo contrario, todos ellos juntos forman ese gran horizonte que se mueve por sí mismo y que rodea una profundidad histórica de nuestra conciencia más allá de las fronteras del presente.

El camino hermenéutico implica una deliberación acerca de las decisiones que tomo acerca de la comprensión. Es acá donde se juegan los prejuicios y su puesta en evidencia en la fusión de horizontes. Sería la decisión que tomo acerca de una acción por medio de la razón la que nos permite desarrollar el acto de comprensión; es decir, comprender significa que no todas las interpretaciones son válidas y es preciso hallar el justo medio -en el sentido aristotélico- entre nuestros prejuicios e interpretaciones.

29 La noción de texto en la hermenéutica fue trasladada al estudio de otros aspectos de la realidad. Esto nos permite hablar de texto no sólo refiriéndonos a un escrito. “La universalidad del problema hermenéutico, reconocida ya por Schleiermacher, abarca todo lo racional, todo aquello que puede ser objeto de acuerdo mutuo.” (Gadamer, 1992, p. 392) ¿Y que más acuerdo mutuo que la relación de alteridad?

¿Qué vínculos hallamos entre estas ideas y el contexto educativo? María García (2002) realiza una precisa exposición acerca de la relación entre hermenéutica Gadameriana y Educación. Nos ubicaremos en cinco puntos centrales de la pensadora:

a. El vínculo de los pre-juicios³⁰ con el contexto educativo se evidencia en la experiencia que tiene el docente y sus determinaciones socioculturales en su momento vivido.

En el aula desarrolla su trabajo un profesor concreto –con una visión del mundo y situación personal particulares– que explica una materia –interpretada por él y expuesta de un modo particular, según lo que hemos llamado presentación pedagógica– a un conjunto de estudiantes –que a su vez tienen su visión del mundo, se hallan en situaciones diversas y están en un punto determinado del proceso de aprendizaje. (García, 2002, p. 157)

Asumir esta máxima hermenéutica del prejuicio, es claramente ir en vía contraria a una escuela tradicional que se asume como atemporal frente a las situaciones culturales de su actualidad. Esto nos diría que una educación propuesta desde un talante hermenéutico tiene en cuenta cuáles son las ideas preconcebidas que tiene el docente del mundo.

b. Toda interpretación es mediada por el lenguaje³¹, no hay un punto vacío desde el cual accedamos al conocimiento. Estar en esta mediación es asumir que la relación ser y lenguaje es una reciprocidad en la vivencia mutua. “Acercarnos a la realidad es comprometernos en un diálogo con el mundo. El significado se encarna en el lenguaje; el significado es lingüístico. Pero en la misma medida en que el lenguaje es una operación viva, somos menos conscientes de su presencia; precisamente en esa mediación transparente del lenguaje lo que permite la aparición del significado”

30 Como veremos a profundidad en el siguiente capítulo, los pre-juicios no son negativos, puesto que, al tenerlos presentes podemos tener una pauta crítica frente a estos. Es cuando el pre-juicio se arraiga y no hay reflexión de él, cuando pasa a hacer parte de una concepción histórica del mundo sesgada.

31 Aunque esta idea es pertinente porque nos permite entender la vitalidad del lenguaje en la relación pedagógica, para efectos de lo que tratamos de sostener acá, como ya hemos evidenciado con la percepción del cuerpo en el mundo habitado, asumimos que no todo pasa por un proceso lingüístico.

(García, 2002, p. 157) ¿Qué pasa si la educación no se asume desde esta perspectiva? Pues supondría sencillamente la negación de una característica esencial de la persona. Equivale a negar su experiencia vital y asumir que la binariedad logocéntrica docente-estudiante es un inamovible en los procesos propios de la educación.

c. El docente debe ir más allá de su horizonte de comprensión para adentrarse desde su yo al tu. Esto significa entender de una vez por todas que la experiencia vivida del docente no es una verdad absoluta que el estudiante debe asumir a rajatabla como propia. En este sentido, la fusión de horizontes en el plano educativo no piensa la relación entre estudiante y docente como una jerarquía del segundo sobre el primero, sino que la interpretación y la educación toman forma de diálogo entre el estudiante y el docente. Al respecto nos apoyamos en Grondin (En Fairfield, 2012) y su texto, *Gadamer's experience an theory of education: Learning that the other may be right*, para matizar esta relación:

En primer lugar, se da la fusión entre el conocedor (digamos, quien interpreta) y lo que éste está aprendiendo (el interpretandum -lo que se interpreta) y el objeto de su aprendizaje. Uno es aceptado, desafiado por lo que se dice. Eso solamente ocurre si lo que se dice nos habla a nosotros y a nuestro presente (con seguridad ayuda en este respecto si el docente, quien es en el mejor de los casos un modelo, encaja con lo que está enseñando). La interpretación y la educación, por ende, toman forma de diálogo entre el educando que aprende y su sujeto³² (pp. 14-15).

d. El autoconocimiento y la autocomprensión de uno mismo, implica -citando una categoría griega estudiada por Foucault (2005) -, estar al cuidado de uno mismo. Es decir, una vuelta al sí mismo pero no como una cuestión de un “yo trascendental”, sino aquel que se interpreta a sí mismo como esa posibilidad que se le da en tanto ser que existe.

32 Las traducciones de las citas de este texto son mías

e. La educación no debe convertirse en una serie de normas que están en un reglamento que dictan cómo debes ser buena persona. “Una educación que adopte criterio hermenéuticos pretende prioritariamente formar en esta virtud: no sólo transmitir conocimientos o habilidades técnicas, sino favorecer que cada persona adquiriera por sí misma esa capacidad de actuar moralmente para acertar en la acción diaria. (García, 2002, p. 161). No se trata de sintetizar una Metafísica de las Costumbres kantianas en un reglamento de un establecimiento educativo. Más bien, se estaría invitando a un espacio en el cual lo que prime es la capacidad “racional” de la deliberación. Es claro que el docente no está en todos los espacios para que el estudiante siga las normas “enseñadas”.

Si algo se evidencia en García, además del estrecho vínculo entre hermenéutica y educación, es que ella hace la relación entre la experiencia del docente y el estudiante en un plano de relación enseñanza-aprendizaje. Para nuestros fines podemos decir que apoyamos la relación, no obstante, consideramos que podríamos llevar el vínculo más allá, hacia la comprensión de una experiencia vivida de un estudiante. Nos dice Jean Grondin (en Fairfield, 2012) con respecto a la relación entre Gadamer y Educación:

Lograr un horizonte, es decir, la educación, significa aprender a plantear preguntas. "Una pregunta de verdad," sería siempre enfatizado por Gadamer, 'es una pregunta de Educación, Diálogo y Hermenéutica a la que uno no conoce la respuesta'. La así llamada pregunta pedagógica o retórica ante la que el docente conoce la respuesta no es para Gadamer una pregunta real. Aprender a plantear preguntas, nuevas preguntas, desarrolla la imaginación y la facultad de juicio, mientras que el aprendizaje de respuestas únicamente cultiva la memoria. Lo que la educación debería estimular y valorar más es la capacidad de juicio, que es otra forma de llamar a la libertad humana. (p. 14) .

Lo que nos permite la experiencia hermenéutica en la educación, más allá de una relación de enseñanza-aprendizaje, es abrir el horizonte de comprensión de la

experiencia del estudiante para interpretar la relación existente mediada, no solamente por un fin instrumental como es la adquisición del conocimiento particular de una asignatura, sino como un fin ético, a saber: la relación en tanto seres humanos entre docente y estudiante, una relación que permita el diálogo.

Ahora bien, si seguimos la situación hermenéutica gadameriana en relación con la educación, es necesario centrarnos en el punto *b* de lo descrito arriba, entendiendo que es el lenguaje el que a fin de cuentas moviliza la situación hermenéutica.

2.2.2.1. El lenguaje en la relación dialógica de la acción educativa

Me comunico con mis estudiantes por medio del lenguaje. ¿Pero puedo comprenderlos? No por el hecho de usar el lenguaje los comprendo. Si lo convierto en una cuestión instrumental que nos permita como docentes ser comprendidos por los estudiantes y no quede espacio para ser interpelado por ellos, pues volvemos al clásico problema jerárquico -aunque no por esto poco usado- de la dicotomía docente-estudiante. Contrario a esto, cuando el lenguaje se convierte en diálogo y conversación, pues en verdad nos permite como docentes la comprensión del estudiante. El Yo docente se desplaza al estudiante Tu.

El mundo del que hablan los hombres no se reduce simplemente a las coordenadas espacio-temporales en las que se desarrolla su vida. El hombre no vive en medio de la naturaleza como los demás animales, sino que construye su propio mundo: eso son la cultura y la civilización humanas. Por medio del diálogo se alcanza la comprensión y el acuerdo con el otro, y se realiza de modo efectivo la vida social, que se construye como una comunidad de diálogo. Al conversar sobre el mundo unos con otros, y hacer de él una tarea común, los hombres están creando el mundo y haciendo de él su punto de encuentro y unión. (Fernández, 2006, p. 61).

Así pues, el lenguaje realiza la relación entre hombre y mundo. El hombre es hombre no solo con su entorno, pues esta cualidad la comparte con otros seres vivos. “El lenguaje no es solo una de las dotaciones de que está prestechado el hombre tal como está en el mundo, sino él se basa y se representa el que los hombres simplemente tengan *mundo*. Para el hombre el mundo está como mundo, en una forma bajo la cual no tiene existencia para ningún otro ser vivo puesto en él” (Gadamer, 2003, p. 531). Las propiedades del lenguaje se dan por su relación con el mundo. Sin mundo no hay lenguaje porque en el segundo se da la representación del primero.

La cuestión hermenéutica se da en el lenguaje como conversación y diálogo. Para Gadamer nosotros no somos conscientes del lenguaje, no reflexionamos de él cuando hablamos; pero más allá de esto el lenguaje se da como tal -como ya expusimos- cuando hay mundo, pero el mundo está hecho por la humanidad, no por un humano. Por lo tanto, ante la ausencia del yo se hace presente el otro para que haya diálogo y conversación. Es por medio del lenguaje donde nos ponemos en situación con el mundo. “Nadie negara que nuestro lenguaje ejerce una influencia en nuestro pensamiento. Pensamos con palabras. Pensar significa pensarse algo” (Gadamer, 1992, p. 195).

Cuando se pone en marcha el lenguaje por medio del diálogo se puede llegar al acuerdo. Esto es importante porque se está diciendo que podemos partir del desacuerdo.

La verdadera realidad de la comunicación humana consiste en que el diálogo no impone la opinión de uno a la de otro a modo de suma. El diálogo transforma una y otra. Un diálogo logrado hace que ya no se pueda recaer en el disenso que lo puso en marcha. La coincidencia que ya no es mi opinión ni la tuya, sino una interpretación común del mundo, posibilita la solidaridad moral y social. (Gadamer, 1992, p. 185).

Gadamer reconoce que no siempre será posible ese consenso, pero para él, es

manifiesto que por medio de la conversación se puede superar ese tipo de bloqueos.

Este concepto del lenguaje en su forma dialógica y de conversación, permitiría en el campo de la educación generar dinámicas críticas con el estudiante. Invitar al estudiante que nos interpele como docentes es empezar a generar un cambio mental del sujeto frente a la ilusoria relación de poder docente-estudiante. Este llamado a la conversación, es una invitación a que los estudiantes se manejen de la misma manera en la sociedad. Gadamer (1992) es muy crítico frente al tipo del lenguaje que alguna parte de la educación busca para crear seres sumisos:

Es muy obvio además que el lenguaje desarrolla siempre su tensa vida en el antagonismo entre convencionalidad y ruptura revolucionaria. Todos hemos tenido un primer adiestramiento lingüístico en el periodo escolar. Lo que en la escuela no estaba permitido nuestra sana fantasía lingüística lo encontraba correcto. Otro tanto ocurre con la enseñanza de los caracteres gráficos que hace a menudo que el niño adquiera el gusto por el dibujo. En realidad la escuela suele ser una institución de conformismo social. Una institución más, obviamente. No quiero que se me malentienda como si se tratara de señalar con el dedo a un acusado concreto. Mi idea es que eso es la sociedad, así actúa la sociedad, siempre en sentido normativo y conformista. Esto no significa en modo alguno que toda educación social sea siempre un proceso represivo ni que la formación lingüística sea un mero instrumento de represión. Porque el lenguaje vive, pese a todos los conformismos. Nacen nuevas situaciones y nuevos modos enunciativos derivados de los cambios de nuestra vida y nuestra experiencia. El antagonismo, que hace del lenguaje algo común y origina no obstante nuevos impulsos para la transformación de ese elemento común, persiste siempre. (Gadamer, 1992, p. 186).

¿Pero cómo queremos que viva este lenguaje en la educación? ¿Diciendo qué es lo bueno y lo malo a partir de nuestra experiencia? ¿Acudiendo más bien a una comunidad de diálogo que nos permita comprender? Claramente, si seguimos la respuesta afirmativa a la tercera pregunta, podemos proponer el lenguaje que necesita la educación: El lenguaje que propone la relación yo-tu-tu-yo. Paulo Freire (2004a), en su

texto, “Cartas a Quien pretende Educar”, nos muestra esa cuestión autoritaria de la palabra, y la importancia del diálogo frente a esta situación:

Ahora puedo afirmar que si la maestra es coherentemente autoritaria, siempre es ella el sujeto del habla y los alumnos son continuamente la *incidencia* de su discurso. Ella habla *a, para y sobre* los educandos. Habla desde la altura hacia abajo, convencida de su certeza y de su verdad. Y hasta cuando habla *con* el educando es como si le estuviese haciendo un favor a él, subrayando la importancia y el poder de su voz. No es ésta la manera como la educadora democrática habla *con* el educando, ni siquiera cuando le habla *a* él. Su preocupación es la de *evaluar* al alumno, la de comprobar si él la acompaña o no. La formación del educando, como sujeto crítico que debe luchar constantemente por la libertad, jamás agita a la educadora autoritaria. Si la educadora es espontaneísta, en la posición de "dejemos todo como está para ver cómo queda" abandona a los educandos a sí mismos y acaba por no hablar *a ni con* los educandos. Sin embargo, si la opción de la educadora es la democrática y la distancia entre su discurso y su práctica viene siendo cada vez menor, en su vida escolar cotidiana, que siempre somete a su análisis crítico, vive la difícil pero posible y placentera experiencia de hablarle *a los* educandos y de hablar *con* los educandos. Ella sabe que no sólo el diálogo sobre los contenidos a enseñar sino el diálogo sobre la vida misma, si es verdadero, no sólo es válido desde el punto de vista de enseñar, sino que también es creador de un ambiente abierto y libre dentro del seno de su clase. (pp, 97-98).

El impulso al diálogo que nos propone Gadamer es el que se eleva en estos tiempos que reclaman que debemos ir hacia el otro. El docente que nos muestra Freire, en principio, considera que siempre tiene la razón y los estudiantes solo tienen que escucharlo. Existe ahí, si se quiere, un discurso, pero no un diálogo. En el contexto educativo es claro que necesitamos de un diálogo y una conversación. En la medida que un docente permita que le sea retornada la palabra, habrá educación.

Es casi que incuestionable que por el uso del teléfono móvil, la conversación y el

diálogo están sufriendo modificaciones. Ese aparato que nos ayudaba a conectar los sonidos y poder realizar un intento de conversación -Gadamer (1992) evidencia que no es posible dialogar en un sentido hermenéutico por medio de éste-, pareciera que deja la escucha del otro para un segundo plano dando preeminencia al uso de la escritura en las redes sociales y para comunicarme con el otro en la distancia. En el campo educativo este fenómeno cobra relevancia frente a la forma como los jóvenes hacen uso de estas redes sociales, llevándolos incluso a correr peligros en le eventualidad de desconocer quién está detrás de la escritura en ese espacio.

Podríamos seguir dando ejemplos al respecto, pero no es nuestro objetivo dirigirnos a esta discusión. Lo que nos llama la atención es cómo Gadamer ya se preguntaba acerca de esta pérdida del diálogo, aún cuando en su tiempo no existía el tipo de comunicación que acabamos de ejemplificar. El filósofo alemán en un texto de sugestivo nombre, “Incapacidad Para el Diálogo” se pregunta:

¿Está desapareciendo el arte de la conversación? No observamos en la vida social de nuestro tiempo una creciente monologización de la conducta humana? ¿Es un fenómeno general de nuestra civilización que se desarrolla con el modo de penar científico-técnico de la misma? ¿O son ciertas experiencias de autoenajenación y soledad del mundo moderno las que les cierran la boca a los más jóvenes? ¿O es un decidido rechazo de toda voluntad de consenso y la rebelión contra el falso consenso reinante en la vida pública lo que otros llaman incapacidad para el diálogo? (Gadamer, 1992, p. 203)

Ahora es tan sencillo insultar escudándonos detrás de un seudónimo, amenazar, injuriar y agredir al otro impunemente. Saben ellos que al ser interpelados en este medio pueden responder con agresividad porque el otro está a la distancia. No hay argumentos. Hay opiniones, que dejan de serlo, en algunas ocasiones, para convertirse en la negación del otro por medio de la violencia de lo escrito. “(...) (L)a palabra sólo encuentra confirmación en la recepción y aprobación por el otro y que las conclusiones no vayan

acompañadas del pensamiento del otro pierden vigor argumentativo. Y es cierto que cualquier punto de vista humano tiene algo de aleatorio en sí. El modo que uno siente el mundo al verlo, oírlo y sobre todo gustarlo, es un secreto suyo intransferible. (Gadamer, 1992, p. 205).

¿Seríamos capaces de decir algunas de las barbaridades que se escriben cuando se atenta contra el otro, si lo tuviéramos en frente y quedara expuesto nuestro rostro? Apostando a la propuesta gadameriana diríamos que no, puesto que cuando aparece el lenguaje y lo hacemos con el otro, se puede llegar al consenso. Es precisamente lo que para nosotros sería una de las tareas más importantes en la educación: formar para el diálogo. “(...) (L)a conversación con el otro, sus objeciones, su aprobación, su comprensión y también sus malentendidos son una especie de ampliación de nuestra individualidad y una piedra de toque de posible acuerdo al que la razón nos invita (Gadamer, 1992, p. 206).

Así pues, reiteramos que lo que queremos dar a entender acá es que el lenguaje como conversación y diálogo en el plano educativo, busca rescatar eso que de una u otra forma se está dejando de lado a propósito de las dinámicas mediáticas actuales. La educación tiene la responsabilidad de mantener esa figura esencial que pone en juego nuestra humanidad -como es el lenguaje-. Debe rescatar la palabra para que estalle la alteridad del otro que se manifiesta cuando me devuelve la palabra. Si educar es educarse, entonces, por antonomasia, hablar es hablarse, y por ende, permitir hablar.

Sin embargo, cabe decir que este paso de la relación pedagógica que queremos exponer nace del cuestionamiento que se le hace a Gadamer sobre su postura acerca del lenguaje como fin e inicio de todas las relaciones:

Independientemente del mérito de los argumentos que Habermas utilice para criticar las

posiciones de Gadamer, resulta obvio que la consideración del lenguaje como instancia superior y última, más allá de la conciencia, resulta insostenible desde el punto de vista de la experiencia misma. (...) El hombre se encuentra encerrado en el lenguaje —este nuevo avatar del idealismo—, incapaz de trascender la experiencia mundana, mediada lingüísticamente. Su ser se disuelve en la historia infinita del continuo hacerse del *logos* en la conversación. (...) Aunque es verdad que Gadamer no reduce al hombre a una cosa, sin embargo resulta difícil afirmar desde sus presupuestos que el hombre sea algo más que la *epifanía* del lenguaje (Fernández, 2006, p. 54).

Como vimos en el inicio de este apartado, la presencia del otro no parte precisamente del lenguaje, puede iniciar con la percepción del cuerpo. Llegados a este punto podemos decir que para nosotros lo que establece la relación es el lenguaje, aunque esta venga después -de ahí nuestro interés en la hermenéutica gadameriana-. No obstante, hay una disposición hacia el otro que nos permite mantener esa relación. Converso con muchos, puedo generar el acuerdo del yo al tú que es un tu yo. En este sentido, la alteridad se ve reducida sólo a la disposición que tenemos al lenguaje. ¿Qué ocurre cuando no tenemos la conversación con el otro que me permita desplazar mi horizonte de comprensión? Pues es para nosotros la disposición a la alteridad lo que lo permitiría cuando no ha llegado el lenguaje.

Es por esto que queremos acudir a la filosofía de Emmanuel Levinas que de una u otra forma nos permitiría eludir este escollo de la reducción de la alteridad al lenguaje.. En este sentido, Collin (2008) acudiendo a las ideas de Ruchlak (2004) plantea lo siguiente:

Levinas ofrece una posibilidad de ampliar fenomenológicamente la hermenéutica de Gadamer con su descripción del encuentro con el otro como situación ética originaria, previa a todas las posibles categorías gnoseológicas y ontológicas. (...) El “diálogo que somos” proviene también de la lejanía de un extraño, cuya pretensión precede a toda interlocución. (p.39)

En lugar de una hermenéutica a partir del entendimiento o acuerdo, se abre paso hacia una hermenéutica de la diferencia, uno de cuyos posibles desarrollos cabría encontrar en la fórmula del disenso.

Gadamer (2003) reconoce que el lenguaje desborda el pensamiento ya que no podemos decir todo lo que pensamos. En este sentido sigue estando pendiente la cuestión de la alteridad cuando el otro continua siendo un secreto para mí. Por lo tanto, necesitamos una disposición para la alteridad antes de la conexión por medio del lenguaje.

2.2.3. Del cuerpo y el lenguaje, al otro: la cuestión de la alteridad

El filósofo Levinas plantea, al igual que Schütz, una relación cara-a-cara. No obstante, mientras que el segundo se enfoca en la relación social, el primero nos guía hacia la relación ética con el Otro. Nos dice Levinas (2000):

me pregunto si se puede hablar de una mirada vuelta hacia el rostro, pues la mirada es conocimiento, percepción. Pienso, más bien, que el acceso al rostro es de entrada ético. Cuando usted ve una nariz, unos ojos, una frente, un mentón, y puede usted describirlos, entonces usted se vuelve hacia el otro como hacia un objeto. ¡La mejor manera de encontrar al otro es la de ni siquiera darse cuenta del color de sus ojos! Cuando observamos el color de los ojos, no estamos en relación social con el otro. Ciertamente es que la relación con el rostro puede estar dominada por la percepción, por lo que es específicamente rostro resulta ser aquello que no se reduce a ella. (p. 70)

En este contexto, el otro es la exterioridad, así como en Nancy es el alma como cuestión exterior, y el otro en la relación cara-a-cara de Schütz, la relación ética en Levinas sugiere la misma dinámica. Sin embargo, el matiz que diferencia a Levinas consiste en que el rostro se convierte en una categoría que, si bien la considera como una cuestión corporal, la piensa como una situación que no está presente y escapa al dominio

personal. “El rostro se niega a la posesión, a mis poderes. En su epifanía, en la expresión, lo sensible aún apresable se transforma en resistencia total a la aprehensión” (Levinas, 2002, p. 211). Precisamente el rostro del otro irrumpe como exterioridad frente al yo egoísta que piensa que todo parte de sí. “Lo absolutamente otro no se refleja en la conciencia. Se le resiste al punto de que incluso su resistencia no se convierte en contenido de su conciencia. La visitación consiste en perturbar el egoísmo del mismo Yo; el rostro desarma la intencionalidad que lo observa” (Levinas, 2001, p. 62). Esta irrupción es impredecible por el mismo hecho de no ser una posesión o algo que el yo domine. “El no-conocer no hay que comprenderlo aquí como una privación del conocimiento. La imprevisibilidad es tan sólo la forma de la alteridad en relación con el conocimiento. Para éste, lo otro es esencialmente lo imprevisible.” (Levinas, 2000, p. 58). No obstante, la irrupción del Otro no debe ser tomada en un sentido negativo. Irrumpir, en el sentido levinasiano, hace referencia a esa relación de alteridad. “(e)l rostro en el que se presenta el Otro -absolutamente otro- no niega el Mismo, no lo violenta como la opinión, la autoridad o lo sobrenatural taumatúrgico” (Levinas, 2002, p. 216).

Esta relación ética con el otro desde el rostro nos permite dar un espacio para vincular lo que Levinas entiende por ética, y de esta manera avistar la situación de la alteridad:

La ética, la solicitud dirigida al ser de quien es diferente de mí mismo, la no indiferencia a la muerte de otro y, por tanto, la posibilidad de morir por otro, la oportunidad de la santidad, sería la distensión correspondiente a esa contracción ontológica expresada por el verbo ser, el des-interés que quiebra la obstinación de ser, que inaugura el orden de lo humano, de la gracia y del sacrificio. Esta inversión humana del en-sí y del para-sí, del «cada cual para sí mismo» en un yo ético, en la prioridad del para-otro, esta sustitución del para-sí de la obstinación ontológica por un yo que en tal caso es sin duda único, pero único por su elección de una responsabilidad respecto de otro hombre -irrecusable e intransferible-, esta inversión radical se produce en lo que llamamos encuentro con el rostro del otro. Tras la compostura que se da -o que soporta- en su aparecer, me invoca y

me ordena desde el fondo de su desnudez indefensa, de su miseria y de su mortalidad. En la relación personal del yo con otro, el -acontecimiento- ético -caridad y misericordia, generosidad y obediencia- conduce más allá o eleva por encima del ser. (Levinas, 1993, p. 250)

Este estado de alteridad que presenta Levinas es exigente, no es fácil y requiere de un riesgo, la posibilidad de que el otro no esté en la misma situación del yo. “Yo soy responsable del otro sin esperar la recíproca, aunque ello me cueste la vida. La recíproca es asunto suyo. Precisamente, en la medida en que entre el otro y yo la relación no es recíproca, yo soy sujeción al otro; y soy «sujeto» esencialmente en este sentido. Soy yo quien soporta todo (Levinas, 2000, p. 82). Así pues, lo que se evidencia es una asimetría entre el yo y el otro. No evidencian unas propiedades distintas tanto para uno, como para otro, más bien , aunque el otro sea una exterioridad, el yo está orientado al otro.

El yo es responsable del otro, así el otro no quiera ser responsable del yo. Esta es la exigencia ética de la alteridad. Afirma Levinas (2000): “Entiendo la responsabilidad como responsabilidad para con el otro, así, pues, como responsabilidad para con lo que no es asunto mío o que incluso no me concierne; o que precisamente me concierne, es abordado por mí, como rostro” (p. 79) . Pero es importante seguir destacando que en Levinas el movimiento ético no se desprende del yo, podríamos está hablando incluso de una heteronomía.

El movimiento de la responsabilidad desde el otro es la Infinitud. La cuestión del Infinito parte de que soy en la relación con el otro que es rostro, lo cual excede la idea de ser-para-la-muerte en Heidegger, para dar paso a es-para-el otro. “El Yo en relación con el infinito es una imposibilidad de detener la marcha hacia adelante, la imposibilidad de desertar de su puesto (...). No poder sustraerse a la responsabilidad, no tener como escondite una interioridad en la cual uno retorna a sí, ir hacia adelante sin consideración a sí” (Levinas, 2001, p. 64). Así pues, la relación entre Infinito y rostro es que este

último escapa a la manipulación del yo. El rostro es el significado del infinito. “Este nunca aparece como tema, sino en esta misma significatividad ética: es decir, en el hecho de que cuanto más justo soy, soy más responsable; nunca está uno libre con respecto al otro” (Levinas, 2000, p. 87). La infinitud escapa a la búsqueda moderna de la totalidad, el otro excede al yo. Al ser responsable del otro estamos en constante movimiento frente a esta dinámica que reta mi situación ética, pero que propone la esencia, -por lo menos en Levinas-, de la alteridad.

La responsabilidad ilimitada en que me hallo viene de fuera de mi libertad, de “algo anterior a todo recuerdo”, de algo “ulterior a todo cumplimiento”, de “algo no presente” ; viene de lo no original por excelencia, de lo an-árquico, de algo que está más allá o más acá de la esencia. La responsabilidad para con el otro es el lugar en el que se coloca el no-lugar de la subjetividad, allí donde se pierde el privilegio de la palabra dónde. (Levinas, 2003, p. 54)

Así pues, la exigencia de la alteridad demanda un desplazamiento del yo hacia el otro teniendo en cuenta su rostro. Esto desarrollaría una libertad que también partiría del otro y que necesita que yo me desplace. ¿Acaso no sería este el tipo de relación que podríamos llevar desde la escuela?

2.2.3.1. Alteridad: La acogida del estudiante

No son pocos los llamados que hace la sociedad para que las instituciones educativas desarrollen en sus prácticas pedagógicas acciones que nos lleven a desarrollar procesos que de una u otra forma tienen que ver con la alteridad. Pero según vimos en el numeral inmediatamente anterior, esto depara un esfuerzo grande en la medida que debemos salirnos del yo. Vinculando esto con la realidad escolar, debemos empezar por afirmar que son los que orientan las instituciones educativas y los que ejecutan las labores pedagógicas en el aula, los que tienen la responsabilidad de realizar este tipo de procesos. Esto depara que el reto Levinasiano nos invite a qué, como adultos, nuestra historia cultural sea retada, forzada y obligada a rezagarse para permitir el encuentro con

ese otro que es el estudiante. Esto como primer paso, pues si no es de esta manera ¿Cómo podríamos exigir lo mismo entre las relaciones de nuestros estudiantes?

Podemos decir que el esfuerzo va en la relación con salirnos de actitudes prejuiciosas -no de los prejuicios, apegándonos a las ideas de Gadamer-, es decir, los que orientan los procesos educativos tienen la responsabilidad de que los estudiantes puedan hacerse responsables del otro. Trataremos de sustentar la siguiente afirmación: La educación tiene la responsabilidad de desarrollar la responsabilidad de la hospitalidad.

Para esto vamos a establecer tres relaciones que se dan en la escuela: La relación del docente- estudiante, estudiante-estudiante y estudiante-docente, que en las relaciones de alteridad que hemos descrito desde Levinas, podrían traducirse en nosotros. Como vemos, las tres relaciones se reducen a una. Esto, porque el hecho de ser adultos no nos quita la condición del yo que se deja irrumpir por el otro que es el estudiante. Claro está, por lo dicho en el anterior párrafo, no podemos dejar de seguir considerando que la gran dificultad se da en la primera relación, dada cuenta que como adultos ya poseemos una concepción de mundo más desarrollada, y se torna más difícil dejar irrumpir al otro.

Bárcena y Mélich (2000) desde el pensamiento de Levinas, apuntan a que la relación de alteridad desde la acogida del otro como rostro no es una finalidad, sino una posibilidad desde la cual “la educación, ahora, aparecerá finalmente como una acción hospitalaria, como la acogida de un recién llegado, de un *extranjero*” (p. 126). En este sentido el vínculo que hacen los pedagogos llevaría a situar la acción educativa desde una crítica a los totalitarismos que, enmarcados dentro de una tradición fallida de la autonomía, nos llevan a preguntarnos sobre este tipo de acciones morales que niegan la cuestión heteronómica dentro del actuar social.

Es pertinente Levinas en esta crítica, puesto que, como ya se estableció más arriba, el pensamiento de este filósofo hace referencia a una exterioridad (heteronomía) que irrumpe, es decir, no es un razón que parte del sujeto (autonomía), sino que es una

variable que supera su razón particular la que lo lleva a vérselas con el otro. De esta manera, el concepto de autonomía desde la filosofía Kantiana y su postulado de imperativo categórico se ve afectado cuando irrumpe la heteronomía, pues ésta vendría a proponer imperativos hipotéticos, y en este sentido el otro que se me aparece no aporta nada a la autonomía del sujeto. En este sentido, dados los acontecimientos de mitad de siglo en la segunda guerra mundial, Mélich y Bárcena (2000) afirman:

Frente a Kant, nosotros sostenemos que, después de Auschwitz, *la razón práctica es impura*, debe ser *impura*. Esto quiere decir que se debe basar en la experiencia, porque está atravesada por una experiencia brutal, por un acontecimiento que, como tal, nos fuerza a pensar, violenta nuestras categorías y nuestros valores, y nos obliga a mirar y a responder del rostro del otro. No se trata de una experiencia que nosotros hayamos vivido personalmente, sino que es, precisamente, la experiencia de lo que ha pasado al otro y que nos ha llegado a través de su testimonio oral y escrito. (p. 135)

No obstante, en este sentido la autonomía no es negada, sino que pasa a un segundo plano cediendo la importancia a la heteronomía. Para nuestra postura esta idea es vital, pues solo basta con ver los reglamentos internos u objetivos de las instituciones educativas para evidenciar que la palabra autonomía siempre está ahí, precisamente porque se apunta a un bien para el estudiante; sin embargo, si llevamos la reflexión al plano de la heteronomía, al de la exterioridad, al de la necesidad del Otro, pues es evidente que nos da para pensar más allá. Ya con Levinas dijimos, “soy responsable del otro”¿Qué implica para nosotros esta idea de responsabilidad en la acción educativa?

Como ya vimos, las múltiples relaciones que se dan en la escuela las redujimos a la relación original del nosotros, pues estas suponen una relación constitutiva entre dos rostros. Esto, porque queremos evitar la aparente relación de la dicotomía docente-estudiante. Si se presupone que la cuestión de la responsabilidad nos lleva a la alteridad, y que esta es una relación ética original que se da en la escuela, pues estamos en un espacio de la escuela en donde en verdad se pueda hablar de una pedagogía de la alteridad. Es afirmar que hay múltiples experiencias, unas más cortas que otras, pero

que no dejan de mediar entre la relación nosotros.

Es por lo anterior que se da la acogida del otro,. Como docentes no podemos pensar al otro como categoría estudiante, sino como otro. Esto quiere decir que estamos en un espacio que excede la mera relación pedagógica de enseñanza-aprendizaje. Soy responsable del otro, lo acojo, pero, además, debo ser hospitalario. No puede ser una cuestión de apertura pasiva ante la irrupción del otro. Pasa por una cuestión temporal de conocimiento de su pasado, de nuestro pasado.

Pudiera parecer que nuestra insistencia en repensar la educación a partir del recuerdo de los otros que sufrieron, aceptando con ello una responsabilidad -que no una culpabilidad- hacia el pasado, resulta excesivo. Y sin embargo, creemos que ésta es la vía más adecuada para reformular el concepto de responsabilidad en educación. Desde el lenguaje de una autonomía heteronomizada queda al fin claro que un educador se hace responsable no por lo que provoca -intencional o no intencionalmente- en el otro, sino también de la biografía y del pasado del otro. Esto es lo que significa hacerse cargo del otro, cuidar del otro. Me hago cargo del otro cuando lo acojo en mí, cuando le presto atención, cuando doy relevancia suficiente al otro y a su historia, a su pasado. (Bárcena y Mélich, 2000, p. 146)

La cuestión de la hospitalidad tal y como la establecen Bárcena y Melich nos lleva a un plano en el cual debe haber una disposición del yo hacia el otro. El yo tiene que estar dispuesto. Al respecto nos dice Samoná (2005):

Un pensamiento auténtico de la trascendencia, que restituya a ésta sus derechos, se encuentra para Levinas en la necesidad aporética de enlazar estrechamente dos movimientos del pensamiento: el que va hacia el otro, y el de retorno a si (dirigido a la apropiación del otro). El movimiento cognocitivo no se agota en la estructura intencional de la comprensión porque, en cuanto movimiento hacia lo idéntico, el conocimiento sigue siendo un movimiento hacia alguien distinto a él, en el cual la dimensión cognoscitiva se inscribe en una relación “afectiva” con un otro que va más allá de la

aprehensión identificante, propia de la teoría. Levinas lee un registro doble la “reflexión” del ser: como algo que abre y que, a la vez, cierra. (p. 62)

Así pues, esto llevado al plano de la educación supone una relación pedagógica desde un componente ético. Melich (1994) va más allá al relacionar la educación con un componente moral. “El respeto moral hacia el otro es la base de la interacción educativa en la vida cotidiana, es el a priori sin el que no se puede distanciar la educación del adoctrinamiento” (p.141).

Más allá de plantear estar de acuerdo con Melich en una relación moral en la actividad educativa, lo que nos interesa es su idea de pensar las relaciones educativas como cómplices -teniendo como base el pensamiento levinasiano-, es que ese otro que es extraño puede ser nuestro cómplice, -de la forma expuesta con Levinas-, “El cómplice es persona pero no concepto” (Melich, 1994, p. 155).

Si la relación de alteridad supone también una salida de un posible adoctrinamiento, entonces estamos en un campo que también desarrolla una característica crítica por parte de los estudiantes hacia el mundo. Si lo pensamos más a fondo, el hecho de que un estudiante empiece a desarrollar procesos de apertura hacia el otro permitiría quitar de la mente los estereotipos culturales impuestos por la sociedad de masas que no hacen más que encasillar, engañar y guiar culturalmente a los sujetos a un camino prefijado sin una pregunta hacia su propio ser. “Las relaciones pedagógicas de adoctrinamiento y de domesticación, por ejemplo, siempre son plurales precisamente porque son acciones entre extraños” (Melich, 1994, p. 103).

2.2.4. Sintetizando: La relación educativa en la escuela: cuerpo, lenguaje y alteridad

Hemos descrito la percepción que se tiene del otro a partir de mirar su cuerpo. Esto en la escuela supone un hecho crucial, porque es en ese espacio que de una u otra

forma los jóvenes son orientados sobre las formas en las que deben llevarse en esa relación. Por esta razón, los colectivos que intervienen en los procesos educativos deben preguntarse desde qué puntos de partida se generan orientaciones de las percepciones del otro que se le inculcan a los estudiantes. Frente a la relación entre pedagogía y cuerpo Planella plantea:

Los cuerpos oscilan entre la concepción de *Körper* (cuerpo-objeto-orgánico) y la de *Leib* (cuerpo-sujeto-intencional). El cuerpo *Körper* es un cuerpo dócil, un cuerpo que puede ser objetivado fácilmente y construido o modelado a imagen de una sociedad que define qué espera *a priori* de los cuerpos. El surgimiento de nuevos modelos pedagógicos que apuestan por la dimensión corporal fundamentada también en la idea de un cuerpo *Leib*, permite desarrollar su dimensión subjetiva. (...) El cuerpo no está finalizado y todos podemos añadir nuestra propia marca, nuestro propio signo de identidad. (...) El cuerpo pasa a ser la materia manipulable y transformable para la persona que lo encarna. (p. 194).

Miremos un evento que ocurre en instituciones educativas. Los estudiantes deben llevar un uniforme que los identifique como parte de la institución. Esos elementos se deben respetar y son inadmisibles accesorios por parte del estudiante. Puede ser que una de las razones sea que esto ayuda a que los estudiantes aprendan a respetar los uniformes y se puedan adaptar mejor en su vida laboral ante una exigencia de este tipo. Pero un fin de la alteridad como el expuesto acá, ¿permitiría en este contexto reconocer al otro que me es extraño cuando no puedo apreciar su cuerpo tal y como es en la expresión de su individualidad? Puede que la respuesta, en principio sea afirmativa, pues los estudiantes vinculan sus grupos de amigos de acuerdo a sus intereses en común, pero estos se dan cuando entran en la dinámica de la conversación con el otro. No obstante, en este camino de percepción del otro, tal y como hemos querido presentarlo, se estarían saltando una percepción que es vital en la relación social: el cuerpo del otro. Si los estudiantes son adoctrinados para relacionarse de esta manera, pues esto supondría que su percepción de mundo a la hora de relacionarse socialmente sería la de vincularse con el que es afín corporalmente a su experiencia, sin dar la oportunidad para la palabra del

otro.

¿Quiere decir lo anterior que si los estudiantes no usasen uniforme entonces comprenderán el cuerpo del otro? Ojalá fuera tan sencillo. Si acumulamos en un mismo espacio distintos cuerpos, diferentes cuerpos, junto con su forma corporal de expresarse en el mundo, sería insuficiente. Son las condiciones de alteridad, ya expuestas, las que pueden ser desarrolladas en las instituciones educativas para que en verdad exista la presencia del otro como alteridad.

Ahora bien, pensemos que hemos superado este escollo del cuerpo y accedemos al vínculo del otro por medio del lenguaje en el sentido hermenéutico descrito en este texto. Se da un evento crucial, y es el escuchar al otro, hablarle, permitirle que nos responda, y esperar lo mismo de él. Pero esto da para que se manifieste el desacuerdo, que es positivo puesto que sin él no podríamos llegar al acuerdo. La cuestión es que no podemos llegar a él sin el otro. Esta alternativa que planteamos para la percepción del otro en la escuela nos permitiría dejar de pensar en las relaciones pedagógicas docente-estudiante, -como se dijo al principio-, puesto que el docente debe ser un otro para el estudiante y viceversa, es decir, un nosotros.

Dados los pasos anteriores, se nos abriría el espectro concreto de la alteridad al poder asumir la irrupción del otro. Así pues, por lo ya establecido, es que queremos reiterar nuestra intención de pretender que las ideas acerca del cuerpo, lenguaje y exterioridad, pueden ser complementarias. El cuerpo (Merleau-Ponty), un paso para el lenguaje (Gadamer) que nos abre a la alteridad (Levinas).

2. 2. 5. El reconocimiento del otro en la relación educativa

En la exposición que hicimos sobre la alteridad Levinasiana evitamos usar, hasta donde nos fue posible, la palabra reconocimiento del otro. No queremos dar a entender que en Levinas no exista el reconocimiento, nada más falaz que esta afirmación. Lo que

pretendemos es traer a cuento las ideas de Paul Ricoeur, puesto que él desarrolla directamente el concepto *reconocimiento*, además de que plantea una crítica al planteamiento de alteridad de Levinas. Para el filósofo francés el hecho de que la exterioridad sea una llamada del otro y sea necesaria la acogida por parte del yo, supone una filosofía del mismo, en vez de la del otro.

Paradójicamente, me parece que es la hipérbole de la separación, del lado del Mismo, la que conduce a un callejón sin salida a la hipérbole de la exterioridad, del lado del otro, al menos que no entrecrucemos el movimiento —ético por excelencia— del otro hacia el sí con el movimiento —gnoseológico, hemos dicho— del sí hacia el otro. En realidad, lo que la hipérbole de la separación hace inimaginable es la distinción entre sí y yo, y la formación de un concepto de ipseidad definido por su apertura y su función descubridora. (Ricoeur, 2006a, p. 377)

Según lo anterior, podemos encontrar que el filósofo francés plantea una reciprocidad entre el movimiento de la alteridad. Más allá de los recursos que usa Ricoeur para sustentar esto, lo que nos interesa es el punto medio que él halla para la cuestión del reconocimiento. Para nuestros intereses pedagógicos diremos, por el momento, que nos permite superar de una vez por todas la situación hermenéutica de la alteridad que falla en Gadamer y que expusimos más arriba. Por ende, esto supone para la relación pedagógica de la alteridad que el reconocimiento del otro debe venir de las dos partes: del yo y el otro. Si bien esto supone una necesidad de acogida del yo (Levinas) este movimiento debe ser más equilibrado en aras de pensar la superación de la relación yo-tu. Más bien, se pasa de una disimetría a una experiencia de la reciprocidad que permitiría la cuestión del reconocimiento (Ricoeur, 2006b).

Una de las consecuencias de esto, para lo que nos compete, la podríamos ver en las relaciones de tipo cultural. Al respecto podemos acudir a Vila (2004) que nos dice lo siguiente a partir de la relación ética que plantea entre responsabilidad y alteridad:

La respuesta pedagógica y didáctica a la llamada sociedad multicultural deberá provenir de una profunda reflexión sobre la naturaleza de la diferencia humana y el origen social de las desigualdades. Este análisis demanda un posicionamiento respetuoso con las culturas de referencia a la vez que intolerante en las premisas segregadoras, enfatizando el papel de la comprensión e interpretación de la realidad educativa y la configuración de los espacios de relaciones como espacios para el diálogo y la (re)construcción crítica de significados desde referentes éticos. Y a esto debe añadirse el reconocimiento del valor que para el aprendizaje de toda la comunidad educativa supone la pluralidad de cosmovisiones y formas de acceder e interpretar el conocimiento, desde lo cual resulta la dimensión cooperativa del aprendizaje, así como la comprensión del rol mediador de otro para el propio acontecimiento y la construcción de los espacios de relaciones. (p. 7)

Esto quiere decir que los procesos de interculturalidad que parten del reconocimiento del otro deben estar en una relación de alteridad. No obstante, debemos tener en cuenta la crítica que hace Ortega (2004) a la filosofía levinasiana desde el análisis de la filosofía de la liberación dusseliana:

Para reconocer al Otro en el rostro ajeno el yo debe querer reconocer la fragilidad ajena, reconocer esa misma vulnerabilidad en su propio rostro y ablandarse ante el Otro. Ese gesto sólo es pensable desde una posición de relativo poder en el que el yo sabe que no se extinguirá en el acto. Dos son las consecuencias. En primer lugar, la distancia ante lo Otro, aun cuando es respetuosa, lo confina al misterio, al desconocimiento, en suma lo fetichiza y lo abandona a una política que se confunde con mística. En segundo lugar, en situaciones de subordinación extrema, en que el cara-a-cara con el poderoso simplemente no es posible, el subalterno no puede darse el lujo de dar el rostro. Cuando encara al poderoso es para desafiarlo (cara-contra-cara), no da su rostro, sino su puño. (Ortega, p. 201)

La idea del otro que me es extraño debe pasar por la pregunta ¿Qué es lo que hace que ese otro sea extraño y no se pueda facilitar la relación de alteridad en la sociedad actual? El otro que es reconocido no puede pasar por ser tenido como una

cultura exótica que cuenta con el beneficio del reconocimiento por parte de la cultura dominante.

A consecuencia de la posición de poder desde donde es formulada, la ética de Levinas prescribe una responsabilidad infinita que sólo se puede manifestar en veneración ante lo Otro. Sin embargo, la veneración no sólo es insuficiente para disputar ese discurso de alteridad metafísica con que el subalterno ha sido inscrito en las relaciones de poder social, sino que además continua un venerable proceso de fetichización del subalterno no-occidental (piénsese sólo en los atributos asociados con el indígena o la mujer negra en algunos discursos hegemónicos) que lo relega al campo de la ideología. (Ortega, 2004, p. 201)

Como vemos esta idea es similar a la crítica que Ricoeur hace a Levinas:

Suscribiendo completamente los análisis de Levinas sobre el rostro, la exterioridad, la alteridad, esto es, el primado de la llamada procedente del otro sobre el reconocimiento de sí mismo por sí mismo, me parece que la petición ética más profunda es la de la reciprocidad que instituye al otro como mi semejante y a mí mismo como el semejante del otro. Sin reciprocidad, o para emplear un concepto de raigambre hegeliana, sin reconocimiento, la alteridad no sería un otro distinto de sí mismo, sino la expresión de una distancia indiscernible de la ausencia. Hacer de otro mi semejante, tal es la pretensión de la ética en lo que concierne a la relación entre la estima de sí y la solicitud. (Ricoeur, 1993, p. 108).

Aunque por lo que se puede comprender de esta cita es que el filósofo francés no descalifica del todo la obra Levinasiana, sino que busca otro camino, o mejor, un origen más esencial de lo que es la situación de alteridad. Para el entorno educativo esto último supone un estado en el que no hay una jerarquía en la que una cultura exige reconocimiento, y el otro se da a la tarea de permitir esa exterioridad. Por tal razón sostenemos nuestra idea de mantener estas posturas sobre la alteridad como complementarias.

2.3. SÍNTESIS DE LOS CONCEPTOS ESENCIALES TRABAJADOS HASTA AHORA: LA LUGARIDAD COMO CONCEPTO ESENCIAL DE UNA PEDAGOGÍA HERMENÉUTICA DEL LUGAR

Pero incluso si, en cierta manera, se admite que es por una reduplicación analógica como la libertad del otro puede plantearse, parece que se trata verdaderamente de un nuevo punto de partida, o de un nuevo comienzo totalmente original. Y toda la ética, *me* parece, nacería de esta tarea desdoblada de hacer advenir la libertad del otro como semejante a la mía. ¡El otro es mi semejante! Semejante en la alteridad, otro en la similitud. En este sentido el problema del reconocimiento de la libertad en segunda persona es el fenómeno central de la ética. (Ricoeur, 1993, p. 72)

Se pasan muchísimos años, demasiados años, escuchando, hablando, informándonos, opinando leyendo y escribiendo acerca de los otros “específicos” de la educación (los discapacitados, los pobres, la infancia, los que parece que no aprenden, los extranjeros, los gitanos, los bolivianos, las niñas, los jóvenes, y tantos y tantas otras) como si de eso se tratara toda la amorosidad educativa. Sin embargo, lo único que somos capaces de recordar, el único recuerdo que no parece que vale la pena, es el de pensar y el de sentir cada momento en que fuimos (y en que somos) incapaces de relacionarnos con ellos. (Skliar, 2006, p. 254)

Por lo tratado en gran parte de lo escrito en apartados anteriores, puede parecer desordenado el hecho de haber dejado de lado la relación entre educación y los conceptos de espacio y lugar, y haber acudido a acercarnos a la forma como será tenido en cuenta el sentido de la alteridad en una relación pedagógica para esta investigación sin siquiera habernos referido a estos conceptos. No debe suponer esto que los hayamos olvidado o dejado de lado. La razón de este, si se quiere, paréntesis, es haber podido acercarnos a lo que, según nuestra posición, puede ser una relación pedagógica dentro de ese espacio educativo que supone una experiencia vital del estudiante, que traducida en su experiencia significativa del lugar, como ya vimos, excede los límites de la escuela.

Por lo anterior es nuestra labor, llegados a este punto, realizar la síntesis de los

conceptos de espacio, lugar y alteridad en lo que ya tratamos de insinuar más arriba con el nombre de PEDAGOGÍA HERMENEÚTICA DEL LUGAR³³.

Evidenciamos que el espacio es un lugar complejo de interacciones. Nos pareció insuficiente referirnos sólo al espacio para pensar en la experiencia vivida del sujeto, en particular del estudiante, por lo cual acudimos al concepto de lugar desde la perspectiva del *hábitus*. Nos preguntamos por la experiencia social del lugar en su interacción entre sujetos teniendo en cuenta las tensiones que de ahí se desprenden acudiendo al fenómeno de la heterotopía y los no-lugares. Esto nos llevó a acudir a la metáfora de la cinta de Möbius para explicar esto último. No obstante, avanzamos para plantear el vínculo entre experiencias vividas que se dan en la sociedad a partir de la fusión de las experiencias de mundo, es decir, el interior y exterior de la experiencia social genera el vínculo entre distintas cintas de Möbius. Por lo anterior, no sobra complementar lo ya dicho acerca de cuestionarnos por nuestro espacio vivido y pensar que

La pregunta es una pregunta que vuelve a insistir sobre la espacialidad del otro y no sobre su literalidad. Es una pregunta acerca de las espacialidades asignadas, designadas, enunciadas, anunciadas, ignoradas, conquistadas. Sobre la distribución del otro en el espacio de la mismidad y en un espacio otro. Sobre el perpetuo conflicto entre los espacios. Sobre la negación y la afirmación de los espacios. Sobre la pérdida y el hallazgo de los espacios. Sobre los espacios que, aún en convivencia, se ignoran mutuamente. Sobre espacios que no conviven pero que, ciertamente, respiran su propio aire. (Skliar, 2002, p. 75)

La espacialidad del espacio se halla en relación con lo humano. El espacio está en todo lado, pero somos nosotros los que le damos significado. No obstante, notamos la preeminencia de la lugaridad³⁴ del lugar en la experiencia del sujeto que lo configura en

33 No es nuestra pretensión desarrollar esta propuesta de una forma concluyente, teniendo en cuenta que en este momento de la investigación no hemos accedido a la experiencia directa del sujeto por medio del estudio empírico. Por tal razón es que hacemos énfasis en la palabra del título de este apartado como un “inicio” que nos facilita reducir los conceptos sobre los cuales buscamos develar el problema de investigación o, en jerga fenomenológica: el problema esencial.

34 Tomamos prestado el concepto de lugaridad que se da en los discursos arquitectónicos acerca de la

su diferencia. “Somos, tal vez, como producto social un vehículo de etiquetas, marcas. Lo que somos tiene un marcaje de *lugaridad*, que nos hace ser lo que creemos ser y lo que los otros creen que somos; lugaridad como contexto simbólico pensado-sentido-vivido, producido desde la interpretación colectiva de las historias culturales que definen imágenes identitarias plurales y diversas” (Vásquez y Pérez, 2009, p. 654). Por esta razón, y ya explicadas las condiciones del lugar en la relación con el sujeto, sólo cabe por decir que eso ya dicho, es lo que constituiría el sentido del lugar, esto es, la lugaridad del lugar.

Vamos a decirlo sin más rodeos: es el reconocimiento de la experiencia del lugar del estudiante lo que nos permite encontrar otra vía de acceso hacia la alteridad. Aun dicho esto, es necesario presentar los equívocos que se pueden presentar en una espacialidad que llama a la alteridad. Como veremos a continuación no distan de la jerarquía enmascarada de alteridad que se evidenció más arriba.

Carlos Skliar plantea con respecto a la alteridad y el fenómeno espacial dos formas de comprensión y acercamiento del otro, pero, que en realidad, enmascaran un alejamiento. Por un lado, encontramos lo que este pensador plantea como la espacialidad colonial, que es

(...) un aparato de poder que se articula y se sostiene a partir de un doble mecanismo diferenciador: por un lado, la ilusión de reconocer las diferencias del otro y de hacerlo en su apariencia más externa, en la mímica de un diferencialismo racial, lingüístico, histórico, sexual, cultural, etc.; por otro lado, y al mismo tiempo, el de repudiar esas mismas diferencias, disimularlas, enmascararlas, desactivarlas hasta convertirlas en puro exotismo, en pura alteridad de «afuera» (Skliar, 2002, p.77).

El otro, desde la espacialidad colonial, es reconocido en su diferencia, pero a partir de interpretar la misma en relación con la cultura dominante. Es decir, sé que el

forma como los sujetos habitan el espacio y lo hacen visible a partir de su grado de significación cultural (Seguel, 2001; Halpert, 2004;). Su significado deviene de lo que expusimos acerca del lugar.

otro existe, pero gracias a que lo puedo comparar con la cultura impuesta. Ese otro distinto se presenta como un otro maléfico. “El colonizador no comprende la crítica del otro, pues cree que el otro existe gracias a su propia producción e invención colonial” (Skliar, 2002, p.79).

En este mismo sentido, Skliar llama la atención a las propuestas de alteridad desde el espacio del multiculturalismo. Él plantea cómo el multiculturalismo conservador reconoce al otro dentro del plano cultural en su diferencia como un agregado a esa cultura dominante, es decir, que al igual que la espacialidad colonial, hay un alejamiento del otro. Se asume que hay diversidad cultural que gira en torno a una cultura reconocida y normalizada en la sociedad. “El multiculturalismo conservador abusa de la idea de diversidad para poder encubrir así una cierta forma de hospitalidad hostil: los “diversos” grupos que componen la cultura son considerados como agregados o bien como ejemplos que sólo matizan, que únicamente dan color a la cultura dominante, que la enriquecen” (Skliar, 2002, p.94). Así mismo un multiculturalismo de corte liberal plantea este tipo de problema, enmascarado en un travestismo lingüístico con conceptos como tolerancia³⁵ o diversidad que oponen la mismidad con el otro.

Para superar estas falacias que ocultan la esencia de la alteridad, Skliar presenta una alternativa hacia una espacialidad de la diferencia. Alteridad no es igualar al otro a mí, o igualarme a él, sino asumir

(...) la relación entre nosotros y ellos, entre la mismidad y la alteridad, aquello que define la potencia existencial del otro, sino la presencia –antes ignorada, silenciada, aprisionada, traducida, etc.– de diferentes espacialidades y temporalidades del otro; ya no se trata de identificar una relación del otro como siendo dependiente o como estando en relación empática o de poder con la mismidad; no es una cuestión que se resuelve enunciando la diversidad y ocultando, al mismo tiempo, la mismidad que la produce, define, administra, gobierna y contiene; no se trata de una equivalencia culturalmente

35 Aunque ya dimos la discusión más arriba optando por quedarnos con el significado positivo que Eduardo Vila da al respecto

natural; no es una ausencia que retorna malherida; se trata, por así decirlo, de la irrupción (inesperada) del otro, del ser-otro-que-es-irreductible-en-su-alteridad (Skliar, 2002, p.38).

Para nosotros esta última idea del pedagogo argentino es vital puesto que nos está indicando las múltiples espacialidades que se dan en atención a la diferencia. En las instituciones educativas podemos confinar en un mismo espacio a sujetos con distintas visiones culturales del mundo, pero no por eso mismo se hace referencia a un estado de alteridad. Son más bien las diferencias de lugaridad dentro del espacio las que nos permitirían otro tipo de perspectiva para comprender las cuestiones culturales de la interacción dentro de la escuela, teniendo presente que

por un lado el sujeto y la pérdida de su figura y materia frente a la ambigüedad de lo plural determina un contexto desde donde se dialoga y produce sentido, que finalmente construiría otra **lugaridad**³⁶ del campo cultural, y por otro lado la producción, la huella que genera el sujeto dependería del tipo de inscripción que delataría los usos y el espacio relacional a construir. De esta manera, la mirada de construcción cultural de hoy va hacia el vector de conflictualidad que se posiciona no sólo como un juego de lenguaje en su práctica estética sino como un espacio suficientemente asentado para construir una propuesta de sentido a través de lo múltiple e interactuante de lo residual a modo de huella de lo cultural y donde la referencia cultural actuaría como una táctica de reconocimiento de identidad y el espacio como una historia material de dicha práctica. (Llano, 2012, p. 172)

El recorrido que hemos hecho para establecer una ruta de la alteridad con las conclusiones previas que resultaron, nos permite establecer nuestra postura frente a la relación pedagógica desde una perspectiva hermenéutica que tiene en como vínculo esencial el lenguaje. Pero no bastando el lenguaje al momento de su ausencia, acudimos a la importancia del cuerpo y a la disposición de alteridad que se complementan con el lenguaje para que exista una relación entre el yo y el otro. No obstante, lo que nos lleva

36 El subrayado y la negrilla es nuestro

a establecer la relación con el lugar, es que pareciera que éste estuviera ausente cuando se trata de realizar el vínculo entre pedagogía y alteridad. El tipo de pedagogía que proponemos lo que viene es a complementar lo que se ha desarrollado con respecto a una pedagogía de la alteridad (Mélích, 1994; Bárcena y Mélích, 2000; Skliar, 2002; Valera-Villegas, 2002; Ortega, 2004; Vila, 2005; Magendzo, 2006; Larrosa y Skliar, 2009)

Decimos que el tipo de pedagogía que planteamos es hermenéutica porque busca la comprensión e interpretación del otro a partir del vínculo con el lenguaje. El lenguaje que posibilita el diálogo es al que nos referimos. Este es un estado de apertura hacia el otro en el sentido del escuchar para poder intervenir con la palabra y esta pueda ser devuelta.

El que en un diálogo guarda silencio puede “dar entender”, es decir, promover la comprensión, con más propiedad que aquel a quien no le faltan las palabras. No por el mucho hablar acerca de algo se garantiza en lo más mínimo el progreso de la comprensión. Al contrario, el prolongado discurrir sobre una cosa la encubre, y proyecta sobre lo comprendido una aparente claridad, es decir, la incompreensión de la trivialidad. (...) El que nunca dice nada, no tiene la posibilidad de callar en un determinado momento. Sólo el auténtico discurrir es posible un verdadero callar. Para poder callar el ser-ahí debe tener algo qué decir, esto es, debe disponer de una verdadera y rica aperturidad de sí mismo. Entonces el silencio manifiesta algo y acalla la “habladuría”. (Heidegger, 1997, p. 188)

Esto quiere decir que el docente que escucha permite el hablar. No exige a sus estudiantes que callen mientras escuchan, pues este silencio impuesto es un defecto del lenguaje, así como el docente que impone ser escuchado a perpetuidad. En un sentido muy afín a la idea que acabamos de traer de Heidegger, pero en referencia al plano educativo encontramos que

Sólo quien escucha pacientemente y críticamente al otro, habla con él, aun cuando en

ciertas ocasiones, necesite hablarle a él. Lo que nunca hace quien aprende a escuchar para poder hablar con es hablar *impositivamente*. Incluso cuando, por necesidad, habla con otras posiciones o concepciones del otro, habla con él como sujeto de la escucha de su habla crítica y no como objeto de su discurso. El educador que escucha aprende la difícil lección de transformar su discurso al alumno, a veces necesario, en un habla con él. (Freire, 2004b, p. 51)

Es una pedagogía del lugar porque viene a tener en cuenta los lugares que experiencia el estudiante tal como surge de lo ya expuesto anteriormente. Es tener presente que el espacio de la escuela no es el único lugar de acceso a la experiencia del estudiante. El estudiante no solo aprende en la escuela. Ni siquiera nosotros como docentes aprendimos necesariamente en una universidad cómo enseñar, tal como lo ilustra Freire (2004b): “Si tuviéramos claro que fue aprendiendo como percibimos que es posible enseñar, entenderíamos con facilidad la importancia de las experiencias informales de las calles, en las plazas, en el trabajo, en los salones de clase de las escuelas, en los patios de recreos, donde diferentes gestos de alumnos, del personal administrativo, del personal docente, se cruzan llenos de significación” (p.21). Es la intención de nuestra propuesta pedagógica que los no-lugares sean visibilizados en el discurso escolar.

Es una pedagogía hermenéutica del lugar porque propone la comprensión e interpretación de los lugares que habita el estudiante en su experiencia exterior a la escuela. Si las experiencias del lugar son distintas, y éstas conforman nuestra diferencia, entonces una pedagogía de la alteridad debe pasar por tener en cuenta la experiencia del lugar. El estado de alteridad nos permite el reconocimiento del otro en su diferencia que también pasa por la comprensión de su lugar vivido. La frase “ponerme en el lugar del otro” pasa a ser falaz porque no puedo estar en el mismo lugar del otro -en sentido estricto-, más bien, puedo interpretarlo para reconocerlo en su diferencia.

Una pedagogía hermenéutica del lugar pasa por descentrarnos, como docentes, de nuestra experiencia vital del lugar para estar abiertos a comprender e interpretar los

lugares de experiencia del estudiante y, por ende, reconocerlos en tanto estudiantes-otros. La realidad no es la que vivió o vive el docente y, en virtud de esdto no, debe ser depositada en la experiencia de los estudiantes. Los docentes deben salir de su mismidad espacial para poder acceder a la de los estudiantes-otros. Acá es necesario el estado de apertura que vimos con Levinas, pero, superando la jerarquía de docente-estudiante supone que el encuentro se da entre dos iguales. El estudiante es el igual del docente sencillamente porque ambos son humanos.

Una pedagogía hermenéutica del lugar permite abrimos paso frente a una pedagogía de la totalidad que piensa que la realidad es inamovible y terminada por la tradición cultural imperante. Esto supone un estado de apertura a lo nuevo, a lo que irrumpe, al acontecimiento. Por esto mismo, exige para los docentes el estado de alteridad al que se ha hecho alusión en este apartado. Confronta un reto para los docentes porque esto significa para nosotros desplazarnos de nuestro espacio de confort para dejar entrar, y a su vez ingresar, al lugar del estudiante-otro. Esto es lo que implica la cinta de möbuis para la acción educativa. Comprender que podemos permitirnos ser permeados por el lugar del otro en la medida que mi lugar vital está en relación con éste.

Una pedagogía hermenéutica del lugar permite que por medio de la apertura a la comprensión de los lugares de los estudiantes -lugares que exceden la experiencia el espacio de la escuela-, podamos generar cambios sociales, poder identificar junto a nuestros estudiantes las posibilidades para mejorar nuestro actuar con el otro. ¿Cómo podemos llevar a cabo esto si la escuela supone que la experiencia que desde ahí se transfiere a los estudiantes es la que debemos seguir, siendo esta mediada por una cultura impuesta? Si es de esta manera, lo que se estaría haciendo es adoctrinar culturalmente a un estudiante negándole, a su vez, la posibilidad de apertura a los lugares del otro y, por ende, a una parte vital de la humanidad. Si sorteamos esto último y logramos asumir la fusión de lugares en la escuela, pues nos permitirá la comprensión del otro y, por ende, su alteridad.

Una pedagogía hermenéutica del lugar debe permitir que por medio de la irrupción del acontecimiento del lugar del estudiante-otro y el reconocimiento al interior de la escuela de esto, permita comprender la historia. Los acontecimientos suponen las pequeñas historias no contempladas en la Historia; son esas rupturas las que nos constituyen (Foucault, 1970). Esto abrirá el espacio para un estado crítico y de sospecha frente a la Historia que se puede construir a nuestro alrededor.

Una pedagogía hermenéutica del lugar nos debe decir qué debemos entender acá como sospecha. ¿Acaso como ese estado perpetuo de crítica a toda la realidad? Nada más ingenuo que esto. El estado de sospecha al que hace referencia es, más bien, a una condición de apertura frente a lo que viene. Sospecho de lo que nos indican los medios de comunicación sobre lo que es la realidad: esto es lo bello, esto es lo decente, esto es lo respetable. Claro está, manteniendo unos mínimos éticos, podemos entender esta sospecha casi que como sinónima al estado de curiosidad. Sospecho porque creo que puedo encontrar algo más y me puedo dirigir a indagarlo. Solo si como docentes nos permitimos este estado, es que podemos acceder a las preguntas que tienen que hacerse los estudiantes a partir de su curiosidad particular.

Estimular la pregunta, la reflexión crítica sobre la propia pregunta, lo que se pretende con esta o aquella pregunta en lugar de la pasividad frente a las explicaciones discursivas del profesor, especie de *respuestas* a preguntas que nunca fueron hechas. Esto significa realmente que, en nombre de la defensa de la curiosidad necesaria, debemos reducir la actividad docente a un puro ir y venir de preguntas y respuestas que se esterilizan burocráticamente. La capacidad de diálogo no niega la validez de los momentos explicativos, narrativos, en que el profesor expone o habla del objeto. Lo fundamental es, que profesor y alumnos sepan que la postura de ellos, profesor y alumnos, adoptan, es *dialógica*, abierta, curiosa, indagadora y no pasiva, en cuanto habla y cuanto escucha. Lo que importa es que profesor y alumnos se asuman como seres epistemológicamente curiosos. (Freire, 2004b, 40).

Cabe no olvidar que la cuestión del reconocimiento nos puede alejar de una

pedagogía ilusoria del otro. Es decir, discursos pedagógicos que pueden hacer referencia a la acogida del otro, pero que parten de una cultura dominante que permea la educación y desde la cual tiene que adoctrinarse al estudiante. Esos discursos le pueden decir al estudiante “Está bien, tienes una cultura distinta, te acogemos y respetamos, pero DEBES adecuarte a nuestra cultura”.

¿Será imposible la tarea de educar en la diferencia? Afortunadamente es imposible educar si creemos que esto implica formatear por completo al otro, o regular sin resistencia alguna, el pensamiento y la sensibilidad. Pero parece atractivo, por lo menos para no pocos, imaginar el acto de educar como una puesta a disposición del otro de todo aquello que le posibilite ser distinto de lo que es en algún aspecto. Una educación que apueste a recorrer un itinerario plural y creativo, sin patrón ni reglas rígidas que encorseten el trayecto y enfatice resultados excluyentes. (Duschatzky y Skliar, 2000, p. 11)

Esa ilusión pedagógica del otro a partir de la cultura jerárquica que se pueda imponer desde la escuela, es lo que Skliar (2002) determina como una pedagogía del otro que debe ser borrado: Es la negación del espacio y tiempo del otro. Esta también sería la pedagogía del otro como huésped de nuestro presente: Acá sí existe el otro, pero se busca adaptarlo a las condiciones del que le da su hospitalidad. Una alteridad ilusoria. Finalmente -nos dice Skliar-, una pedagogía del otro que reverbera permanentemente es la que pone de manifiesto al otro que permita una perplejidad o una pedagogía del acontecimiento que nos permita asombrarnos, pero no por esto asustarnos ante la irrupción del otro.

Pérez (2006) pone en unos términos similares a una pedagogía de la perplejidad la idea de devolver a la escuela su relación con lo real. Lo que él denomina como la escuela por-venir, en la cual

el propósito es rescatar a los otros, a su identidad y, a su pluralidad, rescatarlos de la

exclusión a la que la escuela y la sociedad parecen condenarlos. Una exclusión asociada al concepto del otro y de lo otro, que la pedagogía por-venir debería rescatar del olvido. Una exclusión que es parte constitutiva de la escuela formal que rechaza los juicios, lo subjetivo, lo no cuantitativo, lo no previsto y todo lo que no construya parte predeterminada de un modelo simbólico (p.8).

Estando totalmente de acuerdo con los planteamientos de Skliar en cuanto a la búsqueda de una pedagogía que tenga en cuenta las diferencias y los distintos espacios que se dan en la diferencia del sí-mismo y el otro, queremos ir más allá al establecer que la interpretación de la lugaridad de la experiencia del estudiante es lo que permitiría entender esos espacios de experiencia vital en la diferencia. Es claro que no podemos conocer todos los espacios, pero poder comprender al estudiante en su experiencia con el lugar nos permite interpretar su vivencia, claro está, a partir del estado de alteridad que se propone desde una pedagogía de la alteridad y la diferencia. No es posible una pedagogía hermenéutica del lugar sin diálogo y lugaridad.



CAPÍTULO 3: ACERCA DEL CAMINO FENOMENOLÓGICO Y HERMENÉUTICO PARA INVESTIGAR EN EDUCACIÓN

(...) el campo observacional del científico social, la realidad social, tiene un significado específico y una estructura de significatividades para los seres humanos que viven, actúan y piensan dentro de él, quienes mediante una serie de construcciones de sentido común han efectuado selecciones e interpretaciones previas de este mundo que experimentan como la realidad de sus vidas cotidianas.” (Schütz, 1974a. p. 79).

Los distintos tratados de epistemología describen las bases teóricas sobre las cuales se sostienen las ciencias, bien sea las llamadas exactas o naturales, del espíritu o sociales. Se nos puede iniciar en las diferencias entre la *doxa* y la *episteme*; de la importancia que el positivismo y el neopositivismo le dan a la segunda; o del rescate que le han dado algunas corrientes de corte cualitativo a la primera. Se pueden plantear los problemas del conocimiento desde su esencia, origen o posibilidad. ¿Cuál es el contexto que hace que todos estos pensamientos aparezcan compilados dentro de un texto o sean defendidos de forma particular? ¿Tal vez mostrarnos las diferencias de cada corriente y con eso se nos da por sentado que sabríamos investigar en el campo de las ciencias, una vez sepamos en qué consiste cada una? ¿Si fuera así, seríamos científicos que investigan, si acumulamos un conocimiento enciclopédico en este campo?

Estas preguntas nos invitarían a pensar en investigadores o científicos que vivieron en tiempos en los que no existían esos compilados acerca del problema del conocimiento. Si la respuesta al segundo interrogante del párrafo anterior fuera positiva, entonces tanto Galileo como Copérnico no serían científicos. Más aún, si en la

actualidad los científicos desconocieran estos procesos de conocimiento, no dejarían de ser profesionales que ejercen ese rol. Lo anterior se sostiene, porque la ciencia natural no necesita plantearse el problema del conocimiento para llevar a cabo sus fines.

Por otra parte, una respuesta pareciera que sale por sí misma, o más bien, se hace evidente su ausencia, a saber: la aplicación de la teoría en la práctica. Sin acción estaríamos en un plano meramente teórico, sin ninguna aplicación o posibilidad de experiencia o experimentación, según sea por donde nuestra postura se decante. Al parecer no sería concebible la posibilidad de un investigador científico que está alejado de su relación directa con su objeto de estudio. No se podrían investigar las propiedades de determinada célula si no hay un acercamiento a ella. Habría una imposibilidad para entender el comportamiento de un grupo social, sin al menos observarlo. Por esto podríamos preguntarnos: ¿Llevar a la práctica una corriente epistemológica en particular nos hace ser investigadores?

Atendamos al siguiente diálogo entre científicos:

- Oye, tú eres científico ¿por qué investigas?

- Porque quiero ganar dinero -afirma con seguridad mientras arregla los pliegues de su bata blanca-.

De la respuesta al diálogo anterior, destacaremos dos interpretaciones de las múltiples que podrían generarse: 1- Investigar sería la forma menos práctica de hacer dinero; 2- Es una motivación que no es consecuente con su quehacer profesional. Así pues ¿Cuál es el sentido o naturaleza de un científico o investigador?

Pensemos en los científicos alemanes que experimentaban por medio de procesos eugenésicos con humanos durante la segunda guerra mundial. La comunidad internacional coincide en catalogar estos hechos como una barbarie que cae en el campo de la locura. Es decir, que en el sentido que buscamos, estos hechos que están en el contexto de la maldad no pueden ser equiparados a desarrollos de investigadores, científicos, sino por personas que estaban fuera de sus cabales. Un demente es un demente, un “científico demente” pierde su naturaleza de científico cuando el adjetivo

aparece junto a este sustantivo. Claro está, algunos podrían sostener que buscaban generar nuevos conocimientos, pero cuando esta búsqueda de saberes está en función de fines ideológicos, nos remite al mismo contexto del diálogo anterior. Por lo tanto, la propia experimentación e interacción con su objeto de estudio y la búsqueda de nuevos conocimientos, no nos evidencia la naturaleza de un investigador.

Podríamos plantear que la motivación principal de un científico es conocer los fenómenos del mundo para generar conocimiento y el desarrollo de la humanidad. Sin entrar en discusiones acerca de los intereses de distintos sectores en avances científicos, o investigadores motivados por otros eventos distintos a los ya afirmados -situaciones que desvían el foco de este apartado-, entramos en el campo de una valoración de tipo moral acerca de las motivaciones del investigador científico: el bienestar de la humanidad por medio del acceso al conocimiento.

La modernidad nos dejó claro cómo por medio del uso de la razón podemos acceder a un desarrollo en términos positivos de la humanidad. Sin embargo, estos postulados han sido cuestionados, bien sea por un desacuerdo conceptual, o por la experiencia actual del mundo en el que vivimos.

Así pues, lo que nos queda, es que el científico en su que hacer es motivado por una cuestión ética y moral que demarca su relación con lo que investiga. Una vez alejado de cuestiones económicas o políticas, se puede enfocar en una búsqueda para mejorar las condiciones de la humanidad.

Sin embargo, esta última idea nos cuestiona de la siguiente forma: ¿si no hay una aplicación en el campo de la experiencia de lo investigado, entonces, no habría un desarrollo para la humanidad? Por esta razón, será el objetivo de este apartado evidenciar cómo, en tanto científicos sociales -veremos si al final podremos seguir sosteniendo este término-, podemos acceder al estudio del problema sobre el cual queremos indagar con un fin menos instrumental que nos lleve al campo del conocimiento de un problema “esencial”³⁷.

37 El entrecorillado busca evidenciar que el significado del concepto, “esencial”, no será entendido como “lo más importante”, sino que será tenido en cuenta desde el contexto de la fenomenología que le da matices distintos, y que será materia de explicación en este apartado.



3. 1. SOBRE LA CUESTIÓN FENOMENOLÓGICA

Del comienzo de un trabajo de investigación deviene la necesidad de establecer una postura epistemológica que lo orientará. Consideramos necesario que como investigadores establezcamos nuestra posición como Sujetos que acceden a sus Objetos por medio de determinada acción. Sin dar rodeo alguno, y con el ánimo de sentar la base sobre la cuál se hará esta tesis, afirmaremos que nuestra labor será realizar una investigación en el tema de la educación, en el campo de las ciencias sociales y en el marco de una metodología fenomenológico-hermenéutica.

De las cinco líneas anteriores encontramos una serie de conceptos problemáticos, e incluso contradictorios. Es un exabrupto asumir una relación Sujeto-Objeto en un mismo párrafo que afirma que estaremos en una posición fenomenológica. Somos conscientes de la falacia. Por esto surge la necesidad implícita de evidenciar la incompatibilidad de estos conceptos en el contexto investigativo de esta tesis. Para desarrollar esto, contemplemos como necesario establecer en principio las consideraciones pertinentes de lo que consideraremos será nuestro perfil como investigadores.

Para empezar acudiremos a uno de los protagonistas literarios más importantes en el campo de la investigación criminal: Sherlock Holmes. Este investigador privado es reconocido por hacer uso de su innegable genialidad para resolver los casos más oscuros y complejos. Para lograr el éxito de sus investigaciones lleva a la práctica lo que su autor, Conan Doyle (2007), titula en un capítulo de sus famosos libros como, “La ciencia del razonamiento deductivo”. Para Holmes, la investigación “es, o debería ser, una ciencia exacta, y se la debe tratar del mismo modo frío y sin emoción” (Doyle, 2007, p.15).

Sin pudor alguno Holmes reconoce su genialidad. Evidencia los vacíos de algunos de sus colegas que se dejan llevar por sus sentidos y son engañados ingenuamente por los datos de la experiencia sensible. De alguno de ellos destaca que

poseen la intuición, pero que desconocen la gama de conocimientos exactos. Para contrarrestar esto, Holmes plantea tres facultades necesarias para un detective ideal: capacidad de observación, deducción y los conocimientos exactos.

Holmes, en un diálogo con su fiel amigo Watson, le demuestra cómo funcionan estos tres tipos de facultades mentales. Solo con observarlo le indica que estuvo en una oficina de correos enviando un telegrama. Argumenta que para llegar a este tipo de conclusiones es necesario establecer que la observación y la deducción son dos procesos mentales distintos:

La observación me dice que lleva usted un pegotito rojizo pegado al borde de la suela. Justo delante de la oficina de correos de Wigmore Street han levantado el pavimento y han esparcido algo de tierra, de tal modo que resulta difícil no pisarla al entrar. La tierra tiene ese peculiar tono rojizo que, por lo que yo sé, no se encuentra en ninguna parte del barrio. Hasta aquí llega la observación. Lo demás es deducción.

¿Y cómo dedujo lo del telegrama?

- Pues, para empezar, sabía que no había escrito una carta, porque estuve sentado frente a usted toda la mañana. Además, su escritorio está abierto y veo que tiene usted un pliego de sellos y un grueso fajo de tarjetas postales. Así pues, ¿a qué iba a entrar a la oficina de correos si no era para enviar un telegrama? Una vez eliminadas todas las posibilidades, la única que queda tiene que ser la verdadera. (Doyle, 2007, p. 15)

A través de este tipo de razonamientos lógicos encontramos cómo el detective inglés resuelve distintos enigmas. En su método se intuye, además, un modelo cartesiano que nos indica que los sentidos obnubilan la observación e inducen al error. Las emociones son enemigas del razonamiento claro. Las personas implicadas dentro de los casos -criminales y testigos- son para Holmes meros objetos que son susceptibles de deducción. “Tienen una pinta de rufianes lamentable, pero supongo que todos poseen una pequeña chispa inmortal oculta en su interior. Nadie lo diría al verlos. *A priori*, no parece probable. ¡Qué extraño enigma es el hombre!” (Doyle, 2007, p. 121).

Al detective no le interesa relación alguna con los protagonistas más allá de lo que la evidencia le permiten deducir y observar. Diríamos que las personas involucradas

en sus investigaciones son meros datos que aportan pistas para la resolución del problema. “Si bien el individuo es un rompecabezas insoluble, cuando forma parte de una multitud se convierte en una certeza matemática. Por ejemplo, nunca se puede predecir lo que hará un hombre cualquiera, pero se puede decir con exactitud lo que hará la población por término medio. Los individuos varían, pero los porcentajes se mantienen constantes. Eso dicen los expertos en estadística” (Doyle, 2007, p. 121). “Deduciríamos” de este fragmento, una admiración por el individuo en tanto dato.

En uno de los casos más complejos que tuvo que resolver por la falta de pruebas, es decir, la falta de objetos que pasan por los procesos mentales ya planteados, el detective inglés decide retirarse a una montaña cercana a los sucesos del crimen para estar al tanto de los movimientos de las personas sin ser visto. Se convierte en un observador pasivo a la espera de que su posición arroje los resultados que le permitan solucionar el problema.

La analogía que queremos mostrar es que aquí el observador Holmes se equipararía a un científico natural porque es alguien que se aleja y no participa en pautas de interacción. “Los hechos, datos y sucesos que debe abordar el especialista en ciencias naturales son hechos, datos y sucesos solamente dentro del ámbito de observación que le es propio, pero este ámbito no 'significa' nada para las moléculas, átomos y electrones que hay en él” (Schütz, 1974c, p. 37). Al establecerse este distanciamiento no se evidenciaría un interés por el Otro, a pesar de que Holmes comparte con ellos el interés por la resolución de los crímenes. El Otro no se evidencia en sus métodos, en gran medida, porque de seguirlos, no llevaría a cabo la resolución de los crímenes, tal y como lo presenta el método de la ciencia de la deducción.

Es de la máxima importancia -dijo- no permitir que las cualidades personales influyan en nuestra capacidad de juicio. Para mí, un cliente es una mera unidad, un factor del problema. Las cuestiones emocionales son enemigas del razonamiento claro. Le aseguro que la mujer más fascinante que jamás he conocido fue ahorcada por haber envenenado a tres niños para cobrar un seguro, y que el hombre más repelente que conozco es un filántropo que lleva gastado casi un cuarto de millones ayudar a los pobres en Londres (Doyle, 2007, p. 26)

Así pues, encontramos que Holmes puede acceder a su Objeto, pero no al individuo. Puede aprender las características de un criminal a partir de sus deducciones, pero sólo las cuestiones sobre cómo llevó a cabo el crimen. ¿Qué acciones lo motivaron? ¿Cuál fue la intención? Son respuestas que escapan a la lógica Holmesiana. Para conocerlas, no son pocas las ocasiones que tiene que dirigirse al propio individuo y acercarse en el cara-a-cara para preguntarle su motivación.

En un pasaje del libro, “El Sabueso de los Baskerville” (Doyle, 2007), Holmes deduce la personalidad de un sujeto que no conoce con tan solo ver un bastón que ha olvidado la persona en mención. Los datos arrojan que el individuo es médico; el bastón fue un regalo que le brindó al momento de irse de un hospital en el que trabajó y de ahí pasó a trabajar en el campo; es cirujano o médico interno, un poco más allá de un estudiante posgraduado; se fue del hospital hace cinco años; su personalidad es afable, poco ambicioso y distraído; dueño de un perro de estatura media con respecto a su género. Cuando conoce al individuo y lo confronta cara a cara, Holmes reconoce que no es físicamente como lo imaginaba y, más importante, el bastón fue regalado por un amigo del hospital en conmemoración de su matrimonio. Un error en la observación y deducción.

Más dicente es el momento en el que está con la certeza de quienes son, y dónde están ubicados, los responsables de un crimen. Al momento de ir a aprehenderlos le dirige las siguientes palabras al inspector de la policía: “me gustaría que el propio Jonatham Small -el criminal que está a punto de atrapar- me explicara algunos detalles del caso. Ya sabe usted que me gustaría dejar resueltos mis casos hasta el último detalle” (Doyle, 2007, p. 113). Es decir, Holmes, aunque ha resuelto el caso, quiere saber las motivaciones del criminal. Estas respuestas escapan a cualquier observación o deducción que haya podido hacer durante la resolución del caso. El método de Holmes busca ir a las cosas mismas. No obstante existe una barrera que no deja que lo logre.

La deducción sirve para sacar datos del individuo sin que necesariamente haya una interacción con él. Es claro que para los fines de esclarecer un crimen, basta con las geniales deducciones de Holmes. Sin embargo las motivaciones e intenciones del sujeto

dejarían de estar al alcance del observador que se aleja en su montaña de conocimientos, observaciones y deducciones lógicas.

3.1.1 La cientificidad de las ciencias naturales vs la fenomenología de Husserl

Así mismo como lo hace Sherlock Homes, la ciencia natural desconoce el acceso a las cosas mismas, debido a su búsqueda de objetividad y dominio universal de los fenómenos. A la par de esta afirmación se pone de relieve la oposición del método fenomenológico, del cual Husserl afirma: “La fenomenología procede aclarando visualmente, determinando y distinguiendo el sentido. Compara, distingue, enlaza, pone en relación, hace trozos o separa partes no independientes; pero todo puramente viendo. No construye teorías ni matematiza; no lleva a cabo, en efecto, explicaciones en el sentido de la teoría deductiva” (Husserl, 1982, p.72).

Por lo anterior, revelamos que es, en principio, el camino de Husserl el que nos interesa. Nos indica cómo la ciencia natural falla en su pretensión de dominio sistemático de los fenómenos. La ciencia separa lo objetivo de lo subjetivo de un fenómeno. La experiencia de los sujetos no tendría importancia en ese sentido. Así, se hace evidente la preocupación del filósofo alemán:

Es ahora de la mayor importancia considerar el desplazamiento, consumado ya por Galileo, en virtud del que el mundo matemáticamente cimentado de las idealidades pasó a convertirse en el único mundo real, el mundo efectivamente dado como perceptible, el mundo de la experiencia real y posible; en una palabra: nuestro mundo de vida cotidiano. Este desplazamiento sustitutorio fue heredado bien pronto por sus sucesores, los físicos de todos los siglos subsiguientes (Husserl, 1991, p. 50).

No obstante, la relación entre el campo de objetividad y la constitución de lo sensible genera una falacia. Las demostraciones de la ciencia se deben dar en el campo de la experiencia, el campo donde se da esa subjetividad que busca dejar de lado. En este

sentido Javier San Martín (1986) explica: “El hecho de que lo verificable tenga que ser isomorfo con la única experiencia posible para el hombre significa que las teorías de la ciencia natural sólo tienen valor cuando son convertibles en hechos concretos de la experiencia, para lo cual, en algún momento de su desarrollo han de volver a ser traducidas a los términos de la experiencia ordinaria” (p. 65).

Nuestra posición con respecto a la vía Holmsiana, la de la ciencia natural, no es en lo absoluto descalificadora, solamente busca evidenciar un proceso entendido desde la ciencia positiva en la relación Sujeto-Objeto que es distinto al que queremos recorrer, y que no es compatible con una propuesta de investigación del tipo que queremos desarrollar. Sumado a esto, podemos establecer que esta es una noción positivista que puede ser necesaria para su objeto de estudio, pero que en el caso de la analogía entre Holmes y la ciencia natural se encuentra situada en la imposibilidad de comprender las intenciones de los hechos en los cuales se da la interacción social. “Aún cuando estos enigmas son, hablando en general, inmanentes en principio a la ciencia de la naturaleza, es obvio que sus soluciones de acuerdo a las premisas y las conclusiones son, en principio, trascendentes a las mismas. Se caería en un círculo vicioso si se esperase de la ciencia de la naturaleza misma la solución de todo problema que se refiere a ella como tal” (Husserl, 1962, p.21).

Sin duda el método de las ciencias naturales es plausible para hallar datos, confrontarlos, llegar a conclusiones y hallar el camino de la veracidad. No obstante, desde el marco de esta investigación podemos empezar a establecer que aquí, desde los aportes de Edmund Husserl, es como se hace presente la fenomenología, a saber: mientras que las ciencias son incapaces de la fundamentación de un conocimiento de la totalidad de la experiencia humana, la fenomenología busca llegar en verdad al ideal que está vedado a la cientificidad dada su pretensión positivista. “Encontramos este mundo como mundo de todas las realidades conocidas y desconocidas. A él, al mundo de la intuición realmente experimentante pertenece la forma espacio-temporal con todas estas formas corporales que deben ser dispuestas ordenadamente en él; en él vivimos nosotros mismos según nuestros modos de ser personales-corporales. Pero aquí no encontramos

nada de las idealidades geométricas, no encontramos el espacio geométrico ni el tiempo matemático en todas sus formas” (Husserl, 1991, p. 52).

La búsqueda de ese conocimiento vedado para las ciencias naturales, pero accesible a la fenomenología, se suele suscribir con la máxima: “a las cosas mismas”. Esas cosas mismas serían las que no contempla la ciencia.

Cualquier posible intento por parte de un círculo de investigadores no específicamente matemático ni científico-natural, de llevar al científico a este tipo de reflexiones, es rechazado como ¡«metafísica». El especialista que ha consagrado su vida a estas ciencias es, en fin —y esto tiene para él el carácter de lo obvio—, quien mejor puede saber lo que en y con su trabajo se propone y consigue. Las necesidades filosóficas despertadas también en estos investigadores por motivos históricos que deberán ser aún esclarecidos (necesidades «matemático-filosóficas», «científico-natural-filosóficas»), son suficientemente satisfechas por ellos mismos, pero, a decir verdad, de un modo tal que la dimensión entera en la que hay que penetrar con ánimo indagatorio no es siquiera percibida, ni menos, por tanto, cuestionada. (Husserl, 1991, p. Crisis 59).

Aún así ¿si de lo que no da cuenta la ciencia positiva es de la experiencia subjetiva, entonces, deberíamos hallar las fórmulas para hacer medible esa experiencia? Esta labor en el plano de las ciencias del espíritu -nombre por el cual Husserl, siguiendo a Dilthey, oponía a las ciencias naturales- sería para el campo de estudio de la psicología naturalista, en la cual, se busca hallar la explicación de la *psique* desde la objetividad de las ciencias para validar así su conocimiento.

La crítica que hace Husserl a este tipo de psicología -a la que él llamará naturalista-, es que no puede definir su objeto de estudio a la par que lo hacen las ciencias. Por un lado, cosifica algo que no es cosa: la conciencia. De esta forma, su objeto de estudio ya empieza a perder validez. “La percepción – la cogitatio en general– apercebida así es el hecho psicológico. Es decir, apercebida como dato en el tiempo objetivo, perteneciente al yo que la vive, al yo que está en el mundo y que dura el tiempo que le corresponde (un tiempo que se puede medir con aparatos empíricos). Esto, pues, es el fenómeno en el sentido de la ciencia natural que llamamos psicología (Husserl, 1982, p.54). Por otro lado, Husserl evidencia que la conciencia es conciencia



de algo, es referida a una situación, experiencia o cosa, por lo cual se estaría “midiendo” el objeto de estudio -conciencia- desde las características de otra “cosa”: la experiencia de esa conciencia.

Ahora bien, en el plano de la fenomenología el acceso al fenómeno depende de la forma en la cual tengo experiencia del mundo. En este sentido el “ir a las cosas mismas” significa ir a la experiencia inmediata. “(...) el yo que se tematiza aquí en la actitud psicológica no es el yo trascendental que avistamos al final del camino anterior. Hay que volver a comenzar con el yo dado en el punto de partida. Este era el yo empírico atado al mundo. Partiendo de este yo, se ha de mostrar lentamente cómo se va purificando de lo mundano, hasta convertirse en un yo trascendental” (Vélez, 1970, p. 83).

Por esto último, consideramos que explicar concretamente la aplicación de una vía fenomenológica como acceso a la experiencia inmediata partiendo de nuestros intereses en el desarrollo de la presente investigación, implicaría dos cosas:

1. Aclarar cómo serán tenidos en cuenta conceptos clave en fenomenología: Actitud natural, epojé, reducción y mundo de la vida
2. Definir la actitud fenomenológica como investigador en el campo de las ciencias sociales.

