

CULTURA ESCOLAR Y ALTERIDADES: LA POSIBILIDAD DE
CONFIGURACIÓN IDENTITARIA EN EL MARCO SOCIAL DEL INSTITUTO
PEDAGÓGICO NACIONAL

Presentado por:

MANUEL GIOVANNI GUERRERO MUÑOZ

Dirigido por:

LUCILA OBANDO VELÁSQUEZ

Grupo de investigación:

DISCURSOS, CONTEXTOS Y ALTERIDADES

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Maestría en Educación

BOGOTÁ D.C.

2013

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Este documento investigativo deseo dedicárselo a mi familia, en especial a mis padres quienes han sido la piedra angular de mi formación como docente, y aún más importante, la construcción de mis propios valores como ser humano.

Así mismo, quiero compartir los alcances hechos en este trabajo con la comunidad educativa del Instituto Pedagógico Nacional, con especial mención a sus estudiantes, quienes no sólo me han brindado la oportunidad de vivir este gran ejercicio de la pedagogía, sino que igualmente han sido sujetos constructores de mi identidad como docente y sujeto social.


Agradecimientos

Enseñar es transformar y es un tipo de cambio que perdura para toda vida en las mentes y los actos de los sujetos, esas enseñanzas han perdurado en mí hasta ahora, y es la razón fundamental por la que quiero agradecer a mis padres sus consejos, su tiempo y su dedicación en mi crecimiento personal.

De igual forma, es mi intención valorar cada palabra y cada enseñanza hecha por mis tutoras académicas Lucila Obando y Ángela Edith González para la consecución de este trabajo investigativo. No podría dejar de lado a mis cuatro compañeros graduandos, Margarita, Leonardo, Mario y Henry, quienes también han plasmado sus ideas y comentarios dentro de este escrito.

Finalmente, deseo reconocer la ayuda que me ha prestado el Instituto Pedagógico Nacional en el desarrollo de este logro académico, desde sus espacios académicos, sus docentes y sus estudiantes, principalmente aquellos dos que fueron producto narrativo de esta investigación.

CULTURA ESCOLAR Y ALTERIDADES: LA POSIBILIDAD
DE CONFIGURACIÓN IDENTITARIA EN EL MARCO
SOCIAL DEL INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL.

	<i>FORMATO</i>	
	<i>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</i>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 84	

1. Lo Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de Maestría
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Escuela y Alteridades: La posibilidad de configuración identitaria en el marco social del Instituto Pedagógico Nacional
Autor(es)	GUERRERO MUÑOZ, Manuel Giovanni
Director	Lucila Obando Velázquez
Publicación	Bogotá, 2013, 84p
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Alteridades, Cultura Escolar, Identidades Juveniles, Lenguaje, Narraciones, IPN.

2. Descripción

El siguiente documento se construyó con el fin de explicar la problemática de la configuración de identidades juveniles a partir de las alteridades, dentro del contexto escolar del Instituto Pedagógico Nacional. Para ello, se abordaron bases teóricas acerca de los conceptos de Alteridad, Identidad y Cultura Escolar.

Posteriormente, se hicieron entrevistas a dos egresados de esta comunidad educativa, las cuales sirvieron como punto de encuentro entre la teoría indagada y la realidad propia de este contexto escolar. De este modo, este escrito es un estudio de las construcciones sociales que yacen al interior de la escuela; lugar único de interacción y transformación sociocultural.

3. Fuentes

Alejos, J. (2006). Identidad y Alteridad en Bajtín. *Acta Poética* 27 (1) PP. 45-61. Primavera.

Hall, S. (1999). Identidad Cultural y diáspora. En S. Castro, O. Guardiola, C. Millán (Eds.), *Pensar (en) los intersticios: teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Segato, R. (s.f.). “Identidades políticas y alteridades históricas”. *Revista Nueva Sociedad*. Pp. 104 – 125.

4. Contenidos

El objetivo central de esta investigación fue el de explicar la problemática de las identidades juveniles en el contexto escolar del IPN. Para llevar a cabo esto, este documento estudió a la identidad como un concepto en construcción, articulación y reproducción, en un primer momento. A continuación, se entendió el término de alteridad como una forma de construcción social y subjetiva, con lo cual se hace la propuesta de desarrollar un nuevo tipo de escuela social. Finalmente, se analizaron las narraciones y percepciones que tienen los egresados sobre las alteridades y la escuela, como una forma de entender dicha problemática de las identidades en el ámbito escolar.

5. Metodología

Para desarrollar esta propuesta se utilizó el modelo de investigación etnográfico, el cual se identifica con el paradigma cualitativo. Así, la información analizada se recogió a partir del recurso metodológico de la entrevista en profundidad (EP). Para esto, se hicieron múltiples entrevistas abiertas, las cuales posteriormente fueron analizadas a través de la interpretación hermenéutica. En todo este proceso, se hizo una triangulación constante entre las fuentes teóricas consultadas, la realidad descrita por los entrevistados y la interpretación analítica del investigador.

6. Conclusiones

La escuela no es el único contexto en donde se pueden configurar las identidades de los jóvenes. No obstante, este espacio escolar es un ámbito particular de encuentro, negociación y transformación identitaria. Así, el asunto de la configuración de identidades en los jóvenes es una investigación inacabada, que se actualiza y transforma diariamente; sin importar cual sea el espacio social que habite el ser humano, la construcción identitaria siempre se da desde unas alteridades.

Elaborado por:	Manuel Giovanni Guerrero Muñoz
Revisado por:	Lucila Obando Velásquez

Fecha de elaboración del Resumen:	26	02	2013
--	----	----	------

Contenido

	Pág.
Introducción	1
Capítulo Introductorio	
Identidad juvenil a las puertas del IPN	4
Normatividad y experiencia respecto a la identidad en Colombia	6
Planteamiento del problema, pregunta problema y objetivos de la investigación	9
Algunas concepciones investigativas previas sobre escuela, alteridades e identidades	11
Capítulo I	
La identidad: un concepto en construcción, articulación y reproducción.	17
La alteridad como una forma de construcción social y subjetiva	24
La alteridad desde una mirada filosófica no tradicional	24
Tres sensibilidades: un solo sujeto construido	27
Identidad o alteridad, identidad-alteridad	30
La escuela tradicional y la posibilidad de una escuela social	34
Capítulo II	
Recursos y modelos metodológicos	
La entrevista etnográfica o entrevista antropológica	38

Concepciones metodológicas de la EP	41
Perspectivas metodológicas para el análisis de las entrevistas	46
La hermenéutica contemporánea y el carácter humano	46
Capítulo III	
Narraciones y percepciones sobre las alteridades en la escuela	50
Lenguaje y ética social	51
Sensibilidad del rostro y humanidad	53
Dialogismo y alteridad trascendente	55
Extraposición	59
Capítulo final	
Alcances y proyecciones	65
Bibliografía	

Introducción

La identidad juvenil es un asunto que ha sido tratado ampliamente durante los primeros trece años de este nuevo siglo, quizás porque las nuevas generaciones, cuando viven su etapa de adolescencia y los primeros años como jóvenes adultos, manifiestan cambios muy drásticos con respecto a los contextos escolares, familiares y globales en los cuales se construye esa identidad que –seguramente- trazará el rumbo de las decisiones futuras que ellos hagan como seres humanos. Así, no se puede negar que dicha problemática obedece a múltiples factores identitarios dentro del contexto escolar. Para este caso, la cuestión más notable a tratar es de la construcción de dichas identidades juveniles a partir de las relaciones con otros sujetos del mismo contexto; es decir, una formación identitaria teniendo en cuenta las alteridades.

Para poder estudiar esta problemática escolar, se trabajó en el contexto del Instituto Pedagógico Nacional¹ (IPN) -una institución formadora de jóvenes a lo largo de 85 años- ya que aquí existen diversas condiciones para desarrollar esta investigación, entre las cuales se podrían mencionar: el gran número de estudiantes que asisten, la formación en diversos grupos musicales, pedagógicos y deportivos, además de ser el centro de investigación e innovación de la Universidad Pedagógica Nacional² (UPN), lo cual permite la generación de una comunidad académica que pueda asumir la Educación Básica y Media, y sus proyecciones hacia la Educación Superior. Además, cuenta con estudiantes de todos los estratos socioeconómicos existentes en la ciudad de Bogotá, tanto en la educación regular como aquella de carácter Especial.

A partir de todo esto, es posible describir una problemática investigativa propia de este contexto, la cual seguramente ha contribuido en la configuración identitaria de cada joven que ha pasado por sus aulas, no porque la escuela sea el único campo social que permita crear ese carácter individual y a la vez colectivo en la identidad de cada

¹ A partir de este momento se utilizará la sigla IPN, para referirse al Instituto Pedagógico Nacional.

² De igual manera se citará a la Universidad Pedagógica Nacional, con la sigla UPN.

joven; sino más bien porque el contexto escolar es un espacio sociocultural que la mayoría de sujetos experimentan de una manera amplia, y es aquí donde –seguramente- se articula lo pasado, lo presente y lo futuro en cuanto a aspectos sociales se refiere.

Es así que resulta necesario no ver al IPN (o a ningún otro contexto escolar) como un sitio que sólo se limita a impartir conocimientos y formar bachilleres. La escuela enfatiza en los buenos resultados académicos de sus jóvenes, pero las experiencias y los constructos sociales también tienen un valor primordial en la configuración y reconfiguración de las identidades juveniles. Además, en el contexto escolar el ser humano se ve permeado por las diversas opiniones e ideologías de otros sujetos. Se tendría así una nueva problemática que afrontar, en donde la cultura escolar, es decir el IPN en este caso particular, pone especial atención a la manera cómo los jóvenes se forman, no sólo desde las cuestiones puramente académicas, sino que éstas últimas también se desarrollan a partir del análisis de las voces de los otros sujetos presentes en dicho ámbito social.

En este sentido, esta investigación partió del estudio de las narrativas hechas por dos jóvenes recién egresados del IPN, quienes convivieron en sus aulas, hicieron parte de algunos grupos culturales y en este momento ya no estudian en esta institución escolar. Estas condiciones nombradas previamente, las cuales se utilizaron para el desarrollo de esta investigación, se aplicaron con el fin de respetar las opiniones de los entrevistados, no cambiar las descripciones que ellos dieron acerca de su etapa escolar y poder rescatar las mismas como una búsqueda investigativa libre, en donde se hizo una descripción crítica de un momento ya superado en sus vidas. Dicho en otras palabras, para estas entrevistas no existieron deberes académicos ni disciplinarios para este par de egresados, ellos más bien contaron sus anécdotas sin miedo y trajeron al presente hechos que, en otro momento, les hubiera causado inconvenientes dentro del contexto escolar. Dicho estudio se basó en entrevistas en profundidad, las cuales relataron las vivencias y posturas personales de cada sujeto, las cuales –posiblemente- hicieron parte de esas decisiones, imaginarios e ideologías que tuvo cada joven al salir de la escuela.

En la primera parte de este documento se revisó el contexto y los aportes teóricos hechos en décadas recientes por autores como Stuart Hall (1999), Paulo Freire (2008) y Emmanuel Lévinas (2006) principalmente, pues para poder explicar a estos teóricos también se acudió a los señalamientos hechos por otros teóricos. Así, el primer autor se revisó para explicar el concepto de identidad, el siguiente para comprender alguna teoría sobre la cultura escolar, y el último, para explicar algunas afirmaciones acerca de las alteridades, es decir, la búsqueda teórica sobre las identidades juveniles y su configuración, relacionó a éstas directamente con el efecto que tienen otros seres humanos en la construcción de sus propios imaginarios.

En la segunda parte de este trabajo se hizo una breve explicación de la investigación etnográfica, enfatizando en la metodología de la entrevista en profundidad. Posteriormente, se tomaron algunos referentes teóricos de la hermenéutica de Gadamer (2004) para poder hacer un análisis interpretativo los datos recopilados en las entrevistas de los egresados del IPN.

Por último, esta investigación analizó esa posible relación entre la cultura escolar, la mediación de las Alteridades y la configuración de identidades juveniles. Por lo tanto, no es posible señalar que se haya llegado a unos resultados definitivos en esta construcción investigativa, sino que al haber sido una investigación social, ésta seguramente estará abierta a otros ejercicios investigativos, que debatan, afirmen o complementen dicho concepto de alteridades, escuela y configuración de identidades.

Capítulo introductorio

La identidad juvenil a las puertas del IPN

La configuración de identidad juvenil es un concepto que se desarrolla desde múltiples lugares de enunciación. Este se construye desde las políticas globales y locales, los medios de comunicación, el sitio que se habita, el grupo familiar y el contexto escolar. En este último caso, la construcción identitaria toma gran importancia, pues la escuela es un punto de encuentro no sólo para muchos jóvenes y niños, sino también para sus discursos, experiencias y vivencias. La escuela es un sitio ideal para la interacción de diversos discursos juveniles y de confrontación de las identidades construidas a partir de los contextos transnacionales, locales, ciudadanos, familiares y escolares.

Por consiguiente, este proyecto de investigación quiso indagar sobre la forma cómo se presentó esta problemática en el IPN, sitio de concentración estudiantil desde 1927, y el cual es una unidad académica especial de la UPN, es decir, el IPN ha sido el lugar de prácticas pedagógicas universitarias de esta última institución. Por otra parte, el IPN posee una característica única con respecto a la mayoría de las instituciones escolares en Colombia, la cual consiste en que estudiantes de preescolar, primaria y bachillerato compartan los mismos espacios escolares que los niños de educación especial, condición integradora que existe para toda la comunidad educativa.

Asimismo, esta institución escolar resulta ser uno de los centros de implementación de proyectos de investigación e innovación, es decir, este espacio no sólo funciona como un sitio de educación formal, sino que es también un lugar de producción, análisis y aplicación de nuevas tendencias pedagógicas para la educación nacional.

Por consiguiente, estas condiciones hacen que el IPN aparezca como un escenario que no es similar, por lo menos en el contexto local y desde sus políticas, a otros

espacios de configuración de identidades a partir de la cultura escolar. A partir de esto surgió un interrogante, ¿por qué se hizo tanto énfasis en el estudio de la construcción de identidad en el IPN desde las alteridades?

Este contexto escolar ha educado múltiples generaciones de estudiantes desde las diferencias socioculturales, socioeconómicas y cognitivas. Por ejemplo, los estudiantes de Educación Especial comparten los mismos espacios físicos que los estudiantes de educación formal, asisten a los mismos eventos institucionales y existe un respeto mutuo entre ellos. También es preciso nombrar los diferentes grupos, actividades y espacios que se encuentran en esta institución: grupos musicales como orquestas en primaria, secundaria y educación especial han hecho de la educación musical sea un espacio importante en la historia de esta institución. Además, existen grupos deportivos, de periodismo, de filosofía, etc.

¿Pero por qué nombrar todo este tipo de actividades y espacios académicos en la escuela? Dado que el concepto de identidad es un proceso que se configura constantemente desde múltiples lugares de enunciación (familia, barrio, medios de comunicación o amigos) en este caso es primordial revisar qué recursos, momentos o agentes han conformado la escuela y, sobretodo, describir de qué manera la escuela y la interacciones entre sus sujetos fueron facilitadores de esos procesos configurativos de identidades, desde las vivencias que se tuvieron allí, pues éste ha sido un contexto donde cada estudiante permaneció la primera etapa de su vida, hizo algunas de sus primeras relaciones sociales, interactuó y compartió con sus pares escolares.

En suma, es notable revisar los múltiples aspectos que describen a la comunidad educativa del IPN, la cual hace parte de la localidad primera de Usaquén. Este espacio escolar es una institución pública que no hace parte de los establecimientos educativos del distrito y tiene una jornada única para todos sus estudiantes. Por otro lado, cada aspecto citado previamente resulta de estricto estudio, al querer explicar cómo se configuraron las identidades juveniles en la escuela a partir de las alteridades.

Una vez descritos el contexto y la problemática de esta investigación, conviene enunciar cuáles fueron los alcances previstos antes de llevar a cabo esta investigación.

De este modo, el propósito central de este análisis pedagógico y educativo fue el de: explicar las posibles relaciones subyacentes entre alteridades y escuela con el fin de analizar la problemática de las identidades juveniles en el contexto escolar del IPN.

Como ya se había señalado previamente, la problemática de las identidades cobra gran valor en el ejercicio social de la cultura escolar, y dicho asunto problémico se desarrolló teniendo como base de configuración: las alteridades.

Normatividad y experiencia respecto a la identidad en Colombia

Un primer momento para entender las construcciones identitarias en nuestro contexto local, yace de las afirmaciones jurídicas de la Constitución Política de Colombia de 1991, los cuales establecen una normatividad acerca de las identidades y la etnicidad en nuestro país. En el primer título de dicho documento se establecen los principios fundamentales, y asimismo el artículo séptimo señala que: “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana”. Es así que para poder entender las identidades, su configuración desde el proceso escolar y el papel mediador de las alteridades, primero hay que entender y respetar la diversidad que existe en el ámbito de la escuela, pues estas diferencias son las que permiten dicha configuración desde las vivencias de los sujetos en cuestión. En ésta, no se señala el concepto de identidad como un aspecto único y constante. Más bien, es un término multidimensional y cambiante en cada agente, el cual se puede entender desde el discurso propio de cada joven, para este caso.

En segundo lugar, el artículo decimosexto del mismo título concibe que: “todas las personas tienen derecho al libre desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico”. Por lo tanto y en concordancia con la Constitución colombiana, el reconocer una configuración de identidad heterogénea a través del discurso juvenil, es darle cabida al libre derecho de desarrollo de la personalidad que demanda la carta magna de Colombia.

Por otra parte, la Ley General de Educación de 1994 permite cierta autonomía a las instituciones escolares de Colombia para la construcción de su Proyecto Educativo Institucional –PEI-, el cual muestra la política, la ideología y los propósitos de cada institución de nuestro país.

En el caso del IPN, en su PEI titulado “*La escuela vigente y su proyección al nuevo siglo. Énfasis: múltiples desarrollos*”, el concepto de identidad del estudiante se define como: “el principio que le permite identificarse con su familia, con su colegio, con su ciudad y con su país. Toda persona debe aprender a tener un claro sentido de pertenencia y a fomentar las prácticas democráticas y participativas de organización ciudadana” (2001:76). De esta forma, la filosofía institucional de este contexto escolar busca generar en los estudiantes un conjunto de principios tales como la integridad, la participación y el espíritu democrático en un lugar donde la pluralidad es un factor constante, pues hay diferencia de condiciones académicas y cognitivas, por ejemplo, existen cuatro niveles de Educación Especial y un programa de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano.

Asimismo, el enfoque pedagógico y filosófico del IPN identifica a sus estudiantes con valores como honestidad, respeto, solidaridad, lealtad y fidelidad, tolerancia, alegría, autoestima, autonomía, conservación del medio ambiente, cuidado de la salud y la disciplina. Toda esta serie de conceptos morales buscan que el estudiante sea consciente sobre su rol activo, dentro de una comunidad educativa que se destaca por una condición especial: la heterogeneidad.

Es así que este contexto escolar identifica su política educativa desde “la diferenciación socioeconómica y cultural de su población, la identificación de diferentes niveles en lo cognitivo, lo psicomotriz y lo socio-afectivo, y la existencia de una diversidad de metodologías generadas al interior del colegio” (2001:76). Por tal razón, en este conjunto de políticas institucionales, el IPN manifiesta su ideología para la formación de sus educandos, una visión que desde la normatividad escolar establece que la diferencia y la heterogeneidad son valores constantes durante la vida escolar de los estudiantes.

Por último, se debe tener en cuenta lo que establece la Ley General de Educación de Colombia (Ley 115 de 1994), citada por Posada (2004:1), la cual menciona que:

“currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de identidad cultural nacional, regional y local”

De esta manera, desde la normatividad del Ministerio de Educación Nacional se reconoce el papel de la escuela en la configuración de identidad del estudiante; sin embargo, dicha construcción identitaria tiene que ver más con los derechos y los deberes de los educandos dentro de la escuela, apuntando a la relación que siempre tiene el contexto escolar con la cultura del país, la ciudad y las zonas aledañas.

Por otro lado, si bien no se deben desconocer las normativas nacionales respecto a la construcción de identidad, para el caso de esta investigación el concepto de identidad se estudió a partir de las relaciones que tiene el sujeto escolar con otros actores sociales del mismo contexto. Dicho de otro modo, la identidad en la escuela es evidente por la existencia de unas alteridades, lo cual no discrimina el proceso de configuración identitaria por unos valores regionales, políticos, religiosos o de género. En este documento investigativo, la problemática de las identidades juveniles se entendió a partir de la escuela, un ámbito social que debe ser incluyente e integrador respecto a toda la diversidad étnica que existe en nuestro país. Así, ahora es relevante revisar cuáles fueron los propósitos iniciales de este trabajo, teniendo como base las condiciones descritas hasta este momento.

Planteamiento del problema, pregunta problema y objetivos de la investigación

De este modo, tratando específicamente el caso de esta investigación, conviene ahora profundizar en las construcciones sociales como una forma de configuración identitaria. Por esto, la pregunta que generó la presente investigación fue: “¿Cómo se configuraron las identidades juveniles en el contexto escolar del IPN a partir de las alteridades?³”.

Con esta pregunta como punto de partida, se distingue que en el contexto de la escuela es necesario permitir el desarrollo y la construcción de la identidad de sus jóvenes, resaltando sobretodo las diferencias que presentan los miembros de un mismo contexto educativo, según las normativas nacionales y locales. Por esta razón, “explicar las posibles relaciones subyacentes entre alteridades y escuela con el fin de analizar la problemática de las identidades juveniles en el contexto escolar del IPN.⁴”, será el tema relevante de esta investigación.

De este modo, para poder responder al propósito general de esta investigación - enunciado previamente- el primer objetivo específico a desarrollar fue: “determinar algunas bases teóricas como fundamento para la explicación de los conceptos de escuela, alteridades e identidades⁵”. A partir de esto, se evaluaron algunos términos que permitieron darle un soporte conceptual al objeto de estudio, que no es otra cuestión que la configuración de las identidades juveniles a partir de las alteridades en el contexto escolar del IPN.

A continuación, se procedió a: “indagar sobre algunas elaboraciones metodológicas que permitan entender la entrevista en profundidad y el análisis hermenéutico, como forma de aplicación y análisis cualitativos⁶”, como un segundo propósito específico de este trabajo. De esta manera, se tomaron los aportes de Gúber (2009) y Gadamer (2004) como métodos para la recolección de información y análisis de la misma, respectivamente.

³ Pregunta problema de esta investigación

⁴ Objetivo general de la misma.

⁵ Primer objetivo específico.

⁶ Segundo objetivo específico de este documento.

Por último, esta investigación enfatizó en función de: “analizar las narraciones de los egresados del IPN, como una manera de explicar la problemática de las identidades y las alteridades en la escuela⁷”, puesto que resultó significativo escuchar aquellas narraciones elaboradas por los entrevistados, en las cuales se afirmaba ese carácter de alteridades que yace en la cultura escolar. Es importante, resaltar este último objetivo ya que en el mismo se logró concatenar aspectos teóricos, metodológicos y prácticos para concretar los alcances y proyecciones de esta investigación.

Por consiguiente, se buscó destacar el rol primordial e irremplazable que tienen los estudiantes dentro de un espacio escolar, pues son estos últimos los que permiten generar -en gran medida- esas relaciones dialógicas e interactivas alrededor de este contexto. Sus voces, sus imaginarios y sus intercambios sociales son el eje base de la escuela, en donde yacen y se recrean las identidades, su reconfiguración y su mediación por medio de las alteridades.

Teniendo en cuenta los planteamientos previos y resumiendo el propósito de este trabajo investigativo, se podrían establecer los siguientes parámetros para este documento:

- **Pregunta problema:**

¿Cómo se configuraron las identidades juveniles en el contexto escolar del IPN a partir de las alteridades?

- **Objetivo general:**

Explicar las posibles relaciones subyacentes entre alteridades y escuela con el fin de analizar la problemática de las identidades juveniles en el contexto escolar del IPN.

- **Objetivos específicos:**

1. Determinar algunas bases teóricas como fundamento para la explicación de los conceptos de escuela, alteridades e identidades.

⁷ Tercer objetivo específico de este trabajo.

2. Indagar sobre algunas elaboraciones metodológicas que permitan entender la entrevista en profundidad y el análisis hermenéutico, como forma de aplicación y análisis cualitativos.
3. Analizar las narraciones de los egresados del IPN, como una manera de explicar la problemática de las identidades y las alteridades en la escuela.

Algunas concepciones investigativas previas sobre Escuela, Alteridades e Identidades

En un primer momento, se realizó la búsqueda documental de trabajos investigativos que evidenciaran avances y acercamientos teóricos sobre los conceptos de escuela, alteridades e identidades. Es así que el primer documento señalado en este Estado del Arte, se denomina "*La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades*". Éste fue elaborado por el investigador Alejandro Reyes Suárez en tres escuelas secundarias de la Ciudad de México, su problemática investigativa se centraba en los procesos de construcción identitaria en los estudiantes y el papel que tienen las escuelas en éstos. Dicha investigación fue realizada en 2009.

De este modo, en ese trabajo investigativo, desarrollado en la Ciudad de México, se evidenció el papel articulador de la escuela en sus prácticas sociales para la configuración de identidad juvenil a partir de este contexto. Así, en esta investigación se utilizó un tipo de observación muy cercana y detallada, "sin llegar a ser observación participante" en palabras del propio autor de este trabajo investigativo. También es importante agregar, que para desarrollar el proceso de entrevistas, el mismo se hizo con "36 alumnos; 12 por escuela, 4 por grado y dentro de cada grado a 2 mujeres y 2 hombres. La edad de los estudiantes entrevistados osciló entre los 11 y los 17 años" Reyes (2009). Por otra parte, aunque el modelo metodológico no apunta a hacer un recorrido con demasiado énfasis en cada estudiante, si existen unas aproximaciones a la concepción identitaria desde la escuela.

Por ende, los hallazgos más importantes de la investigación consisten en resaltar que la escuela no muestra gran interés por el desarrollo personal en cada estudiante. Más bien aparecieron juicios de generalización para el estudiantado, y poco se hace énfasis en la diferencia y la construcción de valores a partir de la heterogeneidad. No obstante, la escuela se enmarca como un espacio social de encuentro y reconstrucción de identidades.

Para la actual investigación, este trabajo realizado en la ciudad de México cobra gran valor, en la medida que afirma ese papel significativo que tiene la escuela como generadora de encuentros y construcciones sociales. Sin embargo, no se señalan juicios de alteridad a partir de las entrevistas realizadas, hecho que generó una posibilidad más amplia de estudio de dicha teoría de las alteridades para este trabajo investigativo, denominado: Cultura Escolar y Alteridades: la posibilidad de configuración identitaria en el marco social del IPN.

En un segundo momento, dicha búsqueda se acercó a un documento con el nombre de "El sentido de la escuela. Análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de Bogotá", el cual fue realizado por Óscar Hernández de la Universidad Nacional de Colombia para el año 2007. En este trabajo se trató la forma como la escuela crea vínculos de amistad y representación social para sus estudiantes, es decir, que se define al contexto escolar desde las relaciones de afecto entre estudiantes. Asimismo, este documento define que en "*El sentido de la escuela (...)*" existen diversas concepciones teóricas y vivenciales acerca de la misma, la cual permite "la obtención de mejores condiciones en el futuro, (...) el acceso a otros escenarios, en término de ascenso social y, (...) como un escenario donde se consolidan relaciones de amistad en diversos grados de profundidad" Hernández (2007).

La metodología utilizada en esta investigación es diversa: diarios de campo, escritos personales hechos por los estudiantes, observación participante, grupos de discusión, etc. En todos los casos los recursos metodológicos apuntaron a un paradigma

cualitativo de investigación, una situación muy similar al documento de Escuela y Alteridades (...).

Por otro lado, los resultados más significativos de “*El sentido de la escuela (...)*” son que no existe una sola interpretación para la escuela, más bien ésta está permeada de una multiplicidad de sentidos, los cuales cuestionan constantemente la homogenización del ámbito escolar. De igual forma, la escuela no sólo se concibe como un espacio de preparación para la vida, sino que los jóvenes la representan como un momento de afianzamiento de amistades, éxitos y fracasos.

Por consiguiente, “*El sentido de la escuela...*” de Hernández (2007) proporcionó a este documento investigativo afirmaciones tales como: la integración de los sujetos en la cultura escolar, el fortalecimiento de la amistad y la preparación escolar que va más allá de los fines académicos. Ello funcionó como un punto de integración y fortalecimiento al concepto de alteridades a esta investigación. El documento de Reyes (2009) se trata de un artículo de investigación educativa, y el de Hernández (2007) es una tesis de grado para la obtención del título de psicólogo.

Posteriormente, el rastreo bibliográfico de esta investigación giró alrededor de los conceptos de escuela e identidades, los cuales fueron mencionados y analizados en un artículo elaborado por la autora Lourdes Ibarra (s.f.), en el cual se abordó la problemática de “*Cultura familiar y cultura escolar en la formación de identidad*”. El objetivo central de este escrito es resaltar la articulación de los contextos locales, familiares y escolares en la construcción de identidad.

Además de esto, en el trabajo de Ibarra se describen múltiples caracterizaciones del concepto de identidad, el cual se construye desde diversos escenarios sociales como la cultura nacional, la cultura local y el contexto escolar. A pesar de que la escuela es un espacio amplio para la configuración de identidades juveniles, éste no puede deslegitimar los otros espacios sociales, que en algún momento, se encuentran, chocan, interactúan y se reproducen –discursivamente de manera particular- en la cultura escolar. En este caso, la propuesta de Ibarra se enuncia a partir de un artículo investigativo.