Así pues, empezaremos por acercarnos a la actitud natural. Para los intereses de la fenomenología Husserliana, es ahí, a partir del mundo de los fenómenos, un mundo fenoménico, en donde tendremos acceso al conocimiento de la experiencia del mundo. No obstante, cabe anotar que es desde la actitud natural que se distancia la fenomenología para comprender los fenómenos.

Al igual que la ciencia natural la fenomenología parte de un alejamiento, pero no generando una ruptura entre el yo y el fenómeno, sino asumiéndonos como inmersos en él, y siendo a partir de él como podemos llegar a conocerlo y en verdad “ir a las cosas mismas”. Si no fuera de esta manera, según lo dicho en el inicio de este párrafo, todo aquel que está en la actitud natural conocería el mundo en sentido estricto.

El yo queda perdido en ese mundo natural del cual la física lo considera cosa. En

la actitud natural la interpretación mundana oculta la esencia. En palabras más prácticas, podríamos decir que la actitud natural no requiere reflexión alguna del mundo. Ahí estamos día a día, en un cúmulo de experiencias y relaciones que nos alejan de un acto reflexivo. Leamos el siguiente texto:

Eran seis las butacas giratorias que se alineaban sobre el lado opuesto del vagón panorámico de aquel expreso a Kioto. Oki Toshio observó que la del extremo giraba en silencio con el movimiento del tren. No podía quitar los ojos de ella. Las butacas de su lado no eran giratorias.

Iba solo en el vagón panorámico. Hundido en su asiento, observaba los movimientos de la butaca. No giraba siempre en la misma dirección ni con la misma velocidad: a veces se movía con más rapidez, otras con más lentitud y hasta se detenía y comenzaba a mirar en sentido contrario. Al contemplar aquel sillón giratorio que se movía ante sus ojos en un vagón vacío, Oki se sintió solitario. Los recuerdos comenzaron a aflorar en su memoria (Kawabata, 2010, p. 9).

Una silla no pasa de ser un mero objeto entre nuestra cotidianidad, es el objeto silla. El personaje sale de su estado cotidiano al hacer una reflexión acerca de ese fenómeno que lo lleva a preguntarse por él mismo. En tal sentido, hay un quiebre entre la experiencia vital del día a día. En ese instante hay una vuelta a sí para preguntarse por su existencia. Sin embargo, cabe decir que el ejemplo nos es insuficiente en este momento, porque, cómo veremos más abajo, hay un matiz importante en ese alejamiento de lo cotidiano.

Para dejar la actitud natural se necesita que haya una vuelta a la subjetividad de la cual reniega la ciencia. Es pasar de lo mundano a un estado de reflexión para que haya una vuelta al yo. Por lo cual, el yo, ya no es una cosa más entre las cosas.

Una de las principales metas de la fenomenología es la de hacernos reflexionar sobre este mundo, hacemos ver que nosotros lo constituimos. Mediante un peculiar modo de reflexión, la "reducción fenomenológica", la fenomenología nos transportará desde nuestra actitud natural, donde somos devorados por el mundo circundante, a la actitud fenomenológica, transcendental, donde nos concretamos en los noémata de nuestros actos, en nuestro estructurar la realidad (Follesdal, 1991, p. 68).

Por ejemplo, si nos encontramos solos frente a una flor captamos su representación; sin embargo, tenemos que hacer un estado de reflexión y, por ende, de alejamiento de ella. Ahí hallo conciencia de que no es la representación de una flor sino que es, lo que representa mi yo de ella. Lo que pone en cuestión el objeto necesita de una reflexión más. Esta segunda reflexión pone en cuestión esa conciencia que tenemos del objeto. Esta sería en esencia la reflexión fenomenológica que cuestiona nuestros juicios acerca de esa flor, poniendo en suspenso nuestros juicios acerca de la cosa. Este es un llamado al alejamiento de la objetividad y una llegada a la subjetividad.

Para llegar a tal estado de reflexión, Husserl, en principio, propone en una vía Cartesiana, es decir, desligar el yo pienso de sus relaciones con el mundo de la actitud natural. Es una situación en la que el yo se pone entre paréntesis. El camino para realizar esto es lo que se denomina una reducción, que nos llevará a lo que Husserl llama *epoché*³⁸. En consecuencia, la cuestión de Descartes que considera del mundo como una sustancia, es para Husserl un concepto vacío con respecto a la experiencia vital, ya que el mundo no es un concepto del cual debemos dudar para la certeza del *cogito*.

(...) la importancia fenomenológica se desplaza al mundo de la vida que es un reino de evidencias originarias. Lo dado evidentemente es, según el caso, lo experimentado con presencia inmediata en la percepción como «ello mismo», o bien lo recordado en el recuerdo como ello mismo; toda otra forma de la intuición es un presentar ello mismo; todo conocimiento mediato perteneciente a esta esfera, dicho más ampliamente: toda forma de la inducción, tiene el sentido de una inducción de lo intuible, de lo posiblemente perceptible como ello mismo o recordable como habiendo sido percibido, etc. (Husserl, 1991, p. 132).

Guardando sus reservas frente al camino cartesiano,³⁹ el interés en el mundo de la

38 De todas formas, es pertinente aclarar que él abandona este planteamiento. Antes de que se evidenciara esto, muchos de sus seguidores se alejaron y tomaron otro camino fenomenológico. Para ellos una vía cartesiana redundaba en la aparición de un solipsismo que aleja del mundo al sujeto.

39 Algunos consideran que no hubo una ruptura, tal y como lo evidencia Follesdal (1991): “En lo sucesivo argumentaré que el mundo de la vida es totalmente compatible con la primera filosofía husserliana y que incluso hay ya desde sus comienzos un lugar preciso para ella en su fenomenología. En repetidas ocasiones, Husserl hizo breves alusiones sobre el mundo de la vida en sus primeros trabajos y gradualmente fue profundizando y modificando sus puntos de vista sobre este concepto, como

vida se pone de relieve para Husserl. Este es el mundo experimentado por el hombre común; pero también por el científico, pues es allí, en esa experiencia, donde se aplican sus saberes. No podemos parcelar una parte de la experiencia para titularla a nombre de un sector de la humanidad.

Los hombres no siempre tienen intereses científicos, e incluso los científicos no están siempre ocupados con tareas científicas; tampoco existió siempre en el mundo, como la historia enseña, una humanidad que habitualmente viviera inmersa en intereses científicos instaurados desde hace mucho tiempo. Así pues, el mundo de vida existía para la humanidad ya antes de la ciencia, al igual que también prosigue su forma de ser en la época de la ciencia. De este modo, el problema del modo de ser del mundo de vida puede exponerse en y para sí; cabe instalarse por completo en el suelo de este mundo lisa y llanamente intuitivo, cabe dejar fuera de juego todas las opiniones y conocimientos objetivo-científicos, para, entonces, examinar en general qué tareas «científicas», esto es, aquéllas que hay que decidir con validez general, se yerguen en atención a su propio modo de ser (Husserl, 1991, p. 129).

En el sentido fenomenológico que se busca, no es una experiencia directa con el objeto como lo aprehendo o conozco -estaríamos en un realismo ingenuo-, sino que lo compone una carga de sentido y distintas significaciones que lo enmarcan dentro de una complejidad más allá del sentido evidente que del mundo de la vida hacen las ciencias. Tenemos un mundo con un significado antes de que asistiéramos a él, pero le asignamos nuestro propio sentido cuando lo experimentamos.

Es en el mundo de la vida donde reside mi actitud natural frente al mundo. Dejar de lado la vía cartesiana es asumir que es por el acto psicológico de percepción de la cosa de la experiencia -en el sentido fenomenológico de la psicología- desde donde

acostumbraba a hacer siempre con todo las piezas de su fenomenología. Sin embargo, éste estuvo siempre presente” (p. 50). De todas maneras, siendo el objetivo de esta parte del texto mostrar algunas de las bases Husserlianas de la fenomenología, es preciso remitirnos solamente a diferenciar sus etapas. Cumplimos solo con una mera función sistemática dentro de la escritura. No pretendemos defender que existe una linealidad conceptual en la obra de Husserl o no, sino evidenciar el problema que implicaría tomar un camino fenomenológico estrictamente husserliano, teniendo en cuenta los múltiples debates, reservas y apuestas directas por su “método”.

puedo llegar a la reflexión. Si yo veo una casa, veo su frente, pero hay una totalidad que se oculta y que no es aprehensible en la experiencia.

El recorrido nos lleva a un plano psíquico. Ahí se encuentran los dominios de la psicología que Husserl prefiere llamar como una psicología fenomenológica. Ésta entenderá que hay residuos de lo psíquico que también hay que poner entre paréntesis “al residuo fenomenológico (que) es el yo puro -el yo purificado de todo lo mundano-, del cual somos conscientes en una reflexión trascendental. Y todo lo trascendente, todo lo mundano, incluyendo al hombre como ser natural o psico-físico, cae bajo la acción de una reducción trascendental (...)” (Vélez, 1970, p. 21).

Estrictamente hablando, Husserl dirá que la primera vía es una reducción psicológica. Desde ahí se hace una suspensión de la objetividad de lo mundano para llegar a mi subjetividad; la segunda, sería una variación eidética, en la cual cuestiono esa subjetividad que tengo y la contrapongo a otras posibilidades que pueden ser reales o imaginarias. “En el mero fantasear un color, la existencia, que implanta al color como realidad efectiva en el tiempo, queda fuera de cuestión; nada se juzga de ella y tampoco está nada de ella dado en el contenido de la fantasía. Pero ese color aparece, se alza, es un «esto que está aquí» que puede convertirse en sujeto de un juicio, y de un juicio evidente” (Husserl, 1982, p. 21). Por consiguiente, este tipo de variaciones al fundarse en juicios que son evidentes en la realidad, se presentan como una forma posible de conocimiento del fenómeno.

La segunda reducción es decisiva. Por medio de ésta se podría llegar al *eidós* del fenómeno, es decir, a su esencia misma. En este sentido, se llegaría a la conformación de la ciencia estricta. Entre los diversos nombres que Husserl le dio, destacamos la forma en que la planteó como una psicología fenomenológica, contraria a la psicología natural referenciada arriba. Al respecto afirma Husserl:

A todo fenómeno psíquico corresponde, pues, por la vía de la reducción fenomenológica, un fenómeno puro, que exhibe su esencia inmanente (singularmente tomada) como dato absoluto. Toda posición de una «realidad efectiva no inmanente», no contenida en el fenómeno aunque mentada en él y, al tiempo, no dada en el segundo sentido, está

desconectada, o sea, suspendida. Si hay posibilidad de convertir en objetos de investigación tales fenómenos puros, es evidente que no estamos entonces ya en la psicología (esta ciencia natural que objetiva transcendentemente) (Husserl, 1982, p.55).

Husserl plantea un tercer “movimiento” en el cual hay una vuelta al objeto, es decir, una vez llegado al *eidós* del fenómeno, hay que volver a él. Esta no es una retirada para hallar la certeza del *cogito* cartesiano, sino que es una vuelta a esa experiencia del objeto para conocerlo de forma trascendental. De ahí que esta sea una fenomenología trascendental. “La reducción trascendental transforma la actitud psicológica en la actitud trascendental, que hace posible la experiencia trascendental. El campo de esta experiencia es la vida subjetiva universal como la unidad del Yo y el Mundo, purificada totalmente de todo lo trascendente” (Vélez, 1970, p. 101).

Lo anterior podría invitarnos al error de pensar que la actitud fenomenológica nos remite a un yo solipsista en el que soy un dios de interpretación y hallador -valga el neologismo- de esencias. Para esclarecer esto, pensemos en el significado coloquial que le damos al concepto “egocéntrico”.

Cuando decimos que una persona es egocéntrica, nos remitimos en nuestra mente a un individuo egoísta, vanidoso y que solo piensa en él. Sostener una conversación con una persona de este tipo, para muchos, sería estar frente a alguien que solo quiere hablar de su experiencia. Con una persona así, posiblemente nuestras intervenciones dentro del diálogo se conviertan en aprobación frente a sus afirmaciones; si podemos adularlo, mucho mejor.

Si llevamos el anterior significado al plano de la actitud fenomenológica, querría decir que todo gira en torno al ego de quien busca hallar la esencia. Se deja de lado el resto. Pero es todo lo contrario, ya que, cuando se afirma que debe existir una variación de lo que se percibe con respecto a otras interpretaciones por medio de la *epojé*, quiere decir que sí tengo en cuenta las demás experiencias, y más aún, sigo retrocediendo para poner en duda mis propios juicios. En Husserl encontramos que el mundo de la vida también es el vivir los unos con los otros. En nuestra coexistencia pertenecemos al

mundo que está adyacente a un cúmulo de experiencias ya conformadas.

La vida anímica no sólo nos es asequible por medio de la experiencia de sí mismo, sino también de la experiencia de lo ajeno. Esta nueva fuente de experiencia no ofrece sólo algo homólogo de lo que ofrece la experiencia de sí mismo, sino también algo nuevo, en tanto que funda para todos nosotros conscientemente, y por cierto, como experiencia las diferencias de lo “propio” y lo “ajeno” así como las peculiaridades de la vida comunitaria. Precisamente de ahí se desprende la tarea de hacer comprensible fenomenológicamente la vida comunitaria, según las intencionalidades que le pertenecen. (Husserl, 1992, p.4).

Para finalizar con esta parte, es preciso plantear que los conceptos fenomenológicos de la obra de Husserl son problemáticos al momento de su aplicación en el campo de las ciencias sociales, y por ende, para esta investigación. Las razones son las siguientes:

a- Uno de los fines de Husserl fue el de darle una validez a la filosofía en el campo del conocer, razón por la cual no estaba familiarizado con las ciencias sociales. No estaba pensando una aplicación en este campo. Más bien, su pretensión era una constitución esencial de la filosofía. Concretamente, darle la constitución de Ciencia de las esencias a la fenomenología, claro está, en una vía distinta al de la ciencia positiva.

b. Husserl reconoce en el texto de sus últimos años, “La Crisis de las Ciencias Europeas y la Fenomenología Trascendental“, que su obra quedó inconclusa. Sumado a que textos inéditos están en proceso de salir a la luz, problematizan las conclusiones de su obra. Por ende, aún se hacen descripciones exegéticas de la fenomenología de Husserl y argumentaciones frente a su validez, errores y reinterpretaciones de sus argumentos. Pero en lo que sí coinciden sus distintos comentaristas es en que, definitivamente, su pretensión de una fenomenología trascendental no presenta una forma clara para ser aplicada y se evidencia una dispersión y oposición conceptual en sus distintos textos y planteamientos.

c. Por las razones anteriores hay distintas aproximaciones a la fenomenología, tal y como lo afirma Herrera (2010), citando a Ricoeur, “La fenomenología es en gran medida

la historia de las herejías husserlianas”⁴⁰. Y en tal sentido también sostiene que “el origen de las 'herejías husserlianas' tiene aquí una primera explicación: muchos pensadores, como lo hemos dicho, asumieron un momento del esfuerzo reflexivo de Husserl como el más interesante o el más fecundo y algunos como el definitivo. Sin embargo, estos sólo constituían “intentos” de explicitación de su intuición originaria” (Herrera, 2010). En esta misma idea se encuentra Giddens (1993), cuando expone el alejamiento del método Husserliano por parte de distintos pensadores “(...) se puede preguntar si esto es aún una fenomenología, una cuestión de interés más que pasajero, dado que la mayoría de los seguidores de Husserl abandonaron el propósito de producir una filosofía trascendental y se mostraron interesados por la experiencia humana “en el mundo que se vive”, un movimiento de la esencia a la existencia” (p.28).

Somos conscientes de que una tarea de descripción a profundidad del pensamiento husserliano desborda la pretensión de establecer en este apartado las bases teóricas de la forma en la cual se abordara el problema esencial de la presente investigación. Por esta razón, nos basta hasta aquí, con haber mencionado de manera general los postulados más difundidos de la obra Husserliana que nos servirán como sustento para lo que viene.

3. 2. De la relación entre fenomenología y ciencias sociales: Husserl y Schütz

Una vez establecido el marco en el cual hay una oposición entre el estatuto epistemológico de las ciencias naturales y la fenomenología trascendental, podemos acceder a los parámetros en los cuales será aplicada esta última a esta investigación. Sin embargo, hacer esta afirmación sería plantear que existe un método fenomenológico claro y establecido para ser aplicado en una investigación. Nada más alejado de la realidad.

40 No sobra afirmar que esta investigación será otro acercamiento fenomenológico herético.

Como se afirmó más arriba, Husserl no da una descripción clara del método fenomenológico, sino que nos envía al camino de la actitud fenomenológica.

En último término, la noción de método tiende a verse como una serie inamovible de actividades. Para la acepción fenomenológica del concepto, en cambio, método podría traducirse por actitud. Es decir, lo que se quiere es que el practicante de la fenomenología enfrente su objeto de estudio con un modo especial de la conciencia, con una manera particular de cuestionar su problema, con una actitud característica (Osorio, 1999, p, 125).

Por esta razón encontramos tan variadas formas de acceso a un método fenomenológico. Esto no quiere decir que la fenomenología acepte que se puede hacer cualquier cosa. Por esta razón, antes de delimitar los pasos concretos de la aplicación fenomenológica en esta investigación, es necesario, primero que todo, plantear cómo serán entendidos los conceptos que le sirven de base.

Dijimos que asumíamos de manera crítica la forma como Holmes se distanciaba del mundo en cierta ocasión para resolver un crimen. Destacábamos la distancia del mundo debido al carácter de dato que tomaba el sujeto. Sin embargo, no nos incomoda del todo esta forma de alejamiento del observador, ya que, de hecho, es necesaria para la cuestión fenomenológica de esta investigación. Obviamente con unos matices particulares.

En la fenomenología en ciencias sociales esta observación, aunque se aleja del objeto, no sugiere que exista un mundo aparte o que deba alejarme de él para captar al objeto -estaríamos cayendo en el objetivismo-, sino que el alejamiento nos lleva al sentido opuesto, al de la subjetividad. Schütz define alejamiento como el “desinterés” o distanciamiento del observador:

Este no comparte las esperanzas y temores del actor acerca de si se comprenderán el uno al otro y lograrán su objetivo mediante el entrelazamiento de motivo. Así, su sistema de significatividades difiere del de las partes interesadas y le permite al mismo tiempo ver más y menos de lo que estas ven. Pero en todas las circunstancias, lo accesible a su observación son solamente los fragmentos manifiestos de las acciones de ambos

asociados. Para comprenderlos, el observador tiene que valerse de su conocimiento de pautas típicamente similares, y tiene que construir los motivos de los actores a partir de ese fragmento del curso de acción que está abierto a su observación (Schütz, 1974c, p.54).

Es aquí donde sigue desbaratándose la dicotomía sujeto-objeto. Este es un proceso en el cual se permite que el “objeto” muestre sus cualidades, pero al mismo tiempo se da un paso atrás del mundo. Volvemos a un estado de reflexión en el cual cuestionamos nuestros mis propios prejuicios.

Osorio, de manera muy clara, utiliza el ejemplo del asentamiento de una hidroeléctrica en unos terrenos indígenas, y la idea que de esta situación tiene un antropólogo social, ecologistas, dueños de la hidroeléctrica e indígenas. Esta descripción nos ayuda para sostener nuestra idea:

El científico al reflexionar se da cuenta que puede poner en tela de juicio los argumentos de ecologistas e indígenas, luego los suyos como antropólogo social. Incluso puede dudar de la existencia de la central hidroeléctrica, es decir, puede poner entre paréntesis al mundo, suspender sus juicios respecto de él. Sin embargo, se da cuenta que es él quien está reflexionando, que toda experiencia acerca del mundo pasa por sí mismo como sujeto y que hay algo en él que da sentido al mundo (Osorio, 1999, p. 126).

Una idea que estará repitiéndose a lo largo de este capítulo, es que nos distanciamos del alejamiento total del investigador. Es decir, es necesario volver y tener un contacto con el mundo, para, de esta manera, poder establecer la relación con el objeto de estudio. Si no fuera así, cosificaríamos la experiencia que queremos interpretar y la reduciríamos a un mero dato procesado por medio de nuestra metaexperiencia. ¿Queremos decir con esto que debemos tener una relación directa con el mundo sensible?

Para responder esto hagamos un alto volviendo con Holmes. Dentro de la construcción literaria de Conan Doyle encontramos lo que se podría llamar la parte sensible de las aventuras del detective inglés: Watson, su gran compañero. Sensible, no en un sentido romántico, sino en la vía de considerar otras posibilidades, que al ser

confrontadas con las deducciones lógicas e irrefutables, pierden su valor para el Holmes epistemólogo. En este sentido podríamos decir que Holmes busca la objetividad como una característica inherente a sus teorías. Mientras tanto Watson está en un campo, como ya se estableció, poco provechoso para la ciencia de la deducción y su observación subsecuente; se encuentra en la cuestión de la subjetividad, siempre en desventaja con la situación objetiva.

En contraste, una consideración “subjetiva” es aquella que ha sido dejada de lado, o lo sería, o debería de serlo, por las personas que han participado en la discusión de forma racional -la que se considera, o debería considerarse, que es irrelevante para el objeto material de la teoría-. Decir que alguien está introduciendo consideraciones “subjetivas” en una discusión donde se exige objetividad es, en términos generales, decir que está introduciendo consideraciones que otros consideran que están fuera de lugar. (Rorty, 1989, p. 232)

Es de destacar que Holmes sí tiene en cuenta las cuestiones subjetivas, ya que estas hacen parte de la objetividad que busca. ¿Acaso podríamos establecer que algo es objetivo, sin establecer qué es subjetivo? Siguiendo a Rorty (1989) “juzgar la subjetividad es tan arriesgado como juzgar la relevancia. En un sentido más tradicional, “subjetivo” contrasta con “que corresponde a lo que está ahí fuera”, y, por tanto, significa algo parecido a “producto únicamente de lo que hay aquí dentro” (p. 232).

Holmes y Watson son amigos, pero van por caminos distintos buscando un mismo fin: la verdad. La objetividad no se opone a la subjetividad y en el plano que nos ocupa, buscarían un estadio de conocimiento similar. Fuera del plano de las demostraciones lógicas en el mundo de Holmes, no se podrían resolver estos misterios. Y está bien, porque estamos en un campo de investigación criminal. Pero seguramente no sirve para explicar el sentido de un poema, una novela o el sentido de la experiencia vivida.

Aquí nos jugamos una parte de nuestra apuesta metodológica para esta investigación: No nos iremos por el lado de Holmes epistemólogo, entonces ¿estaremos de parte del Watson de las sensaciones e intuiciones?

En el contexto de los personajes literarios que están dentro de investigaciones policiales destacan otros que no utilizan los medios geniales de Holmes. Ellos tienen que recurrir a otros procesos mundanos para acceder a la solución de los crímenes. De los múltiples personajes que podemos encontrar en esta vía, haremos referencia brevemente a uno en particular.

En el libro *Plenilunio* de Antonio Muñoz Molina (1997), se presenta al personaje principal como un detective que tiene que investigar la cruel muerte de una niña. Sus investigaciones no son fructíferas y las pistas no dan mayores luces acerca del crimen. Una segunda víctima sobrevive, una niña de once años. Convive con ella de forma tal que la conoce en su vida cotidiana, como vemos a continuación:

Se ponía de puntillas para darle un beso y salía sola del portal, como le habían enseñado que lo hiciera, echaba a andar delante de él, camino del colegio, con la mochila a la espalda, con un chubasqueo amarillo y un paraguas rosa los días de lluvia, con botas amarillas de goma. De vez en cuando volvía un instante la cabeza hacia el inspector, nada más para estar segura de que la seguía y la cuidaba, pero que si se encontraba con otras niñas obedecía las instrucciones recibidas y actuaba con una desenvoltura perfecta, sin mirar hacia atrás, o haciéndolo de un modo tan hábil que nadie sospecharía con el vínculo del hombre alto y canoso que caminaba a una cierta distancia, fijo siempre en ella, sin perderla de vista hasta que desaparecía en el interior del colegio, en el tumulto de niñas y niños y madres de todas las mañanas (p. 386).

Esta es una vía de investigación totalmente opuesta a la de Holmes. Es un investigador que busca las pistas y tiene que ir directamente a los problemas, a tal punto de convivir con ellos. No se retira a una montaña como el detective inglés, sino que vivencia la experiencia de sus otros. ¿Si esta es una vía contraria a la de Holmes, entonces podríamos decir que es este el tipo de investigación afin a lo que llevaremos a cabo?

El investigador español cede a sus impulsos, no toma distancia de ellos, no son meros datos. Logra dar con el criminal cotejando distintas vivencias que lo llevan a sentir de manera profunda la problemática. La cuestión radica en que este investigador se deja permear por sus sentidos en un extremo tal, que nubla su buen juicio y lo lleva a

cometer errores en su investigación. Así mismo como Holmes no puede conocer la esencia de los fenómenos, el detective de la novela *Plenilunio* no puede conocerlos porque está apegado a sus impulsos e interpretaciones personales. En síntesis, tanto el uno como el otro, no acceden al sentido de los fenómenos que investigan.

La postura de esta investigación, repito, no es descalificar la objetividad en el sentido expuesto, sino que, al estar en el campo de la investigación social, esta “no debe reducirse a la noción simplista y positivista de la *extracción* o *descubrimiento* de relaciones, fenómenos y acontecimientos por parte de unos científicos que se consideran a sí mismos por fuera, o por encima del mundo que estudian. De nuevo, la investigación es entendida más allá de la separación dicotómica sujeto/objeto establecida por la racionalidad moderna” (Guzmán, 2010). Así mismo, la fenomenología no busca descalificar lo ciencia como tal, sino que critica la científicidad que desconoce la vida humana que no es accesible a su método, es decir, a su esencia positivista. En este sentido, establece Javier San Martín (1986):

Husserl lo dijo explícitamente al final de su obra: la crisis de las ciencias no concierne a su científicidad, sino a que aquello que las ciencias en general han significado para interpretar la vida humana; la crítica fenomenológica de la ciencia se refiere a la comprensión que el científico -y por su mediación, la cultura actual, tiene de la praxis científica y que significa esta praxis en nuestra vida. La fórmula fenomenológica inicial no niega la ciencia, solo rechaza que para ir a las cosas mismas haya precisamente que empezar por las teorías científicas, y eso porque antes de la fenomenología no se sabe, desde una perspectiva filosófica, la relación de las teorías científicas con las cosas, teniendo, sobre todo, en cuenta que pueden decir cosas muy distintas de lo que intuimos sobre las cosas (pp. 23-24).

Para finalizar la relación con Holmes, concluiremos que a él no le interesa el vínculo con el sujeto, su método no se lo permite, y sus fines se encuentran alejados de tal interés. No descalifica una situación subjetiva alejada de su ciencia, solo que no es necesaria. Por otro lado, en el sentido opuesto, el protagonista de *Plenilunio* no halla la esencia de las cosas mismas por su exceso de apego a su subjetividad.

En el campo de la investigación social, tal como lo expondremos más adelante, se necesita de un investigador que esté presente en el mundo de la experiencia para el acceso a las esencias de una forma (¿) objetiva (?), pero a su vez, que no pierda su presencia situacional en tanto ser humano. Es decir, un juego en el cual la relación sujeto-objeto, en la que prima la cuestión del objeto como mero dato de análisis se diluya. Como establecen Briceño y Rivas (2012):

Todo lo expresado conlleva al surgimiento de una transcendencia mutua entre el objeto y el sujeto, donde cada uno de ellos se introduce en los espacios correspondientes al otro. Esto implica la interconexión entre ambos espacios, pues la percepción del objeto implica generalmente la existencia de una base de información, sustentada en datos, que es internalizada por el sujeto, quien es capaz de reflexionar acerca de la misma, organizarla mentalmente, logrando un alto nivel de correspondencia entre la percepción que se logra del mundo de los hechos, y la representación que se haga de la misma en el mundo de las ideas. Todo esto será complementado con el significado que el sujeto le asigne a la información recibida, lo que permite su reinterpretación y transformación. Ello traduce un proceso sistemático, progresivo que implica la observación, percepción, abstracción, organización mental, conferir significados, y reinterpretación de una situación manejada como información y que sujeta a transformaciones, constituye el insumo principal para generar teorías y producir conocimientos (158).

Ahora bien, cerrando esta pausa en la que dimos nuestro primer acercamiento para diluir la dicotomía sujeto-objeto, pasemos a responder nuestro interés por el mundo sensible.

Hasta acá, es claro que la fenomenología de Husserl estaba en el plano de un proyecto de realización filosófica y que no estaba pensando en un método para la ciencia social. Por lo tanto, es preciso establecer que nuestro interés por la fenomenología queda en la reducción del mundo natural y la *epoché*, eludiendo la cuestión trascendental de Husserl. Esto último, porque necesitamos de una aplicación concreta en el campo de la ciencia social. En este sentido, nuestra dirección apunta a Schütz, que toma la idea de significación en Weber, el tiempo en Bergson, y hace una relación directa entre la ciencia social y la fenomenología tomando como referente central las ideas de Husserl.



Para Schütz, la relación entre la actitud natural y la reducción fenomenológica siguen siendo condiciones necesarias para la investigación en ciencias sociales.

En la vida diaria, al tomar como tomo la posición de la actitud (o punto de vista) natural, vivo dentro de los actos mismos de asignación de significado y sólo soy consciente de la objetividad constituida en ellos, es decir, el significado objetivo. Sólo después que yo, “ mediante un esfuerzo penoso”, como dice Bergson, me aparto del mundo de los objetos (*Gegenstände*) y dirijo mi mirada a mi corriente interna de conciencia, sólo después que “pongo entre paréntesis” el mundo natural y no atiendo más que a mis experiencias conscientes dentro de la reducción fenomenológica, me vuelvo consciente de este proceso de constitución (Schütz, 1972, p. 66).

En la actitud natural bastaría con la referencia al significado objetivo de la persona, así ella pueda presentar significaciones subjetivas del objeto en un plano meramente superficial. Acá se hace necesaria la presencia de la reducción fenomenológica que nos lleva al estado de *epojé* que, como a se estableció, no nos pone entre paréntesis del mundo entero, sino que nos remite a la subjetividad del pensador. El mundo de la vida sigue subsistiendo como forma de contemplación teórica. Esta *epojé* la sintetiza Schütz (1974c) de la siguiente manera:

1) la subjetividad del pensador como un hombre entre sus semejantes, incluyendo su existencia corporal como ser humano psicofísico dentro del mundo; 2) el sistema de orientación por el cual el mundo de la vida cotidiana es agrupado en zonas que están dentro del alcance actual, recuperable, posible, etc.; 3) la ansiedad fundamental y el sistema de significatividades pragmáticas que en ella se originan. (p.230).

Al igual que Husserl, Schütz evidencia cómo se es consciente de la situación de objetividad susceptible de la mera objetivación de la conciencia, lo que denomina como *significado objetivo*. En ese proceso encontramos una idealización del objeto en la conciencia que hace que lo dotemos de significado, independiente de lo que ocurra en la mente de los demás. No importa, precisamente porque ellos están en el mismo plano de objetividad de idealización del objeto, por ende, una misma idealización. En un sentido contrario, el *significado subjetivo* surge, cuando la necesidad de remitirse a la situación

de la persona que habla en su caso particular se hace evidente. Ambas son necesarias en la construcción social.

Para explicar esto, pensemos en cualquier canción que sea conocida por la mayoría de la sociedad. Al escucharla no me tengo que remitir a la experiencia que tiene otro sujeto porque entiendo el contexto de la pieza musical. Pero pensemos en que hay otro individuo que pasó por malos tratos de una persona muy querida durante su infancia. A la persona que la maltrataba le gustaba mucho esta pieza musical. Muchas veces escuchó esa tonada después de ser maltratada. Para este sujeto, escuchar esa pieza musical lo remite a un significado ocasional en el cual no es para nada una relación con una obra maestra, sino la evocación de la angustia y la tristeza. Para desentrañar este último significado hay que remitirnos a la persona que experimenta eso. En tal virtud, es que estaríamos hablando del *significado subjetivo*.

De todas formas, es importante establecer que Schütz tenía claro que el proyecto husserliano le servía hasta cierto punto. Por ejemplo, para empezar el desarrollo de la explicación del significado como un fenómeno subjetivo establece:

El problema de cómo puede deducirse trascendentalmente la intersubjetividad de todo conocimiento y pensamiento excede el ámbito del presente estudio, aunque su análisis esclarecería por completo el concepto de significado subjetivo. Este problema de toda fenomenología del conocimiento, que es el más difícil y fundamental, la formuló Husserl en su *Lógica formal y trascendental*, pero de ninguna manera lo resolvió (Schütz, 1972, p. 62).

Otra reserva directa hacia el proyecto husserliano de trascendentalidad fenomenológica la encontramos, más adelante, de forma más directa:

El propósito de esta obra, que consiste en analizar el fenómeno del significado de la vida social ordinaria (mundanen), no requiere que se alcance un conocimiento trascendental que vaya más allá de esa esfera, o que sigamos manteniéndonos dentro de la zona de la reducción fenomenológica trascendental. (...) Con una condición, sin embargo: que nos mantengamos como “psicólogos fenomenológicos”. (Schütz, 1972, p.73)

El distanciamiento se evidencia en un alejamiento de la trascendentalidad, es decir, que el proyecto filosófico que apuntaba Husserl pierde interés para Schütz. No queremos decir con esto que el problema filosófico no esté presente, ya que éste permea todas las ideas del investigador austríaco; sin embargo, está claro que su fin es el estudio de la vida en la experiencia mundana. Es en el contexto de las ciencias sociales donde se focaliza su atención para explicar las formas de construcción de significado en las relaciones sociales. Para esto, en la misma vía de la crítica que hace Husserl frente a la matematización y sus consecuencias en las ciencias naturales, Schütz enfila sus argumentos para defender sus posiciones en contra del positivismo. Esto último trataremos de sintetizarlo en los siguientes puntos:

A. Entendiendo por realidad social el cúmulo de hechos del mundo social cultural dentro del cual se dan relaciones complejas, las ciencias sociales son un conocimiento organizado de ésta.

B. Sería un error tratar de acceder al conocimiento de la realidad social a partir de categorías presupuestas como el naturalismo y el empirismo lógico. Si se hiciera de esta la manera, los problemas conceptuales ya estarían resueltos al momento de abordar la investigación social.

C. Una interpretación de un observador con categorías establecidas indaga por la experiencia de lo que acontece entre los actores, pero deja de lado otras dimensiones de la realidad social, como lo es la experiencia misma de ellos.

D. El observador, al concentrarse solamente en el acto de percepción sensorial, deja de lado otras esferas de la realidad. Realiza una fragmentación de la experiencia de forma arbitraria.

La fenomenología en este contexto pasaría de la búsqueda de un conocimiento trascendental, al conocimiento del mundo de la vida. Esto facilitaría el desarrollo del concepto de intersubjetividad que en Husserl estaba inconcluso y con aporías. Por esto, no se presenta la posibilidad de “suspender” el mundo de la vida cotidiana o, por lo contrario, asumirlo directamente como ocurre en la actitud natural.

Schütz no "pone entre paréntesis" el mundo de la vida cotidiana ni tampoco lo da por hecho (como sucede en el nivel de pensamiento que conocemos como sentido común, que se corresponde con la llamada actitud natural de los actores), debido a que concibe la labor del investigador social precisamente como un trabajo de desfamiliarización de la experiencia del día a día, y dicha labor busca construir el entramado de conceptos que funcionarán como condiciones de posibilidad para la comprensión de sus articulaciones fundamentales (Núñez, 2012, p. 53).

Ahora bien, en el plano de orientación del pensador austriaco con respecto al trato de los conceptos que encontramos en Husserl, nos centraremos en el mundo de la vida y vida cotidiana. Desde una lectura rápida, se podrían considerar que estos dos conceptos son afines, sinónimos, o que guardan un mismo sentido, como lo establece Salas (2006) en relación a Schütz y Husserl: "Se mantienen elementos coincidentes, para ambos autores el Mundo de la Vida (cotidiana) se caracteriza principalmente por ser un mundo previo, por su pre-reflexibilidad y por ser el escenario histórico donde se desarrolla la cuestión de la intersubjetividad" (p. 194). Sin embargo, afirmaremos que no pueden ser sinónimos, ya que, si lo que busca Schütz es afirmar la intersubjetividad en el mundo social, que es aporética en el mundo de la vida, entonces debe existir un desplazamiento.

Lo que hace Schütz es afirmar el sentido del mundo de la vida husserliano y tomar una parte de éste, a la que se refiere como mundo cotidiano. Para ser más exactos: "el mundo de la vida cotidiana". En el texto "Formación de Conceptos y Teorías en las Ciencias Sociales" según el vienés "dentro de ese *Lebenswelt* -mundo de la vida-, como lo denomina Husserl, se originan, según él, todos los conceptos científicos y hasta lógicos" (Schütz, 1974a, p. 78).

En la escritura del capítulo "El Mundo de la Vida Cotidiana y la Actitud Natural", del libro "Las Estructuras del Mundo de la Vida", no se encuentra una referencia al mundo de la vida, sino, concretamente a la vida cotidiana como una parte de la realidad: "El mundo de la vida cotidiana es la región de la realidad en la que el hombre puede intervenir y que puede modificar mientras opera en ella mediante un organismo animado" (Schütz y Luckmann, 1977, p. 25). Es en esa región donde se da la

intersubjetividad. Sin embargo, se mantiene la problemática de la actitud natural, en la cual, “la posibilidad de una reducción de la experiencia a elementos como estos, y la consecuente cuestión de cómo llegan a reconstituirme en objetos de experiencia, no se me presenta en la actitud natural. Más bien expresa un problema que pertenece al pensamiento específicamente filosófico y científico” (Schütz y Luckmann, 1977, p. 26).

Más bien, es para Schütz en el mundo de la vida cotidiana donde verdaderamente se viene a establecer que “el significado se constituye, por lo tanto, en un fenómeno intersubjetivo” (Schütz, 62, p. 1972). Podríamos afirmar entonces que el acceso al mundo de la vida, truncado por sus ansias de trascendencia, abre paso para que Schütz se enfoque en el mundo de la vida cotidiana en el que se construyen las estructuras del mundo social.

Para Schütz la cotidianidad es la realidad pre-eminentemente que no es la totalidad del mundo de la vida, sino lo que él denomina “el mundo total de la vida cotidiana”, en donde “lo que nos es dado lisa y llanamente en la actitud natural, en ningún caso incluye solamente los objetos de percepción externa (entendidos puramente como tales), sino también los estratos de sentido de orden inferior, gracias a los cuales las cosas naturales son experimentadas como objetos culturales” (Schütz, 27, p. 1972).

En este contexto, los objetos de percepción externa son los cimientos del mundo de la vida. De tal manera, el mundo de la vida es la base estructural de la experiencia social que se da en la vida cotidiana

El mundo de vida es el conjunto de estructuras predicativas que posibilitan el despliegue de la vida social. Entonces, es en la vida cotidiana, donde a través de la acción social y los entramados interactivos que constituye, tiene lugar ese despliegue y donde, a su vez, se genera la (re)producción del mundo de la vida (Estrada, 2000, p. 110).

¿Cómo se van estructurando esas relaciones que parecen vacías en la objetivación de la cientificidad? Schütz parece decantar sus ideas por la vía de la historicidad y constitución del tiempo en Husserl, que sería donde se constituye la intersubjetividad. Para llegar allí, Schütz se ubica en el concepto de acción y acción social de Max Weber. El primero se refiere al sentido subjetivo que el sujeto le da a la

acción; el segundo, es la forma en la que el sentido se desplaza hacia la conducta de otros, apareciendo el elemento de la “relación social” en el cual hay una reciprocidad frente a esa constitución de sentido. Los conceptos Weberianos no los da por descontados, pero evidencia un vacío en la explicación de la conformación de sentidos de la conducta, al no percatarse de cómo se constituyen los significados, por lo cual, se abandona su preocupación sobre su modificación dentro de la misma acción social. Es en ese vacío donde para Schütz se constituyen las ciencias sociales como tal. Con esto, el austríaco se plantea las preguntas: 1. ¿Qué significa decir que el actor atribuye un significado a la acción? 2. ¿De qué manera se da el yo del otro al yo, como algo significativo? 3. ¿De qué manera comprende el yo la conducta de otros? a) en general, b) en función del significado subjetivo de los otros?⁴¹

En este plano, la constitución de las ciencias sociales se debe a una cuestión temporal en la que el entendimiento sobre los distintos sentidos en la relación social no se da por hecho, sino que constituye una parte inherente al tiempo. Es decir, la constitución del significado si bien se da en un mundo de la vida cotidiano constituido antes del sujeto, él, a la par, va construyendo significados acerca del mismo. De esta manera hay un doble sentido en la significación del mundo. Por un lado, la experiencia del sujeto, el *acervo de conocimiento*, nos da pautas de comportamiento para las cuales tomamos lo que nos sirve para ello -lo que Schütz llama, “un conocimiento a la mano”-. Claro está que, el comportamiento es regido de acuerdo a los límites que nos vinculan a la vida práctica, es decir, *motivos pragmáticos*.

Por otro lado, encontramos que el sujeto tiene un presente dado y también cuestiones futuras. De este doble sentido temporal deviene la diferencia que Schütz establece entre acto y acción. En el primero, estamos en un plano en el cual “toda acción es una actividad orientada hacia el futuro (Schütz y Luckmann, 1977, p. 87). El concepto acción se refiere a la conducta humana que el actor concibe antes. Lo que llevo a cabo

41 Al igual que establecimos con Husserl, no es intención de este apartado ir más allá de una exposición de los conceptos claves de Schütz. Explicitar, por ejemplo, la construcción social en un sentido profundo excede las pretensiones de este apartado. Nuestro objetivo solo es establecer al final de esta sección cómo se vinculan los conceptos del sociólogo vienés con la perspectiva de esta investigación.



en esa proyección dada es el acto como tal.

Mientras que la “acción” hace referencia a la vivencia en su transcurso, mientras se constituye, en el curso mismo en que se constituye, el “acto” refiere a la unidad ya completada, como producto discreto y terminado. La primera correspondería al flujo de sucesos y, como tal, a la secuencia en curso de hechos, “un proceso de producción de algo”, en tiempo presente. La segunda, por su parte, pudiéndose desligar de la acción que la originó, es la objetividad ya cumplida y, por lo tanto, está en el tiempo pasado (Laffaye, 2013, p.7).

Para Schütz, de todas formas, este significado de acción y acto sería incompleto. Decir que la acción es una proyección al futuro implica que exista una reflexión acerca de ésta. Cuando se reflexiona acerca de la acción se convierte en una protensión. Cuando la acción se dota de una reflexión, entonces su forma estaría completa y se da el carácter de recuerdo. “Pero luego debido a la transformación de este Ahora en un Ha sido, este Ha Sido se ve ahora retrospectivamente desde un nuevo punto de mira (...)Lo que apunta, para el actor desde el presente hacia el futuro, apunta para el que recuerda el pasado hacia el momento presente, mientras que aún conserva el carácter temporal del futuro.” (Schütz y Luckmann, 1977, p. 88). En este sentido, se evidencia lo descrito arriba con respecto a la construcción del mundo social por parte del sujeto en un mundo cotidiano pre-dado, pero que, por medio de la acción, se construye. La constitución temporal pasado, presente y futuro hacen parte de esa construcción. “ El conocimiento a mano en el momento de elaborar el proyecto debe diferir del conocimiento a mano después de haber efectuado el acto proyectado, aunque solo sea porque “he envejecido” y las experiencias que tuve mientras llevaba a cabo mi proyecto han modificado por lo menos mis circunstancias biográficas y ampliado mi acervo de experiencia” (Schütz, 1974, p. 51).

El significado de acto se toma en el sentido de una protensión completada. Lo cual, en palabras prácticas, querría decir que una acción sin reflexión no lleva a actos, pero los actos se convierten como tal a partir de pensar la acción. Por ejemplo, cuando voy caminando por la calle, cruzo la avenida entre los autos sin dirigirme a las líneas blancas pintadas en el asfalto que me indican que ese es el sitio por el cual debo cruzar,

eso nunca ha tenido sentido para mí porque no he hecho una reflexión acerca de ello. El pasar la calle se convierte en una actividad espontánea con una protensión vacía. Pero si en cambio, por alguna situación doy de reflexión el acto de cruzar por las líneas que demarcan el paso del peatón, este evento se convertirá en un recuerdo por el cual hallaré sentido, por lo tanto, será una protensión completada. En consecuencia, por lo anterior, se llenaría en parte el vacío del concepto formulado por Weber. De esta manera, Schütz se juega una parte de su proyecto fenomenológico con respecto al significado que el sujeto le da al acto:

Primero se esboza un proyecto de acto intencional. Luego se lleva el proyecto a realización mediante la acción. El resultado es un acto o hecho completado. Este acto es en sí mismo un contexto de significado, pues da unidad a todos los Actos intencionales y a todas las acciones implicadas en su realización. Puede constituirse luego contextos de significado más elevados y complejos, a partir de actos individuales (Schütz 1972, p. 105).

Por lo anterior, si el sujeto es el que configura temporalmente la acción, es él quien da significado a las vivencias,. En consecuencia, las vivencias por sí mismas no dan el significado. Pero no por esto las vivencias no reflexionadas no harán parte de nuestra experiencia vital. Si no fuera de esta manera, seríamos sujetos aislados en nuestro cúmulo de vivencias, acercándonos casi a una condición autista.

Todo este acervo de conocimiento dado en los actos presenta unos límites en el mundo proporcionados por una cuestión temporal y la vivencia del cuerpo. Schütz llama a esto una “trascendencia del tiempo del mundo”. Ahí no forman parte sustancial del acto, sino que delimitan la acción. En el tiempo mundano “mi duración interior se inserta a la vez en el tiempo del mundo y en el tiempo social, y se relaciona con el tiempo biológico del cuerpo” (Schütz y Luckmann, 1977, p. 110).

Bástenos para nuestro cometido con tener en cuenta estas situaciones del plano subjetivo del mundo social en relación a las significaciones. Si establecemos la clara relación Husserl-Schütz, es en este punto del escrito donde se podría objetar que el pensador austriaco se enfrenta al mismo problema de solipsismo del cual fue acusado

Husserl. No se podría comprender la realidad social solamente desde el plano del sujeto y de la conciencia. Por lo cual, es en el planteamiento de la segunda parte de “la construcción significativa del mundo social” donde se juega otra de sus apuestas definitivas, a saber: el plano de la intersubjetividad.

Sin ánimo de agotar el tema de la intersubjetividad, nos conformaremos con apoyarnos en la síntesis que hace de estas ideas de Schütz hace Leal (2006):

- 1.Existen hombres con su propia corporeidad (Otros)
 - 2.Los hombres tienen conciencia que es similar la mía.
 - 3.Los objetos que constituyen el mundo natural es distinto de la conciencia.
 - 4.El significado de los objetos es similar para todos (para los Otros y para mí).
 - 5.Es posible que yo establezca relaciones y acciones con mis semejantes.
 - 6.Es posible establecer relaciones comunicativas con mis semejantes.
 - 7.Existe un mundo social y cultural, independiente de mí, que ha sido construido por mis semejantes (predecesores y actuales).
 - 8.Sólo, en parte, mis circunstancias son el resultado de una construcción personal.
- (p.207).

Así pues, en este plano el mundo de la vida cotidiana, la actitud natural, el mundo de la experiencia, no es sólo individual u objeto de acciones y actos, también existen interacciones entre individuos. No hay un interés teórico, sólo práctico. Como versa el título de un corto apartado del texto “símbolo, realidad y sociedad” (Schütz, 1974, p. 279).

Para cerrar esta parte afirmaremos que haber acudido a Schütz y a los conceptos expuestos acá, es un pretexto para establecer que la acción y el acto dotados de significado cobra para nosotros una importancia vital. Es en el acervo de conocimiento que se desarrolla en la experiencia del mundo de la vida cotidiana donde cobrará vida esta tesis. El desplazamiento que hace Schütz de la situación trascendental a la cotidianidad, nos abre la puerta para explicar a continuación la situación de esta investigación frente a la trascendentalidad fenomenológica.

3.2.1. Consecuencias previas para esta investigación

Este no es un libro científico y no pediré excusas por ello. Las ciencias humanas o sociales tienen todavía hoy una especie de “complejo-positivista” que podría formularse como sigue: lo que no es científico -a modo positivista- carece de valor (Melich, 1996, p, 4).

Las consecuencias de asumir una investigación fenomenológica desde los conceptos expuestos hasta ahora, implican tener presente como investigadores una postura que va en clara oposición a los paradigmas positivistas. Es decir, nuestro objeto de estudio, que preferiré llamarlo por el momento, el Otro, no se tiene en cuenta no como la cosa que puedo manipular, sino como un complejo de cúmulo de experiencias que requieren que nos instalemos dentro de experiencias de mundo, algunas veces disímiles, otras afines a la nuestra.

En consecuencia, no nos asumiremos como investigadores que estén en un estadio del conocimiento más arriba de quien comparte sus experiencias para llevar a cabo nuestra indagación. Esto es porque el acervo de conocimiento, tal como lo establece Schütz, nos pone en la situación de un cúmulo de experiencias pasadas que, de una u otra forma, configuran nuestros actos en el mundo de la vida cotidiano. Actos que son mediados por el ordenamiento que se debe al hecho de sernos dados una parte particular del mundo que, a su vez, es delimitada temporalmente en estados retentivos, presentes y protentivos. Además, el mismo ordenamiento social condiciona nuestros actos. Son en estas limitaciones que van siendo depositadas en el acervo de conocimiento que van estructurando el mundo social, en la que los otros comparten estas limitaciones. Así, “el Otro me es dado inmediatamente como un semejante en la relación Nosotros, mientras que las experiencias mediatas del mundo social están graduadas según los grados de anonimia y ordenadas por las experiencias del mundo contemporáneo, del mundo de los predecesores y del mundo de los sucesores” (Schütz, 1977, p. 113)

Si buscamos el camino fenomenológico, tenemos que afirmar de una vez que la

investigación fenomenológica no busca la solución de problemas. En tal sentido se puede afirmar desde Heidegger (1997):

La expresión “fenomenología”, significa primariamente una *concepción metodológica*. No caracteriza el qué de los objetos de la investigación filosófica, sino el cómo de ésta. Cuanto más genuinamente opere una concepción metodológica, y cuanto más ampliamente determine el cauce fundamental de una ciencia, tanto más originariamente estará arraigada en la confrontación con las cosas mismas, y más se alejará de lo que llamamos una manipulación técnica, como las que abundan también en las disciplinas teóricas (p. 51)

Si de clasificaciones quisiéramos escribir, el enfoque de esta investigación estaría enmarcado dentro de un enfoque cualitativo. Por esta razón no tendremos categorías de preestablecidas para indagar por la experiencia del fenómeno. Esto significa alejarnos de una posición racional instrumental desde la que se busque la solución de algo. En tal sentido, el lector no encontrará en esta tesis la solución a un problema, sino, la búsqueda por la comprensión del sentido o esencia de un fenómeno a partir de su interpretación⁴².

Esto no quiere decir que partamos de cualquier esquema de interpretación. Por lo que nos quedaría una tarea por desarrollar -que expondremos a profundidad en la tercera parte de este capítulo-: plantear cuál es la ruta fenomenológica que usaremos para el desarrollo de la comprensión del problema central.

Por ahora recordaremos que, como afirmamos más arriba, vamos a ir en vía contraria de la deducción lógica, pero también de su opuesto, a saber, la observación con juicios de valor subjetivos atados a la actitud natural. Tener presente la reducción y el estado de *epoché*, nos obliga a tener presente que para llegar a ella tendremos que hacer una descripción de ese estado natural del cual partimos. Pero, en igual sentido que en el de Schütz, apuntaríamos solamente al estado de paréntesis para hallar el *eidos* del fenómeno.

42 En el siguiente apartado de este capítulo desarrollaremos las categorías de comprensión e interpretación.

1. Paso del *mundo teórico* (...) al mundo de la vida, al mundo de la actitud natural(...).
2. Reducción de la *actitud natural* a la propiamente *fenomenológica* (...).
3. Poner entre paréntesis todo elemento práctico, pragmático, útil, de nuestro fenómeno.
4. *Variar imaginativamente* el ejemplo escogido hasta alcanzar la conciencia de imposibilidad. (...). Partiendo de un fenómeno cualquiera escogido al azar se procede a modificarlo libremente, apareciendo una pluralidad de productos de nuestra imaginación. Pero la libertad no es absoluta. En el momento en que aparece un *elemento invariante*, sólido. (p. 152)

Por otra parte, tener en cuenta el concepto de acto y acción de Schütz, es conceder una importancia vital a la historicidad del sujeto. La protensión de la acción para llegar al acto necesita de unos medios para alcanzarla, medios que dotan de significado al acto. Una vez más, llegar en la posición de un observador externo que decide la categorías de análisis implica que se parte de una arbitrariedad para escoger el medio sobre el cual se interpretará la acción, fragmentándola, desconociendo los medios anteriores, o medios futuros con el fin de dar una unidad a la acción. En este sentido se pregunta Schütz (1972) “¿De qué sirve hablar acerca del significado a que apunta una acción si ignoramos la fase de la acción que es importante para el actor y la sustituimos, a modo de interpretación, por un segmento arbitrariamente elegido del curso observado que constituye los hechos?” (p. 92) . Si considero al Otro en su carácter temporal, quiere decir que no lo tomo como objeto, sino como un cúmulo de vivencias que tienen que desentrañarse en el proceso investigativo.

En un principio, Husserl evidenciaba que la fenomenología no debía mezclarse con las cosas que nos alejan de un estado de *epojé*, como puede ser el pasado o la historia, en tal sentido, “si de lo que se trata es de captar los fenómenos, ¿para qué volverse hacia el pasado? Si lo que interesa son las "cosas mismas” que están ahí frente a nosotros ¿para qué buscarlas por un camino indirecto a través de la historia de lo que

se ha pensado sobre ellas? Tales rodeos son innecesarios” (Vélez, 1970, p. 26). Sin embargo, al final de su obra considera necesario tener en cuenta el carácter histórico para el acceso a los fenómenos. Lo anterior se da en un plano que busca una actitud filosófica, pero que por tal, constituye el sustento “teórico” de los presupuestos investigativos que se llevarán a cabo en esta tesis.

En un contexto fenomenológico de aplicación de tales postulados en la interpretación de los fenómenos, consideramos que los rodeos históricos sí son necesarios, pero no para hacer una interpretación de los datos, hechos o situaciones históricas desde su propia factualidad, sino como una forma para desarrollar la interpretación en nuestro presente.

Igualmente, no tomaremos al individuo como mero dato dentro una investigación, como una cantidad o abstracción numérica. En este sentido no consideramos pertinente poder estudiar al sujeto dentro de situaciones controladas para determinar observaciones de su forma de actuar en la sociedad. Un individuo no es el mismo cuando está en una situación controlada a como está en la sociedad, por lo cual, no se puede deducir su acto en ese sentido.

Ahora bien, observemos las siguientes situaciones:

A. En la película “El experimento” se muestra a un grupo de científicos que recluta a voluntarios para confinarlos en un espacio cerrado que está vigilado por cámaras. Las personas que se prestan para el experimento deben interpretar los roles de policías y presos. La misión de los policías es preservar el orden sin violencia. El experimento se sale de control cuando los carceleros recurren a las agresiones físicas para controlar la situación. Además, frente a los problemas de autoestima de los carceleros y otras anomalías en su comportamiento, se toman su rol de poder de manera extrema.

B. El film, “La Ola”, muestra a un profesor de secundaria que orienta a los estudiantes para que conformen un grupo particular con todos los integrantes de la clase. Se diferencian del resto por medio del uso de uniformes, un saludo y reglas. En el

momento que ellos empiezan a adquirir poder como grupo, se suscitan acciones violentas que obligan al profesor a convocar una reunión para dar por terminada la experiencia, demostrándoles que lo que él hizo fue que siguieran una idea por medio de órdenes. El profesor les explica que esta es la base sobre la que se desarrollan las dictaduras. Al final uno de los estudiantes se trastorna por su poca autoestima. Dispara a sus compañeros porque siente que su mundo se acaba al dar por terminado el grupo en el cual fue, por primera vez, reconocido como un miembro.

El punto en común entre estas dos experiencias es un sujeto que domina su Objeto, pero que después se sale de control. Los individuos no son controlables dentro de estos espacios cerrados cuando buscan ser examinados en un experimento de este tipo. El individuo se resiste a esto.

En el caso A se buscaba escenificar una situación real que por su misma naturaleza deja de ser real. Se sale de las manos porque están sometidos a una situación extrema de la cual no son capaces de tomar control. Ni investigador, ni objeto de investigación se pueden manipular en este caso. El caso B tiene la misma esencia. El profesor no logra controlar su experimento particular porque un individuo se salió del control por su experiencia de vida particular.

Si estableciéramos a los investigadores del caso A y el profesor del caso B como investigadores sociales, podríamos dar la razón a Schütz en lo que plantea a continuación:

La relación entre el especialista en ciencias sociales y el títere que ha creado refleja, en cierta medida, un viejo problema de la teología y la metafísica: el de la relación entre Dios y sus criaturas. El títere existe y actúa únicamente por gracia del especialista; no puede actuar sino de acuerdo con el propósito que le determina la sabiduría de aquel. Se supone, sin embargo, que actúa no como si estuviera determinado, sino como si pudiera determinarse a sí mismo. Ha sido preestablecida una armonía total entre la conciencia determinada que se asigna al títere y el medio preconstituido dentro del cual se supone que actúa libremente y lleva a cabo elecciones de decisiones racionales. Esta armonía solo es posible porque ambos, el títere y su medio reducido, son creación del hombre de ciencia, que ateniéndose a los principios que lo han guiado, logra en verdad descubrir



dentro del universo así creado la perfecta armonía que él mismo ha establecido. (Schütz, 1974a, p. 70)

¿Qué es un títere? Una cosa a la cual le damos cualidades humanas a partir de los hilos que mueve una persona en particular. No tiene que dialogar o problematizar porque todo está dado según su propia constitución espacio temporal. Todo está planeado con anterioridad. Pero la persona que mueve los hilos es alguien ausente, su voz no está presente como tal, y si lo está, es por medio de una parodia en la cual se enmascara por medio de la actuación del humano-cosa, o de la cosa con cualidades humanas. En tal sentido, ambos están ausentes, ni siquiera hay una relación cara-a-cara con su público. No se conocen los unos a los otros.

Consideramos que en las ciencias sociales mover los hilos de otra persona para nuestros fines es cosificar, fragmentar y de por sí, aniquilar la experiencia del Otro. Por medio de la interpretación de los significados desde la reducción fenomenológica podemos acceder a la esencia de la experiencia vivida que queremos comprender. Por lo cual estaríamos en un campo no sólo fenomenológico, sino hermenéutico ¿Una fenomenología-hermenéutica?

3.3. SOBRE LA CONFORMACIÓN ENTRE FENOMENOLOGÍA Y HERMENÉUTICA

Si admitimos también, como buenos hermeneutas, que no hay hechos sino solo interpretaciones, entonces la que proponemos será por de pronto una interpretación de una interpretación del significado filosófico de la hermenéutica (Vattimo, 1995, p.38).

En el apartado anterior realizamos un rodeo entre las ideas de Husserl y Schütz para evidenciar el enfoque fenomenológico de la investigación, dicho sea de paso, a partir de una necesidad conceptual de delimitar nuestro camino fenomenológico. Finalizamos con un compromiso tácito de establecer cómo serán entendidas las categorías de interpretación y comprensión de un fenómeno. Para dar respuesta a esto se hizo evidente la necesidad de desplazarnos al contexto de la hermenéutica.

Para empezar debemos decir que si lo que buscamos desde la fenomenología es la comprensión de un fenómeno, entonces, ¿qué entenderemos en esta investigación por comprender? Este es el asunto hermenéutico que necesitamos explicar para el marco de esta investigación.

Adentrarnos en el campo de la hermenéutica sugiere un inconveniente similar al que describimos con la fenomenología, cuando evidenciamos sus diversas formas de expresión con respecto a los distintos tipos de acercamiento a la situación fenomenológica. Sin embargo, todas coinciden en remitirnos a la necesidad de adentrarnos en el pensamiento de Husserl, su promotor, para una vez aclarado sus conceptos, poder establecer una postura fenomenológica. Afirmamos que es un inconveniente similar, en el sentido de las múltiples corrientes de la hermenéutica que se han abierto paso; mas no es un inconveniente igual, en el sentido que no hay un fundador claro de esta corriente al cual podemos remitir. Es así como encontramos en los tratados que caracterizan a la hermenéutica distintas corrientes. Destacaremos tres que permean el estudio contemporáneo en ciencias sociales y humanidades:

1. Una hermenéutica metodológica, para unos en cabeza de Dilthey, para otros se destaca Betti como máximo representante. En el primero, encontramos una búsqueda por establecer la distancia entre objeto y sujeto de las ciencias naturales para la investigación en ciencias sociales; para el segundo, en una línea similar, pero en franca crítica a los presupuestos fenomenológicos que disolvían la cuestión sujeto-objeto.
2. La hermenéutica ontológica, en cabeza de Heidegger y Gadamer, pone de relieve que el problema de la comprensión se da en una autocomprensión del *Dasein*, el ser propio del ser-ahí que otorga sentido al mundo.
3. Finalmente, una hermenéutica crítica en la que se destacan Habermas, Apel, Derrida, Rorty o Ricoeur. Estas corrientes en algunos casos se presentan como opuestas a las dos anteriores, otras veces se las asume como complementarias, o entre otras relaciones, hay las que aseguran que van más allá para evidenciar que el problema de la comprensión es transversal a la situación de las relaciones de



poder e ideologías.

Por las diferencias entre las corrientes hermenéuticas que esbozamos de manera muy general -tenemos que aceptarlo-, es necesario para los fines de este escrito irnos decantando por algunas, eludiendo la tentación de entrar en los debates ya conocidos entre estas posturas. También consideramos pertinente establecer nuestra ruta hermenéutica, dada la multiplicidad de corrientes y énfasis que se han dado históricamente en este campo, además de que se presentan propuestas que se asumen como hermenéuticas por “la simple afirmación de la historicidad de la comprensión, o la centralidad de ella en el lenguaje, convierta en hermenéutico de *ipso facto*, un planteamiento [o], escuchar leer la identificación, sin más, de hermenéutica e interpretación” (Recas, 2006, p. 32). Entre otras razones para que evidenciamos el camino hermenéutico que tomaremos⁴⁴, como lo establece Gianni Vattimo (1995) al referirse también a la heterogeneidad de corrientes en la hermenéutica contemporánea, está que

nadie posee la patente o la garantía de la fábrica de teorías, menos aún de una teoría como de la que estamos hablando, que nace justamente para afirmar -como mínimo- los derechos de la interpretación. Sin embargo, es totalmente legítimo que, quien se adscribe a una escuela, teoría, corriente de pensamiento, haga esfuerzos para no dejar que se pierdan algunos de sus significados importantes, característicos decisivos respecto de los problemas centrales, ampliamente debatidos. (p. 38).

Por lo pronto, podemos decir que una forma de eludir la necesidad de referirnos a una a una a las distintas corrientes para justificar nuestra decisión hermenéutica, es empezar por evidenciar algo en común a todas, a saber: la herencia que ellas tienen en la fenomenología Husserliana. En tal sentido, Daniel Herrera (2003) presenta tres tesis que nos ilustran acerca de esas bases husserlianas que son reconocidas por la hermenéutica contemporánea.

Primera. El sentido y significado de un hecho, de una realidad o de una palabra están predeterminados por su horizonte de donación. Así, en contra de la tesis neopositivista,

44

A parte de la razón de dar el sustento metodológico a esta investigación

se afirma que el sentido de los hechos y de las palabras no se agota en la singularidad concreta, sino que remite a un sistema interrelacional entre objetos y palabras que comparten un sentido unitario.

Segunda. Lo presupuesto como suelo de toda experiencia y horizonte de todo darse con sentido, es el mundo de la vida cotidiana. Esto significa que el mundo es la instancia trascendental (léase condición de posibilidad) a la que toda experiencia singular remite y que en toda experiencia está coimplicado. O, en otras palabras, el mundo de la vida es el tan buscado a priori universal concreto del conocer y del ser.

Tercera. Todo comprender, científico o no científico, presupone una precomprensión del mundo, articulada de antemano lingüísticamente. Esto significa que el mundo de la vida lo experimentamos lingüísticamente interpretado, por lo mismo implica necesariamente una intersubjetividad que ha constituido el sentido del mundo, en un mundo que, por consiguiente, se nos da proyectando de antemano una interpretación pública. (pp.3-4).

Lo anterior reitera nuestro interés de haber acudido a Husserl en los apartados precedentes. También justifica por qué recurrimos a la hermenéutica, al ser ésta la que estudie esos conceptos fenomenológicos en el campo de la comprensión e interpretación. Sin embargo, nuestra decisión de delimitar aún más nuestro camino hermenéutico, nos lleva ubicarnos en Gadamer como pilar del siglo XX en este campo.

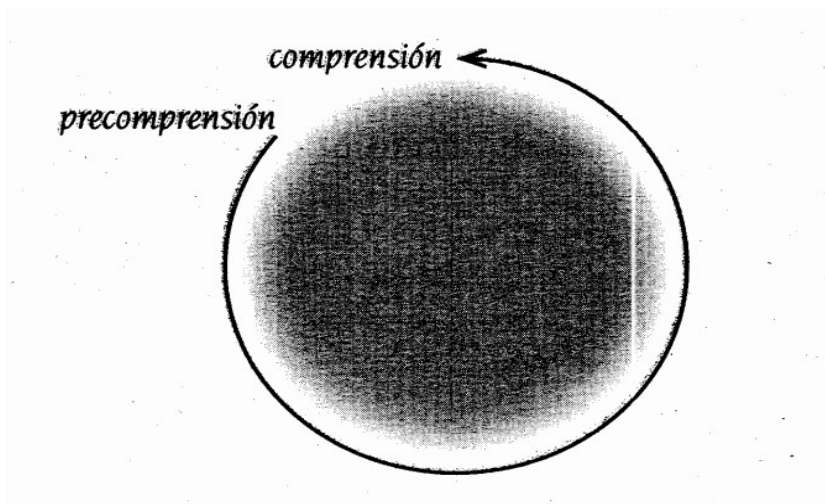
3.3.1. Gadamer y la comprensión

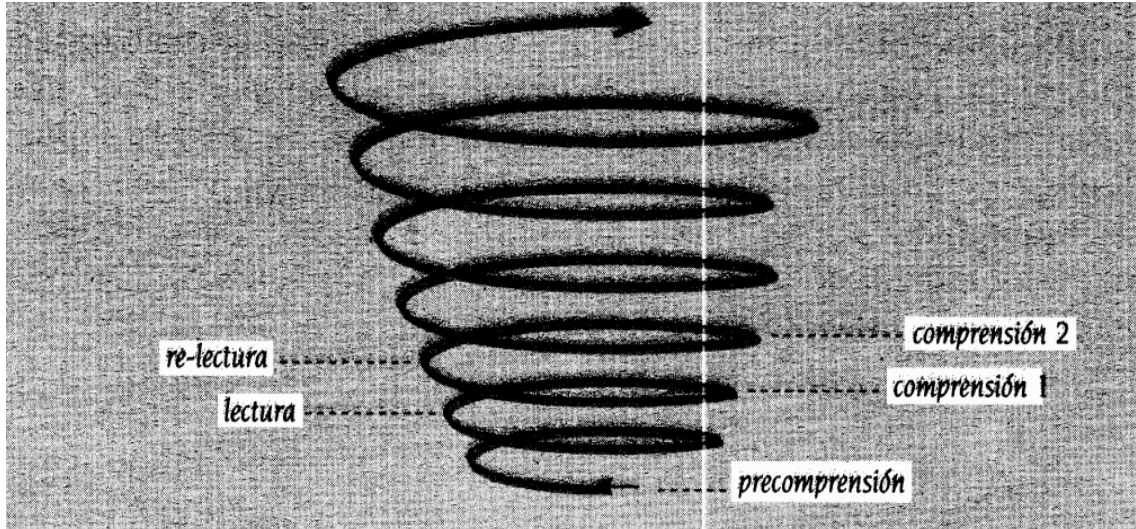
Una conciencia formada hermenéuticamente tiene que mostrarse receptiva desde el principio para la alteridad el texto (Gadamer, 2003, p. 335).

Toda interpretación se funda en el comprender. El sentido es lo articulado en la interpretación y lo bosquejado como articulable en el comprender. (Heidegger, 1997, p. 177).

Abordar la cuestión hermenéutica nos pone en un juego de metáforas geométricas para explicar sus principales conceptos. Estas referencias espaciales nos indican que para hablar de comprensión en este campo, es necesario transitar por el

concepto de precomprensión. Sin ánimo de problematizar estas metáforas todavía, empezaremos por remitirnos a Reeder, (Vargas y Reeder, 2009) que evidencia el paso del círculo hermenéutico tradicional que plantea un tipo de relación entre la precomprensión y comprensión de un texto, a una espiral hermenéutica en la que “a diferencia de una serie de círculos, muestra que el aprendizaje, la interpretación y la comprensión no son circulares, en razón del flujo de la conciencia del tiempo inmanente; y por ello, nunca se termina donde se empieza” (p.34).





Gráficos tomados de Vargas y Reeder, 2009 p.34

Las ilustraciones nos indican la complejidad del paso de la pre-comprensión a la comprensión, además de que existen una serie de acontecimientos que influyen en la interpretación del fenómeno; cuestiones temporales inherentes al proceso del comprender.

Jean Grondin va más allá y critica la metáfora de la espiral, al establecer que el comprender es un proceso asintótico que no hace referencia equivalente al carácter de acontecimiento del acto de comprensión. Grondin prefiere realizar la analogía entre hermenéutica y una “constelación del entender”:

Se trata de la constelación en la que todo entender se encuentra y que -lo mismo que toda constelación estelar no necesita estar tampoco presente el entender, porque las estrellas constituyen la misma constelación están separadas, unas de otras, incluso por muchos años luz y sólo aparecen agrupadas ante nuestra mirada. Todo entender tiene de esta manera, su constelación. Aunque en ello se entienda lo mismo, sin embargo se le entiende de manera diferente. La idea fundamental aquí es la de liberar a esta constelación del carácter prejuizante que es lo único que la metodología le reconoce. Hay que reconocerle también su legitimidad en una hermenéutica de las ciencias humanas. (Grondin, 2003, p. 135).

Siendo conscientes de que hasta acá no se ha explicado cómo se da ese flujo de situaciones en el acto de comprensión según la situación hermenéutica, nos daremos a

esa tarea en esta parte del escrito. Sin dar más rodeos, -como anticipa la referencia a la constelación en Grondín-, diremos que nuestra ruta fenomenológico-hermenéutica se basa en una hermenéutica ontológica, razón por la cual, necesitamos explicarnos desde Heidegger y Gádamer⁴⁵.

Sin duda, la publicación del libro *Verdad y Método* supuso un hito en la hermenéutica contemporánea, bien sea para ganar adeptos o generar discrepancias y debates -basta con corroborar el cruce de ideas entre Gadamer y Habermas-⁴⁶. En la introducción de esta obra, Gadamer se juega de lleno su apuesta por investigar el fenómeno de la comprensión y la interpretación. Su forma de acceso al problema de ninguna manera puede, ni quiere, equipararse a un método de las ciencias exactas. Nos dice el hermeneuta alemán: “El fenómeno de la comprensión no sólo atraviesa todas las referencias humanas al mundo, sino que también tiene validez propia dentro de la ciencia, y se resiste a cualquier intento de transformarlo en un método científico” (Gadamer, 2003, p, 24). De tal manera, este alejamiento implica una crítica al método positivista en el campo de la experiencia, y del concepto de historia que de ésta se deriva. En tal sentido, la obra de Gadamer se convierte en paradigmática para la hermenéutica contemporánea.

Acá no hay una condena tajante al método, ya que, para llegar a algo en el plano investigativo se necesita de uno, sería necio pensar lo contrario. La cuestión radica en que el absolutismo metódico de la ciencia no la deja realizar una reflexión acerca del acceso a la verdad. En tal sentido habría dos bandos: el de los defensores acérrimos del

45 Tal vez se podría cuestionar que siendo este un capítulo que expone nuestra metodología para investigar, no nos fuéramos por la vía de exponer una hermenéutica metodológica. Frente a esto debemos afirmar que no consideramos la cuestión del método como un texto instructivo que nos lleve al cumplimiento de un determinado fin. Recurrir a una hermenéutica ontológica, en cambio, nos motiva a buscar un camino propio para acceder al sentido de lo que queremos comprender a partir de sus principios de relación entre la búsqueda de la mediación entre lo pasado y lo presente. De “la hermenéutica se sigue que su tarea no es desarrollar un procedimiento de la comprensión, sino iluminar las condiciones desde las cuales se comprende”. (Gadamer, 2003, p. 365).

46 Por las razones que enmarcan esta parte del escrito, vamos a referirnos únicamente a los conceptos que nos ayudarán a perfilar esta investigación hacia el campo de la investigación en educación. Evitaremos introducirnos en los debates que suscitan las ideas de Gadamer. No sobra reiterar por tercera vez: involucrarnos en este tipo de discusiones exceden los fines de este capítulo.

método, y el de los críticos radicales de la ideología. Desde esa pugna “los unos consideran el método -incuestionado- un *trial and error* como *última ratio* de la racionalidad humana, y los otros, reconociendo los prejuicios ideológicos de tal método, no justifican lo bastante las propias implicaciones ideológicas de su crítica de la ideología” (Gadamer, 1992, p. 390). El método no se sataniza en este contexto hermenéutico, solo se sospecha, se toma distancia de él, ya que surge la duda acerca de que “a medida que los métodos de la ciencia se extienden a todo lo existente resulta más dudoso que los presupuestos de la ciencia permitan plantear la cuestión de la verdad en todo su alcance”. (Gadamer, 1992, p. 52). Pareciese que Gadamer apuntara a que el método de la ciencia no accede a la Verdad porque no es su campo de acción. Por tal razón, la ciencia iría en el rumbo de la verificación, esta es una búsqueda por la certeza que nos da el método.

La hermenéutica, tal como se entiende en este contexto, al apuntar a la cuestión de la comprensión e interpretación en su crítica a la ciencia, se cuestiona con Heidegger (1997) que “la demostración científica no debe presuponer lo que ella tiene que demostrar” (p. 176). Sin embargo, como veremos a continuación, la *presuposición*, que acá será nombrada como *precomprensión* o *prejuicios*, juega un papel crucial en la comprensión.

Así como de crucial para la hermenéutica fue la obra de Gadamer, para el pensador alemán fue igual de importante el trabajo de Martin Heidegger, particularmente en el libro *Ser y Tiempo*, sobre el cual basa muchos de sus conceptos.

Heidegger se aleja del método fenomenológico de Husserl, y como lo sostiene Gadamer: “bajo el término clave de una 'hermenéutica de la facticidad' Heidegger opone a la fenomenología eidética de Husserl, y la distinción entre hecho y esencia sobre la que reposa una exigencia paradójica” (Gadamer, 2003, p. 319). Claro está que en los últimos trabajos de Husserl -como pudimos esbozar arriba- que demuestra su alejamiento del solipsismo trascendental, “se encontrarán en ellos numerosos análisis de la “historicidad absoluta”, en consecuente persecución de la problemática de las *Ideen*’, y que se corresponden ampliamente con el nuevo entronque, tan polémico como revolucionario,

de Heidegger” (Gadamer, 2003, p. 320).

Para lo que nos interesa en este apartado nos remitiremos directamente a la cuestión de la idea del comprender en Heidegger. Para el alemán, el comprender es el carácter originario del ser: “si lo interpretamos como un existencial fundamental, con ello se muestra que este fenómeno es comprendido como un modo fundamental del ser del *Dasein*”. (Heidegger, 1997, pp. 166-167). Las otras formas de “comprensión”, como son el explicar o el interpretar, se derivan del comprender originario del ser. Esta cuestión será crucial para el proyecto gadameriano.

Lo concreto de la ontología de Heidegger es la tesis de que el ser es tiempo ¿pero qué tipo de tiempo? El carácter temporal del *Dasein* se constituye en su sentido original de comprensión que lo pone en un estado de proyecto que lo arroja hacia el futuro. No es el tiempo del pasado o del presente -un tiempo que se agota-, sino las múltiples posibilidades que se le abren al *Dasein* al ser proyecto. No se quiere decir con esto que la cuestión del pasado y el presente no afloren acá, sino que, no se asumen como la concepción tradicional de un pasado que ya fue y el presente configurado en el ahora. “Desde la perspectiva heideggeriana, pasado, presente y futuro se copertenecen a tal grado que no se dejan comprender en una línea de sucesión. Para esta concepción de la temporalidad, el futuro (*Zukunft*) es comprendido en términos de *posibilidad anticipante*, el pasado (*Gewesenheit*) como *haber sido* y el presente (*Gegenwart*) como *presentación*” (Gilarli, 2013, p. 135).

Siendo el ser, tiempo, la comprensión de este carácter ontológico es anterior a la comprensión teórica, metódica o pragmática. La comprensión que se configura al ser es el modo del estar-en-el-mundo como posibilidad. “El comprender en cuanto proyectar, es el modo de ser del *Dasein* en el que éste son sus posibilidades como posibilidades” (Heidegger, 1997, p. 169). Esta constitución temporal escapa a la cosificación porque es un tiempo que no se puede tematizar. Siendo este el carácter temporal al que apunta Heidegger, no se pasa de una interpretación a una comprensión, sino, en el orden contrario. “La interpretación no consiste en tomar conocimiento de lo comprendido, sino en la elaboración de las posibilidades proyectadas para el comprender” (Heidegger,

1997, p. 192). Comprender es el carácter originario del ser, entonces es la interpretación la misma proyección en el mundo para el comprender. “La hermenéutica de la facticidad de Heidegger pretende ser una hermenéutica de todo lo que trabaja detrás de la proposición. Es una interpretación de la estructura cuidadora de la existencia humana, que se expresa antes y después de todo juicio y cuya forma más elemental de ejecución es la comprensión” (Grondín, 1999, p. 140). En consecuencia, la interpretación tiene que vérselas con algo que es anterior a ésta. No se puede interpretar algo sin supuestos, sin ideas previas.

Cuando esa particular concreción de la interpretación que es la interpretación exacta de los textos apela a lo que “está allí”, lo que por lo pronto está allí no es otra cosa que la obvia e indiscutida opinión previa del intérprete, que subyace necesariamente en todo quehacer interpretativo como aquello que con la interpretación misma ya está “puesto”, es decir, previamente dado en el haber previo, la manera previa de ver y la manera de entender previa (Heidegger, 1997, p. 174).

No obstante, es claro que Gadamer usa las ideas de Heidegger contextualizándolas para su proyecto hermenéutico, razón por la cual se presentan matices entre ambas perspectivas. Antes de continuar es pertinente evidenciar estas diferencias entre las categorías que abordaremos posteriormente, apoyándonos en el siguiente esquema de Grondin (2003, p. 137) :

	HEIDEGGER	GADAMER
Términos del círculo	Círculo de la interpretación y del entender presupuesto en él.	Círculo del todo y de sus partes.
Significado lógico	El círculo surge de la sospecha de un <i>circulus vitiosus</i> o de una <i>petitio principii</i> –círculo epistemológico (considerado desde el punto de vista de los críticos lógicos).	El círculo designa una regla hermenéutica que procede de la retórica –círculo fenomenológico (puramente descriptivo).
Límite de la metáfora del círculo	Es una figura espacial o geométrica, impropia de la movilidad de la existencia, porque está modelada según el ente como «ser ante los ojos» (<i>Vorhandenheit</i>).	No hay verdaderamente círculo lógico, porque la figura refleja sólo la constante exigencia de revisión de las hipótesis de sentido a la luz de la anticipación de la perfección –aquí Gadamer piensa más epistemológicamente que Heidegger.
Campo de aplicación preferido	Hermenéutica de la existencia.	Hermenéutica de textos.
Entender significa principalmente	Entenderse con respecto a, ser capaz de algo.	Entenderse en la cosa.
Contenido de la preestructura del entender	La anticipación de la existencia en la posesión anticipada, en la previsión y en la toma anticipada	Prejuicios del entender.
Procedencia de las anticipaciones	Primacía del futuro.	Primacía del pasado («eficacia histórica»).

Ahora bien, para comprender algo, debo realizar una interpretación comprensiva de la cosa. No todas las interpretaciones pueden ser válidas porque caeríamos en un relativismo. El que interpreta debe cuidarse de sus “ocurrencias” que le determinan lo que busca interpretar. No quiere decir esto que el intérprete llega con su mente en blanco para hallar el sentido; él llega siempre con expectativas de lectura. Este es un proyecto que debe ser revisado una y otra vez a medida que se va hallando el sentido. En consecuencia, aunque nos acerquemos al texto con una idea previa, no puede ser esta la que determina nuestra interpretación. Es la confrontación con otros proyectos que van saliendo a medida que realizo mi lectura las que sienten las bases del proceso hermenéutico.

El texto debe tener voz cuando lo interpreto. No tendría sentido el acto de interpretar a partir de mis prejuicios incontrolados. Es decir, sé que los poseo, puedo llegar con ellos. Siempre y cuando el prejuicio deje “hablar” al texto se puede dar la comprensión desde la cosa misma, no desde la radicalización de la idea preconcebida. Llegamos al texto con un prejuicio entendido como precomprensión. “El texto nos interpela produciendo una nueva comprensión del mismo que, a su vez, no se cierra en una “clausura de sentido” sino que amplía el horizonte para nuevas interpretaciones. Allí radica el carácter circular del acto hermenéutico” (Roldan, 2012, p.27).

La influencia de Heidegger se hace presente acá, ya qué, en el mismo sentido, se refiere a la comprensión e interpretación en el cuidado de “no dejar que el haber previo, la manera previa de ver y la manera de entender previa le sean dados por simples ocurrencias y opiniones populares, sino de asegurarse el carácter científico del tema mediante la elaboración de esa estructura de prioridad a partir de las cosas mismas” (Heidegger, 1997, p. 176). Hacernos conscientes de nuestros prejuicios nos permite controlarlos para que no nublen la alteridad del texto y poder comprender desde la cosa misma. Grondin (2003) ilustra dos principios en este sentido:

1) Para Gadamer, todo entender se produce efectivamente bajo anticipaciones (a las que uno puede llamar “prejuicios” o “juicios preconcebidos”), de tal manera que la rectificación de un prejuicio que se demuestre como ilegítimo acontezca únicamente siempre a la luz de otra anticipación que sustituya las anteriores anticipaciones. 2) Las cosas mismas no significan en Gadamer las cosas en sí, tal como pueden experimentarse independiente de todo entender (lo cual sería una contradicción manifiesta). (p. 138).

El prejuicio no posee para Gadamer un carácter negativo, su significado, más bien, es la posición positiva o negativa que tomo frente a algo. De esta manera encontramos la circularidad entre prejuicios, texto y comprensión. “Cada revisión del proyecto puede abocar en un nuevo proyecto de sentido; que los proyectos en liza pueden contribuir conjuntamente una reelaboración hasta fijar con más claridad la unidad de sentido; que la interpretación comienza con pre-conceptos que son sustituidos por conceptos más adecuados” (Gadamer, 1992, p. 65).

Así pues, la cuestión temporal entra a mediar entre la situación pasada del texto, el momento en que se da y el presente de quien interpreta. Gadamer evidencia esto al asumir críticamente la palabra “clásico”, a partir del uso restrictivo que se hace de esta palabra al ser referida solamente al contexto pasado en el cuál adquiere esa condición. Para el proyecto hermenéutico surge la necesidad de superar esto, e ir más allá de la reconstrucción del pasado al que nos invita la acepción de la obra “clásica”. En la comprensión, además del pasado, media la conciencia de que nosotros estamos-en-el-mundo; desligarnos de eso sería desvincularnos de nuestro sentido originario de ser. La obra pertenece no solo a su pasado, sino a nuestra actualidad presente. “El comprender debe pensarse menos como una acción de la subjetividad que como un desplazarse menos uno mismo hacia un acontecer de la tradición, en el que el pasado y el presente se hallan una continua mediación” (Gadamer, 2003, p. 360).

La precomprensión que hacemos de nosotros en tanto ser-en-el-mundo hace que quien interpreta se desplace dentro de la tradición de la cosa misma. Tenemos los prejuicios controlados que nos acercan al pasado del texto, pero estos no son algo fijo y determinante -no estamos en un estado positivista-, sino que se construyen constantemente a partir de nuestro presente. Esta idea se convierte en el círculo hermenéutico hacia el cual apunta Gadamer. La necesidad de interpretar el texto desde su contexto propio para no perder la objetividad no tiene cabida acá. La hermenéutica ontológica se desplaza en otro sentido para plantear que la distancia temporal entre el texto y el interprete no es algo negativo, sino productivo para el acto de comprensión. “Es claro que la experiencia del tú tiene que ser algo específico por el hecho de que el tú no es un objeto sino que él mismo se comporta respecto a uno” (Gadamer, 2003, p. 434)

El acto de comprensión apunta al horizonte del pasado desde el presente en una fusión de horizontes : el horizonte del texto y el horizonte del intérprete.

Cuando nuestra conciencia histórica desplaza hacia horizontes históricos esto no quiere decir que se traslade a mundos extraños, a los que nada vincula con el nuestro; por el contrario, todos ellos juntos forman ese gran horizonte que se mueve por sí mismo y

que rodea una profundidad histórica de nuestra conciencia más allá de las fronteras del presente. En realidad es un único horizonte el que rodea cuanto contiene en sí misma la conciencia histórica. El pasado propio y extraño al que se vuelve la conciencia histórica forma parte del horizonte móvil desde el que se vive la vida humana y que determina a esta como su origen y como su tradición. (Gadamer, 2003, p. 375)

Esta es la distancia del tiempo que en la mayoría de los casos -Gadamer no es absolutista en este sentido- me permitiría diferenciar prejuicios que se adecúan a la cosa, de los que no. El círculo hermenéutico está abierto a su continua revisión. El desplazamiento hacia el horizonte de la tradición implica que nos encaminamos con nuestro propio horizonte⁴⁷. Gadamer reconoce que esto no es una tarea fácil, pero a partir de tener la conciencia histórica es que podemos ir desarrollando un proyecto, o mejor, un yecto hermenéutico. El horizonte histórico se presenta como un momento de este proceso, no es el estadio último al que se apunta en la comprensión.

De lo anterior surge lo que Gadamer llama la “eficacia histórica”. Ésta da cuenta de la *adequatio* de la cosa con nosotros para estar al tanto de las interpretaciones que nos alejen de la comprensión.

La *distancia temporal* actúa de foco iluminador del sentido del texto. Ella, en cuanto situación histórica distinta, resalta aquellos elementos relevantes y significativos para la nueva situación, a la vez que deja en la sombra otros elementos que ya no son expresivos. Se va haciendo así una criba de elementos brutos contenidos materialmente dentro de la tradición, en razón de la nueva situación iluminadora. Así pues, la *distancia en el tiempo* ejerce la función de filtro sobre los prejuicios erróneos que provocan malentendidos (Mancilla, 2013, p. 182).

En tal sentido, esta sería una vigilancia constante del lector frente a su proceso interpretativo a partir de la conciencia que tengo de ella. De todas maneras “lo que es verdad es que en último extremo, todo comprender es un comprenderse” (Gadamer,

47 Dicho sea de paso, acá se evidencia el pensamiento de Heidegger cuando afirma que “el sentido es el horizonte del proyecto estructurado por el haber-previo, la manera previa de ver y la manera de entender previa, Horizonte desde el cual algo se hace comprensible en tanto algo” (Heidegger, 1997, p.175).

2003, p.326).

Todo lo anterior es posible por medio del diálogo. Acá se pone en juego la cuestión del lenguaje. Será en la alteridad del lenguaje donde mi proceso de interpretación me permitirá conocer al otro.

Lenguaje en el contexto gadameriano no debe ser entendido como una facultad humana dispuesta a mi voluntad -como puede ser el uso de la lengua , sistema de signos o idioma-. “El término lenguaje apunta en Gadamer a todo lo que es el caso para el hombre. No mienta algo en el hombre, sino la entera experiencia humana, eso que Gadamer denomina “experiencia de mundo” (de Lara, 2011, p. 217)⁴⁸.

Como conclusión previa podemos dejar que el intérprete no se concibe a sí mismo como un autómatas que comprende datos. Más bien, es arrastrado por el sentido del texto. Los “datos” nos hablan y debemos una respuesta a ellos.

3. 3. 2. La aparente inconmensurabilidad de la hermenéutica

Philosophy explains the understanding, interpretation, and truth that everyone lives through all the time, and so it is the original form of hermeneutics (Nicholson, 2009. p. 61).

Por lo ya expuesto, consideramos plausible realizar una pausa antes de continuar. No podríamos seguir sin hacer frente a la cuestión de la escisión que se establece entre la hermenéutica y el metodismo de las ciencias. Así que, sentemos nuestra posición.

Gadamer finaliza la obra *Verdad y Método* con la siguiente frase: “El diálogo que está en curso se sustrae a cualquier fijación. Mal hermeneuta el que crea que puede o debe quedarse con la última palabra” (Gadamer, 2003, p. 673). Esta afirmación para el campo de las ciencias es incómoda, por no decir, absurda, en el sentido de que se escapa

48 Ahora es preciso cortar abruptamente la idea del lenguaje en Gadamer, ya que, cuándo estemos realizando nuestro acercamiento a la comprensión del problema que compete a esta investigación en el segundo capítulo, se hará presente este tema.



a su parámetro de verificabilidad y certeza. ¿El no quedarse con la última palabra no nos lleva a un relativismo en el que cualquier cosa sea válida? ¿El “sustraerse de cualquier fijación” querrá decir que no es posible dar por sentada la Verdad?

Como quedó en evidencia, es el mismo horizonte de comprensión, a partir de la distancia en el tiempo, el que me lleva a establecer la cuestión de la comprensión. El dejar hablar a la cosa misma quiere decir que ella nos quiere decir algo a lo cual debemos prestar atención si lo que buscamos es la comprensión. Atendemos al texto por medio de nuestra anticipación de la estructura del prejuicio; esto nos lleva confrontarlo en su decir. Un texto no nos dice cualquier cosa. El reto de ir en el camino de la adecuación no es sencillo.

Considerar un relativismo en este contexto, partiría del hecho de afirmar que hay una Verdad establecida, y que ese relativismo se considera como tal porque se define a partir de esa idea “única y verdadera”. Por consiguiente, lo que hace la hermenéutica gadameriana es atacar el relativismo desde su propia raíz de verdad única. Si este tipo de verdad existiera, se crearía un límite frente al carácter constitutivo temporal del Ser en Heidegger, o del yecto gadameriano que invita a la cuestión del círculo hermenéutico. “La exigencia de un criterio para la verdad absoluta es un ídolo metafísico abstracto y pierde todo su significado metodológico. La historicidad deja de evocar el fantasma del relativismo histórico contra el que prevenía aún tan apasionadamente el artículo programático de Husserl *La filosofía como ciencia estricta*” (Gadamer, 1992, p. 106).