Por otra parte, se revisó el artículo de investigación “*Cultura Escolar: Preferencias de los jóvenes entre 4to y 9no grado y sus interacciones con los miembros de la comunidad educativa en instituciones privadas*”, el cual fue desarrollado en nueve colegios privados de la ciudad de Cali por la investigadora Ana María Gálvez, durante el año 2007. En este artículo se dio una mirada al mundo escolar a partir de las relaciones sociales que se dieron entre diferentes miembros de estas comunidades educativas: padres de familia, directivas, estudiantes, etc.

Dicho documento fue significativo para el actual documento investigativo, en la medida que éste contrastó los intereses de los padres de familia y la institución escolar, esos que casi siempre tienen que ver con los buenos resultados académicos; con las necesidades de los propios estudiantes, quienes privilegiaron las interacciones sociales cómo forma de percibirse en el mundo que habitan. Así, los estudiantes manifestaron la necesidad de aceptación y apoyo por parte de los adultos –padres y docentes- como forma de relacionarse. De igual forma, los docentes mostraron su necesidad de aceptación por los estudiantes, entendiendo los primeros que la norma no se puede aplicar sola, si no existe un acompañamiento y una reflexión frente a la misma.

El artículo investigativo “*Cultura Escolar: Preferencias de los jóvenes (...)*” se centró en un paradigma de investigación cualitativo, para lo cual se seleccionaron 18 estudiantes por cada institución, para un total de 162 alumnos para los nueve colegios. Asimismo, se entrevistaron a algunos padres de familia y docentes. Los instrumentos utilizados para llevar a cabo dicha investigación fueron un cuestionario semi-estructurado y encuestas a la población previamente descrita.

Finalmente, es necesario nombrar dos artículos que privilegiaron ese rasgo único e imborrable de la Cultura Escolar: las relaciones sociales. El primer documento se denomina “*Identidad juvenil, género y cultura escolar: Ser joven, ser mujer, ser hombre, ser alumno: Tensiones a destacar*” de Carmen Fuentealba y Carolina Jorquera, el cual fue escrito en Chile a manera de reflexión entre las tensiones existentes entre las tradiciones de la escuela, las nuevas identidades juveniles y el género. No obstante, este documento es sólo un artículo y no se pudo estudiar con profundidad como aporte al estado del arte, por tratarse de un escrito que toma las posiciones de diferentes teóricos respecto a la juventud, pero en el cual no existe un trabajo investigativo de campo.

De igual manera, se cita el artículo “*Juventud y escuela percepciones y estereotipos que rondan el espacio escolar*”, desarrollado en la ciudad de Medellín por la historiadora Ángela Garcés durante el año 2006. Aquí se entrevistaron grupos de jóvenes pertenecientes a la cultura del hip hop en esa ciudad. En este documento se hace una reflexión de las construcciones sociales a partir de la diferencia entre sujetos.

Dicha reflexión apunta a esos estereotipos que se les dan a los jóvenes en la escuela, cuando ellos se visten o hablan de manera diferente a sus compañeros, sobre todo cuando existen unas normas y un esquema de poder entre estudiantes y docentes. De esta forma, el encuentro entre diferencias generacionales y la ruptura de estereotipos sociales parece ser un llamado que se le hace a la escuela en este artículo. Esta última idea será recurrente a lo largo del presente documento investigativo.

A manera de conclusión, cabe resaltar que esta investigación privilegió el rastreo documental de artículos y tesis elaborados en nuestro contexto latinoamericano – México, Chile, Colombia y Cuba- entre los años 2007 y 2012. Por tal razón, no se tuvieron en cuenta investigaciones desarrolladas en el contexto europeo o norteamericano. El motivo de esta decisión tiene que ver con el reconocimiento a esas construcciones investigativas hechas en contextos similares o muy cercanos al IPN; dicho de otro modo, son aquellas investigaciones realizadas en condiciones afines al contexto escolar del IPN en Bogotá, Colombia.

También es importante agregar que se consultaron bases de datos tales como: TESEO, LEDA, CSIC y SUDOC, las cuales dieron resultados concernientes a la identidad entendida desde la cultura, y éstas fueron desarrolladas en contextos que no se acercan a la caracterización del IPN, según la concepción personal de este investigador. De igual manera, al haber hecho la consulta en algunas bibliotecas públicas y buscadores en internet, los resultados que más se encontraron tienen que ver con la identidad y la cultura, la identidad de género, la escuela y la cultura nacional, la cultura y las alteridades. Una vez más, no se privilegiaron dichos artículos por concebir el término identidad a partir de la cultura o el género, conceptos que pudieron ser tratados tangencialmente en este documento, pero los cuales no constituyen la argumentación y

el propósito final del mismo, es decir, éstos están delimitados dentro del desarrollo de esta investigación.

Capítulo I

La identidad: un concepto en construcción, articulación y reproducción.

Las concepciones sociales y científicas de la humanidad no fueron las mismas con el devenir de la modernidad, importante periodo histórico, social, económico y cultural, en el que surgió un primer discurso sobre identidad, y a la vez, se estableció una etapa de construcción identitaria a partir del concepto de Nacionalidad. Es decir, se hablaba entonces de un sujeto comprometido con los valores propios de cada lugar o contexto, ya fuera en Europa o el nuevo mundo, cada ciudadano era identificado con una Nación para ese tiempo. En palabras de Grossberg (s.f.):

“La subsunción de la identidad en un conjunto particular de lógicas modernistas y el supuesto de que esas estructuras identitarias definen necesariamente los modelos y ámbitos apropiados de la lucha política”.

Es decir, para ese periodo el concepto de identidad se estudió más desde unos valores políticos contruidos a partir del contexto en donde cada sujeto nació, creció y estudió. El carácter identitario sólo se determinó a partir del concepto Nación, la identidad dependía del color de la bandera, de un himno, de una afirmación racial y de la oposición con otros conceptos de identidad nacionales diferentes al propio.

Así, para Grossberg la identidad durante la modernidad, y a veces después de ella, es un concepto entendido desde *la diferencia*, lo que hace que los sujetos sólo se reconozcan en un contexto sociopolítico a través de la exclusión de las características ajenas a su propio grupo étnico. En cambio, este autor norteamericano propone una identidad definida desde la “*Otredad*”, es decir, definirse a sí mismo a partir de las características propias de cada grupo étnico, pero validando la existencia de otros con

concepciones diversas. Sin embargo, el debate sobre el concepto de identidad no para con estas primeras ideas.

Para autores como Segato (s.f.) la identidad no es algo que se relacione directamente con el carácter nacional, pues en la *posmodernidad* las vivencias que tienen los sujetos nacionales en un mundo globalizante y sus identidades, son más bien una nueva configuración de orden transnacional. Según los planteamientos de esta autora:

“Con el nuevo orden mundial (...) se produciría un debilitamiento de las soberanías de los Estados nacionales y, con esto, el enfrentamiento pasaría a darse entre grupos y corporaciones transnacionales”.

Así, no existiría un concepto identitario nacional en nuestros días que pudiera validarse de manera absoluta, pues los medios de comunicación (televisión, internet, noticieros, periódicos, etc.) permiten que la interacción social se evidencie de manera diferente; es decir, la identidad ya no sólo es de carácter nacional, sino que a la vez depende de otros contextos. En la actualidad, se comparten ideas, experiencias y acciones a través de estos canales comunicativos sin importar el lugar o el momento. Se podría señalar entonces, que la identidad ya no depende sólo del concepto Nación, sino que ésta se construye desde múltiples contextos sociales, tanto reales como virtuales.

De esta manera, en estos días no sólo es posible hablar de identidad como algo que identifica un sujeto con una nación (una de las tipologías identitarias más comunes durante la modernidad), sino que además se incorpora el término de *identidades*, el cual es construido desde múltiples lugares de enunciación, éstos últimos entendidos como ámbitos geográficos, sociales, culturales, familiares, etc. Pero éstos también existen como espacios virtuales de construcción de identidad, en donde surgen nuevos recursos de encuentro tales como: los correos electrónicos, las páginas web, las redes sociales y el chat.

Para Da Silva (1998) el término “ecología digital” resume el modo como se configuran y reconfiguran las identidades transnacionales en estos periodos modernos, ya que los distintos espacios que habita un sujeto están inmersos en una “tecno-cultura”. En otras palabras, el concepto de identidad pasó de construirse únicamente desde lo que está escrito (periódicos, revistas y libros) a lo virtual (uso de la red mundial de información de forma masiva), desde el uso de la radio y la televisión al trabajo de los ordenadores, a partir de la cultura escrita opuesta a la cultura gráfica. De esta manera, esta *ecología digital* hace que las fronteras culturales sean poco visibles, que se hable de una sociedad globalizada y que se produzcan nuevas identidades sociales y culturales, que se caracterizan por estar fragmentadas, fluidas y descentradas.

Del mismo modo, Hall (1990:57) afirma que:

“La identidad es entendida como el punto de sutura entre, de un lado, los discursos y prácticas que intentan interpelar, hablar por o sumir en una particular locación social a los sujetos y, del otro, los procesos que producen subjetividades, que constituyen a los sujetos que se identifican o no con esas locaciones”.

Es así que tanto en Hall como en Da Silva no se habla de una sola identidad, sino de múltiples discursos identitarios. Las identidades en la actualidad no son constructos cerrados o finalizados, sino que siempre están en proceso de reproducción o reconfiguración. Éstas se contrastan, se complementan y a la vez se oponen entre ellas. Las identidades dependen del discurso identitario y a la vez construyen el mismo, tanto que están regidas por unas prácticas socioculturales entre distintos actores.

Es así, que el concepto de identidad cobra gran significado a partir de las experiencias sociales, y esto se afirma en palabras de Freire, citado por Estupiñan y Agudelo (2008:7):

“Las identidades se construyen a través de la diferencia, no al margen de ella. Esto implica la admisión radicalmente perturbadora de que el significado

(positivo) de cualquier término –y con ello su (identidad)- solo puede construirse a través de la relación del otro, la relación con lo que él no es, con lo que justamente le falta, con lo que se ha denominado su afuera constitutivo”.

Tanto para Freire como para Grossberg la identidad sólo se puede definir desde la “Otridad”, es decir, el reconocimiento al otro. En el caso de Freire, y de manera más profunda, se reconoce de modo significativo el rol que cumple el otro en la configuración de la propia identidad. Sólo se define el yo con el reconocimiento de lo que le falta al otro, y el otro se configura desde lo que no tiene el yo. Con esta primera afirmación teórica de Freire, se puede evidenciar un primer concepto de alteridad, cuestión teórica a desarrollar con mayor énfasis en el siguiente apartado de este capítulo, el cual evidencia esa relación estrecha y complementaria que subyace entre los términos de identidad y alteridad.

En suma, en esta época, no es posible hablar de un sólo concepto de identidad, sino más bien de múltiples construcciones identitarias, las cuales -a diferencia de las concepciones clásicas- no se definen únicamente desde el término estado-nación. Estas construcciones están enmarcadas dentro de un contexto globalizante que rompe las fronteras socioculturales, y que a través de la tecnología digital encuentran formas de reproducirse y reconfigurarse, en un primer momento. Por otro lado, la definición sobre identidad parece tener otros argumentos teóricos, los cuales emergen no sólo desde unos rasgos globalizantes, sino también a partir de concepciones identitarias desarrolladas como constructos culturales, familiares y escolares.

En primer lugar, la identidad vista desde un enfoque cultural, en palabras de Ibarra (s.f.), se caracteriza por ser:

“la exploración, o sea, la actividad de búsqueda y valoración de las posibles alternativas identificativas, por medio de la propia cultura o a través de actividades diferentes que permiten la comprensión y al aprecio de la propia familia territorio. Eso supone tanto una exploración, un conocimiento de las

características del propio grupo de pertenencia y de las características de otros grupos”.

En otros términos, la búsqueda de una identidad cultural está ligada a un punto de reflexión entre lo que se es como miembro de una propia cultura y lo que le diferencia o asemeja con otros sujetos de diversos grupos culturales. Por ende, esto se da por procesos de valoración y respeto a otra cultura y sus costumbres, y es perceptible en momentos de socialización como: la religión, los valores familiares, la forma de vestirse, la lengua y el lenguaje no verbal, los hábitos alimenticios, etc. En este sentido, las vivencias y las experiencias que configuran la identidad de cualquier sujeto son variadas; no se puede hablar de una sola identidad para un colectivo, ni para un sujeto en particular. Un primer punto de partida sería reconocer que hay múltiples contextos sociales para múltiples sujetos.

Existen diferentes lugares de enunciación que permiten afirmar el discurso sobre identidad; en igual sentido hay vivencias que se resumen como factores que no se alteran o no se borran, sin importar desde donde se construya la identidad del individuo. Es así que para Ibarra (s.f.), estas vivencias son el punto de encuentro entre la identidad como factor familiar y ésta misma vista desde el ámbito escolar.

En un segundo momento, la identidad concebida dentro del contexto de la familia se configura como un proceso en el cual hay presentes tiempos de significación tales como: “observación e imitación, experiencia directa y comunicación interactiva” Ibarra (s.f.) Asimismo, en este proceso influyen favorablemente factores de afecto y confianza entre los miembros de la familia, lo cual dará condiciones socioculturales para que el individuo contraste estos valores familiares con el mundo exterior, ese que –seguramente- empezará a indagar a través de la escuela en sus primeros años de vida.

De manera que la configuración identitaria dentro del marco de la cultura escolar, es un espacio social en el cual el sujeto contrasta los diversos lugares de enunciación para su construcción identitaria. Esto estaría compuesto por un ámbito mediático que se muestra a través de la “ecología digital” y la globalización, un segundo

espacio que habla de su propio grupo cultural, un tercer contexto que tiene en cuenta unos valores familiares dados, y por último, una identidad como miembro de una institución escolar.

Para la autora cubana Ibarra (s.f.) “la escuela es el centro donde se realiza esta interacción entre la cultura experiencial adquirida en la familia y la cultura escolar”, es decir, es el espacio donde confluyen y a la vez chocan los discursos identitarios de múltiples lugares de enunciación. La institución escolar define al estudiante desde su currículo, sus deberes y sus derechos; sin embargo, desconoce una articulación entre la realidad del individuo y lo que éste aprende en el espacio escolar mismo. Así, para algunos sujetos identitarios, que son parte de la institución escolar, resulta más sencillo ver el mundo con sus ojos juveniles que han sido capturados por la internet o la televisión, y no por las normas que exige la escuela. Esto significa que la cultura mediática o la de las imágenes tiende a ser más atractiva para lo que desea un sujeto en proceso de construcción de identidad, como lo es un joven estudiante.

Como resultado, la cultura escolar podría articular de mejor manera los momentos experienciales de sus estudiantes con el currículo, los deberes y los derechos como agente escolar. Lo que el estudiante ha configurado desde su ámbito familiar, sus valores como individuo, sus gustos, sus intereses e inclusive sus diferencias. De alguna forma, la escuela sería un espacio de encuentro donde cada individuo articularía su discurso identitario previo (aquel formado dentro de la familia, la globalización y la cultura local) con una nueva enunciación de identidad que emerge desde los valores escolares, los cuales buscan educar y formar al sujeto escolar para participar activa y propositivamente en la sociedad actual.

No obstante, el papel de la escuela no se limita a un lugar para recoger y reconocer experiencias. La institución escolar también es uno de esos contextos vitalizantes, donde se da la formación de las primeras relaciones sociales fuera del ámbito familiar. Así, como es enunciado desde las posturas teóricas de Dubet y Martuccelli (1998) citados por Reyes (2009:7):

“En las escuelas secundarias los adolescentes pasan una parte importante de su tiempo interactuando con otros adolescentes entre procesos de subjetivación, redefinición y resignificación, entre nuevas exigencias sociales, prácticas educativas y las condiciones que las instituciones educativas les imponen; fusionando su condición adolescente con una forma de ser estudiante en la experiencia escolar cotidiana”.

La escuela además de ser el principal ente regulador de la práctica educativa, es también un lugar donde se comparten diversas experiencias socioculturales entre los diferentes sujetos escolares, es decir, es un sitio único de interacción, reproducción y reconfiguración de identidades, mediadas por las relaciones de alteridad. La institución escolar tiene un rol preponderante a la hora de construir relaciones sociales entre los individuos, aquellos que desean articular sus experiencias previas con nuevas vivencias escolares. La escuela es el sitio donde colisionan o se articulan casi todos los conceptos identitarios juveniles, ya que el ámbito escolar tiene diversas condiciones y características para permitir esta condición fundamental. Esta institución es un lugar altamente reconocido por las normativas gubernamentales, es aceptado por la familia como el espacio de formación de sus hijos y además, ésta permite el encuentro y la interacción entre individuos que -casi siempre- se encuentran en las mismas condiciones socioculturales.

Así, resulta importante señalar que la configuración de identidad es un proceso constante de transformación en el cual intervienen los discursos propios, pero sobretodo, los discursos de los Otros que reconfiguran al Yo. La identidad en estos tiempos es cambiante, permeable, se contrasta y se complementa con otras identidades. Lo más significativo en la configuración o reconfiguración de identidad está en la legitimación que se hace al Otro desde la diferencia de género, etnia, nivel socioeconómico y cultural, como lo afirma Freire desde “el afuera constitutivo”.

Además, para afirmar el discurso identitario es necesario reconocer que este último emerge desde diferentes lugares de enunciación: la globalización, la cultura local

o nacional, la familia y la escuela. De esta manera, no se podría afirmar que un discurso entrañado a partir de un contexto específico pueda ser reemplazado con el pasar del tiempo por otro nuevo. Más bien habría que decir que estos múltiples lugares de enunciación se reproducen y rearticulan -constantemente- con el aumento de edad y vivencias del individuo. Además, existen múltiples discursos sobre identidad en la configuración identitaria de un estudiante, quien los combina, los articula, los configura, los reproduce y a la vez los niega, para construir su propio concepto de identidad individual.

Finalmente, al llevar a cabo un estudio profundo y activo del papel de la escuela en la configuración de identidad, se permite que la mayoría de jóvenes contrasten todos sus discursos identitarios formados a partir de múltiples contextos. La institución escolar como sitio de encuentro de identidades, de normas escolares y de vivencias personales es un espacio único y privilegiado para el reconocimiento de la configuración de identidades en los adolescentes, sin embargo, esta última afirmación será ampliada y desarrollada más adelante.

La alteridad como una forma de construcción social y subjetiva

La alteridad desde una mirada filosófica no tradicional

El concepto de alteridad, que ha sido desarrollado de manera más puntual por la filosofía, y el cual a partir de su etimología tanto griega como latina, resulta ser en estos días una concepción del Otro; es decir, ese sujeto que siempre está presente en cada construcción social, y que para esta investigación no es otra cuestión que la interacción social emanada de la Escuela. Para González (2008) el término alteridad se relaciona

con pensar la educación más allá de los deberes y las realidades académicas, y más bien tiene que ver con el encuentro entre personas.

Así mismo, las alteridades también se pueden señalar desde las palabras de Dussel (citado por González 2008) “como el acto de hacerse otro”, esto es, entender cómo actúa y piensa quién está a mi lado, no para borrarlo, sino para reconocer en sus actos unas diferencias o unos comunes que hacen del Yo un sujeto en construcción social. Por otro lado, Stein -citado por González 2004- señala el término alteridad dentro de la convivencia mutua, lo que es un compartir entre sujetos que se complementan e iluminan en el ejercicio social de la convivencia. Así, la alteridad sólo es posible desde el reconocimiento del Otro, desde su existencia y a partir de la negociación que hacen los actores de una problemática social determinada, que se desarrolla en la cotidianidad de nuestras acciones, actos, ideas y vivencias.

Teniendo en cuenta esto, se podría afirmar que la alteridad necesariamente es un juego de poder, en el cual existen sujetos que opinan más, llevan a cabo más decisiones y acciones, o simplemente, son sujetos cuyos actos afectan más la opinión del Otro, es decir son sujetos más activos en el juego de la convivencia cotidiana. Ejemplos claros de estas afirmaciones podrían ser: las agresiones verbales, las afirmaciones de solidaridad, el rechazo, las discriminaciones raciales o de género, etc.

Así al revisar algunos ejemplos cotidianos de alteridad, se tendría que todos éstos comparten una condición fundamental y primaria para el desarrollo de las relaciones humanas, el lenguaje. Para Navarro (2008) el concepto de alteridad siempre debe estudiarse a partir de un enfoque pragmático-lingüístico, pues es a raíz del discurso que cada sujeto se autoconstruye y altera a su interlocutor. Lo que decimos cada día, lo que manifestamos cuando nos comunicamos con el otro, inclusive, lo que está presente en un juego de poder, todo esto siempre estará mediado a través del discurso. Esta idea se apoya en las premisas de Lévinas (citado por Navarro, 2008) quién entiende que la alteridad es una relación ética, la cual no se reduce a experiencias sensitivas o afectivas. Más bien, la alteridad se media desde el uso de la palabra, el discurso y una responsabilidad con un interlocutor. De este modo, ésta parece ser la concepción de

alteridad más difundida en el campo filosófico, en la que este último autor francés asume dicho concepto a partir de la sociabilidad que surge como rasgo característico de la interacción entre sujetos de un mismo espacio social.

Ahora bien, el concepto mismo de alteridad se puede ampliar aún más teniendo como base las construcciones teóricas desarrolladas por Lévinas (2006). Primero que todo, la alteridad de Lévinas rompe con la estructura tradicional de la filosofía occidental, es decir, la alteridad se entiende desde lo ético como filosofía primera. De este modo, el Yo debe renunciar a lo que se considera ético desde una individualidad, para reconocer una ética social como estado de bien. Esta relación de privilegio ético se media desde el uso del lenguaje, en la que al Yo se le concede la palabra como una responsabilidad para con el Otro, para negociar acciones de reconocimiento, participación y negociación social.

El Yo está presente en cada uno de los seres humanos como hecho verbal. El Yo es infinito a sí mismo, es subjetivo, pero este Yo sólo se evidencia en presencia del Otro. No obstante, la subjetividad no resulta ser síntesis de la alteridad y el Yo. Más bien, lo subjetivo se forma a partir del cara a cara entre el Yo y el Otro, se comparte con unos terceros (humanidad fraterna) y se vuelve significativa sólo cuando estos tres estados se relacionan por medio del lenguaje. En estos términos, podríamos concebir la alteridad como un estado de juego y negociación del “uno-para-el-Otro” Lévinas (2006), como alteridad transcendente.

Dicho de esta forma, la alteridad es una construcción permanente entre sujetos a través del lenguaje, el cual permite ese reconocimiento entre entes sociales. La palabra así liga ideas, establece roles, negocia constantemente entre el Yo y el Otro, y sobre todo, afirma que no es posible un Yo sin otro para comunicarme. Visto desde todas las afirmaciones anteriores, la alteridad podría ser una utopía pues nunca el uso de la palabra es equitativo, sino es más bien un juego de poderes entre el Yo y el Otro. Por todo esto, en palabras de Lévinas (citado por Quesada, 2011), se podría señalar que:

“la alteridad es la presencia del Otro en el Yo; una presencia que se conforma como relación entre libertades [...]; una relación con lo infinito que, a través del pensamiento, desborda el pensamiento y llega a ser relación personal”

Ahora bien, si el infinito está presente en el Yo y éste es pensamiento, dicho infinito sólo es perceptible en el uso de la palabra y –primordialmente- en el reconocimiento que hay en el Otro, y dicha relación de libertades que enuncia Lévinas es un acto de negociación entre sujetos lingüísticos, que usan la palabra como forma de poder, de percepción y de enunciación del Otro en cuestión; así si la ética es filosofía primera, esta última se fundamenta en lo que Lévinas denomina inmediatez de la palabra del Otro, el cual interpela, agrega, niega o afirma los juicios comunicativos provenientes desde el Yo.

A manera de conclusión, podríamos cerrar este apartado agregando que si bien la relación entre un Yo y un Otro es necesariamente una posibilidad lingüística, un uso y una negociación de la palabra, una relación que permite la presencia del Otro dentro del Yo en cuestión; seguramente el silencio actúe a manera de negación de la alteridad, pues sólo a través del lenguaje se restringen las libertades personales y se da prioridad al bien común, algo que Lévinas reconoce como filosofía primera, la cual privilegia las construcciones sociales por encima de los juicios individuales. En este sentido, la alteridad sólo se construye a través de herramientas pragmático-lingüísticas que permiten la negociación, el sometimiento o la interpelación de la palabra del Yo mismo. A continuación, es necesario revisar la manera cómo la alteridad trasciende entre el Yo y el Otro desde otros aspectos sociales y personales.

Tres sensibilidades: un solo sujeto construido

Una vez que se han estudiado algunas concepciones sobre el concepto de alteridad en Lévinas, resulta también importante describir que la alteridad se entiende a partir de la “sensibilidad del rostro” Lévinas (2006), que no es otra cosa que el

reconocimiento del Otro. No obstante, es importante dar un juicio de valor a otros dos tipos de sensibilidad (*cognitiva y del gozo*) para poder comprender la primera.

La sensibilidad cognitiva designa ese tipo de sensaciones que se someten a la conciencia del sujeto, es decir aquellas acciones, emociones o percepciones que cada ser humano percibe a partir de un proceso cognitivo. En este caso podrían entrar procesos que se hacen comprensibles a través del uso de los sentidos del tacto, el olfato, el oído y la vista. En otras palabras, la sensibilidad cognitiva es aquella que permite a cada sujeto percibir la realidad y crear ideas propias dentro de su conciencia, para describir o hacer representaciones de la misma.

Por otro lado, está el concepto de la sensibilidad del gozo, el cual se refiere a situaciones que han sido experimentadas y que no siempre tienen que pasar por un estado de conciencia. De hecho, para este autor francés las vivencias no son reducibles a contenidos de conciencia o las percepciones que se tienen con el uso de los sentidos. De alguna manera, la sensibilidad del rostro toma en cuenta todo aquello que se construye en las vivencias cotidianas de forma inconsciente y dejando de privilegiar los sentidos, pero es algo que prevalece más allá de la experiencia, es la entrada a la filosofía primera, la ética, en donde el Otro se da a conocer e interactúa con el Yo.

Sin embargo, dicho estado de conocimiento e interacción no se da de forma directa. Más bien, se trata de una relación lingüística en la que se percibe al Otro dentro del Yo como consecuencia y no como estado interno; ya sea por sus acciones, sus diferencias o por los efectos que éste causa en el Yo (estado de alteridad). Lévinas (citado por Quesada, 2011) también concibe al rostro como expresión de interioridad del sí mismo y en la exterioridad es el Yo que recibe. Así, es válido afirmar que la alteridad es una responsabilidad del Yo para con el Otro, su cuidado, sus temores, sus vicisitudes, sus preocupaciones, sus estados de ánimo, etc. Todo esto hace parte de dicha filosofía primera, esa ética que el Yo tuvo que aprehender cuando nació y para privilegiar por encima de la ética propia. En otras palabras, “el bien me ha elegido antes de que yo lo elija” Lévinas (2006:221).

De este modo, existe una nueva bondad caracterizada en el Otro, la cual es de orden altruista y social, en la que se repiensa el ser más allá de la conciencia (planteamiento de la filosofía tradicional de occidente) y la cual tiene que ver con las elaboraciones sociales que se hacen con el lenguaje, entre esa estrecha pero muy amplia relación entre el Otro y el Yo, y unos terceros que Lévinas denomina fraternidad o humanidad. Hasta aquí las apreciaciones teóricas sobre la manera cómo se complementan, se interpelan y a la vez, se diferencian los conceptos de conciencia, gozo y rostro en Lévinas.

Así, aunque la sensibilidad del rostro en parte difiera con la sensibilidad del gozo y la cognitiva, ésta se establece más con un rostro no físico y las percepciones que éste pueda tener. La sensibilidad del rostro se percibe más en una categoría lingüística, la cual permite integrar, describir y corresponder todas las situaciones cotidianas que tenemos a diario, con otras vivencias que ya hacen parte de nuestras experiencias y nuestro ser humano. Para esto, el rostro en Lévinas es palabra y es discurso, es la manera cómo interactuamos en cada momento con el otro, cómo se denota visible o invisible a nuestras experiencias. Si bien entender el rostro del Otro, es entender sus aptitudes expresivas, éstas no pueden ligarse a relaciones cognitivas, ni sensitivas. El relacionarse con un *rostro* es una cuestión ética, de expresión del bien o del mal. Es reconocer un bien común por encima del bien personal, lo cual resulta ser una primera ética de construcción social.

En suma, el rostro no es conjunto de características físicas (ojos, nariz, boca o mejillas; en palabras de Lévinas) sino el impacto que tienen las acciones del Yo sobre otro interlocutor o éste último sobre el sujeto mismo, sin importar si existe respuesta o no a partir de ello. El rostro es recepción del Otro mediante el interminable uso de la palabra, y a la vez, “la respuesta obediente del Yo, el cual a su pesar acepta la responsabilidad del Otro”, Quesada (2011). A manera de ejemplo, se podría afirmar que la forma de mirar, los gestos o los ademanes permiten que haya un rostro en frente de cada sujeto, lo cual marca la primera intención del uso del lenguaje según Lévinas (2006), lo que el mismo denomina *pasividad del lenguaje*. El rostro es posibilidad de lenguaje e inicio del mismo simultáneamente. Entender el rostro es reconocer al Otro sin

necesidad de que éste pronuncie palabra alguna, pero dándole su lugar en el propio mundo, sin juicios a priori o estigmatizaciones de género, etnia, religión o condición social que puedan cortar un ejercicio comunicativo o la creación de una vivencia.

Identidad o alteridad, identidad-alteridad

Como ya se ha revisado en apartados anteriores, las identidades juveniles son un concepto en constante construcción, nunca se podría dar por terminadas o completamente desarrolladas, sino más bien son una categoría que se asume como una variable constante en cada ser humano. Esta idea se afirma desde múltiples lugares de enunciación, o inclusive, múltiples discursos identitarios para un mismo sujeto. El concepto de identidad es un asunto complejo que requiere múltiples estudios para su comprensión, ya que depende del lugar de enunciación, el sujeto y el momento en que éstos se comprendan.