Sería contradictorio asumir un relativismo si de lo que se trata es de una revisión de la interpretación de acuerdo a la confrontación con la cosa misma. La hermenéutica no refuta, destruye el relativismo. “Es un burdo malentendido equiparar la experiencia fundamental de la historicidad con un relativista *anything goes*. Sucede precisamente todo lo contrario: una conciencia surgida en la historia, afectada por ella, y con ello, vulnerable por ella, tolerará en efecto, muchas cosas, pero no podrá aceptarlo todo (Grondín, 2003. p. 179).

Frente a la incomodidad que despierta la hermenéutica en el campo de las ciencias, Rorty (1989) realiza de forma tajante la escisión entre epistemología y

hermenéutica, y afirma de manera contundente: “la hermenéutica no necesita un nuevo paradigma epistemológico, lo mismo que el pensamiento político liberal no necesita un nuevo paradigma de la soberanía. La hermenéutica es, más bien, lo que nos queda cuando dejamos de ser epistemológicos” (p. 234). Para la hermenéutica, la “ciencia normal” -en palabras de Khun- no tiene cabida dentro de su racionalidad y pretensión de una buena explicación de los fenómenos para resolver un problema: “La imagen se complica todavía más con la noción Yoga de que los que tienen afición a hablar de “hermenéutica” están proponiendo introducir un nuevo tipo de método (sospechosamente “blando”) en vez de algún otro método (el “método científico”, por ejemplo, o quizá el “análisis filosófico”) (Rorty, 1989, p. 235).

Boaventura de Sousa, en el plano sociológico, denomina como *razón indolente* a esa “ciencia normal” que se adjudica la exclusividad verídica de un acceso al conocimiento que desconoce otras formas de acercarse a la realidad. Para el pensador Portugués, la *razón indolente* se presenta desde dos características. Por un lado, la *razón metonímica*, que evidencia en alusión a la figura literaria que toma la parte por el todo, que llevada al plano de la racionalidad, evidenciaría cómo ésta busca una totalidad construida a partir de elementos homogéneos que excluyen lo que no se encuentre dentro ella. En este sentido la razón metonímica sustrae al presente de otras experiencias invisibilizándolas. Por otra parte, la *razón proleptica*, se presenta como una figura literaria en la que el narrador sugiere que conoce el final de la historia pero no lo dice. Esta figura se manifiesta en la racionalidad indolente, en su pretensión de saber que el futuro es el progreso que experimentamos en el presente. Como consecuencia, en palabras de Sousa, la prolepsis racional “es más crecimiento económico, es un tiempo lineal que de alguna manera permite una cosa espantosa: el futuro es infinito. A mi juicio, expande demasiado el futuro” (de Sousa, 2006 p.24).

Para resistir una epistemología metonímica, el pensador portugués propone una sociología de las ausencias que se resiste a la idea de la manipulación de lo presente⁴⁹

49 Es difícil no realizar un vínculo con el pensamiento de Derrida. El filósofo francés hace una crítica directa a la dicotomía presencia/ausencia de la sociedad logocéntrica. A partir de la deconstrucción de este sistema binario podríamos pensar que nuestra comprensión del mundo parte de la experiencia de la ausencia.

La Sociología de las Ausencias es un procedimiento transgresivo, una sociología insurgente para intentar mostrar que lo que no existe es producido activamente como no existente, como una alternativa no creíble, como una alternativa descartable, invisible a la realidad hegemónica del mundo. Y es esto lo que produce la contracción del presente, lo que disminuye la riqueza del presente (de Sousa, 2006, p. 22).

De Sousa da el nombre de monoculturas a cinco situaciones que generan la exclusión de saberes. Nos remitiremos solamente a una que da cuenta del tema que estamos tratando en este punto, y es el que se refiere a idea del saber científico como el único válido. Ahí el sociólogo portugués, refiriéndose a la monocultura del saber y del rigor, afirma que esta “contrae el presente, porque elimina mucha realidad que queda afuera de las concepciones científicas de la sociedad, porque hay prácticas sociales que están basadas en conocimientos populares, conocimientos indígenas, conocimientos campesinos, conocimientos urbanos, pero que no son evaluados como importantes o rigurosos (de Sousa, 2006, p. 24)”. Estos saberes no “científicos” quedan excluidos y ausentes.

La propuesta de Sousa es pensar por fuera de la totalidad excluyente y productora de ausencias. Consideramos que la hermenéutica nos invita a acceder a estos relatos excluidos⁵⁰. Para ahondar más en el asunto de la inconmensurabilidad de la hermenéutica, acudiremos al arte, uno de los campos que la ciencia excluye de su totalidad. Entonces tomaremos para nuestra argumentación el cuento de Marguerite

50 Tenemos presente que de Sousa tiene ciertas reservas frente a la tradición fenomenológica, como se evidencia a continuación cuando se refiere al carácter cualitativo de las ciencias sociales: “Esta concepción de ciencia social se reconoce como una posición antipositivista. Su tradición filosófica es la fenomenología en diferentes variantes (...). Con todo, en una reflexión más profunda, esta concepción, tal y como viene siendo elaborada, se revela más subsidiaria del modelo de racionalidad de las ciencias naturales de lo que parece. Comparte con este modelo la concepción naturaleza/ser humano y, tal como él, tiene una visión mecanicista de la naturaleza, a la cual contraponen, con evidencia esperada, la especificidad del ser humano” (de Sousa, 2003, pp. 73-74). Lastimosamente de Sousa no da más luces acerca de esta crítica particular a la fenomenología. Sólo podemos decir que la fenomenología no acude a las dicotomías a que alude el portugués, como por ejemplo, animal/humano. Si seguimos la concepción fenomenológica heideggeriana, encontramos cómo en su texto, “Carta sobre el Humanismo”, establece que la esencia del Ser no se puede encontrar en contraposiciones y diferencias con el ente. No sería correcto aludir a la esencia del Ser considerándolo como un animal racional. Consideramos que la fenomenología no acude a un modelo binario como las ciencias naturales, por lo cual, mantenemos que la propuesta de de Sousa es afín a la hermenéutica



Jourcenar, intitulado, “De cómo se salvó Wang Fo”. El texto inicia de la siguiente manera:

El anciano pintor Wang Fô y su discípulo Ling erraban por los caminos del reino de Han. Avanzaban lentamente, pues Wang Fô se detenía por la noche a contemplar los astros y durante la noche y durante el día a mirar las libélulas. No iban muy cargados, ya que Wang Fô amaba la imagen de las cosas y no las cosas en sí mismas, y ningún objeto del mundo le parecía digno de ser adquirido a no ser por pinceles, tarros de laca y rollos de seda o de papel de arroz. (Yourcenar, 2008, p. 13)

Del párrafo anterior podríamos preguntarnos ¿qué se entendería por el concepto de las cosas en sí mismas cuando el pintor interpreta el mundo que carece de valor estético cuando no está plasmado en una de sus pinturas?

Continuando con el relato, el emperador del reino ordena que el pintor sea llevado ante él. Lo acusa de haber frustrado su comprensión del mundo, ya que creció viendo las pinturas de Wang Fô, y su relación con el mundo exterior no fue más de la que le brindaban esas representaciones. Cuando tiene la edad para conocer el exterior, se desilusiona porque el mundo no es tan hermoso como lo habían hecho creer las ilustraciones del pintor.

A los dieciséis años, vi abrirse las puertas que me separaban del mundo: subí a la terraza del palacio a mirar las nubes, pero eran menos hermosas que las de tus crepúsculos. Pedí mi litera sacudido por los caminos, cuyo barro y piedras yo no había previsto, recorrí las provincias del imperio sin hallar tus jardines llenos de mujeres parecidas a las luciérnagas, aquellas mujeres que tú pintabas y cuyo cuerpo es como un jardín. Los guijarros de las orillas me asquearon de los océanos; la sangre de los ajusticiados es menos roja que la granada que se ve en tus cuadros (...) (Yourcenar, 2008, p. 25)

El relato anterior nos estaría indicando que el emperador no pudo apreciar la obra de arte porque buscaba una adecuación de ella con el mundo. ¿Querría decir entonces que la pintura en este sentido no nos muestra una verdad del mundo?

Al final de la historia, el discípulo del pintor es decapitado. Wang Fô es condenado a muerte, pero antes tiene que terminar de pintar un cuadro que dejó inconcluso que representaba montañas, rocas y una embarcación en el mar. A medida

que lo iba pintando, éste empieza a cobrar vida y el mar inunda la habitación. Escapa navegando por el interior del cuadro.

Wang Fô cogió el timón y Ling se inclinó sobre los remos. La cadencia de los mismos lleno de nuevo toda la estancia, firme y regular como el latido de un corazón. El nivel del agua iba disminuyendo insensiblemente en torno a las grandes rocas verticales que volvían a ser columnas. Muy pronto, tan sólo unos cuantos charcos brillaron en las depresiones del pavimento de jade. Los trajes de los cortesanos estaban secos, pero el emperador conservaba algunos copos de espuma en la orla de su manto. El rollo de seda pintado por Wang Fô permanecía sobre una mesita baja. Una barca ocupaba todo el primer término. Se alejaba poco a poco, dejando tras ella un delgado surco que volvía a cerrarse sobre el mar inmóvil. Ya no se distinguía el rostro de los dos hombres sentados en la barca, pero aún podía verse la bufanda roja de Ling y la barba de Wang Fô que flotaba al viento (Yourcenar, 2008, p. 31).

¿Es el pintor es el único que puede apreciar la pintura, o hay que tener un sentido estético para llegar ahí? ¿El genio del pintor es el único que puede hacer que cobre sentido la pintura? Responderíamos afirmativamente si hiciéramos caso a esa interpretación de la obra de arte que debe despertar el gusto de quien la contempla, en este caso el emperador. Sería un rotundo no como respuesta, cuando se niega el carácter de Verdad que puede poseer la obra de arte. Es en este campo donde irrumpe la hermenéutica.

Heidegger en su conocido texto, “el origen de la obra de arte”, hace uso de la descripción fenomenológica para hallar la esencia de la obra de arte. Esta no la podemos encontrar en la concepción que tiene el artista sobre el arte, ya que, se sobreentiende que él y la obra son considerados como arte desde la esencia de esta última.

Para hallar la esencia, Heidegger empieza a descartar las relaciones por las cuales se puede confundir el camino hacia su comprensión. Llega a la conclusión de que la esencia de una obra de arte no se haya en su carácter de cosa, o como un útil.

Todas las obras poseen ese carácter de cosa. ¿Qué serían sin él? Sin embargo, tal vez nos resulte chocante esta manera tan burda y superficial de ver la obra. En efecto, se trata seguramente de la perspectiva propia de la señora de la limpieza el museo o del transportista. No cabe duda de que tenemos que tomar las obras al como lo hacen las personas que las viven y disfrutan. Pero la tan invocada vivencia estética tampoco puede pasar por alto ese carácter de cosa inherente a la obra de arte. (Heidegger, 1996, p, 151)

Ya lo decía Schopenhauer en “el mundo como voluntad y representación”: a mayor instrumentalidad de la obra de arte menor su valoración como obra de arte. Heidegger, más bien, evidencia cómo la interpretación que podemos tener de un cuadro como el de los zapatos viejos de Van Gogh, puede presentar un carácter de Verdad al mostrar un mundo que se establece en la tierra. Si la obra de arte nos enuncia una verdad del mundo, ya no es el genio del pintor el que nos indica cuál es la representación, desde él no podemos explicar la obra de arte.

Siguiendo esta última idea, Gadamer va más allá. Centrándose en el arte contemporáneo, evidencia que la precomprensión e interpretación de quien comprende es vital en su relación con la obra de arte. Se pasa de una consideración del arte como representación de un genio creador, a un arte que reta a su intérprete para ser comprendido. El arte no es arte por sí mismo, necesita de la relación con su observador:

La ingenua obviedad de que un cuadro es la visión de algo -como en el caso de la visión de la naturaleza o de la naturaleza configurada por el hombre, que la experiencia cotidiana a queda clara y radicalmente destruida. Ya no se puede ver *uno intuiti* un cuadro cubista o una pintura no objetual, como una mirada que se limite a recibir pasivamente. Para ver, hay que llevar a cabo una actividad muy especial: hay que sintetizar personalmente las diversas facetas cuyos trazos aparecen en el lienzo, y luego, sea tal vez uno arrebatado y elevado por la profunda armonía y corrección de la obra (...) (Gadamer, 1997, p. 39).

En tal sentido ¿cómo puedo verificar la interpretación correcta? Como ya lo

expusimos, hay que dejar decir al texto, pero limitado por la conciencia histórica. Sin embargo, la inconmensurabilidad se hace presente, ya que, se preguntarían las ciencias exactas: ¿Cómo puedo verificar la exactitud de esto?

A la hermenéutica no le interesa esa exactitud -cuestión chocante para un pensamiento positivista-, ya que, no hay necesidad. Sería un absurdo asumir una interpretación acabada y terminada. Si fuera de esta manera se diría que ya no hay más condición temporal que la dada en esa “interpretación final”. Sería la muerte del círculo hermenéutico, o más bien, el asesinato de la hermenéutica a manos del positivismo.

Recurrimos al arte para evidenciar la inconmensurabilidad positivista de la hermenéutica en una situación particular. Ahí el metodismo científico no puede actuar, más aún, “no sólo la verdad se da también fuera de las fronteras del método científico-positivo; sino que: no hay experiencia de verdad sino como acto interpretativo” (Vattimo, 1995, p. 41).

El acto de interpretación es inherente a nuestro actuar en el mundo, a todos los sentidos que damos a nuestras interacciones al momento de interactuar con un texto. Así, siguiendo a Rorty (1989) “si se traza la distinción hermenéutica epistemología tal como yo lo hago, no hay ninguna necesidad de que sea más difícil entender a las personas que a las cosas; lo único que ocurre es que la hermenéutica sólo se necesita en el caso de discursos inconmensurables” (p. 240).

La hermenéutica escapa a la posibilidad de manipulación del texto. ¿Es preciso seguir manteniendo esa división, aún cuando, como ya se estableció, es el mismo Gadamer el que no desvirtúa la cuestión del método en sentido estricto? Sí y no. Sí, si se buscan los postulados positivistas y objetivistas que desconocen otras formas de conocer; no, por lo que se dirá a continuación.

Retomando a Rorty y la escisión que hace entre epistemología y hermenéutica,

encontramos que

lo que está de fondo en esta división es que el conocimiento, en sentido estricto, *episteme*, debe tener un *logos* que sólo puede estar dado por el descubrimiento de un método de conmensuración. Así pues, la idea de conmensurabilidad está incluida en la noción de cognición auténtica, por lo que las cuestiones de gusto, o de opinión, no tienen por qué caer dentro de la epistemología; y, por el contrario, lo que la epistemología no puede hacer conmensurable se desprecia como meramente subjetivo. (Flores-Galindo, 2009, p.199).

Siguiendo a Flores (2009), ella establece una división entre la corriente fundacionista de corte objetivista que desvincula los objetos de la realidad mental, y las posturas del realismo internalista que defienden la idea de que la relación entre el objeto y los conceptos mentales que son inherentes en el proceso de acceso a la verdad desde una perspectiva de aceptabilidad racional. La postura internalista es la que para Flores encajaría para establecer una relación entre epistemología y hermenéutica, ya que promueve diálogos entre distintas corrientes.

Sostenemos nuestra postura anunciada más arriba, si se nos permite el término coloquial, salomónica, en el sentido de que en el marco de un estudio social no podemos caer en la tentación positivista de manejo de las condiciones sociales. En ese sentido, aceptamos la división entre conmensurable e inconmensurable propuesta por Rorty. Pero si estamos pensando en una cuestión teleológica como Flores, de teorías epistemológicas y hermenéuticas que tienen como fin la *adecuatio* a la verdad, nos es difícil resistirnos a que

la epistemología, como en la hermenéutica, se utiliza el criterio de verdad como adecuación y se trata de una verdad situada. En la epistemología es situada porque depende de los marcos conceptuales más la realidad misma, y dichos marcos se encuentran dentro del acontecer histórico. En la hermenéutica es la adecuación situada porque toma en cuenta a la persona que emite un juicio verdadero dentro de una

situación u horizonte hermenéutico (Flores, 2009, p.204).

Por lo anterior, lo que encontramos es que hay una solidaridad entre el internalismo y la hermenéutica inconmensurable. Al parecer la idea de Flores se opone a la dicotomía rortiana. Esta percepción la zanja Zúñiga (1995) al identificar tres puntos clave del discurso rortiano:

1. Diálogo entre posiciones “conmensurables” (el que se produce dentro del “discurso normal”, que es una extensión del concepto kuhiano de “ciencia normal”). La epistemología presupone que cualquier opinión, discurso o punto de vista es, en principio, conmensurable; o, lo que es lo mismo, que no hay, en el fondo, inconmensurables.
2. Diálogo que, de alguna manera, “conmensura” los inconmensurables. Sería el diálogo hermenéutico.
3. Diálogo entre “inconmensurables” o diálogo de sordos. Propiamente no sería posible un diálogo como tal (p. 18).

Siguiendo la exposición de Zúñiga, podemos encontrar que en los dos primeros puntos hay un diálogo. Los dos se diferencian en que el primero, el diálogo entre “epistemólogos”, se busca el método garante para el acceso a la verdad; el segundo, el campo de la hermenéutica, evidencia que es posible llegar a un acuerdo o no, lo cual no hace que no sea fructífero este proceso. Así, la hermenéutica es mediadora entre los distintos discursos.

Ahora bien, si se trata de llevar a la praxis a la ahora ilusoria inconmensurabilidad de la hermenéutica, podemos apoyarnos en lo siguiente:

La relevancia del uso y empleo, en la investigación, de los términos: teoría, fenomenología y hermenéutica requieren permanentemente una actitud filosófica de interpelación y aclaratoria, son términos en movilidad paradigmática permanente y ello conduce a una reflexión epistemológica mediante la cual esbozar razones. El teorizar es el aspecto resaltante de la investigación ya que es el momento en el cual se realiza el acto científico, el hacer ciencia y el generar conocimiento. Desarrollar la fenomenología-hermenéutica como horizontes fundidos en el desarrollo de un marco teórico, no es

controversial ya que, como posturas teóricas pueden ser referentes ontológicos para la generación de teorías o metateorías. Esto reivindica al término teoría en cuanto a su significación de dar cuenta de la realidad y no de simples elucubraciones del pensamiento. Ello implica generar filosofía, conducir los pensamientos desde la reflexión en torno a unos datos o evidencias fenomenológicas a un discurso, a una episteme (Morales, 2011, p. 21).

Esta última idea apoyaría nuestra insistencia en estarnos refiriendo constantemente a conceptos pensados desde una filosofía que se contrapone al metodismo. Siendo ya demasiado insistentes con esto a esta altura del escrito, no sobra acudir la propuesta de *ecologías de saberes* que consideramos afín a nuestras conclusiones sobre el problema de la inconmensurabilidad:

No se trata de “descredibilizar” las ciencias ni de un fundamentalismo esencialista “anti-ciencia”; nosotros, como científicos sociales, no podemos hacer eso. Lo que vamos a intentar hacer es un uso contrahegemónico de la ciencia hegemónica. O sea, la posibilidad de que la ciencia entre no como monocultura sino como parte de una ecología más amplia de saberes, donde el saber científico pueda dialogar con el saber laico, con el saber popular, con el saber de los indígenas, con el saber de las poblaciones urbanas marginales, con el saber campesino. Esto no significa que todo vale lo mismo. Lo discutiremos con el tiempo. Estamos en contra de las jerarquías abstractas de conocimientos, de las monoculturas que dicen, por principio, “la ciencia es la única, no hay otros saberes” (de Sousa, 2006, p. 27).

Siguiendo con esta misma idea, en otra parte afirma de Sousa (2003): “La superación de la dicotomía ciencia naturales/ciencia sociales tiende así a revalorizar los “estudios humanísticos”. Pero esta revalorización no ocurrirá sin que las humanidades sean, también, profundamente transformadas. Lo que hay en ellas de futuro es el haberse resistido a la separación entre sujeto y objeto y entre naturaleza y cultura, y haber preferido la comprensión a la manipulación del mundo” (p. 104).

Estas dos últimas ideas nos llevarían a concluir que nos adherimos a la dicotomía epistemología-hermenéutica cuando hay una crítica desde el metodismo científico a los marcos de aparente inconmensurabilidad desde los cuales se mueve la hermenéutica; nos distanciamos, cuando lo que se busca es una jerarquía tanto de una como de otra, desconociendo que a nivel de búsqueda de la verdad son teleológicamente similares.

3. 4. LAS CONSECUENCIAS DE LA FENOMENOLOGÍA HERMENÉUTICA PARA ESTA INVESTIGACIÓN

Hasta acá hemos expuesto las generalidades de la fenomenología, y de forma separada, la cuestión hermenéutica perfilada en una hermenéutica ontológica, o también llamada, hermenéutica filosófica. Nos queda por definir cómo haremos la unión de las dos, en tanto proyecto fenomenológico-hermenéutico; además de plantear cómo esto afectará a la presente investigación.

Para explicar a Gadamer fue necesario recurrir a Heidegger debido a la herencia ontológica que queda evidenciada en el primero. Sin embargo, acá, el segundo, juega un papel fundamental al ser el que desliga del proyecto Husserliano. Sin abandonar la fenomenología, da el giro ontológico hacia la hermenéutica. Lo hace, como ya se expuso, desde la puesta en juego de la comprensión e interpretación como originarias existenciales del *Dasein*.

Heidegger se desvía del camino de la conciencia trascendental e incursiona a la fenomenología en el campo de la vida, en su facticidad como propiedad de la existencia. “La facticidad no es de hecho del *factum brutum* de algo que está-ahí, sino un carácter del ser del *Dasein*, asumido en la existencia, aunque, por lo pronto, reprimido. El “qué [es]” de la facticidad jamás puede ser hallado en la intuición” (Heidegger, 2003, p. 159). Es decir, no nos quedamos solamente en el *eidos* de la cosa. “Heidegger propone volcar la fenomenología en la hermenéutica, pues aquélla no está libre de prejuicios ni puede considerarse una descripción neutral y transparente de lo real, ni la propia conciencia un



yo imparcial. La fenomenología no ha de partir de la “intuición” si esta intuición se entiende como intuición de objetos, sino del entender” (León, 2009, p.270) . Así mismo, Gadamer manifiesta cómo esta idea de Husserl, no es posible para el proyecto hermenéutico.

El intento de Husserl de retroceder por la génesis del sentido al origen de la experiencia, y de superar así su idealización por la ciencia, tiene que combatir duramente la dificultad de que la pura subjetividad trascendental del ego no está dada realmente como tal sino siempre en la idealización del lenguaje que es inherente siempre a toda adquisición de experiencia, y en la que opera la pertenencia del yo individual a una comunidad lingüística” (Gadamer, 2003, p. 419).

Volviendo a Heidegger y la configuración de una fenomenología-hermenéutica en su distanciamiento de Husserl, podemos decir que esta es la consecuencia del estado de precomprensión ya expuesto. Mientras en Husserl encontrábamos un “método” para encontrar la esencia directamente, en Heidegger es ese antes de la comprensión lo que en verdad nos vincula con la cosa misma -en Gadamer, los prejuicios-. Si bien es posible conocer el sentido o esencia del conocimiento tal como lo proponía Husserl, es necesaria esa anterioridad al acto de comprensión, lo que Heidegger llama comprender “el ser del ente”. Además, Heidegger no estaría de acuerdo con la propuesta husserliana de dejar de lado el carácter histórico; una “reducción histórica” que deja de lado nuestras concepciones anteriores. Más bien, para Heidegger, esa reducción encubriría los prejuicios constitutivos del ser. Tenemos que hacer un distanciamiento sin distanciarnos. ¿Cómo es eso? Podemos hacer el paréntesis fenomenológico, pero sin dejar de lado dónde están nuestros prejuicios.

El recorrido hecho hasta acá, partiendo desde Husserl (con una parada en Schütz), pasando por Heidegger y finalizando en Gadamer, puede quedar sintetizado en el siguiente esquema:

Atributo	Definición
Fenomenología	La fenomenología busca describir la univocidad del fenómeno (su pura idealidad)



Hermenéutica	La hermenéutica busca comprender su multiplicidad (equivocidad) dispersa como constante conflicto		
Filósofos	Husserl	Heidegger	Gadamer
Raíces	Brentano y Bolzano	Husserl	Husserl y Heidegger
Influencia	Bolzano influyó a través de su “teoría de la ciencia”. De Brentano toma el carácter intencional de la conciencia o la experiencia en general.	Hermenéutica de Dilthey y la fenomenología de Husserl. De Hölderling toma la parte poética.	Hereda de Husserl el concepto del mundo de la vida; lo convierte en el contexto viviente del diálogo. De Heidegger toma dos ejes que configuran todo el entramado de su hermenéutica: la tradición y el lenguaje. Friedrich Schleiermacher la hermenéutica tiene como intención “entender el discurso tan bien como el autor, y después mejor que el autor”.
Conceptos	Mundo de la vida: Lebenswelt. Lo esencial no viene dado por las relaciones exterior-causales que se dan entre los objetos, sino por la significatividad humana .	Mundo de la vida: Lebenswelt. Lo esencial no viene dado por las relaciones exterior-causales que se dan entre los objetos, sino por la significatividad humana .	La lingüisticidad significa para Gadamer el carácter inherentemente lingüístico de la comprensión. Para Gadamer la comprensión plena del sentido del ser siempre es <i>en el lenguaje</i> .
Propósito	Husserl pretende crear una filosofía como ciencia rigurosa que parta de la experiencia pura para describir el fenómeno.	Heidegger busca en la vida fáctica una experiencia fundamental que emerge de la vida vivida. Se ocupa de explicar los significados contenidos en	Gadamer busca comprender la existencia del ser en el mundo a través del lenguaje.

		las experiencias vividas	
Lógica	<ul style="list-style-type: none"> •Actitud natural •Reducción fenomenológica •Descripción fenomenológica 	<ul style="list-style-type: none"> •Reducción •Destrucción •Construcción 	<ul style="list-style-type: none"> •Comprensión •Interpretación •Aplicación
Tarea	Una investigación de orientación eidética	Hacerse cargo del fenómeno de la comprensión como algo más que una forma de conocimiento	Proceso lingüístico, infinito y temporal que emplea distinta manera de comprender al ser.
Problema	La dimensión histórica queda marginada del quehacer filosófico.	La pregunta por el ser	Piensa al lenguaje en su papel como aquello que media el movimiento ontológico de revelar y ocultar que constituye el acontecer de la comprensión a lo largo de los encuentros dialógicos humanos

Tabla tomada de: Barbera e Inciarte, 2012, p. 204.

Tanto la fenomenología husserliana como la hermenéutica gadameriana, comparten su crítica al positivismo y al metodismo científico. Ambas tienen como clave el mundo de la vida, pero es ahí mismo donde se distancian, a su vez, donde se establece la posibilidad de una fenomenología-hermenéutica. En el cuadro ilustrado a continuación se puede sintetizar esta idea:

ASPECTOS	FENOMENOLOGÍA TRASCENDENTAL	HERMENENÉUTICA FENOMENOLÓGICA
Autocomprensión	Razón universal	Razón plural, concreta
Búsqueda de sentido	Fenómenos de conciencia trascendental	Fenómenos de la vida, de la existencia
Actitud	<ul style="list-style-type: none"> - Analítico-esencial - Extramundana y distanciada 	<ul style="list-style-type: none"> - Analítico-existencial - Mundana - Compromiso crítico



	- Contextualmente neutral	- Contextualizada
Objeto	<ul style="list-style-type: none"> - Estructura de la conciencia trascendental - Estructuras invariantes del mundo de la vida 	<ul style="list-style-type: none"> - Corporeidad, conciencia, espacio, tiempo, naturaleza, lengua - Estructuras variables del mundo de la vida
Métodos	<ul style="list-style-type: none"> - Intuitivos - Descriptivos - Reductivos - Abstractivos - Subjetivo-trascendentales 	<ul style="list-style-type: none"> - Hermenéutico-descriptivos - Causísticos-ejemplares - Biográficos - Hermenéutica del lenguaje - Etnológicos
Intereses teóricos de la investigación	<ul style="list-style-type: none"> - ¡A las cosas mismas! - Esencia (eidos) - Generalidad 	<ul style="list-style-type: none"> - ¡A las cosas mismas! - Mundo de la vida cotidiana
Verificación	<ul style="list-style-type: none"> - Certeza apodíctica - Conciencia ejemplar 	<ul style="list-style-type: none"> - Valildación dialógica
Lo positivo	<ul style="list-style-type: none"> - Sistematismo - Orientada al sujeto trascendental - Unidimensional 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientada al sujeto individualidad - Crítica con el sistema - Multidimensional
Lo negativo	<ul style="list-style-type: none"> - Universal - Solipsista - Ahistórico 	<ul style="list-style-type: none"> - Idiosincrático - Exótico

Gráfico tomado de Mélich 1994, p. 65.

En concreto, al sumarle la palabra hermenéutica a la fenomenología dentro de la labor del investigador, lo que estaríamos haciendo es afirmar la idea de que es importante situarnos en el contexto sobre el que se investiga, más allá de que queramos seguir un camino fenomenológico. Los prejuicios son importantes porque determinan

desde dónde se quiere ir a las cosas mismas. La relación entre hermenéutica y fenomenología se podría entender así:

Phenomenology is the study of experience, particularly as it is lived and as it is structured through consciousness. “Experience” in this context refers not so much to accumulated evidence or knowledge as something that we “undergo.” It is something that happens *to* us, and not something accumulated and mastered *by* us. Phenomenology asks that we be open to experience in this sense. *Hermeneutics*, for its part, is the art and science of interpretation and thus also of meaning. Meaning in this context is not a thing that is final and stable, but something that is continuously open to new insight and interpretation. Hermeneutic phenomenology is consequently the study of *experience* together with its *meanings* (Henriksson, Friesen y Saevi, 2012, p.1).

Del esquema anterior y lo ya ganado hasta ahora, podemos destacar dos conclusiones en el campo de la investigación fenomenológico-hermenéutica que hacen parte del núcleo metodológico de esta tesis⁵¹: 1- Nuestros prejuicios como investigadores son importantes en el acto de comprensión de un fenómeno; 2- en consecuencia, al investigar teniendo una base fenomenológico-hermenéutica, es vital establecer el contexto histórico desde el que nos situamos como investigadores.

3.4.1. Investigar en educación: de la *phronesis* a la fenomenología hermenéutica⁵²

Toda actividad educativa que tiene la estructura del círculo hermenéutico adopta la fórmula del preguntarse; en ella se producen

51 Estas consecuencias se suman a las planteadas desde el método fenomenológico (Cfr. 1.2.1)

52 Ya en este punto del escrito se puede decir que lo que hemos querido exponer es la metodología que nos lleva a la cuestión del método dentro de esta investigación. Pero, ya establecidas las ambigüedades que conlleva este término, nos apoyamos en Planella (2009) para afirmar que si estamos encaminados dentro de una senda fenomenológico-hermenéutica, entonces, “(D)esde esta perspectiva no podríamos hablar propiamente de una metodología, sino de nuestra forma de estar en el mundo y de como a través de nuestra experiencia leemos (interpretamos) lo que nos pasa, lo que nos rodea, nuestras interacciones con los otros sujetos y si se quiere, los discursos que a través del diálogo estos otros sujetos comparten con nosotros” (p.53).

movimientos de apropiación y trascendencia; se lleva a cabo dentro de los límites de una tradición; es siempre lingüística, en sentido amplio; es productiva de conocimientos y de autocomprensión; implica la posibilidad de aplicación; tiene una dimensión normativa, etc. (García, 2002, p.152).

Hermeneutic phenomenology has the potential to create a sense of wonder, openness, change, and readiness to reflect on pedagogical matters. It has the power to create a pedagogical attunement, bringing pedagogical research into harmony with everyday pedagogical practice. If well written or well conducted, hermeneutic phenomenology and reflection can awaken a forgotten attunement to teaching and to life itself. (Heriksson,2012, p. 123).

Llegados a este punto debemos darnos a la difícil tarea de establecer nuestra última parte de la ruta fenomenológico-hermenéutica. Tenemos una primera tarea: vincular las consecuencias para esta investigación que se arrojaron desde los planteamientos de la fenomenología y la hermenéutica con el campo de la educación. Posteriormente, dentro de este marco, evidenciar cómo será la aplicación de estos postulados en el referente empírico, para finalmente, dejar enunciado el problema.

Ahora bien, realizar la descripción de una aplicación fenomenológico-hermenéutica implica que maticemos el concepto de *praxis*. No podemos entender acá el significado de este concepto como el resultado de una *episteme* que se opone a una *doxa*. Si lo que queremos es indagar por la experiencia del mundo de la vida, entonces se genera un vínculo entre *praxis* y *doxa*.

El saber de la vida en sí mismo es *praxis* y por eso se produce una recualificación de la *doxa* platónica. La contingencia de la vida en la que nos encontramos inmersos desde nuestros hábitos y desde nuestras costumbres sustentan el dinamismo de nuestras creencias del mismo modo que estas creencias sustentan nuestra propia existencia (Esteban, 2002, p. 58).

El proyecto hermenéutico gadameriano, de por sí, nos da un camino. En un apartado *Verdad y Método*, y en algunos ensayos cortos del libro *el giro hermenéutico*, el hermeneuta alemán recurre a la idea de filosofía práctica desarrollada por Aristóteles. Tan importante es para el hermeneuta alemán el análisis aristotélico que afirma que “este se nos muestra como una especie de modelo de los problemas inherentes a la tarea

hermenéutica” (Gadamer, 2003, p. 396).

Gadamer se ubica particularmente en el *libro VI* de la *Ética a Nicómaco*. Desde ahí se piensa la filosofía práctica desde la *techne* y la *phronesis* (que hallan sus diferencias en la dicotomía *poiesis* y *praxis*). Nos dice Aristóteles:

De manera, que, pues la ciencia se alcanza con demostración, y las cosas cuyos principios pueden ser de otra manera no tienen demostración, y no se puede consultar de las cosas que de necesidad suceden, colígese de aquí que la prudencia, ni es ciencia, ni tampoco arte. No ciencia, porque aquello que trata puede suceder de otra manera, ni tampoco arte, porque el obrar y el hacer tienen los fines diferentes. Resta, pues, que la prudencia sea un hábito verdadero y práctico que conforme a razón trata los bienes y males de los hombres. (Aristóteles, p.168)

En este sentido, la filosofía práctica no es solo una técnica. “Una *tekhne*, se aprende y se puede también olvidar. En cambio, el saber moral, una vez aprendido, ya no se olvida. No se confronta uno con él de manera que no se pueda apropiarse o no apropiarse, igual que se elige un saber objetivo, *una tekhne*” (Gadamer, 2003, p. 388). La *tekhne* tiene como finalidad un producto por medio de la *poiesis*. Más bien, una filosofía práctica será aquella que está definida desde la *praxis* en relación a la *phronesis* como un “saber prudencial” que guían nuestros actos. Sin embargo, “el concepto de 'praxis' vigente en Aristóteles (...) es algo totalmente distinto a lo que solemos definir como lo 'opuesto a la teoría'. La *praxis* no viene relegada a la simple función de la aplicación de un orden superior representado por la teoría o la ciencia” (de Santiago, 1987, p.183).

Mientras que el fin de la *tekhne* se agota en el objeto particular, la *phronesis* trasciende hasta la vida en su totalidad. Por tal razón, Aristóteles no desliga el *ethos* del *logos*, cuestión vital en Gadamer, ya que desde este planteamiento “el interprete no está puesto en manos de la tradición, ni la acción de la tradición es pensada independientemente del intérprete. La interpretación hermenéutica vehicula lo que

podríamos llamar la articulación ético-sustentativa de la capacidad del juicio” (Domingo, 1991, p.295). Sin embargo, aclara Gadamer (2003): “(E)s verdad que en la conciencia hermenéutica no se trata de un saber técnico ni moral. Pero estas dos formas de saber contienen *la misma tarea de aplicación* que hemos reconocido como la problemática central de la hermenéutica” (p. 386).

Por medio del uso de la *phronesis*, por la cual el hombre relaciona su *práxis* haciendo uso del discernimiento, es que se evidencia un uso responsable de la razón. “Mientras que la *areté* de la *techné* es la maestría, no hay *areté* de la *phronesis*, ya que no hay un dominio creciente del propio ser que haga innecesaria la pregunta humana por lo mejor. Por tanto, la relación entre *phronesis* y *areté* no es una mera yuxtaposición, sino de signo trascendental: no hay *phronesis* sin *areté*” (López, 2001, p. 80). No se hace referencia a una razón dogmática en el plano del metodismo, sino desde un carácter moral. Dirigiendo lo anterior al carácter práctico de la hermenéutica, nos vamos a un plano de una racionalidad hermenéutica que da cuenta de mis actos en tanto saberes-prácticos. El camino hermenéutico implica una deliberación acerca de las decisiones que tomo acerca de la comprensión. Es acá donde se juegan los prejuicios y su puesta en evidencia en la fusión de horizontes. Es la *phronesis* la que nos permite desarrollar el acto de comprensión, es decir, comprender significa que no todas las interpretaciones son válidas, y por medio de ella podríamos hallar el justo medio -en el sentido aristotélico- entre nuestros prejuicios e interpretaciones. No obstante, aunque la *phronesis* implique “una distinción de lo que está bien y lo que está mal, y presupone con ello una actitud ética que a su vez mantiene continua” (Gadamer, 2003, p. 52).

La cuestión del justo medio se presenta como la descripción de lo que hace que el ser humano elija lo bueno, “esto es precisamente de lo que se trata, de que lo bueno no puede determinar nuestro actuar según lo racionalmente dado, sino que es únicamente en esta unidad indisoluble de *ethos* (emocionalmente determinado) y *dianoia* (lo racionalmente investigado) donde se concreta” (Gadamer, 1995c, p. 225)⁵³. De esta

manera, el conocimiento también implica una cuestión ética del intérprete.

Una racionalidad prudencial como la hermenéutica reivindica un horizonte universal-comunicativo de comprensión en el que la acción social no sea enjuiciada únicamente desde parámetros instrumentales y estratégicos. Incluso el científico o tecnólogo deben protegerse contra el profano sirviéndose de un horizonte universal-comunicativo. De nuevo la hermenéutica exige “salvar las distancias”, compaginar los distintos ritmos de aceleración que se dan entre el grupo de los expertos y una conciencia socio-política formada juiciosamente (Domingo, 1991. p.296).

Gadamer se dirige a los que se guían por un racionalismo crítico, enfoque lógico o, lenguaje analítico o en la generalidad de los teóricos del lenguaje. La cuestión metodológica que desarrollan es secundaria frente a las preguntas de los seres humanos portadores de cultura. Es en este plano donde se veía el aporte aristotélico a la cuestión práctica. Para Gadamer (1995), Aristóteles “separó conscientemente la filosofía práctica de la teórica, ofreciendo con ello perspectivas teóricas a las que hoy deberíamos prestar atención renovada, hoy, quiere decir, en la situación crítica de una cultura de la humanidad seducida hacia una aplicación desmedida de nuestro saber científico y técnico” (p. 192).

De vínculo relación que hace Gadamer entre hermenéutica y filosofía práctica, se evidencia la relación del intérprete mediado por la tradición y su situación concreta. De Santiago evidencia cuatro razones que posibilitan el vínculo que hace Gadamer con Aristóteles:

- a. El saber práctico contiene la tarea de la aplicación de algo general a una situación concreta y particular. Pero es un saber que no se entiende al margen del ser sino desde su determinación y como determinación suya. La misma estructura dialéctica que se da en el saber práctico entre la acción concreta y lo que es justo en general se refleja en la experiencia hermenéutica: La tradición como tal (lo general) se entiende siempre de una manera distinta en la medida en que la comprensión incluye como su momento esencial

la aplicación.

b. El saber práctico no se basa solamente en una conciencia abstracta de la norma. En él se da, como en la experiencia hermenéutica, la mediación entre la subjetividad del saber y la sustancialidad del ser, según la terminología gadameriana.

c. En el saber práctico la relación de medios y fines no es una relación causal, como la que se da en el saber técnico. En este se puede disponer con anterioridad de un conocimiento de los medios idóneos para los fines particulares propuestos. En el saber práctico no existe una determinación *a priori* para la orientación de una vida recta (...).

d. El saber práctico es un “saberse”, es decir, un saber para sí, ya que incluye una forma de reflexión que Gadamer califica de dialéctica (...) (de Santiago, 1987, p. 191).

La *phronesis*, en tanto prudencia, nos invitaría en esta investigación a la relación directa con el manejo de los prejuicios y conceptos que están presentes en el mundo de la vida cotidiana. Debemos saber manejarlos de forma ética, para que nos lleven hacia el camino de la comprensión.

Junto a la *phronesis*, la virtud de la consideración reflexiva, aparece la comprensión. La comprensión es una modificación del saber moral. Esta dada por el hecho de que en ella ya no se trata de uno mismo sino de otro. Es en consecuencia un forma de juicio moral. Se habla de comprensión cuando uno ha logrado desplazarse por completo en su juicio a la plena concreción de la situación en la que tiene que actuar el otro” (Gadamer, 2003, p. 394).

La filosofía práctica llevada a la aplicación hermenéutica busca que no nos guiemos hacia un metodismo, sino a un modelo de racionalidad no dogmática que nos saque de un posible relativismo. La *phronesis* estaría mediando entre *ethos* y *logos*. Concretamente, para Gadamer este sería el sentido del *ethos* en su vínculo con el *logos*:

La filosofía práctica no consiste en la aplicación de la teoría a la práctica, tal como la llevamos a diario a cabo de la forma más natural en el ámbito de los quehaceres prácticos, sino que surge de la experiencia de la práctica misma gracias a lo que en ella hay de razón y de razonable. Y es que “praxis” no significa actuar según determinadas reglas o aplicar conocimientos, sino que se refiere a la situación más original del ser humano en su entorno natural y social” (Gadamer, 1995b, p. 183).



Así pues, la cuestión de la aplicación hermenéutica se podría resumir en dos puntos esenciales: “1. La aplicación es comprensión, es decir; la realización de la experiencia hermenéutica entre el texto transmitido y la situación actual del intérprete; 2) la aplicación puede separarse de la situación hermenéutica que se ha de elaborar continuamente” (de Santiago, 1987, p. 188). De esta manera evidenciamos una huella desde la cual podemos argumentar la necesidad de asumir otro compromiso que será el que cierre el presente capítulo: describir el contexto desde el cual nos enfrentaremos al problema que buscamos comprender ¿De qué experiencia parto como investigador-educador para buscar la comprensión del fenómeno educativo en esta investigación?

Es claro que como docentes investigadores estamos mediados por un contexto que compartimos con los estudiantes. Esto no quiere decir que nuestra experiencia sea la misma. Tenemos puntos de vista que en algunos casos llegan a ser antagónicos a pesar de referirnos a la misma cosa, a tal punto de parecer vivir en un espacio-tiempo distinto, casi como desconocidos. ¿Qué genera el desconocimiento en esta relación docente investigador y estudiante que se convierte en dicotomía?

Los métodos de investigación en educación que asumen el conocimiento total de la experiencia del estudiante desconocen la situación hermenéutica -no tienen que conocerla en realidad dada su teleología-. Alejarnos de ese plano nos lleva a que la experiencia de la Verdad desde el plano hermenéutico, haga que salgamos de nuestro ego para desplazarnos al estudiante.

Desde la experiencia hermenéutica concebimos la educación, por tanto, como una tarea esencial de mediación a la que la coyuntura epistemológica de la racionalidad ha destituido de sus funciones principales. Sólo han interesado las mediaciones más instrumentales como la socializadora, por una parte, que convierte a la educación en mera actividad de reproducción de normas, costumbres, valores y prácticas, como la estrictamente científica, por otra, que permite y posibilita la transmisión de esas destrezas simbólicas y técnicas del grupo en su instalación impositiva y dominadora sobre el entorno de sí mismo (Esteban, 2002, p.107).

Esta idea resultaría desalentadora para quienes buscan resultados de mejora de

desempeños académicos por medio de la instrumentalización de un método, o una técnica que propicie una mejora de las competencias de los estudiantes para que se desempeñen de buena manera en su futuro. Pero, ¿es qué acaso el fin último de la investigación en educación es que el estudiante maneje una técnica? Sin adentrarnos en la respuesta de la pregunta, ya que no está en nuestras manos contestarla en este momento, sí diremos que en un sentido fenomenológico-hermenéutico no podemos hablar de una verdad última en educación.

De una u otra forma, con todo lo ganado hasta ahora, se ha buscado evidenciar que uno de nuestros objetivos es trascender el plano cultural, sin dejarlo de lado por supuesto, para insertarnos en una experiencia inmediata del estudiante. “El simple hecho de preguntarse por la posibilidad de trascender los propios parámetros culturales, manifiesta, de algún modo, que ya se ha hecho. Pues para formular esta pregunta hay que situarse en un marco de referencia más amplio, y solo desde ahí se puede plantear la cuestión acerca de la naturaleza de las representaciones y las mediaciones en cuanto tales” (García, 2002, pp. 125-126)

Trascender el plano cultural no es negarlo⁵⁴, sería necio hacer semejante aseveración. Por lo contrario, querer trascender ese plano invita a tenerlo en cuenta. Como lo hemos visto, una situación hermenéutica no deja de lado el contexto, pero la situación fenomenológica invita a ir más allá éste.

Esto quiere decir que un análisis fenomenológico-hermenéutico en educación, para nosotros, debería partir de la descripción del contexto situacional para dar paso al conocimiento directo de la experiencia vivida.

Sin duda, nuestra concepción del mundo depende de las ideas que hemos heredado de nuestra tradición cultural, y diferentes sociedades y grupos humanos ven la realidad de formas muy diversas en aspectos importantes. Pero ésta no es razón suficiente para negar que haya algunas características del mundo cuya existencia es independiente de nosotros que permiten que podamos establecer distinciones entre unos modos de percibir y otros (García, 2002, p. 128).

Todo el recorrido que hemos transitado hasta acá no ha hecho más que disolver la dicotomía sujeto-objeto para la presente investigación.

La estructura de anticipación en la que nos instala nuestra finitud histórica hace de la expectativa el síntoma de la permanente intervención reflexiva sobre los textos, sobre el mundo, sobre las estructuras y sobre la propia acción. En ello se manifiesta nuestra limitación, pero del mismo modo la posibilidad misma del comprender. Las cesuras entre el sujeto y el objeto se desdibujan en esta ontología de la relación y se hace imprescindible admitir la pertenencia o la complicación recíproca entre los seres humanos y su mundo (Esteban, 2011, p. 31).

La razón de haber transitado por esta idea, aunque aún no hemos dicho todo, se debe a que realizar una investigación como docente investigador que quiere investigar la experiencia de los estudiantes, implica que somos sujetos y objetos a la vez. No nos podemos desentender de uno u otro. Hacerlo sería asumir que estamos en una jerarquía con respecto al entorno que me quiero aproximar. Por lo contrario, es vital asumirnos para esta investigación, en palabras de Van Manen (2003), como un “investigador en ciencias humanas con orientación pedagógica”. (p.110)

Continuando con el vínculo entre educación e investigación-hermenéutica, nos apoyaremos en el análisis que hace Planella en este sentido. La interpretación que hace este pedagogo acerca del acto de comprensión, evidencia cómo la interpretación recurre a distintas partes en relación con el texto. Una relación, si se quiere, compartida entre las partes y el todo textual. En palabras de Planella (2009), el círculo hermenéutico

supone una zona de comprensión compartida. Esta comprensión parte de la idea de comunicación dialógica que se fundamenta en una comunidad de significado compartido. Eso exige poseer algunos conocimientos previos sobre el tema antes de adentrarnos en un proceso dialógico de comprensión. Estos conocimientos previos (pre-understanding) son significativos en el proceso del círculo hermenéutico, porque permiten revitalizar y reexperimentar nuestra «experiencia» previa. (p.55).

En consecuencia, los polos que se encuentran en el acto de comprensión dentro del círculo, en relación con la investigación en educación, hacen que el investigador asuma una posición desde la cual su papel es un “instrumento” primordial . Planella

ilustra esto, por medio del siguiente gráfico:

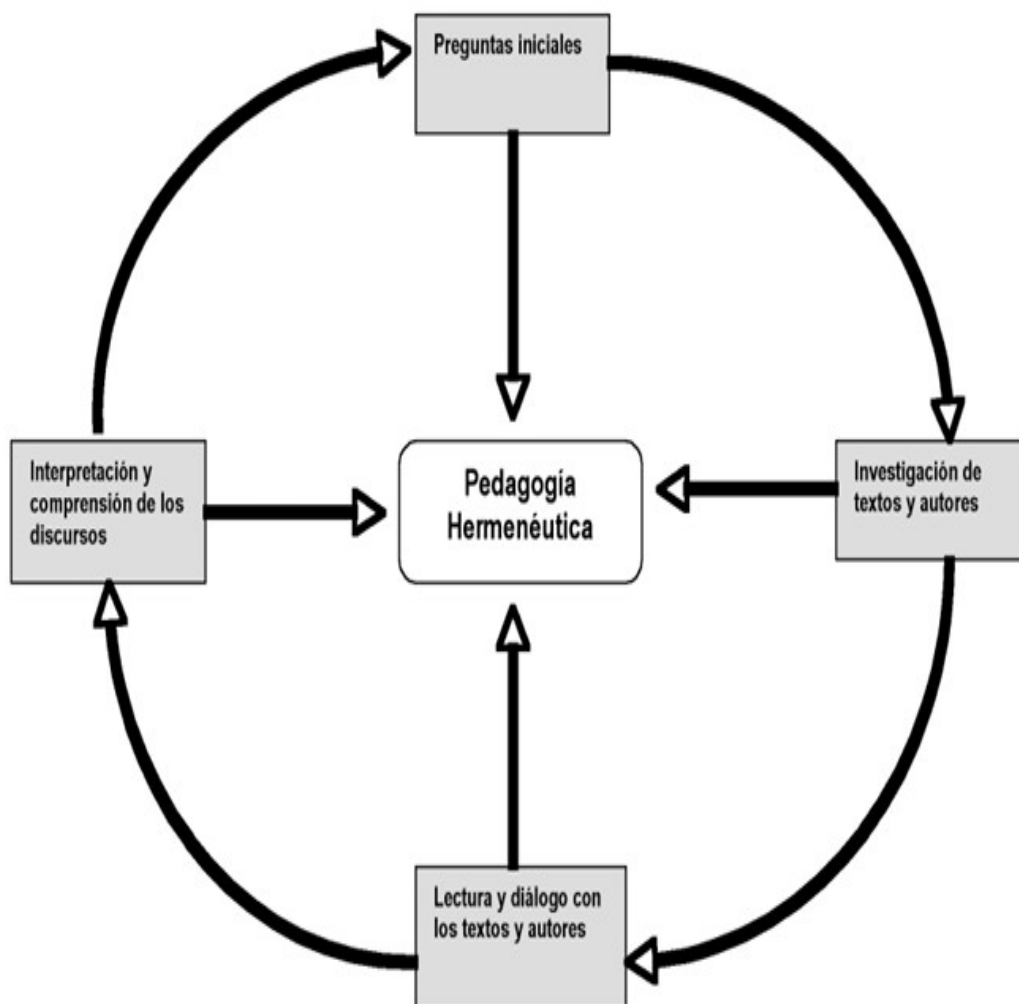


Gráfico tomado de: Planella, 2002, p. 56

La investigación fenomenológico-hermenéutica en educación en este plano de acercamiento a la realidad pedagógica, reitera lo ya dicho de manera general, a saber: cuando se trata de una situación complementaria entre cultura y naturaleza, ésta excede las cuestiones cuantificables, e incluso, categorizables. Además, esta propuesta de pedagogía hermenéutica de corte gadameriano que presenta Planella, que nosotros la asumimos como una fenomenología-hermenéutica, supone que este tipo de investigación no es algo fijo que debe perpetuarse en la tradición de los estudios pedagógicos. Todo lo

contrario. Es un espacio abierto a la comprensión desde la circularidad hermenéutica, “reubica el sujeto en el centro de la pedagogía, y al mismo tiempo de la investigación pedagógica, más allá de la insistencia en la búsqueda de objetividad parte de la propia experiencia, del reconocimiento del sujeto como actor, que como sujeto histórico busca el diálogo” (Planella, 2009, pp. 56-57).

La lectura de Planella nos da la oportunidad de delinear los pasos del camino fenomenológico que seguiremos, dada cuenta que lo que hemos hecho hasta ahora se puede interpretar como una argumentación previa para el uso que haremos de estos. El pedagogo español plantea una serie de acciones para la aplicación de la hermenéutica pedagógica:

- La elección de los autores es ya un proceso hermenéutico. Colocamos dentro del círculo determinados autores y no otros (...). La elección de los autores nos lleva a determinados discursos, que esencialmente han privilegiado una mirada a la pedagogía.
- La elección de los textos , ya que no todos los autores tienen orientaciones similares y éstas deben centrarse en aquellos temas que suscitan nuestro mayor interés. El análisis textual se convierte en la geografía cotidiana en la cual nos movemos a lo largo del proceso.
- La investigación documental nos hace movernos por diferentes contextos geográficos y lingüísticos, privilegiando aquéllos que incluyen los temas que buscamos, pero al mismo tiempo privilegiando aquéllos en los cuales subjetivamente nos movemos mejor. Aun así es posible abrirse a otros contextos que ofrezcan nuevas miradas a la pedagogía.
- La reflexión compartida con diferentes sujetos, más allá de los autores de los textos. Estos, nos pueden ayudar a tener puntos de vista distintos, más allá de lo que los textos suscitan. (Planella, 2009, p. 58).

Como el mismo Planella reconoce, estas acciones están dirigidas a la ayuda que nos brindan los textos escritos para la comprensión de un problema. Pero como lo que queremos comprender -problema que será expuesto en breve- se dirige a la experiencia vivida del estudiante, nos son insuficientes estas acciones para el cometido de esta tesis

-aún cuando harán parte, y de hecho están constituyendo este momento de nuestra escritura -.

3. 4. 2. La estructura fenomenológico-hermenéutica de esta investigación

(...) creo que los investigadores deben ser claros acerca de cuál tradición filosófica y/o investigativa están siguiendo. Me preocupan las investigaciones que pretenden ser husserlianas cuando, por ejemplo, no hay evidencia de que se haya intentado alguna reducción. Del mismo modo investigadores que dicen ponerse entre paréntesis, y por lo tanto, trascendido sus supuestos, usan una aproximación hermenéutica que parece ser ingenua y confusa. (Finlay, 2012, p, 19)⁵⁵.

En este punto de la descripción ya hemos hecho un recorrido partiendo de las ideas de Husserl, y a la vez, centrándonos en autores y corrientes que nos han llevado a asumir esta investigación en el plano de la fenomenología-hermenéutica. También hemos perfilado esta investigación en el campo de la educación en una, hasta ahora, difusa descripción de la relación investigador-docente y estudiante. Ahora se hace necesario que sinteticemos, y a la vez concretemos, cuál va a ser nuestra ruta de investigación.

Trayendo de nuevo las ideas que nos indican las distintas aproximaciones a la fenomenología debido al proyecto de trascendentalidad inconcluso por Husserl, o los cuestionamientos de este “método” al momento en que sale a la luz, afirmaremos, con ayuda de Finlay, (2012) que “la investigación fenomenológica es fenomenológica cuando esta tiene en cuenta una descripción del mundo de la vida o experiencia vivida, y cuando el investigador ha adoptado una actitud fenomenológica especial, y abierta que, al menos inicialmente, se abstiene de importar marcos de referencia externos y deja de lado los juicios sobre el carácter real del fenómeno (p.19).

Desde una posición fenomenológica debemos salirnos de un estado natural, pero, desde una posición hermenéutica, es necesario evidenciar dónde está situado ese estado natural del mundo de la vida cotidiano del que se quiere hacer reducción como

⁵⁵ Las traducciones de este texto son mías

investigadores. Esto quiere decir que efectivamente recurriremos a una reducción fenomenológica, pero, como no es en el sentido trascendental husserliano que la tomamos, será establecida como una reducción hermenéutica. Lo anterior, debido a que “la investigación fenomenológica tiene como punto de partida la “situación”, que, para los propios análisis, la descripción y la interpretación, funciona como punto neurálgico ejemplar de los significados expresados por esas situación” (Van Manen, 2003 p.36). Así pues, atendemos el llamado husserliano para buscar la esencia del fenómeno, pero desde una perspectiva hermenéutica. La esencia del fenómeno es algo oculto que la fenomenología busca desvelar. Sin embargo, no podemos entender este término como algo esotérico al cual se accede desde un estado narcótico. Por tal razón,

el término 'esencia' puede entenderse, más bien, como una construcción lingüística y la descripción de un fenómeno. Una buena descripción que constituye la esencia de algo se construye para que se nos descubra la estructura de una experiencia vivida de manera tal que, a partir de ese momento seamos capaces de comprender la naturaleza y la importancia de de esa experiencia de un modo hasta ese momento oculto” (Van Manen, 2003, p. 59).

Aunque hasta acá se ha hecho frente al metodismo que parte de un intelectualismo, y una referencia a la cuestión del método de la hermenéutica, no queremos que quede en la lectura una sensación de que por este hecho vamos a partir de cualquier base. Por esta razón, continuamos con Van Manen estableciendo que, “si bien es cierto que el método de la fenomenología es que no hay método, también existe una tradición, un conjunto de conocimientos e ideas, una historia de vida de pensadores y autores, que, si son tomados como ejemplo, constituyen tanto una fuente como una base metodológica para presentar las practicas de la investigación en ciencias humanas” Van Manen, 2003, p 48.).

Para nuestra ruta fenomenológico hermenéutica nos moveremos en el mundo de la vida, en una experiencia cotidiana particular de la experiencia vivida de dos profesores y tres estudiantes. Para esto, recurriremos a sus relatos de vida y las

convertiremos en narraciones. Para que el proceso de interpretación no quede en una mera descripción, se necesita de una retirada de nuestra propia experiencia como investigadores. No obstante, no podemos retirarnos de una experiencia que como investigadores no hemos expuesto aun, por tal razón, recurriremos a establecer el contexto del cual partimos, y que llamaremos “situación hermenéutica”⁵⁶, para desde ahí, empezar a acercarnos a nuestro objeto de estudio.

3.5. UN PARÉNTESIS QUE ME RETIRA DEL NOSOTROS PARA ACERCARME A MIS PREJUICIOS, O A MI AUTO-ETNOGRAFÍA, O A MI SITUACIÓN HERMENÉUTICA

El intérprete que se confronta a una tradición histórica no pretende otra cosa que comprender ese asunto general (texto), es decir, lo que se dice la tradición, pero para ello no puede ignorarse a sí mismo (de Santiago, 1987, p.188).

Hasta acá hemos reconocido la importancia que para esta investigación tiene el carácter histórico-hermenéutico de lo que se busca comprender e interpretar. También hemos destacado que a pesar de que esta investigación pueda ser considerada cualitativa, se aleja de un enfoque paradigmático como es el etnográfico, al no hacer una observación externa o interna de una comunidad o grupo definido para identificar categorías e interpretar sus particularidades. En este sentido, la auto-etnografía se nos muestra⁵⁷ como un elemento descriptivo pertinente para establecer el contexto del cual se parte en esta investigación, y que diremos, en principio que

56 La actitud fenomenológica nos invita a una retirada, al paréntesis para hallar la esencia del fenómeno. Quisiéramos retomar la categoría de “situación hermenéutica” propuesta por Heidegger, porque consideramos que esta recoge a la actitud fenomenológica que, en nuestro caso, llevaremos al contexto situacional del investigador que orienta el sentido de la investigación a partir de los prejuicios existentes al momento de comprender el fenómeno.

57 Aunque pueda parecer contradictorio que afirmemos ir por un camino distinto al de la etnografía y ahora acudamos la auto-etnografía, hay que decir que las dos van en teleologías opuestas. Si a la etnografía le sumamos el prefijo auto, esto hace que estemos en un plano distinto. Consideramos que la auto-etnografía está más del lado de una hermenéutica gadameriana, según veremos en lo que sigue.

rompe con los criterios (...) que focalizan a la investigación etnográfica como un ejercicio en el cual el investigador se centraliza en las evidencias acumuladas por la investigación, se mantiene ajeno al proceso y los acontecimientos que describe, demuestra tener cierta objetividad sobre la realidad que observa, y no refleja ninguna posición personal más allá de la descripción de los hechos y las interpretaciones. La auto-etnografía en cambio sitúa al investigador en el centro de la investigación como un autor integrado, relaciona su reflexión a lo desconocido, y al conocimiento creado por estas relaciones y las evidencias interpretadas y explora lo emotivo y espiritual como acercamientos entre la reflexión personal y las interpretaciones que se suelen hacer a nivel universal (Montero-Sieburth, 2006).

La auto-etnografía nos ayudará a abordar el compromiso adquirido anteriormente atendiendo a la situación hermenéutica de esta investigación. Esta auto-comprensión no es una posición narcisista o algo parecido, “desde la auto-etnografía se contra argumenta que el desafío es utilizar la propia experiencia para ampliar la comprensión sobre lo social. Ello significa dar cuenta y reconocer que la presencia de los puntos de vista de quién investiga pueden favorecer la captación de experiencias no accesibles desde otra perspectiva” (Scribano y de Sena, 2009, p. 6). Mas bien, es reconocer que nuestra experiencia situacional media de una u otra forma en el proceso investigativo. A no ser que la idea de lo que se busca investigar llegue por una iluminación extrasensorial, lo cierto es que algo de nuestra experiencia vital nos motiva a buscar un problema que queremos investigar. La pretensión de la auto-etnografía

No es el acercamiento sensible para "insertarnos" en un contexto determinado, sino la investigación de contextos en los cuales los investigadores también somos actores sociales que vivimos de una manera determinada aquello que es nuestra realidad. Del mismo modo, podemos extender la auto-observación al análisis y exploración crítica de los aspectos naturalizados de nuestros contextos específicos de vida (Sandoval, 2013, p.42)

Rompiendo totalmente con la situación clásica de la epistemología en la dicotomía sujeto-objeto, “la autoetnografía amplía su concepción para dar cabida tanto a

los relatos personales y/o autobiográficos como a las experiencias del etnógrafo⁵⁸ como investigador —ya sea de manera separada o combinada— situados en un contexto social y cultural (Blanco, 2012, p. 55). Así pues, la auto-etnografía la consideramos afín a nuestra situación hermenéutica entendiendo que en el contexto hermenéutico,

elaborar una anticipación adecuada de la cosa significa elaborar proyectos del entender que sean conformes a la cosa debatida. Esto presupone que la cosa nos concierne; que estamos afectados por ella. Aquí no es posible elaborar proyecciones adecuadas a la cosa sin que uno mismo entre en el juego, es decir, sin que uno se ponga a dialogar con la cosa. Este modelo dialogal de entender se halla orientado, indudablemente, en contra del paradigma epistemológico de un sujeto del entender que se halle desconectado de su objeto (Grondin, 2003, p.139).

Acudir a una descripción personal, contrario al narcicismo del cual ya dijimos que nos desprendemos, es entender que como investigadores no habitamos un Olimpo en el cual somos invisibles para el fenómeno particular del mundo de la vida cotidiano que queremos comprender, sino que somos parte activa en ese mundo vital. Debemos reconocer con ayuda de Gadamer (2003) que “en las ciencias del espíritu el interés del investigador que se vuelve a la tradición está motivado de manera especial por el presente y sus intereses. Sólo en la motivación del planteamiento llegan a constituirse el tema y el objeto de la investigación (p.353). Así sea el científico con un pensamiento positivista extremo, sus intereses parten de su vida como tal, por ende, podríamos entender que de una u otra forma su estado situacional interviene en sus investigaciones. Si no fuera de esta manera, sencillamente diríamos que es un ser inerte carente de vida que no tiene ningún tipo de experiencia de la vida. La cuestión es que evidenciar los intereses vitales de un presente histórico no es bienvenido a la vista de comunicar los resultados de las ciencias duras. No exigimos que lo sean. No obstante, cuando surge la necesidad de comunicarnos desde el contexto situacional del investigador en el campo de las ciencias sociales, diríamos que estamos en el terreno en el que se debe hacer

presente la situación hermenéutica.

Teniendo el privilegio de investigar en el campo de la educación, cumpliendo a la vez el rol de docentes del espacio de experiencia que queremos comprender, es una oportunidad que como investigadores nos “permite la propia interacción con el objeto de estudio e implica la posibilidad de formular(se) preguntas y conocer pareceres. El investigador no es invocado, convocado o participado de un fenómeno determinado por sus “cualidades personales” sino por ser parte de una comunidad, de un colectivo o de un evento a observar” (Scribano y de Sena, 2009, p. 6).

Por lo anterior, es necesario en este momento hacer un paréntesis del nosotros para hacer una descripción del sí-mismo del que investiga. Por lo ya recorrido hasta ahora podemos afirmar que si se busca realizar una interpretación, hay que guiar al lector acerca de los motivos que llevan a realizar la investigación. Esto nos sirve, entre otras razones, para controlar los prejuicios que llevaremos a la parte empírica de esta tesis. En relación a esto, podemos encontrar cómo Finlay (2012), citando a Van Manen (2002), categoriza la propuesta que estamos exponiendo en este momento, como una reducción hermenéutica:

Uno necesita reflexionar sobre las propias pre-comprensiones, marcos de referencia y prejuicios acerca de la motivación (psicológica, política e ideológica) y la naturaleza de la cuestión, en busca de una verdadera apertura en una relación conversacional de uno con el fenómeno. En la reducción uno necesita superar la propia subjetividad o sentimientos personales, preferencias, inclinaciones, o las expectativas que puedan permitir comprensiones prematuras que expresan un entendimiento sesgado de una experiencia, y que impedirían acceder a la vivencia de un fenómeno. (p.25).

Planteado esto, a continuación empezaré a transitar la ruta fenomenológico-hermenéutica de esta investigación, con la reducción hermenéutica, en la que presento una exposición del contexto situacional que como investigador me lleva⁵⁹ a preguntarme

⁵⁹ Acudiendo al carácter personal que se necesita para responder a esta pregunta, nos desvincularemos en esta parte de un tipo de escritura del nosotros para desarrollar las ideas en primera persona.

por la comprensión del problema que evidenciaré al final de este apartado. Me centraré estrictamente en las experiencias significativas que me llevaron a la pregunta que se busca comprender en esta tesis, centrándome en mi rol como estudiante y en mi vida profesional como docente.

3. 5. 1. Mi experiencia como estudiante

Mi experiencia como estudiante en los estudios de educación Básica y Media, me centran en una institución educativa con orientación militar. En ese espacio escolar, nuestras clases académicas eran complementadas los fines de semana, viernes y sábados, con clases dedicadas a la instrucción militar. Entre semana, antes de entrar a nuestras clases que iniciaban a las 7 a.m., teníamos que hacer una formación a las 6:30 a.m. en la cual nuestros instructores militares pasaban revista a nuestra presentación personal. Teníamos que estar impecables. Botas brilladas que parecieran un espejo; papel higiénico, pañuelo, peinilla negra, agenda y esfero en su bolsillo correspondiente; chapa del cinturón bien brillada y uniforme planchado a la perfección. Una vez terminado esto procedíamos a cantar el himno nacional al ritmo de la grabación que sonaba por los altavoces, mientras tres estudiantes izaban el asta de las banderas de Colombia, Bogotá y el colegio. Cuando fallaba el sonido, cantábamos la oración patria, “¡Colombia patria mía! ¡Te llevo en mi corazón! ¡respetada y libre!...”

Ya en nuestros salones, cuando el profesor entraba se repetía la siguiente rutina:

- ¡Alto el curso!- gritaba con firmeza el estudiante que tenía el cargo de “comandante de curso”-.
- ¡Alto! ¡A discreción! ¡Atención, Firmes! Parte al profesor ##### ¡Curso, parte! -nos ordenaba el comandante de curso-. A la orden, todos separábamos las piernas con fuerza de nuestra posición firmes, y ubicábamos nuestras manos detrás de la cintura. El comandante de curso se ubicaba frente al profesor en posición firmes, informaba cuántos estudiantes había y las novedades de los



ausentes.

Nos sentábamos cuando lo ordenaba el profesor, a la vez que procedía a nombrar uno a uno nuestros apellidos para constatar al asistencia.

Cuando finalizábamos la jornada escolar hacíamos una formación similar a la de la mañana. Ahí nos ubicábamos, ya no por cursos, sino con nuestros compañeros de la ruta escolar que nos correspondía. Antes de irnos de nuevo, teníamos que cerrar el día con el recital, “Colombia patria mía! ¡Te llevo en mi corazón! ¡respetada y libre! (...)”

Con mis compañeros, lo que más odiábamos era tener que cortar nuestro cabello al estilo militar. Veía cómo mis amigos del barrio podían lucir cortes distintos, claro está, no como quisieran, pues en sus respectivos colegios les prohibían tener el cabello largo, pero por lo menos no les daba frío en su nuca como a mí. Podíamos estar en la clase, pero cuando entraba nuestro instructor militar al aula, ya sabíamos lo que eso significaba.

- ¡Alto el curso! -gritaba nuestro comandante de curso siguiendo el ritual-.
- Vengo a llevarme a los estudiantes que están mechudos, veo a varios que parecen hippies. -decía firmemente mientras caminaba entre las hileras mirando nuestras cabezas y tocaba el hombro de algunos-. Al final nos daba la orden que ya presentíamos, “los que acabo de señalar fuera del salón y se dirigen a la peluquería”.

Era como una procesión hacía el patíbulo de la ejecución. En hilera caminábamos hacia la peluquería del colegio. Una vez llegados ahí, manteníamos la formación mientras el instructor militar indicaba quien tenía que entrar a cumplir con el destino de despedirse del poco cabello que podíamos lucir. Llegaba mi turno, entraba y encontraba al señor bonachón al que llamábamos, no sé si con cariño, miedo o risa, “el carnicero”. Él tenía unos cincuenta años. Con su cabello liso engominado y peinado hacia atrás, luciendo una impecable bata blanca, sacudía la manta que cubría al compañero que acaba de pasar por la tortura mientras me decía, “Mijo, siéntese que no le va a doler”. El sonido de la maquina podando mi cabeza era arrullador, un amago de sueño que duraba

dos minutos era interrumpido por un golpe en la nuca y, a la vez, un ardor por el alcohol que entraba por los poros recién expuestos. “Listo mijo, ya se puede ir”. “Siéntese que no le va doler”, escuchaba al fondo mientras me retiraba del lugar y masajeara mi nuca. Siempre me preguntaba cuándo sería el día que podría peinarme como quisiera. Recuerdo haberle jurado a mi madre que el día que me graduara del colegio no volvería a cortarme el cabello en lo que me restaba de vida.

A la edad de trece años empecé a desarrollar gustos musicales hacia el rock y el metal. Al grupo de amigos que hice en el colegio nos unió el gusto por esa clase de música. Fuera de ahí usábamos la vestimenta que era afín a las personas que hacían parte de esa cultura urbana. Compartíamos música, íbamos a conciertos y demás.

Dentro del colegio éramos reconocidos por nuestros gustos musicales, así como otros eran destacados por escuchar rap, otros por disfrutar del punk. Por alguna razón, cuando estaba en grado noveno, una banda de metal fue llevada a tocar al colegio. Lastimosamente no pude asistir, pero mi mejor amigo sí. Me comentó, muy molesto, que hubo un altercado entre las directivas del colegio y el grupo musical porque no estaban de acuerdo con la forma como los estudiantes estaban vestidos, ni por la forma como los integrantes de la banda cantaban. También me expresó su incomodidad frente al comentario que hizo el rector en tono de burla:

- Qué porquería de vida les espera a esos, vivir oliendo a marihuana, tal vez.

Dado el énfasis militar de la institución educativa, eran muy estrictos con el uso del uniforme. Era totalmente prohibido sumar algo al traje de la institución. Sin embargo, no había escrita ninguna norma acerca de cómo debíamos vestirnos fuera de ahí. Así pues, llegó la entrega de informes académicos a nuestros padres. Yo me encontraba en ese momento en grado décimo y tenía 16 años. Los estudiantes teníamos que acompañar a nuestros padres y ese día podíamos ir sin uniforme. Yo fui vestido de la forma habitual que me identificaba como metalero. Botas pesadas, vaqueros holgados y desgastados, una camiseta negra con la ilustración de la portada de algún álbum de metal, además de algunos collares con adornos alusivos a algunas bandas.



Recuerdo que mi padre entró a al salón. Mientras tanto decidí caminar por las instalaciones del colegio para hablar con mis amigos. Me encontré de frente con mi instructor militar.

- Le ordeno que se quite esos colganderos del diablo que tiene en el cuello, ¿no le da pena? -Me ordenaba gritándome y mirándome fijamente a los ojos.
- Bueno, yo me los quito, pero espere traigo a mi padre para que se lo diga a él también. -respondía mientras miraba al salón en el que se encontraba mi padre.

El instructor militar se dio media vuelta y nos quedamos riendo con un amigo que presencié el hecho.

Pasaron los días y la actitud del instructor militar hacia mí fue de agresividad a tal punto, que tuve que enviar una carta a coordinación académica para denunciar los abusos de él. La situación siguió así hasta el día que terminé mis estudios en ese colegio. Incluso trascendieron cuando abandoné ese espacio, según me comentaron después estudiantes que estaban en grados anteriores al mío, pues les recordaba a ellos que yo era una persona que por mi forma de vestir y mis gustos musicales, no era digna de tener en cuenta como respetable.

Al siguiente año, último para graduarme como bachiller, existió la posibilidad de poder ostentar el título de “personero de los estudiantes”. La función de esa figura era defender los derechos de los estudiantes cuando estos fueran vulnerados. Para poder tener ese cargo, hubo una votación, previa campaña electoral. Participé y gane las elecciones.

A mitad de año hubo un evento que congregaba a los personeros de los colegios de Bogotá. Yo estaba muy emocionado porque tenía la oportunidad de expresarme en público, charlar acerca de lo deberes de ese cargo y la importancia que eso tenía para formarnos como ciudadanos en un futuro. Como el colegio tenía dos sedes, había otro personero. A él le comenté lo motivado que estaba y que debíamos pensar en qué íbamos a decir en el evento. Se acercaba la fecha y el rector no me hablaba para darme indicaciones. Un día antes del evento me dirigí a él y le dije que ya tenía listas las ideas

para mi intervención. Me indicó que yo no iba a ir porque no veía necesario que fuéramos dos personeros para representar a la institución, así que sólo asistiría el de la otra sede. Me desanimé mucho y me pareció extraña la situación. Después de dos meses, el otro personero me contó que no querían que yo fuera al evento porque les daba miedo que mi presentación personal los hiciera quedar mal, y además, mis ideas de guerrillero no representaban bien a la institución. Así me llamaban los instructores militares cuando me gradué: “el personero guerrillero”.

Ese mismo año tuve un altercado con mi profesor de filosofía. Nuestro equipo de fútbol del salón tenía partido al descanso. Decidimos que para no liarnos, nuestro uniforme debía ser una camiseta negra. Para mí no representaba mayor problema porque todas mis camisetas eran de ese color, claro está, con el logotipo de una banda de metal. Le pedimos el favor al profesor que nos dejara salir 15 minutos antes para poder cambiarnos. Saqué mi camiseta para cambiarme, se acercó el profesor y me la arrebató de las manos. La miró con curiosidad, se dirigió a la puerta del salón de enfrente donde estaba otra profesora, y extendiendo la prenda le dice en tono de burla, “mire lo que me encontré” . El profesor se llevó la prenda, no me la quiso dar. La verdad no entendía por qué estaba pasando eso.

Al otro día en formación general, el Mayor, director militar del colegio, levanta la camiseta que me habían decomisado el día anterior y con micrófono en mano dice, “estas maricadas no son aceptadas en este colegio, estas vainas satánicas son de marihuaneros” -dijo con voz de enfado-. Recuerdo lo vulnerado e irrespetado que me sentí. No podía creer que algo tan personal fuera exhibido ante todos mis compañeros.

Otro día me encontraba sentado en el salón de clases en un rato libre antes que llegara el docente, copiando el dibujo de la carátula de una banda de metal en mi cuaderno. El profesor que me quitó la camiseta se asomó por mi espalda y me arrebató el dibujo, me ordenó que me levantara y acompañara. Buscó al rector pero no estaba, así que me dejó en una oficina con una señora que hacía parte de la junta directiva de la institución. Me senté, ella miró el dibujo, en un tono conciliador me dijo que tenía talento pese a que ella no le gustara el dibujo. Me miró y preguntó, “¿Usted cree en el

diablo?” “¿Por qué me hace esa pregunta? -respondí-. Me mira las manos y me hace una mueca con los labios señalándolas. En ese momento recordé que había olvidado quitarme el esmalte negro de las uñas de mis dedos meñique e índice de mis manos. Los había pintado para un concierto que hubo el día anterior. En un tono más fuerte me dijo que los únicos que se pintan las uñas son los maricas y los satánicos. En general, la conversación giró en torno a que mis gustos no eran los de un joven normal. Una vez más me sentía tratado como alguien extraño debido a un gusto personal.

. Una vez graduado del colegio, entré a estudiar la licenciatura en Educación y Lengua Castellana en una universidad pública de Bogotá. Mi motivación para elegir esa carrera fue el ejemplo de algunos de mis profesores, en particular de mi docente de Lenguaje. Le decíamos “la gomela”⁶⁰, nos trataba de una forma muy amable. Ella aguantó mis lágrimas en uno de los problemas que tuve con el instructor militar a causa de mis gustos musicales y forma de vestir. En sus clases podíamos participar, pero para mí lo más importante era que me sentía escuchado. Por esta experiencia decía en ese momento que iniciaba mi vida universitaria, “Como profesor trataré de ser como la gomela. Cuando sienta que esté haciendo las cosas como mi profesor de filosofía, sabré que estoy actuando mal”. Hasta el día de hoy mantengo la misma fórmula para el trato con mis estudiantes.

Desde mi primera clase evidencié que no existía relación alguna entre mi experiencia de bachillerato con lo que me depararía la universidad. Cansado de llevar el uniforme bajo los parámetros que me exigían en el colegio, en la universidad podía manifestar mi identidad, vestirme como quisiera, expresarme libremente dentro de los márgenes del respeto. Supe lo que era pasar meses sin ir a una peluquería para que me hicieran el corte que se me exigía. Lo mejor, fue el trato con mis docentes. Con ellos podía participar, exponer mis ideas sin ser juzgado. Era la misma persona de colegio, pero en un salón de clases era tratado de una forma totalmente distinta.

En octavo semestre hubo una convocatoria para los estudiantes de la licenciatura

60 Esta palabra hace referencia a las personas que tienen mucha plata y con una forma muy particular de hablar. En España sería el sinónimo de “pijo”.



que quisieran asistir a un congreso de Educación que se celebraría en otra ciudad. Me presenté. Los jurados eran personas ajenas a la licenciatura y tenía que pasar por un proceso de entrevista con ellos.

El día de la entrevista tuve muchos nervios, no por lo que me preguntarían, sino porque recordaba el congreso de personeros y las razones por las cuales las directivas del colegio no me dejaron ir. Fui lo mejor presentado que pude. Lastimosamente toda mi ropa era negra y mi cabello muy largo. No podía disimular que me gustaba el heavy metal. Pasó la entrevista y mi inquietud se incrementó. “No puedo perder esa oportunidad solamente por la forma en que me visto” -me decía en ese momento-. Publicaron las listas y ahí estaba mi nombre, en primer lugar en los puntajes. Ese día comprendí que en el campo académico me podrían valorar por mis ideas, no por lo que vestía.

Mi siguiente experiencia como estudiante fue cuando cursé la Maestría en Filosofía. El trato con los profesores era más directo, algunas veces más formal, otras más cercano. Pero había algo que era distinto. Todos éramos profesionales. Habíamos representantes de distintas carreras. Derecho, psicología, Licenciados en ciencias sociales, Lingüistas e incluso ingenieros. Mantuve mi forma de vestir porque no veía razón para cambiar. De todas formas, al haber ganado experiencia en el mundo de la vida, entendía que se presentaban momentos en los que había normas tácitas a seguir en las relaciones académicas a este nivel. Por ejemplo, cuando tenía que hablar a un público académico, no me llevaba una camiseta de una banda de heavy metal. Al closet iban mis jeans holgados y mi cazadora de cuero. Cambiaba por algo más formal para que no desviara la atención de la idea que quería presentar. A esas alturas ya tenía una identidad definida y no sentía la necesidad de evidenciarla en todo lado, como pensaba cuando era un estudiante de un colegio militar. Ahora que recuerdo esto último, veo que fue la misma vida la que me hizo comprenderlo. Por el trato que tuvo la escuela hacía mi, poco tuvo que ver ésta en mi forma de actuar en este último sentido.



3. 5. 2. Mi experiencia como docente

Mi primera experiencia docente fue cuando estaba cursando la licenciatura. Una ONG necesitaba voluntarios para que orientaran clases a estudiantes de entre 4 y 18 años en estado de pobreza. Me encomendaron la tarea de enseñar a leer a un joven de 17 años. Él llegó al salón, traía la ropa completamente sucia, sus manos de igual manera. Se disculpó por presentarse así. Me indicó que estaba trabajando con su padre como reciclador. Empezamos la sesión a las once de la mañana. Estábamos solos los dos, sentados frente a frente. Transcurrió media hora y empecé a notar gestos extraños en su rostro. Me parecían de dolor. No le pregunté, continuamos. Me interrumpió y me dijo que no siguiéramos. Le pregunté cuál era la razón de lo que me pedía. “Profe, es que desde anoche no he comido nada” -Me dijo mientras miraba al piso y se tocaba el estómago-. Sentí en ese momento que nunca me habían preparado para esa situación. Eso excedía cualquier conocimiento sobre corrientes pedagógicas o aplicaciones didácticas.

Mi segunda experiencia fue la práctica docente. La realicé en un colegio público en un grado once. A los estudiantes los tenían con normas que limitaban sus cortes de cabello en el caso de los hombres. Las niñas tenían prohibido utilizar maquillaje. Duré seis meses en los cuales no tuve mayores problemas con ellos. La profesora titular de ellos me decía que se portaban bien conmigo porque era joven y me vestía como ellos. Eso me llevó a preguntarme ¿El día que tenga más edad y me vista de corbata no me van a respetar? ¿El respeto que tienen los estudiantes a un docente solo se reduce a su forma de vestir?

Me llamó la atención que en mi experiencia ahí, que fue cinco años después de haberme graduado del colegio, algunos estudiantes se acercaban para manifestarme situaciones por las que yo había pasado. Eran discriminados por la música que escuchaban, Unos porque escuchaban punk, otros rap. Otros ya hacían parte de tribus urbanas como los rude boys o los skinhead sharp⁶¹. Eso llamó mucho mi atención porque

61 Los rude boys son una cultura urbana que tiene como ideología el comunismo o el socialismo, como



yo pensaba que las situaciones de discriminación por las que pasé en el colegio, ocurrieron porque era una institución educativa con orientación militar y era normal que se propiciaran ese tipo de situaciones; pero, la similitud entre ambas instituciones con respecto al trato de estudiantes que tenían gustos distintos a los “normales”, me era inquietante.

No compartí tiempo con los docentes del colegio porque solo me remitía a dar la clase de dos horas e irme. Sin embargo, pude observar el trato particular de una docente con un estudiante. Estaba llamándole la atención por una travesura que había hecho. Era un niño de aproximadamente 11 años. Él trató de responder la pregunta pero no pudo pronunciar bien una palabra. “¡Hable bien! ¿Es que no le han enseñado en su casa!?” -le gritaba furiosa la profesora mientras acercaba su cara a la del joven-. En ese momento imaginé a la profesora con un uniforme militar.

Mi tercera experiencia fue como docente profesional, dos años después de mi práctica. Me contrataron para dar clases de Lenguaje a estudiantes de grados noveno a once. Era un colegio en las afueras de la ciudad, relativamente con pocos estudiantes.

En la entrevista no pusieron problema porque tuviera el cabello largo y no exigían algún tipo de prenda particular para los docentes. Pensé que había llegado al paraíso docente. Sentí un gran alivio porque podía cumplir el juramento que le hice a mi madre de no visitar peluquerías.

A nivel general, la experiencia con los estudiantes fue muy similar a la de mi práctica docente, sin mayores inconvenientes. Fue parecida también, porque tuve un vínculo muy cercano con algunos estudiantes. Por nombrar algunos, dos escuchaban el mismo tipo de música que yo, a otro le gustaba el punk. Hablábamos de las bandas, de los conciertos y cosas en torno al heavy metal. No pude dar cuenta de que fueran malos estudiantes, aunque sus notas no eran las mejores no presentaban inconvenientes disciplinarios. Sin embargo empecé a notar comentarios despectivos de mis colegas por la forma en que vestían. Comentarios que conocía a esta altura de mi vida, ya de

cultura nacen en jamaica. Cuando esta cultura permea las ciudades, evoluciona en los skinhead de ideología de izquierda reconocidos como RASH o SHARP. Tiendena confundirse con los skinheads de ideología nazi porque tienen una estética muy similar.



memoria. Esta situación me siguió inquietando porque se repitió lo mismo del colegio militar en el que estudié, el colegio público de mi práctica docente, y ahora en un colegio privado.

El colegio era muy estricto con el corte de cabello de los estudiantes, el uso adecuado del uniforme y que las mujeres no usaran maquillaje. Esta cuestión la comprendía porque era una institución de carácter privado y los padres eran libres de llevarlos ahí o no, y se comprometían a seguir las normas internas. No obstante me incomodaba que, al ser docente y verme obligado a hacer cumplir las normas, tenía que decirles a los estudiantes que se cortaran el cabello. Claro, ellos no les parecía justo que alguien que tenía el cabello largo les exigiera que se lo cortaran. Esta situación llevó a debates con los estudiantes acerca de, “por qué yo sí, y ellos no”. No voy a establecer quien ganó las discusiones, solamente diré que fue una oportunidad para dialogar con los estudiantes, escucharlos y hacerles entender normas que no comprendían debido a que eran impuestas. Después de esos diálogos nunca volví a escuchar de parte de ellos algún comentario de ese tipo. Comprendí que lo que hacía mi profesora del colegio, “la gomela”, o sea, dialogar con los estudiantes más no imponer cosas, me era más eficaz que gritarles u obligarles a cumplir con las reglas.

En otra ocasión llegué como todas las mañanas a la sala de profesores. Me acerqué a mi puesto de trabajo y había dos profesores charlando. Le dijo uno al otro, “algunos padres se quejan porque hay profesores que tienen el cabello más largo que el de una mujer”. Ahí entendí que no era el paraíso de los docentes y que era una situación que afectaría mi vida profesional. En ese momento tenía tatuajes en los brazos, y para evitar más comentarios, decidí nunca mostrarlos. La cazadora se convirtió en mi fiel compañera durante todo el año. Sin embargo, nunca volví a escuchar del tema. Terminé mi año laboral con normalidad.

Para mi siguiente experiencia laboral como docente me di a la tarea de buscar empleo nuevamente. Durante dos meses iba a entrevistas en donde el común denominador fue la exigencia de tener que cortar mi cabello para poder ejercer como docente. No fue posible encontrar empleo de esta manera, así que opté por romper el

juramento hecho a mi madre y volver a una peluquería para cortar el cabello, tal y como me lo exigía el entorno laboral. Encontré empleo dos días después.

El colegio tenía una población estudiantil muy amplia. Los padres de los estudiantes a nivel general, tenían un nivel adquisitivo muy alto. También eran estrictos con el uso del uniforme de los estudiantes y su corte de cabello. Además eran muy estrictos con la presentación personal de los docentes. Nos exigían usar un uniforme de corbata y la bata blanca que nos proporcionaba la institución.

Los estudiantes no eran problemáticos, más bien, respetuosos. No tuve un acercamiento con los estudiantes como los tuve en mis anteriores experiencias docentes, hasta lo que ocurrió ese día: Se jugaba el partido de fútbol de profesores contra estudiantes. Yo jugaba. Me puse el atuendo deportivo. Fue la primera vez que todos se dieron cuenta que tenía tatuajes. Después de eso, en clase, los estudiantes no perdieron oportunidad para preguntarme por las ilustraciones de mis brazos y por mis gustos en general. Un comentario me llamó la atención: “Uy, por fin tenemos un profe chévere que nos entiende”.

Desde ese día se repitió la historia de colegio anterior, estudiantes que tenían gustos musicales no convencionales se acercaban a mí, querían charlar de sus cosas. En ese tiempo estaba en auge una cultura urbana llamada “emo”⁶². Un joven estudiante emo se acercó a mí para expresarme sus gustos; él también estaba muy interesado en los míos. Él no entendía por qué los metaleros se burlaban de ellos. Yo le expliqué por qué. Él me hizo entender que estábamos equivocados. Me hizo poner en su lugar, entenderlo desde su experiencia. Y ahí, una vez más, el diálogo se hacía presente para comprender a un estudiante.

62 La cultura emo se genera en los años ochenta, pero se masifica en los inicios del siglo XXI. Emo hace referencia a EMOcional. Su estética busca que el cabello cubra sus rostros y predomine en su vestimenta el uso de tonos oscuros combinados con color rojo, violeta e incluso rosa. Tienden a evidenciar su desencanto con el mundo.



3. 5. 3. Mi experiencia actual

Mis siguientes experiencias fueron como profesor universitario, labor que aún conservo. Pude decir adiós a la corbata y vestirme como quisiera de nuevo. Ahora voy a mis clases expresando mi identidad. Aunque para los estudiantes siga siendo raro tener un docente con una estética metalera, la novedad no es absoluta y la relación con ellos es más fluida. En realidad las preguntas acerca de mis gustos en la vida, que ya se convirtieron un ritual en las primeras clases de la universidad, se diluyen a la segunda semana y me ven como cualquier docente.

Divido mi labor en la universidad con un trabajo como docente del Estado, en un colegio público. Cuando llegué ahí, hace tres años, hacía cuatro que no trabajaba en educación media. Había pasado mucho tiempo desde mi última experiencia en el aula de clase. Estaba ansioso por trabajar de nuevo en ese nivel educativo, pues quería saber qué cosas habían cambiado con respecto al trato con los estudiantes.

Se trata de un colegio con estudiantes cuyos padres tienen ingresos que no les alcanzan para pagar un colegio privado. El Estado subsidia estos colegios, por lo cual es gratuito. Los estudiantes van desde la edad de 11 a 17 años en general. A gran parte de los estudiantes les gusta el reguetón, y fuera del colegio, usan vestimentas alusivas a este género musical.

Los docentes se pueden dividir en dos grupos fácilmente identificables. Sus creencias acerca de la educación son diametralmente opuestas. Frente a ideas pedagógicas y sociales con respecto a los estudiantes, los primeros, son ultraconservadores; los segundos, con ideas más liberales, tratan de ser más cercanos a los estudiantes.

El primer día que llegué a la institución, los estudiantes estaban en su momento de descanso. Sin conocer a nadie me senté en una mesa con otro docente. Se le acercó un joven que muy orgulloso se tocaba la cabeza mientras le decía “Vea profe, me corté el cabello, ya no me la va a montar más”. “Ahora sí parece un hombre, vaya pues a jugar”

-Dijo serenamente el docente-. Yo tenía el cabello largo de nuevo en ese momento. Sentí cómo los mismos comentarios que me habían hecho a mí cuando fui estudiante, y a otros estudiantes cuando fui docente, se repetían ¿Acaso no había cambiado nada con respecto al trato con los estudiantes en este sentido?