Asimismo, al estudiar el concepto de Alteridad se tomó al filósofo Lévinas como un gran exponente de estas teorías de construcción del sujeto social. Ahora concierne revisar al teórico ruso Mijaíl Bajtín citado por Alejos (2006), para poder entender cómo Identidades y Alteridades son categorías conceptuales que constantemente se complementan, concatenan y potencian en el estudio de las dinámicas sociales.

En primer lugar, es importante destacar que para Bajtín el Yo logra conocerse sólo a través de la manifestación con el Otro. Esto parecería una forma de simbiosis en la que hay gestos, palabras y acciones directas, que no siempre tienen que ser valoradas como amables o gentiles, pues como se había señalado previamente, la configuración de Identidad y la Alteridad es a menudo un juego de poder. De esta forma, la Alteridad es vista como un valor externo, una concepción de contraste u oposición con el Otro.

Así, el concepto de alteridad debe ser reconocido como un hecho social cambiante, en el que existe un Yo para un Otro, este Otro condiciona, actualiza o resalta

unos valores propios similares o de contraste en cada interacción. Dicho en otras palabras, el Otro configura identidad propia del Yo en todo momento, en cada situación o interacción social, y para que esta problemática pueda ser estudiada de manera más profunda, la alteridad surge como un factor constitutivo para la identidad. Como resultado, el discurso identitario se construye, renueva y transforma desde el Yo mismo, pero sobre todo a partir del Otro.

Para Alejos (2006): “identidad y alteridad se entienden entonces como conceptos interdependientes, complementarios, de una naturaleza relacional y relativa”. Ambas categorías conceptuales son referencia fundamental para entender la manera cómo se construyen las construcciones sociales, y éstas definitivamente están mediadas por el lenguaje y las posibles relaciones dialógicas que se hagan entre dos o más sujetos mediante el uso de éste. De esta forma, Bajtín resalta esta idea y la concibe como *dialogismo*, lo cual es precisamente eso: las posibles negociaciones lingüístico-pragmáticas que hacen los sujetos (Yo-Otro) en el día a día. El ser humano es -necesariamente- una construcción social emanada del contacto con el Otro, una sensibilidad del rostro en palabras de Lévinas, en donde ese rostro es la comprensión que se tiene de los demás sujetos, sus valores, sus experiencias, etc. “El sujeto es el producto de su interacción con otros sujetos” Alejos (2006).

Como resultado, el discurso del Yo se complementa, modifica o actualiza con el discurso del Otro. La palabra es, entonces, una manera de negociar las identidades discursivamente, pues es el discurso lo que permite interactuar e interrelacionarse con otros actores frente a unos hechos sociales comunes. Cada sujeto tiene unos valores propios emocionales y personales que se negocian diariamente con ese Otro, que está presente casi siempre como un ser con más diferencias que similitudes, pero que a pesar de eso tiene el carácter de interlocutor.

Es aquí donde en términos éticos según Bajtín, se entiende a la ética no como un conjunto de normas que describen cómo obrar bien, “sino más bien es la manera como el sujeto se relaciona con esas normas en el proceso de la vida real” (1997, citado por Alejos). La ética es una responsabilidad en el cuidado del Otro, una acción colectiva de

reconocimiento de los valores propios, pero sobretodo de los que son ajenos y diferentes. La configuración de la identidad se basa en estas últimas ideas para la constitución del Yo a través del Otro. Un “Yo-para-mí, un yo-para otro y otro-para-mí” (en palabras de Alejo) como momentos de relación y construcción de los valores sociales propios y colectivos. En este sentido, la identidad se construye desde el pilar filosófico de la alteridad, la cual hace una concatenación e interrelación con este concepto identitario constantemente. Identidad y alteridad señalan que la puesta en el lugar ajeno, el del Otro, hace que ese “dialogismo” Bajtín citado por Alejos (2006), la identidad propia como la del otro se transformen.

Para ahondar más en este punto, Bajtín señala el concepto de “extraposición” que no es otra cuestión que la de pensar en el lugar del Otro. Esta acción es una situación de reconocimiento y seguramente de choque de valores identitarios, en la que Alejos (2006) afirma que:

“valoramos nuestro propio ser desde el otro, buscamos conocernos a través del otro, vemos nuestra exterioridad con los ojos del otro, orientamos nuestra conducta en relación con el otro, construimos nuestro discurso propio en referencia al discurso ajeno, entrelazado con éste, en respuesta a él y en anticipación a sus futuras respuestas”

Una vez más, se puede resumir la “extraposición” a un momento de intercambio cultural, de negociación de sentimientos, saberes, prácticas dialógicas, discursos, vivencias, gustos, etc. Sin embargo, este momento de negociación extraposicionado no indica que siempre haya armonía y aceptación entre la partes; más bien existen relaciones de poder entre una identidad dominante y una dominada. El fenómeno identitario es un hecho cultural de conflicto y de estudio del conocimiento social. Al ser un lugar de conocimiento, es necesariamente un campo de batalla (tomando las palabras de *Bourdieu*), en el cual se combate intelectual y socialmente con los conceptos ajenos y los propios.

Finalmente, es importante enunciar a la problemática identitaria como “un fenómeno de frontera” Alejos (2006), que es un juego de saberes, valores y discursos entre esa extraposición de lo ajeno y lo propio, el Otro y el Yo. De igual forma, lo hace el investigador etnográfico para este caso particular, se ubica en una frontera entre sus estudios y los valores del grupo estudiado. Así, éste reconoce y se pone en lugar de los sujetos investigados, es decir, no es ajeno a las obras de los otros, él las valora y las convierte en origen y consecuencia de sus alcances investigativos. Se entendería así que la *extraposición* de *Bajtín*, es una herramienta necesaria, abierta y fundamental en los estudios culturales y etnográficos, como en este caso en el cual se quiere estudiar la configuración de identidades juveniles desde el estudio de la alteridad. Asimismo, el *dialogismo* será una categoría conceptual necesaria para analizar el fenómeno de las identidades juveniles.

Esa relación identidad-alteridad que es complementaria y mutuamente fortalecedora, es posible entenderla como un hecho social de relaciones de “extraposición y dialogismo”, y en ambos casos el lenguaje es la facultad catalizadora de dicha problemática social. Para Augé (citado por Alejos, 2006) “el individuo es, por definición, compuesto. La relación reside en el corazón de la identidad. La alteridad y la identidad no se conciben la una sin la otra...” De esta manera, para que se pueda configurar una identidad es estrictamente necesario el lenguaje como elemento de negociación lingüística, de poder, de dominación, de reconocimiento del Otro, etc.

Al respecto Taylor (citado por Alejos, 2006) refuerza esta afirmación así: “la formación de la identidad y del yo tiene lugar en un diálogo sostenido y en pugna con los otros significantes”. Como resultado de esta negociación dialógica permanente, podríamos señalar que en la configuración de identidades existen por lo menos dos visiones de mundo, la del Otro y la del Yo. Este encuentro sería un espacio de frontera entre los valores constitutivos ajenos y propios. El concepto identitario no cierra su campo de investigación y acción, sino que involucra otros conceptos de alteridad para ser entendido. Tomando una afirmación de Alejos (2006) se resaltaría y resumiría con la idea fundamental que:

“la identidad debe entenderse como un fenómeno de naturaleza sociológica y, por lo mismo, de un carácter intrínsecamente relacional y relativo, resultado del complejo de relaciones tanto del yo consigo mismo, como de éste con el otro en sus múltiples y cambiantes planos de interacción...”

En suma, el estudio que se ha hecho hasta ahora de esa relación identidad-alteridad conlleva a entender este fenómeno social como un nuevo juicio democrático, no de valores políticos, sino de aquellos de reconocimiento de todas las identidades en cualquier contexto social como elementos potenciadores y formadores de las sociedades del siglo XXI, momento en el cual la cultura escolar tiene un rol primordial en las construcciones sociales de los sujetos que las habitan.

La escuela tradicional y la posibilidad de una escuela social

“No constituye ninguna sorpresa que en un mundo en estado de revolución cultural, aquella institución oficialmente encargada de la tarea de transmisión cultural -la educación escolarizada- condense el impacto de la crisis que se forma en la confrontación entre lo viejo y lo nuevo.”

Tomaz Tadeu Da Silva

La Escuela –históricamente- ha sido tratada como el espacio social donde se imparten conocimientos específicos y también ha sido aquel lugar donde cada ser humano se prepara para afrontar una vida social, laboral, familiar o académica. Como lo enuncia el teórico brasileño Da Silva (1998) el contexto escolar es un conglomerado de voces y acciones humanas en diferentes momentos históricos. De este modo, la escuela ha sido más un choque que un espacio de entendimiento entre dichas voces y acciones

humanas, si se llegara a un estudio entre los diversos cambios o estados permanentes que ésta ha tenido a lo largo de su tradición pedagógica.

Desde sus inicios en el imperio Prusiano de finales del siglo XVIII, en donde el acto de educar tuvo unas condiciones que permitieron el acceso al conocimiento por parte de personas que se encontraban fuera de las élites dominantes, pero las cuales accedían a ésta separados por castas sociales en un ambiente que privilegió la dominación, la obediencia absoluta y la disciplina como valores propios de un sujeto educado, todo ello según las concepciones de Galindo (2012) –UPN- enunciadas en el programa televisivo de esta institución: *Historias con futuro*.

No obstante, la escuela como espacio cultural se ha transformado de la misma manera que lo ha hecho toda la humanidad en los últimos años. Así, la globalización, las nuevas tecnologías, las relaciones de poder entre individuos y las interacciones sociales entre éstos también hacen parte de la cultura escolar del siglo XXI. En las aulas escolares actuales las problemáticas que se viven no se limitan sólo a impartir conocimientos académicos; sino que también existen unas interacciones, unas alteridades y una forma como cada individuo configura una identidad para el resto de su vida. Todo esto hace parte significativa de otro tipo de conocimiento, el estudio sociocultural dentro de la escuela misma a través de sus actantes principales, los jóvenes.

Por consiguiente, se hace necesario el llamado a una nueva escuela en un constante estado de socialización con la cotidianidad y la cultura. Este nuevo tipo de ámbito escolar estaría secundado por diversos tipos de educando, los cuales tendrían múltiples desarrollos identitarios y de alteridad enmarcados en un concepto clave para la educación y la pedagogía: la diferencia.

Respecto a esto, se podría tener en cuenta una enunciación de Pérez (2004:114), para explicar mejor esta idea, la cual señala que:

“Frente a una educación que fragmenta por estratos y grupos, que divide entre cultos e incultos, estimula una educación que alimenta la articulación de las fuerzas populares en cientos de espacios latinoamericanos donde participan juntos los doctores, los

campesinos, las mujeres de las villas, los trabajadores y los desempleados, los jóvenes organizados, los y las homosexuales, para ir dibujando entre todos el mundo mejor donde quepan muchos mundos”.

Así, esta concepción de educación popular, emanada de las teorías de Freire, es válida para entender que esta nueva escuela social no deslegitima por condiciones de género, religión, estrato social o grupo étnico. Más bien, esta nueva escuela atiende a la Constitución Política de Colombia (1991), en la cual la diferencia es un factor de entendimiento y reconocimiento entre diversos sujetos sociales.

Otra característica esencial de esta escuela que se renueva, sería la inclusión de las problemáticas sociales dentro del currículo escolar. Si bien en el contexto del IPN existen avances respecto a esta idea desde algunas asignaturas, la cuestión de las identidades y las alteridades no tienen un estudio directo desde el ámbito académico. Como se había señalado en apartados anteriores, la escuela privilegia los resultados académicos y desconoce este tipo de constructos identitarios en sus estudiantes.

Además, las normas siempre están presentes en el día a día de sus educandos, si bien esto es relevante en la formación de una identidad en la escuela, también lo es el estudio de los discursos de otros sujetos, esos que transforman la identidad del Yo y renuevan dicha condición individual.

Estas primeras ideas serían una sola manera de entender la cultura escolar, la cual no sería un espacio de dominación sino uno de negociación entre sujetos: estudiantes, docentes, directivos y padres de familia de dicha comunidad educativa. De este modo, la cultura escolar podría ser comprendida no sólo como un conjunto de normas, sino como un espacio en donde confluyen múltiples discursos juveniles, familiares, étnicos, religiosos, de género, etc. Todos estos discursos construyen y transforman constantemente las identidades de los sujetos que allí habitan, es decir, la cultura escolar debe ser concebida como un espacio de transformación y subjetivación, saliéndose de las premisas tradicionales y afirmando una escuela social.

En este sentido, dicha escuela social no discrimina las políticas nacionales respecto a la identidad. Más bien, ésta es un espacio en donde el conocimiento universal, el conocimiento local, las costumbres, las tradiciones orales, los valores y los

constructos sociales se muestran como múltiples posibilidades de configuración identitaria para los sujetos escolares. Así, esta nueva escuela social sería un marco de conocimiento que vaya más allá de las normas escolares, en la cual se privilegiaría no sólo los valores académicos eurocentristas, sino a la vez aquellos que provienen de la condición individual, regional o colectiva.

Finalmente, para ahondar más en esta propuesta investigativa, sería necesario analizar esas narraciones hechas por los egresados del IPN como una forma de reafirmar esta cultura escolar divergente a lo tradicional. Con todo esto, se podría señalar si dichos sujetos escolares validaron la necesidad de mirar la escuela de una forma no tradicional, es decir un cambio de paradigma educativo en la escuela; o si por el contrario todas estas afirmaciones son tan sólo una utopía operativa de la pedagogía.

Capítulo II

Recursos y modelos metodológicos

La entrevista etnográfica o entrevista antropológica

El presente documento se enmarcó dentro del paradigma de investigación cualitativo, ya que no fue relevante alcanzar unos resultados a partir de juicios estadísticos o de probabilidad. Más bien, esta investigación se encaminó en las narraciones hechas por dos personas que hicieron parte de la comunidad educativa del IPN. Para llevar a cabo todo esto, este documento investigativo indagó en la etnografía como forma de hacer investigación fuera las concepciones cuantitativas; se utilizó a la entrevista en profundidad (EP) como recurso de recolección e información y, finalmente, se procedió a usar la hermenéutica de Gadamer como manera de analizar los relatos hechos por dos actores determinados de un mismo contexto sociocultural.

En todo caso, dichos relatos sólo se hicieron a estos sujetos, ya que ellos –aparentemente- fueron actores con poco poder dentro del contexto estudiado, si se les comparaba con docentes, directivos y padres de familia, como se vio en algunas concepciones investigativas previas sobre Escuela, Alteridades e Identidades, en el capítulo introductorio de este documento.