Llegó la formación general. Todos los estudiantes tenían que ubicarse en hileras en su correspondiente grupo para recibir una información del coordinador académico. Usando un micrófono, un profesor daba instrucciones a los estudiantes para que formaran. Cuando ya casi estaban organizados dijo las siguientes palabras:

- ¡Alto! ¡a discreción! ¡Atención, firmes!

¿Qué hacía un docente dando órdenes al estilo militar en un colegio público? -me pregunté-. Me ubiqué en la parte de atrás de las hileras para acompañar el curso que tenía a mi cargo. Me llamó mucho la atención un estudiante que se diferenciaba de los demás porque tenía el cabello muy largo. Era afrodescendiente. A continuación escuché los gritos del docente que estaba organizando:

- ¡Usted, el de atrás! ¡En frente de todos se lo digo! Aquí estamos en la ciudad. Acá no está permitido manifestaciones culturales, piercings o pendejadas de esas. Me hace el favor de cortarse el cabello.

“Al parecer no ha cambiado nada” -me dije-. Cuando socialicé con mis compañeros, empecé escuchar comentarios discriminatorios por parte de algunos docentes, de estudiantes que vestían de manera distinta o que escuchaban música no convencional. Por lo contrario, otros dialogaban mucho con los estudiantes. Sin embargo, prevalecía la idea los primeros, ya que, eran la gran mayoría.

Pasado el tiempo, algunos docentes empezaron a hacer comentarios acerca de mi indumentaria. Por ser una institución pública, no exigen nada a nivel de vestimenta, así que puedo ir desde mi empleo de la universidad hasta el colegio sin ningún problema con respecto a este tema. No obstante, comentaban que no les parecía que un docente con mi una estética como la mía fuera un buen ejemplo.

Existe una norma en la cual los estudiantes no pueden usar la bota del pantalón

de forma entubada. Entrando a la sala de profesores me encontré con la siguiente conversación

- ¿Qué se puede esperar de los estudiantes si el profesor usa los jeans⁶³ entubados?

Desde ese momento la cazadora volvió a ser mi mejor amiga en el aula de clase. Aún así sin llegar a ser interpelado directamente, los comentarios siguieron.

Con respecto a los estudiantes se repitió la misma historia de los colegios anteriores. Los que les gustaba el metal se acercaron a preguntarme cosas y a compartir ideas acerca de ese género. Sin embargo, también se me acercaron estudiantes que les gustaba el rap a contarme sus experiencias. Me manifestaban que, junto a otro docente, éramos los únicos profesores con los que podían hablar de esas cosas porque les entendíamos lo que querían decir.

He podido evidenciar cómo los estudiantes son estigmatizados por su forma de vestir. Sin embargo, hay colegas que logran acercarse a los estudiantes y aceptan sus orientaciones sin necesidad de agredirlos de alguna manera.

Llevo dos años y medio en la institución, y mi relación con los colegas que hacían comentarios sobre mi imagen ha mejorado ostensiblemente. Han pasado de pensar que soy mala influencia para los estudiantes por mi estética física, a preguntarme cosas acerca de la experiencia de los estudiantes porque soy de los pocos de la institución que entiende acerca de sus cosas. En conferencias que les he dado a los docentes sobre la cultura actual de los estudiantes y el papel de la escuela respecto a esto, han sido muy receptivos. Están dispuestos a considerar otras posibilidades y expresan la necesidad de entender la realidad de los jóvenes. Han expresado que a veces no es por falta de voluntad, sino, porque la brecha generacional es muy grande. Esto último me preocupó mucho porque si fuera de esa manera, dentro de algunos años yo perdería cualquier clase de vínculo con la experiencia con los estudiantes.

Para finalizar con este apartado, describiré tres experiencias que terminaron por

63

En Colombia les decimos jeans a los vaqueros.

ser decisivas para el fenómeno que se busca comprender en esta investigación:

1. Dentro del salón de clase pasé caminando junto a la silla de una estudiante. Me mostró un botón con la imagen de un grupo de música pop muy conocido. Le hice una broma acerca de esa música.

- Profe, hagamos una cosa. Usted respeta mis gustos y yo los suyos. -me dijo con una sonrisa-.
- Me parece un excelente trato -Le respondí-.
- Profe, otra cosa, ¿usted si es que no sabe nada no? -Mantenia su sonrisa-.

Fue la primera vez que no podía hablar del interés musical con un estudiante. Ese día comprendí que, aunque tratara de entenderlos, había cosas que desconocía acerca de sus gustos.

2. Un estudiante se me acercó para que escuchara un banda de rock alternativo que le gustaba. Me mostró también fotos de ellos. Él era un estudiante que tenía muchos problemas con docentes por su forma de vestir. Yo desconocía ciertas cosas acerca del por qué de la vestimenta de esos músicos y de la tribu urbana. Me comentó que si los demás profesores comprendieran por qué escucha esa música y se viste de esa manera, dejarían de increparlo.

3. A un estudiante con problemas de comportamiento y llamadas de atención constantes por su forma de vestir, le pedí el favor de que me hiciera un cartel. Al joven le gusta el rap. Una forma de expresión de los jóvenes que hacen parte de esa cultura urbana es el dibujo. Hizo una ilustración con una escena en la cual había un cantante con palomas de la paz. Le pregunté por qué hacía eso.

- Profe, porque no por el hecho de que fuera del colegio yo escuche rap y me vista de pantalones anchos, no quiere decir que sea un ladrón y un vago. -Me respondió con alguna incomodidad-.

3. 5. 4. Mi pregunta, nuestra pregunta sobre la experiencia vivida del espacio del estudiante: El problema de investigación

Las experiencias relatadas desde mi experiencia como estudiante y docente me han llevado a cuestionar las prácticas de la escuela donde se considera a los estudiantes como un grupo que debe seguir un ideal simbólico a seguir, es decir, quiere que todos sigan un patrón de identidad que los determina como buenas personas.

Los ejemplos que escogí para ilustrar experiencias directas con docentes y estudiantes en mi labor profesional, son claramente similares a las que tuve como estudiante en el bachillerato. Es como si me hubiera devuelto 15 años cuando estaba en el colegio. Por un lado, por la forma como me ven algunos colegas; por el otro, que actualmente haya estudiantes con gustos que se alejan de la norma y sean estigmatizados y obligados a desligarse de su identidad a causa de esto. Es como si, mientras la sociedad avanza, alguna parte de la escuela haya adquirido la capacidad para crear una barrera entre su espacio y la realidad social. En una época actual, en la que los presupuestos de respeto por la diferencia son la piedra angular sobre la que las relaciones sociales se deben llevar a cabo, una parte de la escuela se resiste a esto. El hecho de que en un colegio público se usen instrucciones simbólicamente parecidas a la milicia para orientar a los estudiantes, me llama la atención acerca de si lo que se debe buscar es asimilar el espacio escolar a una institución con determinadas normas sociales, o si por lo contrario, hay particularidades que deben diferenciar a la escuela de otras.

Es así como he podido evidenciar desde mi experiencia educativa que hay una escisión entre el espacio del afuera por parte de algunos actores de la escuela y su interior. ¿Qué pasa con los estudiantes “anormales” dentro del contexto escolar? ¿Cuál ha sido su experiencia? ¿A qué podría apuntar la escuela con esos relatos para formar ciudadanos? Si bien una parte de la escuela busca lo mejor para los estudiantes, haciendo que sigan modelos identitarios que rigen la norma para que su vínculo con la sociedad sea el mejor, lo que evidencian las experiencias relatadas es que esto ha hecho que persista el rechazo a manifestaciones culturales que se alejan de la norma, y por ende,

una negación desde los docentes hacía el Otro-estudiante.

- De nuevo el nosotros-. Un pilar de la sociedad democrática es la convivencia respetuosa entre humanos, sin esto, los derechos y deberes se convierten en una ilusión. Si como docentes negamos la diferencia en la escuela, podría existir la posibilidad de estar alejando a los niños y jóvenes, futuros ciudadanos, de la posibilidad de constituir una convivencia dentro del respeto por la diferencia con los Otros. Las preguntas que salieron a la luz en esta situación hermenéutica, quedarían resumidas en la siguiente pregunta que será la que guíe el fenómeno que buscamos comprender en esta investigación, a saber:

¿Cuál es la naturaleza de la relación entre los lugares vividos del estudiante fuera de la escuela urbana, en los que se desarrollan manifestaciones culturales e ideológicas, y las dinámicas del espacio escolar, que permitan proponer situaciones de alteridad por medio de una pedagogía hermenéutica del lugar?

Esta pregunta nos lleva a establecer como objetivo general, indagar por la experiencia vivida del estudiante a partir de la relación entre sus manifestaciones culturales y la escuela, para, desde la comprensión de esto, interpretar el camino hacia el desarrollo de la alteridad por medio de una pedagogía hermenéutica del lugar. En consecuencia, se desprenden tres objetivos particulares. En primer lugar, se busca comprender las experiencias de estudiantes que hacen parte de una cultura urbana que no está vinculada a la cultura generalizada en la sociedad, y que no es reconocida por las pretensiones disciplinarias que pueda tener la escuela. En segundo lugar, como consecuencia de lo anterior, se busca relacionar el lugar vivido de los estudiantes, fuera de la escuela, con el interior de esta institución. Finalmente, se quiere ratificar lo que se trabajó durante todo el capítulo, es decir, que el acercamiento a los puntos anteriores se hará por medio de una propuesta fenomenológico-hermenéutica para acceder al fenómeno de la acción educativa propuesto para esta investigación.

3.6. ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN

A la luz de lo que hemos venido planteando con respecto al énfasis fenomenológico-hermenéutico en el campo de la educación, que pretendemos asumir como referente metodológico para esta tesis, es momento de pasar a establecer la forma práctica por la que se accederá al fenómeno que pretendemos comprender. Sin embargo, no queremos que esto nos lleve a equívocos en los que se suponga esto como una técnica, entendiendo este concepto como algo meramente instrumental. Mas bien, pretendemos asumir que el acceso al fenómeno parte de un conglomerado de significatividades del mundo de la vida cotidiano que se pretende estudiar, coyunturas propias del estar-en-el-mundo del investigador, y, por supuesto, el contexto sobre el que se estudia, son momentos sobre los cuales estos tres núcleos se vinculan el uno con el otro en todo el proceso de la investigación. A continuación ilustraremos estos momentos del proceso de esta investigación:

PROCESO DE LA ESTRUCTURA DE INVESTIGACIÓN			
ETAPA	SITUACIÓN	TÉCNICA O INSTRUMENTO (Si corresponde)	FECHA DE DESARROLLO
MOMENTO 1: ¿CÓMO LLEGO AL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN?	Salida de la actitud natural y anteproyecto	Diarios de campo	Febrero-agosto 2014
	Estado del arte de los temas centrales	Análisis documental	Septiembre-Noviembre 2014
	Redefinición del problema de investigación	Auto-etnografía	Diciembre
MOMENTO 2: DELIMITACIÓN CONCEPTUAL	Rastreo teórico	Consulta de documentación fenomenológica	Enero-Abril 2015
MOMENTO 3: TRABAJO DE CAMPO: BÚSQUEDA DE EXPERIENCIAS DE LUGARIDAD Y ALTERIDAD	Negociación		Abril-Mayo 2015
	Entrevistas	Entrevista semiestructurada	Mayo-Agosto 2015
	Escritura de las narraciones	Fenomenología-hermenéutica	Septiembre-Noviembre 2015
	Retroalimentación de la interpretación de las entrevistas y aprobación de las narraciones por parte de los participantes		Noviembre-Diciembre 2015
MOMENTO 4: CONCLUSIONES	Historias cruzadas y confrontaciones	Triangulación entre sujetos y conceptos	Enero-Abril 2016

Esta gráfica no debe ser entendida como una serie de etapas que se han superado, sino que al ser acontecimientos, es decir, situaciones que rompen con la normalidad de la experiencia, nos llevan a reflexionar sobre cada uno una vez que hemos accedido a los

demás. Esto supone una vuelta constante, revisión y corrección que se dio por cada uno de estos a lo largo de esta investigación.

3.6.1. Momento 1: ¿Cómo llego al problema de investigación?

Como se evidenció, la investigación tiene la particularidad de que se lleva a cabo en el espacio donde el investigador labora y, por ende, comparte a diario con los participantes de esta investigación. Esto no significa que el llamado de atención al fenómeno sale a flote en esa actualidad de la experiencia con el espacio escolar, sino que surge de una serie de situaciones relacionadas con contextos afines. Como se tiene la oportunidad de desarrollar la investigación en un espacio con el que se tiene contacto diario, surge la facilidad de desarrollar diarios de campo que fueron perfilando a dónde se quería dirigir la mirada investigativa. Esta situación lleva a plantear unos conceptos centrales, y, así mismo, un problema de investigación inicial. En consecuencia, se produce la necesidad de realizar un estado del arte en torno a esto.

Más adelante, una vez que se lleva a cabo esta labor, el problema de investigación vuelve a perfilarse. Esto sucede porque se acude al proceso de auto-etnografía -ya expuesta en el apartado anterior-, que nos lleva a establecer que no estamos buscando precisamente una experiencia relacionada con la discriminación en el aula, sino con las relaciones espaciales de la escuela que permiten la lugaridad y alteridad. Se trata de partir de la experiencia situacional del investigador para dar cuenta de las motivaciones que lo llevan a abordar la búsqueda de la esencia del fenómeno. “Al elaborar descripciones personales de las experiencias vividas, el fenomenólogo sabe que las propias experiencias pueden ser al mismo tiempo las experiencias de los demás” (Van Manen, 2003, p. 72).

En consecuencia, siguiendo la jerga fenomenológica, este fue un acontecimiento

en el cual se sale del estado natural para llegar a un momento reflexivo. Esto supone que en la cotidianidad de la relación con el entorno educativo, puede que el fenómeno que se quiere comprender haya estado presente muchas veces, no obstante, es el momento de reflexión frente a situaciones que tocan directamente con el entorno situacional del investigador el que llama la atención sobre este. Por consiguiente, se realiza un estado del arte complementario a partir de la pesquisa de investigaciones en torno a estos conceptos.

3.6.2. Momento 2: Delimitación conceptual

Para explicar cómo accedemos a la pregunta que hemos planteado para esta investigación, nos seguiremos apoyando en Van Manen. El investigador holandés da cuenta de cómo se puede abordar el problema educativo a comprender, desde una posición fenomenológico-hermenéutica, a partir de unos puntos que nos permiten acceder a la esencia del fenómeno. Nos advierte que no debemos tomar su propuesta como una serie de pasos a seguir. Por ende, lo que buscamos al apoyarnos en este pedagogo, es acudir a formas de acceder al fenómeno que son pertinentes de acuerdo a las necesidades del momento de la investigación. De ninguna manera son unos pasos seriales a seguir.

En este momento de la investigación se puede decir que nos dispusimos a realizar una consulta de documentación fenomenológica. Como vimos en los capítulos 1 y 2, ahí realizamos nuestro acercamiento teórico a los conceptos que se evidencian en la pregunta de investigación. No obstante, es claro que no hemos accedido solamente a documentación del campo de la fenomenología, sino que nos hemos visto en la necesidad de acudir a otros campos de las ciencias sociales y las humanidades para ilustrar los conceptos centrales de esta investigación.

3.6.3. Momento 3. Trabajo de campo: búsqueda de experiencias de lugaridad y alteridad

Este momento de la investigación estará en el capítulo que viene a continuación. Ese estará dedicado al trabajo empírico que será abordado sobre la base del muestreo teórico con el que llegamos ahí. El camino a seguir es el siguiente:

A) Negociación: Se piden los permisos correspondientes al colegio para realizar la investigación en su espacio. Por otro lado se solicita la aprobación escrita de los padres para que sus hijos, menores de edad, puedan ser entrevistados y grabados. Con los participantes foco de las narrativas se llegó al acuerdo de la estructura, límites y alcances de la entrevistas. Se propone a cada participante el compromiso de que, a medida que van surgiendo las narraciones serán informados acerca del proceso y, además, se les garantiza el anonimato durante la escritura.

B) Entrevistas semiestructuradas (Relatos de vida).

Es importante dejar claro qué tipo de narración es la que estamos buscando. Al no ser una búsqueda exhaustiva de la vida de los participantes, ni de situaciones organizadas cronológicamente, nos estamos alejando de una historia de vida. Por lo tanto, si ponemos nuestro énfasis en las entrevistas en relatos particulares a la luz del muestreo teórico que estamos buscando, entonces estamos en el campo de narraciones de relatos de vida.

Dicho esto, se realizará un acercamiento preliminar para conocer los relatos de vida de los entrevistados. De ahí se desprenderán una serie de encuentros. El primero será de fase exploratoria. Los demás serán retroalimentaciones de los resultados del

proceso narrativo que permitirán que los involucrados en la muestra puedan devolver la palabra a esa narración en la que son protagonistas.

C). El informe narrativo. Aquí pondremos en práctica todo lo dicho anteriormente con respecto al proceso interpretativo de talante fenomenológico-hermenéutico que puede dar cuenta de cómo el informe es una historia en que el investigador-escritor se tiene en cuenta a sí mismo, a otras personas significativas, el contexto y al público lector. Se narra a la vez que se interpreta el texto.

Esta investigación, al ser un proceso de escritura fenomenológico, no pretende una descripción e interpretación caprichosa del fenómeno que queremos estudiar. En este sentido, Van Manen también da una ruta para la comprensión de estas narrativas en tres puntos que serán nuestra forma de acceder a la interpretación, a saber:

i. La aproximación holística o sentenciosa: Lo que se busca con esto es identificar una frase sentenciosa que capte el significado esencial de la narrativa.

i.i. La aproximación selectiva o de marcaje: dentro de la estructura narrativa se identifican una serie de frases que den cuenta del contenido esencial que se busca comprender.

i.i.i. La aproximación detallada línea a línea: Se aferra frase por frase, estrictamente para hallar el tema esencial.

Ahora bien, la escritura de la interpretación de datos acudirá a una forma narrativa de acceso al fenómeno. Estaremos en el plano de los relatos de vida.. Entendemos por narración “la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato; por otro (como enfoque de investigación), las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la

descripción y análisis de los datos biográficos”. (Bolívar, 2002a, p. 6). Al ser textos que parten de una experiencia directa con el mundo que compartimos, consideramos que la interpretación tiene que pasar por una cuestión de diálogo con la narración. Queremos conversar con el texto al ser nosotros los que por medio de la narración del relato de vida construimos. De esta manera consideramos que la escritura narrativa puede aparecer.

Con respecto a lo enunciado en este apartado, reiteramos que las pautas de interpretación que evidenciamos serán usadas en la medida que las necesidades de la investigación las requieran durante el proceso de la narración. Lo que pretendemos es dejar hablar al relato e indagar sobre qué nos dice acerca de la experiencia que queremos comprender, para que, de esta manera, emerjamos con el sentido del fenómeno. Pero esto quiere decir que también debemos escuchar y, en tanto relación hermenéutica, poder dialogar con el texto, poner de relieve nuestra experiencia y poder llegar a la *phronesis* que nos permita comprender el fenómeno. Esto último porque “cuando desaparece el carácter narrativo en el informe, por un fuerte tratamiento categorial o analítico, la investigación ha dejado de ser narrativa” (Bolívar, 2002a, p. 566).

De esta manera el proceso de nuestra investigación se convierte en conversación porque como veremos a continuación, acudiremos a relatos de vida de docentes con los que compartimos el mismo espacio laboral; mientras que con los estudiantes que harán parte también de estas narraciones, soy su docente. En ambas situaciones compartimos la experiencia del espacio, lo que no es igual a decir que tenemos la misma experiencia del espacio. De ahí el esfuerzo de comprensión e interpretación de las narrativas como investigador en educación, que trabaja en educación, que comparte con los orientadores de la educación y orienta los estudiantes del espacio de la educación.

Pese a esto último, no podemos negar que de una u otra forma la tematización de la búsqueda de la experiencia pasa por algún tipo de categorización paradigmática, pero esta es posterior al contacto con la experiencia a investigar. Por lo cual es pertinente tener en cuenta que lo que se busca es

lograr un equilibrio entre una interpretación que no se limite, desde dentro, a los discursos de los entrevistados, ni tampoco una interpretación, desde fuera, que prescinda de los matices y modulaciones del discurso narrado. Superar el mero “collage” de fragmentos de textos mezclados *ad hoc* implica que el investigador debe penetrar en el complejo conjunto de símbolos que la gente usa para conferir significado a su mundo y vida, logrando una descripción lo suficientemente rica donde obtengan sentido. (Bolívar, 2002, p. 16).

Las palabras no son transparentes, por ende, es necesario el proceso de reducción. Suponer lo contrario implicaría que no hay un contexto que sustenta las palabras, sino que estas son espontaneas, así como las experiencias narradas y, entonces, no habría necesidad de un investigador sino de un transcriptor de entrevistas o, en el peor de los casos, un narrador de simples historias. Así pues, lo que haremos es que, a partir de las narrativas de los relatos de vida de los que están involucrados en esta investigación, profundizaremos en un ejercicio fenomenológico-hermenéutico en la lectura de ellos, teniendo en cuenta que “la interpretación es inevitable y necesaria porque la fenomenología se ocupa de significados que tienden a estar implícitos y/o escondidos. La fenomenología está, por tanto, centralmente implicada en develar significados ocultos” (Finlay, 2012, p. 35). Por lo tanto, los sujetos que intervienen en la investigación no pueden ser reducidos a un dato desde el cual haremos cálculos para definir cuál debe ser su actuar dentro del mundo. Tampoco nos podemos acercar a ellos a partir de una categorías previas definidas que, a su vez, los definen, sin haber tenido un contacto directo con ellos. Comprender un relato de vida desde un camino fenomenológico-hermenéutico, implica entender que ahí existen pre-comprensiones del mundo a las que no puedo acceder desde una actitud natural, ya que el otro se me oculta en medio de su cotidianidad y se ocupa, en palabras de Heidegger, de sí-mismo- que- es- para-otros.

3.6.4. Momento 4. Conclusiones: Consecuencias de una pedagogía hermenéutica del lugar

A pesar de que este momento esté dedicado a las conclusiones, no quiere decir que el proceso de interpretación de las narraciones se halla agotado en el momento anterior; pero sí se puede decir que acá dejamos el carácter narrativo de la escritura para volver a una relación conceptual. Lo que se pretende es dar fuerza a la siguiente labor de comprensión: Determinar temas o causas esenciales. Esto quiere decir que para develar el tema esencia se usará la variación imaginativa. Por lo tanto, lo que se hará es que a partir de identificar los temas esenciales, se pone en otro contexto la idea identificada para hallar una estructura fija e invariable del fenómeno que queremos comprender.

Aunque esto lo usamos en el momento anterior, está más acentuado en el segundo, puesto que esto es lo que nos permite llegar a la esencia del fenómeno que pretendemos comprender. Lo que ocurre es que, llegados a ese momento, ya hemos hecho un proceso de reducción fenomenológico-hermenéutico a nivel teórico como empírico. Esta situación nos lleva a plantear las siguientes relaciones: Historias cruzadas y confrontaciones.

Llamamos “historias cruzadas” a la experiencia común que tienen los participantes, bien sea en relación al espacio de la investigación, o con situaciones compartidas con los demás participantes. Esto supone una triangulación entre sujetos. Por otra parte damos el nombre, “confrontaciones”, a las relaciones, rupturas o ideas emergentes que se dan entre el componente teórico y empírico de esta investigación. Por ende, estaríamos haciendo una triangulación entre los conceptos teóricos y relatos de vida. Estas situaciones de este momento nos llevarán a encontrar la experiencia esencial del fenómeno que queremos comprender y, además, a evidenciar los parámetros concretos del tipo de pedagogía que estamos proponiendo.

3.6.5. El espacio de la investigación

La investigación será desarrollada en el colegio que describí en el apartado “Mi experiencia actual”. Ahí establecí la situación socio-económica de los estudiantes y una descripción general de los docentes que allí laboran. El nombre concreto de la institución es “Colegio Distrital”. El modelo pedagógico institucional busca que los docentes trabajen en equipo para desarrollar la pedagogía por proyectos. A nivel didáctico la institución propone que se planeen estrategias con base en ideas constructivistas y del aprendizaje significativo. Sumado a esto, su proyecto educativo institucional, PEI, propone que las relaciones sociales al interior de la institución estén enmarcadas dentro de la interculturalidad y el reconocimiento de la diferencia.

Lo que se evidencia en la institución es una multiplicidad de corrientes didácticas, pedagógicas, culturales e ideológicas, precisamente porque la mecánica de contratación de docentes para instituciones públicas no contempla un reglamento que guíe una práctica en especial. Sí existe al interior de las políticas de los directivos de cada institución una guía pedagógica, pero prima la autonomía de los docentes sobre todo. Más que un inconveniente, de lleno, los colegios públicos son una oportunidad precisa para desarrollar estudios sobre énfasis pedagógicos desde la alteridad, la diferencia y la interculturalidad, precisamente por la heterogeneidad que evidenciamos.

El colegio no tiene un perfil ideológico para los estudiantes que ingresan. Al ser una institución de carácter público todos los estudiantes pueden acceder si los cupos totales de la planta física lo permiten. Esto último es importante porque de lleno nos está indicando que los estudiantes comparten ese espacio con compañeros de distintas culturas o ideologías. Algunos, tanto mujeres y hombres, buscan hacer evidente sus gustos musicales e ideológicos. En consecuencia, este un lugar pertinente para abordar nuestra pregunta de investigación.

3.6.6. Volviendo al nosotros ¿Por qué ellos?

Hemos decidido enfocar nuestra investigación de acuerdo con lo propuesto en el los primeros capítulos, con estudiantes que tienen ideologías minoritarias con respecto a al resto de la sociedad. Jóvenes que se alejan de la normatización social, y por ende, pueden ser considerados diferentes para las manifestaciones culturales dominantes. Por esta razón, nuestro foco de estudio no pueden ser jóvenes que tienen gustos como el reguetón, la salsa o el pop, puesto que estos suponen la medida de los gustos generalizados por la sociedad en la actualidad, por lo menos en el contexto del espacio de la investigación.

Además, las experiencias que hacen parte de nuestro estudio, surgen de la relación directa con el entorno de la investigación. El hecho de darles clase a los estudiantes, compartir con ellos el espacio del salón, del patio, algunas salidas fuera de la institución, sus confidencias en momentos de tristeza o alegría, permite una interpretación de los problemas educativos desde un nivel más cercano. Por otro lado, ser compañero de los docentes de la institución posibilita establecer otra mirada al problema, al ser ellos las personas que se espera orienten los procesos didácticos y éticos dentro de la vida del estudiante en la escuela. Es decir, que esta investigación se escribe a la vez que se experiencia el espacio.

Por estas razones podemos establecer que no es una experiencia investigativa que viene desde afuera para hacer encuentros ocasionales y de ahí derivar los datos pertinentes de la investigación, sino que es una conformación constante de la experiencia dentro del espacio a investigar. Esto supone un parámetro esencial para la investigación por medio de narrativas ya que

(e)l *proceso* de investigación suele emplear gran inversión de tiempo en los escenarios naturales, con un contacto directo con los participantes. Una parte importante de la información proviene de la observación directa de lo que pasa (eventos/hechos),

importándonos principalmente *cómo son vividos* por las personas/agentes (entrevistas, otras técnicas discursivas o narrativas). (Bolívar, 2002a, pp. 562-563)

Así pues, esta experiencia vital con el entorno de investigación supone el insumo inicial desde el que se perfilan cuáles son las narrativas que ilustran nuestra pregunta de investigación.

A continuación haremos una descripción general de los perfiles de las narraciones, estableciendo a su vez, las razones que nos llevaron a ir nuestro encuentro.

Víctor: Edad, 17 años. Se encuentra en grado 9°. Es un estudiante que se destaca por su buena convivencia con docentes y estudiantes. Su música favorita es el rap. Él es sumamente reservado con sus gustos.

En mis clases no es el más aplicado, pero tampoco presenta problemas académicos serios. Mantenemos una relación respetuosa. Aunque ocasionalmente bromeamos, no tenemos una relación de confianza.

Camila: Edad, 17 años. Recientemente se graduó de la institución. A su paso por el colegio, se destacó por ser una estudiante ejemplar. Regularmente ocupaba el primer lugar. Sus gustos musicales pasan por algunas variantes del heavy metal. En el colegio era de pocos amigos, aunque no por esto asocial. Nunca evidenciaba sus gustos, es más, trataba de ocultarlos. Fuera del colegio sí usaba su estética de vestimenta y maquillaje por medio del cual expresaba su identidad. Ahora sigue estando en colegio, pero en un programa de estudios técnicos a nivel superior que imparte una institución pública de Bogotá.

En cuanto a la relación que sosteníamos, ella me compartía algunas particularidades de su música y trataba de explicarme cosas que yo no entendía acerca de sus gustos e ideologías. Aunque no se podría decir que éramos cercanos, sí se puede

establecer que había una gran empatía, sumado al hecho de que era una estudiante destacada.

Michel: Edad, 17 años. Acaba de terminar sus estudios en el colegio. Sus gustos musicales pasan por el metal, rock alternativo y música de protesta latinoamericana. Era una estudiante que pasaba por un perfil bajo, salvo un altercado a final del año escolar debido a su color de cabello. No obstante era una joven social y que se le facilitaba interactuar con sus compañeros.

Mi relación con ella se remitía a charlas durante las horas de descanso en el patio, pues nunca la orienté directamente en algún nivel del colegio

Como podemos ver, el núcleo común de los estudiantes es su ideología alejada de la normatización social. Esto nos permite perfilar nuestra investigación hacia el objetivo principal de la pregunta de investigación.

También consideramos primordial escuchar las voces de los docentes que guían a estos estudiantes. Como evidenciamos más arriba, se pueden identificar dos clases de docentes: 1. Conservadores: Manifiestan que el estereotipo de un estudiante que sigue la norma cultural impuesta es el modelo que ellos están obligados a seguir; y 2. Liberales: Están abiertos a escuchar a los estudiantes y no los discriminan por sus ideologías. En virtud de esto, consideramos pertinentes las narrativas de dos profesores:

Eduardo. Edad 32 años. Orienta la asignatura de lengua extranjera. Es uno de los profesores más queridos por los estudiantes. En clase no es usual que tenga inconvenientes de convivencia. Fuera del aula siempre se le ve rodeado por ellos, charlando o riendo. Es un fanático del rock y sus estudiantes lo reconocen por eso. Con el profesor compartimos un espacio de trabajo muy cercano puesto que hacemos parte de la misma área académica y, por ende, tenemos más contacto. Sin embargo se puede decir que aunque compartimos gustos musicales e ideológicos similares, no tenemos una

relación de confianza.

José. Edad 56 años. Docente de educación física. Aunque dentro del colegio no existe la figura del coordinador de convivencia, cumple con esa función. Se encarga de velar por la buena presentación personal de los estudiantes y que cumplan con las normas básicas de lo colegio. Su trato con los estudiantes, si bien es de cordialidad, evidencia un alto nivel de su voz cuando realiza los llamados de atención. Esto lo lleva constantemente a enfrentamientos directos con los estudiantes. Los estudiantes lo reconocen como el primer referente de autoridad del colegio, aún por encima de los coordinadores académicos que en la práctica debieran ocupar esa posición en el imaginario de los estudiantes. La relación que mantenemos se ciñe estrictamente a lo profesional, aunque por el discurso que usa, podríamos atrevernos a decir que estamos en perspectivas de la educación disímiles en cuanto a la forma como debemos orientar a los estudiantes, más no por los fines que esas formas de acercarnos a los estudiantes.

CAPÍTULO 4: NARRATIVAS DE LUGARIDAD Y ALTERIDAD

4.1. UNA ACLARACIÓN METODOLÓGICA Y DEL MÉTODO: LA PERSPECTIVA HERMENÉUTICA DE LA NARRACIÓN

El decir del hermeneuta es un re-decir, que reactiva el decir del texto.

(Ricoeur, 2002)

El propósito implícito del capítulo anterior fue sentar una posición

epistemológica como investigador, concretamente en la relación fenomenología-hermenéutica y las ciencias sociales, pues ese era una de los ideales de Gadamer con su propuesta hermenéutica, al igual que Paul Ricoeur, sobre el que hacemos el énfasis en esta inicio del capítulo. En principio vimos que el pensamiento hermenéutico nos ha permitido ver la relación entre éste campo y la pedagogía (final del segundo capítulo), y también el vínculo con el plano epistemológico de las ciencias sociales (tercer capítulo). Esto nos ha servido para que la filosofía de Gadamer funcione en ambos campos; así mismo, las ideas de Ricoeur nos permiten que se hagan presencia en estos dos componentes. Ya evidenciamos al final del segundo capítulo la importancia que el filósofo francés tiene para nosotros para dar una perspectiva de la alteridad en la relación educativa. Lo que de él nos ocupa en este apartado es su propuesta de las relaciones entre texto, tiempo y narración, para relacionarlo con nuestro acercamiento desde la una propuesta interpretativa para esta investigación, como forma de acceso a nuestra problema a comprender. Esto último para guiar al lector en una situación metodológica que tendremos en cuenta, para los relatos de vida, entendidos estos desde su componente narrativo.

4.1.1. De los distanciamientos y acercamientos epistemológicos entre Gadamer y Ricoeur: Necesaria aclaración conceptual

Ahora bien, es necesario realizar una aclaración conceptual ya que el lector podrá preguntarse cómo se establece una relación entre Gadamer y Ricoeur, cuando es sabido que estos dos grandes referentes de la hermenéutica tienen unos matices distintos frente a problemas comunes. En principio recordaremos que, a diferencia de Gadamer, Ricoeur no plantea la búsqueda de la verdad dejando de lado el método, sino que su búsqueda es más sobre un hermenéutica de corte reflexivo que permita sospechar de esas verdades alcanzadas. Además, aunque Ricoeur dialoga con la misma tradición fenomenológica de Gadamer, el francés parte de la lectura de autores como Bergson, Marcel o Munier, por nombrar algunos, mientras que Gadamer parte desde Dilthey y Heidegger. Por otra parte, siguiendo con las diferencias entre ambos, afirma Grondin (2009): “Mientras la pregunta

de Gadamer es más o menos 'qué es lo que nos pasa cuando comprendemos?', la de Ricoeur es más bien ¿cómo debemos interpretar? (p.111)". Así pues, se podría decir que el diálogo entre Gadamer y Ricoeur no es posible porque el primero cuestiona el método dando primacía a la verdad, y el segundo se mantiene en una concepción metodológica de la hermenéutica -afirma Grondin-. Gadamer propone una hermenéutica fenomenológica, Ricoeur, una fenomenología hermenéutica. Esto último no supone un problema para el hecho de que hayamos acudido, de todas formas, en la exposición de Gadamer al término fenomenología-hermenéutica. No obstante, nos arriesgaremos a establecer lo siguiente: si hemos buscado establecer el vínculo entre hermenéutica y las ciencias sociales, entonces esto quiere decir que tanto el uno como el otro caben en este vínculo puesto que ambos tienen una pretensión interpretativa. Por un lado, como lo vimos con Gadamer, partimos de una posición hermenéutica que le compete al investigador en el campo de la educación al enfrentarse a un texto, y con Ricoeur, es el acceso directo al texto que nos concierne, tal y como lo veremos más adelante. Concretamente, Gadamer nos sirve de apoyo para comprender acerca del comprender el texto, mientras que Ricoeur nos permite acceder a la interpretación del texto mismo en la relación narración y tiempo. ¿Se podría decir que Ricoeur nos da la perspectiva del método para las ciencias sociales que elude Gadamer? No:

Ricoeur no ha respondido nunca a los dilemas propiamente metodológicos de las ciencias humanas (...): "¿cómo dar un organón a la exégesis, es decir, a la comprensión de los textos?, ¿cómo fundar las ciencias históricas frente a las ciencias de la naturaleza?, ¿cómo arbitrar el conflicto de las interpretaciones rivales?", ¿ha aportado Ricoeur efectivamente una solución a estas dificultades? Esto no es seguro. Su hermenéutica permanece así más fenomenológica que metodológica, en todo caso menos metodológica de lo que él mismo ha querido admitir (y esto no es necesariamente una catástrofe) (Grondin, 2009, p. 67).

Más allá de estas diferencias, como veremos a continuación, el núcleo que puede unirlos a los dos -lógicamente guardando las proporciones- tiene que ver con el carácter

histórico del ser. Esa relación con el texto como pasado que se relaciona con la actualidad del lector en Gadamer, y esa actualidad del texto en su interior que se relaciona con el exterior en la relación con el lector en Ricoeur, es lo que nos interesa para efectos de la relación entre fenomenología-hermenéutica, ciencias sociales y Educación.

4.1.2. A propósito del texto narrado

En esta investigación acudiremos a un discurso hablado que es interpretado a partir de la transcripción literal de las palabras. Esto quiere decir que aunque acudimos al relato oral del sujeto, es la propia escritura de esa narración la que nos acerca a una dinámica del texto. No obstante, aunque lo esbozamos de manera muy general con Gadamer. También hemos establecido de forma muy difusa con Ricoeur que apostamos por la idea de texto. Con Gadamer intentamos dejar claro que la experiencia humana es texto, pero, en aras de ubicar al lector en esta idea, y así mismo exponer la carga metodológica que tiene habernos decidido por las narraciones, nos vemos en la necesidad de traer a colación el camino que nos expone Paul Ricoeur acerca de la pregunta por el texto.

El hermeneuta francés evidencia que antes de la escritura está el habla, por lo tanto, el texto es un discurso fijado por la escritura (Ricoeur, 2002). La escritura es texto, pero no es el texto, puesto que no es el origen de éste. No obstante, a diferencia de un diálogo hablado, la escritura presenta el movimiento entre el escrito y el lector en dónde de ninguna manera se presenta un intercambio de ideas. Así pues, ante esta ausencia es que toma lugar el acto de la lectura, pues supone ese diálogo que ya se dio, pero que se ausenta en el escrito leído. Es el diálogo el que llegó a la escritura, y es ahí donde se supone se origina el texto.

El camino que nos pone Ricoeur indica que el diálogo que supone el habla tiene un referente contextual cuando entablamos la conversación. Acá los interlocutores está

presentes. Esto no lo puede realizar la escritura cuando toma el lugar de lo hablado. No significa que el texto no tenga referencia, sino que es la tarea de la lectura darle el contexto por medio de la interpretación.

Ahora bien, podemos explicar de una forma estructural un texto, pero esto no implica que haya interpretación. Por ejemplo, alguien puede preguntar qué dijo ese amigo con el que no se veía hace tiempo. La respuesta, guardando las proporciones, me dirá qué dijo, y hasta ahí, no hay lugar para más. En el texto escrito sucede lo mismo cuando lo explicamos, pero si vamos más allá y nos preguntamos por el texto como algo abierto y que no se explica desde el texto en sí mismo, entonces “esta articulación de un discurso con un discurso denuncia, en la constitución misma del texto, una capacidad original de continuación, que es su carácter abierto. La interpretación es el cumplimiento concreto de esa articulación y de esa continuación (Ricoeur, 2002, p. 140).

Ricoeur parece irse por la vía de entender la interpretación del texto como una apropiación. No obstante él sugiere que esto tiene un problema en el sentido de caer en el concepto de explicación diltheiano. No obstante, como es sabido, la vía ricoeriana busca un equilibrio entre explicación e interpretación. Por ende, “explicar es extraer la estructura, es decir, las relaciones internas de dependencia que constituyen la estática del texto; interpretar es tomar el camino del pensamiento abierto por el texto, una operación objetiva de la interpretación que sería el acto del texto” (Ricoeur, 2002, p. 144). Esto quiere decir que hay una dialéctica entre el explicar y el comprender. Tampoco se excluye la apropiación. Todo esto puede ser comprendido, para el filósofo francés, como un arco hermenéutico que toma cada una de estas partes para llegar a la interpretación del texto. Concretamente, el filósofo francés entiende esto de la siguiente manera:

Entiendo por «comprensión» la capacidad de continuar en uno mismo la labor de estructuración del texto, y por «explicación», la operación de segundo grado que se halla inserta en esta comprensión y que consiste en la actualización de los códigos subyacentes a esta labor de estructuración que el lector acompaña. (Ricoeur, 2000, p. 19)



La consecuencia de la solidaridad entre comprensión y explicación para el proceso de interpretación del texto, es lo que para Ricoeur permite la vinculación entre filosofía y ciencias humanas. Para el cometido de este capítulo esta idea es crucial porque de una u otra forma sostiene que nos hayamos centrado en una descripción de los conceptos claves de una investigación de corte fenomenológico-hermenéutico para dar cuenta del problema que se busca comprender, particularmente en el campo de la Educación.

Pero ¿Texto es solamente lo escrito? ¿O más bien implica otros campos como la misma acción humana? El camino que nos muestra Ricoeur evidencia que la acción humana es susceptible de ser interpretada. Su talante hermenéutico cobra fuerza en la medida que “a la manera de un texto, cuyo significado se separa de las condiciones iniciales de su producción, la acción humana tiene un peso que no se reduce a su importancia en la situación inicial de su aparición, sino que permite la reinscripción de su sentido en nuevos contextos” (Ricoeur, 2002, 162). Así pues, nos jugamos nuestra apuesta epistemológica en el campo de la narración, apoyándonos en la tesis del filósofo francés en la que afirma que la acción significativa se convierte en objeto de la ciencia social de forma semejante a lo que sucede en la escritura. Por un lado, la acción posee una carga proposicional como la del plano escrito; también posee una carga de ilocución lo que permite hallar unidades de sentido; además, así como un texto escrito está dirigido a distintas personas, la acción humana está abierta. Así pues, siguiendo las ideas de Ricoeur, lo que tratamos de plantear es que las razones de corte hermenéutico por las cuales en esta investigación planteamos que la palabra y la acción humana son tomadas como texto, es que son susceptibles de ser interpretadas desde los presupuestos que hemos tratado de presentar en este punto de la investigación.

Así como Gadamer muestra que no todas las interpretaciones son válidas y que es el texto el que nos puede dar un camino de interpretación teniendo en cuenta lo que ya describimos de su pensamiento, Ricoeur plantea que el texto es susceptible de ser

interpretado porque es algo más que la suma de oraciones. El francés va más allá con su idea de que el lenguaje es metafórico y por lo tanto no es transparente, esto significa que para comprender lo que dice el autor del texto no nos debemos centrar en él, sino también en las distintas situaciones que conforman el todo del texto. Además, así como vimos con Gadamer que un proceso hermenéutico no busca la veracidad a la manera de las ciencias exactas, sino que se mueve en el campo de la *veritas*, Ricoeur (2002) en un sentido afín, pero acudiendo a un proceso hermenéutico de validación de la interpretación, afirma que: “Sostener que una interpretación es más probable que otra es algo diferente de demostrar que una conclusión es verdadera. En este sentido validación no equivale a verificación” (p.186).

Mientras que Gadamer nos habla del círculo de la comprensión, Ricoeur nos presenta su arco hermenéutico. No obstante, no se puede decir de ninguna manera que estos se excluyen, pues tal y como lo afirma el hermeneuta alemán cuando hace referencia a la viabilidad de la solidaridad entre la explicación y la comprensión en el campo de la interpretación en las ciencias sociales: (...) (E)stamos en condiciones de dar una significación aceptable al famoso concepto del círculo hermenéutico. Conjetura y validación están en una relación circular, como enfoques subjetivo y objetivo del texto. Pero este círculo no es un círculo vicioso (...) (Ricoeur, 2002, p. 186)

Así pues, ese narrar es narrarse que está en el arco hermenéutico de la dialéctica entre comprensión y explicación implica que el análisis de una narración, si bien nos remite al pasado de quien presenta la narración, nos hace un llamado para mirar el contenido estructural, referencial y coyuntural de lo que se relata. No obstante, aún queda pendiente la situación metodológica de la narración que pasaremos a describir a continuación.

Para el lector de esta investigación queremos reiterar que acudir a Gadamer es una invitación a lo que, como investigadores, tendremos en cuenta al momento de enfrentarnos al texto. Con Ricoeur quisiéramos pensar cuando ya estamos con el texto.

El se dará en evidenciar situaciones estructurales del texto (explicación) a la vez que se da el proceso de interpretación tal y como lo hemos expuesto hasta ahora. Se puede decir que estamos haciendo alusión a un texto hablado, pero partimos del hecho de que es una retención del acto hablado por medio de la transcripción de una entrevista, por lo cual estamos frente a un texto escrito, en este sentido no entraría en contra de la dinámica propuesta por Ricoeur.

4.1.3. El sujeto como personaje del tiempo de la narración

Dos personas que no se han visto hace mucho tiempo se reencuentran. Empiezan a intercambiar experiencias acerca de su vida en el periodo que estuvieron separados. Tienen que hacer el esfuerzo de recordar. Son demasiadas cosas para contar, así que se centran en las más significativas. Uno ya tiene familia, el otro ha viajado mucho durante su vida. En esas dos cosas parece basarse al conversación, en principio. Ellos si bien narran una experiencia, están narrándose a sí mismos como testigos de lo sucedido.

La misma situación ocurre cuando se le pregunta a alguien ¿qué hizo el día de ayer? Si ocurrió algo significativo se centrará en eso. Seguramente no dirá qué desayunó, almorzó o comió; qué tipo de vestimenta llevaba ese día, o la hora exacta en la que se levantó, puesto que no son datos relevantes. No obstante, se narra a sí mismo, a su propia experiencia pasada.

No es lo mismo narrar lo que hizo otra persona que narrarse. Cuando me narro puedo saber qué situación es significativa para mí. No ocurre lo mismo cuando narro al Otro. No sé los núcleos significativos de una experiencia. A no ser que estemos en un plano literario del narrador omnisciente, el hecho de narrar la experiencia de otro, esa experiencia que no se vive en primera persona, nos lleva a elegir arbitrariamente las acciones o hechos significativos de esa experiencia. ¿Pero qué ocurre cuando esa persona me narra su experiencia? A diferencia de la elección arbitraria cuando relatamos la experiencia del otro, cuando escucho esta narración ya asumo la posición de

interprete.

Al solicitar a un narrador que nos relate su vida o parte de ella, además de la petición explícita de los contenidos que interesa investigar, existe una petición implícita: la de tomar una posición frente a lo que cuenta. El relato conlleva para el narrador una elección ineludible: optar por asumir o desconocer su posición respecto a su dicho (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008, p. 31).

Puedo hacer una lectura del otro porque está poniendo su vida en la palabra. Acudo a él como texto. En este sentido comprender al otro también es comprenderse, más aun “Comprenderse es *comprenderse ante el texto* y recibir de él las condiciones de un sí mismo distinto al yo que se pone a leer. Ninguna de las dos subjetividades, ni la del autor ni la del lector, tiene, pues, prioridad en el sentido de una presencia originaria de uno ante sí mismo” (Ricoeur, 2000, p. 18).

El autor del texto no es transparente, el texto tampoco, y, mucho menos, el lector. Esto último quiere decir que el que lee y busca la comprensión no hace gala de una subjetividad poseedora de la vara mágica de la interpretación, sino que está sujeta a las mediaciones fuera del sujeto. Tampoco la subjetividad del autor presenta esta misma mecánica de decentramiento de la experiencia propia. Así pues, ni lector, ni obra por sí misma permiten el acto de comprensión dada su “intrasparencia”.

El texto tiene una doble situación: su estructura interna y el discurso que se puede hilar con su exterior. Por lo tanto, el trabajo del hermeneuta parte de la necesidad de ver que el texto dice algo desde su interior, pero que se conecta con su exterior, el mundo, lo que en Gadamer puede traducirse como la fusión de horizontes. Claro está que con Ricoeur estaríamos más en el plano de una hermenéutica crítica que sospecha de las distintas estructuras del texto y el mundo, y que intervienen en el acto de comprensión.

Toda experiencia posee un contorno que la circunscribe y la distingue, y se levanta a la

vez sobre un horizonte de potencialidades que constituyen su horizonte interno y externo: interno, en cuanto que siempre es posible detallar y precisar la cosa considerada en el interior de un contorno estable; externo, en cuanto que la cosa buscada mantiene relaciones potenciales con cualquier otra cosa bajo el horizonte de un mundo total, el cual no figura nunca como objeto de discurso. En este doble sentido de la palabra horizonte, situación y horizonte siguen siendo nociones correlativas. Este presupuesto general implica que el lenguaje no constituye un mundo por sí mismo. Ni siquiera es un mundo. Por estar en el mundo y por soportar situaciones, intentamos orientarnos sobre el modo de la comprensión y tenemos algo que decir, una experiencia que llevar al lenguaje, una experiencia que compartir. (Ricoeur, 2002, p. 150)

De nuevo, la afirmación, narrar es narrarse, no puede llevarnos a asumir que debemos comprender al autor de la narración desde su propio texto, sino que la interpretación requiere superar el texto como discurso propio y exclusivo del autor. Por lo tanto, tenemos dos tareas: 1. Evidenciar la relación entre el texto y la interpretación 2. Aclarar qué papel juega la narración desde una postura hermenéutica para esta investigación.

Llegados a este punto debemos reiterar que recurriremos a los relatos a hablados de personas que tienen experiencia directa con el problema de investigación que pretendemos comprender. Se pueden hacer procesos hermenéuticos de obras de arte, textos escritos o puestas cinematográficas, pero ¿qué ocurre cuando acudimos a textos escritos que tienen un componente narrativo como el que pretendemos interpretar en el desarrollo de esta investigación? La propuesta hermenéutica de Ricoeur nos permite acercarnos a la respuesta a esta pregunta cuando afirma que: “para dar sentido al concepto de una historia de vida⁶⁴, no carecemos de instrumentos lingüísticos de carácter analítico. El relato es la dimensión lingüística que proporcionamos a la dimensión temporal de la vida (...). La historia de una vida se convierte en una historia contada. (Ricoeur, 1999, p. 340) No obstante, cabe aclarar que lo que nos ayuda la lectura de

⁶⁴ Aunque para ser más exactos nosotros trabajaremos relatos de vida, la estructura temporal que remonta a un pasado es la misma que propone la situación temporal del texto narrado.

Ricoeur es su acercamiento temporal tanto del relato como de la identidad del sujeto. Claramente un relato de vida no guarda la estructura narrativa concreta como la que alude Ricoeur cuando acude a la Poética de Aristóteles; sin embargo, sí quisiéramos comprender al sujeto que expresa el relato de vida como un personaje que se va desarrollando de acuerdo al relato como persona. Es decir que hay una relación entre el relato de ficción y un relato histórico puesto que personaje y persona guardan una estructura similar.

Otro de los rasgos de la noción de persona que confirma la de personaje consiste en que este también, es de cierto modo, un cuerpo, en la medida que mediante su acción interviene en el curso de las cosas, produciendo cambios en el mismo.(...) Al incorporar la autodesignación a la referencia identificadora de la persona es posible poner en boca del héroe designado en tercera persona declararse enunciadas en primera (Ricoeur, 1999, p. 353).

Más aún, afirma Ricoeur en otro texto sobre su preocupación de las dicotomías de la narración en donde se manifiestan distintas formas de narrar, que los relatos históricos guardan una pretensión de verdad; y los relatos literarios que caen en el campo de la ficción, o, incluso, el de las distintas formas de arte. La ficción literaria no carece de referencia pues tiene como correlato la realidad misma de la que se distancia, pero que toma como mimesis para su desarrollo. Lo mismo ocurre con el relato histórico en la medida que carece de un relato presente, que si bien es real, no es verificable dado su carácter de pasado. “¿(D)ónde se cruzan la referencia por huellas y la metafórica sino en la temporalidad de la acción humana? La historiografía y la ficción literaria, ¿no refiguran en común el tiempo humano al cruzar sobre él sus modos referenciales?” (Ricoeur, 2002, p. 155). Por esto, tanto el uno como el otro son afines puesto que guardan un carácter temporal que tiene referencias indirectas con lo que podemos llamar real. Frente a esto, nos dice el filósofo francés:

el carácter común de la experiencia humana, señalado, articulado y aclarado por el acto de narrar en todas sus formas, es su *carácter temporal*. Todo lo que se cuenta sucede en

el tiempo, arraiga en el mismo, se desarrolla temporalmente; y lo que se desarrolla en el tiempo puede narrarse. Incluso cabe la posibilidad de que todo proceso temporal sólo se reconozca como tal en la medida en que pueda narrarse de un modo o de otro. (Ricoeur, 2000, p. 3).

Es así que las ideas de Ricoeur son afines a la estructura del campo de esta investigación en la medida que se parte de la experiencia temporal de los sujetos que se expresa por medio de la narración. Aunque en distintas partes de su obra afirma que se parte de la escritura para dar sentido al discurso, el texto escrito no excluye la necesidad de la comprensión de otros textos, todo lo contrario, lo que sucede es que es el mismo proceso de interpretación el que permite tener acceso a estos, tal y como lo afirma a continuación:

Gracias a la escritura, el discurso adquiere una triple autonomía semántica: respecto a la intención del locutor, a la recepción del auditorio primitivo y a las circunstancias económicas, sociales y culturales de su producción. En este sentido, lo escrito se aleja de los límites del diálogo cara a cara y se convierte en la condición del *devenir-texto* del discurso. Corresponde a la hermenéutica explorar las implicaciones que tiene este devenir-texto para la tarea interpretativa (Ricoeur, 2000, p. 17.)

Pero como es lógico, el relato de vida al que nosotros pretendemos acceder mediante un acercamiento fenomenológico-hermenéutico salta ese abismo de interpretar el sí mismo desde la tercera persona, puesto que aquí se habla de la primera persona. Es decir que ya está puesta sobremanera la experiencia misma de la persona. Más aún, la narración se va hilando desde el mismo lector-investigador en su acto de interpretación, lo cual implica que el interprete es actor dentro de la formación de la narración de quien narra para efectos de comprensión en el marco de una descripción fenomenológica. No obstante, esto último lo podemos seguir vinculando a la propuesta ricoeuriana, puesto que hace referencia al sujeto real del relato: el lector -para nosotros el investigador-intérprete-. Desde él se hace una comprensión de sí mismo necesaria para la comprensión del texto y que está en el plano de la apropiación del lector del personaje

propio del narración. “La mediación narrativa subraya, de ese modo, ese importante carácter del conocimiento de uno mismo que consiste en ser una interpretación de sí mismo. La apropiación de la identidad del personaje ficticio que lleva a cabo el lector es el vehículo privilegiado de esa interpretación” (Ricoeur, 1999, p. 15).

4.1.4. Narración, estructura, discurso, referencia

La propuesta de Ricoeur con respecto a la narración parte del hecho de que el sujeto tiene una identidad narrativa inherente a la función narrativa. Esto sugiere que el conocimiento de sí mismo “consiste en interpretarse a uno mismo a partir del régimen del relato histórico y del relato de ficción. (Ricoeur, 1999, p. 3).

Pese a esto último, la narración por sí misma no es transparente, la escritura por sí misma tampoco. Por lo tanto la narración es susceptible de interpretación pues “lo que se ha de comprender en un relato no es en primer lugar al que habla detrás del texto, sino de aquello de lo que se habla, la cosa del texto, a saber, el tipo de mundo que la obra despliega de alguna manera delante del texto” (Ricoeur, 2002, p. 190).

La teoría de la triple mimesis de la narración de Ricoeur evidencia, siguiendo con el significado de texto, que ésta tiene una situación estructural con respecto a la formación de oraciones, pero es la referencia a la acción lo que da un significado más amplio. La estructura de la narración no se excluye del análisis de la acción pues a partir de la identificación de una u otra es que se pueden hallar, en principio, las características de una narración. “Comprender una historia es comprender a la vez el lenguaje del “hacer” y la tradición cultural de la que procede la tipología de las tramas” (Ricoeur, 2004, p. 119). Otra forma de la estructura narrativa tiene que ver con la mediación simbólica que se relaciona con el cúmulo cultural del relato. Lo anterior tiene su resolución comprensiva en las estructuras temporales que subyacen a la narración. Estas estructuras las entiende Ricoeur desde el concepto de intratemporalidad del Heidegger de *Ser y Tiempo*. No obstante, mientras que la intratemporalidad remite a un tiempo, si

se quiere llamar, vulgar, la apuesta de Heidegger va hacia un futuro que se aleja de esta posibilidad. Ricoeur ve en la intratemporalidad, el tiempo cotidiano, una posibilidad para explicar la estructura temporal de la narración. Ésta no se relaciona con una sucesión de horas, sino con la facticidad de la narración. En síntesis, “la primera mimesis de la narración, imitar o representar la acción es, en primer lugar, comprender previamente en qué consiste el obrar humano: su semántica, su realidad simbólica, su temporalidad” (Ricoeur, 2004, p. 130). Esta primer mimesis vendría a ser la precomprensión del texto narrativo.

La segunda mimesis, que para Ricoeur cobra una relevancia porque es su aporte para vincular, o mejor, mediar entre la primera y la tercera mimesis, cobra forma en la trama misma del relato. Media en tres sentidos. Por un lado, entre los acontecimientos particulares y el todo de la narración; por el otro, es integradora de las múltiples situaciones de la historia; y en tercer lugar, presenta el carácter temporal de la narración. Esta última, a su vez, es cronológica porque da continuidad a los hechos, y no cronológica pues hace presente la historia como un todo.

La tercera mimesis realiza un intersección en entre el mundo del texto y el mundo del lector -que para nosotros se nos antoja similar a la fusión de horizontes en Gadamer-. También habría entonces una circularidad entre las tres mimesis. No al estilo del círculo de la comprensión de Gadamer, puesto que acá tenemos el componente temporal de la narración, lo cual de por sí genera un matiz distinto. El círculo hermenéutico narrativo no debe ser entendido como un círculo vicioso de la comprensión. Más bien, debe ser entendido desde una interpretación que depende de los niveles que se van dando a medida que se repita el proceso de comprensión, en el sentido de una espiral.

El lector que accede a la construcción de la trama narrativa puede presentar un problema al momento de hallar vacíos en ésta. Por ejemplo, en la novela que rompe la estructura temporal tradicional o que acude a juegos gramaticales que fuerzan al lector a

un punto tal de tener que enfrentarse a la obra con la necesidad de ser él quien reconstruya la obra. En el tipo de narración a la que nos enfrentamos en esta investigación ocurre el mismo vacío puesto que hay lagunas en la historia misma. Por eso el papel del investigador, si hacemos la analogía con esta propuesta de la estructura narrativa del texto, nos permite inferir que la comprensión es la búsqueda por darle sentido a la narración misma cuando esta lo requiera.

Nos conformamos solamente con enunciar las generalidades de la mimesis para evidenciar la solidaridad entre tiempo y la narración. No hacer esto nos llevaría a abordar un plano de la discusión que tiene Ricoeur con los equívocos de su propuesta y que nos pondría en el campo de una discusión que no compete al propósito que tenemos de exponer al lector cómo se tienen en cuenta la narración para el acceso a la experiencia de un texto.

En síntesis, un proceso de estudio empírico en ciencias sociales que tenga como núcleo la búsqueda de la comprensión de una narración que tenga en cuenta el carácter temporal como el que buscamos relacionar con la filosofía de Ricoeur, permite a la comprensión con las herramientas epistemológicas que permitan situarnos como interpretes de ese texto. Pero si le sumamos que esa narración la convertimos a su vez en una narración escrita, esto supone que ese proceso de escritura es la puesta en marcha de la interpretación del texto. Por esta razón es la mimesis II la que nos permite como investigadores ir en un sentido interpretativo de un texto que nos depara la necesidad de tener en presente todas las variables para dar cuenta de una interpretación que nos acerque, si bien a una verdad (Gadamer) o, a una interpretación reflexiva del texto (Ricoeur). Por esto la narración cumple un doble sentido en una investigación como la que proponemos: por un lado, la narración es el fenómeno en sí a comprender; por el otro, es la interpretación que se convierte en narración como método.

Si la narración propone identidad del sujeto, una identidad narrativa que no es estática sino que está mediada por los niveles de la espiral, ateniéndonos a la metáfora

ricoeuriana, entonces en un proceso investigativo esto nos permite entender que lo que encontramos ahí es un proceso continuo de identidad que permite entrar la alteridad del otro, a la vez que permite el acto de interpretación de la narración. Esto supone que como lectores-investigadores de la narración debemos salirnos de nuestras conceptos de mundo establecidos por nuestra propia experiencia para poder acceder a él. Claro está, sin desconocer nuestro estar en el mundo que media en la interpretación, tal y como lo vimos con Gadamer.

Así pues, si nos remitimos a las mimesis, es la mimesis tres la que presenta esa relación del lector con el texto. Esto, traducido en una relación investigativa de interpretación de relatos de vida querría decir lo siguiente:

El narrador, por su parte, no puede poseer el sentido, irreducible a la conciencia que tiene, estando tan implicado, “corporeizado” en su propia experiencia, en lo que cuenta. En el relato el sujeto deviene su propio objeto de conocimiento, para lo cual debe distanciarse, desdoblarse simbólicamente. El narratario, en cambio, debe acercarse a las vivencias del narrador, abrirse a su lenguaje cotidiano, salir de sus propios sistemas conceptuales. Estos desplazamientos recíprocos e inversos (de distanciamiento teórico e implicación práctica) permiten la creación de un espacio y de un sistema de comunicación, de una nueva unidad, donde una parte de vida encuentra sus conceptos y unos conceptos encuentran vida (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008, p. 31).

Como se presenta en la relación lector-texto donde una intimidad los acerca desde el interior del segundo, con el exterior del tercero, ambos mediados por el mundo, en el caso del narratario y el narrador, encontramos ese diálogo entre sujeto y sujeto. Claro está que acá el movimiento es doble, a diferencia de la primera relación. Interpreto el texto narrado, no la situación oral, por lo tanto, finalmente nos encontramos frente a la misma relación entre lector y texto que se presenta en la propuesta de Ricoeur.

Para finalizar, esta forma de ver la narración en el que el texto no es una cosa, sino una experiencia mediada por el tiempo, es una propuesta que nos permite

acercarnos a los relatos de vida de los participantes de esta investigación desde una perspectiva fenomenológico-hermenéutica. Esto significa que iremos por un camino de lectura en el que el análisis discursivo del texto está acompañado por variaciones imaginativas y reducciones hermenéuticas que nos permitan acercarnos a la comprensión del problema de esta investigación.

4.2. RELATOS

En el capítulo anterior se argumentó la pertinencia de realizar una auto-etnografía de la experiencia previa que se tuvo como estudiante y docente, desde mis años de bachillerato hasta la actualidad, para evidenciar el problema de investigación. De ahí surgió la narración de la experiencia del Colegio Distrital en la que se hace evidente mi⁶⁵ experiencia como docente. También se afirmó que al ser docente en la institución que realizó la investigación, las experiencias que allí tuve llevan a las decisiones que se toman con respecto al objeto de estudio. En este caso, esto me llevó a escoger a cinco sujetos con características particulares con base en el muestreo teórico propio de esta investigación. No obstante, se puede extrañar una descripción más precisa de la experiencia previa con cada uno de los sujetos en el vínculo diario en el colegio. Por esta razón, lo que se hará al inicio de cada relato será plantear una narración más precisa de la experiencia que tuve con cada uno de los sujetos, de manera tal que la descripción fenomenológica sea más rica. Con respecto a la importancia que le hemos dado al concepto de espacio y lugaridad, hemos querido dejar al final de cada relato una aproximación holística desde estos conceptos.

4.2.1. EDUARDO

Cuando entré a trabajar al Colegio Distrital lo hice tres meses después del inicio del periodo escolar. Por esta razón tuve que integrarme sobre la marcha. Recuerdo que mientras distinguía a los colegas docentes, pues siempre he sido muy malo para recordar

65 Para este capítulo se usará la primera persona para la descripción

los nombres, más no los rostros, escuchaba un nombre en las conversaciones con mis estudiantes: el profesor Eduardo.

Se referían a él de formas que venían a tener matices comunes, y que se podrían resumir en las siguientes expresiones: “El profesor Eduardo nos comprende”, “es que Eduardo sí nos entiende”, “Eduardo no es amargado”, “Eduardo es el profe más chévere del colegio”. Todo esto durante mis primeros días en el colegio. Mi curiosidad era mayor, pues quería conocer ese profesor que, a juzgar las palabras de los estudiantes, era alguien muy querido para ellos.

Hubo una expresión de una estudiante que me llamó la atención en particular: *“Profe Rodrigo, usted y Eduardo son los profes más jóvenes de ese colegio”*. Esto me pareció importante no por la expresión en sí misma, sino por la forma en que la estudiante lo dijo. Fue de una manera en la que su rostro expresaba una sonrisa. Esto me quedó rondando en la cabeza porque me pregunté ¿Será entonces que como soy joven al igual que Eduardo, voy a despertar en ellos esa simpatía?

Otra conversación con un estudiante terminó por despertar por completo el interés de conocer a este profesor. Al tercer día de mi estancia laboral unos estudiantes de grado décimo se me acercaron en el descanso para charlar. En medio de la conversación me preguntaron por mis gustos musicales. Les dije que me gusta mucho el rock y el metal. Sus respuestas fueron algo como: “Uy, usted debe ser otro profe bacano”, “sí, este debe ser igual a Eduardo”. Mi curiosidad fue mayor a raíz de esta conversación.

Se llegó el momento de la reunión semanal de los docentes del área de humanidades. El equipo de trabajo estaba compuesto por los profesores de inglés y de lenguaje. Eduardo hacía parte del primer grupo, yo del segundo. Sabía que iba a conocer al profesor en ese espacio. El equipo docente estaba compuesto por 5 profesoras y tres hombres, incluyéndome. No fue difícil enterarme de quien era Eduardo, pues



efectivamente se destacaba porque que era el más joven del grupo.

Cuando lo conocí me llamó la atención su forma de hablar. No era la misma que la de la mayoría de los profesores del colegio. Su manera de expresar las ideas era muy relajada, distendida, para algunos podría llegar a parecer, incluso, desinteresada. Su vestimenta era muy informal, -lo sigue siendo-. Unos vaqueros desteñidos, unas zapatillas deportivas y una cazadora era su forma más común de vestirse.

Lo que más me llamó la atención es que él no cambiaba su forma de expresarse cuando se dirigía a los estudiantes. La sorpresa que me llevé con esto, se puede decir que radica en que la mayoría de profesores que he conocido se comportan de una manera con los estudiantes, y con las demás personas de otra. Algunos eran duros, otros tenían un trato distante; pero, cuando se trataba a nivel personal con ellos, se comportaban de una manera muy agradable y amable. Pero Eduardo era distinto, él era el mismo conmigo y con los estudiantes ¿Qué lo movía a ser así?

Otro día me encontraba en la primera hora de clase. A través de la ventana empecé a ver cómo iban y venían estudiantes. Al principio no le di mayor importancia. Continuaron yendo y viniendo, pero ahora cargando con cosas que no eran usuales en el colegio: Globos de fiesta, vasos desechables, gaseosas y paquetes de patatas. Me ganó la curiosidad, salí y les pregunté qué estaban haciendo. *“Profe, lo que pasa es que hoy cumple años Eduardo y le estamos haciendo una fiesta sorpresa”*. No creo recordar muchas ocasiones en que los estudiantes se esmeraran con tal interés en alguna actividad. Durante la última hora de clase de ese día, entró un estudiante al aula en la que yo estaba orientando una clase y me dio un plato desechable con comida. *“Profe que ahí le mandan, que le estamos celebrando el cumpleaños a Eduardo”*. *“En verdad que querían a Eduardo”*, pensé.

Al siguiente año, al inicio del periodo escolar, los profesores reunieron en el patio a los estudiantes en grupos, dependiendo del grado al que pertenecían. A Eduardo y

a mí nos asignaron las direcciones de grupo del grado octavo. Nos encontrábamos frente a los estudiantes y nos disponíamos a realizar su distribución en los cursos, a la vez que se les informaba posteriormente quién iba a ser su director de grupo por el resto del año escolar. Mientras los estudiantes esperaban las decisiones, alcancé a escuchar algunas conversaciones en las que expresaban que querían estar bajo la dirección de Eduardo. Una vez distribuidos los estudiantes en los distintos grupos, llegó el momento de anunciarles a qué profesor serían asignados para que fuera su director de grupo. En el momento que le anunciaron al grupo de estudiantes que Eduardo sería asignado a ellos, surgieron muchas sonrisas entre los estudiantes.

A pesar de que efectivamente compartíamos con Eduardo cosas en común como la música, además de estar en una edad cercana -al menos eso intuía pues nunca supe en realidad su edad- nunca se dio la oportunidad para establecer con él un vínculo más allá del laboral. Es decir que respuestas a preguntas como ¿Quién es Eduardo? ¿De dónde viene? ¿Cómo ve la vida? Nunca fueron conocidas.

4.2.1.1. No sé, a mí me gustó la carreta de trabajar con estudiantes

Realizar el proceso de entrevistas con Eduardo fue complejo al principio puesto que no coincidían nuestros horarios. Hubo una fecha en la que nos podíamos haber reunido, pero él tenía que cumplir con un compromiso inaplazable. Asistiría a uno de los festivales de rock más grande de Suramérica: Rock en Río, en Brasil. Nuestro primer encuentro empezó por ahí. Me compartió algunas de sus experiencias en ese festival. Empezó una conversación en la que yo le comentaba mi experiencia en festivales de rock este año en Europa. Esto permitió un acercamiento más cercano para poder afirmar en principio lo siguiente: “*Sí, Eduardo es un amante completo del rock*”.

Eduardo estudió en un colegio bilingüe, para él era un “*mal llamado colegio bilingüe*”. Al salir de su etapa de colegio empezó a realizar unos estudios técnicos en el idioma inglés. Esta experiencia desarrolló su gusto por este idioma, y lo llevó a realizar

la licenciatura en idiomas enfatizada en inglés. Estos estudios los ha complementado con un especialización en Educación de la docencia universitaria. Según me cuenta, al momento de esta entrevista se encontraba terminando una maestría en Educación en docencia universitaria.

Su experiencia profesional se da desde muy joven en un instituto técnico de idiomas. Pero es en el Instituto Santa María de la Cruz donde se desarrolla su primera experiencia formal como docente de colegio. Posteriormente trabajó en el colegio de la Universidad Libre. En esta misma universidad impartió cursos de inglés de manera abierta.

¿Qué lleva a Eduardo a ser maestro? Como muchos de los adolescentes que se encuentran terminando sus estudios de bachillerato, él, en ese momento de su vida, estaba valorando las opciones que más se acercaban a lo que él quería ser en el futuro.

Yo me acuerdo que a mí me gustaba mucho la química, la física, los idiomas y era bueno como para la biología también. Entonces pues dije, intentemos a la medicina, y como muchos, no pasé el examen de la Universidad Nacional.

Muchos estudiantes colombianos se presentan a las pruebas de ingreso de la Universidad Nacional. Al haber pocos cupos para tanta demanda, miles de estudiantes quedan sin la posibilidad de ingresar. Entre las razones principales por las que se presentan -yo fui uno de los que se acudió al examen y no pasó-, es el hecho de ser la universidad más reconocida de Colombia, y, al ser pública, es muy económica puesto que esta costada por el Estado.

Entre las opciones que toman los estudiantes que no pueden pasar a la Universidad Nacional y no cuentan con los recursos económicos para costear una universidad privada, están el dedicarse a realizar cursos de inglés, estudiar en institutos

carreras técnicas de bajo costo, vincularse a otra universidad pública, o volver a presentarse a las pruebas de ingreso de la Universidad Nacional. Eduardo optó por la primera opción. Realizó un técnico bilingüe. En sus palabras, “*ya tenía que empezar a producir plata para llevar a la casa*”.

Se podría decir que la docencia llega a su vida por razones fortuitas, mas no de vocación.

Mi mamá me dijo que por qué no hablaba con el esposo de su tía, que él tiene un colegio y de pronto le colabora con algo. Me dijo que sí, que le colaborara dándoles unas tutorías a los pelaos⁶⁶ de sexto y séptimo. Yo dije bueno, listo. Después me dieron más cursos, como décimo y once. Y no sé, a mí me gustó la carreta de trabajar con estudiantes. Ahí me decidí estudiar la licenciatura porque me gustó la carreta⁶⁷.

En el caso de Eduardo, lo que en principio fue la necesidad de encontrar un empleo para llevar dinero a su casa, se convierte entonces en el encuentro de su vocación. Se podría decir que pasa del azar a lo que es su proyecto de vida profesional.

Esa búsqueda para mejorar como profesional lleva a Eduardo a realizar grandes esfuerzos para poder cumplir con su cometido de ser docente. Ante la necesidad de continuar llevando dinero a su casa, trabajaba por las tardes. Por su interés en ser docente, en las mañanas se dedicaba a estudiar su licenciatura. Una vez terminados sus estudios de pregrado continua con su esfuerzo por realizar estudios de posgrado.

Y: (...) Yo me puse a hacer una maestría con la Universidad de la Sabana en didáctica de lenguas extranjeras, y eso era con la Universidad de Anaheim de California, entonces eso le daban a uno una certificación

66 Esta es una muletilla que Eduardo usa frecuentemente para referirse a los estudiantes. La palabra “pelao” en Colombia hace referencia a una persona muy joven.

67 Carreta se refiere al significado de palabras como temática, situación o experiencia.

laboral internacional. Entonces yo estuve un año en esa maestría, sino que la vaina⁶⁸ es que era carísima. Yo me acuerdo que me costó como 15 millones de pesos.

E: ¿!15 millones de pesos!? ¿En serio? '¿Más que un doctorado?

Y: Si, las relucas⁶⁹. Entonces yo pagué eso un año. Yo podría seguir, pero para eso debería conseguirme otros 15 millones. Eso fue un año que andaba con las uñas. Pero bueno, me ayudó mucho porque me dio unas vainas que la universidad no me dio.

Aunque por cuestiones meramente económicas no pudo continuar con esa maestría, actualmente, como lo menciona al principio, optó por inscribirse a una Maestría en Educación universitaria que es más accesible desde parámetros económicos. No cedió frente al obstáculo que le deparó tener que abandonar estos estudios, sino que buscó otra vía para continuar con su formación. Todos estos esfuerzos sugieren las ganas que tiene Eduardo por continuar formándose para la docencia.

Eduardo tiene la particularidad que empezó siendo profesor sin ningún conocimiento pedagógico. Casi que se puede decir que su labor la desarrolló por una mera intuición. No obstante, el hecho de estudiar la licenciatura no fue un gran aporte en el campo de la enseñanza del inglés.

pues cuando yo terminé pues se me facilitó la cosa mucho, cómo relacionarme con la gente. Porque pues sí, la universidad le da a uno muchas herramientas más que todo humanísticas, porque en la parte pedagógica y didáctica si la universidad en ese tiempo era muy pobre, lo que había en cuanto a enseñanza de lenguas extranjeras era bastante

68 Sinónimo de situación

69 Sinónimo de mucho dinero

deficiente, entonces digamos que estrategias para enseñar un idioma no había. Pero uno sabía era como relacionarse con la gente, cuestionar paradigmas erróneos de los pelaos, cosas así. Entonces ese fue como el énfasis de la universidad, y pues la terminar la universidad me sirvió fue como eso

Aunque el hecho de no poder continuar los estudios de Maestría en la Universidad de la Sabana le supuso a Eduardo una experiencia económica difícil, él destaca el aporte que ese año de estudio tuvo en su vida, porque ahí fue donde en verdad aprendió cuestiones de pedagogía y didáctica.

4.2.1.2. Ahí empecé a cuestionar muchas cosas que se me habían inculcado desde la cuna

Los estereotipos de los medios de comunicación siempre nos muestran varios tipos de profesor. Se me viene a la mente la famosa película que llevaba por nombre Matilda. En esta historia podíamos ver a la profesora Troncha Toro. Ella era una docente de primaria que, más allá de tener unas características físicas aterradoras para esos pequeños estudiantes, los asustaba por medio de sus gritos y malos tratos. Los niños se veían envueltos en el salón de clases en un ambiente de miedo constante. Al final, la historia llevaría a pensar que la profesora recibe su merecido, puesto que los estudiantes de una u otra forma la castigan por sus malos tratos. Es como si triunfara el bien sobre el mal. Se podría decir que ella sería el prototipo del profesor tirano al que los estudiantes temen y odian. Lo que no nos dice la película es qué lleva a actuar de esta manera a la profesora.

Al lado de esa figura autoritaria aparece su opuesto, ese profesor agradable y al que todos los estudiantes quieren. En la película alemana “La Ola”, se ve un profesor que logra motivar a los estudiantes por medio de su discurso provocador. Luce una camiseta de la mítica banda de punk *Los Ramones*, y le habla a los estudiantes en

palabras familiares para ellos. Sus ideas provocadoras alientan el interés por la clase en un grupo de adolescentes que se encuentran en esa búsqueda de identidad propia. Por su experiencia de vida como “ocupa” en Berlín, y haber sido partícipe de protestas de las denominadas ideologías de izquierda, el profesor Rainer le molesta que le hayan asignado la clase de Autocracia, pues ésta no hace parte de sus intereses. Él prefería que le hubieran dejado la clase que hasta el momento estaba orientando: Anarquía. Podríamos decir que estaríamos ante la figura de un profesor que se resiste a ser un docente tradicional que da un clase desde el tablero, y que se niega a que los estudiantes tengan un pensamiento conformista con respecto a las imposiciones de la sociedad.

Me atrevería a afirmar con base en las entrevistas que Eduardo está dentro del segundo perfil de profesor. Por eso, una de las preguntas buscó indagar qué lo lleva a que pueda ser visto de esa manera, tanto por sus estudiantes como sus compañeros docentes. Quería comprender Eduardo ¿a qué se revela? ¿Ante qué se resiste? ¿Qué lo lleva a actuar de esa manera? Pues tal vez esto arrojaría luces para nuestro problema de investigación.

“(...) yo crecí en una familia bastante conservadora. De por sí, mis papás vienen del pueblo y son de la mentalidad del papá produce y la mamá en la casa; el hombre manda y la mujer obedece, vainas así”. Acá encontramos un primer indicio de la forma como Eduardo ve la vida, al indicarnos que una familia conservadora es en la que hay un desbalance entre la mujer y el hombre con respecto a los roles que llevan en la familia. El hecho de que no se refiera a este tipo de familia como algo corriente o normal, hace que consideremos que ya, de hecho, se evidencia un tipo de pensamiento opuesto al conservador. No obstante, sí reconoce que esa mano dura que en algún momento pudo tener en sus años de adolescencia, le sirvió, porque era muy difícil de manejar.

Es precisamente en esa etapa de la adolescencia cuando Eduardo empieza a acercarse a los gustos musicales por los cuales es reconocido en la actualidad. Es este acercamiento al rock lo que lo motiva a preguntarse sobre paradigmas sociales.

Empecé a hacerme muchos cuestionamientos con mi familia. Ellos son superreligiosos cuasigodos, y pues era interesante porque discutíamos sobre cuestiones políticas y sociales. Y pues mi mamá como que ya empezó como a cambiar el paradigma. Mi mamá dejó de ser sumisa porque ella era muy sumisa en muchas cosas. Mi papá también fue cambiando a pesar de que... mire con esto le resumo todo: para él Uribe⁷⁰ es lo mejor del mundo, una vaina así.

Encontramos acá de manifiesto que la rebeldía se da desde tres puntos: 1. Superreligiosos cuasigodos: Existe una mirada crítica a la religión que lo lleva establecer sus puntos de vista que, para una familia conservadora, tal y como la describió Eduardo, es algo que es de vital importancia para el significado que ellos le dan a una parte de su vida. 2. El que Eduardo haya destacado que, de una u otra forma, su manera de ver la vida permitió percibir otra perspectiva del mundo a su madre, afirma lo importante que para él fue la experiencia de acercamiento al rock en su adolescencia. Además el uso de la palabra sumisa, evidencia la conciencia de desbalance que él tiene acerca del papel de la mujer, no solo en la familia, sino en la sociedad en general. 3. También hay un cambio en el punto de vista del padre a pesar de sus ideas políticas arraigadas. Para afirmar el carácter conservador de su padre se refiere a la empatía con las ideas de Álvaro Uribe. Este político es considerado por muchos como alguien que apoyó el fenómeno del paramilitarismo, de ideología guerrerista que, como evidencian los hechos actuales, no gusta del proceso de paz que se está llevando a cabo con la guerrilla. No obstante, también gran parte de la sociedad lo apoya, pues supuso, por primera vez en la historia de Colombia victorias militares que debilitaron a la guerrilla que opera en este país. La forma en la cual se expresó Eduardo en la entrevista con respecto a Álvaro Uribe, es decir, de una manera contraria a las propuestas de este político, es otro indicio de sus ideas frente a la sociedad en general. Estos tres rasgos del discurso de Eduardo, casi que se resumen cuando él hace referencia a sus años de colegio en los que empieza a

70 Álvaro Uribe es un expresidente de Colombia que hace parte de la llamada ultraderecha del país

desarrollar una conciencia crítica: (...) *y pues ahí empecé a cuestionar muchas cosas que se me habían inculcado desde la cuna. Vainas de la religión, comportamientos, formas de vestir, formas de concebir la vida.*

El hecho de escuchar rock en el colegio lleva a Eduardo a desplazar esa experiencia fuera de esa institución educativa. Mientras conversábamos sobre su gusto por el rock, y él hacía alusión a los pensamientos conservadores, aparece un concepto que se veía venir: liberal. El usa este adjetivo para definirse. Cuando sale a flote la palabra en mención, me preguntaba ¿Qué tipo de rock escuchaba él? Existe un tipo rock que puede hablarle al amor, a la diversión y a la fiesta ¿Sería este al que se quería referir Eduardo?

(...) en mi juventud empecé a ir a muchos toques de rock , de punk, de ska, y pues uno empieza a interactuar con estos rude boy, con estos punkeros pues uno empezaba a escuchar carretas de la vida más interesantes, más humanas.

Eduardo nombra el rock, pero evidencia la tendencia en su juventud por escuchar géneros que tienen una carga ideológica muy fuerte frente a los problemas sociales. El punk nos lleva al imaginario de esos jóvenes que llevan un corte de cabello en forma de cresta, jeans holgados y botas pesadas. Ellos proclaman la anarquía como noción ideológica. El ska proviene de ritmos más propios de Centroamérica que se fusionan con ideas libertarias. Los rude boy que menciona Eduardo escuchan propiamente el ska, pero llevan su carga ideológica hacia el enaltecimiento del orgullo de hacer parte de la clase social obrera y, por ende, se consideran abanderados de un pensamiento revolucionario de izquierda. Así pues, el tipo de rock que le gusta a Eduardo es el que invita a cuestionar las injusticias que se dan en la sociedad con respecto situaciones políticas y económicas

4.2.1.3. Defender sus derechos y yo defiendiendo los míos, siempre y cuando los

suyos no me ataquen

Sabemos ahora una parte de la historia de vida de Eduardo que lo lleva a tener un pensamiento que para él es liberal con respecto a lo que se le ha inculcado desde la familia. Todo esto parte de un gusto por el rock y las enseñanzas que le pudo dejar este género musical en su forma de ver la vida. ¿Cómo se vinculan estas ideas con las que creó su identidad individual con la práctica docente? Es momento de adentrarnos más en la vida de Eduardo para tratar de contestar esto.

Para Eduardo su experiencia con el rock le ayudó a enfocarse en la docencia, pues, para él, por medio del conocimiento puede hacer un cambio positivo en las personas. *Mi filosofía de vida es que todo ser humano, todo lo que hace en la vida es para ser feliz. Ese es como el objetivo principal, hacer lo que me gusta, y hacerlo bien, sin dañar a nadie, sin que mi forma de pensar dañe a nadie.* Con estas palabras es difícil no pensar en Aristóteles. En su libro *Ética a Nicómaco*, el filósofo griego nos dice que el bien último es la felicidad. Pero esta felicidad se alcanza con una serie de criterios y deliberaciones por parte del ser humano.

En el caso de Eduardo la felicidad partiría de hacer lo que le gusta. Esta es una idea en la que insistió durante la entrevista: Le gusta ser docente. Sin embargo, la cuestión del gusto por algo no llevaría necesariamente a la felicidad. Pensemos en un futbolista profesional que le gusta su labor. Comete una serie de errores que llevan a su equipo por una mala serie de resultados. Esto le ha generado cantidad de problemas. No podríamos decir que este fuera un estado de felicidad. En este sentido, Eduardo completa su idea indicándonos que hay que hacer bien la labor profesional para alcanzar esa felicidad. Para referirnos a esto pensemos en el contexto del trabajo de un vendedor de algún producto de una empresa. Esa persona es un excelente vendedor puesto que encabeza la lista de ventas, además, le gusta su trabajo. Sin embargo, él sabe que ha recurrido a prácticas desleales como robarles clientes a sus colegas y promocionar cosas que su producto en realidad no hace. Entonces, aunque lo hace bien, está afectando el

trabajo de sus compañeros. En este sentido no sería una acción que lleve a la felicidad puesto que estamos frente a un acto egoísta.

Para Eduardo la situación funciona cuando a la forma de pensar nosotros le sumamos el acto de no hacer daño a nadie. Para él, esto se traduce en “*defender sus derechos y yo defendiendo los míos, siempre y cuando los suyos no me ataquen ni los suyos no me ataquen a mi*”. Esto último me hace inevitable, de nuevo, no pensar en la famosa frase de Jean Paul Sartre: “Mi libertad termina donde empieza la de los demás”. Para Eduardo es claro que hay un gusto por la docencia, la quiere hacer bien. Pero, como él no está solo en el mundo, él trabaja al lado de colegas y orienta estudiantes, entonces, sus acciones no pueden entrar en el campo de afectar negativamente al otro.

El tener claro este concepto de libertad le permite a Eduardo acercarse a los estudiantes a un grado tal de confianza que puede llegar a incomodar a los docentes más conservadores. Pero este acercamiento, partiendo de su premisa de no afectar de manera negativa a los demás, supone unos límites tácitos en su forma de actuar como docente.

Lo que nos indica esto último es que la liberalidad a la que se refiere Eduardo, no es a la de la anarquía ingenua, la de realizar lo que quiero cuando quiero sin importarme el resto, sino que tiene claro un concepto de libertad en el cual el otro es partícipe, no tanto de mi acto en sí, sino por el hecho de estar presente. Yo no puedo ser libre si afecto al otro. Podríamos decir que de alguna manera estamos frente a un indicio de la alteridad.

4.2.1.4. En cierta forma como que mi forma de pensar es como desde la diferencia de cada individuo

Es preciso insistir en que una de las cosas que me llevan a indagar por la historia de vida de Eduardo, no parte de que tenga un gusto musical hacia el rock, sino el aprecio que él despierta en los estudiantes y la forma como se relaciona con ellos. Hecho que se

hace patente en la forma como se expresan de él y los detalles que le brindan.

Decir esto a esta altura de la narración es necesario puesto que no puede quedar en el aire el hecho de que Eduardo sea reconocido por los estudiantes solamente por el hecho de escuchar rock, o que él los trate de una manera cercana porque tiene ese gusto musical. Puede ocurrir que alguien sea cercano a los estudiantes sin necesidad de que le guste el rock. No puede dejar de venirme a la mente mi profesora de Español en el bachillerato que tenía un talante similar al de Eduardo, pero no era seguidora de este tipo de música. No es impensable encontrar un docente que trate de mala manera a los estudiantes como lo hacía la profesora de la película *Matilda*, pero que a la vez guarde una estética afín con alguien con los gustos musicales como los de Eduardo. Por ende, de ninguna manera se puede pensar que una ideología musical lleva a un trato de alteridad de los estudiantes.

Asumir una generalidad como la que estamos poniendo en cuestión, nos llevaría al error de negar un recurso fenomenológico que nos indica que cada relato de vida es particular e irrepetible⁷¹. Sin embargo, esto puede decirnos que lo que se mantiene, sea cual sea el relato de vida de un docente, esto es, la esencia del trato con los estudiantes desde un estado de alteridad, es el hecho de tener unas ideas afines con el reconocimiento del otro.

Dicho esto, a medida que transcurrían las conversaciones con Eduardo iba hallando, ya no indicios, sino evidencias claras de alteridad en su práctica docente. Toda su forma de acercarse a los estudiantes parte de lo ya narrado acerca de él. Escuchar la forma en que Eduardo describe una clase, empieza a dar indicios de las razones por la que los estudiantes ven en él una figura cercana.

Cuando digamos con los pelaos he estado en un rol distinto con los

⁷¹ No obstante, un principio de la investigación cualitativa nos dice que el lector de un informe de investigación de este corte puede realizar la transferencia a su propia experiencia.

estudiantes y es que prácticamente yo estoy en el salón para guiarles. Entonces clase, clase, yo no les doy. O mejor, no les estoy “dictando” clase como le llaman algunos.

En la conversación me llama la atención sobremanera que usa el término “dictando clase”. Se encuentra acá una noción didáctica que es importante para reconocer una situación de alteridad en la relación con el estudiante. ¿La persona que dicta clase puede desarrollar procesos de alteridad con los estudiantes? Pensemos en las particularidades de lo que significa dictar clase.

El diccionario de la real academia ilustra el significado del concepto, dictar, de la siguiente manera: 1. tr. Decir algo con las pausas necesarias o convenientes para que otra persona lo vaya diciendo; 2. tr. Dar, expedir, pronunciar leyes, fallos, preceptos, etc.; 3.tr. Inspirar, sugerir.; 4. Dar, pronunciar, impartir una clase, una conferencia, etc.

En la serie de significados se destacan el primero y el cuarto para hacer una relación con el campo educativo. El primer significado, aunque no hace referencia explícita a un recurso didáctico, podemos decir que es usado en el aula. Se viene a la mente el profesor de lenguaje que pone a los estudiantes a escribir el texto que él les va leyendo. De hecho, esto lleva el nombre de dictado. El cuarto significado sí hace referencia clara a dar una clase. Es decir que dictar sería lo mismo que dar una clase. Si nos atenemos a su significado, estamos ante una vía unilateral en la que alguien posee algo y el otro lo reproduce. En este caso el conocimiento de una disciplina que se transmite o se dicta en un aula de clase.

Si la alteridad parte del hecho de reconocer al otro desde su diferencia, entonces la acción de dictar clase se aleja de esta idea porque hay una relación unidireccional de poder. Alguien sabe, el otro no. Así como el futbolista juega fútbol y el vendedor vende, el dictador en el aula, dicta clase.

Continuando con el ejercicio de acudir al significado de la palabras, pensemos en el significado de dictador. Nos dice la real academia de la lengua que el dictador es “la persona que abusa de la autoridad o trata con dureza a los demás”. El dictador de clase trata con dureza a los estudiantes porque sólo vale lo que él diga. No hay cabida para la diferencia.

Contrario a esto último, como ya nos decía Eduardo, él va en vía contraria y lo que pretende hacer es lo siguiente:

Yo le planteo a los pelaos un problema en inglés. Por ejemplo, cómo expresarse en pasado. Usted verá cómo lo va a hacer, si usted me va a hablar del pasado de un artista, si usted me va a hablar del pasado de la música, yo qué sé. Utilice lo que usted es, lo que a usted le gusta para que usted aprenda las cosas que yo estoy pidiéndole que produzca.

Cuando Eduardo dice que el estudiante debe utilizar lo que es él, es algo contrario a la idea: “debes ser lo que yo quiero que seas”. Es claro que todo docente busca un fin positivo, incluso el profesor dictador. Pero el problema radica cuando se busca una repetición de la experiencia del docente en el campo de aprendizaje. Y de esta manera es que lo entiende Eduardo:

Es que el dictar clase, parece, es una cosa de que me paro y ustedes mírenme, entonces pues yo les hablo de un tema que está fuera de su rango de interés, de su relación personal. Les pido a ustedes, 4 personajes distintos que capten las cosas tal y como yo se las estoy dando. Usted lo sabe, eso es muy difícil, que usted tiene 40 en un aula y que estén callados, 8 de esos le están poniendo atención; hay otro 22 que están pensando este man de qué está hablando; y los demás están diciendo “a qué hora se acaba esta vaina que tengo hambre”. Entonces

dictar clase se me hace incluso como complejo. Humanamente los chinos de hoy en día, con el mismo contacto con lo virtual hacen que ellos quieran todo inmediato. Nosotros si estuvimos en ese proceso de poner atención 20 o 30 minutos máximo. Estos pelaos están en que tienen un buscador y de una se los bota. Pienso que uno intentar que un pelao le copie a uno 30 o 35 minutos es mucho. No más pensemos en esas reuniones de profesores que nos hacen en las semanas de desarrollo institucional, a los 15 minutos ya todos están hablando carreta⁷², ya todos se quieren ir. Eso es lo que yo llamo dictar clase, hablar algo de lo que ellos van a poner cuidado, y si ponen atención lo que va a aprender es muy poco.

Aunque en este texto parece claro que estamos ante una situación meramente didáctica, podemos ver en la parte subrayada que está haciendo referencia a que en el aula se encuentran distintas experiencias. Esto no tiene que ver solamente con el aprendizaje. Estamos ante el reconocimiento de que existen múltiples experiencias de mundo, y por ende individualidades. En el segundo subrayado se evidencia que no busca que los estudiantes aprendan como él lo hizo en su época de colegio. Incluso tiene presente que la experiencia actual de los estudiantes con respecto al uso de las nuevas tecnologías en el aprendizaje hace que ellos accedan al conocimiento de una manera distinta a como nosotros lo hacíamos.

La conversación se centra en este punto en lo que continúa siendo, al parecer, una historia acerca de sus procesos didácticos particulares en el aula: *Y en cierta forma como que mi forma de pensar es como desde la diferencia de cada individuo, ese individuo puede utilizar esa diferencia a su favor para adquirir nuevas cosas o nuevos conocimientos.* En el marcaje del párrafo se destacan dos muletillas: diferencia e individuo. Eduardo tiene claro que los estudiantes son diferentes, y para lograr lo que él quiere, los reconoce como individuos en medio de la diferencia. Él vuelve a hablarnos

⁷² Expresión que indica que se está divagando

acerca, no sólo del plano didáctico, sino de una referencia directa a la alteridad. Pretende que los estudiantes aprendan desde su propia diferencia que los establece como individuos particulares. Pero para tener presente una idea de este talante, debe haber previamente una disposición a la alteridad. Esta disposición es la que Eduardo estuvo manifestando a lo largo de las entrevistas.

Eduardo concreta su idea de ir en contra de la figura del docente dictador de clase afirmando su posición de que son los estudiantes los que pueden establecer sus bases de aprendizaje. Afirma lo siguiente:

uno cree que sabe qué es lo que les gusta a los pelaos pero ya la brecha generacional...uno se cree joven, pero la brecha generacional es grande, es una vaina que uno no sabe qué forma de pensar tienen los pelaos. Entonces es como utilizar esas vainas que vienen desde su ser, y que ellos escojan su manera de aprender, yo solo los guío: eso está bien, o vaya más bien por acá. Más que todo así.

Continuado con el ejercicio de desvelar lo que se esconde más allá de la mera aplicación didáctica de la que nos habló Eduardo, encontramos que él tiene conciencia de que a pesar de que sea reconocido por los estudiantes como uno de los docentes más jóvenes de la institución, una edad relativamente cercana a los estudiantes no garantiza que se puede lograr una comprensión de ellos. Lo que propone Eduardo es que se pueda dejar ser al estudiante un movimiento que permite que los estudiantes se acerquen por medio de su individualidad. Por lo que comenta se convierte en una persona que orienta, no que dicta.

4.2.1.5. Ustedes hacia mí, yo hacia ustedes

Ante una evidencia tan puntual de alteridad con los estudiantes en el relato de vida de Eduardo por medio de la oposición entre el dictador de clase y lo que quisimos

sacar a flote en el significado de sus palabras, el reconocedor del otro, la conversación toma el rumbo de abordar el concepto autoridad. Comprender qué significado le da Eduardo a la palabra autoridad permitió un acercamiento desde otra perspectiva a otras evidencias de alteridad.

E: Con lo que me dice, se me viene a la mente que usted piensa la característica de la autoridad en el docente. Usted cómo ve esa cuestión de la autoridad en el colegio

Antes de contestar la pregunta Eduardo tomó un respiro, hubo una pausa y su expresión delataba que necesitaba pensar su respuesta.

Esa pregunta está buena parece⁷³. Es que esa vaina de la autoridad... es que yo veo la autoridad no como yo estoy por encima suyo y de manera tal usted tiene que acatar una orden que yo le estoy dando, sino que usted y yo estamos en una igualdad de condiciones, sino que en esa igualdad hay una serie de condiciones que usted y yo seguimos.

Se evidencia en las palabras de Eduardo, nuevamente, que tiene una opinión que cuestiona de manera directa la jerarquía clásica docente-estudiante. La idea que tiene Eduardo acerca de la autoridad le permite también reconocer a los estudiantes en su individualidad. La autoridad para Eduardo significa que hay una serie de acuerdos que se deben respetar. Esto no supone que el respeto por la individualidad indique que los estudiantes pueden hacer lo que les plazca. Al estar en un estado en el que son ambos, tanto docente como estudiante, los que están inmersos ante la norma, pues suscita que haya un respeto, no por la figura de autoridad del docente, sino por un respeto mutuo.

Digamos yo a un pelao nunca le niego que vaya al baño, pero así como yo lo respeto a él, él tiene que respetarme a mi. Más que autoridad, es

73 Sinónimo de colega

que yo respeto su existencia y su ser, y usted respeta mi existencia y mi ser. Simplemente que me diga, profe, será que yo puedo salir al baño, yo le digo si, de una, avísame para yo saber quién está afuera y quién no. Pues es que humanamente usted tiene su derecho a ir.

La respuesta de Eduardo lleva a cuestionarme alguna práctica que tengo habitualmente en el aula de clase. Tengo por norma no dejar salir al estudiante al baño porque pienso que puede hacer algo malo, no precisamente ir al baño. Pero lo que me dice la experiencia de Eduardo, que nunca ha tenido un problema en este sentido, es que de alguna manera logra con los estudiantes por medio de reconocer la libertad de ellos como individuos que logren cumplir la norma.

Para Eduardo el concepto de autoridad jerárquica no funciona en un contexto como el del colegio porque la represión hace que ellos se rebelen. *“Si usted los intenta reprimir lo que usted va a lograr es que lo odien, y que odien de cierta forma lo que uno les está tratando de impartir”*. Está convencido de que sí existe una relación entre la empatía con el docente y la clase en sí. Esta es una idea esencial.

Podríamos contrariar la idea de Eduardo y decir que sí se puede aprender algo que no nos gusta. Soy malo en matemáticas, pero si no evidencio que tengo los conocimientos no puedo pasar al siguiente curso. Lo que ocurre acá es que si le sumamos la empatía a la clase se puede asegurar un interés por parte del estudiante, lo que podría facilitar su proceso de aprendizaje. Pero también puede ocurrir que me gusta la asignatura pero no logro captar las cosas, aunque yo mantengo la empatía por la clase, en este caso es debido a la forma como se reconoce su individualidad el docente. Ahí se seguiría manteniendo un vínculo con el docente, a diferencia del evento donde sólo me veo obligado a aprender la asignatura. Esto quiere decir que estamos frente a una idea que va más allá del mero aspecto cognoscitivo en la relación pedagógica. Estamos frente a una idea que nos pone en el plano de la relación que despierta el interés del estudiante por medio del reconocimiento de su ser.

La autoridad, tal y como la ve Eduardo, no parte de la sumisión de un estudiante frente a la figura docente, sino de un respeto mutuo. Es decir, es una autoridad que se reconoce por medio del buen trato.

yo nunca les digo a los pelaos que yo les voy a decomisar una cosa o un celular, pero estamos es en una transacción humana. Pues imagínese usted que viene a comentarme un problema suyo y yo estoy chateando hermano⁷⁴ pues usted cómo se va a sentir, ofendido, es lo mismo. Porque yo estoy intentando darle una instrucción y usted con el celular. Entonces pues es una cosas más humana y no es, “soy el profesor, háganme caso”, eso más bien como cambiar ese paradigma. Somos seres humanos, y estamos en un campo de aprendizaje con unas reglas a seguir de ustedes hacia mí, y hacia ustedes. Esa autoridad de obedézcanme porque yo soy el profesor pues la verdad que no me cuadra.

El problema del uso del celular parece que toca a todos los profesores en la actualidad. Para algunos la mejor forma de controlar el problema de los estudiantes es ponerlos en una caja antes de que inicie la clase, y estos son devueltos al finalizar la misma. Esto supone una solución efectiva, en apariencia. Es una solución momentánea porque no estamos permitiendo que el estudiante juzgue el por qué de esta situación. Saben que es un requerimiento, pero no la razón de éste. Así se explique al inicio de la clase que esto se hace como una forma de control para que no se interrumpa la clase, no indica nada más allá de eso. Con la experiencia del uso del celular en clase que nos comenta Eduardo, encontramos que sí reconoce el valor de la autoridad del docente, lo que no es lo mismo que una figura autoritaria. Pareciera que sus acciones correctivas las realiza sin necesidad de llegar a violentar la libertad del estudiante.

La autoridad, cuando se gana por medio de la fuerza, se convierte en miedo por

74 Sinónimo de colega

parte del que es sometido. Cuando decimos que alguien es autoridad en algún tema, campo o situación, y no hemos sido violentados, es porque se le da un crédito, un valor positivo a esa persona. En este sentido podemos decir que Eduardo sí posee autoridad con los estudiantes, ya que es reconocido por ellos como un buen docente y con quien es agradable estar en clase por esa razón.

Eduardo también muestra su preocupación por la integridad física de sus colegas cuando ejercen un tipo de autoridad agresiva. Se nota afectado porque un conocido suyo, que es profesor de un colegio público en un zona de alto riesgo, fue apuñalado en la espalda a causa de ordenarles en un tono fuerte a unas estudiantes que ingresaran al aula puesto que la hora del descanso había terminado. En el caso concreto del colegio recuerda un evento de agresión a un docente a causa de la represión ejercida sobre los estudiantes. A este profesor le rompieron los vidrios de la casa.

Yo decía, hasta qué punto es bueno arriesgar su integridad física para ejercer un autoritarismo con los pelaos. Esto si bien puede tener consecuencias físicas, también genera odio frente a la misma academia. Hay pelaos que dicen “es que yo odio la matemática porque este cucho me la montaba, porque me humillaba, porque bla, bla, bla” y uno no sabe que capacidad podía tener ese pelado para las matemáticas.

Lo anterior indica cómo Eduardo tiene una preocupación por la escisión que se puede dar en el contexto educativo entre el interés del estudiante y la escuela, en relación de la represión de la que ellos pueden tener experiencia. Para él es importante el ambiente del aula, de que éste sea agradable para los estudiantes.

Lo que nos puede estar dejando esto último para lo que buscamos desvelar, es que la relación entre alteridad y autoridad se hace evidente. No pasa la mismo con el autoritarismo. Mientras en el primero hay un reconocimiento mutuo, en el segundo no.

4.2.1.6. *La estética no dice qué clase de persona es usted*

El colegio tiene ciertas exigencias frente a la estética corporal de los estudiantes. Como docente del colegio evidencié en algunas ocasiones cómo los estudiantes eran corregidos por querer evidenciar un tipo de estética corporal. Es preciso anotar, antes de continuar y con el objetivo de contextualizar la narración en este punto, que los colegios públicos de Bogotá tienen una normativa en la que ninguna regla de la institución educativa puede pasar por encima de los derechos constitucionales que tiene un estudiante. Una institución no puede expulsar a un estudiante porque tenga un piercing, o determinada forma de llevar su cabello porque esto va en contra del mandato del desarrollo de la libre personalidad de los estudiantes. Teniendo esto en mente, es que se puede situar de mejor manera el relato de Eduardo.

Como lo que ha salido a la luz en la conversación con Eduardo son sus ideas acerca de la autoridad y la libertad, quise que me comentara si tuvo en el colegio experiencias puntuales con formas de represión hacia la libertad de los estudiantes. Él me contesta de forma afirmativa a la vez alza sus manos para apoyar su expresión. Incluso, me indica que esas cosas que vio, es probable que yo la haya visto.

(...) por ejemplo, cuando a los estudiantes se les decía, y se les criticaba mucho frente a su estética, porque el colegio tiene ese énfasis empresarial. Entonces les dicen “el pelo largo no porque los echan de una empresa”, “el aretico no porque lo echan de la empresa”, “aquí es un colegio técnico y si no le gusta pues váyase para otro lado”, “que el pantalón no sé qué”. Pues entonces esa represión sí se ve reflejada. Hay muchos pelaos que les gusta eso, muchos que no.

El colegio entonces no acepta el cabello largo o aretes. Además pretende excluir a los que no quieren aceptar este tipo de órdenes. Eduardo hace referencia a que el colegio tiene un énfasis empresarial. Esto lo afirma porque el colegio, al ser técnico,

hace que los estudiantes en los dos últimos grados, décimo y once, accedan a estudios de nivel superior en la institución pública SENA⁷⁵.

Eduardo saca a flote una idea que me llama poderosamente la atención: *“lo que yo veo es que ese énfasis empresarial lo usan algunos profes para acomodar a los pelaos a sus gustos”*. Esta idea me queda rondando la cabeza y me invita a pensar en la necesidad estricta de que los estudiantes cumplan con estas normas a causa de su labor empresarial. Si los estudiantes les exigen esto en los dos grados finales de sus estudios, entonces no habría necesidad que se lo impusieran en el resto de niveles. Alguien podría decir que esto se les pide desde más pequeños para que se vayan acostumbrando al mundo empresarial, ante lo que no puedo evitar preguntarme ¿Acaso el mundo empresarial es la única experiencia a la que los estudiantes pueden acceder? Es claro que no. Pero se puede pensar que al estar en esta institución sí, puesto que ese es su énfasis. No obstante no perdamos de vista lo que se dijo al principio, es un colegio público que está en el deber de acoger a los estudiantes sin ideas discriminatorias. Esto me lleva a pensar en que Eduardo puede estar en lo cierto cuando afirma que

usted y yo lo sabemos, hay profesores que son muy, muy vieja escuela, una brecha generacional con los chinos de 40, 50 años, y ellos quieren que los pelaos actúen como actuaban ellos pero es muy difícil, es muy complejo.

Lo que se pone de relieve es que la represión en la escuela parte del hecho de querer que los estudiantes actúen de acuerdo al modelo cultural un docente aprendió. Esto implica que no se dejaría ser al estudiante, sino que debería ser igual a lo que el docente crea que es. Se puede pensar que Eduardo puede caer en eso que él critica, pues puede estar acomodando a los estudiantes a lo que él piensa es lo que deben ser. Pero esta idea queda invalidada por sus preceptos de alteridad, un discurso que se mantuvo

⁷⁵ Institución pública de Colombia de carácter gratuito que ofrece programas técnicos de estudio a nivel superior. En su mayoría acuden estudiantes de clase media hacia abajo.



siempre cuando dialogamos.

Simplemente no sé, eso le dije una vez a un coordinador, deberían usar más bien la individualidad de los chinos, y esa individualidad usarla positivamente para que ellos produzcan. Pero si usted lo está reprimiendo y usted le está diciendo es que usted está mal, tal y como usted es, pues eso no va conmigo, y pues esa represión si se ve en el Colegio Distrital, mucho.

La frase que está destacada en el párrafo evidencia que la represión también tiene qué ver con los juicios de valor personal que se le inculca a los estudiantes. ¿Estos juicios de valor para que sean represivos tienen qué ser negativos, tal y como lo muestra la expresión de Eduardo? Algún docente le puede decir a un estudiante, de hecho lo he vivido en la institución, “*Así está bien vestido ahora si se ve decente*”. Este es un juicio de valor positivo, pero sigue siendo de un juicio de valor personal que parte de cómo ve la vida ese docente. Al final, en una especie de alabanza o felicitación, encontramos que su significado sigue siendo negativo pues lo que hace es negar al individualidad del estudiante. Esa palabra “*decente*”, indicaría una decencia con respecto a algo establecido por un paradigma, a su vez, impuesto en la vida del docente.

Contrario a un juicio de valor negativo, lo que Eduardo manifiesta es, nuevamente, lo que ha sido una idea presente siempre en la conversación: el respeto por la diferencia de los estudiantes:

Yo la verdad respeto mucho la diferencia de los pelaos porque yo conozco médicos llenos de aretes y tatuajes que son excelentes profesionales, y tenemos en el congreso gente muy bien vestida que son unas ratas. Entonces la estética no define qué tipo de persona es usted. Pero en el colegio si se vive bastante eso.

Se encuentra en el discurso de Eduardo, incluso, su postura política. Se puede decir que es de carácter crítica y de sospecha frente a los que hacen parte de esta élite. Para él la vestimenta no es importante al momento de juzgar a una persona porque es algo exterior que no necesariamente indica si actuamos de buena o mala manera en sociedad. La postura que toma Eduardo en el colegio frente a este tipo de normas, se puede decir que es pasiva porque no interviene activamente indicándoles cuál debe ser la forma en que deben vestir para que sean consideradas buenas personas. A la vez, él no les instruye que pueden hacer lo que quieran porque son libres. Ya se vio cómo Eduardo sí entiende que hay límites que son los que fijan las pautas de respeto entre la vivencia de unos con otros.

Le insisto a Eduardo para que me relate una experiencia más puntual que haya vivido en el colegio en la que haya evidenciado un acto represivo con los estudiantes, de esos en los que no está de acuerdo. No duda en hacer referencia a un docente con el que ha tenido -afirma- conflictos pedagógicos. No obstante reconoce que la habilidad de este docente ha logrado desarrollar importantes proyectos con los estudiantes. *“El man⁷⁶ hace una muy buena labor en eso, y eso no se le puede negar. El man como docente ha sacado cosas muy positivas”*. Pero insiste en que este profesor deber reflexionar en el trato con los estudiantes. Por lo tanto, se encuentra que Eduardo no hace una relación directa entre el conocimiento disciplinar como docente y el trato que se tiene con los estudiantes. Palabras más, palabras menos, esto quiere decir que el hecho que se tenga un conocimiento muy bueno en un área específica, no es garantía de que se trate de buena manera a los demás. La experiencia concreta de represión que vivenció en el colegio la relata de la siguiente manera:

Yo me acuerdo un día que estábamos entrando al colegio, un estudiante llegó y pues iba con su aretico. Entonces le dijo, “oiga hermano, usted qué”, el chino le respondió “pero es que yo no le estoy haciendo nada a malo a usted con esto”. Claro, cuando el pelao le responde esto, él se

76 Sinónimo de la expresión española tío

siente atacado y le mete tremendo grito “!Usted a mi no me viene a gritar, no se altanero desagradecido! Por eso es que no los aceptan en ningún lado, por esa pinta de degenerados que ustedes tienen. El pelao también se le regó, en esas bajó el coordinador , y pues el pelao ya estaba como a punto de mandársele, el pelao ya estaba muy volado. Una niña lo cogió y “que no se metiera más en problemas”. Y el profesor “pues venga a ver, venga a ver yo le quito eso a ver si es que se lo tengo que quitar, aquí no viene a hacer lo que se le da la gana a este colegio”. Y yo no sé, los pelaos de ahí son calmados pero va y se le rebota a uno porque le dio el capricho de que se tenía que quitara el arete porque yo se lo estoy diciendo, es complicado.

En la experiencia que relata Eduardo encontramos situaciones que son parte de las cosas que potencian la violencia en la actualidad. Encontramos la agresividad por medio del lenguaje del docente. Si bien no le dice una grosería, sí inicia con un grito. Si lo que se trata la escuela es de una orientación para los estudiantes en su futuro actuar en el mundo, pues un grito, cuando ni siquiera hay un rasgo de violencia por parte del estudiante, no tiene que ver con el trato en la sociedad. Cuando usted grita a alguien de forma violenta es eso, sin más explicaciones: violencia. Utilizar un adjetivo denigrante como es llamar al estudiante “degenerado”, puede invitar a pensar que el docente quiere imponer por medio de la fuerza y la violencia verbal un tipo de comportamiento corporal acorde a lo que él considera es no “ser degenerado”.

Se nota cómo en el relato que hace Eduardo, la situación parece salirse de las manos porque el docente es el que insiste, ya no solo a la violencia verbal, sino a la corporal. Busca iniciar una pelea. No basta ser conocedor a profundidad de la pedagogía para saber que este tipo de actitudes van en contravía de cualquier valor que se le quiera inculcar a un estudiante.

En el marcaje que hice al relato se encuentra un juicio de valor discriminatorio

frente a la corporalidad del estudiante. Se es taxativo al afirmar que por su estética no va a ser aceptado en ningún lado. Se puede afirmar que esto no es cierto porque si no, habría que pensar que todos los que se ponen un arete van a ser unos parias.

En este hecho se observan acciones que van en total oposición al trato que Eduardo tiene con los estudiantes. Cuando Eduardo me relata la situación, hace hincapié en que este hecho le causó una profunda ira. Al mismo tiempo le parece cuestionable que no se deje ni siquiera entrar al estudiante a la institución cuando ya se le está agrediendo de esa manera. Ante todo Eduardo piensa en lo que este evento pudo significar para el estudiante: La indisposición que va a tener el resto de día, en incluso, la falta de motivación para involucrarse en algún proyecto que este docente proponga.

(...) el man formó tremendo problema de algo tan pequeño que era un arete, de una vaina mínima, y de que estuvieran ya a punto de irse a los golpes por algo que es del estudiante, el estudiante verá más adelante si se lo quita o no. Pero que haya formado ese problema por ese incidente me parece, incluso, algo patético hermano.

El significado del marcaje de la primera frase no precisamente está indicando que Eduardo esté haciendo referencia a que el arete es pequeño. Hay algo más. Lo que encontramos cuando se refiere a que eso de que es una “*vaina mínima*”, es que para él hay cosas más importantes para la formación de un estudiante que el hecho de que lleve un arete. En la segunda frase marcada acude una vez más a la libertad que tiene el estudiante a decidir acerca de su corporalidad.

Frente a esto no deja de venirme a la mente un caso en particular que ocurrió en el colegio y que le hago saber a Eduardo. Le comento la experiencia de un estudiante que usaba arete y el cabello largo, -claro está, escondiéndolo de los profesores que lo podían molestar-, pero cuando llega a grado décimo se enfrentó a la siguiente situación: O se corta el cabello y se retira el piercing mientras está en las prácticas del SENA, o

mantiene su look y permanece en el colegio, pero pierde esa oportunidad de estudio. El estudiante decidió retirarse el pendiente y cortar su cabello. Su acto no fue debido a una orden, sino a una situación que así se lo exigía. Acudió a su libertad de decidir, tal y como lo expresó Eduardo.

4.2.1.7. *Me gusta mi trabajo (...) con los pelaos hablo como yo hablo*

Actualmente el Estado tiene abierta la contratación docente en el bachillerato a profesionales que no tienen conocimientos pedagógicos. Así pues, un ingeniero o un arquitecto pueden dar clase sin conocimientos didácticos propios del área. Esto no quiere decir que podemos afirmar que por el hecho de tener conocimientos pedagógicos se puede ser buen o mal docente. Puede ser que ese ingeniero capte más la atención de los estudiantes que un licenciado. Pero a juzgar por los comentarios y datos del Estado, ha venido existiendo una importante deserción del trabajo en la escuela por parte de este tipo de profesionales. Tuve la oportunidad de compartir con uno de ellos, y me decía que estaba en ese trabajo porque no encontró trabajo en su área, y que la verdad se le dificultaba mucho tener que lidiar con los estudiantes. Se evidenciaba en la forma en que se expresaba una frustración con respecto a su práctica docente.

Cuando hablé con Eduardo encontré un lado totalmente opuesto a esto último que se acaba de mencionar. Como a esta altura se ha visto, tiene una vocación a la docencia, además del conocimiento pedagógico fruto de su formación posgradual. No estamos frente a un docente que se vio obligado a optar por la labor docente, aunque como se vio anteriormente llega ahí la primera vez por una situación fortuita. Tampoco es un docente que hable mal de su labor. Además, con Eduardo se encuentra una coherencia entre sus palabras y forma de actuar. *“Lo que pasa es que yo con los pelaos, es algo como muy difícil de explicar. Lo que pasa es que a mí me gusta, y desde que a usted le guste algo pues le va a ir bien y no le van a costar algunas cosas”*.

Me atrevo a preguntarle directamente por la razón principal que me lleva a

entrevistarlos para la búsqueda de la naturaleza del problema de investigación. Esto es, el hecho de que él sea un profesor reconocido por los estudiantes como uno de los más queridos de la institución.

(...) una de las cosas que me acerca a los pelaos es que me gusta mi trabajo; segundo, con los pelaos hablo como yo hablo. O sea, nunca me expreso como “joven”, “oye señorita” una vaina así, pues eso como que no va conmigo. Yo creo que el vocabulario hace una gran diferencia con los estudiantes. Más que todo yo le digo a los estudiantes “ey parece hágame un cruce”, “ey viejo, estamos en clase”, si el pelao está en clase con un celular le digo como “oiga guarde esa panela” Entonces los pelaos se dan cuenta que como que hay una igualdad de condiciones en la que estamos, lo que le digo, es una transacción entre parces. Los pelaos copian⁷⁷ a eso.

Encontramos entonces varias claves:

1. Lenguaje: El uso del lenguaje para Eduardo es algo que hace parte de su trabajo. Como mencionamos al principio de la narración, la forma de expresión oral de Eduardo me resultó particular porque no hace parte del común de los docentes. No cambia su forma de hablar cuando él se dirige a los estudiantes, y él es consciente de esto.
2. Instrucción: El lenguaje que usa Eduardo con los estudiantes le permite, a la vez que tiene un trato cercano, que ellos realicen las instrucciones que él les pide. Los estudiantes no se sienten vulnerados, por el contrario, lo hacen con gusto porque no es una imposición.
3. Transacción: La transacción acá hay que verla no desde el plano comercial, sino

⁷⁷ Sinónimo de entender

desde el trato, el convenio. Lo que se conviene entre las partes es que están en igualdad de condiciones, pero por esto mismo si ellos quieren recibir un buen trato, tienen que darlo. Es una colaboración entre dos partes. No es una obediencia de un lado al otro.

Eduardo insiste en que el hecho de que los estudiantes sigan una instrucción parte de no infundirles miedo frente a lo que se los pide, sino que ellos responden a un buen trato. Relata con orgullo la siguiente experiencia:

(...) la semana pasada que yo no estuve, pues hay pelaos que son los que le comentan a uno cosas debajo de cuerda, pues yo le pregunté que qué hicieron y me dijo que timbraron y todos se fueron a clase como si fuera con usted, como usted dijo, hicieron los talleres y ya. Entonces yo me dije qué chimba⁷⁸, que chimba que los estudiantes pueden hacer las cosas solos sin que nadie los cuidara. Solo les dije “parces yo no tengo problemas con ustedes ni ustedes conmigo, entonces la otra semana vamos a hacer esto y esto”. Los pelaos copiaron esa instrucción parece. No fue necesario decirles si no lo hacen los anoto en el observador, o les llamo a sus papás. O sea no.

Este relato llama la atención porque se evidencia el grado de confianza que tiene Eduardo en sus estudiantes. Esta es una evidencia de cómo el buen trato cumple con fines educativos. No hubo necesidad de violentarlos. El docente no estaba y ellos siguieron la instrucción. Sin embargo podríamos decir que el docente sí estaba presente. Los estudiantes tenían en su mente la relación de respeto que existe entre ellos y su profesor. En una transacción, usando las palabras de Eduardo, si falla alguna de las partes pues no se puede llevar a cabo esta acción.

El vínculo que se pone en evidencia en lo que nos relata Eduardo es entre

78 Expresión que significa felicidad, cercana a “flipar”.

lenguaje, instrucción y transacción. Pero como se puede ver, la situación parte es del lenguaje mismo en el que los estudiantes se sienten identificados e incluidos.

Es que al mismo tiempo esa relación cercana hace que ellos mismos tengan esas mismas reglas. Con el profe bien, pero también hay una barrera que yo no cruzo, y yo tampoco con ellos. Entonces es como usar la naturalidad de ser yo mismo, sin tener que fingir algo que no soy, ni seguir unas reglas con las que no estoy de acuerdo, sino reconocer a cada uno de los pelaos.

Es un movimiento que va del interés del profesor por acogerlos en su propio lenguaje. Esto genera que la convivencia entre ellos se afiance sobre la base del respeto. Pero no un respeto impuesto por el miedo, sino un respeto formado a partir de la relación social entre iguales: seres humanos. Lo que deja claro el relato de Eduardo es que hay límites entre las libertades individuales de cada uno.

Es difícil en este punto de la interpretación eludir que estamos encontrando una evidencia clara de alteridad. En la frase subrayada, Eduardo pone sobre la mesa uno de los pilares de la alteridad: el reconocimiento del otro. Es saber de ellos no como grupo, sino a partir de su individualidad.

4.2.1.8. Si uno trabaja con la parte humana, uno siempre va a ganar parce, siempre de alguna forma

En otro encuentro con Eduardo busco que me aclare, aún más, su punto de vista crítico hacia el uso de la autoridad del docente como forma de violentar la individualidad del estudiante.

En: ¿Por todo lo que me ha contado, podemos decir que una forma contraria al autoritarismo sirve para orientar a los estudiantes?

E: Claro, toda la vida. Es que igual yo pienso que la gente responde al buen trato. Los seres humanos respondemos al buen trato. Usted vaya a un restaurante donde lo atienden mal, usted ya no vuelve.

La analogía que usa Eduardo para referirse a la importancia del buen trato con los estudiantes muestra una relación entre la forma como el estudiante se vincula en la escuela, y cómo éstas se pueden replicar en el exterior. Así como el docente nos hace referencia a un restaurante, esto lo podemos ver en cualquier situación de la vida. Llevemos el ejemplo más allá y pensemos, más bien, en el cliente que trata mal a las personas que lo atienden. Pues sencillamente lo atenderán por obligación, sin un gusto hacia él, tal vez con fastidio o reserva. Es inverosímil pensar en que alguien que ofrece un servicio en un establecimiento de este tipo diga “¡Ahí llegó la persona que nos trata mal, menosprecia y ofende! ¡Qué gusto es poder servirle! Aunque esa persona sea atendida de buena manera a pesar de sus malos tratos, será tratada bien por un deber, más no porque haya una inclinación de la voluntad hacia ello.

Esto quiere decir que el reconocimiento mutuo que lleva a la alteridad tiene presente el buen trato. En el plano de la escuela en la relación docente-estudiante, para Eduardo juega la misma mecánica. “*En serio, usted donde lo reconozcan como persona y le den importancia pues la gente sigue la misma carreta, es igual, es que entre parceros nos entendemos y ya*”.

Sale a la luz nuevamente que para Eduardo es relevante despertar un cariño por parte del estudiante. ¿Uno puede atacar a la persona que quiere? Alguien podría decir: “Te trato mal porque te quiero”. A primera vista esta frase de por sí, por lo menos, despierta sospechas. La acción de querer parte del hecho de tratar con cariño. Se puede corregir con buenas maneras, de lo contrario, el que recibe el mensaje lo entenderá de esta manera. Puede que sea cierto, la persona que da un trato poco cordial busque al final un beneficio. Pero como no evidencia eso, al final, el mensaje sólo lo conoce quien, en

apariencia, estaría agrediendo. Esto quiere decir que el buen trato y el querer lo mejor para el estudiante, parte del hecho de que él sepa que se hace por esa razón. No hay otra manera de que el otro sepa que se actúa con cariño que por medio del buen trato.

Como ya había dicho Eduardo, siente que la relación con los estudiantes debe pasar por considerarse entre iguales, pero con unos límites enmarcados dentro de la libertad de cada uno. Se acentúa acá su idea del cariño en la relación con el estudiante.

(...) si usted comete una cagada con alguien que quiere pues usted va y le pide disculpas, lo mismo pasa con los pelaos ellos son como “cagada haber hecho eso con usted”, y lo hacen porque yo los vaya a anotar en el observador o porque yo les vaya a llamar al papá, sino porque les da vaina, oiga, la cagué con un persona que es bien conmigo. Entonces es un logro porque los pelaos sí pueden motivarse, sí pueden arrancar desde el buen trato. No desde el “míreme que yo soy su profesor y le voy a llamar a su papá y se va del colegio”, o una vaina así.

Con esto último se encuentra una relación entre el “querer hacer algo porque tengo afecto hacia esa persona que me trata bien, me demuestra que en verdad me quiere”, en clara oposición a un “actúo de buena manera porque voy a estar penalizado con un llamado de atención sobre mi conducta errónea”.

El buen trato y el vínculo con una experiencia que puede ocurrir fuera del contexto escolar, me lleva a indagar en la experiencia de Eduardo lo que puede dejar para los estudiantes la experiencia de un docente que violenta a los estudiantes por medio del uso del poder.

Yo no sé, es que hay pelaos que tal vez sea por su ambiente familiar, parece que a veces la mano dura funciona. Algunos pelaos cuando salen dicen que la mano dura les sirvió muchísimo porque yo era una chanda,

y yo no sé qué y ta, ta, ta. Entonces dependiendo del ambiente familiar del estudiante, de su exterior, pueden asimilar más o menos una instrucción o una influencia.

Esta experiencia me lleva a recordar una charla que tuvimos acerca de la interculturalidad en el grupo de humanidades del colegio. Ahí estábamos leyendo algunos textos que habíamos escrito acerca del tema. Después estuvimos conversando. Salió a la luz el tema de un docente que es muy fuerte en el trato con los estudiantes. Una docente dijo: *“Lo que pasa es que cuando los estudiantes salen de acá recuerdan mucho a ese profesor”*. Lo que dice esto es que los estudiantes de todas formas reconocen que han sido formados por medio de la fuerza. Así mismo Eduardo dice que también ellos reconocen que eso fue un beneficio para ellos. ¿Esto quiere decir que el uso de la fuerza es pertinente para atacar los problemas de comportamiento de un estudiante? Por lo que hemos dicho podemos establecer que no. La cuestión radica en que los estudiantes que reconocen este tipo de conductas como formativas, podrían llegar a la sociedad con este mensaje. Y si se entiende que la escuela cumple con alguna parte en la formación de los individuos, pues entonces se torna problemático que más estudiantes sigan reconociendo que el uso de la fuerza en la escuela les ayudó a actuar de mejor manera. Sabemos lo que ocurre cuando se combate un incendio con fuego. Controlar un problema de conducta con violencia soluciona en el momento el problema, la cuestión pasa porque esta experiencia quede en la mente del estudiante y considere que esa es la forma de atacar un inconveniente.

Para Eduardo es claro que la “mano dura” no funciona con todos. Que el hecho de que trabaje con la parte intelectual del estudiante no importa mucho al salir del colegio porque se les van a olvidar muchas cosas. Lo que sí es claro para él es que “(...) si uno trabaja con la parte humana, uno siempre va a ganar parece, siempre de alguna forma”.

4.2.1.9. *Yo no digo que la música los vaya a volver malas personas o algo así*

Hasta acá el relato nos ha llevado a encontrar una relación directa entre la práctica docente de Eduardo y algunos principios de la alteridad, tales como el reconocimiento de la diferencia de los estudiantes. Atendiendo a la otra parte relevante del problema de investigación, planteo preguntas que permitan evidenciar si hay indicios de que los lugares de experiencia de los estudiantes se hallen en su rol docente. Por lo tanto, acudo a preguntarle por el conocimiento que tiene de los gustos actuales de los estudiantes.

Eduardo pone en evidencia que los sectores con dificultades económicas tienden a escuchar la música rap.

Cuando uno habla con los pelaos de por qué les gusta, “no, pues es que hablan de la vivencia de la calle, de los pobres, de la vida, del vicio, de cosas así”. Ahí me di cuenta que los pelaos se acercan a cosas relacionadas hacia su mismo ser.

En esta intervención encontramos tres características esenciales: Diálogo, comprensión de los lugares que vive el estudiante e interpretación de la experiencia del otro. Eduardo, con el acercamiento por medio de la palabra, busca comprender los lugares que habita el estudiante, en este caso la calle. Pero esta no es cualquier calle, sino donde hay un desbalance económico (pobreza). Eduardo no se ha relacionado directamente con ese tipo de lugar, pero sí logra hallarle significado por medio de la interpretación a la que logra acceder por medio de la palabra del estudiante.

Cabe puntualizar que estos no son casos aislados de la experiencia de Eduardo, hay que recordar que él detalla que es una forma de trabajo en el aula. Esto quiere decir que al no ser elementos episódicos, sino constantes en los espacios que comparte con los estudiantes, la alteridad se hace parte constitutiva de la experiencia que ellos comparten con este docente.

Eduardo se nota muy seguro cuando se muestra como conocedor de las experiencias de los estudiantes. A tal punto de asumir que por medio de ese conocimiento puede lograr que los estudiantes miren de manera crítica, no sólo la música que escuchan, sino sus propia vidas.

Se destaca el hecho de que Eduardo no estigmatice el tipo de música que escuchan los estudiantes: “Yo no digo que la música los vaya a volver malas personas o algo así”. No obstante, sí realiza críticas a la experiencia negativa que puede venir con una música como el rap. Pero, según la percepción que los estudiantes tienen de Eduardo, no se sienten atacados u ofendidos por sus comentarios.

*(...) una cosa que yo le decía a los estudiantes la vez pasada: Usted mira acá en Bogotá y en Bogotá mire cuántos atracadores hay, y de esos atracadores cuántos escuchan la música que ustedes escuchan, ustedes se van a dar que el 100% va a decir que escucha rap, y que empezó con ese tipo de música. Y cuando usted se maneja con ese tipo de música va a empezar a interactuar con personas que tal vez se sientan identificadas, no tanto por el **contenido** de la música, sino por el **contenido** de la sociedad que se junta alrededor de ese paradigma musical. Ustedes tienen que ser como esponjas, absorban lo bueno, desechen la vaina de “camine vamos a robar, mire ese man tiene un celular, camine lo robamos, pero usted escucha un rap que dice que usted tiene qué respetar sus derechos, pues ustedes están contradiciendo su actuar con lo que les gusta”.*

El marcaje que hicimos pone en evidencia una parte relevante de la música en el campo de interacción entre los estudiantes. Existe una interacción no sólo con la música, sino con las mismas personas que comparten su gusto musical. Se puede leer ese marcaje como si se diera relevancia al contenido de los significados entre la interacción con las personas, más que el contenido de la música. Encontramos la palabra, *contenido*,

para referirse a la música, y el componente social. Pensemos en que es muy posible que una persona se topó con su gusto musical de una manera muy personal. sin que hubiera alguien con el que hubiera desarrollado en principio esa afición. Desde su experiencia individual da paso a compartir con otras personas que son afines a sus gustos. Pero también es muy posible que se dé la experiencia inversa: desarrolló el gusto musical porque tuvo la influencia de otras personas. Acá el vínculo social en torno a un gusto común ya estaba dado. Así pues, tanto el contenido musical en sí, como el contenido social en sí, son necesarios en ese vínculo de interacción con otras personas alrededor de una idea.

La orientación que le da este profesor a los estudiantes parte, no de una posición personal que estigmatiza a la música, y por ende, a una experiencia de vida de los estudiantes, sino que con ellos logra ver los puntos negativos que puedan hallar ahí. En ningún momento les dice que se alejen de ese tipo de música, o que las personas que escuchan rap son atracadores o fuman marihuana, -como personalmente he escuchado a algunas personas decir-. Esto hace que no se sientan agredidos. Su tono no es sancionador, en donde el que sanciona es el que tiene la facultad de pensar y el sancionado, el que debe pensar como el primero.

Entonces con los pelaos es “cuestione que lo que usted escucha en cierta forma esté de acuerdo con lo que está ahí, si usted no está de acuerdo pues es mejor que pierda contacto con eso, porque entonces usted sería un hipócrita musical”, les digo a los pelaos.

Lo que se encuentra es que se invita a que sea el mismo estudiante el que, a partir de su experiencia, sea el encargado de mirar críticamente lo que pasa a su alrededor; ver cómo desde su lugar propio de experiencia el estudiante puede convertirlo en algo positivo para él.

En este punto de la entrevista estaba intuyendo una evidencia, ya no transversal

como venía aconteciendo, sino directa con el problema de investigación, a saber: la evidencia de la alteridad por medio de la interpretación de la experiencia de lugar de los estudiantes. Por esta razón me animo a llevar la conversación buscando otra experiencia que apoye lo que me decía hasta ese momento.

En: Según lo que usted me acaba de decir ¿se puede afirmar que conociendo a los estudiantes y los gustos de ellos los docentes los podemos orientar mejor?

Ed: Claro, claro, sí, mucho. Yo me acuerdo que una vez les lleve al colegio, porque conseguir material allá es difícil, unas fotocopias de un libro de inglés equis. Era como un diálogo pero ellos lo hacían y era muy complejo; después les lleve una biografía en pasado, en inglés, del rapero Tupac. No parece, eso fue la panacea para ellos. Eso fue como “qué chimba profe, usted si nos copia, que chimba” y claro, me fui por ahí porque era algo que a los pelaos les gusta. Ahí capté la atención de ellos. No más haber dicho Tupac, para el 80% del salón fue bien. A los otros que no les gustaba eso, pues como el amigo les gustaba, pues se pusieron a hacer las cosas. Entonces sí me di cuenta que llevarles cosas en inglés a los pelaos que tengan que ver con lo que les gusta es interesante.

El diálogo juega un papel fundamental en la experiencia que relata Eduardo. Tampoco hubiera sido posible si se mantienen prejuicios y estigmatizaciones frente a esta música y los que la escuchan. Incluso, si no existiera nada de esto último, pero se evidenciara un desconocimiento de este interés de los estudiantes, difícilmente se podía haber hecho una apuesta por este tipo de actividad.

Como se dice coloquialmente, “no todo es color de rosa”. Eduardo tiene claro que la experiencia de la calle los estudiantes la traen de una u otra forma al colegio. No

todas las veces estas experiencias son positivas. Con una actitud que demostraba preocupación describía la situación de estudiantes que tenían pandillas para robar en la calle, y hacían lo mismo con los compañeros más pequeños.

ahí es como uno bueno, cómo hago para cambiarle el cassette⁷⁹ a este pelao, porque son estudiantes que uno sabe qué si siguen así no van a pasar de los veinte años. Lastimosamente he tenido que ver mucho eso en mis años de experiencia docente. Pelaos que yo conocí y que ahora están muertos por andar en vainas que no tenían que andar. Entonces yo pienso que si uno detecta que el pelao está cayendo en una experiencia negativa para su vida, pues dentro del colegio hay que cuestionarlo de una porque estas cosas tienen algo a largo plazo y si no se frenan pueden caer en cosas fatídicas como las que ya he visto.

Se puede hallar que Eduardo tiene una preocupación por las situaciones que exceden los límites del colegio, pero que a su vez estos llegan desde afuera. Esto quiere decir que el exterior de la escuela se hace presente en su interior. El desconocimiento de la experiencia exterior de los estudiantes dificulta la orientación que se les pueda dar. Es incierto si esta orientación le ayude al estudiante, pero lo claro para Eduardo es que la escuela debe servir de espacio para que el estudiante se cuestione su actuar en el exterior.

yo con ellos cuestiono hartito las narconovelas porque yo recuerdo que le pelao cuando llegaba al salón decía “profe si ha visto el patrón del mal, qué chimba ser como ese man, todo malandro⁸⁰ y que la gente le coma a uno, y el que no le guste pues lo mando a matar ”

Lo que se encuentra en Eduardo es que si conoce de primera mano todas estas

79 Expresión que significa 7

80 Persona de mal aspecto

problemáticas es porque no se aleja de sus estudiantes, está con ellos y busca la comprensión de sus espacios vitales para poder orientarlos a partir de su interpretación como docente. No se trata de una omnipresencia. El acompañamiento que se evidencia es permitir que la experiencia del estudiante haga parte de la realidad educativa. Todo esto enmarcado en el campo de la alteridad.

4.2.1.10. *¿Ejemplo? Ejemplo de qué*

Traigo a colación a la conversación con Eduardo una charla que tuvimos en el colegio acerca de algunos problemas que tuvo con una docente en particular a causa de su apariencia exterior. Lo invito a que me comparta de nuevo la experiencia.

Si, cuando yo llegué allá al Colegio Distrital, tuvimos un encontrón porque a ella no le gustaba mi estética. Yo tenía jeans rotos y descoloridos. Ella nunca me decía nada sino que empezaba a criticarme con otros profesores: “mire cómo se viste ese profesor”, “mire cómo usa los jeans ese profesor, qué piensa de la vida ese docente”, “qué ejemplo está dando”, etc, etc. (...) Ella me dijo, “profesor” y yo no “venga profesora esto a usted no le interesa cómo venga yo acá vestido”

Hay que decir que el reglamento de los colegios públicos no tienen una norma acerca de la forma como los docentes deben ir vestidos al trabajo. No hay un uniforme o algo parecido. Por esta razón se puede afirmar que las razones por las que la docente ataca a Eduardo exceden lo que la normativa manda. Más bien, se puede notar un tipo de discriminación frente a una estética que no está incidiendo en su práctica pedagógica, a juzgar por el desempeño docente por el cual es reconocido Eduardo en la institución.

Eduardo me comenta otros problemas de la docente con los que se acentuaba la discriminación de la que era víctima. “Ya hasta que llegó el punto de tener que decirle 'señora a mi no me moleste más que yo no le estoy haciendo nada a usted, no me joda la

vida, yo no le jodo la suya' ”. Dentro de todo lo que relata Eduardo hay un concepto que se usa para atacar al docente, y que de una u otra forma pasa por lo que charlamos en algún momento con respecto a lo que es la autoridad, a saber: El ejemplo.

A los pelaos hay que darles una influencia positiva, pero, ¿ejemplo? Ejemplo de qué, supongamos de un profesor que dice “es que yo quiero ser un ejemplo para los estudiantes”. Pero usted con los pelaos es una chanda, es un amargado, usted es un man que no interactúa con ellos ni tampoco que les habla de las vainas bacanas de la vida, entonces dar el ejemplo de que ser profesor está en ser una porquería, de estarlo gritando y es estar aburridos todo el tiempo.

Claro está que el ataque a Eduardo parte esencialmente por el uso de su ropa. En este sentido el “ejemplo” tiene que ver con la forma como los estudiantes deben vestir teniendo como referente al docente. Si se siguiera por esta idea en la forma en que los docentes deben tener un tipo de estética, entonces las docentes del colegio no deberían maquillarse ya que esto es algo que se les prohíbe a las estudiantes. Por lo tanto las docentes, al maquillarse no serían un ejemplo para los estudiantes en el sentido en que se le exige a Eduardo. Decirle a una profesora que no se maquille porque da mal ejemplo es una clara transgresión hacia su individualidad, lo mismo ocurre en el caso de Eduardo. Así pues, recurrir al ejemplo como mera copia del actuar y la forma de vestir de un docente, atenta contra la individualidad tanto del uno como del otro. Pareciera que en este sentido el ejemplo se confunde con imposición sobre la personalidad de otra persona. El ejemplo sería una excusa para amoldar a los estudiantes a parámetros sociales impuestos sin que tengan elección.

Si llevamos este problema del ejemplo a otro plano, en el que un docente actúa de determinada manera para que los estudiantes se comporten de la misma forma, lo que se buscaría es que los estudiantes copien exactamente el actuar que debe ser moralmente aceptado, y de esa misma manera ser en la sociedad. Esta idea se puede ver desde

distintos matices.

Por más que Kant se hubiera esforzado por establecer sus imperativos categóricos universales que se deben aplicar en cualquier situación, el hecho es que en las relaciones sociales entran a actuar cosas que exceden la cuestión del deber. Sin entrar en este tipo de polémica que puede desviar la narración, debemos decir que todos los seres humanos somos imperfectos, cometemos errores, y asumir que el docente es un ejemplo, sería igual a decirle a los estudiantes que deben cometer los mismos errores. Además, si los estudiantes deben actuar de la misma manera que el profesor, todos en la sociedad serían docentes.

la vaina no es como ser un buen ejemplo sino ser usted mismo, y si un es uno mismo, los chinos van a copiar eso, los chinos no van a querer como imitarlo a uno, pero sí llegar ese punto. (...) Pero pues no creo que sea un ejemplo, porque rara vez se sigue un ejemplo, sino que uno ve actuaciones de las personas y uno dice “esa persona haciendo eso le dio tal resultado, voy a intentarlo y hacer eso a ver si me pasa lo mismo” pero no es un ejemplo. Es ver como eso que le dio resultado a otro me puede dar resultado a mí. Y si me sirve bien, si no me replanteo mis cuestionamientos y lo hago de nuevo. Pero ser un ejemplo, incluso no creo que eso sea posible, o que exista”.

Pensar que las personas actúan solamente por medio del ejemplo querría decir que no usamos una de las capacidades que nos diferencian de las cosas, esto es, el discernimiento. Esto último es precisamente a lo que parece acudir Eduardo.

4.2.1.11. Coordenadas de alteridad

La situación espacial de la experiencia de Eduardo nos muestra que busca una unión entre la experiencia de mundo de los estudiantes y la escuela. Esto, si lo pasamos

por el análisis espacial al cual hace énfasis esta tesis, quiere decir que esta experiencia se sustenta a partir de una situación de encuentros, de coordenadas.

Lo que nos mostró Eduardo por medio de sus relatos, es que su noción de alteridad pasa también por la aparición de la lugaridad. Este profesor nos permitió ver que la relación entre el exterior e interior de la escuela pasa por una situación discursiva. Es por medio del lenguaje que él logra establecer ese vínculo con los estudiantes.

A pesar de que es un docente joven, su edad, tal y como él lo admite, no necesariamente le permite conocer la experiencia de los estudiantes. Es el diálogo el que le permite interpretar a los estudiantes. Es decir que una coordenada se da acá entre los vectores del lenguaje y la alteridad. La coordenada como tal viene a ser la lugaridad. Es decir, que se mantiene la idea de que el diálogo es vital en una relación pedagógica de alteridad, pero que al vincularse se visibiliza la lugaridad del estudiante, su experiencia de ciudad que incide en sus procesos de identidad.

El punto de encuentro se da entre experiencias de lugar disímiles como son las de este docente y los estudiantes. Pero como él afirma, y mi observación ha podido corroborar, la situación espacial entre el colegio y el exterior permite ver que es el lenguaje del diálogo el que permite el lugar. El lenguaje permite la interpretación de la lugaridad de los estudiantes.

La ciudad entonces se hace presente en la medida que es tenida en cuenta por Eduardo. Esta se hace presente en sus clases, porque en su espacio del aula se permite la experiencia del estudiante como tal. Esa ciudad que escapa a la experiencia de la escuela, pareciera que se visibiliza por medio de la puesta de la alteridad en la relación educativa que propone este profesor.



Esto quiere decir que la lugaridad es la que espacializa las relaciones de alteridad; que es el espacio vital del lugar donde vienen a presentarse las relaciones de alteridad que la escuela presenta. No obstante, no se puede dejar fuera de la interpretación el hecho de que la experiencia de Eduardo al exterior de la escuela también incide en su forma de contemplar la relación pedagógica con el estudiante. Así pues, los vectores parten de la experiencia de la vida cotidiana en la ciudad desde la situación cultural de Eduardo y los estudiantes. Esto supone un encuentro cultural en la escuela que, según el relato de vida de Eduardo, permite el reconocimiento entre sujetos a la luz de la alteridad.

4.2.2. JOSÉ

Acudir a al relato del profesor José era vital para mí, puesto que es conocido por ser quien lleva las riendas de lo que muchos entienden es la disciplina en la institución educativa. Su compromiso en el Colegio Distrital se hace evidente, incluso se podría decir que es innegable para cualquiera que conozca el día a día del colegio. Es el primero en estar en la institución. Se encarga de organizar a los estudiantes cuando hay formaciones generales. Cuando hay un evento cultural se encarga de tomar el micrófono para realizar las veces de animador, capta la atención de los estudiantes y hace que

mantengan la compostura en lo posible. Hay que decir que estas actividades no son designadas, sino que él asume la responsabilidad de liderar este tipo de actividades por cuenta propia. Es usual encontrarlo llamándole la atención a un estudiante por situaciones como el uso del uniforme o faltas hacia las normas de conducta de la institución. Otra característica de él es su tono de voz. Es muy fuerte y agudo. También es usual escucharlo en la lejanía corrigiendo a los estudiantes. Algunas veces llegué a pensar que él que estaba discutiendo con ellos, pero cuando tomaba forma la situación, sencillamente estaba era dando una indicación dentro de la normalidad de una clase.

Uno de los primeros recuerdos que tengo de tener presente a José como figura que representa la disciplina dentro del colegio, se remite a finales del primer periodo académico que estuve en la institución. El día de la ceremonia de graduación de los estudiantes que finalizaban su bachillerato hubo un momento en que los padres estaban hablado mucho. José, visiblemente molesto por la situación, tomó el micrófono y les pidió respeto a los padres de familia. En ese instante se notó cómo la figura de José tomaba más relevancia que la del mismo rector en relación con una situación que interrumpía el normal desarrollo de esta actividad. Ahí se reforzó en mi mente el rol de liderazgo que en la actualidad tiene este docente al interior de la institución.

Tal vez sea por los llamados de atención que le hace a los estudiantes a causa de su estética, pues la mía hace parte de lo que él les critica, nunca he tenido un contacto cercano con él, mucho menos hemos sostenido una conversación. Lo más que hemos cruzado son frases acerca de cuestiones puntuales del colegio.

A pesar del gran interés que me despertaba acudir a su relato de vida, lo pensé mucho para tomar la decisión de contactarlo y pedirle que me concediera las entrevistas. Claro, se me venía a la mente su rudeza y no quería pasar por la situación de que se negara de mala forma o algo así.

Cuando establezco contacto con él y le comento lo que vamos hacer y las razones

de esto, mi sorpresa fue mayor. Me topo con una persona muy cordial, amable y dispuesta a colaborar, en sus palabras, *“para lo que quisiera”*. Fue un descanso para mí la forma en la que me recibió, pues sentí la confianza para poder indagar por su experiencia de vida sin ningún reparo. Así pues, desde el momento preciso que empezamos el proceso de las entrevistas empiezo a ver una parte de José desconocida para mí.

José tiene 62 años, es licenciado en Educación Física y Deportes de la Universidad Pedagógica Nacional. Tiene una especialización en entrenamiento deportivo. A parte del campo de la educación, el profesor es profesional de periodismo en el INPAHU, con un posgrado en periodismo deportivo en la Universidad Autónoma de Bucaramanga. La docencia la ha ejercido durante 40 años. Expresa que su vida ha girado en torno al trabajo con los estudiantes. A la vez que indica esto último, se nota una emoción de orgullo en sus palabras: *“me identifico con eso, me gusta. Amo apasionadamente la profesión de educador físico y entrenador deportivo”*.

Si relacionamos la forma en que José se entrega a las actividades del colegio y la manera como se expresa de su profesión, podemos decir de él que lleva en sus venas la vocación de la docencia, tal como se confirma cuando sostiene lo siguiente: *“A mí me llevó a la docencia pues que a mí siempre me gustó enseñar”*.

José relata que su alfabetización⁸¹ la realizó en un colegio nocturno donde acuden personas adultas que trabajan en distintas actividades, y que por distintas razones no pudieron culminar sus estudios en la juventud. Nuevamente, con orgullo relata que la rectora del colegio le dice que tiene muy buenas aptitudes para la docencia, lo que despierta su interés por dedicarse a esa labor.

Su gusto por el área disciplinar de su labor docente, la educación física, en cierta

81 Este era un requisito que tenían los estudiantes antiguamente para graduarse de bachiller en colegios con énfasis en el estudio de la pedagogía. Tenían que dirigirse a colegios a realizar labores de docencia

medida parte de su habilidad innata hacia el deporte. En su momento fue deportista de alto rendimiento, alcanzando a formar parte de la selección de Bogotá.

Sobre sus primeros años como docente relata José:

(...) los primeros años que trabajé en primaria ¡uf!, para mí los mejores años fueron 7 años que estuve con los niños de primaria, me encantó, es donde uno se da cuenta que puede ser líder, donde uno se da cuenta que tiene el cariño de los niños donde uno se da cuenta que los niños le creen a uno, y uno se entrega de vocación. A esos niños porque a ellos les gusta, sobre todo la parte de actividad física, el deporte, el juego, es un gancho que afortunadamente pude explotar en su momento y me fue muy bien.

Acá se empiezan a encontrar indicios de las motivaciones que mueven la labor de José con los estudiantes. Por un lado está el liderazgo que puede tener con un grupo. Por el otro, un sentimiento de cariño que puede despertar en los estudiantes. Es decir que no estamos sólo ante un desarrollo de tipo disciplinar y pedagógico en el área de la docencia, sino ante un profesor que tiene en cuenta los sentimientos, en este caso de afecto que despertó en los estudiantes en esa primera experiencia como docente.

4.2.2.1. Con la disciplina, con lo que anteriormente se llamaba disciplina, hemos logrado fortalecer algunos valores dentro de los estudiantes

José trabaja en el Colegio Distrital desde hace 30 años. Este tiempo, según él, le permite tener una idea precisa de las situación global del colegio.

Uno está circunscrito en un medio que tiene muchos problemas de pandillismo, hay problemas de drogas, hay mucho jibaro, en fin, el entorno de las ferias que circunda al Colegio Distrital tiene una

serie de complejidades que afortunadamente con la convivencia escolar que se tiene en el colegio, con la disciplina, con lo que anteriormente se llamaba disciplina, hemos logrado fortalecer algunos valores dentro de los estudiantes. Y ahora manejamos la idea de ser los mejor vestidos, los mejor hablados, los más pulidos, porque el hecho de que uno estudie en un colegio estatal no quiere decir que tiene qué pertenecer al mismo género o tener las mismas ideas de todos los colegios del distrito sin importar de que eso no sea. Entonces este ha sido más o menos mi trasegar en la docencia y en el Colegio Distrital.

En el marcaje que realizamos se destaca la palabra disciplina. José la usa para referirse a lo que se entendía por disciplina en un tiempo pasado, y que ha sido positivo para un presente en el colegio. Esto quiere decir que en la idea subyace un pasado que se aplica al presente. Entonces, la disciplina acá se está relacionando con el buen uso del uniforme, un buen uso del lenguaje. El segundo marcaje hace referencia a un imaginario que se tiene de los estudiantes de los colegios del distrito y que es necesario retomar.

Como ya se indicó, los estudiantes del distrito hacen parte de los denominados estratos bajos de la escala social. En Colombia se manejan seis estratos. Los padres que no tienen la capacidad económica para costear un colegio privado es sus hijos, los vinculan a la educación pública que, por ser costeada por el Estado, es gratuita.

El imaginario que se tiene de los estudiantes que están en estos colegios, es que, al estar en un entorno donde puede habitar más fácilmente el uso de las drogas y la delincuencia, pueden llegar a considerarlos como partícipes de estas actividades. Y aún, si no se consideraran partícipes de estas acciones, se les tiene en cuenta como estudiantes que no usan un buen vocabulario. Incluso se les tiene el apelativo de ñeros. El ñero es el joven que habita la calle, que habla con un dialecto propio de ese espacio y que usa una vestimenta afín a la música rap. Así pues el ser ñero es considerado un estatus negativo en relación con el resto de la sociedad a causa de lo ya expuesto. Hay

que decir que no todo el que habla como un ñero o viste como tal está en el mundo de las drogas o es criminal.

Encontramos en el discurso de José una preocupación porque los estudiantes no caigan en este tipo de estigmatizaciones, buscando en ellos un tipo de estética que los aleje de esa idea que se tiene de los estudiantes del Distrito. No obstante, acudiendo nuevamente a un análisis fenomenológico de autoconciencia crítica, es necesario establecer que se está buscando un cambio con respecto a un estereotipo generalizado de un tipo de estética, es decir, que se busca moldear al estudiante acorde a los parámetros aceptados por la sociedad. Pero no por esto se puede negar, por la forma como se expresa José, la pasión que uno halla en él, es imposible no pensar que él está buscando siempre un fin bueno para los estudiantes.

Ante la sospecha que me genera la palabra disciplina, puesto que en el contexto de lo que expresa José este concepto funciona en el pasado, pero hace presencia en la actualidad, aunque tiene otros matices. Busco que José sea más puntual con respecto al uso que hace de este concepto.

E: Hay algo que usted dice ahí, algo así como “lo que anteriormente se conocía como disciplina”. Cómo creen entonces que se veía la disciplina o cómo se ha cambiado ese concepto.

J: Anteriormente el término disciplina pienso que es un término netamente conductista, que se manejaba en esa época (...)

Así pues, se encuentra que José hace una relación intrínseca entre la disciplina y el respeto. Si entendemos de manera estricta cuando José hace referencia a una cuestión conductista, entonces podemos decir que se está refiriendo a que la disciplina es una cuestión de condicionamiento a la conducta del otro por medio de ejercer la acción que busca el respeto. Además José muestra cómo en esa época se consideraba a la disciplina

como la base del éxito. Esto último era apoyado en gran parte por la familia, a diferencia de lo que ocurre ahora.

El padre de familia uno lo llamaba y le decía “su hijo infringió tal norma del reglamento, por lo tanto la sanción, no se hablaba de correctivos, la sanción es esta y punto, y esa era acogida por el padre”. Entonces digamos que la disciplina de aquella época, era una disciplina, digamos, muy radicalizada, en la cual yo diría que no hay mucha persuasión, pero si había mucho miedo, por decirlo de alguna forma a la norma, pero porque detrás de eso pues estaba la familia, el padre de familia, o el padre de familia que respaldaban al colegio, lo cual ahora es mucho más complejo, por la misma legislación que tiene la norma a nivel educativo.

Así pues, encontramos a un docente que relaciona la disciplina con el miedo, a la vez que evidencia el apoyo de la familia en ese tiempo. También menciona que anteriormente había algo en las instituciones que se llamaba el reglamento disciplinario que era seguido al pie de la letra. Actualmente se abre paso a lo que se llama el manual de convivencia donde se busca, más que la sanción, la corrección de la conducta del estudiante por otros medios.

Interesado por ese conocimiento del docente sobre los cambios de la educación a través de su experiencia como docente en todos estos años, le pregunto por la sensación que tiene de esos años con su actualidad en el colegio.

Estamos hablando de 40 años en los que han pasado muchas cosas. Para mí el cambio radical es que en la época del 70, 80 pues los estudiantes veían al profesor con mucho respeto, el profesor era un ícono, el profesor era un líder. El profesor era una figura que ellos querían imitar, era la persona a seguir. Con el discurrir de los años el maestro simplemente se

ha convertido en una persona más dentro del andamiaje del estudiante, muchas veces, me disculpa el término, toman al maestro como al que hay que ir a molestar, como el payaso, como el que, sigo pidiendo excusas, como al que hay que ir a joderle la vida

El marcaje lo hacemos porque se puede interpretar de ahí que existe una relación entre el respeto y la imitación. Es decir, si los estudiantes respetan al profesor es porque ven en él una representación que deben seguir. ¿Pero el respeto partiría de imitar la acción de otra persona? Si fuera así se podría decir que los docentes no respetan a los estudiantes puesto que ellos no los imitan. Claro, esta afirmación se torna falaz, y por esta razón el respeto no tendría que ver con un acto de imitación. Si planteamos el respeto mutuo, no estamos hablando precisamente de que dos personas se imitan. El respeto entonces no tendría que ver con una situación de igualdad de ideas, sino de diferencia. El respeto tendría que ver con el vínculo entre dos diferencias. Este sí sería un espacio propicio para el desarrollo de la alteridad. Así pues, si el respeto es un acto pasivo donde uno ejerce el poder y el otro imita, pues estamos en un plano distinto al del respeto y un posible estado de alteridad.

El panorama que deja José con respecto a la forma como considera que es tenida en cuenta ahora la figura del docente, es por decir lo menos, desoladora. Al parecer ya no existiría el respeto al profesor, y los estudiantes no quieren imitarlo ni lo consideran una figura que deben seguir. No obstante José sí reconoce que hay docentes que pueden seguir guardando lo que para él son esas buenas características de antaño. Para esto se pone él como ejemplo:

Entonces sí ha habido muchos cambios sobre todo con el trato hacia el maestro, a no ser que uno tenga, como me pasa a mí en el Colegio Distrital, muchos años en el colegio, entonces ya hay cierto respeto por la figura , por la trayectoria y por el liderazgo que se pueda tener con los estudiantes.

Los requerimientos del buen docente, según las palabras del profesor, se pueden traducir en que las condiciones esenciales, desde la perspectiva de José, podemos sintetizarlas en las siguientes: Experiencia docente, respeto por su estatus de docente y liderazgo. Se puede decir que estos parámetros son muy generales, y que realmente no se pueden aplicar a una comunidad tan heterogénea como la docencia. Seguramente existirán docentes muy jóvenes que generan instancias de respeto hacia él. La edad no sería una condición para el respeto. Por lo tanto la relación pedagógica no sería esencial desde estos parámetros.

4.2.2.2. Como que nos falta acercarnos más

Opto por preguntarle a José por las razones que él considera generan la pérdida de respeto hacia el docente. En este momento de la conversación ya noto a un José, no apasionado, sino apersonado y conocedor del tema.

Yo pienso que pueden haber varios elementos. Uno, la falta de educación de los maestros, la falta de entrega, la falta de pronto de acercarse al estudiante, eso me parece una cuestión fundamental. Los maestros nos hemos vuelto demasiado mecánicos, simplemente dictar nuestra hora de clase, y de pronto nos olvidamos de los “intringulis” que tiene el estudiante, y del porqué de su comportamiento, el por qué en algún momento esta triste, está hiperactivo, está rebelde, está agresivo. Entonces como que nos falta acercarnos más

Cuando José me da esta respuesta me sentí perplejo porque era algo que en verdad no me esperaba. En el marcaje que hacemos del párrafo, se evidencia que él extraña ese acercamiento y lo relaciona con un docente que se dedica a dictar una clase. El docente que se dedica a dictar una clase sencillamente se remite a estar frente a sus estudiantes mostrándoles lo que ellos deben aprender, al pie de la letra, y trabajando

solamente en sus cuadernos. En el último marcaje del párrafo está un indicio de alteridad porque se hace referencia a la razón de la actitud de un estudiante. Es decir, no se parte del hecho de que es un estudiante problema, sino que se trata de conocer el por qué de su actuar. No puede tener en cuenta al otro cuando lo tematizo bajo una idea preconcebida. En la acción educativa, la alteridad se pone presente cuando me pregunto por el otro, no cuando asumo cuestiones que me predisponen frente a su actuar. Entonces el respeto el que parte por medio del conocimiento de las actitudes propias de los estudiantes, más no de las ideas preconcebidas acerca de ellos

Mi emoción con respecto a la sorpresa que tengo al escuchar a José cuando muestra otra de las causas

insisto con la falta de cooperación, y la falta de coadyudar con los padres de familia. El padre de familia anteriormente era un bastión que tenía uno como profesor; ahora está casi que podemos decir que el padre de familia se convierte en un enemigo del maestro, en la medida que uno lo llama para decirle algo de su hijo, entonces él lo va a tomar como algo persona al, y entonces es ahí donde viene la confrontación, y no se ligan esos conectores que deben haber entre padres de familia, escuela, docentes y el colegio.

Una idea esencial y que da luces para comprender la naturaleza del vínculo entre el exterior e interior de la escuela, es que la experiencia del estudiante pasa por su familia. José ve esto como un conector vital al momento que se busca el apoyo de ellos cuando se corrige una falta. Pero esto es una idea que es potente y a la cual no se le había dado relevancia en esta investigación.

Para no perder el impulso, convidó a José para que me compartiera una experiencia de su vasto andar en el mundo de la docencia donde se haya evidenciado la falta de respeto o apoyo a la que hace referencia. Nuevamente vuelvo a sorprenderme porque

esperaba una respuesta de un docente que fuera irrespetado o que no lo dejaran dar clase, puesto que esto supondría una falta a las normas disciplinarias que son las que maneja José. En vez de esto, me encuentro con la siguiente historia

Ahí en el colegio me impactó una profesora donde el grupo era muy difícil. Creo que fue en la década del 90. El grupo que ella tenía se fragmentaba, o sea, el grupo era tan complejo, pero entonces de pronto ella no se amargaba la vida para cautivar la atención de todo el grupo, entonces simplemente, ella tenía eso, se hacía en un costado del salón, y trabajaba con los 10 o 2 estudiantes que estaban interesados en tomar la asignatura de ellos o en aprender, y pues al otro lado, el resto del salón estaban los otros 15 o 20 que estaban haciendo lo que se les antojaba. A mí esa situación realmente me impactó muchísimo. Y yo no sé, de pronto la profesora diría “yo no me voy a complicar, yo voy a trabajar con los que quieren, los demás si quieren aprender bien, si no, es problema de ellos, pero a mí esa situación sí me impactó muchísimo.”

De acá se puede entender que lo que llama la atención a José acerca de la docente, es su falta de vocación para captar la atención de los estudiantes. En el relato de la docente al que se refiere José, se nota a una persona que no le interesan los estudiantes, sino atender a los que creen que lo necesitan. Se podría decir que la profesora que nombra José es una persona vanguardista en el campo de la educación, pues deja libres a los estudiantes. Sin entrar a definir el concepto de libertad, puesto daría para otra tesis entera, nos podemos preguntar si ¿en verdad los estudiantes son libres si se les permite que hagan lo que quieran en un aula, según relata José? Claramente podemos decir que no, puesto que la libertad no implica hacer lo que queramos, esto sería libertinaje, y es la orientación que en el caso de la profesora del relato se está generando. Así pues, lo que se podría considerar como indicio de alteridad por recurrir a la libertad de los estudiantes, pues termina convirtiéndose en una práctica que atenta contra la misma alteridad, el permitir que se transgredan las libertades

particulares de los que están en la situación del relato que menciona José.

4.2.2.3. *Yo estoy para servir*

Lo que me cuenta José me invita a pensar en situaciones que se alejan de un estado de alteridad en la relación entre los que están directamente vinculados con la acción educativa que, reitero, hasta la charla con él no había contemplado. Por lo tanto, decido en preguntarle por un fenómeno que ocurre en el colegio y que tiene que ver con esta última experiencia que me relató.

E: Profe, en la experiencia que tengo en el colegio he visto siempre algo, y es cuando un profesor tiene un problema y no lo puede manejar y lo llama a usted. ¿Por qué cree que un docente que no puede manejar una situación convivencial acude a usted? Porque le repito, esto lo he visto muchas veces.

J: No sé, pues yo también me he hecho esa misma pregunta. La docente o el docente recurre a José por el liderazgo o por el respeto que a él se le tiene, esto por un lado.

Este principio de la respuesta puede sugerir que los docentes acuden a él ante la ausencia de eso que José tiene, esto es, liderazgo y respeto por su autoridad. En otros contextos en normal que entre colegas se pidan ayuda frente a algo que no pueden manejar. Pensemos esto en otro contexto. En un banco un cajero no recuerda el código de una transacción y no puede atender al cliente. Acude a la ayuda de un compañero que le ayuda con su duda. La duda del trabajador se convierte en una constante. Uno no puede pensar que esta persona es apta para el trabajo, por el contrario, no puede desarrollar ningún tipo de proceso que apoye las necesidades de los clientes de la compañía. En el plano docente esto se mantiene, pues, si un docente siempre tiene que recurrir a otros para solucionar inconvenientes, en estos casos de convivencia, pues no

podrá desarrollar otros procesos. Entre ellos uno de los que pretendemos comprender, esto es, la alteridad en el contexto escolar. Por esta razón se reitera la afirmación de que un docente que no tenga el interés por motivar a sus estudiantes difícilmente podrá reconocerlos en su diferencia.

En la segunda parte de la respuesta José expresa:

Dos, por el índice de agresividad que manejan los estudiantes, entonces el docente, sobre todo si es mujer, no se va a poner a pelear con los estudiantes, de pronto uno, ya sumido por el temperamento, pues yo voy directo al grano con esos muchachos y los confronto casi en el mismo idioma que ellos manejan, y bueno, tratamos de solucionar el inconveniente;

José en la respuesta evidencia algo que llama la atención puesto que afirma que es la docente, que en su papel de mujer se ve superada. No obstante, esto puede suceder con un docente hombre, puede excederlo. Esto último lo he visto muchas veces en el Colegio Distrital. Además he visto profesoras mujeres que tienen el carácter para sobrellevar una situación de estas. Esto quiere decir que no precisamente pasaría por una cuestión de género la falta de tacto para sobrellevar un situación límite. La otra parte significativa de la respuesta de José tiene que ver con la forma en la que se dirige a los estudiantes. Matizando un poco lo que nos quiere dar a entender José, diríamos que no se quiere referir propiamente a un idioma, pues en el colegio todos hablan castellano, sino a la jerga que utilizan los estudiantes. De ahí se puede entender que lo que busca José por medio de un uso del lenguaje afín a los estudiantes, es poder ser más cercano a ellos y que comprendan mejor el mensaje.

En la parte final de su respuesta José afirma:

(...) una tercera puede ser, que es la fácil de la maestra, no me apropio

del problema sino que tengo quien me colabora, y pues yo estoy para servir, no tengo inconveniente con eso, nunca me he negado, de pronto es bueno y es malo porque estoy asumiendo los roles de la compañera.

En la tercera parte de la respuesta se observa que el ejemplo que usa José insiste en referirse a la figura femenina de la docente. Eso se puede entender porque en el colegio rara vez se ve a un docente acudir a la ayuda de José. Desde la experiencia que tengo del colegio siempre noté que eran las docentes las que acudían en su ayuda.

Esto me lleva a recordar una experiencia que tuve dentro del Colegio Distrital, similar a la describe José . Me encontraba en clase. En ese momento me llamó desde la entrada del aula una estudiante que yo tenía bajo mi tutela como director de grupo. Ellos eran estudiantes con los que no tuve problemas y que seguían mis indicaciones sin inconvenientes. Me dijo que la profesora de matemáticas necesitaba que yo fuera a su aula porque se estaban portando mal. Lamentablemente me tuve que negar porque no podía dejar solo al grupo con el que estaba en clase en ese momento.

No obstante, se debe reiterar que la condición de género no supone una razón esencial para una incapacidad para manejar un problema, la última parte de la respuesta de José es aplicable tanto para mujeres y hombres docentes. Puede ser una razón esencial que el profesor se desentienda del problema porque ve el apoyo en otra persona. Imaginemos que José no estuviera, o mejor, que no existiera la figura de un docente que maneja los hilos de la disciplina. Pensemos que no hay rectores o coordinadores. Pues sencillamente no habría a quien acudir y el docente tendría que resolver el problema desde su propio actuar.

Para seguir comprendiendo el vínculo que tiene José con el manejo de la convivencia del colegio, quiero ahondar en la frase que se marcó anteriormente. Le pregunto qué lo lleva a tener esa inclinación hacia el servicio frente a la institución.

Para José esta vocación de servir al colegio se remonta a sus primeros años como profesor de educación física. Según me cuenta, en esos años la figura del docente de esta área se relacionaba directamente con la persona que organizaba y estaba atenta a los problemas de convivencia de los estudiantes. Esto fue creando un hábito en la forma como José veía su rol en una institución educativa. Con respecto a la experiencia concreta del colegio *Colegio Distrital* relata:

Cuando llegué colegio Colegio Distrital en el año 76 yo fui profesor de primaria en la jornada de la tarde, entonces si había un problema yo era el que mediaba en los conflictos. Cuando vuelvo después de los años al colegio, entonces, si había formación, el profesor de educación física, que tal cosa, el profesor de educación física, que la otra. Ese eral el concepto que se manejaba anteriormente, que el profesor de educación física era el que tenía que tomar las riendas de la institución porque en ese momento no existía la figura del coordinador. (...) Es por eso que lo que he hecho lo fui asumiendo, lo fui asumiendo, entonces en el colegio me dicen “José que hay que formar el curso”, “José que esta es la temática de hoy, hable y dirijase a los estudiantes y pregunte esto” entonces yo tomaba la figura del coordinador.

Además de esta inclinación hacia los manejos institucionales que muestra, José deja ver un conocimiento de la legislación educativa que lo faculta para tratar problemas, incluso en instancias externas al colegio. Sin nombrarlos recuerda problemas que fueron solucionados gracias a ese conocimiento de los procesos legales.

4.2.2.4. De mi tienen la imagen de ser muy duro. Pero la verdad es que yo escucho a los estudiantes

Durante las conversaciones me asaltaba la sensación de tener un tipo de privilegio por estar escuchando formas de ver la educación que no pensé que él tuviera,

y que tal vez son desconocidas para muchos. Me vino a la mente una situación de gran tensión en el colegio y por la cual le pregunto a José.

La situación del problema dentro de la institución que quiero indagar con José, tiene como raíz que en el colegio está presente una norma tácita -no está escrito esto deba ser así-, en la que los estudiantes se les prohíbe que usen el pantalón de la sudadera del uniforme en forma entubada. Ellos hicieron caso omiso a esto, a pesar de los continuos llamados de atención. En una formación general, cada director de grupo sacó de la fila a los estudiantes que incumplían con el requerimiento. A su vez, estos estudiantes fueron formados en una zona cercana a la puerta de salida de la institución. Los comentarios que despertó entre los profesores esa situación fueron de aprobación de algunos, y otros de reprobación. Personalmente no podría creer que eso estuviera ocurriendo. Recurrir a excluir a un estudiante de la institución no hacía parte de mi práctica docente.

Al otro día, caminando hacia la entrada del colegio me tope con que había un grupo de jóvenes sentados en círculo frente al colegio. Se negaban a entrar porque, a su parecer, habían sido excluidos del colegio injustamente el día anterior. Un estudiante se acercó y me dijo “*Rodrigo, apóyenos que usted sabe que esto es justo*”. Le respondí que no podía participar de su protesta porque soy un servidor público y sería suspendido de mis funciones si participo de ésta.

José habló con ellos y logró persuadirlos para que entraran al colegio. Así lo hicieron. No entraron a los salones sino que se sentaron en el patio central dentro del colegio continuando con la protesta. Los docentes seguimos normalmente a los salones, pero la mayoría de estudiantes no ingresaron. Me dirigí a la sala de profesores. Empecé a escuchar la voz de José por los parlantes del colegio. Después escuchaba la voz de una estudiante. Salí al patio para ver qué estaba ocurriendo. Me ubique a un lado donde se encontraba otro docente mirando lo que ocurría. La escena mostraba un diálogo entre la estudiante que tomó la vocería, y José. La estudiante ponía sus puntos de vista, José los



suyos. Era una situación difícil. Me preguntaba dónde estaban los profesores que habían apoyado la decisión de sacar a los estudiantes del colegio.

Sumado al diálogo, hubo el hecho de que contábamos con un rector que tenía unos principios pedagógicos que eran abiertos a escuchar a los estudiantes, a tal punto que aceptó la exigencia de darles excusas públicas por lo sucedido. Esta experiencia evidencia para José lo siguiente:

Yo soy de los que pienso que uno en esto de la docencia es como con los hijos, hay que aprender a llegar a regañar con amor. De mi tienen la imagen de ser muy duro. Pero la verdad es que yo escucho a los estudiantes, dialogo con ellos. De pronto mi tono de voz, mi temperamento, la fortaleza de carácter es la que me hace ver, digámoslo entre comillas, “tirano”; pero la verdad es que yo conozco mucho de la problemática de los estudiantes del Colegio Distrital.

De acá salen varias cosas. Encontramos en la primera frase del marcaje algo que puede ser problemático ¿Se puede regañar con amor? El regaño parte de expresar un disgusto frente a algo. El hecho de expresar esta emoción, para el otro implica un llamado de atención frente a una situación en la que esté involucrado. Sí que puedo regañar con odio. Puedo ejercer esta acción contra alguien que ha afectado mi vida de una manera terrible y le demuestro enfado y disgusto. Así lo entiende la persona que recibe el regaño. Regañar con amor, tal como lo dice José, está indicando que es fuerte con los estudiantes, pero él busca un bien para ellos. La cuestión es que ellos reciben ese regaño como una agresión, en el momento que se ejecuta la acción y no lo entienden como un acto de amor en ese instante. Tal vez si se les explica posteriormente entiendan que el docente no lo hace por odio, sino porque busca un fin mayor para ellos, pero esto viene después de que está hecho el acto. Por lo tanto, no es posible regañar con amor, pero sí es posible afirmar que se regaña porque se ama al otro y se busca un bien para él. En este caso es el amor que se tiene por los estudiantes.

En el marcaje anterior se evidencia que José es consciente de la percepción negativa que pueden tener hacia él. Pero, a su vez, reconoce que hay una parte de él que es desconocida para muchos: el diálogo que mantiene con los estudiantes. Esto le permite para él identificar distintas situaciones límite de la experiencia de los estudiantes:

Muchas cuestiones que ningún maestro se imagina que está pasando en sus hogares, en su entorno, por qué es consumidor (de drogas), por qué ese muchacho se fue de la casa, por qué la niña fue violentada por su padrastro. En medio de esa severidad los estudiantes ven en mi una persona de confiar, precisamente por la seriedad por la que encaro estas situaciones. Entonces yo con ellos hablo mucho, dialogo mucho, y el deporte permite acercarme. Si se pelean yo les puedo decir que se controlen porque en el deporte prima el juego limpio. Entonces esas situaciones le enseñan a uno que hay que manejar los momentos y las situaciones de diálogo.

Volviendo a la situación del momento crucial de la protesta de los estudiantes. José Manifiesta que él fue impertinente con los estudiantes porque se encontraban iracundos en ese momento. Para solucionar el problema optó por escucharlos.

Para mí una cosa curiosa fue que entre ellos empezaron a contradecirse. Eso me permitió debilitar el grupo. Entonces en ese momento empezaron a flaquear y pude contraatacar, hacer la réplica, y empezar a mostrarles que el reglamento es este, que esta es la norma y que estaban equivocados. Y fue así como eso llegó a feliz término y pues también David (el rector) de una forma generosa y noble reconoció y aceptó presentar las excusas y logramos sacar adelante un impase que pudo haber generado una problemática mayor.

Lo que hubo fue un diálogo, e incluso un debate frente a una norma. Por medio del uso del lenguaje, un docente que es conocido por su forma fuerte de tratar a los estudiantes, fue partícipe de una experiencia en donde se tuvo en cuenta la opinión del estudiante. Al interior del grupo tuvieron sus propias discusiones frente a eso y se llegaron a acuerdos en los cuales las partes estuvieron de acuerdo. Se pasó de una acción violenta que atentaba contra cualquier paradigma pedagógico que tenga en cuenta al estudiante como sujeto, a buscar la participación de ellos en una norma institucional. Acá encontramos una evidencia de una situación de alteridad.

Cuando José termina de relatar sus sensaciones con respecto a este hecho, insiste en que por su forma fuerte de afrontar distintas situaciones de convivencia con los estudiantes, pareciera que no habla mucho con los estudiantes. Pero, como él ya había manifestado, esto no es del todo cierto. A diferencia de un docente que está dentro del aula, José afirma que su punto de referencia es el patio.

En el patio uno se entera de que está en el baño fumando tal estudiante, que va a haber bronca esta tarde. Todo eso sucede en el patio, en el pasillo, en las situaciones falta que se presentan entre un estudiante y otro, en la discordia que hay por un juego. Es ahí donde se desatan miles de situaciones y que no nos enteramos porque estamos muy cuadrículados dentro de lo que es mi clase, dentro de lo que es mi salón.

Así pues, encontramos a un José que se asume como conocedor de los problemas del estudiante, que no necesariamente se perciben en el interior de un aula. El espacio donde se desarrollan las relaciones sociales del estudiante, que no están a la vista atenta de un docente que está en un salón, es un campo rico de significaciones que le permiten a José estar al tanto del entorno del colegio.

4.2.2.5. *Lo que se vive afuera si tiene incidencia adentro*

Acudiendo al conocimiento que tiene José acerca del Colegio, quise indagar por la experiencia que tiene al convivir normalmente con los problemas de los estudiantes, con las problemáticas que vienen del exterior e ingresan al colegio. Cómo estas afectan la experiencia de la institución educativa.

José trae a colación una experiencia de una estudiante que se enfrentó a otra por un problema en el barrio que ellas vivían. Este inconveniente se trasladó al colegio, a tal punto de generarse dos bandos que se iban a ir al plano de la violencia. La situación se arregló logrando conciliar las diferencias entre las estudiantes con la ayuda de la familia. En este sentido José hace el vínculo entre el exterior e interior en la relación de los problemas de convivencia.

Otro inconveniente grave lo describe José de la siguiente manera:

No sé si tú estabas en el colegio cuando se presentó la situación de una vez que me sacaron unos bastones y fueron ahí y se enfrentaron con unos malandros que estaban azotando a la comunidad, entonces la situación de robo continuo, la situación de la pandilla que estaba azotando a la comunidad estudiantil llegó al colegio, y los estudiantes quisieron tomarse la justicia por las manos. Encontraron en el colegio unos bastones, y fueron y se confrontaron. Eso de una u otra forma me estaba afectando a mí porque pensaron que yo los estaba armando. Para mí fue la situación más compleja que he vivido en el colegio, entonces lo que se vive afuera si tiene incidencia adentro porque ejes conectores, porque hay campaneros porque hay personas que tiene celular e informan que el jíbaro está en tal parte. En definitiva, sí, los agentes externos afectan la convivencia en el interior del colegio.

Esto indica que José tiene una comprensión del colegio en el que no se le considera como una burbuja o utopía de la sociedad, por el contrario, está inmersa en múltiples problemas como este que relata José. Efectivamente hay un movimiento desde el exterior al interior que no se puede obviar. Son problemas del exterior que afectan a la institución. Esta experiencia exterior pareciera que no tiene que ver con el problema que estamos tratando de sacar a la luz, puesto que no estamos hablando de la diferencia, sino de un problema social arraigado que se sale de las manos de cualquier docente. Es aparente porque estas situaciones son experiencias que de una u otra forma van haciendo parte de la conformación de la identidad de los estudiantes. Sin embargo, esta situación de violencia el docente no puede responder con el diálogo, sino velar por su integridad física.

Encontramos acá entonces que la relación entre el exterior e interior de la escuela no sólo pasa porque los estudiantes tengan experiencias que desarrollan sus procesos de configuración de su individualidad, sino que atraviesa situaciones que competen, no solamente a una institución educativa, también a todas las instituciones sociales que están en relación con la formación de los estudiantes, llámense familia, Estado o colegio. Sin embargo, esto no excluye que los docentes eludan la necesidad de conocer qué ocurre en el entorno de la experiencia del estudiante fuera del colegio, sea para establecer relaciones de alteridad, o hacer frente a situaciones extremas como las que comentó José.

A esta altura de las conversaciones con José se puede afirmar que si bien él no tiene un acercamiento a las culturas particulares de los jóvenes, o mejor, no las reconoce como pertinentes dentro de la convivencia del colegio, sí que tiene un conocimiento de los problemas sociales a los que se ven enfrentados los estudiantes. Por esto, me animo a preguntarle por la pertinencia de que los docentes conozcan esas problemáticas que vienen del exterior de la escuela para el desarrollo de sus prácticas pedagógicas.

Si yo conozco el entorno, si yo conozco que estoy en un barrio estrato 2,

marginal, con un espectro de consumo muy alto con un gran volumen de jibaros, donde hay cuatro ollas en el barrio las ferias, donde hay seis pandillas que predominan, todo eso me ayudaría para hablar con los estudiantes para decirles cuidense, evítense este inconveniente, váyanse por aquí, no busquen el problema. Eso garantizaría un poco de calma y seguridad para mi persona, para mi proyección como docente, y al mismo tiempo le estaría garantizando a mis estudiantes la seguridad como tratando de prever o anticiparme a algunos hechos.

Así pues, a parte del conocimiento de la problemática de lugar del barrio, José reconoce que este tipo de saber cotidiano permitiría a los docentes orientar de mejor manera a los estudiantes. ¿Es posible orientar a los estudiantes hacia prácticas sociales de reconocimiento del otro si no se conoce, por lo menos en el caso del Colegio Distrital, el entorno problemático del colegio?

Esto último, desde un componente espacial estaría sugiriendo que se debe estar vinculando la experiencia del exterior del colegio con el interior de esta institución. Esto significa que los discursos exteriores intervienen en las dinámicas internas del colegio. No quiere decir esto que sean visibles.

Imaginemos que estamos en una clase de un profesor que desconoce estos problemas del lugar exterior de la escuela. Se ciñe a su asignatura. Alguna vez quiso plantear una actividad significativa para la experiencia de los estudiantes. Acá se pueden dar dos situaciones debido al desconocimiento de la lugaridad del barrio: O plantea una actividad que nada tiene que ver con algo significativo para el estudiante, o acierta con una actividad significativa, por mero azar, pero no porque en verdad se tenga conciencia de lo que se está haciendo con el estudiante. Si, por el contrario, se conoce el contexto situacional, pues en verdad puede haber una orientación. No puedo orientar a alguien si no conozco las características del espacio, o más bien, del lugar; o por lo menos, estoy abierto a abrir espacios pedagógicos para poder interpretarlos.

Por lo anterior, lo que plantea José tiene sentido al momento que hace pertinente la problemática del lugar que incide en situaciones de peligro para el estudiante. Esto, como lo expresa José, es lo que permite entablar un diálogo con el estudiante a partir de la comprensión de su lugar de experiencia. Hay que tener presente que estamos ante una idea que excede la mera práctica pedagógica en el aula. Lo que se encuentra en el relato de José es que el docente debe salir de su propia experiencia para conocer la problemática que circunda el colegio.

A esta altura de las conversaciones se puede decir que las respuestas de José estaban siempre encaminadas al control de las situaciones de convivencia que permitían orientar al estudiante. Esto se infiere por su énfasis en las mecánicas de control disciplinarios que él mismo reconoce. Aunque parezca que esta idea se aleja del problema esencial de esta investigación, lo que hace es dar una perspectiva que nutre este. La lugaridad del estudiante pasa por tener en cuenta los problemas de su experiencia. No es sólo que el lugar ayude a construir su identidad, sino que éste hace parte de una experiencia de vida llena de peligros y oportunidades. Acceder a la experiencia de José nos ha indicado que necesariamente los procesos de alteridad que se buscan desarrollar con los estudiantes pasan por el conocimiento de estos peligros de estos espacios. Por lo tanto podemos estarnos enfrentando a una relación entre alteridad y espacio.