En todo caso se trató de explicar la problemática de las identidades juveniles a partir de las alteridades en la escuela, teniendo como base los propios discursos de los investigados, y no las voces de unos terceros. De este modo, la metodología de esta investigación parte de la concepción de que unas voces pueden ser analizadas para comprender una problemática general (concepción propia del paradigma cualitativo) dentro de un contexto social determinado. Así, el primer punto a tener en cuenta para

entender la metodología de este documento, sería la diferenciación entre encuesta y entrevista.

La encuesta, como recurso metodológico “es una estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree” (Spradley 1979:9, citado por Gúber). De esta manera, la entrevista antropológica o etnográfica busca reconocer en los individuos interrogados acerca de sus experiencias, anécdotas y acciones realizadas desde un contexto determinado. A diferencia de una simple y mera recolección de datos, como ocurre en una encuesta o una entrevista de carácter estadístico, en la entrevista etnográfica se privilegia una comunicación constante con el entrevistado, el diálogo es abierto y quien responde siempre lo hace de una forma natural, tal como lo haría un sujeto hablando en un contexto familiar.

La entrevista, por su parte, supone varias maneras de preguntar: de forma estructurada, donde las interrogaciones se hacen generalmente con un cuestionario preestablecido y cerrado, también ésta se hace de modo semi-estructurado, y es cuando las preguntas permiten un poco más de libertad a la hora responder, pero se sigue ligado a un conjunto de interrogantes que se han desarrollado a priori al momento del encuentro con el entrevistado, y finalmente, se encuentra la entrevista abierta o no estructurada, la cual juega más con la improvisación y la libertad a la hora de responder los interrogantes formulados, pues no existen elementos generados previamente, es decir, el entrevistado narra de acuerdo a sus experiencias, y el entrevistador genera una dinámica que lleve el hilo conductor de la entrevista.

Para el caso de este proyecto de investigación que buscó indagar las experiencias escolares de dos jóvenes egresados del IPN, resultó más valioso hacer una búsqueda acerca de esta problemática, desde el enfoque de la entrevista etnográfica no estructurada, para que de esta manera estos jóvenes pudieran hablar de forma libre, contando sus vivencias escolares y confrontarlas ahora (uno o dos años después de haber terminado su educación media en el IPN) con su experiencia en la educación superior. Así, los entrevistados en este caso más que limitarse a responder un cuestionario específico y cerrado, hicieron una narración acerca de su vida escolar y los factores

identitarios de ésta para su futuro inmediato como estudiantes, pero sobretodo, como actores activos y propositivos en la sociedad colombiana del siglo XXI. Cabe anotar, que a todas estas condiciones enunciadas previamente, se les agregó en algún momento esas experiencias vividas no sólo desde la escuela, sino a partir de todos los ámbitos y contextos que construyen la identidad juvenil.

Es así que mirando la entrevista no estructurada como base para la recolección de información sobre identidad, se le pudo dar una condición de participación activa al entrevistado, quien activamente entró a mencionar condiciones o aspectos que le pudieron dar más profundidad al texto construido a partir de las vivencias escolares.

Para esto, fue indispensable que la entrevista no sólo tuviera el carácter de no estructurada, sino que además facilitara las condiciones de una entrevista en profundidad. En esta última, fue posible que el entrevistador pidiera aclaraciones o complemente lo que el agente cuestionado enuncia desde su discurso identitario. Aquí tampoco se cuestionaron los términos que los entrevistados usaron. Este ejercicio etnográfico se desarrolló en un ambiente natural y cómodo para quien respondió las preguntas, las respuestas son espontáneas, no elaboradas y de carácter informal.

Asimismo, cabe mencionar que la entrevista en profundidad tiene el carácter de individual (cara a cara) y busca descubrir las motivaciones, creencias y sentimientos acerca de un tema que no es evidente en la cotidianidad. Este tipo de recolección de datos requiere de múltiples encuentros entre las dos partes, el entrevistado y el orientador de la entrevista. De este modo, y conocidas de manera general las ideas metodológicas de cómo se inició el trabajo de campo en el discurrir de esta investigación, resulta necesario conocer cuáles fueron las condiciones específicas para esta práctica investigativa.

De acuerdo con lo anterior, se trabajó con dos estudiantes egresados del IPN utilizando los recursos metodológicos previamente expuestos, quienes hablaron desde su experiencia escolar en esta institución educativa. Existen dos razones fundamentales para la escogencia de estos dos egresados.

La primera es su reciente participación en las diferentes actividades propias de la escuela, es decir, hasta hace dos años ellos estaban cursando grado décimo o undécimo, y vivieron múltiples experiencias escolares -convivencias, grupos musicales y deportivos, y la interacción social con otros sujetos de condiciones socioculturales muy similares- que les permitieron participar activamente en las dinámicas propias de la cultura escolar.

Para la segunda razón se tuvo cuenta que estos egresados poseían una mirada más abierta e independiente de esta institución, ya que para el momento de realizar las entrevistas, ellos enfatizaron en esas experiencias escolares que habían marcado sus vidas: juegos, salidas pedagógicas, grupos institucionales, convivencias, etc. En este sentido, la escuela ya no era el sitio en el cual se cumplieron ciertos deberes académicos y disciplinarios, sino el espacio más transitado durante sus vidas después de su hogar.

Como consecuencia, para ellos –durante el desarrollo de sus ejercicios narrativos- no existieron obligaciones académicas o de comportamiento que, de alguna manera, orientaran su imaginario sobre la escuela. Más bien, estos jóvenes opinaron acerca de un tiempo pasado y recordaron lo positivo o negativo de estas vivencias escolares, y su relevancia en su construcción personal y social, atendiendo a unas alteridades generadas en estos espacios escolares.

Y es que resultaba fundamental que estos egresados hablaran de manera espontánea y libre, sin preguntas elaboradas o un cuestionario que no permitiera salirse de un esquema cerrado, radical y pre-elaborado. Para lograrlo, esta investigación adoptó como recurso metodológico de recolección de información a la entrevista en profundidad⁸ (EP).

Concepciones metodológicas de la EP

Como lo plantea la teoría de la EP expuesta por Taylor y Bogdan (1987), en el comienzo de este tipo de recurso metodológico las preguntas surgirán en el marco de la

⁸ La Entrevista en profundidad se entenderá de aquí en adelante como EP.

entrevista misma, estas podrán ser modificadas por el entrevistador, se hará comentarios y aclaraciones a lo expuesto por los dos entrevistados y, sobretodo, es posible permitir que los hablantes hagan una narración espontánea de sus vivencias, apuntando siempre a la explicación de esos intercambios socioculturales generados en un contexto determinado.

Para esto es importante resaltar el carácter abierto y no estructurado de este tipo de entrevista, pues al generar este clima investigativo se busca que el entrevistado atienda más a unas creencias propias que a unos intereses del investigador. También Taylor y Bogdan (1987) explican detalladamente que:

“por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas”.

De esta forma, la EP permitió, para el caso de esta investigación, ahondar en esas experiencias que fueron relevantes en las vidas de este par de egresados para conocer sus puntos de vista respecto al ámbito escolar, su identidad y algo muy relevante, su relación con otros, sus compañeros de clase y el efecto que estos últimos causaron en estos dos entrevistados.

No obstante, la EP no es modelo de recolección de información nuevo, sino más bien es un recurso investigativo poco privilegiado por algunos investigadores, pues existen otros recursos que permiten involucrar más actores dentro de la problemática, pero sin enfatizar dentro del fenómeno en cuestión -identidades y alteridades- para cada sujeto entrevistado. Así, es importante agregar que la EP limita considerablemente el número de personas entrevistadas por su carácter personalizado. En consecuencia, en esta investigación la EP se hizo con sólo dos actores, con quienes se hicieron tres

encuentros. Con esto se quiso conocer unos factores generales para el primer encuentro, posteriormente para el segundo y tercer momento se buscó profundizar en situaciones específicas derivadas de las narraciones y expresiones de los egresados.

Con estas características la EP no dista mucho de las condiciones metodológicas de la observación participante. De hecho, todas las características son similares para la recolección de información en las entrevistas, el único factor que varía son los escenarios, ya que en la observación participante los espacios de investigación son fijos, mientras que en la EP los contextos son variados y pueden ser nuevos para cada encuentro. Otra diferencia sustancial de la EP es que la información y los datos que se buscan no pueden ser obtenidos directamente por el investigador, sino que deben ser recolectados a través de las voces de unos actores partícipes del contexto estudiado. Así, lo que prima en la EP son las apreciaciones personales de los sujetos entrevistados más que la opinión del investigador. En este caso, las apreciaciones que hicieron estos dos sujetos sobre sus experiencias escolares son incuestionables, pues fueron concepciones personales que sólo ellos conocían con exactitud, y cada situación narrada por ellos fue válida, sin importar que se tratara de una anécdota (personal o colectiva) o tan sólo de un comentario explicativo de cada situación descrita.

Es importante anotar que Taylor y Bogdan (2009) sugieren que la EP sólo debe utilizarse como recurso metodológico cuando “los intereses de la investigación son relativamente claros, están relativamente definidos”. Para esta problemática particular lo que se quiso fue explicar las articulaciones socioculturales que podrían existir entre los conceptos de identidad, alteridad y escuela para los egresados del IPN, resaltando el rol que cumplió este contexto escolar en la formación social de sus estudiantes. Además de esto, la EP se fortalece en buscar narraciones y descripciones acerca de situaciones pasadas de las cuales no existen fuentes escritas o audiovisuales. En otras palabras, la EP privilegia los aportes narrativos personales que hacen unos sujetos determinados acerca de su propia problemática social en un contexto específico.

En razón a esto, el investigador cualitativo ahonda en una experiencia personal específica determinada para esclarecer una problemática colectiva; es decir, este tipo de

investigación privilegia una muestra pequeña para poder explicar un fenómeno más grande, más global, más general, más social, etc. Así, un solo sujeto logra explicar mejor un fenómeno social a través de su discurso, sus palabras y su narración; que una encuesta hecha con unas preguntas cerradas a múltiples sujetos dentro del mismo contexto.

Una vez revisados todos estos aspectos metodológicos, es fundamental señalar que la EP no es igual al recurso metodológico de la historia de vida, ya que en este último las construcciones discursivas al igual que el número de entrevistas son mayores que en la EP. La historia de vida obedece más a unas condiciones biográficas para explicar una problemática específica. En la EP, por otra parte, si bien es importante escuchar y reconocer los aportes conceptuales autobiográficos hechos por los sujetos entrevistados, el objetivo final de esta investigación fue explicar un fenómeno social emanado de la cultura escolar a través de las narraciones de dos sujetos. Dicha explicación fue tomada como una manera de entender el fenómeno de las identidades juveniles, mas no fue señalada como un juicio definitivo, una verdad o, mucho menos, como una propuesta investigativa definitiva o cumplida. Esto trató -más bien- de abordar la problemática de las identidades juveniles y la escuela a partir de un enfoque sociológico, antropológico y filosófico. En este punto, las ciencias sociales siempre serán una construcción teórica y metodológica inacabada en pro de la educación y sus saberes.

Por otro lado, un aspecto relevante a tratar es la manera cómo el investigador se acercó a los sujetos a entrevistar. En primer lugar, existió un ambiente propicio y favorable, en donde el entrevistado y el entrevistador evitaron asumir sus roles con radicalismo. Más bien, se generó una atmósfera de confianza en la que, sobretodo, el sujeto entrevistado pudo hablar libre y fluidamente. En la EP no existen unas normas definitivas para su elaboración, como por ejemplo el número de informantes, la cantidad de preguntas o el lugar a realizarse. Lo que si se tiene son unas “*sugerencias*”, Taylor y Bogdan (1987) para su mejor consecución. De este modo, un espacio tranquilo en el cual exista sensibilidad por parte del entrevistador con respecto a los enunciados hechos por un informante, sin creer que existen trivialidades dentro de lo que se dice.

Así, cada narración o simplemente cada línea dicha por el entrevistado, es una posibilidad de ahondar en la investigación misma. A propósito de esto, Benney y Huges (1970, citados por Taylor y Bogdan) afirman que:

“...La entrevista es una comprensión entre dos partes en la cual, a cambio de permitir al entrevistador dirigir la comunicación, se asegura al informante que no se encontrará con negaciones, contradicciones, competencia u otro tipo de hostigamiento”.

Lo importante acá fue no hacer generalizaciones o prejuicios respecto a lo que cada participante expresó. Como se había señalado previamente, no se trató de expresar algo como verdadero o falso, sino que este ejercicio fue un acto de investigar en una perspectiva dada por un sujeto participante dentro de un contexto social específico. Para cada uno –seguramente- hubo imaginarios, significados y situaciones que para él o ella fueron únicos y muy valiosos para la entrevista. La función primordial del investigador, en este caso, fue escuchar y comentar en pro de la entrevista, más no juzgar, criticar o marginar los hechos narrados por el informante.

Finalmente, es valioso mencionar el uso de recursos tecnológicos para llevar a cabo la EP. En un primer momento, una grabadora de voz proporciona comodidad para el entrevistado, pues éste no estaría mirando a un punto determinado todo el tiempo. Además, el uso de una cámara de video podría crear distracción en ambos lados de la entrevista. La grabadora de voz –en cambio- permite recordar más cosas una vez terminada dicha entrevista. Sin embargo, es posible potenciar el uso de la grabadora tomando notas de los aspectos que el investigador considere relevantes para la próxima sesión. En todo caso, el propósito final del uso de la EP en esta investigación fue recoger información personal de este par de jóvenes atendiendo a cada una de las condiciones que fueron descritas previamente.

Perspectivas metodológicas para el análisis de las entrevistas

La hermenéutica contemporánea⁹ y el carácter humano

“El hombre es como una palabra a medias, un balbuceo que sólo se completa y se vuelve inteligible con el otro y por el otro.”

Luis Armando Aguilar

Como ya se ha señalado previamente, el ser humano es unidad que se mueve a través del tiempo y la historia, que construye, opina y crea siempre en relación con los otros. El ser humano –como lo plantea Aguilar- está mediado siempre a partir del lenguaje, el cual lo posibilita para intercambiar experiencias, saberes, costumbres y aprendizajes con la ayuda de la opinión ajena, esa que no siempre tiene una posición de aceptación, sino que también configura al otro desde la oposición.

De este modo, una vez que se han escuchado las voces de dos personas que transitaron por la historia y las vivencias del IPN, se hace evidente escuchar desde esos discursos las palabras que ayudaron a comprender –probablemente- cómo la cultura escolar es un espacio único para la construcción social de los sujetos. Como ya la entrevista en profundidad ha proporcionado esas voces que describen este fenómeno

⁹ Los estudios hermenéuticos son referentes teóricos que han estado presentes durante mucho tiempo de la historia. Desde sus inicios en la hermenéutica clásica de los griegos, en la cual el análisis de los textos, su traducción y su significado eran la mayor tarea; se llega a lo que algunos teóricos llaman la hermenéutica contemporánea en la que las concepciones de una filosofía que busca una verdad absoluta no serían concedidas por uno de sus grandes exponentes: el filósofo alemán Hans-Georg Gadamer. Con este autor el análisis hermenéutico corresponde más a unas acciones humanas, su contacto con otros semejantes y el uso del lenguaje.

social, ahora se procederá a utilizar la hermenéutica filosófica de Hans-Georg Gadamer como elemento de análisis discursivo para dichas voces.