4.2.2.6. Así como él quiere que lo respeten, entonces él respete el espacio del otro, respete la opinión del otro

Con el transcurso de las conversaciones con José, ya sentía la confianza para indagar en algo que como investigador consideré sería problemático, pues, a juzgar por lo observado en algunas actitudes de José en el colegio, irían en contra de prácticas que reconozcan procesos de alteridad e interculturalidad. Sin entrar a dar ejemplos puntuales, quiero matizar que esto se evidencia cuando se pone de manifiesto sus fortalezas

-cuestión que él reconoce en las conversaciones- al confrontar a los estudiantes cuando ellos expresan sus gustos particulares, pero que infringen una norma del colegio.

Así pues, le argumento a José que se están dando en la actualidad muchos cambios en la educación. Que la interculturalidad se pone en primer plano en las prácticas pedagógicas que podemos desarrollar con los estudiantes. Le nombro un caso que fue muy comentado por la opinión pública, y que me detengo a explicar para que el lector de este texto conozca el contexto de e ilustrar a dónde se quería llegar con la pregunta.

En 2014 un estudiante de un colegio privado de Bogotá se suicidó. Dejo una carta donde evidenciaba la presión que el colegio ejerció sobre él cuando se declaró abiertamente homosexual. La investigación evidenció que el colegio lo discriminó. Un agravante es que el psicólogo trató su homosexualidad como una enfermedad. En un fallo sin precedentes la Nación condenó al colegio a su cierre temporal. Además solicitó a los colegios que revisen sus manuales de convivencia porque estos no pueden pasar por encima de los derechos constitucionales de una persona, mucho menos de los de un menor.

A pesar de la sentencia de la Alta Corte Constitucional, grupos políticos de ideología cristiana, siguen una pugna jurídica para que se revise este fallo. Además, el debate sobre este tipo de hechos sigue al interior de las instituciones educativas. Pero el hecho es que, al momento de la escritura de esta tesis, el respeto por la diferencia de los menores es un hecho reconocido jurídicamente.

Explicado el contexto de la referencia que traigo a colación en la conversación con José, la pregunta concreta y su respuesta se da de la siguiente manera:

E: (...) ¿Cree usted que es conflictivo exigirle a los estudiantes una serie de normas, que en muchos casos entran a juzgar de forma negativa su

individualidad?

J: Yo estoy de acuerdo en la inclusión, en la interculturalidad, en el reconocimiento del otro, pero creo que nos falta cultura.

Detengámonos en la frase que usa la palabra cultura. Tal como aparece en el uso de la palabra, se interpreta que está siendo usada en sentido aristocrático de las buenas maneras que distinguen a una persona que actúa de forma aceptada según las convenciones sociales. Es decir que encontramos un uso de cultura que se aleja de lo que se comprende ahora en su relación con los conceptos de interculturalidad. Más allá de esto, José comprende que al estudiante hay que hacerle tomar conciencia de que tiene derechos: “*Al estudiante hay que enseñarle, hay que meterle en la cabeza que él tiene derechos, yo estoy totalmente de acuerdo y hay que respetarlos*”.

José siempre ha manifestado lo bien que se siente en el colegio por el ambiente que permite, aunque con problemas, realizar las labores de docencia en el marco del respeto. En este sentido sigue su sentimiento de afecto por el colegio cuando afirma, ya en relación con el tema del que estábamos conversando, lo siguiente:

Yo admiro mucho al colegio (Distrital) porque hay situaciones de la inclusión, situaciones de la misma pareja y todo y nadie se mete con nadie, eso me parece muy interesante en el Colegio Distrital. No son muchos los casos, pero se están dando.

Lo que responde José evidencia que es un proceso que está empezando a darse. Pero lo que dice mi experiencia como docente en el Colegio Distrital, es que aún hay resistencia por lo que se escucha en comentarios despectivos de algunos docentes con estudiantes que tiene condición homosexual, u otros que tiene gustos que no hacen parte de los de la mayoría de la sociedad.

Anteriormente había manifestado mi sorpresa frente a las ideas que expresaba José, pues nunca pensé que tuviera esa concepción de la educación, a juzgar por las actitudes que vi en él. En este punto de la conversación vuelve mi asombro:

Pero lo que no quieren entender los jóvenes de ahora es que ellos también tienen obligaciones. Ellos tiene que cumplir con una serie de normas, una serie de valores. Así como él quiere que lo respeten, entonces él respete el espacio del otro, respete la opinión del otro. Cuando esto no sucede, estamos transgrediendo el espacio del otro, y es cuando se presenta la situación de conflicto, que muchas veces ni los maestros ni los estudiantes pueden resolver por las vías del diálogo, sino que buscan vías de hecho para resolver el conflicto.

José entiende que el respeto debe partir de un movimiento bidireccional del uno hacia el otro. Las normas y valores son los que cohesionan las relaciones sociales y estas deben darse en el marco del respeto, tal y como lo manifiesta José, a su vez que nota que ante la ausencia de estos parámetros el diálogo es imposible. No se puede dialogar con el que le falta al respeto al otro. Para dialogar se necesitan dos, para pelear solo uno.

José trae a colación una ley educativa que pone el Estado, debido a la coyuntura del proceso de paz que se está llevando a Cabo con la guerrilla de las FARC:

Ahora incluso están por poner la cátedra de la paz, pero entonces dónde está la cátedra donde se va a hablar de la parte de la intersexualidad, etc, a ver si la gente empieza a entender, se empieza a meter en el cuento, pero siempre y cuando haya un respeto por el otro , por sí mismo, pero por el otro.

Mi sorpresa se ve confirmada porque en esta idea de José, el mismo que es

considerado, según sus palabras “un tirano”, tiene en su mente que el otro debe ser importante. Cuando hace la relación de uno hacia el otro, está hablando necesariamente del nosotros ¿Acaso no es este un indicio de alteridad en la forma de concebir la educación por parte de José?

4.2.2.7. Acá somos todos somos iguales, aquí vinimos a formarnos para proyectarnos en el campo laboral

La conversación y el grado de confianza que permitió José, dio la posibilidad de seguir adentrándome en temas controversiales y que tocan, ya no, temas transversales al problema de investigación, sino conceptos cruciales. Me arriesgo a invitarlo a que ahonde en el relato de su experiencia con culturas urbanas que se hayan hecho presente en la institución, qué tipo de conflictos vivió y como actuó frente a estos.

José manifiesta que el colegio es un territorio de paz, en comparación con lo que se escucha que sucede en otros colegios públicos de la zona. Afirma que en el colegio hay mucha medida y tranquilidad. Claro está, no faltan los problemas como en cualquier institución educativa.

Concretamente, con respecto a culturas urbanas que hayan querido hacerse presente en el colegio plantea lo siguiente:

En algún momento, se presentó un grupo de niñas hace muchos años creo que eran las candys, o las flowers que creo que se llamaban, y empezaron a andar con sus grabadoras y empezaron a armar un grupito ahí de como bailaban esto y lo otro y se fue acercando otro grupo como para tratar de agredirlas. Inmediatamente yo me apropié del cuento. Les dije acá no hay candys, acá no hay flowers, aquí no hay cabezas rapadas, aquí no hay ñeros, acá somos todos iguales aquí vinimos a formarnos para proyectarnos en el campo laboral. Entonces fue erradicado ese problema, y nunca más.

De lo que nos dice José, se pueden interpretar entre líneas varias cosas:

1. Cuando se indica a los estudiantes que todos somos iguales, se busca que entiendan que todos tenemos los mismos derechos y deberes. Esto es cierto, somos iguales ante la ley. No obstante, desde parámetros interculturales, todos somos diferentes. Pensemos en un colegio donde todos son exactamente iguales, tienen los mismos intereses y piensan igual. O todos serían buenos estudiantes, o todos serían malos estudiantes; o todos tendrían mala conducta, o todos tendrían buena conducta; no habría pie para el debate pues todos siempre estarían de acuerdo, sea para lo bueno, se para lo malo. De esta manera no se puede reconocer al otro en su diferencia cuando asumo que él es igual a mí, o yo a él.
2. Al estar enfocados al campo laboral, se está hablando de un espacio en el que no van a pensar distinto porque van a ser iguales. Si la creatividad parte de tener un pensamiento divergente, pues la convergencia entre ideas, gustos, formas de ver la vida, sería un impedimento para la creatividad y se estarían formando personas que sigan órdenes, más no sujetos capaces de realizar un aporte desde su individualidad a la labor que hacen. Claro está, se puede decir que esto último es lo que se espera cuando una nación piensa en un mero desarrollo económico, más que social.
3. La aparición de una cultura urbana significó un problema, y por ende, fue erradicado. Entonces, una cultura urbana en el colegio es un problema. Esto supone que ante la aparición de una cultura urbana en el colegio, la forma de afrontarla es erradicándola del lugar donde se manifiesta. Pero si se piensa que en el colegio se desarrollan procesos interculturales, esta

idea iría en vía contraria a esto. Aunque erradicar esas culturas es una vía rápida para arreglar un problema de convivencia, la relación con la interculturalidad sigue siendo confusa. Pensemos en el problema que tiene Europa con la inmigración que se está dando desde oriente medio a causa de la guerra en esos países. Innegablemente esto ha traído inconvenientes para los países que los acogen. Imaginemos que la solución a estos problemas, que es la más efectiva, sea desaparecer, o bien sus manifestaciones culturales, o incluso su propia persona. Esto se llamaría genocidio. Lo misma situación se genera cuando en el colegio se plantean estrategias que buscan invisibilizar a las manifestaciones culturales.

4. Hay una ruptura entre el espacio de experiencia cotidiano de los estudiantes y la experiencia del colegio, a causa de una delimitación de los roles culturales que excluyen las experiencia cultural del estudiante por fuera de la institución.

Ya entrados en el asunto, a propósito de esa experiencia que tuvo con los flowers y candys, le pregunto a José por qué cree que estas culturas se quieran manifestar dentro del colegio, y por qué no son permitidas según lo acababa de relatar.

Lo que sucede en el colegio es que si hubiera la cultura del respeto, del diálogo, yo no le vería problema, pero resulta que cada grupo quiere ganar más adeptos. Cada grupo quiere mostrar poder frente al otro, y eso es lo que va a generar conflictos. En una cultura educativa donde está la presión del grupo, donde están una serie de intereses. Una cosa piensa el cabeza rapada, otra cosa piensa el punkero. Entonces cada grupo va a estar ahí y cada grupo va a poner la música más alta, entonces yo no estoy de acuerdo con lo que ellos hacen. Entonces se van a crear problemas dentro de intereses de una minoría, y eso va a generar conflictos que pueden ser generadores de violencia a nivel educativo, sobre todo porque nuestros muchachos son muy ligeros de pensamiento, son muy

permeables a lo que dicen allá .

Con lo que se observa en el colegio se puede decir que de una u otra forma José acierta en la manera como ve la situación. Pero ¿acaso no es la escuela la llamada a orientar a los estudiantes cuando se presentan los problemas de intolerancia, para de esta manera permitir el diálogo? ¿No se estaría evadiendo una situación pedagógica? Se hace presente nuevamente que la exclusión de situaciones culturales juveniles de los conflictos, situaciones a los que se van a enfrentar los estudiantes en sociedad, no permite que la escuela desarrolle procesos de alteridad con los estudiantes.

Sumado a esto último se estaría estableciendo una ubicación del espacio del colegio y de la cotidianidad desde un alejamiento en el cual ninguno interviene en el discurso del otro. Estaríamos frente a un panorama espacial de exclusión de discursos: entre la acción educativa y la acción cotidiana del estudiante.

José continúa con su intervención y manifiesta lo siguiente:

(...) pienso que el colegio no es el espacio ideal porque pueden generar este tipo de situaciones. Situaciones de poder, situaciones en las que le digo al otro yo soy mejor que usted, que yo tengo más que ellos y eso realmente no estaría ayudando a la formación integral de los muchachos. Y además esto no puede ser así porque el colegio tiene una visión y tiene unos intereses, en ese sentido el Colegio Distrital vela porque sus estudiantes deben estar muy bien presentados para ir a hacer sus pasantías comerciales que los va a proyectar al campo laboral y que es un requisito para poderse graduar. Entonces todo el currículo está diseñado para que el estudiante esté vinculado con el campo laboral

Cuando escucho a José, no puedo dejar de pensar en el compromiso que tiene hacia su labor pues, sencillamente, no hace parte de sus obligaciones en el colegio, ni

está obligado a llevar una responsabilidad de tal magnitud. No obstante, y acudiendo a la responsabilidad fenomenológica que planteamos en los referentes metodológicos de esta investigación, es necesario someter a una autoconciencia crítica lo que se acaba de traer a colación la historia de vida de José.

Tratando de sintetizar la intervención de José en una oración compuesta que recoja la idea, y a la vez tenga sentido lógico, se puede decir que está centrada en afirmar lo siguiente: El colegio no es el espacio en el que se deban manifestar culturas urbanas juveniles porque traen problemas, y, a la vez, no hacen parte de la buena presentación personal que exige el campo laboral para el que están siendo formados por el colegio. Lo que estaría detrás de esta frase es que se trata de evadir los problemas de convivencia que traen consigo este tipo de manifestaciones culturales. Es decir que se excluye la problemática. No obstante, el hecho de que invisibilice al interior del colegio, no quiere decir que desaparezca en el exterior. Seguramente los estudiantes que agreden a los otros por tener un tipo de gusto distinto a los de ellos, seguirán haciéndolo afuera. No necesariamente porque esa manifestación cultural no sea expresada el colegio deja de existir. La decisión de excluir los problemas que conllevan las manifestaciones pluriculturales en la institución sin duda es eficaz, pero se puede decir que la exclusión del problema no permite una orientación para el estudiante.

Así pues, en la búsqueda de la naturaleza del problema de esta investigación, la alteridad se ve reducida en este plano, a invisibilizar la culturas particulares debajo de la que predomina, en este caso, la exigida por el colegio. No hay una relación entre la experiencia de lugar de los estudiantes fuera del colegio y su interior. No hay cabida desde esta perspectiva a la interpretación de una cultura minoritaria con respecto a la dominante. Esto supone exclusión de espacios. Hay una multiculturalidad que excluye, en ausencia de una interculturalidad vinculante.

4.2.2.8. El líder, el jíbaro, el líder de una pandilla, son sus verdaderos maestros

*cuando están allí*⁸²

José evidencia un problema que ocurre en Bogotá, -a juzgar por los eventos actuales es un fenómeno mundial-: la violencia entre los seguidores de equipos de fútbol. Tal es la problemática que el gobierno ha implementado un programa social para que las barras de los equipos pueden convivir los unos con los otros. En la actualidad esto ha permitido que baje el nivel de agresiones, pero la violencia sigue patente. José expresa lo siguiente frente a este fenómeno de violencia que trae consigo el fútbol:

(...)si hablamos de las barras, lo que los mueven son los grupos de presión donde quieren irradiar todo ese descontento que tienen, o la agresividad que hay interna, o la falta de oportunidades que el Estado deja de darles, y simplemente toman como bandera el deporte, o el trapo como ellos dicen, el trapo⁸³ del Atlético Nacional, de Millonarios, de Santa fe, para mostrar ese inconformismo que tienen frente al Estado, frente a la sociedad, y por qué no decirlo, frente a sí mismos.

Lo que se puede interpretar de esta idea es que José, de una u otra forma, tiene presente en su interior que estas situaciones exteriores, esos lugares donde vive el estudiante, en este caso el estadio de fútbol, hacen parte de la conformación de las experiencias que conforman su forma de ser en el mundo. No obstante, como a estas alturas del relato podemos afirmar, hay una situación que no permite que esas ideas se puedan conformar para hacerlas participes de relaciones de alteridad en la escuela, ni como procesos de comprensión de la realidad de los estudiantes en su lugaridad. Esto se hace evidente en lo que dice José a continuación:

Esas cosas las genera el deporte, y siendo educador deportivo esas cosas me parecen terribles; sin embargo, la única forma es creando identidad.

82 Jíbaro es el nombre que se le da a la persona que vende drogas

83 Nombre que le dan los integrantes de las “barras ultras” del fútbol a la camiseta que visten.

Entonces en el colegio que toco hacer, pues decirles que en el colegio todos somos iguales, aquí no hay trapos rojos, azules o verdes, la camiseta que vamos a enaltecer es la del colegio, la del uniforme de educación física, y la de Colombia en algún momento, ahí al interior de nuestro colegio.

Sin duda alguna, lo que busca José es orientar a los estudiantes para que haya un respeto entre ellos y no aparezcan brotes de violencia al interior del colegio. No obstante, vuelve a ponerse de relieve que el concepto de igualdad invisibiliza las diferencias de los estudiantes, lo que impide que ellos pueden reconocerse en la diferencia. Si bien el hecho de decirles que son iguales evidencia un fin loable en la práctica de José, esto de por si se opone al conocimiento de la diferencia del otro.

José afirma que mientras la escuela busca la formación en valores en los estudiantes, lo que ellos aprenden en el exterior de la escuela dificultaría esta labor

Cuando ellos salen hacen parte de la barra proyección azul, u otra de millonarios, es algo que el colegio no puede entrar a manejar, porque el problema que tiene la escuela es que trata de formar a los estudiantes en valores, trata de darles los referentes para una mejor convivencia social, para una mejor convivencia familiar, para una mejor convivencia en sociedad. Pero son los medios externos los que se encargan de distorsionar y cambiar esa filosofía, por qué, porque el niño solo está en el colegio cuatro o cinco horas diarias, fuera del colegio está alrededor de 8 o 10 horas (...).

Se nota nuevamente que José tiene presente la importancia del exterior en las incidencias a nivel de convivencia dentro de la institución. Es una idea muy potente para lo que se entiende en la formación de los estudiantes, el hecho de asumir que la mayor parte de su formación personal no pasa necesariamente por la experiencia de la escuela

¿Pero acaso esto no implicaría entonces tener presente estas problemáticas en el colegio para poder orientar a los estudiantes en vez de invisibilizarlas?

José llama la atención en que, efectivamente, esas experiencias del exterior sobrepasan lo que un docente puede hacer

Quiénes son sus amigos, con quién se la pasa, quienes son sus maestros, porque el líder, el jibaro, el líder de una pandilla, son sus verdaderos maestros cuando están allá. Ese es un maestro que está por encima de nosotros, nosotros le damos cultura, pero él le está dando una forma de decidir, un modus operandi para que él tenga, para que él consiga lo que quiere, fácil o difícil, pero al fin y al cabo eso lo hace feliz.

Lo que se encuentra en la historia de José, pasa por la experiencia de lugar que él tiene del estudiante. Seguramente José no hace parte de una barra brava o tiene relación con los expendedores de droga, pero según nos comentaba antes, conoce de lleno la problemática de estos estudiantes cuando entra a dialogar con ellos. Es el diálogo el que potencia este conocimiento. Se puede afirmar que el exterior también incide en la cultura al estudiante, no solo el interior como afirma José. No obstante, esta idea que trae José de que es el exterior el que vincula al estudiante con otras formas de acceder a su formación de identidad, sugieren que otros actores intervienen en su formación, sea esta orientada de una forma moralmente aceptable o no. Sugiere también que no es posible conocer todas las problemáticas, y sus matices, es imposible porque no se puede tener la experiencia del estudiante. Entonces es por medio de la interpretación de los lugares de experiencia, tal y como sucede con el conocimiento del entorno de José, como en este momento del relato se hace presente la noción de lugaridad. Como afirma José “*La problemática es tan grande que uno quiera tener el remedio para todo, pero esto es algo muy complejo*”.

4.2.2.9. *La formación del ser humano es su casa, es el hogar*

El rumbo que toman las palabras de José hace que pueda preguntarle sobre aspectos externos al colegio que, desde su experiencia, puedan incidir en la formación del estudiante en sus relaciones dentro del colegio. José pone en énfasis en la figura de la familia.

José explica que lo que se puede encontrar en el colegio es que muchos estudiantes no tienen un referente de autoridad en sus casas, razón por la cual necesitan de esa figura en el colegio. Para él la formación parte del hogar. Recuerda cómo en su época su familia estaba pendiente de sus deberes en el colegio. Esto lo contrapone a la situación que encuentra en el colegio en la mayoría de familias. En sus palabras:

El papá llega a las 9 de la noche, y cuando llega el hijo ya está dormido, y no hay comunicación, no hay diálogo, no saben qué está pasando con él. Los hijos son ruedas sueltas donde casi el papá no está enterado de nada, entonces, cuando uno llega y llama al padre de familia y le decimos que tenemos la sensación de que si hijo es consumidor, entonces el padre se sale de la ropa, cómo así, eso no puede ser posible, pero no tiene ni idea que es lo que hace su hijo a lo largo del día, y ya no tienen control de nada, simplemente trabaja para darle lo que él necesita, lo que yo denomino, comprar amor: que aquí le dejo para los tenis, que aquí le dejo para el bus, pero nunca se preocupa de su situación, no se preocupa con quien está, no sabe quien lo acompaña, es más, no sabe si va al colegio.

Esto que José indica lo he podido evidenciar como docente en el colegio. Cuando se hace necesario que un padre se acerque a la institución para dialogar acerca de su hijo, es muy difícil. Me he encontrado con situaciones en la que envían al hermano del estudiante que en algunas ocasiones no es un referente que lo pueda orientar. Más allá de

afirmar que sea un problema o no, en lo que ayuda este hecho que describe José, es que continua presentándose la importancia de la experiencia exterior del estudiante en el interior de la escuela. En este caso su experiencia de familia. Un desconocimiento de estas situaciones evitaría, como ya se ha podido sacar a la luz, que se pueda orientar el problema. Tal y como lo dice José: *“la primera escuela está en la casa, el colegio simplemente se encarga de la formación”*.

Hasta acá se supondría una contradicción entre lo que ha salido a flote con respecto al vínculo entre el exterior e interior de la escuela. Por un lado se ha desvelado que hay una ruptura entre estos, pero ahora sale a flote que sí hay un vínculo. Si ahondamos en esto se podrá ver que la ruptura surge a raíz de la experiencia que consigo traen los estudiantes a la institución. El vínculo en el discurso de José se da cuando ve una oportunidad para que las instituciones exteriores a la escuela aporten a la enseñanza de los estudiantes. Así pues, se puede decir que si lo que se busca es la aparición intercultural y de alteridad en la escuela, entonces esta también debe vincular la experiencia de los estudiantes, en caso contrario, seguiríamos ante una ruptura de la lugaridad de los estudiantes con el espacio de la escuela.

4.2.2.10. El maestro debe ser solidario con los estudiantes y con sus compañeros

Con todas las pistas que había arrojado José acerca de su práctica docente, surge la oportunidad de preguntarle acerca de la forma como concibe, se debe orientar la acción educativa según su experiencia en el Colegio Distrital. En espera de que esto me siguiera dando luces para la naturaleza del problema de investigación, José indica que son tres puntos los esenciales para él, aunque al final termina describiendo cinco.

En primer lugar el amor por su profesión. *“ Hay mucho paracaidista, hay mucha persona que viene a ser docente porque no hay nada más que hacer”*. En segundo lugar debe estar capacitándose constantemente. En el tercer punto que propone José es preciso

detenerse antes de continuar:

(...) Tres, estar al día con todas las innovaciones culturales y asimilarlas, aceptarlas, porque resulta que uno es de otro entorno, uno es de la generación del 80, de los beatles, y del grupo menudo, ahorita se rapea, se reguetonea; hay que estar actualizado con los momentos culturales con los momentos históricos del país y de la sociedad en general para que pueda ir de la mano con los estudiantes. Si se presenta la fractura de que yo quiero que el estudiante sea como yo fui, pues tremendo lío.

La idea que plantea José tiene una fuerte potencia hermenéutica porque sugiere que debemos pasar de nuestro presente a comprender el del otro, el del estudiante. También expresa que tiene presente que no se puede formar al estudiante a la semejanza de quien lo orienta. No obstante, tal vez sea por su preocupación porque los estudiantes no se desvíen del camino, se ha podido ver que ciertas situaciones detienen a José para que esos momentos culturales que expresan los estudiantes sean una oportunidad para formarlos en la diferencia.

Seguidamente José expresa que a los docentes les falta autoridad porque en ocasiones él siente que miran hacia otro lado, son indiferentes ante los problemas que ocurren. En este sentido se puede decir que José relaciona autoridad, no con una concepción jerárquica, sino con la forma en que, en este caso, el docente, se apropia de las situaciones conflictivas para hacerles frente. Dice José:

El maestro debe ser solidario con los estudiantes y con sus compañeros, porque es que unos sí, y otros no, porque el manual de convivencia dice que la sudadera no debe ser entubada porque eso se ve mal, entonces que eso sea de uno, no de todos, y solamente uno se desgasta, uno es el malo del paseo y los otros son los buena gente, entonces entramos en una

dicotomía en que el estudiante sabe a qué palo trepa. El docente debe tener autoridad, pero también generosidad.

Ahora que leo con detenimiento este texto de José, se me viene a la mente una experiencia que tuve con él, y que expresa lo que quiere dar a entender. Los estudiantes entran al colegio a las 12:30 p.m., tienen un margen de 10 minutos al cabo de los cuales se cierran las puertas del colegio y pueden entrar hasta la clase de la segunda hora académica. Un día me encontraba preparando clases en la sala de profesores. José entra visiblemente alterado, o mejor, ofuscado porque veía cómo estudiantes que venían caminando en la lejanía del colegio, aunque sabían que se les iba a cerrar la puerta no les interesó y continuaban como si nada los afanara. Creo que esa es la única vez que he visto a José en la sala de profesores, a parte de las reuniones generales. Nos expreso cómo él se desgastaba estresándose mientras que veía que algunos docentes no les interesaba. Que les daba igual si el estudiante llegaba tarde o no. Y si uno ve lo que ocurre en la entrada del colegio, pues se encuentra con que efectivamente José es de los pocos que se ocupan de algo que debería corresponder a todos los docentes.

El último punto que José ya había expresado, y con el que insiste acá, es el de la importancia del diálogo con los estudiantes. Además, acude a la parte ética del docente al afirmar el compromiso que debe tener con su profesión, y por el cual es innegable la autoridad que tiene José para hablar de ello:

La mentalidad de si me pagan 20 pesos, pues doy una clase de 20 pesos, no me parece, me parece que es como un poco de falta de ética del docente-. Uno lo que debe buscar es que ese estudiante sea un buen elemento para la sociedad, que sea un buen papá. Que sea un buen profesional, que sea una buena persona y que uno diga, dejé huella en estos estudiantes.

José también se refiere a que la figura del maestro debe pasar por ser un ejemplo

para sus estudiantes. “Encontramos que una falta es que un estudiante esté diciendo groserías, pero encontramos que el profesor se las pasa diciéndolas también, entonces el profesor pasa también a ser ejemplo dentro de esa formación”. A propósito del significado del ejemplo del docente, en ese momento del relato no puedo evitar preguntarle sobre su opinión acerca de los docentes que ejercen su función dentro del colegio y que no tienen una estética corporal usual dentro de esta profesión, pues esto pasa por el concepto de ejemplo que él estaba estableciendo. José hace la relación con mi estética y afirma lo siguiente:

Pues te soy sincero, y te voy a poner como ejemplo, cuando yo llegué al colegio me sorprendí, porque entonces uno puede tener una idea errónea de lo que es la sencillez o de la proyección del ser humano. Yo lo vi y de todos modos pensé, pues que vaina, acá hablamos de que no debe tener el cabello largo y llega un docente así. La verdad yo pensé en los estudiantes porque hace años llegó un profesor y pasó algo parecido. Porque yo le exijo algo al estudiante y de una vez me saca a relucir al maestro. El profesor tenía un piercing porque yo me preocupo es por las consecuencias fisiológicas que puedan llegar a tener a futuro los estudiantes. Además que el control ha hecho que desde afuera nos vean bien porque no encuentran estudiante con el cabello rojo o morado, ni con piercing por allí y por acá, entonces eso llama poderosamente la atención a la gente que viene al colegio. Entonces acá prima la sencillez, los mejor vestidos, los mejor hablados.

Lo que manifiesta José es que mi estética pasó desapercibida por el hecho de que no entré a confrontar los ideales del colegio -bueno, tal vez yo lo esté haciendo en este momento por medio de la tesis doctoral-, y eso me permitió acoplarme a las mecánicas del colegio. No obstante, se nota que persiste el hecho de que esto se vea como una dificultad al momento de que se plantee como un ejemplo para el estudiante, pues esto supone una confrontación con lo que se les exige a ellos.

4.2.2.11. Apertura

La experiencia con José me permitió acercarme no sólo al docente, sino a la persona. La expectativa de que no fuera bien recibido por él, se vio derrumbada por la acogida que tuve por parte del docente. En las conversaciones nunca me encontré con esa figura fuerte que lo caracteriza. Por el contrario, fue alguien abierto al diálogo. Una de las últimas frases del final de las conversaciones resume el trato que se puede llegar a tener con José: “Profe, para lo que quiera acá estoy”.

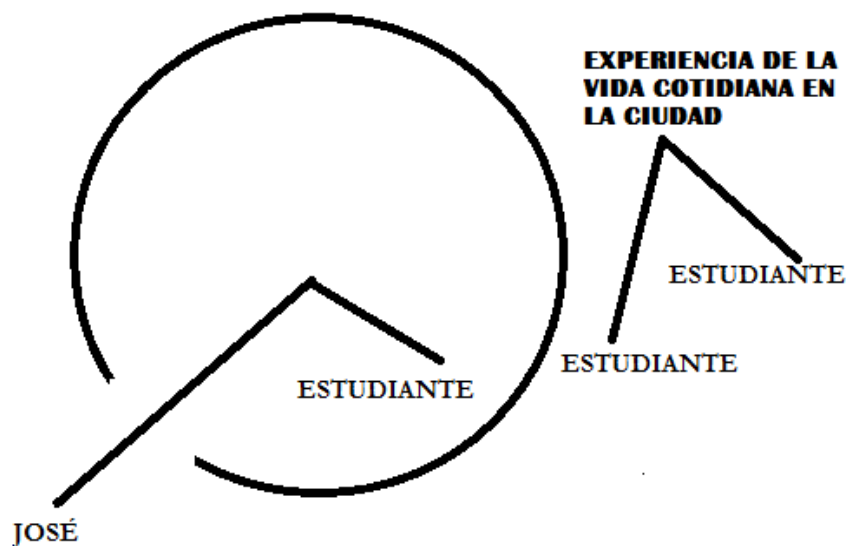
4.2.2.12. Coordenadas de diferenciación espacial

Pudimos evidenciar que José es un conocedor a profundidad de las situaciones que circundan la escuela. Problemáticas de violencia, inseguridad y pandillismo se hicieron visibles por medio de la voz de este docente. Estos conflictos para él, necesariamente deben ser excluidos de la escuela. En parte se puede compartir esta idea. Pero, a la luz de lo que dijimos en el primer capítulo, se puede sustentar que se debe excluir el conflicto, pues no se puede tolerar la violencia dentro de la institución; pero lo que no se puede sacar del foco de experiencia de la escuela es la conflictividad, es decir, traer esas experiencias, que no son las de los docentes, para desde ahí poder desarrollar procesos de alteridad entre los estudiantes.

Si se invisibiliza la conflictividad, no se podría hablar de una cuestión espacial en educación porque sencillamente no habría espacio. Para que haya coordenadas, es necesario el espacio. Si queremos coordenadas entre el vínculo de la experiencia de la ciudad y de la escuela para buscar la lugaridad por medio de la alteridad, sencillamente sería una empresa que no se puede llevar a cabo.

La experiencia espacial que nos deja la experiencia de José nos permite ver que la situación vectorial parte del origen de la escuela, pero no permite establecer claramente la coordenada con la relación de la ciudad. Esto en una función matemática

no es posible, puesto que siempre que hay un vector necesariamente hay una coordenada. Lo que sucede desde la experiencia de José, a la luz de un análisis espacial, es que el punto de encuentro se da dentro de la institución. El vector no saldría de ahí, por lo tanto, la experiencia de la relación educativa dentro de la escuela se ceñiría sólo a ese espacio. Esto podría ser representado de la siguiente manera:



Hay que insistir en que lo que se puede comprender de la experiencia de José es la búsqueda constante por el bienestar del estudiante. Estas acciones están enmarcadas en sus preceptos de disciplina y respeto. Conoce el espacio circundante del colegio, las problemáticas del barrio como lugar de experiencia de los estudiantes. Esto ha permitido un manejo de conflictos radicales como el pandillismo o inseguridad. Aunque la teleología de estas acciones supone un compromiso con la formación ética de los estudiantes, la situación espacial aparta la experiencia el espacio exterior de la escuela. Por lo tanto se excluye la experiencia de espacio que ellos tienen. Los lugares de ellos se convierten en no-lugares que dificultan una relación de alteridad con ellos, pues esto

supone un desconocimiento de su lugaridad y todo el cúmulo cultural que esto trae consigo.

4.2.3. VÍCTOR

La primera vez que supe de Víctor fue por su hermana. Era el primer día de clase. Me habían asignado la dirección de curso de un grupo de octavo. Ya en el aula de clase me encontraba con los estudiantes que se me habían asignado. Muchos estaban inconformes porque sus amigos habían quedado en otros grupos. Reclamos iban y venían, no solo para mí, sino para mis colegas que estaban en salones contiguos.

Una niña con una sonrisa en la cara, pero a la vez nerviosa, se me acercó para pedirme el favor de que la ubicara en otro de los grupos de grado octavo, pues su hermano estaba ahí y no quería dejarlo solo. En principio le dije que no. No se le quitaba la sonrisa mientras insistía. Al final me dio un argumento que caló, más que en mi sentido común, en un sentimiento de fraternidad que me despertó. Me dijo que su hermano había aprobado el año, en gran parte, porque ella le ayudó. Además afirmó que si ella no estaba con él, lo más seguro es que perdiera el año porque, según sus palabras, era muy vago. Le permití que se ubicara en el grupo que ella quería. Dio un salto mientras su sonrisa, siempre presente, era testigo de lo ocurrido. Antes de que se fuera le pregunté cómo se llamaba su hermano. Se llama Víctor, me respondió.

Por lo que me dijo la hermana de Víctor, esperaba encontrarme con un estudiante que descuidara sus deberes académicos. En el momento que me entero quién es él, me doy cuenta que no es un estudiante que es desinteresado, como decía su hermana, sino que tiene falencias, por lo menos en mi clase, que podían mejorarse ya que se dejaba orientar.

Recuerdo que su ortografía no era la mejor, por lo que, cada vez que me entregaba una actividad en el aula, lo sentaba a mi lado para revisar lo que podía

mejorar. Era un proceso muy lento, pero que a fin de año dio sus frutos.

Extrañé mucho la ayuda que a principio de año me dijo su hermana, era esencial para que Víctor aprobara el año escolar. Me di cuenta que lo único que ella quería era estar con su hermano porque le quería mucho, no porque fuera a ser una ayuda para él. En algún momento, a forma de broma le dije a la hermana de Víctor que cuál era la forma en que lo ayudaba, que no lo veía. “*¡Que va profe, si antes soy yo el que le hace las tareas!*” decía a grito entero y entre risas Víctor, a la vez que su hermana se sonrojaba.

Víctor era un joven como la mayoría de los de su edad. Reía con sus amigos y ocasionalmente cometía alguna falta leve. Pero podría decir que no era un estudiante problema o algo así. Incluso me dejaba la impresión que tendía a ser callado la mayor parte de las veces que estaba en mi clase. Ocasionalmente me decía que si podía escuchar música mientras hacía la actividad del día. Siempre se lo permití pues cumplía con su parte del trato.

En la última etapa del periodo del año escolar que compartí con el grupo de Víctor, realizamos una actividad que venía preparándose durante mucho tiempo. Los estudiantes debían hacer una exposición con unos parámetros particulares que se les exigía. El tema de la presentación era un estilo musical que fuera de su gusto. El día que el grupo de Víctor expuso conocí una parte de él que me llegó a emocionar. Ellos escogieron mostrar la música rap. Habló con gran elocuencia y propiedad del tema. Me atrevo a decir que estaba apasionado. Querían mostrar que no necesariamente el rap era de marihuaneros, de vagos o ladrones, sino que tenía cosas muy buenas que, en palabras de Víctor, “*no sabían muchos porque son ignorantes*”. Al finalizar la exposición se llevaron un aplauso, en gran medida, gracias a la emoción que Víctor puso en sus palabras.

Cuando empecé el proceso de entrevistas con Víctor no sabía a cuál de los dos

estudiantes me iba a encontrar. Al que era callado en clase, y por el que tenía que ir dispuesto a enfrentarme a una barrera que tenía que ir desmontando para poder escuchar su voz; o por el contrario, al estudiante que se apasionaba en sus palabras defendiendo la música que le gustaba. Encontré al segundo Víctor.

4.2.3.1. *Pues es que tratan a la mujer como un objeto*

El primer encuentro con Víctor me recordó, al principio, directamente a su hermana. Me saludó con una sonrisa “*¡Entonces qué profe!*”. A manera de broma le pregunté si ya se está preparando para repetir el grado noveno. “*Qué va profe, me extraña, si yo soy rejuicioso*” me dice entre risas. La conversación nos llevó a charlar acerca de la música. Empecé por preguntarle por sus gustos. Él más bien empezó a hablarme de sus disgustos, pues me dijo que no le agradaba el reguetón. Le pregunté cuál es la razón que lo lleva sentir esto por ese género musical. La razón que me dio fue la siguiente:

V: “No me gusta porque degradan a la mujer muy paila⁸⁴”.

E: ¿La degradan muy feo? ¿luego qué dicen?

V: Pues es que tratan a la mujer como un objeto, no como lo que es. Uno se pone a analizar una letra de una canción y siempre va a ser sexo y maltrato hacia la mujer.

Acá empecé a encontrar en Víctor que a pesar de su juventud tiene una posición muy crítica frente a este género musical, a propósito de temas tan cruciales como el papel que cobra la mujer en la actualidad, y cómo ciertos imaginarios que los medios de comunicación hacen de ella un objeto y niegan su humanidad. Víctor ve que este género musical lo que hace es maltratar a la mujer a causa del vínculo con las relaciones

84 Expresión usada para describir un disgusto frente a algo.

sexuales. Él me dio un ejemplo de una letra de una canción que era muy escuchada al momento de la entrevista:

E: Dame un ejemplo de una canción de reguetón que recuerdes

V: Uy hay una que está de moda que se llama el taxi

E: Yo he oído que hablan mucho de la canción del taxi, pero no la he escuchado ¿qué dice la canción del taxi?

V: Ay no profe, es que es muy paila

E: No la cantes, solo dime un pedacito

V: Uy no profe es que ¡guacala!. A ver, dice, “me lo paró , el taxi...” Es un asco, nooo.

Para saber mejor a qué se estaba refiriendo Víctor con la crítica a esta canción, busqué la letra, e incluso vi el video con el que la promocionan. De lo que me encuentro en la letra destaco algunas partes que efectivamente dan la razón al disgusto de Víctor por la forma en que la mujer es tratada como un objeto sexual:

Lo paró con una mano, lo paró que yo la vi

cho cho cho fe para el taxi

cho cho cho cho cho fe para el taxi

Ella está pa un accidente, no me importa si está

crazy

No me importa si hace vino por ahí

cho cho cho fe para el taxi

cho cho cho cho cho fe para el taxi

No me importa si es casada

No la quiero pa instalarme

Yo no quiero que sea sólo para mí

En el taxi, la conocí caminando por un backstreet

estaba sexy, pero tan sexy

que por poquito arrollamos un tipo y chocamos el

taxi

era el chofer,	y no le tengas duda, ella le saca todo el jugo a la
el que dijo: “! Oye, mira esa mujer!”	uva
está dura, dura, qué dura	que hace vino, sí
pero ya tú sabes que ella quiere efectivo dinero,	hace vino.
visa qué chula,	
lula,	Yo la conocí en un taxi, En camino al club (...)
con culo de mula,	

El doble sentido de la canción es entre la acción de una mujer que le hace la señal de parada a un taxi y la forma que la expresión, “paró”, hace que sea entendida como un contenido sexual. La mujer sólo es pensada para una relación sexual. De ahí para allá, no existe otra forma de concebir a la mujer desde esta canción. Me atreví a ver el video, y no hace más que ratificar esta idea. El paradigma de la belleza femenina que venden los medios de comunicación: una mujer con siliconas en su busto, liposucción, labios carnosos y dispuesta a estar sexualmente con un hombre, se ve plasmado con fuerza en el video. Incluso se hace una alusión a la prostitución, pues sugieren que la mujer tendría una relación sexual a cambio de dinero. Buscando más información de la canción encuentro que gozó de gran popularidad, incluso, al momento de la escritura de esta tesis esta canción aun estaba siendo muy famosa en las emisoras de radio.

Le pregunté a Víctor por la opinión que él tiene de las personas que escuchan reguetón:

V: No sé, pues que se dejan llevar como por las modas

E: ¿Por qué crees que es una moda?

V. Pues porque es un grupo de personas que ven a otras, y como lo están haciendo, y por no hacerse a un lado de ellos, por caerles bien a los demás pues cogen cosas de ahí y ya. Las personas que hacen lo que le

gusta a todo el mundo lo hacen sin pensarlo y caerles bien a los demás y ya (...).

Cuando Víctor expresó esto último, lo hizo con un tono de voz que evidenció su malestar. Lo primero que dijo acerca de por qué considera que el reguetón es una moda, muestra que la crítica que él hace a este género de música va también por el lado de que él tiene presente que este es un género musical que es muy popular en la actualidad, pero conlleva el problema de que las personas no se detienen a analizar qué es lo que están escuchando.

Víctor toma este género musical como una moda que tiene que ver, según lo que él expresó, con la necesidad que tienen de estar unos con otros a partir del gusto musical, en este caso, uno generalizado como es el reguetón. Se puede decir que esto hace parte, no sólo del reguetón, sino que puede ocurrir con cualquier género musical; pero, cuando Víctor le suma el componente de que esto se escucha sin una conciencia crítica, pues ya estamos en otro tipo de dinámica.

A juzgar por el énfasis del tono de sus palabras, lo que más molesta a Víctor es lo siguiente:

Y pues mire profe, el reguetón es tomado del reggae, entonces trataron de sacar como un subgrupo. Esos reguetoneros en algún momento se hace llamar raperos y no es así. Ellos dicen que porque se visten con ropa ancha, con gorra plana, con el big jean, ya son raperos, pero no, eso es una babosada.

Lo que se interpreta de acá es que el malestar de Víctor también parte de la confusión que se presenta al considerar que por usar una vestimenta similar entre las personas que escuchan reguetón y rap, entonces hacen parte de un mismo grupo de seguidores. Ambos están, para Víctor, en formas de pensar totalmente opuestas. Una

cosa es lo que expresa el rap, otra el reguetón, a pesar de que se vistan de forma muy parecida. Por lo tanto, si hacemos un ejercicio de oposición, se puede inferir que para Víctor el rap no toma como un objeto sexual a la mujer como lo hace el rap, y el estilo de vida de las personas que escuchan rap no es una moda.

4.2.3.2. A nosotros nos gusta expresarnos por medio de la pintura, del arte

Por la forma tan seria en que Víctor intervino durante la conversación, se puede decir que es casi innegable la pasión que la música rap despierta en él. Si pensamos en la oposición que, según Víctor, presenta el rap con relación a los mensajes que envía el reguetón, y que este último hace parte de los gustos de una cultura masiva, entonces el rap, o por lo menos sus características esenciales, no pasan precisamente por hacer parte de una recepción tan masiva. En este sentido se dio el siguiente diálogo:

E: ¿Tú crees que el rap es una moda?

V: No, porque el rap es una cultura, digamos, rara, porque ahí está el grafiti, y los grafiteros escuchan rap. Un grafitero no se va a poner a escuchar reguetón. Y hay algunos grafiteros que empiezan a escuchar reguetón y la verdad eso no. El rap tiene cosas bacanas, el rap tiene como esencia.

El que Víctor se refiera al rap como una cultura rara, indica que él tiene en cuenta que a diferencia del reguetón su gusto musical no hace parte de lo que se considera dentro de la norma social. Cuando él dice que el rap tiene esencia, lo hace de una manera tal que se ve la pasión que esto le genera. Esto pudiera ser lo que para él representa la esencia del rap: que despierte una pasión que cala en lo profundo de su personalidad.

Aparece de relieve algo con lo que no pensé que me iba a encontrar cuando acudí a la voz de Víctor: la relación entre el rap y el grafiti. Por lo que me comentó, hay una

representación gráfica del rap por medio, no solo de su vestimenta, sino también a través de esta expresión gráfica en la que no tiene cabida el reguetón. Noto la constante insistencia de Víctor en que estos dos géneros sean plenamente diferenciados. Ante la inesperada aparición de esto, invité a Víctor a que me comparta su experiencia de esta forma gráfica de expresión.

El grafiti es coger un marcador, o una lata de aerosol y rayar una pared. El grafiti se vive, desde el momento en que uno se despierta, hasta que se acuesta. Hay muchas personas que piensan que por el hecho de que raye una pared somos vándalos, que no hacemos nada. Sí, que somos vagos o gamines o algo así. Pero no es así, el grafiti es una forma de expresión.

Cuando Víctor me decía esto no se podía ir de mi mente la intensidad de la forma en que expresaba sus ideas. El grafiti, más allá de ser una forma de expresión gráfica, pasa a ser una parte de la identidad de Víctor. No es sólo el hecho de rayar una pared, eso lo puede hacer un niño de poca edad que no tiene conciencia de lo que hace. Rayar, implica plena conciencia de lo que se hace, y del significado particular que para los raperos significa, y que además, quieren dar a entender. Por esto último es que Víctor se siente mal cuando son considerados personas que comenten un mal al rayar algo que está a la vista de todo el mundo.

Esa opinión que Víctor considera se tiene de los jóvenes que hace grafiti hace parte de un imaginario de las personas que habitan la ciudad. No es raro escuchar a alguien referirse en palabras despectivas cuando ven las paredes rayadas con grafitis. Quise ligar esa opinión que se da en la sociedad en general, con las opiniones que se dan dentro del colegio con respecto a esta forma de expresión.

E. Tu me hablas de que a los grafiteros los ven como vagos ¿Tu crees que dentro del colegio los ven así?

V: Sí

E: ¿Quiénes?

V: Pues los profesores. Mire, mi hermana es grafitera, mis amigos son grafiteros. Entonces uno como que lo encasillan y le dicen a uno, no, que los vándalos, y que son unos ineptos que no saben nada. Y pues como que yo me pongo a pensar que pues por qué dicen eso. Cada persona tiene una forma de expresarse. Y pues a nosotros nos gusta expresarnos por medio de la pintura, del arte.

Lo que se encuentra en el descontento de Víctor es que ese desconocimiento que hay en la ciudad con respecto a su expresión, que ellos consideran arte, hace de ellos un estereotipo negativo que parte del desconocimiento de la intencionalidad de sus acciones. Víctor siente que esa forma negativa en la cual son vistos pasa al colegio por medio del puente, llamado profesores, que permite continuar con esa interpretación errónea de sus acciones. Cuando Víctor dice que cada uno tiene una forma de expresarse lo que hace es recurrir a su propia realidad, que desde su perspectiva es totalmente normal, pues responde a la necesidad de expresar su individualidad como cualquier otra; pero, insisto, es mal entendida por la sociedad, y en el caso particular del colegio, para Víctor, los profesores mantienen este tipo de ideas erróneas.

Me llamó la atención la forma tan puntual en la Víctor afirmó que los profesores del colegio mantienen esa postura frente a su forma de expresión. Por esto le invité a que me comentara más acerca de experiencias puntuales donde haya ocurrido lo que el menciona.

Pues eso se nota, por ejemplo, cuando un profe lo critica a uno y le dice “esos puestos, esos cuadernos, todos rayados” o “como tienen esta ciudad de sucia”. Mire, un cosa, al ver un grafiti bien hecho en un

portón y no dicen nada, ven algo que lo hacen de rapidez y quedó feito y ahí si dicen que es vandalismo. O sea, se contradicen ellos mismos.

Así pues, mientras que un profesor ve una situación negativa en su expresión gráfica, Víctor halla el centro de su expresión artística. Se puede notar que la contradicción sobre la apreciación del grafiti que él pone de relieve, consiste en que hay unos que son estéticamente poco atractivos, para los cuales sería pertinente que se les atribuya a la acción del vandalismo; pero guarda una estructura agradable viene a ser algo que no es considerado bajo este término. Más allá de la apreciación estética, lo que se puede destacar es que para Víctor ambos hacen parte del arte que él expresa, pero la contradicción radica en que, dependiendo de la forma como se aprecia, para algunos es malo o bueno.

O sea, nosotros no nos metemos con la forma de pensar de otro, pero ellos si le dicen a uno, que porque uno pinta, uno raya, o uno se expresa de cierta manera, si lo tildan a uno de vándalo, de gamín, de delincuente. Es ilógico.

Se encuentra acá que el resentimiento que guarda Víctor frente a algunos profesores que desprecian su forma de expresión, se debe a que no responde a la forma tolerante como los grafiteros ven las expresiones de los demás. Si él respeta otras formas de expresión, se siente atacado cuando no es respetada la suya. Es decir, estamos frente a la necesidad del estudiante de ser reconocido en su diferencia, que se respete su forma de vida, puesto que él respeta al de los demás.

4.2.3.3. Hay profesores que si lo apoyan a uno mucho

Llama también la atención el hecho de que estas situaciones de desprecio a su forma de expresión no se dan entre los propios estudiantes, o por lo menos así lo siente Víctor cuando le pregunté si se ha sentido menospreciado por sus compañeros de colegio

por su forma de expresión.

E: Ustedes dicen que hay profesores que piensan eso de ustedes, pero, ¿hay compañeros que piensan de esa misma forma?

V: Pues no mucho porque entre jóvenes nos entendemos y pues cada uno tiene su manera de pensar y vivir la vida ¿no? Y pues esta es nuestra vida, andar pintando, andar rayando, uno no se da cuenta del momento en el que el grafiti lo consume. Pues sí, hay muchachos que le dicen a uno, que ¡ey, vándalo! Pero uno le hace un dibujo a esa persona y ahí si le gusta. Pero hay profesores que si lo apoyan a uno mucho.

En sus palabras se halla un respeto por la diferencia de pensamientos que expresan un nivel de tolerancia. A juzgar por la forma como se comportaba con sus demás compañeros en el colegio, se podría decir que su afirmación es coherente con sus acciones. No generaliza, sabe que hay jóvenes que no les gusta su arte, pero al parecer tiene una forma de convencerlos de que su arte es positivo: dibujándoles. Se puede ver al final de la idea de Víctor que reconoce que hay docentes que sí lo apoyan. Quise saber por ellos.

E: ¿Cómo los apoyan los profesores con eso que les gusta?

V: Pues es que cuando uno hace un boceto o un dibujo, o algo así, unos profes le dicen a uno “Uy, severo, deberían pintarlo en una pared, o algo así”, entonces pues ese apoyo de esos profesores pues es bonito, porque al final hay los que no están de acuerdo con eso, pero también están los que nos apoyan, entonces eso es bien chévere.

El reconocimiento de algunos profesores a la forma de expresión de Víctor hace que sienta que su arte es algo positivo. Es una motivación que le demuestra que no son

del todo ciertos los comentarios negativos a propósito de lo que hace.

Le dije a Víctor que lo que me estaba expresando me recordaba a un compañero suyo que le gustaba mucho dibujar. El estudiante que le comenté siempre me mostraba sus dibujos. Veía en su cara el orgullo cuando yo le daba un comentario positivo, incluso cuando le hacía comentarios para que mejorara su arte. Esto supone una experiencia de un espacio de colegio que le da reconocimiento a su experiencia. El reconocimiento pues, en esta situación se muestra como un vínculo entre la lugaridad del estudiante y el espacio de la escuela.

Este estímulo que hace que Víctor sienta que su gusto es algo positivo, me llevó a preguntarle si tuvo alguna clase de incentivo por parte de la institución para desarrollar su talento.

Pues en la clase de artes, de danzas, había un mural en el salón. Un día estábamos cerrando periodo y pues yo me puse a mirar y a pensar, ole, voy a cambiar ese mural. Pues le dije a la profesora si podía cambiarlo, arreglarlo. Ella me dijo, “sí hágale y le doy nota”. Entonces yo me monté aerosoles, pinturas. Entonces con mis cuatro amigos que estamos pintando, ¡pues lo hicimos! Y pues tuvimos una buena nota en danzas, y en artes. La profesora de artes, de música, varios nos apoyan, Eduardo nos apoya, y nos han dicho, “ey, por qué no pinta”. Pero pues nosotros somos estudiantes y no tenemos la capacidad de tener tanto dinero o gastar tanto dinero en pintura.

Noté en Víctor una intensidad en sus palabras a la vez que gesticulaba con sus manos, se sentía en verdad orgulloso de que le hubieran dado la oportunidad para hacer evidente su talento. El hecho de que le dieran nota por su labor podría indicar que su trabajo se vio motivado por este hecho. Pero a juzgar por la emoción con la que expresó este evento, mostraba que significaba para él mucho más que una calificación. Ese

mismo talento por el cual muchos le han dicho vago, pero que en realidad representa su identidad, algunos docentes le dan reconocimiento. Víctor reitera cómo este crédito que se le da a su expresión es realmente importante para él:

Se siente chévere porque pues es la expresión de uno. Por ejemplo la semana pasada hice un boceto y se lo regalé al profesor Eduardo. Era mi personaje y como con cartas y el nombre de él ahí al lado. Y uno se siente muy bien, no solo en el colegio. Una noche salimos a pintar todos y un muchacho pasó y nos dijo “¡ey, la energía!”.

Se ve la importancia que Víctor le da al hecho de ser reconocido por su talento, pero también muestra que ese refuerzo positivo también le sienta bien en el exterior de esta institución, pues a final de cuentas es en la calle donde él pinta.

4.2.3.4. Todo es un lienzo

Todo lo que ha dicho hasta ahora Víctor evidencia cómo su relación con el rap y el grafiti conforma parte de su identidad. Todo esto no ha sido dentro del colegio, pues son limitados los espacios donde puede mostrar su estilo de vida.

Con las pistas que en ese momento arrojaba Víctor con respecto a su relación con los lugares de la ciudad, le pregunté por su experiencia ahí. Según él, Bogotá tiene muchos espacios limpios. La cuestión del grafiti puede salir en el momento o ser planeada según sea la situación.

(...) eso sale, uno va caminando por ahí normal y ve algo limpio y hacemos el dibujo. Como dice un amigo “todo es un lienzo”. Bogotá es un lienzo, ahorita el boom, está en los puentes. Uno puede pintar donde uno quiera.

La ciudad completa es el lugar de experiencia en el cual Víctor puede hallarle significado a su forma de expresión. Para esto es necesario el recorrido de la ciudad, ahí donde el colegio no está presente. Eso que la escuela puede desconocer, por lo menos desde lo que nos contó Víctor, se visibiliza en las paredes de sus recorridos urbanos.

Por los lados de la avenida Boyacá, por la 68, había un concesionario vacío hace ya mucho tiempo. Habíamos unas pocas “firmas”, y pues unos aerosoles, y que vamos a pintar, entonces hicimos unos tags, y comenzaron a tacharlos, a escribirles cosas encima. Pasó el tiempo, yo me monté en aerosoles, y les dije, “muchachos, vamos a pintar”, nos fuimos todos, nos fuimos como cinco y otros. Claro, íbamos los que pintábamos, y los de respaldo. Y pues nada, eso era como un vidrio grandísimo, y nosotros ahí dándole. Nos chiflaban, nos echaban la madre, “eh que cójanlos” “eh que no sea sapo” les decíamos. Pues claro, la adrenalina, la gente gritando.

Estos lugares que son olvidados, intrascendentes u omitidos por la experiencia cotidiana, cobran relevancia para la experiencia de Víctor y sus amigos. Mientras para los demás es algo vacío y sin importancia, para ellos se convierte en el lugar que le da significado a su identidad porque es ahí donde pueden ejercer su medio de expresión incomprendido por muchos. Ese lugar deshabitado y sin ningún valor pasa a cobrar relevancia, para bien o para mal, en el momento que ellos empiezan a pintarlo.

Víctor también quería que el colegio fuera su lienzo, sin embargo no ha sido posible porque la burocracia ha impedido que se pueda llevar a cabo esto. Aunque la Alcaldía local lo apoyaba a él y sus compañeros para que pintaran zonas del colegio, algo que para él era injusto impidió todo. Ellos serían los encargados de hacer los bocetos de los dibujos, pero serían otras personas designadas por la alcaldía las que pintaran. Ellos siguieron en su empeño por llevar a cabo esto por su propia cuenta. Me comentó que hablaron con el rector y que les aceptaron los bocetos. Algunos profesores incluso

los apoyaron, pero lamentablemente el presupuesto del colegio es muy limitado y no se pudo hacer nada. Es por eso que Víctor me comentó que prefiere irse por la ciudad, me nombró otros sitios donde puede pintar. Lugares que están muy alejados de su barrio.

4.2.3.5. Uno puede hacer algo grande

Pero no todo es color de rosa. Víctor sabe que corre sus riesgos cuando hace estas actividades. No hace poco hubo un caso en la ciudad de Bogotá por un abuso de autoridad por parte de policías que dispararon aun grafitero al confundirlo con un ladrón. Él sólo estaba pintando un puente. Precisamente los riesgos los relaciona directamente con la policía. Dependiendo de cómo se den las cosas pueden llevárselo detenido. *Si uno está de buenas, pues lo sueltan, pero toca pagarles a los policías.* Víctor convive entre su gusto y el peligro de ser agredido por la autoridad. La experiencia de él pasa por una cuestión de extremos.

Víctor me comentó una experiencia de una de sus escapadas para pintar. Le pregunté si tuvieron algún problema con la policía .

No, estuvimos de buenas. Pero también es que nosotros arriesgamos mucho, porque salimos del colegio y vamos a pintar, entonces la policía está ahí como pendiente. Entonces nosotros somos muy locos en ese sentido.

Ellos son conscientes de que lo que hacen no entra en lo que se puede llamar como una conducta usual. Esto es algo que el colegio desconoce, o mejor, quiere desconocer. A muchos de los profesores del colegio no se les pasaría por la cabeza que Víctor corriera esta clase de peligros. Me relata que alguna vez pintaron antes de entrar al colegio, pero esta vez no era algo preparado.

Eran las doce del día, sobre la 80, y pintando con el uniforme del colegio. Una

vez llegando al colegio, pintamos una puerta con un marcador, hice cuatro firmas, eso fue breve, las hice en cuatro segundos. No nos dijeron nada los de la casa, pero si otros que nos estaban mirando, y nos gritaron “Cójalos” y pues echamos a correr por ahí por el barrio Bonanza, entre huecos y eso. Íbamos llegando a una cuadra del colegio, llegó un man por detrás y me agarró, y claro, entonces yo me safé y me dijo “camine a limpiar el portón, que vamos a limpiar el portón”. Bueno, fuimos, limpiamos el portón, nos tocó comprar varsol y tiner, y pues nosotros todos achantados cuando volvimos para el colegio.

Acá se encuentra una división de la experiencia de los dos espacios del colegio y la calle. Casi que parecerían dos estudiantes distintos. En un primer momento está el Víctor que tuvo un inconveniente que pudo pasar a mayores por su atrevimiento. Todo el relato gira en torno a su experiencia exterior. Esta desaparece cuando entra al colegio, no porque no exista, sino porque, como relató Víctor, no es tenida en cuenta. Si lo es, es como algo negativo que tiene que ser excluido de la experiencia de los estudiantes.

Algo que me desconcertó, pues no es algo que vi en la conducta de Víctor cuando fui su docente, es que alguna vez tomó riesgos en el colegio al romper las normas por haber pintado dentro de la institución, tal y como relata a continuación:

Pues cuando yo pintaba mis iniciales UVS, yo hacía esas firmas dentro del colegio, en el baño hice una encima de un vidrio. Bueno, la vuelta es que salí del salón hice la firma en el baño y me devolví al salón. Y nada, al rato llegó la coordinadora preguntando de quien eran las iniciales UVS, cuando dice mi nombre y yo ¡jups! Y pues yo tenía el aerosol y la pintura blanca en mi maleta, y pues nada, se descuidó un momento y eché todo en la maleta de una compañera. Y pues nada me regañaron y me pusieron a limpiar los baños.

Recuerdo haber visto las iniciales UVS encima de la puerta de un salón frente al

que yo daba clase. Una profesora visiblemente molesta prometía que cuando se diera cuenta iba a castigar al “vándalo que está llenando de mamarrachos el salón”. Nunca se me pasó por la cabeza que era Víctor el pintor de esos tag.

Le pregunté a Víctor qué le parecería si se hiciera una actividad en donde se empapelara un sector del colegio para que ellos pudieran hacer sus grafitis. Si lo que le propongo no tendría el mismo sentido por no ser una pared. *“Pues la verdad sería muy chévere porque uno podría demostrar lo que siente, y pues el colegio se va a dar cuenta que uno no solo raya un puesto, o los cuadernos y ya, sino que uno puede hacer algo grande”*. Lo que puede estar diciendo es que sigue manifiesta su posición de que busca que su forma de expresión de identidad sea reconocida. Si se le da la oportunidad a Víctor de pasar de rayar el vidrio de un baño a permitirle pintar algo en el que la comunidad educativa se dé cuenta de su arte, sería algo significativo para su vida. Pasaría de ser el estudiante que raya con sus iniciales, a alguien que puede expresar un mensaje positivo a un mayor nivel.

4.2.3.6. *Es una forma de mostrarles a los jóvenes que esas vainas no se hacen*

Hasta acá se ha encontrado que Víctor relata una relación estrecha en los lugares de experiencia de la ciudad que constituye su identidad. La lugaridad pasa por el tipo de relaciones que sostiene en los espacios en los cuales lleva a cabo su forma de expresión. Ahí se desarrollan una serie de experiencias que exceden la experiencia del colegio, e incluso, son desconocidas para esta institución.

Se da la oportunidad de preguntarle a Víctor acerca del significado de lo que ellos pintan.

Pues el tag de uno es como lo que a uno lo identifica, digamos antes escribía mis iniciales, ahora escribo pups. Por ejemplo mi hermana, su tag es glük, que en alemán significa felicidad, pues es que ella siempre

está sonriendo y se le ve siempre feliz. Además, al momento de hacer un boceto, pues uno trata de darle una perspectiva, como un punto de vista a cada boceto. Por ejemplo, mi personaje es un helado, pero lo puedo volver un samurái o un mago. Uno se puede enfocar a muchas cosas. Uno también se puede meter con las cosas del gobierno. A uno se le viene a la mente el sentimiento, y ya, es lo que a uno se le viene en el momento.

El tag es la firma del grafitero que lo identifica frente los demás. El pup es un dibujo que cumple la misma función del tag. Lo que se encuentra es que esta expresión gráfica representa una parte vital de su experiencia. No hace parte de las experiencias espontáneas que pueden salir al momento de hacer el grafiti, según comentaba Víctor, sino que es una manifestación esencial de su identidad. Además, llama la atención que se refirió a situaciones del gobierno, lo cual supone que no solamente es una expresión pasajera, sino que tiene un contenido ideológico que de una u otra manera forma su perspectiva de mundo.

Volviendo a la cuestión del rap, mi interés se volcó porque Víctor describiera qué situaciones particulares lo llevan a inclinarse por este género musical. Él lo describe de la siguiente manera:

Pues escuchar la letra, el contenido de la música. Lo que me llevó también a eso fueron mis amigos , uno comienza a pintar, a rayar, a escuchar rap. Casi siempre hay una influencia a parte, yo creo que es un emisor. Pues mis amigos, yo escuché eso y dije, veamos qué es eso del rap. Ahora escuchamos rap, nada de reguetón, eso es un asco. A mi hermanita si le gustó el rap fue por mí. Y nada, uno empieza pues a escuchar más artistas y uno va a los eventos de rap, y como el grafiti va ligado al rap pues bien.

Lo que relata Víctor induce a pensar que no todo se aprende en la escuela. En el

exterior de esta institución hay núcleos significativos que hacen parte de una experiencia importante para él. En este caso los amigos lo llevan a escuchar la música rap; pero, insistiendo en lo que se ha venido trayendo a colación desde la experiencia de Víctor, es la relación del lugar donde se vive el grafiti en la que fortalecen los lazos sociales que se desprenden de las representaciones que se hallan en lo que escucha en la música rap.

Víctor nombró a Iyhon Secuaz como uno de los grupos de rap que más le gustan. Quise saber a qué le canta este grupo para tratar de comprender mejor la experiencia de Víctor con el rap. Como no me nombró en la entrevista una canción en particular, me voy a Youtube, pongo el nombre del artista en el buscador y escucho la primera canción que arroja. El tema musical lleva por título, “perdido”. El video empieza mostrando al cantante tirado en un prado mientras un niño lo observa. El espacio es un humedal que queda en la ciudad de Bogotá. Se quiere dar la impresión de que el niño está observando un cadáver. En otro plano el cantante empieza a cantar. Su vestimenta es una gorra con una camiseta negra y jeans grandes. La letra de la canción dice lo siguiente:

	real como el amor de cucha
Estoy perdido, encontrando mi regreso	leal como la capucha
venido al nido	decepciono aunque no quiera hacerlo
Soy buen oyente nacido de tanto venido	del que espera todo sin llegar un día a
en el sur	merecerlo
Detrás de voces guerreras de autotune	de los que quiero y de los que de mi esperan
programas de los 90' y de la comida hecha	algo
en casa	vivo en arriendo, poco dinero, pero sé que
de la grasa poca dieta, el ejercicio mental	mucho valgo
me basta	ese valor lo doy yo, no el progreso,
sonido latino versos de mi esquina, atrás	paso a paso pero perdido siempre espero mi
de persona mezquina	regreso
activista de mi cultura, uno más del	
montón que lucha	si pateé la puerta, al salir metí una alerta



prometí que volvería hoy despierta	con traumas, sin la autoayuda y con la
con corazón el frío se arma la revuelta	esperanza asesinada
al pueblo que uno busca mi razón quedó	decidieron desatar tantos mensajes
envuelta (...)	reprimidos
	en la carrera del tuerto donde el ciego está
(...) Si me rindiera, si la razón a mis letras	perdido, dolorido
no diera	al ver su amor como calificativo
si les fallara a los que apoyan y no viera	anestesiado su pasado, o futuro primitivo
(...)	un total desconocido detrás del mismo telón
(...) Prefiero extinguirme a encontrarme	este tipo al compás de fe me dio la
porque muerto y	bendición
culpable de ira ayer me armé	hablaron de revolución, de ser reales en su
inquilinos del mundo con la moral	oración
quebrada	pecadores, iscarotes vendieron su religión

El inicio de la letra dice que la experiencia de quien canta es venida del sur. Estos raperos viven en una Ciudad Bolívar, una de las zonas más pobres de Bogotá, y cantan desde su experiencia de vida allí. La ciudad de Bogotá tiene el imaginario de que las personas pudientes viven en el norte de la ciudad y los pobres en el sur. Así pues, de lleno, la canción nos ubica en una temática que parte de la experiencia de personas que habitan ese lugar. La esquina del barrio, el lugar de experiencia de esas calles cobra relevancia en la letra. Además, la referencia al uso de la capucha que, por todo lo dicho anteriormente, nos remite a las manifestaciones de las luchas obreras donde se usa esa prenda de vestir en manifestaciones para no ser identificado y sometido por las fuerzas del orden.

Las voces guerreras hacen referencia a la lucha que ellos tienen frente al mundo, pues no lo tienen fácil en la vida. Se nombre como activista de la cultura, lo cual remite hallar la relación dinámica entre la lucha que tiene frente a la vida y el esfuerzo que hace por querer llevar un mensaje cultural a través de su arte. Lo que viene después reitera su

posición social. Se relata como alguien con pocos ingresos económicos. Pero esto en vez de hacerlo una persona inferior, lo lleva a valorarse como persona, pues el ingreso económico no define lo que es. Finalmente, la letra de la canción ejerce una crítica recia contra las instituciones políticas y religiosas. Esto deja entrever que el mensaje de la canción considera estos círculos de poder como manipuladores y que oprimen la clase social de la que hace parte el cantante.

Me percaté de que abajo del video de la página de Youtube había unos comentarios. Algunos de ellos decían:

- Cebero Tema.. Nacido En El Sur!!! (y)*
- *BRUTAL SECUAZ DIOS LO BENDIGA ESAS SON LAS LETRAS QUE AZARAN*
- *bien parcero buena bulla*
- *canción mas chinva no hay*
- *orgullo del sur secuaz*
- *PROGRAMAS DE LOS 90 DE LA COMIDA HECHA EN CASA DE A GRASA POCA DIETA EL EJERCICIO MENTAL ME BASTA HIJO DE PUTA PLAY! BUENA SECUAZ*
- *BUENAAAA BUENAAAA ROMPEDOR DE ROMPEDORES RAPEROS DE X VIDA HECHO EN UN PAIS SIN REGLAS LA BUENA SECUAZ SIEMPRE JJJJJIIIIIRRRRMMMMEEEE*

Algunos de estos mensajes celebran que el cantante haga alusión al sur de la ciudad. Otro dice que estas letras “azaran”, es decir, que no dejan indiferente al que la escucha. Otro evidencia una visión de país en la que no existen las reglas, situación que de una u otra forma denuncia la letra de la canción. Por todo lo que me cuenta Víctor acerca de su experiencia con el rap, pareciera que todas expresiones de apoyo ilustran todo lo que despiertan este tipo de letras en la vida de Víctor.

Me nombró otro grupo que le gusta mucho: Aerophon crew. Repetí el mismo ejercicio de buscar un video del grupo en Youtube. Me encuentro con la canción titulada “una oportunidad”. El video se desarrolla con los integrantes del grupo cantando en distintos lugares de un barrio popular. Se ven imágenes de personas humildes haciendo sus labores cotidianas. En algunos momentos del video aparecen niños de 8 años aproximadamente, simulando estar cantando la letra de la canción. Llama la atención que muchas de las imágenes del video son de estudiantes con el uniforme su colegio. Son estudiantes de colegio público, al igual que Víctor. Están relatando vivencias que son vitales para ellos, pero éstas están fuera del colegio. Son los mismos estudiantes de las aulas viviendo sus situaciones significativas en las calles del barrio.

Algunos apartes de la letra dicen lo siguiente:

Esta banda no se olvida dónde fue que nació	La verdad tu entenderías, he dedicado en esto
te lo puedo comprobar antes de que salga el sol	más que ver la luz del día
se trata es de un estilo de vida no se afectó solo que tu nos miras con los ojos del que se agotó	más líos y deudas por cada proyecto
Hoy agradezco a Dios por las dificultades y si tienes paciencia la rendición es grande,	la mirada desconfiada de mamá en es algo nuevo
cuando la vida te muestra que no es amable,	cuando el dinero se agota primero
y más cuando el destino te tiene para ser alguien	que mis sueños casi permiten vivir de esto (...)
en el camino sólo existe una oportunidad que justo en el momento que tu no aguantas más	(...) Sólo me queda una oportunidad de cambiar mi destino tan diferente
	Sólo me queda una oportunidad
	mi piel se dice rap
	me hace sensible a la realidad (...)
	(...)los niños necesitan del amor del hiphop
	amor que en casa muchos de nosotros no



sentimos	para mi barrio en el que se estancaron por
por eso le quité los sueños al que no quería	criticar
que prefería	nuestro trabajo y no aprovechar el tiempo
seguir jugando entre raperos	esta es la oportunidad que estaba
es mi anhelo seguir esperando el destello	esperando
de lo que	el poder es para sentir,
brilla en las mañanas mientras trasnocho	no para seguir gobernando (...)
escribiendo	

Muestran orgullo por el lugar de donde provienen y evidencian que la sociedad los ve como personas que tienen que pasar muchos trabajos para vivir. Al igual que el grupo anterior, Aerophone Crew viven en el sur de la ciudad, y ese es el lugar del que se sienten parte.

Plasman la lucha que han tenido para sacar adelante su proyecto musical, pero esta letra podría hacer parte de cualquier labor de alguien que vive en este contexto social. El hecho de la desconfianza de su madre, las deudas que lo superan y que la música le dé para vivir con lo justo, sustentan lo ya dicho. Para salir adelante necesitan de la situación que da título a la canción: una oportunidad. La referencia al entorno familiar muestra que también esto hace parte de las preocupaciones de este entorno. Se siente desprotegido porque no siente cariño en su hogar. Es el rap el medio por el cual puede suplir esa carencia de afecto. Finalmente se puede ver una crítica al gobierno que usa su poder como un privilegio, pero no para ayudar al pueblo.

Dificultades, superación y amor al rap, son palabras que podrían sintetizar el mensaje de las líricas de la anterior canción. Algunos de los comentarios para la canción en la página de Youtube expresan lo siguiente:

- Esta banda no se olvida donde fue que nació y te lo puedo comprobar antes de que salga el sol y no se trata si un estilo de vida no se afectó

Solo que tú nos miras con los ojos del que sea al otro Hoy agradezco a dios por las dificultades

- Ruzto que bien seguir en el camino.

- Aerophonicos ! Dios los bendiga! Saludos desde Mexico!

- Buen mensaje muchachos (y) Saludes

- Que gusto escuchar un Rap categorico y Colombiano, trabajen duro.

SALUDOS AEROPHONE CREW

- Me llegó hasta lo más profundo de mi alma, qué brutalidad de canción.

¡Uffffff!

- MCS REALES DE BOGOTA, LIRICAS AGRADABLES.REAL HIP HOP

- ¡¡..Excelente Producción Buena Vibra Y Con Toda La Energía Para Lo Que Se Viene .!! ¡DIOS LES BENDIGA!

- LA ENERGY (Y)

- cldo en salta que orgullo loco

- Aerophon Crew (y) el mero hip hop

- Dos palabras: Que chimbaaa...

Cuando veo el video, y además leo todo esto y lo relaciono con las imágenes que me venían a la mente con la descripciones que hacía Víctor acerca de su experiencia en los lugares de la calle, perfectamente, éstas podían haber hecho parte de este video musical. Pareciese que lo que pidiera Víctor es una oportunidad para que la sociedad dejara de ver sus gustos como algo negativo.

Entre otras de las cosas por las que a Víctor le llama la atención el grupo Aerophon crew, es porque que ellos le cantan a las vivencias de las personas que se dedican al grafiti. Además de esto me dice que

también hay grupos de gente que es ya vieja, pero son criados en la calle, en cada canción muestran cosas de la calle. Entonces esos manes meten marihuana, son muy viciosos y son muy ñeros. Pero también lo que

hacen, es una forma de mostrarles a los jóvenes que esas vainas no se hacen, porque ellos ya pasaron muchas cosas feas, que al estar en la calle han cometido muchos errores. Cada rapero expresa lo que siente, es como el grafiti, uno expresa lo que siente. Hay cantantes que rapean por las cosas que han vivido, por las cosas que han pasado, la policía, el gobierno, o sea todo, eso va ligado.

De nuevo se hace presente la experiencia de la calle, ese lugar que es significativo, no sólo en las letras de las canciones del rap, sino en la vida de Víctor. Insiste en que se malinterpreta a las personas que escuchan esta música a causa del desconocimiento de lo que cantan.

4.2.3.7. Yo le dije que no me ofendiera porque esto era rap

Víctor repele el reguetón, como lo hizo al principio del primer encuentro, para mostrar cómo el rap se diferencia de éste. Manifiesta que el rap es pacífico, a la vez que expresa la falta de sentido que le ve que alguien se ponga a pelear por un gusto musical. Manifiesta que esta confusión se da porque la gente piensa que son los ñeros los que escuchan rap, pero él insiste en que los ñeros escuchan es reguetón. Esta confusión la vivió Víctor en clase, y me contó una anécdota que dio paso a la siguiente conversación:

Por ejemplo ayer yo estaba en una clase y tenía rap y la profesora me dijo “¡quite ese reguetón!”, yo le respondí que no me ofendiera porque eso era rap.

E: ¿Tu por qué crees que el profesor confundió estos dos géneros tan distintos?

V: La ignorancia (risas que demuestran vergüenza)

E: tranquilo habla con confianza, di lo que piensas que no hay problema

V: O sea, es que pille, una vez yo estaba con un man que juega mucho con la voz.

E: ¿Beat box?

V: ¡Si, eso! Entonces como los profesores no escuchan eso y pues confunden. Esa vez estábamos en la clase de ciencias escuchando rap, y la canción comenzaba como si fuera una ópera, entonces la profe me gritó ¡oiga quite esa ópera! Yo le respondí que cómo así, que eso no era una ópera, sino rap. Claro, entonces los profes se confunden porque no están tan allegados al tema. No era Ópera, sino el efecto que el rapero hacía con la boca. El rap tiene esa vaina bacana también, combinan otras cosas como la salsa, el reggae, pues hay unas fusiones buenas.

En la situación que rememora Víctor hay algo que llama la atención, y es el desconocimiento del docente acerca del género del rap. ¿Acaso un docente tiene que estar enterado? Pensemos en otras labores, por ejemplo la del zapatero. Un zapatero, digo el buen zapatero, hace zapatos que duran, no hablemos de si son bonitos o no. Esto lo logra porque domina su técnica. Lo mismo ocurre con un panadero. Hace buen pan porque conoce su labor. Pensemos en un zapatero que no sepa lo que es una suela, o un panadero que no sepa qué es la levadura. Ninguno de los dos podría llevar a cabo un buen trabajo. En el caso del profesor que está en una profesión que requiere de un componente que tenga en cuenta la interculturalidad, no puede hablar de, por ejemplo, interculturalidad, si desconoce las distintas culturas con las que se desarrolla en la escuela. Sabemos que es imposible conocerlas a profundidad, una a una, pero recurriendo a una palabra que usa Víctor y que es pertinente acá, por lo menos deberían estar más familiarizados a esa experiencia del estudiante, de lo contrario estaría en la misma situación del zapatero y panadero que desconocen algo primordial de su oficio.

Así pues, le pregunto a Víctor si le gustaría que los profesores supieran más de la cultura de él.

Pues si porque cómo carajos van a confundir el reguetón con el rap (risas). O sea, eso no se hace. Sería chévere compartir sus vivencias con la forma de pensar del profe. Es que mire, hay profesores que creen que lo que ellos dicen es bien y ya, uno no tiene ni voz ni voto en algunas clases.

Encontramos que lo motivante para Víctor en el caso de que los profesores comprendieran mejor su experiencia con el rap, no es que el hecho de que ellos sepan acerca de este género musical, sino que se da la oportunidad de compartir con ellos. No sólo se trata de la música en sí, se trata de las vivencias que vienen con esto.

El hecho de saber de la cultura de los estudiantes no implica necesariamente que haya un trato intercultural, pues podría seguir existiendo un trato unilateral desde el profesor, aun cuando tenga el conocimiento de las situaciones culturales de los estudiantes. Lo que lo convierte en intercultural es que los dos participen del intercambio de significaciones. Víctor expresó algo más de lo que había hecho hasta el momento. No sólo el hecho que sea reconocido por sus dibujos es lo que interviene en esa necesidad de sentirse reconocido, sino el que sea escuchado.

Víctor afirma que le gustaría ser más visible en el colegio en cuanto a su gusto por la música rap:

es que mire, una vez hubo un concurso de canto, entonces no permitían que cantáramos rap, ni rock, ni...no recuerdo qué otras cosas. Nosotros quedamos entonces como, qué vamos cantar, carranga o qué carajos. Si uno va a cantar algo pues que sea algo que le guste a uno, porque cómo se va a poner uno a cantar algo que no le gusta.

Lo que se deduce es que se siente excluido en un evento cultural que paradójicamente excluye las culturas urbanas de los estudiantes. Es contradictorio invitar a los estudiantes a que participen en un evento cultural haciendo que ellos nieguen su situación cultural.

4.2.3.8. Compromiso

El final de las conversaciones se dio en un tono de máxima cordialidad con Víctor. Entre las cosas que charlamos en ese momento quedó sobre la mesa que le gustaría mucho que fuera de nuevo su profesor. A modo de broma me dijo que si vuelvo a ser su docente no tendría derecho a ponerle una mala nota porque me ha colaborado con las entrevistas. Continuando con el tono de broma, le respondí que es todo lo contrario, que tendría que rendir en clase porque podía denunciarlo con las autoridades por andar ensuciando las calles de la ciudad.

Me preguntó sobre cómo veía los grafitis en España. Yo le di mis impresiones. Me comentó de una tienda en Madrid que vende pinturas para grafiti. Quedé con el compromiso de que si vuelvo a Madrid, le compararé una lata de pintura para que plasme su arte en Bogotá.

4.2.3.9. Coordenadas: Heterotopía y no-lugar, ciudad como lenguaje

La ciudad se plasma en la experiencia de Víctor. El habitar heideggeriano casi que se hace presente a causa de la forma como él concibe el arte. Él no ve la pared de una ciudad como la vemos todos, sino como algo a lo que se le puede dar vida por medio de su lata.

No es una ciudad inerte, es una ciudad viva. Y vive precisamente porque es la lugaridad de Víctor. Es ahí donde él aprende y entiende sus procesos de identidad. No

fue la escuela precisamente la que lo lleva a tener esa percepción de la ciudad, sino su contacto, su hábitus del espacio de la ciudad lo que construye su identidad.

Esa pared ignorada por nosotros se convierte en un no-lugar. Sencillamente porque no reflexionamos desde ella. Así lo ve Víctor, pues siente que hay un desconocimiento en esta institución acerca de lo que se vive en la ciudad. Esta ignorancia por parte de algunos sectores de la escuela no permite que se pase del no-lugar al lugar. Por lo tanto, la ruptura que crea el límite entre el espacio de la ciudad y la escuela se hace presente.

La heterotopía foucaultiana que expusimos en el capítulo 1 se evidencia en la medida que Víctor es uno en el colegio, pero es otro fuera. Esto no tendría nada de malo, pues todos manejamos roles según el sitio en que estemos, si no fuera porque Víctor tiene que cubrir su forma de vida en la ciudad por el miedo de ser estigmatizado. No obstante, el relato de este estudiante permite ver que sí ha sentido el reconocimiento en el colegio por su arte. Sin embargo, estos momentos episódicos se ven opacados por el afán de ese gran sector de la escuela para que se repriman estas formas de ver el mundo desde la ciudad.

La figura topológica que divide espacios de experiencia es lo que se encuentra en gran parte del relato de Víctor. Hay una imposibilidad para estructurar el espacio como una cinta de möbius puesto que no está pasando que la experiencia de Víctor entre y salga de la escuela como algo que deba verse en ambas instituciones. Por lo contrario, se aíslan las experiencias, lo que para la relación educativa en la escuela pasa por anquilosar los espacios de contradicción de la escuela y la ciudad. Espacios que se repelen y no hayan su vínculo. Veamos a continuación un gráfico que representa esta situación espacial:



Así pues las coordenadas se seguirían viendo desde el centro de la escuela como origen del vector de experiencia de Víctor, no por decisión propia, sino por las mismas mecánicas culturales de este espacio. De esta manera, hablar de interculturalidad y alteridad se torna difícil en la medida que la lugaridad de Víctor, su lugaridad de la calle, de la pared, del grafiti, pasan a ser espacios sin importancia en el discurso educativo.

Sumado a esto, toda la ciudad se convierte en lenguaje, al modo que lo vimos con Canclini (1997). La ciudad en este sentido le habla a Víctor, lo llama para que viva con ella, en ella. Más que un fenómeno físico, la ciudad es un espacio existencial que escapa a la racionalización de la vida del estudiante que pretende la escuela. Víctor dialoga con la ciudad. No es algo unilateral de la experiencia del estudiante, sino que es la ciudad la que devuelve la mirada y responde al actuar de Víctor. La ciudad se vive, pero también se convive porque de ella se espera la respuesta desde sus áreas de complejidad. Esta

respuesta viene dada por lo que el antropólogo argentino que mencionamos al principio de este párrafo llama la ciudad informacional o comunicacional, puesto que esto permite la conexión entre otras culturas. Por lo que comentó Víctor, se hace necesario hablar de una escuela informacional o comunicacional, esto es, una escuela que permita devolverle la palabra a Víctor y pueda entrar en diálogo con él.

4.2.4. CAMILA

Fui profesor de Camila cuando ella estaba en grado décimo. Me encontré con una estudiante que cualquier profesor desearía tener en su aula. Era respetuosa, amable, aplicada en sus deberes escolares. No obstante era de muy pocas amigas. En realidad siempre la veía con una en particular. Rara vez la veía en un grupo de estudiantes. Pero cuando ella se relacionaba con los demás lo hacía con una sonrisa y gran amabilidad.

Algo en ella pasaba desapercibido para la institución. Era una amante del hardcore y algunas cosas de la música electrónica. Nadie lo sospechaba pues en verdad que no se notaba algún interés por manifestar esa parte de su personalidad. ¿Que cómo me di cuenta? Pues estábamos en clase realizando una actividad. Ella estaba sentada en su silla con los audífonos puestos mientras realizaba el trabajo. Me acerqué a preguntarle qué estaba escuchando. Su respuesta fue *“no me gusta boletear lo que escucho”*. Insistí y le pregunté cuál era el género que estaba oyendo. Me respondió que era hardcore, ya con cara de incomodidad. Le respondí que me dejara escuchar, que si yo no sabía cuál era el grupo, le compraba una empanada al descanso. Se sonrió y aceptó. Me pasó un audífono, me agaché para acercarme y que el cable alcanzara a mi oído. Escuché, efectivamente era hardcore. Estaba confundido porque me sonaba a dos bandas en particular. Me arriesgué por una de ellas. *“Se llama Agnostic Front, pero no sé el nombre de la canción”* -le dije-. Me miró con cara de sorpresa, después de incredulidad. No recuerdo bien lo que me dijo, fue algo como, *“¿de verdad la conoce?”* Me dijo el nombre de una canción cuyo nombre se me escapa del recuerdo. Me sonrió, bajó su cabeza y siguió en lo suyo.

Una de las canciones más famosas de este grupo se llama “for my family”, su líricas expresan lo siguiente:

For my family for my friends
for those that we've lost I sing
this is a message, this is for you
never forget the lower east side crew!

I remember all times we spent
and all that we went through
down on avenue A
the year was 1982!

HARDCORE! New York City!
NEW YORK!
that's how we live it!

we always stuck together
we always had something to prove
we gave birth to a movement
this is for the old school and the new!

HARDCORE! New York City!
NEW YORK!
that's how we live it!

Es una letra muy sencilla que nos muestra que cantan a las experiencias que tuvieron en su vida en Nueva York, particularmente a esas personas que ya no viven, familia y amigos. Es un canto a las experiencias que tuvieron en las avenidas de esta

ciudad. El que planteen que tuvieron algo que probar, puede llevar a pensar que no se sentían reconocidos en algún aspecto que no es muy claro en la letra de la canción.

El video de la canción muestra al vocalista del grupo sentado en lo que parece ser un sofá dentro de un negocio de tatuajes. El vocalista tiene una pañoleta en su cabeza, un chaleco de denim y sus brazos totalmente tatuados. Después aparecen imágenes de la banda cantando en concierto que se mezclan con otras cantando y teniendo como fondo la ciudad de Nueva York. Predominan imágenes de las calles de la ciudad.

Encuentro que esta banda tiene otra canción en la que cantan en español. Se llama “A mi manera”. Esto evidencia, el componente latino que vive en el entorno de lo que ellos viven en Nueva York. El video de la canción continua mostrando imágenes de las calles de esta ciudad. La mayoría del video consiste en mostrar un concierto donde cantan con fuerza las líricas.

La letra de la canción es la siguiente:

Esto es para todos de la escuela nueva
Y para todos de la escuela vieja

Mi justificación por ser rebelde
Es saber que usted me entiende
La sociedad común no me lleva
No soy político, sí tengo influencia

Ahora y siempre yo vivo a mi manera
No es moda me entiende mi palabra es sincera

Mi cielo, mi vida, mi gloria es tu infierno
Tu sigues yo manejo yo inspiro con mis gritos

Mi cielo, mi vida, mi gloria es tu infierno..
Tu apuntas con el dedo, yo vivo como quiero

Como un juez ellos dictan mi sentencia
Por falta de cultura e inteligencia
Pero con todos ustedes tengo refugio
Le echo gasolina al fuego es mi impulso

Al igual que la anterior canción hacen referencia a la nueva y vieja escuela. Esto tiene que ver con la primera generación del hardcore y la más reciente que guardan los mismos principios musicales e ideológicos.

No se sienten parte del común de la sociedad, a tal punto, de considerarse rebeldes. Expresan que en algún momento se pueden sentir estigmatizados, pero esto se debe al desconocimiento que hay por parte de algunos sectores. Sus ideas no pasan por algo momentáneo, “*no es moda*”, si no que se convierte en parte de su estilo de vida.

A grandes rasgos, esto era lo que estaba escuchando Camila. Esto nos puede ubicar de alguna forma en el gusto musical de ella, y lo que esto puede influenciar su forma de pensar. Estamos frente a un género musical que se destaca por su fuerza, aunque guardan relación con el punk, no usan su tipo de estética. No usan prendas elaboradas, sino cosas sencillas. Destacan los tatuajes, las pañoletas, las bermudas. La familia y la amistad son las ideas que valoran en relación con la calle y la ciudad. Es un género claramente urbano. Tampoco presentan unas líricas anarquistas como las del punk, sino que tienen matices más positivos acerca de lo que viven.

Después de ese día en el que le gané la apuesta a Camila, me hablaba distinto a como lo hacía antes. Ya me decía cosas como “*profe usted que sí sabe de la buena música*” o “*el profe que sí es chévere*”. Esto permitió que hubiera una relación más cercana. Al año siguiente no le di clase, pero siempre me saludaba con una sonrisa, y



cuando estaba de mejor humor con un abrazo.

4.2.4.1. Una barrera

Las conversaciones que tuve con Camila fueron relativamente cortas porque no fue muy elocuente. Me tuve que enfrentar a una barrera. No puedo afirmar que fuera cortante, pues siempre fue amable. Más bien era muy puntual, poco expresiva, y no daba a entender más allá de lo que se le preguntaba. Fue algo que tuve que asumir para no tratar de forzar sus respuestas y permitir que ella expresara lo que quería, pues también la forma de expresión hace parte su experiencia vital.

Para el día de nuestro primer encuentro ella ya llevaba 8 meses de haberse graduado del colegio. Me encuentro con una Camila muy diferente a la del colegio en cuanto a su estética. La recordaba como la adolescente que portaba su uniforme de manera impecable. Las niñas tienen asignada la corbata en el uniforme para ocasiones especiales, pero a Camila siempre se le veía portándola. Le daba ese aire de elegancia que no permitía ver la rockera que llevaba en su interior.

En este encuentro sí vi a la rockera que expresaba su identidad por medio de su estética. Su cabello estaba lizo, negro y cortado más abajo de su oreja. Tenía un capul pintado en su mitad de color azul. Ella lucía piercings en su nariz, mentón y ceja. Vestía unos jeans holgados, botas de charol negras y una cazadora de denim. No podía dejar de pensar en la diferencia entre esa niña que lucía su uniforme, y la que me hablaba durante las entrevistas. ¿Qué pensarían los profesores más conservadores del colegio que la querían por ser una estudiante muy bien presentada según los estándares que ellos manejaban, y la joven que fuera del colegio era totalmente opuesta a lo que ellos exigían? La cuestión es que cuando empieza a hablar es la misma joven. No ha cambiado en nada su forma de ser con respecto a la estudiante que el año pasado se había graduado del colegio.



El primer encuentro empieza de manera muy informal, me cuenta que ella estaba continuando sus estudios técnicos en el colegio. Efectivamente la he visto en su nuevo rol en sus estudios superiores. Por la naturaleza del programa académico también deben usar un uniforme de corte más empresarial. Al igual que en el colegio, pocas cosas delatan que maneja un tipo de estética totalmente opuesta a la que muestra en ese campo académico.

4.2.4.2. Mis hermanos y primos escuchaban mucho rock, mucho metal, entonces mis gustos salieron como por esos lados

Ya entrados en la conversación me confirma que le gusta mucho el rock alternativo, en especial el hardcore. Indago por el origen de su gusto. Me afirma que proviene de la influencia de su familia.

Mis hermanos y primos escuchaban mucho rock, mucho metal, entonces mis gustos salieron como por esos lados. Entonces pues yo tomaba lo que ellos escuchaban que era principalmente metal. Después de eso pues me puse a buscar en internet, encontré muchas vainas, pero entonces encontré el hardcore y me pareció muy bacano.

También me comenta que en el colegio no tuvo ninguna influencia de sus amigos para que desarrollara este gusto. Solamente había dos personas con las que compartía en el colegio su interés.

Lo que nos dice la forma en la que se relaciona Camila con su cultura, no tiene nada que ver con una relación de compartir gustos con amigos, ya que eso fue posterior. Su primera relación con la cultura urbana que ella sigue fue en la familia. Nada tuvo que ver el colegio en esto. Tampoco, en principio, fueron los lugares de experiencia de la ciudad las que influyeron en sus gustos.

También jugó un papel crucial la internet en la búsqueda de sus referentes de identidad. La web fue importante porque se convirtió en la forma por la cual Camila pudo buscar fácilmente información y continuar hallando sus referentes. Todo esto ocurrió en el interior de su casa. Me pregunto nuevamente ¿qué pensarían los docentes conservadores si supieran que su familia fue la que la influenció, y la aceptan tal y como es? ¿Decir que la familia es mala influencia? ¿Que la familia no apoya al colegio? ¿Que deberían meterla a una institución donde le permitan ese tipo de expresiones? Lo cierto es que posiblemente estas preguntas, si hubieran existido, nunca se las pudieron hacer porque a quien veían era una estudiante ejemplar.

Así pues, familia e internet pasan por su constitución de identidad y desarrollo de afecto frente a eventos que constituyen su propia cultura. ¿Es este un indicio de que la experiencia del lugar es la familia y la internet? ¿Debemos considerar como lugares la familia y la internet?

4.2.4.3. Cuando yo estuve ahí lo único que les importaba era como, estudie y ya

Al hacer parte de un grupo muy reducido que le gustaba esa música dentro del colegio, Camila expresó que la mayoría lo que les gusta es el reguetón. Ella opinó lo siguiente frente a este género musical: “*Pues yo creo que muchos pensamos que eso es una música que degrada al género femenino*”. Según ella la música que escucha puede que en algún aspecto no sea positivo el trato que se le da a la mujer, pero no en la forma tan denigrante que lo hace el reguetón.

Para Camila las personas que escuchan reguetón “*es gente que le falta como criterio hacia la sociedad en general, porque se dejan llevar por lo que dicen las letras de esas canciones . Ellos lo bailan y se la gozan, pero parece que no escucharan lo que dice*”. Su posición frente a este tipo de música guarda una fuerte crítica, no sólo frente al género del que tiene una imagen de la mujer que se subvalora, sino de las personas

que lo escuchan. En ningún momento dijo que ellos eran malas personas, o algo parecido, sino que su molestia se encaminaba porque, según ella, pareciera que no supieran lo que escuchan.

Hablando de una experiencia más directa con el colegio, Camila me dijo que nunca sintió que el colegio les ayudara a comprender de otra manera esa música que la mayoría escucha. *“Cuando yo estuve ahí lo único que les importaba era como, estudie y ya. Entonces que como críticas frente a estas cosas como que no”*. Traté de ahondar en la razón por la que Camila se sintió así en el colegio. *“Pues porque unos profesores lo único que les importaba era ir dictar su clase, dejar talleres y ya. Nunca iban un poco más allá de lo que era la vida en general”*.

Lo que se lleva a nivel general del colegio Camila, entonces, es una sensación de que la institución no desarrolló un sentido crítico en los estudiantes que les permitiera ver la realidad de una forma distinta a la que, un género tan mediatizado como el reguetón, pareciera que le inculca a la juventud su forma de ver el mundo. Por todo lo que me dijo en ese momento, no pude evitar preguntarle lo siguiente:

E: ¿A ti te hubiera que los profesores los hubieran orientado frente a esas cosas o algo así?

C: Pues claro, hubiera sido muy bacano, y en particular a la gran mayoría que escucha esa música, que les hubieran dicho como “pilas, hay que tener cuidado con lo que dice eso, que puede estar dañando nuestra generación”.

Lo que se encuentra es que el descontento de Camila con el colegio no hay que entenderlo con que ella buscara que la institución condenara el que los estudiantes escucharan este tipo de música. Lo que pedía Camila era más bien que se les guiara frente a lo bueno y lo malo de una realidad que ellos viven.

4.2.4.4. *Tenemos que vernos como un montón*

Camila me manifestaba en las charlas que había momentos en lo que se sentía aislada porque no tenía con quien hablar de sus cosas, pues a la mayoría no le gustaba. Sin embargo su hermetismo con sus gustos tampoco permitía que personas que para ellas eran ajenas a sus gustos se acercaran. En ese sentido es que le pregunto sobre un evento que me ocurrió con ella cuando yo era su profesor, y que relaté al principio:

E: Yo recuerdo una vez que estaba en clase con ustedes y me acerqué a tu puesto, estabas escuchando música, te pregunté qué era lo que escuchabas y me dijiste que no me querías decir la banda porque la boleteabas. ¿Por qué respondiste eso?

C: Porque la verdad uno es como un poco recatado con eso, por el cariño que uno le tiene a eso, eso es algo como muy de uno, es como muy mío ¿sí?

Camila afirma que su alejamiento no pasa por creerse especial, sino que tiene que ver con el afecto que le tiene a algo que no puede compartir con todos. Esto sería como ese secreto que tenemos, pero que solo con pocas personas lo compartimos, con aquellas en las que confiamos.

El recato de Camila para evidenciar sus gustos musicales también pasaba por invisibilizar su estética corporal, aunque a veces, por alguna situación aislada, no lo podía ocultar y se hacía evidente que sus gustos no pasaban precisamente por ser los de la mayoría de estudiantes. En el colegio siempre la vi con el cabello a la altura de los hombros y sobre su rostro. La verdad nunca me percaté que esto lo hacía para que sus orejas no se vieran, hasta el día en que estábamos en clase, y por algún movimiento observé que tenía una expansión en el lóbulo de una de éstas. El aro era de color rojo.

No recuerdo la conversación exacta, pero sí que le dije algo como que “estaba muy *bacana* la expansión”. Bromeé con ella diciéndole que cuando se quitaba la expansión, el olor que despedía eso no era muy agradable. También recuerdo que ella no se molestó o se puso nerviosa, solo le daba risa, y me daba la razón a lo que le decía. Ya había un poco más de confianza entre los dos en ese momento.

Le pregunté acerca de esa expansión, si había tenido inconvenientes porque se la hubiera visto algún docente a parte de mí en el colegio

Pues como el “reglamento” del colegio era no tener accesorios de más, y pues ellos tienen que hacer su labor . Y pues tenemos que vernos como un montón. Pero pues uno es joven, uno está en la adolescencia y a uno le gustan estas cosas. Y pues problemas no tuve porque siempre lo que hice fue ponerme el cabello encima de la oreja, y nunca un profesor a parte de usted y Eduardo se dieron cuenta.

La actitud calmada y comprensiva de Camila le permitía ver las cosas con una madurez llamativa para su edad. Mientras otros estudiantes se molestaban y se enfrentaban a las personas que les llamaban la atención por el uso de cosas inadecuadas para el colegio, ella no entraba en ningún tipo de confrontación, pues entendía que esos mecanismos de control hacen parte del trabajo del colegio. Empero, esto no dejaba de afectarla porque cuando le pregunté sobre cómo se sentía al tener que esconder esa parte de su cuerpo respondió: “*Pues mal porque uno quiere darse a conocer de alguna manera, y el colegio era un poquito cerrado con esas cosas*”.

Camila me comenta que la expansión de su oreja se la hizo, en parte, porque veía en su familia manifestaciones estéticas de este tipo. Lo que vino posteriormente, la relación social fuera del núcleo familiar, la llevó a afianzar su gusto por este tipo de tendencia corporal. Hay que puntualizar que acá, la experiencia del desarrollo de la identidad de Camila se da en el exterior del colegio, y cómo se indicó antes, es su

experiencia de familia, (¿o su misma experiencia de lugar?) la que la lleva a otros lugares de experiencia vital.

Con respecto a su forma de vestir ella me dice lo siguiente:

Pues es que a mí me gusta no verme como tan igual a la demás gente, no estoy diciendo que yo sea anormal, pero si es un poco diferente. Entonces me gusta como marcar un poco la diferencia. Aunque sé que hay mucha gente que se viste como yo me visto, que tienen mechones de colores, todo eso.

Se encuentra entonces que la conformación de identidad de Camila pasa por querer diferenciarse del común de las personas. No obstante, esa diferencia sigue haciendo parte de un grupo de personas que comparten sus gustos. Es ahí donde ella no se siente diferente y está a gusto. Esta situación no pasa por la experiencia del colegio, pues ella sigue sintiéndose diferente allí.

No deja de llamar la atención el hecho de que aunque ella quería pasar con un perfil bajo y logró ocultar esta modificación corporal a las personas que le podían llamar la atención en el colegio, aún así, ella de alguna forma quería manifestar esa parte de su identidad. Es decir que aunque se invisibilizaba en el colegio, una parte de ella sí quería que la conocieran. No quería verse, en sus palabras, como “el montón”, aunque el riesgo que corriera fuera que el colegio la sancionará, ella de todas formas logró su cometido, pues todos sus compañeros sí sabían de su modificación. Ellos conocían que ella tenía otra clase de gustos, pero no por esto fue rechazada o sufrió algún tipo de discriminación en el colegio, por lo que pude observar, y por lo que ella me lo confirmó durante las conversaciones. ¿Esto último puede estar diciendo de alguna manera que es el colegio el que se encarga en afianzar la intolerancia frente a la diferencia?

4.2.4.5. *El hardcore es más sobre lucha, es más sobre liberación*

Hasta acá se encuentra una Camila más compleja de la que se veía en el colegio. Es claro que había mucho más que la niña aplicada que no daba problemas a nadie. Pero esa tranquilidad que mostraba dentro de la institución, pareciera que se opone a su experiencia fuera del colegio.

A propósito de su gusto por música hardcore me indicó que ésta consiste en lo siguiente:

Hablan como de la liberación, más de cuestiones del ser. Sí, como ahorita comparándolo con el reguetón que no aporta nada a nosotros como sociedad, en cambio el hardcore es más sobre la lucha, sobre la liberación, sí, luchar sobre las cosas que uno quiere

Su ideología tiene que ver con un estado de libertad que buscan. Aunque sus respuestas eran muy generales y no dejaban percibir a profundidad sus ideas, sí era claro que para ella esa forma de vida que le despierta el hardcore le permite ver a la sociedad con una mirada más crítica. Ella me nombró que ideológicamente ellos manejan una serie de sátiras frente al sistema corrupto y la demagogia que los políticos manifiestan. *“De tanto escuchar uno termina apoyando muchas de las cosas que dicen, y pues más en mi país porque son un poquito jodidos con esas cosas”.*

Su crítica al sistema social de una u otra forma le da la razón cuando ella me dice que este tipo de cosas no las va a encontrar en una música como el reguetón. En este punto me sigue llamando la atención que una estudiante que tuvo un pensamiento tan crítico a la sociedad haya pasado desapercibida, o mejor invisibilizada como esa estudiante que, como se puede ver, en apariencia seguía las normas del colegio.

4.2.4.6. La sociedad prefiere ver a una mujer con siliconas en los senos, en la cola, que ver a una mujer tatuada y verla perforada

Durante la conversación me llamó la atención de que Camila hizo referencia al “reglamento”, no al manual de convivencia. Sucede que el término manual de convivencia se maneja en los colegios como una oposición al reglamento que se manejaba en el pasado. Este último hace referencia a las sanciones que se le debían dar a los estudiantes que incurrieran en alguna falta. El manual de convivencia, aunque contempla esto, va más allá para mostrar los parámetros mínimos para vivir en la comunidad estudiantil, o por lo menos esa es la esencia de este texto. No obstante, Camila lo sigue viendo como un reglamento sancionador, pues, cuando se refiere a éste, lo hace para nombrarlo cuando algunos profesores lo tomaban como argumento para que siguiera las normas estéticas exigidas por la institución. Durante la conversación, cuando me llama la atención que usa la palabra reglamento, se dio el siguiente diálogo:

E: Tu me hablabas que por seguir el manual de convivencia pues se negaba la oportunidad de expresar sus gustos ¿sentiste una razón distinta frente al rechazo al tipo de estética que tenías y tienes?

C: Pues sí, la verdad sentí que se contradecían porque le hablan a uno de la libre expresión, pero por otro decían que no podemos mostrar nuestros gustos, entonces uno se siente a veces como aislado.

Lo anterior refuerza la idea de que Camila, aunque más recatada, quería darse a conocer por la identidad que por medio del rock se estaba formando. Además, halló una contradicción entre la libre expresión y lo que el colegio les exigía a nivel estético. La pregunta pasa por si este tipo de manifestaciones corporales están afectando la libertad de los otros, puesto que si es así, estaríamos hablando de libertinaje, no de libertad. A juzgar por lo que vi como docente, y las palabras de Camila, los estudiantes nunca se sintieron agredidos por su estética corporal. Los que se sentían afectados eran algunos docentes, pero tampoco ahí podríamos estar hablando de que se les constriñera la libertad a ellos. En este sentido se podría decir que sí hay una contradicción, tal y como

lo afirma Camila.

Tratando de hallar más luces para el problema que mueve esta investigación, le pregunté a Camila sobre sus impresiones cuando ella, fuera del colegio, en la sociedad urbana en la que ella se desenvuelve, evidencia libremente su estética y gustos. Su respuesta es la siguiente:

Pues es que la sociedad prefiere ver a una mujer con siliconas en los senos, en la cola, que ver a una mujer tatuada y verla perforada. Aunque las dos son modificaciones, una modificación va como a ser algo más del montón, y pues lo que yo hago es no modificarme de una manera distinta y no caer en los clichés de la sociedad.

La seguridad con la que a esta altura de la conversación expresa sus ideas, la hace ver como alguien que en verdad siente, y por ende, tiene autoridad para defender su forma de ver la vida. Claramente en sus palabras puedo ver una crítica a la sociedad de consumo actual. Además, esto remite a la primera parte de la conversación cuando critica al reguetón pues es ahí, en sus letras y videos, donde más se ve este prototipo de belleza a la que se refiere. Su forma de ver al género femenino, en sus palabras, difiere del “montón”. Como ella expresa, ambas son modificaciones corporales, pero es indudable que las de Camila no hacen parte de lo que la sociedad de consumo entendería como femenino. Sumado a esto, se acentúa más la idea de que su estética es una confirmación de su identidad. Identidad que recordemos fue invisibilizada al interior de la comunidad educativa del colegio. Es en ese exterior del colegio donde Camila desarrolla su identidad. Se nota acá una escisión entre la experiencia del colegio y la de fuera. Por esto se puede decir que habían dos Camilas: la del colegio y la del exterior del colegio. ¡Pero es la misma estudiante cuando charlo con ella! ¡Sólo que se le suma ahora su estética!

Le pregunto a Camila por los lugares a los que la pudo haber llevado a frecuentar

su gusto musical:

E: ¿La música que tu escuchas te llevó a frecuentar lugares distintos a los del colegio?

C: Sí, sí, claro. A bares, a toques (conciertos) y todo eso.

E: Háblame de los bares

C: Pues es que yo ahí encuentro personas que no encuentro en el colegio, personas que comparten mis gustos, esto es muy bueno. Uno puede conocer gente nueva, y conversar a gusto porque nos íbamos a desenvolver del mismo modo.

El agrado que Camila siente con su experiencia exterior pasa por lo que no va a encontrar en el colegio. Allá hay personas afines a ella, conocidas o por conocer. Pero la situación de Camila en ese lugar también se relaciona con la cuestión del diálogo. La necesidad de la palabra pasa por hallar la posibilidad de intercambiar ideas sobre un tema en común, cuestión que no hallaba en el colegio.

Entre esa experiencia de lugar de Camila, se encuentra su relato de los conciertos de hardcore. Para ella la sensación que le despierta es, en sus palabras “*como poder liberarse, como sentir cosas chéveres como cantar, como sentir la adrenalina*”. Esa vivencia es totalmente desconocida para el colegio a excepción de sus pocas amigas. Para el colegio sería impensable haber imaginado a Camila en medio de un evento de esos.

De por sí, este tipo de expresión que no es la habitual en un concierto de un tipo de música más masivo, suele impresionar a los que desconocen esta cultura. Recuerdo haber escuchado varias veces la frase, “*esa es música para locos*”. Así mismo lo

reconoce Camila cuando le pregunté qué pensarían las personas cuando ven que en un concierto hace un mosh pit⁸⁵: “Pues dirían “esta gente está como loca”. De hecho hasta lo he escuchado porque hay gente muy cercana a mí que dice “esta gente está drogada o cosas así”, pero pues sé que lo dicen porque no saben”. Efectivamente se puede partir del hecho que desconocen esto. Sin embargo, en el colegio se escuchan este tipo de comentarios por parte de docentes. Esto sustenta el desconocimiento que evidencia Camila, pero además, enmascara un tipo de discriminación, pues se crea un estereotipo negativo con base en algo que se desconoce.

Le propongo a Camila un escenario hipotético en el que ella pudiera explicarle a esas personas que desconocen su forma de expresión cultural, cómo es un concierto de hardcore

Pues les diría que es un tipo de baile que hacemos cuando escuchamos esa música; que es lo mismo que ellos hacen cuando bailan reguetón (risas)

E.: ¿Qué les dirías acerca de los golpes que se dan en ese baile?

C: Pues les diría que no nos estamos peleando, que si se fijan vamos al ritmo de la música, que no es nada malo como ellos lo pueden ver.

Así pues, para Camila el bailar reguetón, una música masificada, y el pit mosh, que vendría siendo un tipo de baile, cumplen la misma función simbólica, estos es, expresar por medio de su cuerpo el ritmo de la música, a la vez que expresan el mensaje que lleva. Así pues, lo que parece ser una golpiza entre las personas que están en medio de ese baile, para Camila pasa a ser una expresión corporal como la de cualquier otro tipo de música.

4.2.4.7. A parte de darnos matemáticas nos daba lecciones de vida

85 Ahí los asistentes se reúnen en la mitad del público a empujarse mientras suena la música

Para otro encuentro con Camila, ya con lo que me había contado acerca de su experiencia exterior y algunas cosas del colegio, quise enfocarme más en su experiencia del colegio. Así que para tratar de abrir la conversación empecé preguntándole por la experiencias significativas positivas que haya tenido con profesores:

Pues recuerdo una profe que tuve en sexto, ella nos dictaba matemáticas. Entonces a parte de darnos matemáticas, nos daba lecciones de vida. Ella nos ponía a ver un programa los fines de semana que se llamaba actitud positiva. Como que siempre era “me tienen qué hacer un resumen” y uno aprendía cosas que le sirven a uno para la vida, entonces me acuerdo mucho de ella por eso.

Llama la atención que Camila recuerda a su profesora no precisamente porque le haya permitido aprender el contenido disciplinar de su asignatura, sino porque sintió un aporte que la podía acompañar más allá del aula: en su vida cotidiana. Esto indica que el recuerdo de la profesora pasa más por una cuestión que le podía servir en su parte práctica. El que una asignatura como matemáticas despierte en un estudiante la idea de que le ayuda en cosas de la vida, a parte de la de los cálculos matemáticos, evidencia la orientación humana que Camila reconoce en la relación docente-estudiante. Esta idea la reafirma cuando expresa lo siguiente: *También me acuerdo mucho del profesor Eduardo, era joven, y pues nos entendía, era el profesor de inglés, y pues hablaba mucho con nosotros y nos enseñaba cosas de la vida.*

En medio de la charla sobre el tema de sus experiencias significativas con profesores, salió a flote el recuerdo que tiene de mí como su docente. Al principio esto se dio entre risas, pues cuando ella empezó a expresar eso, hubo una pequeña tensión puesto que se sintió comprometida al hablar directamente de la experiencia que tuvo con alguien que fue su docente y que tenía enfrente en ese momento. Le pedí que se explicara:

Pues es que cuando Rodrigo Moreno llegó al colegio fue como un cambio porque estamos acostumbrados a ver al típico profesor como de corbata, sí o sea, como estamos acostumbrados a verlos en el colegio. Pero entonces llega usted tatuado con el cabello largo, si diferente. Pero pues aparte las clases del profe eran chéveres pues porque nos ponía a ver el programa de televisión que quisiéramos y escribiéramos y argumentáramos nuestro punto de vista de eso que vimos.

Recuerdo que efectivamente les ponía una actividad que consistía en ver el programa que ellos quisieran de la televisión. Tenían que realizar un resumen y un comentario crítico. Cada lunes los llamaba uno a uno para orientarlos en lo que podían mejorar para la siguiente entrega. También tengo presente que el programa que ella escogió fue la serie “The walking dead”.

Ahora bien, Camila también maneja un estereotipo del profesor sobre el que ella ha basado su representación de quien ejerce esta labor. No obstante, lo que indica la respuesta de Camila es que ella no precisamente tiene un recuerdo por un mero hecho estético, sino que se complementa con el recuerdo de una clase que para ella era agradable. Aunque no se puede dejar de lado, que en principio, lo que observó y le llamó la atención, fue la estética de un docente que no entraba en lo que ella había visto a lo largo de su experiencia en el colegio

En la conversación sale a flote su profesor de inglés porque lo recuerda como uno de los docentes más jóvenes de la institución. Le pregunto qué pasaría si le quitara la juventud a Eduardo; si él le seguiría gustando como docente.

¡Sí, claro, total!, porque es el trato que tenía con nosotros, era muy comprensivo. Más allá de ser un profesor, también era un compañero más. Era como que uno se podía sentar con él a hablar de muchas cosas.

Por lo que responde Camila se puede decir que no es precisamente la juventud lo que hace que el profesor Eduardo haya sido significativo durante su paso por el colegio, sino el hecho de que él era una persona que los podía comprender. Cuando dice que era un compañero más, indica también que la relación con él no estaba en un plano jerárquico, sino que sentía con alguien con el que podía compartir cosas. Aparece acá también la cuestión del diálogo. El recuerdo de Eduardo tiene que ver con que él le daba a ella la palabra.

Le propuse que hiciéramos conmigo un ejercicio similar al que acabábamos de hacer con Eduardo. Le pido que me pensara como si yo no tuviera el cabello largo, ni que tuviera tatuajes, y que hubiera llegado con corbata.

Pues si hubiera llegado encorbatado, no, la verdad no hubiera pensando lo mismo. Pero pues creo que una vez lo hubiera conocido, hablado con usted, pues si, si seguiría pensando lo mismo

En su respuesta se reitera que el estereotipo que la sociedad le ha dado acerca del profesor está reforzado. No obstante, lo que queda para ella es el momento en que el profesor se relaciona con ella. Es decir que se sigue expresando en términos en los que no necesariamente el recuerdo tiene que ver con la parte estética, sino con el trato, las buenas maneras con las que fue tratada en el espacio del colegio.

4.2.4.8. *Me sentía impotente porque la verdad no podía refutarle las cosas a él*

En ese recorrido que ella hace por esos profesores que le dejaron un recuerdo agradable, también se hacen presentes los que le dejaron huella negativa por su paso por el colegio.

Era muy mediocre, uno no sabía qué tema estaba viendo, y pues al final

uno pasaba haciendo dibujitos de primaria. Yo la verdad no aprendí con él nada. Me acuerdo de Sergio. Sergio era buena persona, también buen profesor, pero no para bachillerato. De hecho mi madre vio clase con él en la universidad, y me dice que es muy, muy bueno, pero en el colegio si es que nada qué ver.

Camila nos sigue guiando por un punto esencial: lo que ella relaciona con un buen docente. En principio afianza la idea de un docente que para ella no era bueno en la parte disciplinar ni pedagógica. Pero más adelante lo que ella hace es mostrar un docente que para ella era buena persona, lo cual indica que ella no se sentía violentada por él, o algo que se le parezca. No obstante, la huella negativa la encuentra en su desbalance en la parte disciplinar. Vemos que esto tiene que ver con la misma mecánica que cuando nos nombra esos profesores por los cuales ella se sintió reconocida. ¿Puede ser el hecho de una relación didáctica que se complementa con un reconocimiento del estudiante un indicio de alteridad en la acción educativa?

Cuando Camila iba a terminar de relatar su experiencia de esos docentes que le quedaron en su recuerdo, para bien o para mal, cayó en cuenta de que casi olvida alguien muy importante. Nombra a un docente que, según comenta, era el encargado de poner los castigos y “regañarlos” cuando cometían una falta. Afirma que él, “*Incluso llegó muchas veces a la agresión verbal*”. Ante un hallazgo de una experiencia de agresión verbal, que claramente se puede afirmar como algo que se aparta de una situación educativa que tiene que ver con la alteridad, le pregunto qué sentía cuando los agredía verbalmente. Su respuesta fue la siguiente: *Pues la verdad me sentía impotente porque la verdad no podía refutarle las cosas a él. Era como listo, tengo que quedarme callada y tenía que hacer lo que me ordenaba*. En esto último se encuentra una evidencia total de la ausencia del reconocimiento al estudiante en tanto otro. El diálogo es inexistente. No refutaba por falta de argumentos sino porque no se lo permitían.

Camila también afirma haberse sentido discriminada por ese docente a causa de

sus gustos particulares:

En el colegio había niñas con el cabello teñido incluso de azul, entonces yo tenía pintado el cabello de rojo. Entonces él por esa razón me sacó del colegio, fue como “usted no puede entrar así al colegio”, esto no va con usted, esto no va con la institución”. Pues entonces el hecho que el dijera eso, la verdad que sí, sí me sentí rechazada.

Varias situaciones que van en contravía de la situación de la alteridad se encuentran en lo que comenta Camila. En primer lugar, el hecho de haber sido excluida de la institución. A parte de que en la legislación educativa esto es ilegal, se hace una división tajante entre el exterior e interior de la escuela. Quiere decir esto que en vez de existir una orientación, si se estuviera de acuerdo en que esto es un tipo de falta, pues el fin de esta acción no se puede llevar a cabo porque el estudiante se excluye del espacio de la escuela. También se evidencia discriminación puesto que no se deja acceder a una institución pública en la que ella tiene el derecho a estar. Finalmente, el hecho de que afirmara que eso no iba con ella, es una agresión en contra de algo tan personal como es el cuerpo. Se desconoce el cuerpo, se desconoce entonces a la persona. Se le afirma que esa no es la personalidad de ella con base en lo que la persona que está en posición de dominación, en este caso el docente, le ordena qué debe ser.

Ante un hallazgo que atenta contra la alteridad y los procesos de interculturalidad dentro del aula, nos estamos enfrentando a una situación esencial. Por lo tanto, acudiendo a esta experiencia, se puede indicar que la situación de alteridad podría ir en contravía de esto y establecer: 1. Orientar al estudiante desde el mismo lugar del colegio; 2. Vincular la cultura del estudiante en el colegio; 3. Respeto por el cuerpo del estudiante.

Le propongo a Camila otro escenario hipotético en donde nos trasladamos a ese preciso instante en el que fue expulsada del colegio por tener el cabello de otro color.



Suponemos que ella tiene la oportunidad de refutarle la orden que le dio el docente, y no sería reprendida por lo que ella expresara:

Pues yo le hubiera dicho que cuidara su forma de ser porque siempre iba a chocar con la gente. De hecho chocaba con todo el colegio. Le hubiera dicho que sabemos que es una persona que impone el respeto, pero que no nos respetaba nuestra forma de pensar.

Así pues, la respuesta de Camila, esa estudiante ejemplar que fue violentada, dice algo vital para la búsqueda de experiencias de alteridad: el respeto mutuo. Imaginemos un docente que les inculca a sus estudiantes que debe respetar a los demás, no gritarlos y tratar de solucionar siempre las cosas, hasta donde se pueda, por medio del diálogo; sin embargo su trato es opuesto a lo que propone: los grita y discrimina. Esto último carece de sentido en una relación entre docente y estudiante. Para que la relación se dé, la situación del respeto debe partir de ambos lados.

4.2.4.9. *Es como si vivieran encerrados en su mundo*

Observé en Camila algo de lo que no me había percatado cuando fui su profesor. Tiene en su muñeca un tatuaje. Me llamó la atención porque eso también está prohibido en el colegio. Me dice que ese tatuaje se lo vio todo el mundo, hasta algunos profesores. Algunos le decían que se lo cubriera porque iba a tener problemas y otros no le daban importancia.

Para Camila ya es normal ver a personas con tatuajes actualmente, pero advierte que aun hay personas que tienen su recelo frente eso. “*Es diferente este tiempo al de hace veinte años*”. En este mismo sentido siente en algunos aspectos su relación con el colegio:

hay unos que no sé cómo decirlo ¿antiguos? Entonces como que se

quedan en los pensamientos de su tiempo. Cosas como tu eres mujer y debes tener el cabello largo, los hombres el cabello corto. Es como si vivieran encerrados en su mundo.

Si fuera cierto que algunos docentes andan “*encerrados en su mundo*”, quiere decir que no están dispuestos para la comprensión de otras formas de ver el mundo más allá de su propia experiencia. Esto sería otro indicio de alteridad, claro está, buscando una salida a este tipo de planteamiento. No puedo comprender al otro en su diferencia si no tengo un estado de apertura hacia el otro. Un desplazamiento que permita salir de una experiencia vital particular para desplazarnos hacia el otro, y, así mismo, permitir que el otro venga.

4.2.4.10. *Nos volveremos a ver*

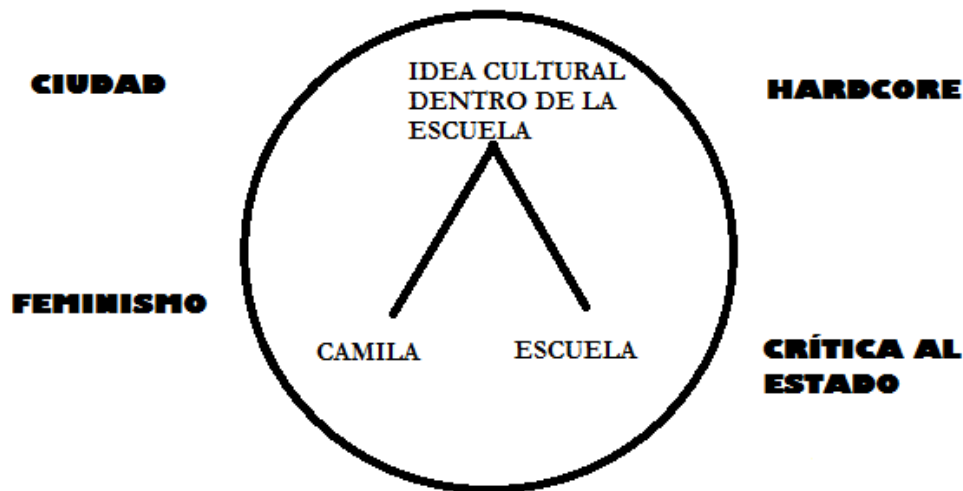
Al final de las conversaciones Camila estuvo muy interesada en mi experiencia de vida con respecto a la música que escucho. Le expliqué cosas del heavy metal y que tenían que ver con la música hardcore. También me preguntó sobre cosas por las cuales ella podría pasar. Por ejemplo, me preguntaba si en mi trabajo no tuve problemas por tener tatuajes, pues ella no quiere perder un buen empleo por esa razón.

Me dijo que posiblemente algún día nos íbamos a cruzar en un concierto o un bar de rock. Pero sí es claro que nos veremos nuevamente en el colegio, porque aún le falta por terminar los estudios técnicos en la institución. Entonces, lo que sí es seguro es que nos volveremos a ver.

4.2.4.11. *Coordenadas: Vectores encerrados*

La experiencia de Camila muestra que hay una ruptura entre su experiencia de la vida cotidiana y el colegio. La coordenada que se puede hacer entre el encuentro de vectores que parten, por un lado de la experiencia de la cotidianidad de esta estudiante, y

por el otro, del propio espacio de la escuela, se hace imposible para la experiencia de ella. La razón principal de esto se evidencia en la importancia que el colegio le daba al aprendizaje, pero no a la forma como su cultura previa a la escuela se relaciona con esta. Observemos la siguiente ilustración:



La coordenada de la experiencia de Camila permite ver que los vectores que representan su experiencia cultural dentro de la institución escolar surgen del propio espacio del colegio. La búsqueda de homogeneidad en los estudiantes no permite la ubicación de una coordenada exterior puesto que se excluyen las experiencias culturales particulares con las que viene ella.

Se puede observar que el hecho de que su situación cultural haya sido por influencia de la familia, que haya encontrado pocas personas que comparten sus gustos, y que finalmente la escuela no tuvo nada que ver con el desarrollo de su identidad, evidencia una ruptura entre espacios. En el colegio fue confrontada por su color de

cabello, que reñía con una norma tácita de la institución, además ocultó sus tatuajes, y en síntesis, trató de evadir para el colegio sus gustos desarrollados en su lugar de experiencia fuera de la escuela. Esto sugiere que no se halla relación entre la lugaridad del estudiante y el colegio.

Si hay una coordenada que excluye la experiencia de lugaridad de Camila, quiere decir que hay una coordenada de la lugaridad en el exterior de la escuela. Esto se hizo evidente en que su gusto por el hardcore viene relacionado por la influencia que la familia tiene sobre ella. Entonces, si la lugaridad de Camila se da en su familia, querría decir que el colegio excluyó esta experiencia. Tácitamente excluye esa experiencia familiar particular. De esta forma se acentúa este espacio escolar como un lugar de contradicción para ella, puesto que debe dejar de lado también su experiencia familiar al ingresar al interior de la institución escolar. Esto quiere decir que la lugaridad también pasa por el espacio familiar.

La conciencia crítica que la escuela debe desarrollar acerca de la sociedad de consumo se ve truncado por su ideal de control de los sujetos en su parte estética. La concepción de la cosificación de la mujer por medio de un estereotipo que la reduce a una figura ideal casi inalcanzable para la mayoría de mujeres es cuestionada por Camila a raíz de su experiencia cotidiana. Para la situación espacial que se pretende buscar, se evidencia acá que la escuela no jugó ningún papel en esta forma de alejarse de una norma social que degrada el papel de la mujer. Su expresión “es como si vivieran encerrados en su mundo”, pareciera que sintetizara la mayor parte de la experiencia

No se puede negar que sí tuvo experiencias en el espacio del colegio que le permitieron ejercer su lugaridad en el momento que hubo relaciones de alteridad entre la institución escolar y ella, no obstante su narración evidencia que son situaciones aunque significativas, esporádicas. Es ahí donde los límites de la escuela se convierten en fronteras. Sin embargo, este paso entre la experiencia cotidiana de Camila y el colegio sugiere algo momentáneo y esporádico frente a las situaciones de ruptura entre el

espacio del colegio y su experiencia.

La coordenada exterior nos lleva a que los vectores que desarrollan la identidad cultural de Camila parten de dos puntos. La familia y la ciudad como tal. El aislamiento de estos dos con la escuela sugiere una heterotopía en la medida que se excluyen las experiencias, casi que se repelen por la invisibilización que se sugiere de ambas partes. En consecuencia la familia sería un no-lugar por la misma negación de la institución escolar. Así mismo la experiencia de los lugares de encuentro de la comunidad con la que ella tiene manifestaciones culturales afines son no-lugares para la experiencia de la escuela. Esto es una clara oposición entre la lugaridad de la experiencia cotidiana de Camila y la de la escuela. Si quisiéramos poner en una metáfora ecuacional esto sería: lugaridad-exclusión de la lugaridad de la escuela = no-lugar.

4.2.5. MICHEL

A Michel la conocí en el colegio no precisamente porque hubiera sido su profesor. Nunca la tuve como estudiante.

Por requerimientos del colegio yo tenía que estar algunos días en el patio del colegio vigilando lo que hacían los estudiantes. El colegio le llamaba a esta labor, “acompañamiento”. Un día Michel se me acercó cuando me encontraba realizando esta labor. Recuerdo que me encontraba leyendo un libro. Me preguntó qué estaba leyendo. Ahí empezó nuestra primera de varias conversaciones. Se me acercaba algunas veces mientras yo estaba en el patio. Ese era nuestro espacio habitual de diálogo.

La impresión que tuve de ella, al principio, era la de una niña muy inquieta por la lectura, cosa que no es común en la mayoría de estudiantes del colegio. Me comentaba lo que estaba leyendo. También le gustaba mucho que le recomendara libros. Entonces me encontré con una niña que le gustaba leer, aplicada académicamente y sin problemas disciplinarios. Lo primero y segundo era cierto, lo tercero no del todo.

Cuando ya teníamos más confianza me hablaba acerca de problemas que estaba teniendo por su forma de vestir. Además de que por esta razón no iba a poder graduarse. Se me acercaba a pedirme consejo pues sentía que la podía guiar adecuadamente.

Entre otras cosas que me comentaba acerca de sus gustos, recuerdo que expresaba su gusto por el rock. Cuestión que tampoco era muy habitual en el colegio. Sabía desde el primer momento que cruzamos palabras que me encontraba frente a una estudiante que destacaba por encima de las demás.

Para las entrevistas fue muy amable conmigo. Sentía como si estuviéramos teniendo una de las muchas conversaciones en el patio del colegio. Este grado de confianza ayudó para que ella se expresara sin reservas acerca de los temas que tratamos.

De ella también recuerdo que a pesar de ser una estudiante muy particular, no le costaba integrarse con sus demás compañeros. No obstante no siempre fue así, tal como relata:

Durante los primeros años de colegio fue un poco complicado porque los primeros años yo era muy cerrada a los demás personas, sobre todo a los hombres, no sé cómo decirlo, era como ¿patana? Trataba de alejarlos en todas las formas posibles, no quería que se me acercaran. Con las chicas pues siempre tuve las mismas compañeras, y siempre fue con ellas el resto del bachillerato. Pero en noveno ya empecé a hacer amigos, amigos amigos hombres.

Para ella esta forma de ser, que en principio le costó relacionarse con los hombres, partía de algunos problemas que tenía en casa con sus hermanos. No obstante no le veía sentido a tener esos mismos problemas con sus compañeros.

4.2.5.1. *No vas a escuchar lo mismo en una canción de reguetón que en una de Metallica*

Michel es seguidora de géneros musicales como el heavy metal, punk y ska. La razón de que tenga afinidad con estos géneros musicales la describió así:

Pues es como la composición. Se nota como las cosas verdaderas de la vida, se nota la calidad de personas de esa música. Digamos que tu no vas a escuchar lo mismo en una canción de reguetón que en una canción de Metallica.

Me llamó la atención que hiciera esa comparación entre el reguetón y una banda de heavy metal. Por esta razón le pregunté por qué hacía esta distinción. Expresa que ahora hay un debate entre si el reguetón es música o no. Ella afirmó estar de parte de los que opinan que esto no es música porque no tiene un proceso de composición que sí tiene un músico verdadero. “*El simple hecho de estudiar para tocar un instrumento, o el mismo hecho de meterse a una clase de técnica vocal para saber manipular su voz, no es lo mismo que hace un cantante de reguetón*”. Cuando expresa estas ideas su gestos faciales indican una claro desprecio por el reguetón. Es como si su rostro, que siempre noté tranquilo, se transformara en el preciso instante que hace referencia a ese género musical que tanto le disgusta.

No es sólo la parte musical la que lleva a Michel a realizar una crítica al reguetón. También su disgusto tiene que ver con el mensaje que éste lleva consigo. Para ella lo que expresan estas letras es algo grotesco. Es una música que expresa la agresión hacia las mujeres. Ella no halla algo distinto entre las canciones de este género porque siempre guardan un sentido similar.

Su cara de repulsión cambió cuando se refirió a la música que le gusta. Para

referirse a las ideas que prevalecen en el tipo de música que ella escucha me puso como ejemplo, no precisamente algo de rock, punk o ska, sino, algo de la denominada “música protesta”. *“En este tipo de música, una canción de Silvio Rodríguez como la de “Ojalá”, pues tiene un mensaje demasiado distinto. Son como canciones que, mierda, a ti te tocan y te está transmitiendo”*.

Me doy a la tarea de buscar la letra de esta canción y encuentro lo siguiente:

*Ojalá que las hojas no te toquen el cuerpo cuando caigan
para que no las puedas convertir en cristal.
Ojalá que la lluvia deje de ser milagro que baja por tu cuerpo.
Ojalá que la luna pueda salir sin ti.
Ojalá que la tierra no te bese los pasos.*

*Ojalá se te acabe la mirada constante,
la palabra precisa, la sonrisa perfecta.
Ojalá pase algo que te borre de pronto:
una luz cegadora, un disparo de nieve,
ojalá por lo menos que me lleve la muerte,
para no verte tanto, para no verte siempre
en todos los segundos, en todas las visiones:
ojalá que no pueda tocarte ni en canciones.*

*Ojalá que la aurora no dé gritos que caigan en mi espalda.
Ojalá que tu nombre se le olvide a esa voz.
Ojalá las paredes no retengan tu ruido de camino cansado.
Ojalá que el deseo se vaya tras de ti,
a tu viejo gobierno de difuntos y flores*

La historia de esta canción, tal y como lo reconoce el mismo Silvio Rodríguez,

fue compuesta en honor a un gran amor que tuvo:

Conocí cuando tenía 18 años, fue mi primer amor importante en el sentido de que fue el primer amor que me enseñó cosas. Era una muchacha mucho más evolucionada que yo, mucho más inteligente, más culta. Me enseñó, por ejemplo, a César Vallejo. Después nos tuvimos que separar, estaba estudiando medicina y en fin, no le cuadró. No sé por qué estudió medicina, cosa loca de ella, en realidad siempre fue de letras. Después estudió letras, se fue a su pueblo Camagüey, a estudiar eso y yo me quedé solo aquí en la La Habana, totalmente desolado. Pasaron los años y el recuerdo de aquel amor tan bonito, tan productivo, tan útil (ojo, no confundir con utilitario), enriquecedor, de aporte a uno... pues, estaba obsesionado yo con esa idea. Y porque fue un amor frustrado, tronchado por las circunstancias, por la vida, no fue una cosa que se agotara, pues se me quedó un poco como un fantasma y por eso compuse esta canción en un momento quizás de delirio, de arrebato, de sentimiento un poco desmesurado: ojalá esto, ojalá lo otro. (Extracto tomado de: <http://silviorodriguez.lacoctelera.net/post/2005/12/14/ojala>)

Si nos hacemos una idea del tipo de mujer que relata Silvio Rodríguez, y la razón que lo llevó a componer la canción, podemos comprender algo del enojo de Michel frente al reguetón. Acá de ninguna manera la mujer es tomada como un objeto sexual. Por el contrario, en las palabras de este compositor se encuentra una admiración por las cosas que la mujer le enseñó usando su intelecto. Es una mujer admirable más que por su físico, por su mente.

Michel expresó que el tipo el tipo de música que le gusta tiene algo de revolucionario. *!Digamos con el ska, escuchar algo de la banda Ska-p, como estar en ese medio, estar en un pogo, estar bailando*". Me llamó la atención que ella usó varias veces la palabra revolución para referirse a las ideas que están en la música que escucha. Esto me lleva a preguntarle qué está entendiendo por "revolución".



Pues una de las cosas que tienen que ver con la revolución en este momento, es la lucha feminista en el cual debemos estar en un estado de igualdad. Si el hombre puede estudiar, la mujer también, si el hombre dice una grosería, por qué la mujer no puede. Obviamente no dejando de ser como mujer, o no dejando de ser ese lado femenino que la gente tiene como concepto, sino tener como esas mismas prioridades, y esos mismos criterios.

Por lo que nos dijo Michel, la revolución que tiene en mente se relaciona con la posición que ella tiene con respecto a la mujer. Ella no cae en un pensamiento hembrista en el que la mujer tiene que ser mejor que el hombre, sino que busca un estado de igualdad.

Esa idea que Michel tiene acerca de la revolución la lleva a tener una postura crítica acerca del colegio.

También es como el sistema opresor, digamos, nos están obligando a aprender cosas en el colegio cosas que prácticamente no queremos, no nos enseñan a pintar, sino que nos enseñan matemáticas, entonces tu tienes que aprender matemáticas porque eso es lo que te va a servir en un futuro.

Cuando Michel expresa esto no puedo evitar relacionarlo con la coyuntura actual en la que las humanidades están pasando a un segundo plano con respecto a las asignaturas que, como evidencia el mandato de Japón que sugiere a las universidades eliminar las carreras de humanidades y ciencias sociales, busca que los estudiantes estén enfocados disciplinadamente a estudiar carreras que aporten económicamente al país. Estudiantes como Michel se ven obligados casi que a ser las personas que no quieren.

Esto último puede ser otro indicio de una laguna con respecto al desarrollo de la

alteridad, pues los currículos escolares, cuando siguen la idea que critica Michel, sencillamente parten de algo que es totalmente exterior a la experiencia del estudiante en tanto otro.

La formación crítica acerca de su experiencia y en el colegio, la encuentra Michel, en parte, en la música que le gusta:

Hay pues muchas canciones que como te digo revelan eso. O canciones que dicen como...hay una canción de calle 13 que dice que si las personas del Congo tuvieran las mismas oportunidades, que digamos un man que tiene plata, tiene poder y hace lo que quiera, pues estarían graduados de mejores universidades, pues entonces ¿sí? Es como ese tipo de mensajes.

Busqué la canción del artista que Michel menciona. Me encontré con un tema musical que se llama “Vuelve”. La canción tiene un video en el que en principio está lo que parece ser una pandilla latina. Están formados en línea, armados de pistolas y metralletas. A medida que avanza el video aparece otra pandilla que pareciera que los reta. También están formados en línea, pero sus armas son instrumentos musicales. La letra de completa de la canción es la siguiente:

Sé que mis rimas a veces causan
disgustos,
cuando mis neuronas corren
hasta yo mismo me asusto

Mis respuestas pueden ser tan agresivas,
que hasta las letras me huyen
porque tienen miedo que las escriba

No tengo rifles pa matarte
solo basta con la pista
Convierto letras en ideas como un

ilusionista
En una línea te mato te fracturo
, te lesiono y en la siguiente te resucito
cuando te menciono

Eso es parte de mi arte
que todo el mundo sepa,
que estas rimas son pa ti sin tener que
mencionarte
y no lo hago para evitar el rose
lo hago para no hacerte famoso
en los países donde nadie te conoce



Después de ver como se mueven
las guerras y las guerrillas
Tu crees que le voy a tener miedo
a tu pandilla?

Dispara cuando quieras raperito
maleantoso
, aquí no gana el más maleante
gana el más ingenioso

En tu cabeza tu eres un narco
buscado por la policía
y tus pistolas son como los unicornios
de fantasía

No hay problema en que tengas
enemigos imaginarios
Pero si en que los chamaquitos
crean que eres un sicario

Tu no has vivido 3 carajos de dificultad
en tu vida, a ti no te faltó la escuela
no te faltó comida

Si la gente del Congo
hubiese tenido tus oportunidades,
estarían graduados de las mejores
universidades

Cuando escuché la canción pude percibir como si acabara de unir las piezas de un rompecabezas. La fuerte letra de la canción complementa las ideas de Michel. Mientras ella expresa que tiene un pensamiento revolucionario, en el sentido ya narrado, lo que la canción muestra es una fuerte crítica a los que ejercen violencia con la disculpa de la falta de oportunidades, a las personas que escriben letras de rap glorificando la matanza entre pandillas y los políticos.

4.2.5.2. Si a esta persona no le gusta mi música yo por qué tengo qué obligarla a escucharla

Para Michel lo que más influencia a los estudiantes del colegio es, para algunos el rap, pero para la gran mayoría el reguetón. Ella recuerda una situación que también vi como docente del colegio: los estudiantes cargan bafles y en el salón, en los momentos que tienen libres, ponen música desde ahí. Para Michel esto era una falta de respeto pues esa misma música la podían escuchar usando audífonos.

Yo no llego con un bafle poniendo Metallica porque sé que hay muchas

personas que no les gusta eso. No respetan el entorno de los demás. Todos tenemos derecho a escuchar lo que queramos, pero pues estamos en un lugar donde se encuentra de todo. Si yo respeto, es como eso, aprender a respetar, es como si “oiga, si a esta persona no le gusta mi música yo por qué tengo qué obligarla a escucharla”.

Esa incomodidad que describe Michel no sólo se vive en el colegio. En los sistemas de transporte público de Bogotá se vive el mismo fenómeno. Jóvenes que ponen su música usando baffles. La gran mayoría es reguetón. No tienen en cuenta que pueden incomodar a otras personas que no gustan del género. Es decir, nos encontramos ante una situación que entra a reñir con las libertades de cada individuo dentro de un espacio común.

Michel, con la tranquilidad que la caracteriza, me dijo que conoce personas inteligentes que les gusta el reguetón. No obstante tuvo presente en la conversación que los medios de comunicación han bombardeado a la sociedad con ciertos mensajes:

Por ejemplo en la televisión nos muestran a un poco de reguetoneros y no nos muestran algo distinto. Otra cosa es que se la pasan sacando novelas de esta gente. Como con Diomedez⁸⁶, que es una persona que se comportó muy mal, y lo ponen en un pedestal en esa novela.

Michel trasladó esta preocupación al espacio del colegio porque ella veía como los niños, al ver a los de los grados superiores con baffles escuchando reguetón, buscaban imitarlos, y pues, para ella, era una situación que se iba a estar repitiendo.

Para Michel la mayoría de profesores no expresaban una orientación frente a las manifestaciones culturales de los estudiantes que los encaminaran a ver de manera crítica la forma de ver la vida. Michel siempre vio a los docentes de una manera en la

86 Fue un cantante colombiano muy representativo de la música vallenata, tradicional en el caribe.

que ellos estaban en el tema de la clase y nada más que eso. A ella le hubiera gustado mucho tener ese tipo de orientación por parte de los profesores.

chévere tener una conversación distinta a la misma clase que uno está viendo. Como decirle, oiga, estos son mis gustos, en qué me puede guiar o cosas así. Lo que te decía ahorita, ya no enseñan cosas que como a algunos nos gustaría aprender, como vainas de arte y esas cosas, sino lo que tienes qué aprender y te encierran a ese mundo, como que tu tienes que ser un técnico en yo no sé qué, porque es que esa es la forma de salir adelante. Si tu eres un artista, pues entonces estás perdiendo el tiempo. Pues ese era el mensaje que prácticamente nos trasmitían en el colegio.

Nuevamente se hace presente la sensación que tuvo Michel de no haberse dado la importancia que merece a otro tipo de saber que no tuviera que ver con el entorno laboral que le exigía el colegio. Esto indica que se pueden estar desconociendo experiencias o proyectos de estudiantes que son excluidos por el afán laboral que exige la sociedad actual.

4.2.5.3. *Mi vida era de la casa al colegio y del colegio a la casa*

Michel cuenta que creció escuchando lo que para ella es buena música, gracias a la influencia de su familia. Su padre le ponía música disco, y su madre escuchaba música de José Luis Perales o José José. Debido a la separación de sus padres, tuvo que irse a vivir con su madre y con un hermano con el que no compartía mucho tiempo. Ese hermano, cuenta Michel, es amante del reguetón, y ella tenía que aguantarse a veces tener qué escuchar ese tipo de música en la casa. En ese momento ella ya le había cogido repulsión a ese género musical, pues la influencia de sus padres era ya muy fuerte.

Michel nunca fue una joven de salir mucho de su casa. *“Mi vida era del colegio a la casa y de la casa al colegio, sí salía a veces pues con mis amigos. De pronto no sé a*

cine, o iban a mi casa, o yo iba a la casa de ellos, cosas así”. Entonces no se puede decir que Michel vincule su experiencia cultural con lugares urbanos. ¿Pero acaso la casa y la experiencia de la familia no es un lugar?

Pero no sólo la familia influyó a Michel:

Pues lo que te digo, como no salía mucho, yo estaba más bien en la casa y pues sí, me gustaban cosas de lo que escuchaban mis papás, pero pues me metía en internet a ver videos y esas cosas, y pues ahí vi cosas que me llamaron la atención y aprendí de ahí. Recuerdo mucho cuando vi un video de Slikpnot, esas máscaras eran muy chéveres, claro que daban miedo, pero cuando uno escucha las entrevistas de esos manes, las cosas que dicen son como, yo no sé ¿inteligentes? Entonces mientras mi hermano escuchaba su reguetón (risas) yo me metí en mi cuarto a escuchar rock

Encontramos un plano de alejamiento de los lugares de la experiencia de la ciudad. Es en la soledad de su cuarto en la que también desarrolló sus gustos. Pero no es el cuarto en sí, sino la relación con lo que encuentra en la pantalla de su ordenador lo que deja entrever la importancia que tiene la internet en su desarrollo cultural particular. Mientras que la familia la influencia, es la internet la que perfila su identidad. A diferencia de otras experiencias que se pueden encontrar, la relación con otros jóvenes no desarrolla su proceso de identidad. Otra pregunta saldría acá ¿Hay que tomar como lugar el espacio virtual de la internet?

4.2.5.4. Yo creo que sí funciona más el llegar a un consenso con la otra persona, no hay mejor método que hablar con alguien

En el colegio hay un programa estatal que se desarrolla en algunos colegios públicos. Lleva por nombre HERMES. Su función principal es mejorar la convivencia

de los colegios posibilitando espacios de diálogo cuando hay conflictos entre estudiantes o docentes y estudiantes. Los propios estudiantes, apoyados por psicólogos, sirven de mediadores para solucionar los conflictos que se lleguen a presentar.

En algún momento de la conversación con Michel llegamos al punto de charlar de las posibilidades de diálogo que tenían los estudiantes en el colegio. Ella hace referencia directa al proyecto HERMES:

Eso era hasta chévere porque uno le podía decir a un profesor s quería conciliar, pero si la otra persona no quería pues paila. Pero era chévere, era un programa chévere porque yo creo que sirvió bastante durante el tiempo que estuvo. Era como un mecanismo de cambio también para arreglar los conflictos.

Aunque, como reconoce Michel, ese es un espacio que orienta a los estudiantes en la solución de conflictos por medio del diálogo, no deja de ser algo que se hace fuera del aula. Le pregunto sobre experiencias de diálogo directas frente a conflictos que propiciaran de forma similar este tipo de conciliación cuando tuvieron problemas dentro del aula. Ella menciona a un profesor de ciencias sociales que tuvo. Lo describió como un docente calmado y suave en el trato con los estudiantes

Pasaba un conflicto en el salón y pues él, a menos que fuera muy grave, él siempre, primero hablaba, y si lograba conciliar algo con el estudiante, entonces pues bien, entonces de lo contrario pues ya se iba a lo mayor, que era coordinación o rectoría.

El reconocimiento que Michel le da a este docente tiene que ver con el diálogo que posibilitaba. El diálogo no era lo último, sino lo primero a lo que este docente acudía.

Bajo esta premisa de un docente que permite el diálogo, Michel recordó con gran cariño a su profesor de ética. Para ella, este docente era muy distinto a otros. Le pregunté por la razón de su afirmación:

Escucha, se deja hablar, no sólo se deja hablar sino que digamos, yo llegué con el cabello rojo, y para él eso no está bien. Pero si yo llego con el cabello rojo, me va a decir que por qué lo hice. Él como que busca una razón del por qué, y no simplemente lo va a juzgar lo va a criticar hasta explotar, sino que va a buscar una razón, y si el encuentra una razón pues se queda con esa razón y ya. No se pone a decir es que eso no se debe hacer, o que me obliga.

El diálogo que posibilita el profesor que Michel menciona, evidencia que ella, a causa de esto, no se sintió juzgada. Por el contrario, pudo ser escuchada. Pero este es un tipo de escucha comprensiva, puesto que también se puede escuchar y juzgar. Esto es lo que ella ve en ese docente: la confianza de saber que está tenida en cuenta y no es un estudiante del montón que debe obedecer.

Me acuerdo mucho de algo, es una cosa que no se me va a olvidar nunca, y es que yo estaba en clase, yo estaba muy apagada, entonces el llego y me dijo “¿Tienes problemas en la casa? ¿Pasó algo con tu mamá?” Fue algo como si me hubiera leído la mente, fue algo como uff, cómo lo hizo ¿sí? Es que el trato con él es como no sé, el es de edad, pero no deja de ser joven a pesar de su edad.

El hecho de que Michel sienta en ese docente que es su actitud, no su edad, lo que hace que ella se sienta reconocida, evidencia que la comprensión de la experiencia de un estudiante pasa por una cuestión de acercamiento a él. Incluso, Michel me dijo que se sentía protegida. No es que la protegiera de los peligros del mundo. Se sentía protegida en el sentido de una confianza que sentía para poder ser ella misma: esa joven

que se sentía diferente a causa de su forma de actuar y pensar.

Como ya se alcanzó a ver más arriba, la forma en la que este docente se acercó a Michel la opone a otro profesor que los trata de una manera muy fuerte.

Es que yo creo que nosotros cuando somos, no sé, yo creo que a todos nos ha pasado en la familia que cuando a uno le dicen que no haga algo, uno como que más lo hace, uno es como más rebelde, como no, ni mierda, no lo voy a hacer. Eso pasa como con ese profesor, pues a él todo el mundo le tiene miedo pero pues es que yo no hago lo que usted diga porque usted no me manda y punto. Entonces yo siempre como que trato de llevar la contraria, entonces en el colegio hay muchas personas que piensan así, entonces eso no funciona.

Esta idea de Michel puede ubicar una relación entre el exterior e interior del colegio, pues hace una relación entre la experiencia de su familia -¿lugar?-, y su forma de actuar en el colegio. Pareciera que con estas palabras nos indicara que la represión, en momentos, no necesariamente redundan en la obediencia de quienes son oprimidos. (¿Acaso esto mismo no ocurrió en las sociedades que sufrieron de represiones violentas?). Michel explicó que desde su experiencia las actitudes represivas de algunos profesores a fin de cuentas no sirven. Fue evidente en la conversación que siempre se sintió más cómoda con los llamados de atención en los que primaba el diálogo

Yo creo que si funciona más el llegar a un consenso con la otra persona, no hay mejor método que hablar con alguien ¿sí? Como, venga pero por qué pasan esas cosas, y por qué usted se porta de determinada manera. ¿sí? Como ¿de verdad quiere llamar la atención, o esa es su forma de ser realmente? Porque pues yo no puedo negar que si hay gente que lo hace solamente para llamar la atención. Pero hay gente que simplemente esa es su manera de ser y ya. Son libres de expresarse y yo creo que

quitándoles o poniéndoles reglas pues no es la manera.

Encuentro en las palabras de Michel que el diálogo permite que haya una interacción entre dos. Pareciera que a lo que se refiere ella es, más que a un castigo, a un acuerdo entre dos personas acerca de un conflicto. Más que castigar, cuando Michel nos dice que hay personas que actúan, o bien por llamar la atención, o bien porque esa es su personalidad, es como si estuviera haciendo una invitación a que es por medio del diálogo que los docentes en verdad podemos conocer al estudiante, y, a partir de ese conocimiento, poder solucionar un conflicto.

4.2.5.5. Yo les daría como la oportunidad de expresarse

Entre las muchas veces que hablamos en el patio del colegio, Michel me manifestaba su deseo de ser docente. Me preguntaba mi opinión. Yo le mostraba los pros y contras de esta profesión, todas las situaciones a las que se iba a enfrentar. Ella me decía que lo sabía pero que aún no se decidía.

Durante la entrevista surge de nuevo el tema, y, por todo lo que me cuenta, no puedo evitar preguntarle cómo se vería como docente, a propósito de las experiencias positivas y negativas que me ha comentado.

Pues yo creo que no sería tan radical. ¿Sí? Digamos que yo siempre he querido tener ese poder como de joder a alguien más (risas), pero no sería tan mierda, nunca, yo les daría como la oportunidad de expresarse. Si hay un man que es todo así, como todo ñero, todo, no sé cómo decirlo, bueno, como el típico jodón de la clase. Pues no sé, yo creo que buscaría como maneras de que encontrara su forma de ser.

Se podría decir que Michel es coherente al rechazar un trato autoritario por parte de los profesores y preferir el diálogo. Me llama la atención es que ella en el hipotético

rol de docente, acudiría a la vida del estudiante:

Es que yo creo que los que son así son porque son personas muy inseguras y que nunca se han dado a la capacidad de decir, mierda, yo soy así por tal razón o quisiera otras cosas, no simplemente llamar la atención o joder al profesor o joder a mis compañeros, sino también yo ir creciendo y ser mejor persona. Es que yo creo que les falta eso, como conocerse. Yo le daría a esa persona la oportunidad de eso, de que se den cuenta, no sé a través de qué, porque no sé nada de pedagogía, pero yo creo que esos serían unos de los factores.

La forma como Michel se ve en un futuro como docente, va en vía contraria a las experiencias de represión y autoritarismo que vivió en el colegio. Aunque ella dice que no sabe nada de pedagogía, lo cierto es que sí lo sabe, pues tiene presente cómo va a ser su relación con los estudiantes. “Y pues bueno, yo estuve aprendiendo algo sobre educación popular. Me gustaría que yo llevara un problema y que ellos lo investigaran y que supieran mucho más que yo. Me gustaría mucho eso ¿Sí? Como que ellos también me enseñaran”. Incluso tiene presente una posición didáctica que parte de esa propia reflexión pedagógica que ella expresa.

4.2.5.6. No entiendo ese fanatismo que ella tiene y cómo en un colegio distrital permiten eso

Invité a Michel para que ahondara en experiencias que tuvo en el colegio donde sintiera que existió algún tipo de discriminación. Recuerda cómo fueron discriminadas personas de la comunidad LGTB. En un caso en particular ella fue testigo de cómo un estudiante es reprendido de una manera que para ella fue muy injusta. Describió a su compañero como alguien que iba con sus “vainas” al colegio. Le pido que se explique mejor, a qué se refiere con esa expresión.

Pues hablando así, pues como todo marica, como muy afeminado, de pronto a veces se maquillaba, también se tinturaba el cabello. León lo sacó del colegio, lo echó, le dijo que no, que una persona como él no podía estar en un colegio distrital.

En principio notamos que hay un uso inconsciente del lenguaje con el que se ofende la expresión sexual de los homosexuales. Por el otro, está la discriminación que ella denuncia. Encontramos dos tipos de discriminación. Un por medio del lenguaje, y el otro por medio de la acción. El primero lo expresa alguien que no está de acuerdo con el trato diferencial a las personas que se refiere en forma despectiva. No obstante, mientras Michel expresaba estas cosas, es claro que su intención no era la de denigrar de alguna manera el comportamiento de ese estudiante homosexual, todo lo contrario, pero esto no deja de llamar mi atención frente a la orientación que le debemos dar a los estudiantes para estos temas. La segunda discriminación, la que llega a la acción, evidencia algo que va incluso en contra de los derechos del niño: la exclusión de un plantel educativo por su condición sexual. Si un colegio que tiene como precepto institucional la interculturalidad, pues no es consecuente cuando expulsa a estudiantes por su condición sexual. La interculturalidad parte del hecho de ir más allá de la tolerancia, al reconocimiento por la diferencia del otro. Interculturalidad y exclusión no son compatibles, mucho menos alteridad y exclusión.

Estas experiencias de discriminación aparecen en otro relato de Michel. Ella describe la forma en que los trataba otra profesora. Se refirió a ella en palabras muy fuertes. Su disgusto con la docente se debía a la forma insistente en que les obligaba a mantener una creencia católica:

me acuerdo mucho que yo tuve una discusión con ella porque yo no era muy creyente, de pronto si creía pero no era muy fanática, le dije así. Ella empezó a decirme que yo tenía el diablo y yo no sé qué más mierdas. O sea, que qué me pasaba, que por qué no buscaba ayuda. Y yo pensaba

que como por qué yo tenía que buscar ayuda, allá usted con sus creencias, eso es algo que se debe respetar.

Este es otro claro indicio de discriminación, en este caso por una creencia religiosa. Hay que tener presente que al ser un colegio público, es laico, y pueden convivir todas las formas religiosas, pues este es un derecho establecido en la constitución. La forma peyorativa en que la docente se refiere a una estudiante, nada tiene que ver con procesos interculturales. Se parte de la idea de concepción de mundo que tiene el docente, en este caso la religiosa, en donde se asume que este es el único proceso moral que debería tener en cuenta el estudiante.

Además, me contó Michel que la docente los obligaba a rezar al inicio de la clase. Esa también fue una situación problemática porque algunos estudiantes no hacían lo que les pedía la profesora, y, en consecuencia, se generaba un mal ambiente dentro del aula. Noté a Michel muy desencajada cuando estaba expresando esto, el recuerdo que describía no era para nada agradable. El tono de su voz subió y su ceño estaba fruncido. Le pregunté qué les decía la profesora a los que no rezaban. Reiteró el insulto que le dijo la docente, pero con un matiz adicional: *Pues me acuerdo que lo que me dijo a mí que que tenía el diablo metido porque no creía en dios ¿sí? Era como una vaina patética. Pues es que no entiendo ese fanatismo que ella tiene y cómo en un colegio distrital permiten eso.* Efectivamente este tipo de acciones discriminatorias no hacen parte de los procesos interculturales que exigen, no sólo los parámetros internos del colegio, sino un entorno educativo donde se quieran desarrollar procesos de alteridad.

4.2.5.7. Si yo no hago esto pues no paso el año

Michel relata otras experiencias en las que evidenció un trato que no era el mejor por parte de algunos docentes. Hay un núcleo en esta parte de la conversación, y es el que se refiere al diálogo, o más bien, a la falta de diálogo.

Por un lado estaba su profesora que le daba quejas a su padre, del que era amigo. Aunque Michel reconoce que había cosas que eran ciertas, se sentía relegada porque la docente nunca habló con ella. Otra experiencia tiene que ver con la forma en que era tratada por su profesora de contabilidad. En este caso la falta de diálogo se daba así: *Más adelante, en décimo, detestaba a la profesora de contabilidad, porque no más el hablado, todo lo quería perfecto pero nunca nos orientaba, siempre nos llevaba a rectoría, que no hizo la tarea, a rectoría, que se pintó las uñas, a rectoría.* Aunque la experiencia en que más énfasis hizo Michel, es la que tiene que ver con un profesor que lo compara con Hitler.

Una de las cosas que me confiaba Michel en los descansos era su problema con las articulaciones de su cuerpo. Me comentaba que le dolían mucho y se encontraba en tratamiento. Esto salió a la luz en la experiencia que me relató acerca de este último docente, pues ella se excusó con él por no poder hacer los ejercicios a causa de su enfermedad. Exaltada y levantando la voz me dijo que la consecuencia de esto fue:

Lo trababa a uno como si fuera un esclavo, entonces si usted no hace eso tiene que pintar las gradas, y tras del hecho tiene que dar la plata, y tras del hecho tiene qué traer las cosas. Entonces yo era, como, si yo no hago esto pues no paso el año. ¿Sí? Es así de simple.

Otro inconveniente con este docente, y por el cual se sintió agredida, tuvo que ver con el hecho de que ella se pintara el cabello de rojo. Como ella ya no hacía parte de los estudios complementarios laborales, pues no estaba obligada a tener que llevar el cabello de determinada manera. No obstante, esto no fue impedimento para que este docente la increpara. Le llamó la atención preguntándole si acaso pretendía llamar la atención con ese color de cabello. Ella le respondió que lo hizo porque le gusta y pues su fin no era llamar la atención.

Me dijo: antes de que se vaya a graduar, quiero verla con el cabello

normal, si usted no llega con el cabello normal pues no se gradúa, punto. Yo le dije que no me lo iba a quitar, entonces me dijo que me lo lavara todos los días hasta que se me cayera el tinte, o yo no sé qué va a hacer. Al final yo no hice lo que él me dijo. Y nada, pues me gradué normalmente, no pasó nada del otro mundo.

Esta orden del docente para que la estudiante modifique su cabello ordenándole que debe lavárselo todos los días, además de ser una invasión de la privacidad, transgrede la individualidad de la estudiante. Michel toma el riesgo de no modificar su gusto, pero aun así logra graduarse. Esto indica que la orden del docente no tenía nada que ver con la norma que le indicó. No era cierto que no podría graduarse si mantenía ese color de cabello.

Le pregunto a Michel si no hubo alguna oportunidad en la que este docente tuviera una posición más abierta al diálogo:

Pues, de pronto, creo que sí, en algún momento sí lo hizo, pero es una persona que cree tener siempre quiere tener la razón. Además de que él sabe que tiene poder en ese colegio, entonces si él tiene poder, pues va a hacer lo que se le de la gana. Entonces de pronto en algún momento remoto sí quiso escuchar a alguien, pero no lo llevo a cabo, sino que como que no llegó a una negociación con esa persona. De hecho siempre fue lo que él dijera, si uno le decía algo distinto pues como que no. Ya uno le estaba siguiendo la contraria, ya uno era lo peor, ya, mejor dicho.

Michel relacionó el poder que tiene una persona con la opresión que sintió. Desde su perspectiva quien tiene el poder opresor, no dialoga. Las situaciones de diálogo que se pudieron suscitar, se ven frenadas por el hecho de esa misma posición de poder que desconoce que los estudiantes tiene cosas por decir.

4.2.5.8. *Yo creo que nosotros hemos evolucionado pero eso es mentira*

Aunque visiblemente molesta por la forma discriminatoria en la que fue tratada en algunos momentos en el colegio, reconoce que esos docentes intolerantes actúan de esa manera debido a una forma de ver la vida que les fue inculcada de una manera distinta a la de los estudiantes. De la docente con la que tuvo el problema de no rezar en clase, tiene presente que ella se comporta de esa manera porque tal vez estudió en un colegio católico. A tal punto de reconocer lo difícil que debió haber sido para los estudiantes esa época con respecto a los castigos que recibían.

Es que en esa época la vaina debió ser jodida. Mi mamá me comentaba que a ella le pegaban si no hacía la tarea. Entonces yo creo que nosotros hemos evolucionado pero eso es mentira, porque lo que tratan es como que ellos tratan de manipular a los estudiantes a su manera y que las cosas hay que hacerlas como ellos dicen porque así fue como les enseñaron a ellos. Entonces ellos creen que esa es la forma correcta de uno avanzar.

La preocupación que expresa Michel toca una fibra sensible en las relaciones de alteridad en la pedagogía. Si la relación pedagógica parte de hacer que los estudiantes se comporten de acuerdo a la forma en que el docente, ya en su etapa adulta cree que deben ser las relaciones culturales de los estudiantes ¿qué pasaría si lo que se estuviera repitiendo es una forma discriminatoria de relacionarse en sociedad? Sin querer decir que esto sea así, pero tampoco que no pueda ser de esta manera, puede llevar a la pregunta ¿las verdades estructuradas a través de la experiencia cultural del docente tienen que someterse a una reflexión constante?

Esa falta de reflexión de las ideas que son verdades absolutas venidas con su experiencia de mundo para algunos docentes del colegio, las reconoce también en el trato de su profesor de educación física:

Pues yo digo que él como estuvo en algún momento en el ejército, entonces como que seguir ese patrón, que las cosas se tienen que decir como el dirigente las diga, y no hay pie para el diálogo. Si él dice que uno debe usar el cabello como él dice, pues así tiene que ser y punto, porque así se lo enseñan prácticamente en el ejército. Si tu tienes una cosa distinta, pues ya, mejor dicho, las pierdes todas y te castiga. Entonces supongo yo que es eso. Pues de pronto sean más vainas, pero es como lo que yo veo.

Se puede ver que la relación que hace Michel entre la forma en que fue tratada por estos profesores, y las instituciones en las que para ella fueron formados, son espacios que de una u otra manera manejan parámetros de disciplinas enfocadas con el castigo, e incluso con una forma estética de verse en la sociedad. Las palabras que usó Michel indican que son suposiciones, es decir, no está segura que si lo que dice ella es así. El hecho de que ella haga este vínculo, permite ver un tipo de imaginario de los discursos que rondan la escuela en el marco de la represión y falta de diálogo, donde son los adultos los que tienen siempre la razón y la opinión del estudiante poco importa.

4.2.5.9. Futura colega

La conversación se cerró entre risas y las anécdotas que me contó Michel en las actividades que realiza ahora con un grupo de teatro. Me mostró una nariz de payaso que usó para el montaje de una obra teatral; se la puso y empiezo a hacer monerías con su cara. Me invitó a una de sus obras que está por presentarse en la localidad donde ella vive.

Me dijo que se estaba pensando seriamente estudiar una carrera para ser profesora. Puntualmente dijo que quería ser docente de inglés. Le di algunas recomendaciones para el examen de ingreso a la universidad que es muy exigente.

Cerramos la charla con el sueño, decimos esto entre risas, de que podamos ser colegas en alguna institución educativa.

4.2.5.10. Coordenadas: La coordenada del hogar

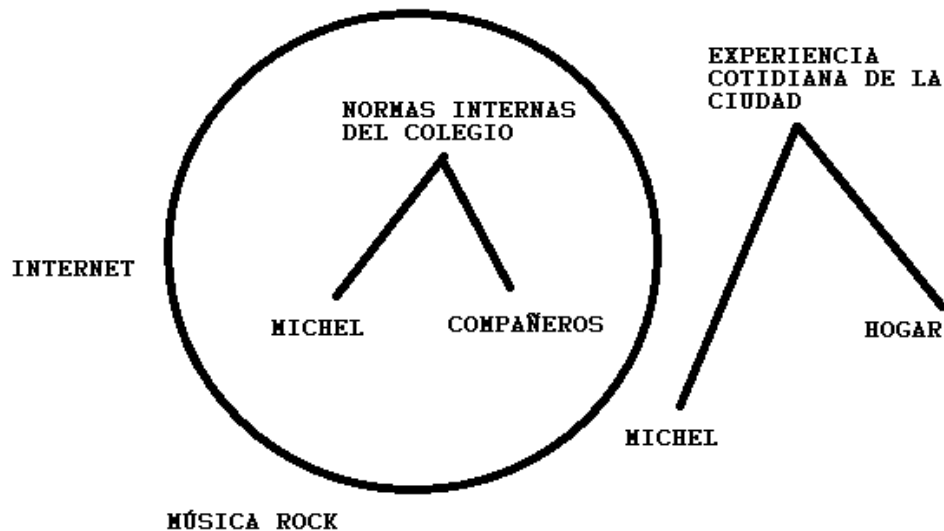
Algo estuvo difuso en los relatos de Michel: La ciudad. No quiere decir que esto se debió a un defecto de las entrevistas. Más bien esto tiene que ver con la experiencia cotidiana particular de Michel. Como lo que se ha buscado hasta ahora con los distintos relatos ha sido tomarlos como una experiencia única y particular, y sin la pretensión de hacerlos decir lo que queremos, esto hace que emerja algo que no esperábamos en una estudiante del perfil que se escogió para esta investigación, a saber: el afecto por el lugar de su casa, la topofilia.

No se puede llevar a equívocos con su experiencia del espacio de la casa, concretamente su cuarto con la experiencia del hogar. Si bien nos relató que sus padres escuchaban cierto tipo de música, lo cierto es que ésta nada tiene qué ver con sus gustos. Así mismo, este desarrollo cultural particular de su identidad no es afín con el de sus padres. Por lo tanto, experiencia del espacio de la casa, no es lo mismo que la experiencia cotidiana del hogar y la relación con sus familiares.

Este apego al lugar tiene que ver con un sentimiento de topofilia en el sentido primario de Bachelard. Es decir que podemos rescatarlo puesto que emerge del mismo relato de la estudiante. Entonces, el apego que despierta el sentimiento de Michel tiene que ver con su topofilia por la casa. Ahora, si entendemos la experiencia de lugar como tal de Michel, podemos decir que es topofílica -siguiendo a Tuan (2007)-, en el vínculo familiar que ella tiene hacia su hogar y modelo de familia. Ella le halla sentido y lo asume como suyo.

Emerge un concepto que nos invita a pensar el espacio virtual, pues es ahí, según vimos en el relato, donde ella aprende, se apropia e identifica con los discursos que de

una u otra forma se dan en su experiencia con la música. Entonces también encontramos la lugaridad de un espacio virtual. Aquí no hay relación presencial con el otro. Pero no por esto, no se puede decir que no haya relación con el otro. Por medio de su relación con lo virtual podemos encontrar la Glocalidad (Massey), pues es innegable que internet se ha convertido en la herramienta precisa para que las ideas globalizadas se fundan con las situaciones locales. Esta situación espacial se puede representar de la siguiente manera:



No se puede interpretar que esta situación de Michel no sea una experiencia de la ciudad, puesto que esto también supone una experiencia de ciudad. Retomemos lo que vimos con la idea que nos propone Hiernaux (2006) con respecto al concepto ciudad fugaz. La experiencia de la ciudad fugaz supone que se quiere experimentar todo al instante, donde no la vivimos sino que pasamos de todo, convirtiendo la ciudad en sí

misma como un no-lugar. Esta pareciera ser la experiencia de ciudad de Michel que la remite al espacio familiar

La ausencia de experiencia con la ciudad tampoco implica que no haya una lugaridad o relación con el espacio. Lo que encontramos es que siguen las mismas significaciones que se encuentran en una experiencia de ciudad, pero desarrolladas en otros lugares. Esto responde a que Michel vive en la ciudad, tiene experiencia de ella. Así como ella dice que va del colegio a la casa y de la casa al colegio, ella tiene que pasar por una calle, no por una vereda, quebrada o paisaje rural. Ahí ya hay una experiencia de ciudad. Así mismo ella se relaciona con ciudadanos, ahí está la experiencia de la ciudad. Además estudia en un colegio urbano y se relaciona con la experiencia de la ciudad que tienen sus profesores y compañeros estudiantes.

CAPÍTULO 5: HISTORIAS CRUZADAS Y CONFRONTACIONES: EL SENTIDO DE UNA PEDAGOGÍA HERMENÉUTICA DEL LUGAR

Fue el Colegio Distrital el centro de las experiencias sobre las cuales se basaron las relaciones de los relatos de vida indagados. No obstante, adyacente a éstas, aparecieron situaciones que permitieron ver la lugaridad en la relación educativa de la escuela. Bien sea por su referencia directa, o por no ser tomada en cuenta. Al igual, las relaciones de alteridad se hicieron evidentes en distintas vivencias. Todo lo anterior, a la luz del muestreo teórico realizado antes de acceder a las narraciones de los participantes de esta investigación.

Pese a lo anterior, y como no puede ser de otra manera en una investigación cualitativa, surgieron conceptos y experiencias de vida que no fueron tomadas en cuenta en los referentes teóricos. Empero, en vez de tomar lo anterior como categorías emergentes que permitan conocer la problemática del contexto, preferimos tenerlas presentes, guardando el sentido fenomenológico de esta tesis, como núcleos de

interpretación que nos pueden ayudar a comprender la esencia del problema de investigación. Por lo tanto, lo que se pretende realizar en este apartado es continuar con el ejercicio de reducción fenomenológica iniciado durante las entrevistas para rastrear qué es lo que se mantiene, qué es lo esencial para la pregunta que guía esta investigación. Así pues, se traerán a colación, nuevamente, conceptos tratados en los apartados teóricos y las vivencias de los relatos de vida.

Como no tiene sentido repetir lo que ya está escrito, lo que haremos a continuación será un ejercicio de síntesis de todo el recorrido que hicimos durante esta tesis, evitando dar más rodeos teóricos y empíricos, para enfocar el esfuerzo al ejercicio de comprensión de la esencia del problema de investigación. Para esto seguiremos los siguientes pasos:

1. *Historias cruzadas*: En principio daremos un panorama del perfil de cada uno de los participantes a partir de lo conocido en sus relatos. El espacio de la escuela es el lugar común de experiencia de los relatos de vida, por esto, las historias se cruzan en conceptos transversales a sus experiencias particulares.
2. *Confrontaciones*: Serán confrontados los conceptos que guían esta investigación, expuestos en los referentes teóricos, con el estudio empírico en los relatos de vida. También se evidenciarán los hallazgos de vivencias o conceptos que no hicieron parte de los referentes teóricos
3. *Llegando a lo esencial*. Se espera llegar al encuentro del núcleo esencial del problema de investigación, indagando sobre qué es lo que se mantiene, tanto en los referentes teóricos como en el acercamiento empírico.

5.1. HISTORIAS CRUZADAS

5.1.1. Distancias

Aunque en el apartado de la estructura de la investigación se dio un perfil de los participantes, esta parte de la relación que ellos podían tener con el problema de investigación. Ya en el caso de la interpretación de los relatos de vida, se hallan los perfiles de personas únicas con vivencias que preceden y exceden el perfil por el cual fueron invitados a participar en esta investigación. Es por esto que es necesario establecer, de manera muy general, el perfil que resulta de sus relatos, de una forma que nos permita ver de una manera más puntual esas distancias entre las vivencias que conviven dentro de la institución escolar.

Eduardo: Fue criado en una familia conservadora. Cualquiera podría decir que esto haría de Eduardo alguien conservador, pero lo que encontramos es una experiencia de vida que delata un tipo de pensamiento más flexible que el de su núcleo familiar, e incluso, lo lleva a cuestionar ideas dentro de ese contexto vital que de una u otra forma permea su práctica como docente. El que su forma de ver la vida difiera de la de su familia, se explica por el hecho de que él encuentra en sus amigos de la etapa del colegio un gusto musical por el rock que lo lleva a cuestionarse diversas situaciones ideológicas.

José: Fue orientado dentro de un entorno familiar tradicional. El acompañamiento que tuvo de sus padres fue significativo para él porque le permitió ser disciplinado en sus actividades académicas y profesionales. Su conformación de identidad se da en una época en la que hasta ahora se estaban revelando las contraculturas en el país, razón por la cual no se cuestionaban en la escuela muchas de las situaciones que son materia de debate en la actualidad. La figura jerárquica del docente era respetada e incuestionable. Además el apoyo por parte de la familia en esa época era más constante de lo que se puede decir ahora.

Víctor: El rap y el grafiti son sus grandes pasiones. Aunque es el rap el que lo lleva a desarrollar el gusto por la expresión del grafiti. Su vínculo con el espacio de la calle es vital para su formación de identidad, pues el rap y sus líricas parten de esa

experiencia urbana. Él se acerca al rap por el contacto con sus amigos. Ellos lo influncian para que escuche esta música. No le gusta la forma en que algunas personas se expresan en forma negativa de los jóvenes que se dedican al grafiti. Le gustaría que valoraran más esta forma de expresión, pues él le considerada una forma de arte que se expresa en el espacio de la ciudad.

Camila: Su forma de ver la vida, sus gustos y preferencias pasaron de muy bajo perfil en el colegio. Su gusto por el hardcore la lleva a cuestionar situaciones que para ella son injustas en la ciudad. El gusto por esta tendencia musical lo toma de las influencias de sus primos y hermanos. Su familia no ve inconveniente en que ella tenga modificaciones corporales como los tatuajes, piercings o expansiones. En sitios donde había personas afines a su personalidad, como conciertos o bares, eran los lugares donde se sentía cómoda y sin ser juzgada.

Michel: Es una joven amante del rock y algunas de sus variantes como el ska. También le gusta la música protesta y ritmos latinos contestatarios. Es una joven que desarrolla sus gustos por influencia de sus padres, no porque ellos les guste el rock, sino porque la música que ellos escuchaban le permitió acercarse al género musical predilecto. No es una joven que habite la calle, más bien, es su casa su lugar de experiencia. Uno de sus proyectos es ser una docente que permita a los estudiantes expresarse y dialogar.

5.1.2. Desencuentros y encuentros de lugaridad y alteridad

Se tuvo en cuenta el muestreo teórico para acceder a experiencias de alteridad y lugaridad. Por el lado de la alteridad se buscaron situaciones donde primara el reconocimiento de la diferencia del otro en la relación educativa de la escuela; por otra parte, se rastrearon experiencias que excedieran el espacio de la escuela para evidenciar las rupturas o vínculos con los discursos de la institución educativa. No obstante, surgieron elementos que no habían sido tenido en cuenta: 1. Situaciones que no permiten

la alteridad ni el conocimiento de la lugaridad dentro en la relación educativa en la escuela; 2. Lugaridad que no hace parte de la experiencia de la ciudad.

Concretamente, estos dos puntos se evidencian de la siguiente manera: Eduardo mostró una situación de discriminación cuando un estudiante fue violentado por el uso del piercing por parte de un docente. José excluye de la institución manifestaciones culturales urbanas del colegio. Michel tuvo una experiencia de autoritarismo al ser obligada a cambiar su color de cabello. Ella vivió la expulsión de un compañero a causa de su condición sexual homosexual. Camila tuvo una experiencia similar a la de Michel con respecto al llamado de atención de otro docente debido a su color de cabello, pero con el agravante de que fue excluida de la institución. El género musical favorito de Víctor fue excluido de un evento cultural en donde se iban a presentar muestras de géneros musicales.

Ninguna de estas situaciones permite la dinámica de la alteridad porque es una relación unilateral que violenta la libertad. Así pues, lo que nos están diciendo este cruce de experiencias dentro del colegio, es que la relación de alteridad no se puede dar si existe una mirada parcial de la realidad por parte del docente. Esto estaría indicando que la ruptura con la alteridad se produce cuando se acude a una idea unilateral, y si, además, se violenta de alguna manera la individualidad del otro.

5.1.3. Encuentros directos

a. Eduardo -----► José

Eduardo reconoce en José una persona dedicada a su trabajo porque se ven los frutos de su esfuerzo en los logros deportivos de los estudiantes del colegio. El encuentro que se da entre Eduardo y José parte de la experiencia que vivió el primero con respecto al trato que el segundo le da a los estudiantes. Eduardo se distancia de la manera como José corrige algunas actitudes de ellos.

b. Eduardo -----► Víctor

Aunque no se refiere directamente a Víctor, sí lo hace a los estudiantes que escuchan rap. Así pues, se encuentra cómo Eduardo reconoce la experiencia fuera de la institución por parte de este tipo de estudiantes. Se hace presente la lugaridad de ellos, tanto en las dinámicas didácticas propias del aula, así como en la relación interpersonal, docente-estudiante.

c. Camila -----► José

Camila ven el colegio la figura de autoridad reflejada en José. Se sintió excluida cuando le indicó que se debía retirar de la institución si no cambiaba el color del cabello, tal y como él se lo estaba ordenando. Esto sugiere una ruptura en el componente intercultural que se relaciona con el cuerpo como manifestación cultural. La barrera espacial se hace evidente porque se excluye esa lugaridad de Camila en la búsqueda de una homogeneización dentro del aula.

d. Michel -----► José

Ella se llevó al impresión de José de tener un trato autoritario y discriminatorio, no sólo con ella, sino con estudiantes a los cuales expulsó del colegio porque no cumplían con las normas que él exigía. Ella dijo que nunca vio una situación donde se presentara el diálogo con los estudiantes por parte de él. No obstante, sí se evidencia el diálogo que tuvo con los estudiantes en el patio del colegio cuando ellos estaban haciendo una protesta, pues Michel se encontraba ese día en la institución.

-----► Hallazgo

José es reconocido, a parte de ser un referente de disciplina en el colegio, como un docente que se esfuerza por llevar a cabo sus labores profesionales. Es innegable su

alto grado de compromiso con la institución. José evidenció en las entrevistas que conoce el entorno de los estudiantes, los problemas de pandillismo y drogadicción que aquejan los alrededores del colegio. Además afirma cómo esto le permite acercarse a estos aspectos puntuales que aquejan a los estudiantes. Él reconoce que su trato es fuerte, pero considera que escucha a los estudiantes cuando se presentan los problemas.

Así, encontramos en José un profesor que pone todo su esfuerzo en guiar por un camino en el que actúen bien los estudiantes. Que respeten las normas, las reglas y las orientaciones de sus docentes. No obstante, esto se convierte en un muro que no deja paso a situaciones de alteridad porque su barrera cultural evita las expresiones de los demás. Se puede decir que aun está ceñido a sus creencias sobre lo que es bueno o malo para el estudiante, sin dar paso a ver otras posibilidades culturales distintas a las del seguimiento de las normas y reglamento.

e. Víctor -----► Eduardo

Víctor se refiere a Eduardo como uno de los profesores que reconoce el talento que tiene para dibujar. También evidencia que este profesor lo incentiva a que continúe con su forma de expresión. Tal es la forma en que se siente valorado por él, que relata cómo le regala un dibujo. Esta historia cruzada sugiere para un análisis espacial que el aula, en esta relación interpersonal, se convierte en una frontera donde pueden entrar los discursos del aula.

f. Camila -----► Eduardo

Camila se refiere a Eduardo como uno de esos docentes que dejaron en ella un recuerdo positivo con respecto al trato que tenía con los estudiantes. Esto supone también la presencia de la mediación del diálogo como forma de relación entre el vínculo de los espacios de experiencia.

-----► Hallazgo

El relato de Eduardo nos llevó a hallar experiencias significativas de alteridad. Lo que se encuentra en los relatos de Camila y Víctor es que sí sienten el trato cercano al cual hacía referencia Eduardo durante las entrevistas.

Así pues, todas esas experiencias de Eduardo que se relacionan con situaciones de alteridad en las que intervienen el diálogo con el estudiante, y la comprensión de su cultura que se desarrolla por fuera del colegio, hacen parte de la naturaleza, tanto, de la pedagogía de la alteridad y nuestra propuesta de una pedagogía hermenéutica del lugar.

Se evidencia que los campos de poder se funden en la relación docente-estudiante permitiendo que se haga presente la lugaridad del estudiante en el aula, de una manera tal, que es tomada como un evento pertinente para desarrollar dinámicas didácticas ahí. Más aún, la lugaridad del estudiante es lo que permite que haya un reconocimiento a su experiencia de espacio.

5.1.4. El sentido maniqueo de una interpretación que nos aleja del sentido de lo que se busca comprender

Hay algo acá que puede quedar de la lectura de las narrativas, y que nosotros consideramos como un posible defecto de la interpretación, y por ende, es necesario mencionarlo en este punto. Sin duda los perfiles de los dos docentes escogidos difieren mucho en su relación con los estudiantes. Esto no quiere decir que uno es bueno, el otro es malo, que quien escucha rock, es bueno y el que no, malo.