Para poder entender esta postura filosófica se considera pertinente remontarse a la idea que se ha descrito a lo largo de esta investigación: El ser humano es un hecho social. Para Gadamer la hermenéutica se centra en lograr entender lo que ocurre en la sociedad. La hermenéutica es comprensión de sentido de un ser humano que está lleno de prejuicios por su historia y sus tradiciones, las cuales le han creado un carácter identitario a raíz de estas últimas, pero éste no es un carácter definitivo. Más bien esta identidad se transforma desde el contacto con otros (alteridad), desde el diálogo y la construcción entre sujetos.

En este sentido, para el caso de la cultura escolar, el ser humano ha sido moldeado a partir de unas tradiciones familiares adscritas a una sociedad común, que en este caso es la sociedad colombiana. No obstante, el estudiante que se adentra en una cultura escolar determinada (IPN, para este caso) sufre transformaciones identitarias al estar en contacto con otros semejantes que poseen otros juicios de valor familiares, o que quizás pueden llegar a ser similares. A esto condición de mutación se le denominará “fusión de horizontes”, haciendo alusión al mismo término utilizado por Gadamer para describir la forma en que un lector contrasta sus conocimientos previos con aquellos que va a enfrentar cuando analiza un nuevo texto.

Para Domingo Cía (s.f.) “la conciencia de la historia efectual es conciencia de la situación hermenéutica, es decir, de la vinculación del pensamiento a un horizonte y, por consiguiente, llegamos a comprender por fusión de horizontes”. En otras palabras, el ser humano actualiza constantemente esa información que le ha sido dada por prejuicios culturales o tradiciones, con aquella que recibiría en un espacio social propio como la escuela, no sólo por parte del currículo y los saberes académicos, sino –sobretudo- por el contraste de vivencias con otros seres humanos.

Así, todo lo que se aprende, todo eso que crea un alter en el sujeto y reconfigura su identidad es experiencia. Nuevamente este autor plantea que:

“La experiencia es el camino de la vida humana con todo lo que ella conlleva: ilusiones, frustraciones, decepciones, dolor. Esta negatividad e historicidad esencial del ser humano aparece en lo que Gadamer denomina buen juicio que implica un momento de autoconocimiento que va forjando al propio ser humano”.

Por ende, cada momento descrito por este par de interlocutores en las entrevistas hechas, son narraciones de unas negociaciones discursivas realizadas durante su estancia en la cultura escolar del IPN. El análisis hermenéutico de estas experiencias narradas, su subjetivación y su valor discursivo serán necesariamente estudios metodológicos hechos a través de esta primera categoría: “la fusión de horizontes”.

En segundo plano, para Gadamer es igual de importante la idea de que el ser humano es tiempo. El sujeto siempre está inmerso en una relación espacio-tiempo-historia que lo condiciona, le da ciertos prejuicios culturales y sociales y que, previamente, ha creado en éste unos valores identitarios arbitrarios (religión, vestimenta, tradiciones sociales y familiares, etc.), dicho sujeto no tiene la capacidad de manejar esta relación histórica predeterminada de tiempo y espacio; sin embargo él/ella si tiene la posibilidad de transformar su realidad social en un sentido racional, pues la razón no es predeterminada o impuesta para ningún ser humano. La razón es, entonces, una creación subjetiva que le permite al ser intelectualizar, formalizar y categorizar una realidad única como en el caso del contexto escolar.

Esta última apreciación teórica de Gadamer resulta fundamental para comprender los alcances y las proyecciones de esta investigación. Si bien se tenían a un par de egresados compactados por unas tradiciones y prejuicios socioculturales, existe la posibilidad de averiguar a través de sus elaboraciones discursivas cómo ellos intelectualizaron, formalizaron y categorizaron ese espacio escolar donde convivieron con otros estudiantes durante trece años de su vida. Es decir que sus narraciones son fieles a sus sensibilidades respecto a las personas que los acompañaron durante este tiempo, y que crearon en ellos alteres identitarios, los cuales son de alguna manera el

resultado de cómo ellos habitan en la sociedad hoy en día.

Hasta este momento, es importante resaltar en la hermenéutica contemporánea el carácter que tiene de comprensión y análisis dentro de las acciones humanas. Para Vigo (2002):

“Gadamer ha enfatizado en más de una oportunidad el carácter eminentemente práctico de la hermenéutica, entendida como un quehacer y como un oficio, que en su despliegue pone en juego las virtudes básicas correspondientes a un cierto ethos. Y el propio Gadamer se esforzó por cultivar dicha actividad, dicho oficio y el correspondiente ethos, del modo más amplio posible”.

Dicho de otro modo, la hermenéutica filosófica gadameriana tiene que ver con unas razones prácticas de investigación. El oficio de esta disciplina humanística será el conocer la sociedad misma con todas las implicaciones espacio-tiempo-historia que tiene la misma, para aquellos sujetos que la conceptualizan diariamente. Para el espacio social de la escuela, este tipo de hermenéutica nos posibilita conocer a la cultura escolar no desde sus tradiciones y sus saberes académicos, sino a partir de un aspecto igual de relevante como lo es la relación entre jóvenes, identidades y alteridades en un contexto escolar.

Capítulo III

Narraciones y percepciones sobre las Alteridades en la Escuela

A lo largo de este documento se han revisado diferentes concepciones teóricas y metodológicas que describen los conceptos de identidad, alteridad, joven y escuela. Una vez que algunos autores han permitido conocer dichas enunciaciones teóricas para poder explicar la problemática de las identidades juveniles dentro del contexto escolar del IPN, conviene ahora pasar al momento de análisis de las narraciones hechas por los dos egresados mencionados previamente. Para poder desarrollar este procedimiento, a la egresada que describió sus vivencias escolares tan sólo se le ha denominado como primera entrevistada. De la misma forma, se tomaron las narraciones hechas por el otro egresado a quien se le señaló como segundo entrevistado.

Así, esta tercera parte de esta investigación contrastó esa teoría que ha funcionado como soporte conceptual con las narraciones hechas por estos dos egresados a través del recurso metodológico de la entrevista en profundidad. De este modo, este proceso de análisis recogió muchas afirmaciones que fueron tratadas anteriormente. En primer lugar, la participación activa de la cultura escolar en la configuración de sus estudiantes, que en este caso ya son egresados; también fue relevante traer a contexto esa relación tan estrecha que yace en la escuela entre los conceptos de identidad y alteridad, entendiendo que este trabajo investigativo se centró en conocer cómo se configuraron las identidades juveniles en la escuela por medio de las alteridades, es decir que el ámbito sociocultural dentro del contexto escolar fue una prioridad en este análisis metodológico.

Lenguaje y ética social

Para comenzar, es importante traer a contexto esa concepción de alteridades propuesta por Lévinas, citado por Navarro (2008), en el primer capítulo de esta investigación. Para este autor francés “la alteridad es la presencia del Otro en el Yo; una presencia que se conforma como relación entre libertades [...]; una relación con lo infinito que, a través del pensamiento, desborda el pensamiento y llega a ser relación personal”. Es así que el ser humano siempre se construye personal y emocionalmente por medio del Otro, sus pensamientos y sus ideas. Pero esta construcción identitaria que involucra un rasgo afectivo colectivo, en el cual hay un Otro que complementa a un Yo, altera o reconfigura se establece con el uso de una facultad propia del ser humano: el lenguaje. A propósito de esto, Navarro (2008) señala que el concepto de alteridad de Lévinas necesita ser analizado a partir de un enfoque pragmático-lingüístico, pues es a raíz del discurso que cada sujeto se autoconstruye y altera a su interlocutor.

Con todo esto, el Yo presente en el contexto escolar se configuró desde esa relación de afectividad, oposición, reconocimiento o rechazo que se dio en el día a día con el Otro; y todas estas diferentes condiciones se establecieron sólo a través del medio de negociación y entendimiento de toda la historia humana: el lenguaje. Un primer ejemplo de esta negociación lingüística se vio en la primera entrevistada, quien al describir una salida de campo enunciaba: *“las niñas nos reuníamos todas en un cuarto, porque era una cabaña muy grande, nos reuníamos y empezábamos a contarnos cosas, historias, así y pues más que todo la piscina”*.

Para este caso, esa relación entre semejantes en un mismo contexto se afirmó inicialmente por esa necesidad de colectividad y asociación al reunirse el Yo con el Otro en una búsqueda de aceptaciones narrativas entre sujetos. Así, el lenguaje, en este caso, es reconocimiento del Otro y es también posibilidad de auto y alter-construcción cuando se comparten experiencias que hacen a los seres sociales. Ese uso del lenguaje para compartir anécdotas de escuela es alteridad cuando se narra desde las propias vivencias y se escuchan las ajenas. En ambos casos, el carácter pragmático de la alteridad señalado por Navarro, posibilita ese tipo de construcciones sociales entre sujetos.

Por otro lado, la alteridad de Lévinas reconoce en el uso de la palabra (lenguaje pragmático) la negación ética de los valores propios, para poder reconocer unos valores éticos colectivos que permitan la convivencia entre entes sociales, una “ética social” como estado de bien. El tener un carácter ético colectivo es, de alguna manera, privilegiar esas construcciones discursivas hechas entre sujetos por encima de las concepciones personales. El segundo entrevistado concibió la música como un momento único para su vida, él señalaba respecto a este tipo de construcción sociocultural: *“extraño bastante la orquesta porque era otro espacio que ahora no tengo y no hay tiempo tampoco para ponerme a tocar. ¡Yo tocaba las congas! Si bastante, jeso lo extraño mucho! no seguí practicando porque no hay tiempo para nada”*.

Por su parte, la primera entrevistada también afirmaba que: *“en el colegio a uno le inculcaban la música desde muy pequeño, en kínder uno ya empezaba a tocar flauta, entonces me acuerdo tanto que cuando entré a primaria, mis papás me metieron en el grupo de violín del colegio y yo tocaba violín con una de mis mejores amigas en ese tiempo. Yo para la música siempre fui muy buena.”* En ambos casos la orquesta del colegio y ese tipo de comunicación exclusivo de la música fueron factores claves a la hora compartir con sus otros compañeros.

En este sentido, la música funciona como una “ética social” en la cual cada sujeto ejecuta particularmente, pero siempre en la búsqueda de un objetivo común: una melodía. Además de esto, cabe mencionar que para este par de egresados el hecho de pertenecer a la orquesta del colegio también permitió esa construcción identitaria y de alteridad al comunicarse con Otros, tener presentaciones con ellos y visitar otros contextos por medio de algunas salidas. La primera entrevistada nos refuerza este argumento cuando narra que en la orquesta *“era muy relajante como salir de ese ambiente de las tareas del colegio a un ambiente más de música, más que te tranquiliza con tus compañeros, como a mostrar lo que tú sabes hacer ante otras personas, entonces era muy chévere”*.

Quizás otro ejemplo preciso de “ética social” podría ser el juego, entendiéndolo como un quehacer colectivo, un juego de poderes y toma de decisiones personales. Una

muestra clara de juego la encontramos en las palabras del segundo entrevistado, quien narró que *“los niños de primaria también rompían los cubos, los dados lo lanzaban pa' arriba. Ellos también cogieron y... Es que nosotros los hombres nunca maduramos, bueno hay momentos. También el día que medio tembló estábamos en clase con Mario Múnar y estábamos con Santiago López y yo lo saqué alzado... (Risas). Imagínese sacar alzado a Santiago López, "Santiago, yo ahí, Santiago no te mueras..." (Risas) y Múnar: <“¡Eeeh, esto es serio!”>, y no sé qué vainas. Es que las mujeres son más nerviosas para ese tipo de vainas”*. Para el caso de esta anécdota, el juego es la puesta en común para cambiar momentáneamente los deberes académicos en la escuela y encontrar por medio de risas un momento de liberación de las clases. Al igual que la primera entrevistada, este egresado encontró en sus anécdotas colectivas los momentos de recordación más significativos durante su etapa escolar.

El lenguaje y la ética social se expresan en este primer apartado por medio de esas situaciones que sólo se pueden desarrollar dentro del contexto escolar, ya que existen normas de convivencia y disciplina que los estudiantes siempre están dispuestos a romper; no porque sean malos académica o disciplinariamente, sino porque la ruptura de dichas normas les permitió crear situaciones para compartir con el Otro. De este modo, la *ética social* se evidencia en la escuela por los riesgos que sus estudiantes toman en sus acciones, en el compartir con sus compañeros y, por recordar las construcciones sociales como los momentos más relevantes para sus vidas, una vez que ya tiene el carácter de egresados. Todo esto se evidencia a través del uso de la palabra que tiene cada sujeto dentro de la comunidad escolar. No obstante, este análisis no culmina con la descripción de estos primeros conceptos de lenguaje y ética social. Ahora es conveniente dilatar esa relación de identidad-alteridad a partir de otras afirmaciones que enunciaremos a continuación.

Sensibilidad del rostro y humanidad

Si se tuviese que resumir en una sola palabra todas las concepciones teóricas existentes acerca de alteridad, seguramente todas apuntarían al valor de altruismo. Como

ya se había señalado el Yo es sujeto a partir del Otro, del reconocimiento de éste y de la negociación que existe entre sujetos a través del uso de la palabra. A propósito de todo esto, una vez más Lévinas enuncia al rostro del Otro como una forma de expresión altruista. Se podría entonces afirmar que la sensibilidad del rostro es un cuidado constante del Otro. Esta preocupación por el Otro tendría que ver con un estado altruista, en donde el concebir los valores identitarios ajenos dentro del Yo como una forma de reconfiguración y negociación colectiva.

Así, el bien común sería una ética primera para Lévinas, quien en sus propias palabras argumenta que “el bien me ha elegido antes de que yo lo elija” Lévinas (2006). Pensar en el bien colectivo es tener en cuenta que mis creencias son válidas sólo en la medida que el Yo reconozca las creencias del Otro. Esta idea de altruismo se concibe socialmente en el concepto de humanidad, que no es otra cuestión que la valoración de los intereses colectivos antes que las ideas personales. Así, es importante dar una primera mirada a los que estos dos egresados del IPN aportaron desde sus vivencias escolares.

En un primer momento, a los dos egresados hablaron acerca de la forma cómo ellos se relacionaban con sus compañeros durante los años de la escuela, en especial con aquellos con los que existían diferencias. La primera de los dos, señalaba que *“en general, a mí no me gusta ser problemática jamás, y tampoco grosera con los demás; y si yo puedo ayudar a alguien en cuestión de estudio: <“Que necesito que me expliques tal cosa o algo así”> ¡Me gusta! Y soy muy alegre y siempre me han dicho como: <“tú te la pasas es sonriendo y haciendo buena cara a todo el mundo”>. ¡Y es verdad! A mí nunca me ha gustado estar en un ambiente de odio, de ser hipócrita o algo así. Digamos hay personas que no le caen a uno bien, pero uno las trata educadamente”*.