Hubo momentos en que Eduardo se refirió a su relación con los estudiantes desde un estado de amistad. No obstante, la relación de amistad no necesariamente tiene que ver con la acción educativa. ¿Un docente se traduce en el amigo de los estudiantes? Un amigo es un par, alguien con quien contamos en las buenas y en las malas, conoce

muchos de nuestros secretos, y además, se relaciona con nuestra familia. Incluso, la forma discursiva en las que nos relacionamos desde la amistad parte de un lenguaje cercano en el que el chiste, la broma, el comentario acerca de nuestra cotidianidad, e incluso palabras no convencionales socialmente pueden estar presentes. Si la relación entre docente estudiante tuviera esta misma mecánica pues entonces todos ellos conocerían nuestros secretos, así mismo nosotros los de ellos. Podríamos bromear con ellos en cualquier momento, e incluso, los tendríamos en nuestro hogar con frecuencia. Pensemos en ese secreto que solo puede saber nuestro amigo, lo guardamos y preservamos en pro de la amistad. Estas situaciones exceden la relación docente, y por ende, no hacen parte de una relación educativa en los marcos de alteridad. Un estado de alteridad no lo define una relación de amistad con los estudiantes.

Por lo anterior, no por el hecho de ser un docente con afinidades con la cultura juvenil garantiza la relación de alteridad y lugaridad en la relación educativa, pues puede irse a un lado extremo de la relación con el estudiante, y perder el horizonte de orientación que permite al docente generar y recibir aportes significativos a la experiencia del estudiante.

5.2. CONFRONTACIONES

5.2.1. Internet y hogar: lugaridad emergente

Los relatos de vida de los estudiantes permitieron evidenciar situaciones de su experiencia vital que inciden en el desarrollo de su situación cultural. Por un lado, está el espacio virtual de la internet, por otra parte, la relación con el entorno familiar. Aunque el foco de esta investigación se enmarcaba en la lugaridad de la ciudad, no se puede desconocer que la internet y la familia juegan un papel crucial. Además, si nos situamos espacialmente, estas dos hacen parte de la experiencia de la ciudad, claro está, no solamente de la ciudad.

La fuerte influencia de estos dos entornos nos puede llevar a considerar que el espacio virtual y el entorno familiar pueden ser tenidos en cuenta desde el análisis de la de alteridad y lugaridad en un vínculo con relación educativa de la escuela. Ahora ya es innegable que el poder de las redes sociales constituye una experiencia relevante para los estudiantes. El hecho de que dediquen varias horas del día a este espacio, hace necesario que sea tomada en cuenta la lugaridad de esto. Por tal razón, la situación espacial no sólo pasa por la cuestión física, sino de experiencia vital en sus relaciones virtuales. Deben ser reconocidos esos lugares en la escuela.

La relación con la familia cobra relevancia en el sentido de que podemos volver a la situación de sentimiento o afecto por el lugar que nos mostraba Bachelard. El hecho de que el hogar haya aparecido de esta manera, nos lleva a retomar el lugar del hogar como lugaridad.

5.2.2 Varias ciudades, una escuela

La ciudad en sí es un lenguaje que encierra distintas significaciones. Se puede decir que la ciudad “es” más allá de que “esté”. No obstante la ciudad “es”, debido a los significados de los sujetos que la habitan. Esto ocurre con las distintas instituciones sociales. Estos espacios se tornan en lugares para los que interactúan con ellos, y que además le dan un significado. En el caso de la institución escolar, encontramos que los significados en su interior tienen que ver con los conceptos inherentes a este campo de relaciones.

Si hacemos el vínculo entre el interior de la escuela y su exterior, el de la ciudad, encontramos que se pueden hallar otro tipo de dinámicas, pues ya no se estarían hablando de significados destinados a un espacio específico. Entonces lo hallado en las relatos de vida nos da luces frente a esto.

El espacio de la ciudad no es parecido a algo homogéneo y simple. Más bien, lo

que se puso de relieve fueron las distintas ciudades que se pueden encontrar, dada su condición laberíntica y experiencias múltiples a causa de la diversidad de significaciones sociales que se encuentran en ella. Pero, así mismo, en este panorama diverso de la ciudad, se encuentra que sus habitantes tienen sus lugares de experiencia significativos que al parecer no tendrían importancia.

En los relatos de vida encontramos que lo anterior, en relación con la experiencia de la escuela, cobra relevancia. Por un lado, José nos mostró, a partir de su conocimiento del barrio del Colegio Distrital, que hay problemáticas que se desconocen en su interior. Esto supuso la necesidad de que los docentes se descentren de su aula para acceder a este tipo de experiencias, no de una manera presencial, sino a partir de comprender las relaciones que tienen los estudiantes en su barrio. Por otra parte Eduardo evidenció que gracias a ciertas formas de acercarse a los estudiantes puede comprender lo que encuentran en su exterior, y así los puede orientar.

En Víctor se encuentra su experiencia de la calle donde puede desarrollar su arte. Su topofilia queda más que evidente puesto que su relación de significación con las calles de la ciudad es la que le permite plasmar por medio del grafiti su experiencia. Además, su vínculo con el rap lo plasma con las vivencias que ahí se relatan. Estas tienen que ver más con situaciones propias de las calle, que con experiencias de la escuela. En el caso de Camila, otro género musical urbano como es el hardcore, permite evidenciar las relaciones con la experiencia de la calle. No obstante, la relación de Camila con ese espacio de la ciudad tiene que ver más con los sitios de reunión de las personas que escuchan ese género. Son los bares y los conciertos donde ella puede compartir con otras personas sus gustos.

Las experiencias de Víctor, Camila y Michel evidencian la relación entre lo global y lo local, pues sus gustos musicales hacen parte de géneros que se gestan geográficamente en otra parte del mundo, pero que ellos adoptan y viven desde su propia experiencia vital. Estas experiencias confluyen en el espacio de la escuela, pero no se

dan en la escuela. Exceden el espacio de esta institución y pueden convivir dentro, bien sea de una manera visible o invisible.

5.2.3. Entre heterotopía y no lugar

La carga heterotópica se reveló cuando José evidenció la relación entre el espacio del barrio, adyacente a la escuela, y los discursos con los que se buscan orientar a los estudiantes. Mientras afuera de la institución escolar persiste el problema del pandillismo, violencia en inseguridad, en la escuela se pretende que los estudiantes actúen de una manera que les permita convivir socialmente desde unos mínimos éticos. Empero, si se aíslan las dos experiencias se cae, nuevamente, en el problema de la escuela como límite.

Esto último se pudo evidenciar en las experiencias de los estudiantes. Si se mantiene esta ruptura estaríamos claramente en una experiencia educativa del no-lugar. Es decir, la escuela desconoce esos lugares de experiencia vitales para los estudiantes. Así pues, la idea de la relación educativa puede pasar por una inexperiencia de la no-lugaridad, a poner en evidencia la experiencia del lugar en la relación educativa, puesto que es en ella donde se desarrolla gran parte de la constitución de identidad de los estudiantes.

5.2.4. La cuestión de la traducción

A la vez que esta investigación nos permitió indagar por los lugares de los estudiantes, y como se anotó, ellos muestran la necesidad de que sean reconocidos por estas experiencias, podemos afirmar que esto tiene directa relación con la idea que se propuso acerca de la traducción cultural. Este estado nos permite, como educadores, pensar más allá de nuestras propias experiencias para acoger las de los estudiantes. Si bien puede tener consciencia de que esto es necesario para la educación, como lo vimos en las buenas intenciones de José, el evento epistemológico que propicia esto se ve

truncado por la necesidad de dominar la experiencia cultural del estudiante en aras de su vínculo a la sociedad. Pero esto no es posible si entendemos que la heterogeneidad cultural siempre nos está haciendo un llamado para vincularnos con ese otro, que la escuela, más que tomarlo como un extraño, lo debe acoger en su espacio.

5.2.5. El reconocimiento del cuerpo

El cuerpo es una situación esencial en la relación con el otro; tal como lo vimos anteriormente, también es vital en la relación educativa de la escuela. Situaciones contradictorias se encontraron en los relatos de vida con respecto a esto. Mientras que José tiene un conocimiento acerca de las expresiones culturales de los estudiantes por medio de su cuerpo, él no permite que estas habiten el espacio de la escuela. En el caso de Eduardo, este tipo de prohibiciones no son relevantes, por el contrario, se entienden como una oportunidad para acceder a situaciones didácticas de su práctica pedagógica.

En el caso de los estudiantes es evidente que ante un tipo de exclusión por manifestaciones corporales que se salgan de la norma —norma que no está reglamentada en los colegios públicos de Colombia—, no sienten que su expresión cultural sea algo positivo. Este llamado a la normalización del comportamiento enmascara un tipo de discriminación que no tiene cabida en procesos de interculturalidad, ni de relaciones de alteridad. Lo que se pone de relieve ante esta situación, es que se presente la necesidad de la invisibilización de manifestaciones culturales para que los estudiantes mantengan un perfil homogéneo dentro del espacio de la escuela. Ya hemos evidenciado que esto no es posible porque es un espacio en el que confluyen distintas culturas, experiencias y espacios vividos de la ciudad.

5.3. Llegando a lo esencial

La escuela que se encuentra dentro de una zona urbana presenta unos matices distintos a los de otros espacios como el rural. Esto sugiere que estas dinámicas

esenciales de la escuela urbana parten de su relación con la ciudad. Se puede decir que es la ciudad en sí misma la que sugiere la esencia de la escuela urbana. No podemos hablar de esta sin ciudad. Por ende, tal como se vio a lo largo de esta investigación, si la ciudad es una complejidad de significaciones, entonces la escuela tiene una significación afín.

Lo que hemos podido interpretar en esta investigación es que la relación entre ciudad y escuela ya está dada por el simple hecho de que sus actores principales -docentes y estudiantes-, tienen experiencia de la ciudad. La mayoría de vivencias de unos y de otros se han desarrollado en el espacio de la ciudad y toda la carga sociocultural que allí se presenta. Pero como preferimos no hablar de una ciudad, sino de varias ciudades, dada su concepción la laberíntica a nivel espacial, y las múltiples manifestaciones culturales entendiendo su carga intercultural innegable, entonces encontramos que estas relaciones se manifiestan de una u otra manera en la experiencia de la escuela.

La ciudad es fugaz porque los trayectos hacen que muchos de los espacios que nosotros vivimos sean pasajeros. Esto, cuando no nos detenemos en los lugares y los convertimos en los no-lugares. Empero, cuando le damos significados a los espacios, nos apropiamos de ellos debido a algún significado vital que tenga para nosotros, estos se ponen de relieve para nuestra experiencia aunque puedan seguir ausentes para la de otros.

No se puede hablar entonces de la experiencia vivida de la ciudad como algo interno o externo que nos afecta, sino que son estos dos elementos los que condicionan nuestras significaciones lo que en verdad abre paso a lo que consideramos como lugaridad.

Esto último no quiere decir que a pesar de que las experiencias de la ciudad sean manifiestas de una u otra forma en la experiencia de la escuela, se hagan visibles. Por

mucho que los docentes tengan una carga desde el *hábitus* de la ciudad, o los mismos estudiantes con sus experiencias de lugaridad, esto no es garantía de que se hagan presentes en la escuela. Esta afirmación es crucial porque quiere decir que se estarían invisibilizando experiencias individuales y sociales, significativas en ese habitar la ciudad, pero que desaparecen dentro de la escuela. Esto se hizo evidente en los relatos de vida. Los estudiantes sentían ese desconocimiento en su experiencia de la escuela.

El llamado que se encontraba en los relatos de vida de los estudiantes es a que se acudiera a comprender el por qué de sus actitudes dentro de la escuela. Estas deberían ser comprendidas desde el marco de la experiencia que se encuentra fuera de la institución. Es decir, que la naturaleza de la relación entre la ciudad y la escuela pasa por una cuestión, si bien pedagógica, también discursiva. De esta manera es el lenguaje el que nos permite crear esos vínculos espaciales.

Así pues, la escuela no puede eludir estas experiencias urbanas, sino vincularlas. Esto no puede dar lugar al equívoco de asumir que debemos dejar entrar la ciudad en la escuela. La ciudad es múltiple, significativa, pero a su vez, defectuosa. Zonas de pandillismo, violencia, periferia en pobreza, incluso, centralidad abandonada por el Estado, se deben hacer presentes en la escuela, no reproduciendo estas mecánicas, sino problematizando los discursos que ahí se encuentran. No negándolos o invisibilizándolos -ese sería el camino más fácil-, sino dialogando con los estudiantes acerca de estos espacios.

La lugaridad de los estudiantes puede pasar por esos espacios defectuosos. La escuela no puede orientar a los estudiantes sobre los problemas inherentes a esa experiencia si no los traemos a colación en el espacio de la escuela. No necesariamente los estudiantes desarrollan afecto por los lugares que idealmente deberían apearse. Vayamos a una biblioteca o a un museo, a un parque, una calle, un cine, un centro comercial y comparemos cuantos jóvenes con edad de estar en la escuela se hallan ahí. Tampoco esto último debe ser un equívoco para lo que se busca concluir en esta parte de

la investigación. No por el hecho de que estén más llenos de jóvenes los centros comerciales que las bibliotecas o museos queremos decir que haya un defecto frente a los intereses de los estudiantes. La institución educativa no debería imponer los intereses de vida a los estudiantes, esto sería igual a decir que hay intereses más interesantes que otros, y asumir esta afirmación sería igual a desconocer la multiplicidad de individualidades y experiencias que nos hace humanos: nuestra diferencia.

5.3.1. De la utopía a la heterotopía

Como se vio en los relatos de vida los estudiantes, ellos son unos fuera de la escuela y otros dentro, no por su propia elección, sino porque las mecánicas negacionistas de la escuela hacia las experiencias de los estudiantes que no entran con el estado de idealidad de la institución, hacen que estas sean vistas de mala manera. Esto no pasa por la situación de que un estudiante se le llame la atención por el mal uso del uniforme, o porque incumpla un requerimiento a nivel estético que riña contra las normas de la institución escolar, sino por el hecho de que estas normas se lleven a cabo bajo el manto de la exclusión y la negación del estudiante.

Así pues, lo que arroja esta investigación, es la necesidad imperiosa de que la escuela entienda de una vez por todas que es un espacio donde los discursos del estudiante entran y salen, salen y entran. La experiencia de la ciudad permea la experiencia de la escuela. Esto es bien sabido. La cuestión es que pareciera que una parte de la escuela buscara que esto no ocurriera, un objetivo por decir lo menos, imposible. Víctor el rapero, el grafitero, es el mismo Víctor estudiante; Camila, la hardcorera, fue la misma Camila estudiante; Michel, la rockera, fue la misma Michel estudiante. El problema es que esa parte de la escuela los invita a negar su esencia de lugaridad. El problema es y fue, que una parte de la institución educativa se queda y quedó con la perspectiva de los estudiantes en cuanto tal, salidos de toda experiencia de lugar previa y que deben cumplir las normas tal y como se las presentan, sin importar nada más.

Esto último, el cumplimiento de las normas, en nada debe incomodar a una escuela que busque la relación heterotópica entre exterior e interior, por lo contrario, es por medio de la comprensión de las experiencias previas de los estudiantes la forma en que los podemos orientar. Una de las características de la escuela es la orientación que propone para formar a los estudiantes en el cumplimiento de las leyes para vivir en comunidad. Pero esta no debe ser la excusa -decimos nuevamente-, para ser una institución excluyente. La escuela se relaciona con otros lugares. Estos se hacen presentes en la escuela, pero la escuela también se hace presente en estos, o por lo menos, debería ser de esta manera.

Como se evidenció en los relatos de vida, los estudiantes tienen un gran conocimiento acerca de culturas que no son las de su cultura de origen. No salieron a colación relaciones acerca de las tradiciones indígenas que se supone deberían ser el paradigma de un país que como Colombia tiene sus orígenes ahí, sino que asomaron situaciones sobre el rap, hardcore o heavy metal. No obstante, sí se haya la relación entre su localidad y esa globalidad que conocen gracias a las telecomunicaciones. Recordemos cómo Víctor escucha un rap que le canta a las experiencias de su espacio local, Bogotá, pero este género inicia en el norte América, esto es: una idea que se da en otro espacio que entra un lugar local por medio de la globalidad. Esto implica que el panorama espacial se complica porque son también estos discursos globales los que deben hacerse presentes en la escuela, si lo que queremos es orientar a los estudiantes en procesos de ciudadanía.

Aunque en los relatos de vida los estudiantes quisieron destacar las partes positivas de sus gustos musicales, lo cierto es que el rap también hace apología a la violencia entre pandillas y enaltecimiento de la homofobia. El hardcore presenta en algunos momentos tintes machistas, y el heavy metal apologías al desenfreno sexual. No obstante, la escuela de ninguna manera debe satanizar esto, puesto que estas experiencias hacen parte de la lugaridad de los estudiantes. Lugaridad que como se vio, también es desarrollada en los espacios virtuales de la internet. Esto es una oportunidad



para que aparezca la orientación de la escuela. Una escuela que conoce la lugaridad de los estudiantes, no una escuela que excluye las experiencias que no hacen parte de su ilusorio espacio utópico.

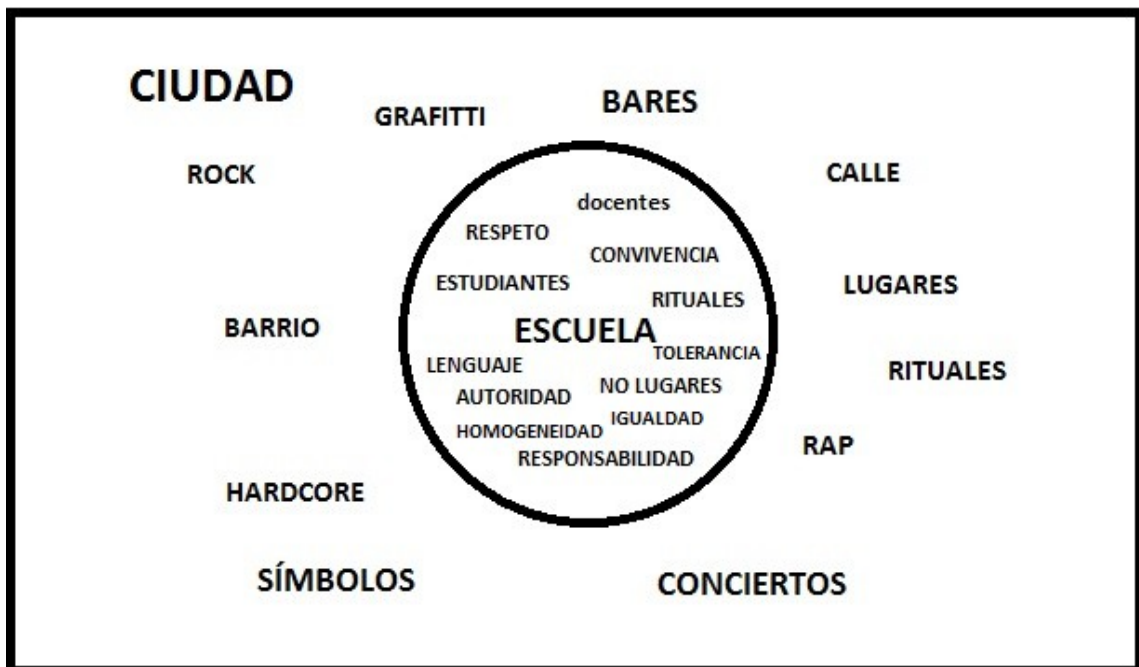
Excluir es fácil, incluir es el verdadero reto. Plantear la visibilización de la lugaridad de los estudiantes en la escuela implica una labor interminable. No porque no se pueda llevar a cabo, sino porque con el paso del tiempo seguirán saliendo lugaridades, y relaciones entre lo global y lo local. Si acudimos al término antropológico de sincretismo en el que una cultura nativa adapta sus símbolos particulares a una cultura impuesta, podemos decir que hay una especie de sincretismo en la relación global-local, esto es: Adaptación de la cultura globalizada al entorno local, tal y como lo encontramos en los relatos de vida de los estudiantes.

La relación entre los lugares y los no-lugares, tal y como lo vimos en el primer capítulo, no parte del hecho de que debemos sacar a la luz los no-lugares y las zonas oscuras que definen parámetros urbanos, puesto que esto negaría su carácter complejo. Lo que se quiere es que la escuela reflexione sobre esos lugares que no visibiliza, y que desde ellos se pueda abrir paso a la experiencia propia del estudiante. Se trata entonces de pasar del no-lugar al lugar en la escuela. Reiteramos, la escuela es un lugar en la medida en que se generan, desde hace buen tiempo, reflexiones con respecto a sus dinámicas. No se puede decir que no haya una riqueza reflexiva en torno al espacio de la escuela como tal. Es decir, se ha entendido la escuela como lugar, pero debemos continuar un esfuerzo para descentrar la relación educativa ubicada en la experiencia de la escuela. De esta manera se puede visibilizar lo que se ha convertido en los no-lugares para los estudiantes, y por ende, visibilizarlos. Si un no-lugar es una zona oscura, el sujeto está en esa oscuridad, pero no por esto no existe, recordemos lo que se dijo en el primer capítulo, a saber: los no-lugares producen sujetos. La escuela debe preguntarse por esos no-lugares de los estudiantes que los forma en tanto sujetos.

5.3.2 Interior y exterior: La experiencia de la escuela



Encontramos dos situaciones emergentes que salieron a la luz en los relatos de los involucrados en esta investigación, a saber: la relación entre el interior y exterior de la institución escolar. En torno a este vínculo (o ruptura) hemos optado por destacar conceptos, vivencias y contenidos simbólicos del referente social de los relatos de vida que más fuerza cobraron durante la interpretación de las narrativas. A continuación presentamos estos hallazgos por medio de la siguiente situación espacial:



En el caso concreto de la figura anterior encontramos, desde el interior, a la escuela urbana como una utopía, un espacio en donde se dan, o se pretende, se establezcan parámetros de idealidad en las relaciones sociales que ahí se presentan. El estudiante debe llegar al total respeto y tolerancia por el otro. Pero a juzgar por lo que se halló en los relatos de vida, esta idealidad se ve siempre interrumpida por contingencias que exceden, incluso, la labor educativa de quienes orientan los procesos pedagógicos al interior de este espacio. Casos de pandillismo, drogadicción, embarazos a temprana edad, violencia intrafamiliar, responden a situaciones externas que, si bien no competen

en su totalidad a la escuela, no pueden ser eludidas de la experiencia de esta.

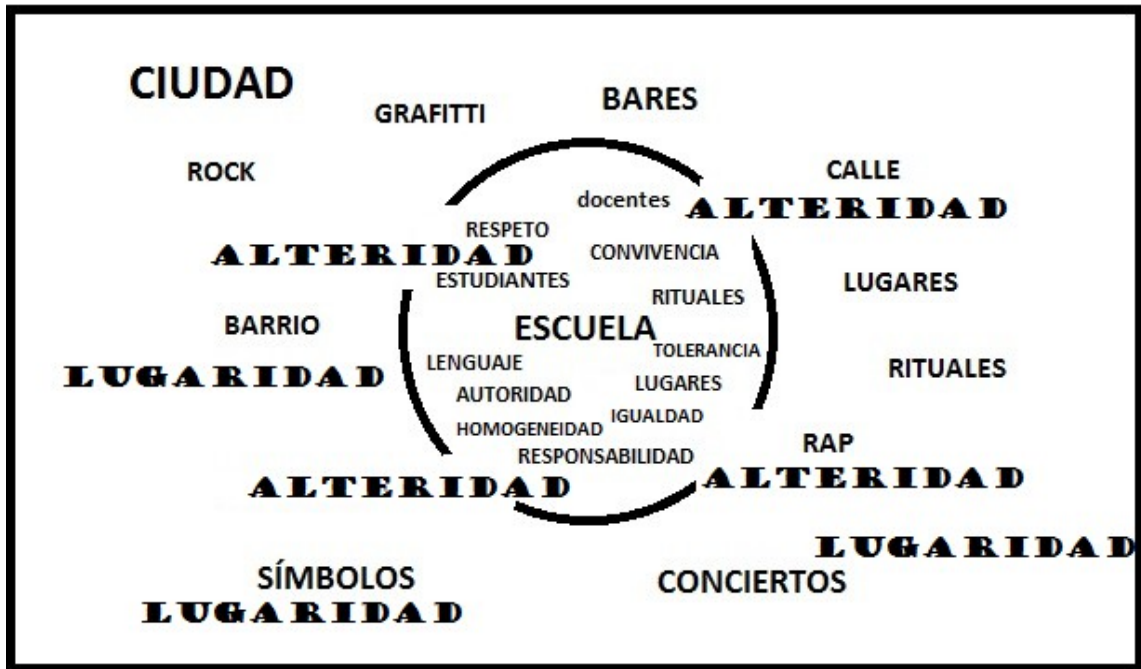
Por lo anterior, la situación espacial muestra experiencias directas vistas desde conceptos, eventos, acontecimientos e ideologías que hacen parte de la ciudad. Estas situaciones parecieran que pierden su fuerza cuando se cierran las puertas de la escuela. Por consiguiente, se ve una escuela aislada, pero que paradójicamente quiere que sus estudiantes se vinculen a la sociedad en su etapa como ciudadanos para que ejerzan una serie de derechos y deberes.

Según la gráfica, los conceptos viven en el interior de la escuela, en su búsqueda de formar en esos valores a los estudiantes. No obstante, ese habitar deja de ser significativo en la medida que está contenido en la institución educativa, dada cuenta que supone una ruptura con el mundo real en donde se desenvuelven esos conceptos que busca desarrollar la escuela con los estudiantes.

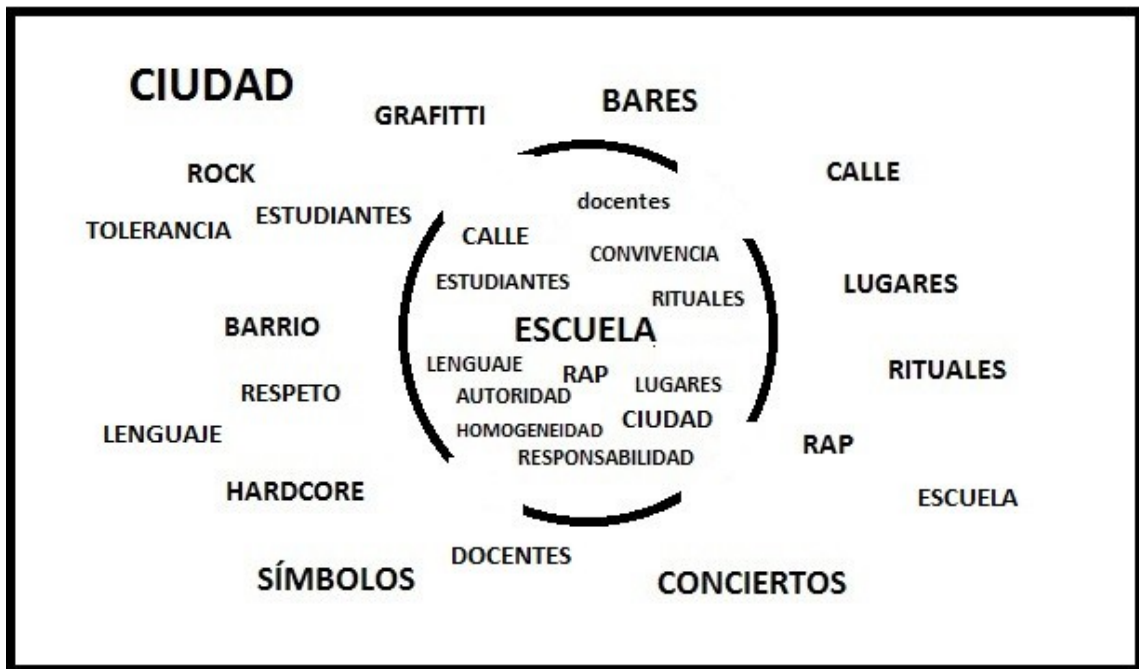
Llama la atención del gráfico que en el exterior no ubicamos sujetos. Pareciera entonces que los eventos se movilizan por sí mismos sin necesidad de un componente social o de la acción del individuo. Sabemos que no funciona de esta manera. Los discursos son movilizados por el sujeto, bien desde una perspectiva constructivista, en el sentido social amplio del término, o la relación individuo-individuo propia de los análisis de la interacción simbólica.

Otra de las conclusiones que podemos llegar con esta gráfica es que ni lugaridad ni alteridad se hacen presentes. Esto porque mientras haya un límite espacial, también hay un límite para estos conceptos. Esta división espacial entre el exterior e interior de la escuela genera un manejo del lenguaje que excluye e imposibilita las relaciones de alteridad. Lugaridad existirá mientras exista el sujeto. En la escuela la lugaridad sin alteridad no existe puesto que no se dejaría entrar al otro a la experiencia de ese espacio. No se puede interpretar al estudiante en tanto otro. solo desde su facticidad en la escuela. Esto sería caer en el problema hermenéutico de interpretar un texto solamente desde la época en que se creó, y por ende, dejar de lado el horizonte de comprensión.

Ahora bien, optemos por abrir los límites y convertirlos en fronteras entre la escuela y la ciudad, y observemos la situación espacial que se genera en la siguiente ilustración:



Para que se abran paso los discursos dentro de la escuela desde el exterior, según se pudo confrontar entre la teoría y la interpretación de los relatos de vida, se necesita por parte de la escuela algo más que saber que existen y están en algún lado de la ciudad. Ese algo adicional debe responder a la necesidad de que la lugaridad del estudiante acceda a la escuela y pueda interactuar en el espacio educativo. No se aporta nada al describir que están ahí esos discursos, queremos avanzar en afirmar, tal y como se pudo evidenciar, que es el estado de alteridad permite visibilizarlos. Esta situación, que hemos nombrado como pedagogía hermenéutica del lugar, abre paso a la idea de que se puede comprender e interpretar el actuar de los estudiantes así desconozcamos su realidad significativa. Es el lenguaje el que permite ver esto. En la ilustración el no-lugar pasa a ser lugar. La consecuencia de esto la podemos hacer evidente en el siguiente esquema:



¿La situación espacial del esquema anterior da a entender que la lugaridad y la alteridad no se encuentran presentes? Sí lo están. Están presentes porque son los conceptos los que ya han entrado en la escuela y, así mismo, han podido acceder al espacio de la ciudad desde su interior. Es el espacio de la lugaridad y la alteridad. Ya no existe una utopía, solo heterotopías que coexisten entre los espacios adyacentes que se encuentran presentes en la relación social. De ninguna manera se puede pensar como una teoría de los sistemas a la manera de Luhmann (1984, 1996), porque para que los conceptos, vivencias y situaciones cotidianas se hagan presentes en el espacio, tal y como se hizo evidente en esta investigación, es necesaria la interacción entre individuo-individuo. Las instituciones también se relacionan entre sí, pero no a la manera de una red estructuralista. Son las vivencias del sujeto las que permiten esto. Instituciones por sí mismas no existen porque estas son permeables a la experiencia del sujeto. Alteridad y lugaridad están difuminadas en el espacio, no es necesario destacarles ya que ellas son

los conceptos espaciales, y también son el espacio discursivo que moviliza todo.

Si retomamos el esquema del primer capítulo donde se ilustra la unión de las cintas de möbius⁸⁷, podemos ver que se dan las mismas condiciones en lo que se está trayendo al análisis espacial. El avance que encontramos con respecto a esta idea, es que se ponen de relieve los conceptos emergentes de la investigación. Ese entrar y salir, salir y entrar es el espacio de la lugaridad y la alteridad, ese es su núcleo espacial.

El primer esquema acentúa a la escuela como un límite que excluye la situación cultural de los estudiantes. En este panorama se dificulta la idea de establecer relaciones de alteridad y lugaridad. Además, esta ilustración concuerda con los límites de la escuela que, además de ser físicos, son discursivos. La segunda ilustración surge también de esos momentos en que los estudiantes fueron, o quisieron ser reconocidos desde su experiencia cultural. Así mismo esta gráfica proviene de algunas experiencias que trajeron a colación Eduardo y José, pues tanto el uno como el otro, se mostraron como conocedores de una parte de la exterioridad de la escuela, claro está que ya afirmamos que hay un matiz cuando se trata de vincular los discursos del exterior.

5.3.3. Pedagogía hermenéutica del lugar: ¿Qué se mantiene?

El docente no puede ser un conocedor a profundidad de todas las experiencias culturales de los estudiantes. Dada la multiplicidad, complejidad o heterogeneidad de estas, es una labor que pareciera salirse de las manos. Empero, poner las condiciones que permitan trabajar con esas situaciones culturales en donde el estudiante pueda expresar esa experiencia de mundo, es una situación distinta. Son los procesos de alteridad los que permiten llevar a cabo esto.

Una pedagogía hermenéutica del lugar permite identificar las situaciones donde se dan esas experiencias culturales. Esto porque estar al tanto de la lugaridad de los

⁸⁷ Ver página 141.

estudiantes, se atiende al reconocimiento de su experiencia espacial de mundo, de su espacio vivido o de su mundo de la vida cotidiano. Entender que el estudiante es culturalmente activo y que no necesariamente sigue el lineamiento cultural que para él tiene la escuela, significa un paso necesario para reconocer al estudiante en tanto otro desde su diferencia. Somos iguales porque somos seres humanos, pero somos diferentes en tanto sujetos con experiencias culturales distintas.

Aunque no se puedan conocer todas las experiencias de lugar, si la relación educativa en la escuela se encuentra en el marco del diálogo, entonces es posible dejar que los estudiantes accedan al espacio educativo. Es decir, el movimiento espacial no quiere decir que el docente deba conocer todas las expresiones culturales ejerciendo un movimiento de él hacia ellos, sino que éstas, en la medida que no se ubiquen en vía contraria de la libertad y los derechos humanos, pueden entrar en la experiencia escolar. Ese paso de la experiencia exterior de la escuela es la que conformaría la situación del nosotros. Así pues, diálogo y apertura hacia la alteridad del otro por medio del acceso de su lugaridad que nos permitan comprender al estudiante, nos pone en una situación hermenéutica del lugar en la relación educativa.

¿Sin situación hermenéutica educativa de lugar con el estudiante en la escuela se puede proponer alteridad? No. Sencillamente porque no podríamos dejar ingresar las experiencias culturales de los estudiantes dentro de la escuela. Ante esta ausencia no habría nada que comprender e interpretar del estudiante. Sin situación hermenéutica del lugar no existiría el estudiante como otro.

¿La situación hermenéutica educativa del lugar parte del docente? Se puede decir que sí, puesto que es él quien a fin de cuentas propone estas situaciones. Sin embargo, se nos puede venir a la mente un docente con una actitud dictatorial que en una relación educativa propone situaciones culturales que exigen al otro que deben ser esas las que debe seguir. Esto último sería sospechoso, además de contradictorio, a juzgar por la comprensión que hasta ahora hemos tratado de hacer sobre nuestro problema de

investigación. En esta experiencia no se tiene en cuenta al otro aunque se proponga una situación cultural. Por lo tanto, la situación hermenéutica del lugar en la relación educativa sigue haciendo evidente la bidireccionalidad entre el nosotros (docentes y estudiantes) puesto que lo que se espera es que esto redunde en las acciones sociales de los estudiantes cuando ejerzan su ciudadanía.

Las relaciones que se encuentran en una pedagogía hermenéutica del lugar nos han llevado a que esta investigación no esté pensando en situaciones didácticas concretas, sino en esa disposición previa que permita poner en práctica las distintas corrientes de aplicación en el aula que buscan los procesos de alteridad e interculturalidad. Concretamente, nos hemos visto en el campo de pensar la relación educativa en la escuela desde una relación ética. No podemos pensar en una relación con el otro sin la situación del nosotros. Si nos preguntamos qué puede ser más ético que la relación del nosotros que nos lleva a la alteridad por medio de la situación hermenéutica del lugar en la relación educativa, seguramente se pueden encontrar variadas opciones frente a esta pregunta, no obstante, por lo que compete al problema central de esta tesis y el camino que hemos seguido para su comprensión, para nosotros esta es una relación esencial.

El camino de la relación ético-pedagógica se recorre entre todos los sujetos que intervienen en la experiencia de la escuela, también las experiencias adyacentes a la escuela y que penetran la institución. Estos discursos externos que incursionan vienen de la experiencia en la ciudad. Entonces, espacio de la ciudad, espacio de la escuela, lugares de la ciudad en la escuela como lugar, docentes, estudiantes, docente-estudiante, estudiante-estudiante, al fin y al cabo, todo lo anterior: un nosotros.

Dentro del marco del acuerdo de los derechos humanos, se llega al consenso sobre las situaciones universales que nos llevan a establecer las relaciones sociales desde los mínimos éticos que nos permiten convivir. Si le sumamos a esto nuestra propuesta de pedagogía hermenéutica del lugar como un aporte al desarrollo de estos procesos desde

la escuela con miras al vínculo de los estudiantes como ciudadanos, entonces desde este panorama debemos atender a una situación que no queremos que quede suelta dentro del marco de las situaciones de libertad a las que debe llevar la lugaridad y la alteridad en la escuela, a saber: que todas las situaciones que se presentan en la experiencia de la ciudad deben ser reconocidas dentro de la escuela.

Matar no es válido dentro de los mínimos éticos a los cuales hacemos referencia. Ni siquiera la pena de muerte pasa a ser un universal, sino que es controversial frente a la potestad que tiene un ente gubernamental para disponer de la vida de otra persona. Algunas naciones lo asumen, otras no. Robar no es aceptado socialmente, ni el maltrato hacia la mujer, o el acoso escolar que tan visible se ha hecho en los últimos años. El acceso de la lugaridad con la respectiva carga cultural que trae esta con las experiencias de la ciudad dentro de la escuela, nos pone en un plano en que se deben, si bien no excluir estas situaciones culturales negativas, sí traerlas a colación para ser trabajadas desde la escuela. No se puede orientar al estudiante si no se permite que su situación cultural sea relevante en la experiencia de la escuela. No existe relación educativa cuando se excluyen las experiencias en las que se busca que el estudiante desarrolle vínculos sociales enmarcados dentro del reconocimiento del otro. Debemos seguir sospechando de las relaciones educativas en las que se tiene como bandera el respeto, pero al mismo tiempo se excluyen formas de ver el mundo, ideologías o manifestaciones estéticas que los dirigentes educativos indican desde su propia experiencia no deben ser tenidos en cuenta.

La lugaridad por sí misma hace parte de la experiencia social, pero no necesariamente del espacio del colegio. En la relación educativa de la lugaridad, su visibilidad sale a flote cuando se da una relación de alteridad dentro de ese espacio. Una cuestión esencial entre la lugaridad y la alteridad en la escuela es el reconocimiento del otro el que permite comprender e interpretar la lugaridad de todos.

Quitémosle la alteridad a la relación entre escuela urbana y lugaridad. Nos

encontraríamos una escisión entre los espacios de la escuela y su exterior. Es la situación problema que hemos tratado de poner de relieve durante el trayecto de esta tesis. Sencillamente sabríamos que los estudiantes tienen experiencia cultural que se hace evidente en su experiencia de lugar, pero nada más allá de eso.

Quitémosle a la lugaridad la relación entre la escuela urbana y la alteridad. Tal y como se vio en la experiencia de la lugaridad que se da en la ciudad no se podría hablar de una escuela urbana sin una lugaridad que haga a alusión a este espacio. Si no hay lugaridad, se podría hablar de una escuela cualquiera. Se puede hablar de una escuela que habita en un lugar recóndito del mundo con las mismas condiciones de una escuela que está en el espacio urbano, teniendo en cuenta que esta última repele la situación de lugaridad. No es lo mismo una escuela urbana que una escuela que está en el área urbana. La primera cuenta con las condiciones que permitan comprender las experiencias de los estudiantes; la segunda, sencillamente está dentro de un espacio frente al cual es hermético y no pretende un vínculo con sus espacios adyacentes.

Así pues, lugaridad, alteridad, y las interpretaciones que estas nos permiten de las experiencias que se suscitan en los lugares de experiencia de los estudiantes en el espacio de la ciudad, son solidarias y no se puede pensar la una sin la otra, si estamos a la luz de una relación entre el espacio urbano y la institución escolar. Se puede decir que esta última afirmación es la situación esencial que se ha ido buscando a lo largo de esta tesis a partir del proceso hermenéutico, tanto de la parte teórica como empírica de esta tesis. No obstante, nos queda un vínculo que estuvo tácito y que debe hacer parte de la reducción a la que se pretende llegar en esta investigación, a saber: el lenguaje. La situación bidireccional entre los lugares que pasan entre las fronteras de la escuela y la ciudad, en ningún momento sugiere que son los espacios en sí los que se hacen presentes dentro de la escuela. Esto, por un lado, es físicamente imposible, y por el otro, esto no es necesario para un proceso de alteridad porque se supone que la comprensión parte de situaciones que no están presentes y se quieren interpretar. Por lo tanto, lo que permite el cruce del espacio urbano a la institución escolar, es una cuestión discursiva que ponga

presente esos espacios en la escuela. Corriendo el riesgo de ser conceptualmente redundantes, debemos afirmar que el discurso de la alteridad permite hacer presentes las situaciones culturales de los individuos en el aula; en consecuencia, se hacen presentes las experiencias de lugaridad que son las que dan estos movimientos de búsqueda de identidad del estudiante.

Todo lo anterior se engloba dentro de la propuesta de pedagogía hermenéutica del lugar. Una meta de esto sería la interpretación del otro desde el otro para la búsqueda de una reciprocidad y un vínculo que respete las libertades en la sociedad. Para esto se debe hacer presente la experiencia del espacio del otro, su lugaridad. El reconocimiento del otro parte del reconocimiento de su experiencia espacial. Una experiencia no se da en el vacío, el lugar determina distintas situaciones de acuerdo al lugar de en que se dan estas experiencias.

5.3.4. Más allá del del interior y el exterior: Propuestas desde una pedagogía hermenéutica del lugar

Las situaciones de alteridad que se proponen desde la pedagogía hermenéutica del lugar tienen que ver con los espacios de apertura hacia un lenguaje que incluya las diferencias culturales. Así, esto se relaciona con un lenguaje incluyente que aparezca como acontecimiento en el que el *nosotros* salga a la luz. Tal y como se evidenció, alguna parte de la escuela usa un lenguaje excluyente sin proponérselo. Desde un simple llamado de atención por el uso de una vestimenta que puede estar desvirtuando la cultura extraescolar del estudiante, hasta exclusiones por parte del mismo currículo, son eventos en los que el lenguaje se debe hacer presente. Si no se afronta esto, significa que no podemos hacer constar la presencia del otro. Ese lenguaje indirecto que excluye, y que es peligroso pues los estudiantes pueden reproducirlo en su experiencia social, tiene que develarse para estar al tanto de su eliminación de los discursos de la escuela.

Algo que puede ser básico en una relación dialógica, como es la ubicación de los

estudiantes en forma de círculo dentro al aula permite el cara a cara. Pero como también se supone que esto no basta para la relación de alteridad, es por medio de la palabra que acoge al otro, y viceversa, que aparece la alteridad. La cuestión es que la aparición de la lugaridad, en consecuencia, por sí misma, abre paso a situaciones pedagógicas o didácticas que permiten surgir las distintas identidades de los estudiantes, en este caso a los espacios de un lenguaje incluyente.

Por lo anterior, el énfasis pedagógico que presentamos abre espacios de diálogo en los cuales la alteridad se abra paso por medio de la lugaridad. Esto sería una propuesta que, si bien es espacial, también es discursiva. Por otra parte, la propuesta pedagógica de esta tesis también tiene que ver con la estructura del currículo escolar de la escuela. A esta altura de los estudios en pedagogía es una verdad de obvia decir que debemos pasar de un currículo basado en contenidos, a otros procesos que permitan desenvolverse en situaciones didácticas que acerquen los intereses de los estudiantes a la escuela. Llámese pedagogía por proyectos, enseñanza para la comprensión, currículos basados en competencias, y demás, la pedagogía que presentamos también propone una desestructuración del curriculum basado en contenidos. Necesariamente debemos permitir espacios, eventos y, ante todo, según hemos propuesto, discursos que permitan hacerse presente en la escuela la cultura de la sociedad urbana. Para esto, la organización del espacio y del tiempo tiene que decentrarse de su situación clásica. Aunque ya dijimos que no se trata de traer la ciudad a la escuela, sino los discursos de ella, así sean conflictivos puesto que estos conllevan oportunidades pedagógicas, es posible reproducir espacios de la ciudad en la escuela con sus respectivos discursos.

Pensemos en tres ejemplos acerca de esto último. Primero, hay un clima de violencia en la ciudad a propósito de las barras ultra de los equipos de fútbol, un fenómeno que cobra fuerza en Europa y Latinoamérica. Qué tal si juntamos esos ultra en la escuela, pues es evidente que hay muchos en ella. Abrir espacios de diálogo entre ellos. Segundo, si en esta tesis se habló de la exclusión de las culturas “anormales” ¿por qué no abrir espacios de expresión de estos, que hallen su voz en los saberes que

orienten la escuela? Otros lugares que se pueden vincular son los espacios de género. Estas serían situaciones de la ciudad que inviten a pensar la esencia de la mujer y el hombre, más allá de lo que nos dictan los mass media. Proyectos de tolerancia que evidencian cómo en la ciudad la comunidad LGTBI tiene sus propios espacios, en muchos casos, porque no son reconocidos por la comunidad en general. La apuesta curricular podría ir en una vía de una interculturalidad que atravesase todos los saberes inmersos en los procesos de enseñanza de la escuela.

Todo esto puede estar vinculado en una malla curricular. Es más, esto casi que es una exigencia para la acción educativa dada las coyunturas de estigmatización de nacionalidades frente a eventos de violencia particulares. Para esto es necesaria una escuela que pierda el miedo a las diferencias y que se arriesgue a cambiar, en verdad, lo que la escuela propone a sus estudiantes.

5.3.5. Aperturas

Un propósito investigativo tácito para una tesis doctoral es la apertura a otros campos conceptuales que permitan vincular las ideas propuestas con futuros acercamientos conceptuales o empíricos. A continuación pretendemos describir los vínculos a los cuales se pretende, en un futuro, relacionar una pedagogía hermenéutica del lugar.

a. Ciudadanía: entre la interculturalidad y la alteridad

Actualmente se están haciendo esfuerzos por la formación en procesos de ciudadanía con los estudiantes. Esto parte de la necesidad de que podamos convivir en Estados que tienen como presupuestos constitucionales la democracia como factor político que determina los procesos de toma de decisiones. Para que esto se lleve a cabo surge la necesidad de que los estudiantes tengan conciencia desde el espacio de la

escuela, de que su participación como ciudadanos es importante. Bien sea ejerciendo su derecho al voto, o cumpliendo con los deberes dentro del marco del cumplimiento de las leyes.

Para lo anterior se han hecho esfuerzos, como crear asignaturas donde los estudiantes aprendan la constitución y de esta manera conocer los parámetros que se les pide como ciudadanos que ejerzan la democracia. No obstante, lo que se quiso comprender para esta tesis nos permite afirmar que la ciudadanía va más allá de aprender de memoria un texto como es la constitución. Si fuera de esta manera, un profesional que aprende de memoria sus textos canónicos, por ende, es un profesional. No obstante encontramos casos de corrupción de políticos salidos de las mejores universidades, o delitos cometidos por religiosos que saben de memoria el texto central de su fe. De la misma manera ocurre con el aprendizaje de la constitución, esto no es garantía para ser un ciudadano que respete los procesos democráticos o la libertad de los demás.

Acudir a una pedagogía hermenéutica del lugar nos permitiría pensar que la formación en procesos de ciudadanía tiene que ver más con procesos que abarcan la cultura o la ética. La ciudadanía, en la práctica, se vive. Desde el momento que interactúo con la primera persona en la medida que la reconozco como un otro, no como un espectro, es que se pone de relieve la ciudadanía. La relación entre ciudadanía y alteridad es un campo abierto sobre el cual el desarrollo de esta tesis puede tener cabida.

Dentro de la ciudadanía deben existir relaciones de interculturalidad. Es claro que la mayoría de las constituciones de los países que se enmarcan dentro de una sociedad democrática que tienen en cuenta este concepto. Empero, encontramos que esto no es así, por lo menos en lo que compete a Latinoamérica, a propósito de la situación precaria de las comunidades indígenas y afrodescendientes. A este respecto una pedagogía hermenéutica de lugar tendría cosas por aportar.

b. No sólo la ciudad.

Si algo nos deja esta tesis, es la necesidad de que la escuela debe visibilizar los no-lugares de los estudiantes en la experiencia que ellos tienen del espacio urbano. Si nos descentramos del núcleo de la ciudad como tal, de esa ciudad laberíntica y paradigmática en la representación del imaginario urbano, encontramos que hay espacios difusos que no son fácilmente determinables. Pueblos que se encuentran cerca a las grandes urbes y que pueden compartir experiencias de lo urbano pero que guardan su esencia rural; o por el contrario, ciudades que se han permeado de lo rural o que quieren rescatar esas relaciones, por ejemplo, las plazas de mercado y todo lo que gira alrededor de ellas.

En este sentido, determinar el área urbana se torna difuso, dada cuenta de la hibridación urbana y rural que hace difícil diferenciar los límites entre uno y otro. Por esta razón el campo de acción del análisis espacial puede ser pertinente para el estudio de esos lugares de los que se puede tener experiencia con un matiz distinto al de la ciudad en sí.

c. Lingüístico

Los diferentes dialectos generan oposiciones entre las comunidades. Las lenguas generan situaciones de exclusión que son susceptibles de ser estudiadas. El espacio discursivo también depende del espacio en el cual se realiza. Por esto, un análisis discursivo del espacio, puede ser un campo de aplicación para nuestra propuesta.

d. Pedagógicas

Si se afirmó en algún punto de la tesis que los estereotipos culturales se van renovando periódicamente, quiere decir que la situación cultural que acá se devela puede sufrir cambios con el lapso del tiempo. En este sentido se abre un abanico de

posibilidades frente a las situaciones de lugaridad a las que se enfrentan los estudiantes. Además toda ciudad es distinta. Cada cultura tiene sus propias hibridaciones, sus propias sincronías o diacronías.

El análisis espacial, desde coordenadas que nos indican puntos de encuentro, nos permite ver desde otra mirada la interpretación de las relaciones de la lugaridad de los estudiantes y el contexto de la relación escolar. Nuestra propuesta abre un campo de investigación en el cual se puede continuar con énfasis de corte cualitativo.

e. Epistemológicas

Si algo se quiso hacer en el tercer capítulo de esta tesis, fue tomar el riesgo de asumir una posición epistemológica frente a la investigación en ciencias sociales, particularmente en el campo de la Educación. De esta manera, la propuesta que ahí se puso de manifiesto abre una puerta investigativa que se quiere seguir transitando a partir de comprender la experiencia narrativa de los sujetos desde un componente temporal que se entiende como texto, tal y como se expuso al estar en la vía ricoeuriana de interpretación. Además, el fuerte componente hermenéutico desde la postura gadameriana, y el paso que hicimos por las ideas previas de la fenomenología, también supone una situación como investigadores en el campo de la investigación cualitativa. Para esta investigación se afirmó que no se estaban buscando en sentido estricto conceptos emergentes, sino que se quiso, a partir de la reducción hermenéutica y fenomenológica, acceder al sentido de la pregunta de investigación, esto es, buscar comprender este problema, pero también hallar la esencia del mismo, es decir, lo que se mantiene a partir de las variaciones imaginativas.

El vínculo de todo lo anterior se puede sintetizar en estas líneas de investigación que se abren para mí en esta tesis:

i. Nuevas subjetividades en la escuela: La investigación de las nuevas

subjetividades es una línea que ha cobrado fuerza en las ciencias sociales en el siglo XXI. Esto es una oportunidad para pensarlas desde la escuela y la acción educativa. Por lo que nos concierne, en lo que nos ha dejado esta tesis, no se puede hablar de un espacio homogéneo en el que los conflictos están ausentes, todo lo contrario, la escuela es un cúmulo de diferencias y conflictos que se van actualizando conforme al flujo de los cambios sociales.

ii. Ciudad, espacio y lugar en la escuela: ¿Qué se dice en la ciudad? ¿Qué se dice de esa ciudad en la escuela? Son preguntas claves que se abren paso a partir de esta tesis. Al lado de la línea anterior, los discursos de la ciudad mutan, se hibridizan o afianzan. Sea una escuela excluyente o incluyente, estos discursos están ahí porque son los jóvenes que viven la ciudad los que asisten ahí. Seguramente las relaciones del rap, rock y hardcore que aparecieron en las narrativas, tal vez en cinco años no tengan la misma relación en el momento que se hace esta tesis, por lo tanto, esta es una línea que está en constante renovación, y por ende, susceptible de ser continuamente estudiada.

iii. Filosofía Fenomenología y hermenéutica en la educación: Una línea de interés que se abre con esta tesis tiene que ver con el análisis, vínculo o confrontación de conceptos filosóficos con la escuela. Ese pensar los conceptos, tarea de la filosofía, (Deleuze y Guattari, 1993) en relación con la escuela, ha permitido a la Pedagogía de la Alteridad ser un núcleo interesante en la relación ética de la acción educativa. Lo que se pretende es continuar con este vínculo, particularmente en los discursos fenomenológicos y hermenéuticos que permiten preguntar por el sentido de lo humano en relación con la acción educativa. Además también se busca continuar con la fenomenología y hermenéutica desde un paradigma narrativo para interpretar los fenómenos sociales de la escuela.

5.3.6. Pedagogía hermenéutica del lugar: Más que una guía

Alguna vez escuché decir a mi padre que su generación era mejor con respecto a

la mía. Usó distintas razones para sostener su idea. En ese momento pensé “mi padre ya es viejo, no me comprende”. Yo tendría unos 15 años. Pasado el tiempo me gradué de la licenciatura, tenía 23 años. Mi primera experiencia como docente fue con grupos de jóvenes de entre 12 y 18 años. Pensé que como la diferencia de edad con mis estudiantes no era significativa, tendría una mayor comprensión de su realidad, y por ende, una mejor comprensión de ellos en sí mismos. Craso error. Empecé a notar cómo las cosas habían cambiado en ese lapso de tiempo entre mi graduación de bachillerato y ese presente de los estudiantes. Usaban códigos que desconocía, formas de vincularse que eran ajenas a mí. Fue en ese momento que miré hacia mí no lejana realidad de cuando tenía 15 años y me dije “mi generación era mejor”.

No todos tenemos las mismas experiencias vitales. Esta afirmación es bastante obvia. Así mismo como es una verdad de perogrullo afirmar lo siguiente: La experiencia de vida que tienen los maestros no es la misma que la vivida por los estudiantes. Alguien diría que no hemos descubierto algo. Sin embargo, cuando esta diferencia generacional hace que sea cada vez más difícil comunicarme, vincularme, o ser ese Otro que puedo ser yo mismo, se crea un abismo dentro del cual cae una base fundamental para las relaciones sociales actuales: la comprensión. Si me cierro a mi situación histórica particular y no me desplazo de ella ¿para qué el otro si me basto con mi experiencia vital? ¿No será acaso este problema uno de los pilares de la discriminación social?

Por medio del lenguaje me vinculo con el Otro. La palabra me permite comunicarme. Pero no siempre es eficaz. Tal vez alguna vez hemos sentido o hemos observado que alguien se arrepiente de las palabras que usó; se siente frustrado porque dio a entender algo que no era. Sin embargo, podemos pensar en que ese yo no se hizo entender para ese tú.

Podría pasar que a alguien se le ocurra decir que un estudiante no tendría la capacidad de decidir de buena manera debido a su edad y corta experiencia de vida, que nosotros como docentes tenemos que servir de guía para que ellos sepan qué es lo bueno y lo

malo. Si esto ocurriera se estaría afirmando una jerarquía que nos endiosa y muestra como concedores de cada una de las experiencias que se deben llevar a cabo en el mundo. ¿En verdad somos poseedores de ese poder? Gran problema cuando consideramos que esto es así. Por lo contrario, gran avance hacía la comprensión del estudiante, cuando nos asumimos en un estado de ignorancia que nos invita a desplazarnos de nuestra propia experiencia.

Asumir el riesgo de comprender la educación como docente, en un sentido hermenéutico, transgrede los poderes que creemos poseer como docentes. Decimos, “creemos”, porque son poderes que nos asignamos a nosotros mismos. Los docentes deben superar ideas desde la que se autoendiosan, y se refieren a ellos mismos como un ejemplo a seguir por los estudiantes. A menudo afirmamos que los docentes son un importante modelo de comportamiento los estudiantes. Pero la palabra modelo significa aquello que va a servir de objeto de imitación, por eso es poco precisa. Los adultos no debemos pretender que los jóvenes se encasillen en nuestra manera de actuar o de concebir el mundo. Los adultos debemos mostrar, hemos de dar testimonio de cómo hemos sabido hacer el mundo, con el fin de que otros, los que hemos denominado como los nuevos, puedan modificarlo en función de su propia experiencia (Melich, 2010).

Por mucho, encontramos discursos educativos que consideran al docente como una guía para el estudiante. ¿Qué es un guía? Cuando vamos a conocer un lugar en un sitio turístico acudimos a la persona que conoce de antemano el terreno. Nos explica en qué consiste el espacio, cuáles son sus características, problemáticas y demás. Si homologamos la función del guía con la labor docente, querría decir que conocemos el espacio en su totalidad, su historia, sus características, y llevaremos a los estudiantes que lo vean desde nuestra experiencia.

Tal vez esto aplique para un determinado conocimiento disciplinar, no puedo enseñar a escribir si no domino cada uno de las características que conforman este

código; sería inviable enseñar matemáticas si no conozco el espacio del número. Pero si queremos sostener que nuestra función como docente va más allá de un conocimiento disciplinar, y que más bien nos ubica en el compromiso del desarrollo de un proyecto de vida del estudiante, entonces, debemos empezar por reconocer que no somos una guía, porque el proyecto -si retomamos el concepto heideggeriano- implica estar arrojados hacia una posibilidad del futuro de la cual no tengo conocimiento en mi factualidad presente.

Los niños no están ahí principalmente para nosotros. Somos nosotros quienes estamos ahí principalmente para ellos. Y, sin embargo, nos llegan con un don: el donde experimentar lo posible. Son niños porque están en el proceso de llegar a ser. Experimentan la vida como una posibilidad. Los padres y los profesores actúan con sentido pedagógico cuando le muestran a propósito al niños formas posibles de ser. Pueden hacerlo si se dan cuenta de que la propia madurez nunca es un proyecto concluido. La vida nos pregunta constantemente la forma en que hay que vivirla. “¿Es esto lo que debo hacer con mi vida? ¿Es así como debo emplear el tiempo?” Nadie puede recordarnos estas preguntas con más fuerza y más inquietud que un niño. Todo lo que se requiere es observar escuchar a los niños y aprender de ellos. En esto, ellos son nuestros maestros (Van Manen, 2004, p. 19).

Puede ser que lo único que pueda conocer el docente sea la experiencia presente del estudiante, de ahí que surja la necesidad, y la búsqueda de la posibilidad, de conocer su pasado desde nuestro presente y las posibilidades al futuro en tanto humanos. Por mucho, podemos afirmar con seguridad que conocemos el entorno educativo -sin querer decir que sea cierto-. Más allá de esto, la situación hermenéutica nos invita a conocer la educación como Mundo. El acompañamiento que como ya dijimos no es lo mismo que una guía, que a veces se convierte en un manual que repetimos a lo largo de nuestra experiencia docente sin el más mínimo cambio, más bien, se realiza a partir del vínculo entre la cotidianidad del estudiante con su estado de proyecto, a partir del desarrollo de su propio proceso crítico de apertura al mundo.

Hay educadores que piensan que su propia educación es completa. Probablemente

procurarán imponer una serie de creencias y valores que dan por supuestos. Es inevitable que esta “educación” se convierta en una pedagogía de la opresión y la manipulación, una forma autoritaria de dominio de los adultos sobre los niños. El educador “completo” suele considerar que los niños están incompletos. Por consiguiente, no hay necesidad de escuchar a los niños. Imposible aprender de ellos. (Van Manen, 2004, p.22).

No somos guía, somos una mera compañía que sirve para potenciar la apertura del mundo a la cual se expone el estudiante. En la medida que como docentes nos demos a la tarea de desdoblarnos de nuestra experiencia propia como molde de las otras, es posible que podamos acompañar. Si no es así, seremos un accesorio que vive al lado del estudiante, igual a un lápiz, igual a un cuaderno. “Sólo el talante hermenéutico puede permitir el revitalizado reencuentro de la subjetividad con la razón, ya que la instalación histórica de este sujeto que emerge con los otros en interacción cultural permanente a renovado el carácter crítico y reflexivo de una experiencia que se incorpora implicándose para proyectarse” (Esteban, 2002, p. 107).

Si entendemos al estudiante como texto, entonces queremos decir que debemos desplazarnos como docente para poder realizar el acto de comprensión, de manera tal que, la interpretación que hagamos de él, entre en “conflicto” con nuestros prejuicios. Si esto se da en la experiencia educativa, podríamos pensar en que los estudiantes pueden tener la posibilidad de entender su relación social como ciudadanos a partir de su desplazamiento al Otro. Es decir, queremos evitar la relación jerárquica que aún implica decir que nosotros somos los que nos desplazamos. Son los estudiantes los que deben realizar a su vez este proceso, para que esto se convierta en un camino para desarrollar una pedagogía hermenéutica del lugar. Como docentes debemos empezar por entender que “(...) no es viejo quien tiene años sino quien cree que ya lo sabe todo” (Melich, 2001, p. 30). Si es así, de alguna manera no caeremos en el error que tuvimos mi padre y yo al decir “mi generación es mejor”.

6. REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

Abdallah-Preteille, M. (1999). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea books.

Aguilar, H y Reyes R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 13 (3), 1-27. Consultado en: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44729878019.pdf>

Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Madrid: Libros de la Catarata.

Aguado, T y Mata, P. (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: Libros de la Catarata.

Aguirre-García, J.C. y Jaramillo-Echeverri, L.G. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 2 (8), 51-74. Consultado en: www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf

Ander-Egg, E. (2008). *La ciudad educadora como forma de fortalecimiento de la democracia y de una ciudadanía activa y convivencial*. Córdoba: Editorial Brujas.

Aristóteles. *Ética a Nicómaco*. En línea. Recuperado de: <http://www.proyectoespataco.dm.cl/>

Arnaiz, P y de Haro. (2004). Ciudadanía e interculturalidad: claves para la educación del siglo XXI. *Revista Educativa* 22, 19-37. Consultado en: <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/26711/1/Ciudadan%C3%ADa%20e%20interculturalidad%20claves%20para%20la%20educaci%C3%B3n%20del%20siglo>

[%20XXI.pdf](#)

Aranguren, G. (1998). *De la tolerancia a la interculturalidad. Un proceso educativo en torno a la diferencia*. Madrid: Grupo Anaya

Atkinson, J y Goodson, R. (2013) Narratives of place: Provisional teachers' experiences in science. *Science Education International* 24 (3), 361-376. Consultado en: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1022332.pdf>

Augé, M. (2000). *Los no lugares. Espacios de anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.

Augé, M. (2004). *¿Por qué vivimos? Por una antropología del espacio*. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.

Bachelard, G. (2005). *La poética del espacio*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Barbera, N e Iriarte, A. (2012). Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. *Revista Multiciencias*, (12) 2, 199-205. Consultado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90424216010>

Bárcena, F, y Mélich, J.C (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós

Baudrillard, J. (1993). *De la seducción*. Madrid: Editorial Planeta.

Baudrillard, J. (1978). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Editorial Kairós.

Baudrillard, J. (1997). *El crimen perfecto*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Buenos Aires: Lozada

Bernal, A. (2003). La educación entre la multiculturalidad y la interculturalidad. *Revista estudios sobre la educación*, (4), 85-101. *Revista estudios sobre educación*. Consultado en: <http://dadun.unav.edu/handle/10171/8413>

Blanco, M. (2012). Auto-etnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios. Revista de Investigación Social*, (9) 19, 49-74. Consultado en: <http://www.redalyc.org/pdf/628/62824428004.pdf>

Bravo, P. (2014). Pedagogía de la alteridad. Cuestionamientos a la ontología de la educación. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 17 (2), 123-138. Consultado

en: <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/9616>

Bolívar, A. (2002a). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Revista Arbor*, Vol (171) 675 Consultado en: [doi:10.3989/arbor.2002.i675.1046](https://doi.org/10.3989/arbor.2002.i675.1046)

Bolívar, A. (2002b). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Consultado en: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

Bolívar, A y Segovia, D. (2006). La investigación Biográfica-Narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4). Consultado en: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357>

Bolívar, A, Segovia, D y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Muralla.

Bolívar, A., y Porta, L. (2010). La investigación biográfico narrativa en educación : entrevista a Antonio Bolívar. *Revista de Educación* (1) 199-210. Consultado en: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/14/58

Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, P.(2002). *Campo de poder, Campo intelectual*. Buenos Aires: Folios

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI editores

Briceño, J y Rivas Y. (2012) Interrelación sujeto-objeto y la complejidad del acto de investigar. *Revista Educere*, (16) 54. Consultado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35626160006>

Castro, L. (2005). ¿En qué espacio habitamos realmente los hombres? *Revista de Estudios Sociales*, 22. Consultado en: <http://res.uniandes.edu.co/view.php/330/index.php?id=330>

Connelly, F. y Diennes, B. (1982). *Teacher decision-making and teacher choice in curriculum planning: A case study of teachers' uses of theory*. Toronto: K. Leithwood

Connelly, F, y Clandinin, M. (1986). *Narrative Method, Biography and Narrative Unities in the Study of Teaching*. The Ontario Institute for Studies in Education and

University of Calgary. Consultado en: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED277664.pdf>

Conill, J. (2008). Experiencia hermenéutica de la Alteridad. *Revista En-claves del Pensamiento*, (2) 4, pp. 47-66. Consultado en: <http://res.uniandes.edu.co/view.php/330/index.php?id=330>

Cornejo, M, Mendoza, F. y Rojas, R. La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. *Psykhé*, (17) 1 pp, 29-39. Consultado en: <http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v17n1/art04.pdf>

Santiago, Chile

De Lara, F. (2001). *¿Es la fenomenología hermenéutica? Esbozo de una discusión. En: Entre fenomenología y hermenéutica. In memoriam Franco Volpi.* Madrid: Editorial Plaza y Valdés.

De Santiago, L. (1987). *Tradición, lenguaje y praxis en la hermenéutica de H.G. Gadamer.* Málaga: Universidad de Málaga.

De Sousa, B. (2003). *Crítica de la razón indolente.* Bilbao: Editorial Descleé de Brouwer S.A.

De Sousa, B. (2006). La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. *En: Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires).* Consultado en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf>

Deleuze, G. (1978). *Foucault.* Barcelona: Paidós.

Deleuze, G. (1990). *¿Qué es un dispositivo?* En: *Michel Foucault, filósofo.* Barcelona: Gedisa.

Domingo, A. (1991). *El arte de poder no tener la razón. La hermenéutica dialógica de H.G. Gadamer.* Salamanca: publicaciones Universidad Pontificia Salamanca

Doyle, A. (2007). *El signo de los cuatro; El sabueso de los Baskerville.* Madrid: Alianza Editorial.

Duschatzky, S y Skliar, C (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. Cuaderno de Pedagogía

- Rosario (4) 7. Rosario: Ed. Bordes
- Durkheim, E. (1965). *Las Reglas del Método Sociológico*. Buenos Aires: Ed. Schapire.
- Elosua, D. (1994). *Interculturalidad y cambio educativo: Hacia comportamientos no discriminatorios*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Esteban, J. (2002). *Memoria, Hermenéutica y educación*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Esteban, J. (2011). *La condena hermenéutica: Ensayo sobre filosofía de la ambivalencia educativa*. Barcelona. Editorial : UOC.
- Estrada, M. (2000). La vida y el mundo: distinción conceptual entre mundo de vida y vida cotidiana. *Sociológica*, (15), 43, 103-151. Consultado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305026539004>
- Fairfield, P. (2011). *Education, Dialogue and hermeneutics*. Londres: Editorial Continuum.
- Fernández, F. (2006). Conversación, diálogo y lenguaje en el pensamiento de H.G. Gadamer. (39) 1, pp. 55-76. Consultado en: <http://www.uma.es/gadamer/resources/FERNANDEZ.pdf>
- Ferrao, V.M. (2010) Educación intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. *Revista estudios de pedagogía*. (36) 2, 333-342. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-0705201000020001>
- Finlay, L. (2012). *Debating phenomenological methods. En: Hermeneutic Phenomenology in Education. Method and Practice*. Rotterdam: Sense Publishers
- Flores-Galindo, M. (2009). Epistemología y Hermenéutica: Entre lo conmensurable y lo inconmensurable. *Cinta Moebio* 36, 198-211. Consultado en: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/36/flores.pdf>
- Follesdal, D. (1991). El concepto de Lebenswelt en Husserl. *Boletín de la sociedad española de fenomenología*. 4, 49-78. Consultado en: http://www2.uned.es/dpto_fim/InvFen/InvFen00/Boletin04/03_FOLLESDAL.pdf
- Fornet-Betancourt, Raúl. (2001). *Transformación intercultural de la Filosofía*. Bilbao:

- Editoria. Desclée de Brouwer.
- Foucault, M. (1970). *Arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales, volumen III*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2005). *La Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Akal.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población. curso en el Collège de France (1977-1978)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2008). Topologías. Revista *Fractal* n° 48, (12) (12), pp. 39-40. Consultado en: <http://www.fractal.com.mx/RevistaFractal48MichelFoucault.html>
- Freire (2004). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI
- Freire (2004a). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI
- Gadamer, H-G. (1991). *La actualidad de lo Bello*. Barcelona: Ediciones paidós
- Gadamer, H-G. (1992). *Verdad y Método II*. Salamanca: Editorial sígueme.
- Gadamer, H-G. (1995). *La idea de la filosofía práctica*. En: *El giro hermenéutico*. Madrid: Editorial Cátedra
- Gadamer, H-G. (1995b). *Ciudadano de dos mundos*. En: *El giro hermenéutico*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Gadamer, H-G. (1995c). *Razón y filosofía práctica* En: *El giro hermenéutico*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Gadamer, H-G(2003). *Verdad y Método I*. Salamanca: Editorial sígueme.
- García, M. (2002). *La educación, actividad interpretativa. Hermenéutica y filosofía de la educación*. Madrid: Editorial Dikinson.
- García, M.I. *Espacio y poder. El espacio en la reflexión de Michel Foucault*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- García-Canclini, N. (1997). *Imaginamos urbanos*. Buenos Aires: Editorial universitaria de Buenos Aires.
- García-Canclini, N.(2004). *Diferentes, desiguales, y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Garrido, M. (2005). El espacio por aprender, el mismo que enseñar: Las urgencias de la educación geográfica. *cad. Cedes, Campinas*, (25), 66, 137-163. Consultado en: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a02v2566.pdf>

Giddens, A. (1993). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías interpretativas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Gilardi, P. (2013). El problema de la verdad histórica: una lectura desde la fenomenología hermenéutica. *Estudios de historia moderna y contemporánea de México* 46, pp. 121-140. Consultado en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ehmcm/n46/n46a6.pdf>

Giroux, H. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós

González, E, González, M, y Marín María. (2007). El distanciamiento entre la escuela y la vida familiar: Un estudio biográfico. *Omnia* 13 (2), 76 – 97. Consultado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73713205>

Grondin, J. (1999). *Introducción a la hermenéutica*. Barcelona: Editorial Herder

Grondin, J. (2003). *Introducción a Gadamer*. Barcelona: Editorial Herder

Grondin, J. (2009). *El legado de la hermenéutica*. Cali: Universidad del Valle.

Grondin, J.(2011a). *El paso de la hermenéutica de Heidegger a la de Gadamer. En: Entre fenomenología y hermeneútica. In memoriam Franco Volpi*. Madrid: Editorial Plaza y Valdés.

Grondin, J. (2011 b). *Gadamer's experience an theory of education: Learning that the other may be right*. En: *Education, Dialogue and hermeneutics*. Londres: Editorial Continuum.

Guichot-Reina, V. (2002). Identidad, ciudadanía y educación. Del multiculturalismo a la multiculturalidad . Cuestiones pedagógicas. *Revista de ciencias de la educación*. (16), 24-44. Consultado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=847501>

Guzman, Ce. (2010). Homogeneidad y multiplicidad en la investigación social. *Revista Nómadas*, 22, 255-265. Consultado en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502010000100017&lang=es

Halpert, M. (2004). *El espacio oculto*. En: *Otros modos de habitar. Reflexiones*. Santiago de Chile: Ed. Universidad Central

Heidegger, M. (1959). *Carta sobre el humanismo*. Madrid: Editorial Taurus

Heidegger, M. *Constuir, Habitar, Pensar*. En Línea en: <http://www.geoacademia.cl/docente/mats/construir-habitar-pensar.pdf>

Heidegger, M. (1997). *ser y tiempo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1997

Heidegger, M. (2010). *El arte y el espacio*. Barcelona, Editorial Herder.

Heidegger, M. (2015). *Construir, habitar, pensar*. En línea. Consultado en: www.art-novela-ar

Heidegger, M. (1996) *Caminos de bosque*. Madrid: Alianza

Henricksson, C. (2012). *Hermeneutic phenomenology and pedagogical practice*. En: *Hermeneutic Phenomenology in Education. Method and Practice*. Rotterdam: Sense Publishers

Henriksson, Friesen y Saevi. (2012). *Hermeneutic Phenomenology in Education. Method and Practice*. Rotterdam: Sense Publishers

Henríquez, S. (et. al) (2012). Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y sus implicaciones para la práctica educativa. *Revista Folios*, 36, 131-151.

Consultado en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-48702012000200008&script=sci_arttext

Heras, L. (1997). *Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un centro escolar*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Herrera, D. (2003). Fenomenología y Hermenéutica. *Revista Folios*, 17. Consultado en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/folios17_04arti.pdf

Herrera, D. (2010). Husserl y el mundo de la vida. *Revista Universidad San Buenaventura, Franciscanum*. (52) 153. Consultado en: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3703031.pdf

Hiernaux, D. (2006). Repensar la ciudad: la dimensión ontológica de lo urbano. *Revista Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos*, (6) (2), 7-17. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/pdf/745/74540202.pdf>

Hiernaux, D. (2007). Los imaginarios urbanos: de la teoría y los aterrizajes en los estudios urbanos. *Revista eure* (33) 99, 17-30. Consultado en:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19609903>

Hincapié-Rojas, C.M. (2011). Escuelas: espacios vitales. De sectores a Actores. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9 (2), 683-702. Consultado en:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77321592014>

Husserl, E. (1962). *La filosofía como ciencia estricta*. Buenos Aires: Nova.

Husserl, E. (1982). *La idea de fenomenología*. México: fondo de cultura económica.

Husserl, E. (1991). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental. Una introducción a la fenomenología filosófica*. Barcelona: Editorial Crítica.

Husserl, E.(1992). *Fenomenología. En: Invitación a la fenomenología*. Barcelona: Paidós.

Jeong-Gil, W. (2014). Teaching the Unknowable Other: "Humanism of the Other" by E. Lévinas and Pedagogy of Responsivity. *Asia Pacific Education Review*, 15 (1), 79-88.

Consultado

en:

http://www.researchgate.net/publication/263610017_Teaching_the_unknowable_Other_humanism_of_the_Other_by_E._Lvinas_and_pedagogy_of_responsivity

Jordán, J. A. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: Editorial Ceac.

Juliano, D. (1993). *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema.

Kant, I. (2005). *Crítica de la razón pura*. Madrid: Editorial Taurus

Kawabata, Yasunari. (2010). *Lo bello y lo triste*. Barcelona: Editorial planeta.

Kuratowsky, K. (1973). *Introducción a la teoría de conjuntos y a la topología*. Barcelona: Editorial Vicens-Vives.

Kuri, E. (2013). Representaciones y significados en la relación espacio-sociedad:una reflexión teórica. *Revista Sociológica*, (28) 78, 69-98. Recuperado de:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732013000100003

Laffaye, G. (2013). *Tiempo, significación y memoria en la fenomenología social de Alfred Schutz*. *Revista Pliquen*. (16) 1, 1-13. Consultado en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-31232013000100002

Larrosa, J. y Skliar, C. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario. Ediciones Hommo Sapiens

Leal, R. (2006). La sociología interpretativa de Alfred Schütz. reflexiones entorno a un planteamiento epistemológico cualitativo. *Revista Alpha* 23, 201-213. Consultado en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22012006000200012&script=sci_arttext

Lefebvre, H. (1978). *De lo rural a lo urbano*. Barcelona: Ediciones Península

Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Madrid. Ediciones Capitan Swing.

León, A. (2009). El giro hermenéutico en la fenomenología de Martin Heidegger. *Revista Polis*, (8) 22, 267-283. Consultado en: <http://www.scielo.cl/pdf/polis/v8n22/art16.pdf>

Levinas, E. (1993). *Entre nosotros. Ensayos para pensar el otro*. Madrid: Editorial pre-textos

Levinas, E. (2000). *Ética e infinito*. Madrid: A. Machado libros

Levinas, E. (2001). *La huella del otro*. México D.F.: Editorial Taurus.

Levinas, E. (2002). *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Levinas, E. (2003). *De otro modo de ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Ediciones sígueme.

Lippitz, W. (2007). Foreignness and Otherness in Pedagogical Contexts. *Phenomenology & Practice*, 1, 76 – 96. Consultado en: <https://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/pandpr/article/view/19806>

Llano, J. (2012). La notación del intérprete. La construcción de un paisaje cultural a modo de huella material sobre Valparaíso. *Cuadernos del centro de estudios en diseño y*

- comunicación*, ensayos, 41, 163-181. Consultado en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-35232012000300010
- López, M. C. (2001). La aplicación gadameriana de la phronesis a la praxis. *Contrastes, Revista interdisciplinar de filosofía*, 6, 69-78. Consultado en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/208073.pdf>
- Luhmann, N. (1984). *Sistemas Sociales*, Barcelona: Anthropos-UIA-CEJA.
- Luhmann, N. (1996). *Teoría de la sociedad y pedagogía*, Barcelona: Paidós.
- Magendzo, A. (2006). El Ser del Otro: un sustento ético-político para la educación », *Polis*, (15) 5. Consultado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30517306007>
- Maldonado, J. (1997). Sociología del espacio: el orden espacial de las relaciones espaciales. *Revista política y sociedad* 25, 21-36. Consultado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=154483>
- Mancilla, M. (2013). Experiencia de la historicidad e historicidad de la experiencia: el mundo como espacio hermenéutico. *Revista Alpha*, 36, 177-190. Consultado en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012013000100012>
- Manzo, E. (2010). Las teorías sociológicas de Pierre Bourdieu y Norbert Elias: los conceptos de campo social y habitus. *Estudios Sociológicos*, (28) 83, 383-409. Consultado en: <http://www.redalyc.org/pdf/598/59820673003.pdf>
- Massey, D. (2002). *Space, Place and Gender*. Minneapolis: Universidad of Minnessota.
- Massey, D. (2004). Lugar, identidad y geografías de la responsabilidad en un mundo en proceso de globalización. *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, (57), 77-84. Consultado en: <http://oro.open.ac.uk/7376/>
- Massey, D. (2005). La filosofía y la política de la espacialidad, algunas consideraciones . En: *Pensar este tiempo Espacios, afectos, pertenencias*: Barcelona:Paidos
- Massey, D. (2008a). *For space*. California: Sage Publications
- Massey, D. (2008b). *Hay que traer el espacio a la vida*. *Revista signo pensamiento* 53 27, 327-346. Consultado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86011529021>



Martinez, I. (2013). Henri Lefebvre y los espacios de lo posible. En: La producción del espacio. Madrid: Ediciones Capitan Swing.

MEN. (2013). Ley 1620, sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. En línea: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf>

Melich, J.C. (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Editorial Antropos.

Massey, D. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós.

Melich, J.C. (et.al) (2001). *Responder del otro : reflexiones y experiencias para educar en valores éticos*. Madrid: Editorial Sintesis.

Merleau-Ponty, M. (1969). *La prosa del mundo*. Salamanca: Editorial Taurus.

Merleau-Ponty, M. (1994). *Fenomenología de la percepción*. Buenos Aires: Editorial Planeta

Mieles, M y Salgado, A. (2012). Ciudadanías y competencias ciudadanas. *Revista Estudios políticos*, 40. Consultado en: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/estudiospoliticos/article/view/13203>

Montero-Sieburth, M. (2006). La Auto etnografía como una Estrategia para la transformación de la Homogeneidad a favor de la diversidad en la escuela. Memorias del congreso internacional de educación intercultural. Formación del profesorado y práctica escolar. En línea en: http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/Grupo_discusion_1/74.pdf

Morales, T. (2011). Fenomenología y hermenéutica como epistemología de la investigación. *Revista Paradigma*, (32) 2, 7-22. Consultado en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512011000200002

Muñoz, A. (1997). *Plenilunio*. Madrid: Alfaguara

- Muñoz, J.M. (2005). El lenguaje de los espacios: interpretación en términos de educación. *Revista Teoría de la Educación* 17, 209-226. Consultado en: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/3128/3156
- Muñoz, J.M. (2009). Pedagogía de los espacios. La comprensión del espacio en el proceso de construcción de las identidades. *Revista portuguesa de pedagogía*, (43) 1. Consultado en: <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/viewFile/1257/705>
- Muñoz y Olmos S, 2010. Espacios abiertos y educación. Análisis e interpretación del lenguaje educativo de un espacio público. *Revista de Educación*, 352, 331-352. Consultado en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre352/re35215.pdf?documentId=0901e72b812342cd>
- Nancy, J.L. (2011). *58 indicios sobre el cuerpo, Extensión del alma*. Buenos Aires: Ediciones La Cebra.
- Nicholson, G. (2009). *The education of the teacher. En: Education, Dialogue and hermeneutics*. Londres: Editorial Continuum.
- Núñez, M. (2012). Una aproximación desde la sociología fenomenológica de Alfred Schütz a las transformaciones de la experiencia de la alteridad en las sociedades contemporáneas. *Sociológica*, (27) 75, 49-67. Consultado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305024717002>
- Olmos, M. (2007). *Antropología de las fronteras : alteridad, historia e identidad más allá de la línea*. México : Colegio de la Frontera Norte : Miguel Angel Porrúa.
- Ortega, F. (2004). Historia y éticas: apuntes para una hermenéutica de la alteridad. *Historia Crítica*, 27. Consultado en: <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=81102711>
- Ortega, P. (2004). Moral education as pedagogy of alterity. (33) 3. DOI: [10.1080/0305724042000733055](https://doi.org/10.1080/0305724042000733055)
- Ortega, P. (2010). Pedagogía Crítica y Alteridad, una Cartografía Pedagógica. *Praxis y Saber (1) I*. Consultado en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4234493>
- Ortega, P. (2013). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. *Revista española de Pedagogía* (71) 256, 401-421. Consultado en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4391820>

Ortega, P. (et. al). (2014). *Educación en la alteridad. Tomo I colección Iberoamericana de Pedagogía*. Santiago de Cali: Editorial Redipe.

Ortega, P, Peñuela, D y López, D. (2009). *Sujetos prácticas de las pedagogías críticas en un tiempo-espacio escolar*. Bogotá: Editorial el Buho.

Osorio, Francisco. (1999). El Científico Social entre la Actitud Natural y la Actitud Fenomenológica. *Cinta moebio* 5, 119-128

<http://www.revistas.uchile.cl/index.php/CDM/article/viewFile/26448/27741>

Parra A, (2012). La educación en derechos humanos como pedagogía de la alteridad. Cinco tesis a partir de la historia de vida de Rodolfo Stavenhagen. *Revista Perfiles educativos* (34) 138. Consultado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13224551010>

Planella, J. (2009). *Ser educador. Entre pedagogía y nomadismo*. Barcelona: Editorial UOC

Perea, S. (2008). Estrategias para entender la ciudad desde el concepto de heterotopías. *Revista de arquitectura*, 10, 26-33, Consultado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=125112541005>

Perec, G. (2004). *Especies de espacios*. Barcelona: Literatura y ciencia S.L.

Pérez, E. (2006). Enseñanza, formación e investigación: un lugar para el otro en la pedagogía por-venir. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. 11 (11). pp. 95-112 Consultado en: <http://www.redalyc.org/pdf/652/65201105.pdf>

Pérez, P y Nuñez V. (2008). Cuando el espacio se vuelve lenguaje: territorios, nación e identidades en las ciencias sociales. *Signo y Pensamiento*, 27 (53), 16-21. Consultado en: <http://www.redalyc.org/pdf/860/86011529001.pdf>

Planella, J. (2003). Pedagogía y hermenéutica del cuerpo simbólico. *Revista de Educación*, 336, pp. 189-201.

Platón. (2015). *El Banquete*. En línea: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/133505.pdf>

Prieto, M. (2012). El reconocimiento del otro en la pedagogía cívica. Estudio sobre la función de las emociones en la relación de alteridad. *Tesis Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Educación – Centro de Formación del*

Profesorado. Universidad Complutense de Madrid. En línea en:
<http://eprints.ucm.es/16253>

Ralph, E. (1975). *Place and Placelessness*. Londres: Pion.

Recas, J. (2006). *Hacia una hermenéutica crítica. Gadamer, Habermas, Apel, Vatimmo, Rorty, Derrida y Ricoeur*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva

Ricoeur, P. (1993). *Amor y Justicia*. Madrid: Caparros editores

Ricoeur, P. (1999). *Historia y Narratividad*.

Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Revista Análisis* 25, 189-207. Consultado en:

<http://www.raco.cat/index.php/analisi/article/viewFile/15057/14898>

Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México: Fondo de cultura económica

Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y Narración: Configuración del tiempo en el relato histórico*. México D.F.: Siglo XXI editores

Ricoeur, P. (2006a). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI editores

Ricoeur, P. (2006b). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. México D.F.: Fondo del cultura económica.

Rivas, J y Herrera, D (Coord.). (2010). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro

Roldan, Alberto. (2012). La reivindicación del prejuicio como precomprensión en la teoría hermenéutica de Gadamer. *Revista Enfoques* 14 (1), 19-29. Consultado en:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=25924064003>

Rorty, R. (1989). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

Ruchlak, N. (2004). Alterität als hermeneutische Perspektive. En *Hermeneutik als Ethik*. München

Fink, M. (2004) *Das Gespräch mit dem Anderen*. Würzburg.

Salas, R. (2006). El mundo de la vida y la fenomenología sociológica de Schütz. *Revista de Filosofía* 15. Consultado en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2293997.pdf>

- San Martín, J. (1986). *La estructura del método fenomenológico*. Madrid: Uned.
- Sandoval, J. (2013). Una perspectiva situada de la investigación cualitativa en ciencias sociales. *Cinta moebio* 46, 37-46. Consultado en: www.moebio.uchile.cl/46/sandoval.html
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Samoná, L. (2005). *Diferencia y alteridad. Después del estructuralismo: Derrida y Levinas*. Madrid: Ediciones Akal.
- Scribano, Adrián y de Sena Angélica. (2009). Construcción de Conocimiento en Latinoamérica: Algunas reflexiones desde la auto-etnografía como estrategia de investigación. *Cinta Moebio* (34), 1-15. Consultado en: www.moebio.uchile.cl/34/scribano.html
- Seguel, L. El territorio intersticial de lo cotidiano. *Revista Urbano*, (4) 4, 16-19. Consultado en: <http://www.redalyc.org/pdf/198/19840406.pdf>
- Serres, M. (1995). *Atlas*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Simmel, G. (1927): *Sociología: Estudios sobre las formas de socialización*. Madrid: Revista de Occidente
- Silva V. y Browne R. (2009). Las ciudades invisibles: heterotopías nómadas y postpatriarcado. *Revista Estudios Feministas*,(17) 2, 335-347. Consultado en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2009000200003
- Schutz, A. (1972). *La construcción significativa del mundo social: introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós.
- Schutz, A. (1974a). *Formación de conceptos y teorías en las ciencias sociales*. En: *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Schutz, A. (1974b). *Sobre las realidades múltiples*. En: *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Schutz, A. (1974c). *El sentido común y la interpretación científica de la acción humana*. En: *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Schutz, A. (1974d). *Símbolo, realidad y sociedad*. En: *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Schütz, A y Luckmann, .(1977). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Skliar, C. (2002). *¿y si el otro no estuviera ahí ? notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Madrid: Miño y Dávila editores

Skliar, C. (2006). Fragmentos de amorosidad y de alteridad en educación. *Revista Colombiana de Educación*, 50, 253-266. Consultado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635244014>

Taylor, S. (2010). *Narratives of identity and place*. England: Routledge

Thornberg, J. (1996). *La arquitectura del lugar*. Barcelona: Ediciones UPC.

Tuan N, Y. F. (2007). *Topofilia. Un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno*. Madrid: Editorial Melusina

Wirth, L. (2005). El urbanismo como modo de vida. *Bifurcaciones*, 2. Consultado en: www.bifurcaciones.cl/002/reserva.htm, Whirt

Guichot-Reina, V. (2002). Identidad, ciudadanía y educación. Del multiculturalismo a la multiculturalidad . Cuestiones pedagógicas. *Revista de ciencias de la educación*. (16), 24-44. Consultado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=847501>

Yori, C. (2006). *Del espacio ocupado al espacio habitado: Una aproximación al concepto de topofilia*. Bogotá: Centro editorial javeriano.

Vázquez, B y Pérez, J. (2009). Nuevas identidades - otras ciudadanías. *Revista de Ciencias Sociales*, 4, pp. 653-667. Consultado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28012285007>

Valera-Villegas, G. (2002). *Pedagogía de la alteridad: una dialógica del encuentro con el otro*. Universidad Central de Venezuela: Fondo editorial humanidades

Van Manen, M. (2002). *The heuristic reduction: Wonder*. Consultado en : <http://www.phenomenologyonline.com/inquiry/11.html>

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. *Ciencia Humana*

- para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books S.A.
- Van Manen, M. (2004). *El tono de la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Ediciones Paidós
- Vargas, G y Reeder, H. (2009). *Fenomenología trascendental y también hermenéutica. En: Ser y Sentido. Hacia una fenomenología trascendental hermenéutica*. Bogotá: Editorial San Pablo.
- Vattimo, G. (1995). *Más allá de la interpretación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Vélez, D. (1970). *Filosofía sin supuestos: De Husserl a Heidegger*. Buenos Aires : Ed. Sudamericana
- Vidal, V y José A. (2012). Perspectivas de la alteridad en el aula. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 38, pp. 5-15. Consultado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194225730002>
- Vila, E. (2004). Pedagogía de la ética: de la responsabilidad a la alteridad. *Athenea digital* (6) 47-55. Consultado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53700604>
- Vila, E. (2005). Ética, interculturalidad y educación democrática. Hacia una pedagogía de la alteridad. Huelva: Editorial Hergué.
- Vila, E. (2013). Cartografías interculturales: Procesos educativos y traducción entre culturas. *Revista Teoría de la Educación* (25) 2, 69-87: Consultado en: http://revistas.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/view/11574/11995
- Watchow, B y Brown, M. (2011). *A Pedagogy of Place: Outdoor Education for a Changing World*. Clayton: Monash University Publishing
- Yourcenar, M. (2008). *Cuentos orientales*. Madrid: Santillana ediciones.
- Zuñiga, F. (1995). *El diálogo como juego. La hermenéutica filosófica de Hans-Georg Gadamer*. Granada: Servicio de publicaciones de la universidad de Granada