Por otro lado, el segundo entrevistado afirmaba que *“fue muy impactante algunos compañeros, que uno dice personas buenas, intelectuales porque eran muy buenos alumnos y metidos en pasos, en cosas que no eran. Pues esos pasos fueron tomar mucho, consumir algunas drogas y lo más triste eran que ellos se sentían bien, o sea se sentían grandes con eso o tan sólo con fumar, eso me hacía sentir muy triste*

porque uno dice: personas que lo tienen todo, están en un muy buen colegio, les va muy bien en el estudio cuando ellos quieren y que estén en esos pasos, pues me parece que es un desperdicio total. Entonces eso me daba tristeza”.

En ambas situaciones existe una postura desde el lugar del Otro, a partir de esa humanidad que describe Lévinas en términos altruistas, ya sea porque los dos reconocieron un problema de carácter común –bajo rendimiento académico y consumo de sustancias psicoactivas- y lo narraron como una situación en que ambos pudieron ayudar en ese momento. De igual manera, los dos entrevistados aunque mantuvieron diferencias con las actitudes de sus compañeros, ellos establecieron un punto de negociación al afirmar que hay un trato educado y que las acciones del Otro le daban tristeza. Si bien el concepto de humanidad es altruismo y postura ajena, esto no indica que el Yo deba asumir las acciones del Otro. Existe humanidad en la medida en que las actitudes del Otro tiendan a llamar la atención y se quiera dar una puerta de salida con la ayuda del Otro, más no se toman las decisiones que sólo el Otro puede tomar.

En este punto, el concepto de “humanidad” los resumiríamos teniendo en cuenta las voces de los egresados como el no hacer individual, sino en fortalecer en el Otro eso en lo que el Yo se siente fuerte y preparado. Es también reconocer fortalezas en el Otro a pesar de sus propios problemas: “... *Personas buenas, intelectuales porque eran muy buenos alumnos (...)*”, en palabras de la primera hablante, y sobre todo, la humanidad tiene que ver con el reconocimiento que hicieron este par de jóvenes de estas dos problemáticas como hechos escolares, es decir dentro de una comunidad de la que ellos hicieron parte, y no tan sólo como una situación que sólo le correspondía a las personas que ellos mencionaron en sus narraciones. Para fortalecer aún más esta idea, conviene ahora dar una mirada al término de “dialogismo”, acuñado por Bajtín.

Dialogismo y alteridad trascendente

Si bien ya se ha tratado del papel del lenguaje en esa relación identidad-alteridad y del poder que tiene la palabra del Otro en el Yo, a partir de este momento se hará una

revisión del término de dialogismo de Bajtín para ilustrar a mayor profundidad como hablar con el otro no es sólo negociar con él/ella, sino también pensar acerca de sus acciones. El ser humano nunca construye de manera individual, pues hasta un autodidacta lee lo que otros han propuesto y crea sus propios juicios con base en otros discursos. El caso de la configuración de identidades juveniles en la escuela no es la excepción a esta afirmación. Alejos (2006) argumenta esta idea desde la siguiente proposición: “El sujeto es el producto de su interacción con otros sujetos”. De esto deriva que la interacción con otros sujetos no sea más que un intercambio lingüístico que se practica a diario.

Por esta razón, revisemos cómo se evidencia este carácter dialógico en la negociación pragmática de este par de egresados y sus días de escuela. La primera narradora lo manifestó de la siguiente manera: *“Un momento triste en el colegio fue cuando se fue un profesor que era nuestro director de grupo y pues era muy importante para nosotros porque a veces el curso iba mal y él lo apoyaba a uno, nos daba ánimo de: <“muchachos salgan adelante, miren que el curso está así y así, tienen que subir el promedio”>. Eso era un apoyo incondicional para nosotros y además siempre hablábamos de las relaciones de curso, como: <“¿qué pasa con esos muchachos que tienen roces o algo así?” >. Pero él se fue, entonces eso fue muy triste porque nosotros ya nos entendíamos con él, ya llevábamos un proceso muy chévere con él, teníamos confianza y pues que llegue ahí otro profesor no es lo mismo, no se habla lo mismo con el otro. Eso fue muy triste para nosotros”*.

A partir de las construcciones narrativas anteriores, se pone de manifiesto un carácter de “humanidad” reconocido por Lévinas (2006), ya que este hablante no sólo enunció esos momentos de construcción de alteridades favorables y felices, sino que hizo énfasis en un instante de tristeza colectiva. Ahora, si se trae a contexto una afirmación de Cía (s.f.) -señalada en el capítulo anterior- la cual planteaba que:

“La experiencia es el camino de la vida humana con todo lo que ella conlleva: ilusiones, frustraciones, decepciones, dolor. Esta negatividad e historicidad esencial del ser humano aparece en lo que Gadamer denomina buen juicio que

implica un momento de autoconocimiento que va forjando al propio ser humano”.

Se tiene entonces que “el buen juicio” de Gadamer se vio representado en esta narración por ese instante de recogimiento colectivo de este grupo de estudiantes: la partida de su profesor favorito. Aquí cabe destacar dos aspectos relevantes dentro del análisis de las últimas palabras de esta narradora. El primero tiene que ver con la construcción de identidades a través de las alteridades, las cuales no sólo se evidencian en el ser humano por medio de vivencias que generan alegría colectiva o personal; sino que de igual manera, tanto los fracasos, como las impotencias y las tristezas colectivas también conducen a esa construcción identitaria de cada joven, quien de manera individual interioriza y aprende de ese tipo de experiencias que –quizás- no quiso haber tenido.

Algo semejante ocurre con el segundo aspecto a revisar, el cual tiene que ver con el carácter dialógico de esta situación en especial. Como lo señalaba Alejos (2006) “el sujeto es el producto de la interacción con otros sujetos”, que para este caso se especifica dentro de un salón de clase donde existían algunas diferencias entre estudiantes. Pese a esto, el poder de la palabra que tenía el director de grupo llevó a buscar negociaciones entre estos sujetos en conflicto, quienes no obstante sus diferencias siempre apuntaron a un bien común, la armonía del curso en que estaban. En palabras de Lévinas (2006), esta situación es un ejemplo claro de que “el bien me ha elegido antes que yo a él”.

Por consiguiente, se puede hacer una deducción de esta narración: la negociación entre estos sujetos, de este mismo contexto, se realizó por medio del poder de la palabra. El director de grupo mencionado por la narradora sólo pudo dirigirse a sus estudiantes mediante su propio discurso, y su palabra tuvo el valor de negociar las diferencias entre los sujetos de este curso. Así, el dialogismo enmarcado en las concepciones de Bajtín fue visible en esta experiencia a través de una problemática colectiva, en la cual existieron conflictos, negociaciones e instantes de tristeza, pero cuyo producto final fue

la toma de decisiones de cada joven dentro del conflicto, a manera de construcción personal y ganancia colectiva para su curso.

Posteriormente, la misma narradora señaló ese carácter dialógico en sus palabras de esta manera: *“Algo que me gustó mucho fue el último año del colegio, en once. Después de presentar el ICFES todos los estudiantes de mi curso nos fuimos a la casa de una compañera y fue muy bonito porque fue la mayoría de los estudiantes del salón y los papás de los estudiantes nos apoyaron mucho, nos hicieron como una sorpresa, nos llevaron parranda vallenata, nos dieron como una cena, entonces fue muy bonito porque fue toda la noche esas personas que tú habías convivido casi doce años y además porque era el último año, entonces uno aprovechaba ese momento al máximo porque tú sabías que tal vez no los volverías a ver y que no sería lo mismo”*.

Cabe destacar de estas dos narraciones y de ese dialogismo ya enunciado, que esta egresada ahora no sólo mencionó las bondades de las vivencias diarias con sus compañeros, también lo hizo refiriéndose a padres de familia y un docente que fue su director de grupo. En la escuela, así, las construcciones sociales se dan no sólo entre los estudiantes, sino que estos últimos valoran en un alto grado las creencias e ideas que tienen los adultos, quienes son sus formadores y orientadores en la vida.

Es posible entonces enmarcar otro señalamiento expuesto por Lévinas (2006): *“uno-para-el-Otro como alteridad transcendente”*. La alteridad al igual que la identidad son conceptos que se transforman en el diario vivir de los sujetos y gracias a estos últimos. Nunca podríamos hablar de una sola alteridad o una sola identidad para un mismo sujeto. El ser humano es un ente tan complejo que puede tener múltiples identidades en diversos contextos, y su alteridad no es necesariamente la misma para los otros actores de un problemática social, que aquí llamamos cultura escolar.

En este sentido, se entiende la alteridad transcendente como ese poder que tiene el Otro de transformarme con sus acciones en la cotidianidad. El uno para el Otro que enuncia Lévinas, lleva a entender que aunque las acciones sean o no aceptadas por el Otro, siempre estarán modificando su conducta, su ser, su estado emocional, su alma y su identidad individual. Claro ejemplo de esta afirmación está en las narraciones de la

primera hablante cuando manifestaba su sentimiento de tristeza cuando un profesor que motivaba a su curso, tuvo que marcharse del colegio. También en el momento de valorar lo que hicieron los padres de familia con motivo de la finalización de la etapa escolar, y sobre todo, cuando ella hizo énfasis en que compartió un último instante con esos sujetos con los que había estado trascendiendo identitaria y alteritariamente en los pasados doce años, aún más porque era incierto si los volvería a ver.

Por último, es importante reconocer el valor del dialogismo en la formación de esa alteridad trascendente. Como se ha soslayado a lo largo de este tercer capítulo, el lenguaje manifestado en el poder de la palabra tiene un valor único en las construcciones sociales sin importar el contexto. Para la cultura escolar el lenguaje es el eje comunicativo en donde se asientan las identidades de sus estudiantes, las cuales se transforman mediante las alteridades en el día a día de las aulas escolares.

Así una vez analizados los conceptos de lenguaje y ética social; sensibilidad del rostro y humanidad; y dialogismo y alteridad trascendente a partir de la narraciones hechas por estos entrevistados, resulta necesario ahora estudiar el término de “extraposición” para poder entender la relación identidad-alteridad en el ámbito escolar.

Extraposición

Este concepto señalado por Bajtín en los aportes teóricos sobre alteridades, muestra cómo se podría entender una problemática si a cambio de un Yo el sujeto se pone en lugar de un Otro. Así, extraponer es valorar las creencias propias, pero a partir de ideas identitarias que tiene el Otro. Alejos (2006) describe a la extraposición cuando:

“valoramos nuestro propio ser desde el otro, buscamos conocernos a través del otro, vemos nuestra exterioridad con los ojos del otro, orientamos nuestra conducta en relación con el otro, construimos nuestro discurso propio en

referencia al discurso ajeno, entrelazado con éste, en respuesta a él y en anticipación a sus futuras respuestas”.

De este modo, es válido afirmar que extraponer es aprender a conocer al Otro, tener unos intereses propios sin desconocer las aspiraciones del Otro, y más que todo, crecer personalmente ayudando a quien se encuentra cercano al Yo. Con estas afirmaciones ¿cómo se podría evidenciar esto dentro del contexto escolar?

Para poder responder a este cuestionamiento es imperativo hacer un último análisis a las construcciones narrativas hechas por los dos egresados que fueron entrevistados durante esta investigación. El segundo hablante describió como *“en el colegio la gente se preocupaba más por los otros, es un cambio totalmente extremo. Yo digo que -por ejemplo- hay personas que en el colegio eran muy sanas, entregadas al estudio o no salían porque los papás les cohibían las salidas, y uno ve ahorita y son totalmente diferentes a lo que eran en el colegio. Entonces digo que eso también depende totalmente de la persona, porque eso son influencias y eso depende mucho de uno”*.

Para el caso de la primera entrevistada, ella afirmó que *“por una parte, en el colegio, esas amistades eran mucho más nobles de las que son ahorita. Yo tengo amigos ahorita y no puedo decir que son marihuaneros o algo así, pero obviamente cambia la forma de pensar, digamos las diversiones ya no son las mismas que en el colegio, digamos... Vamos a cine o vamos a una pijamada a la casa de alguien, acá en la universidad es salir a rumbas, ir a tomar, allá eso cambia y también porque en el colegio mis amigas eran desde kínder, desde cuando yo empecé en el colegio, las conocía -digamos- once o doce años con ellas. Esta hablante también describió que *“en la universidad no, en la universidad hay problemas con los compañeros... Pues no te hablo y ya, o no te saludo y pues no me interesa y ya, es así de simple, como que no se habla”*.*

De esta forma, en la situación del primer entrevistado él señaló que las personas durante la etapa escolar mostraban una conducta más extrapuesta, si se le compara con los amigos que tiene en este momento en la universidad. Él concibe esta situación porque durante su estancia en el colegio estuvo mucho más tiempo con todos sus amigos, a diferencia de la universidad en donde casi siempre está con personas que no conoce por un par de horas para cada clase. Con este señalamiento dado por el segundo entrevistado ¿se podría argumentar que el contexto escolar permite más las construcciones sociales extrapuestas?

Con el análisis que se hizo de estas entrevistas, la respuesta seguramente sería afirmativa a raíz de los argumentos que el segundo hablante expuso: más tiempo en las aulas con sus compañeros, el hecho de haber tenido los mismos compañeros durante un año lectivo, mayor nivel de confianza entre sujetos que se conocían desde muchos años atrás, además de que sus padres también fueron íntimos durante toda la etapa escolar, como lo señaló la primera hablante en el apartado anterior. En palabras de Alejos (2006), se estaría hablando de unas construcciones sociales como “un fenómeno de frontera”, que si bien están extrapuestas y se generan a partir del Otro y sus afirmaciones identitarias, existe un intersticio entre lo que es el Yo y lo que puede ser el Otro. La conjugación de estas dos posibilidades identitarias es una actualización constante entre lo que se fue, se es o se será en materia de identidad. Como la configuración de identidad es un ejercicio constante de cambio y transformación con el Otro, ese conflicto que puede existir entre lo que es el Yo y lo que es el Otro, es posible denominarlo como ese fenómeno fronterizo, sociológicamente hablando.

Esta idea se fortalece si se analiza lo descrito por la primera entrevistada cuando ella afirma que en el colegio las amistades “*eran mucho más nobles*” y aquí entran a ser estudiados los hábitos que existen alrededor de cada contexto, el escolar y el universitario. En ambas opiniones se manifiesta un deseo de aceptación de mayor libertad en el segundo contexto. Sin embargo, los dos entrevistados apoyan la idea de que existe mejor y mayor confianza entre los estudiantes del colegio que entre los universitarios.

La razón primordial de estas afirmaciones tiene que ver con todo lo que ya se expuso: espacio-tiempo-historia. Este señalamiento de la hermenéutica de Gadamer ayuda a explicar estas concepciones de los egresados del IPN. El espacio comparado es el del la cultura escolar con respecto a la universidad, en donde en el primero existen más normas y sanciones disciplinarias para cada estudiante, la libertad es más restringida (en palabras del segundo entrevistado), pero en donde –no obstante- estos egresados sentían mayor confianza con sus semejantes, los Otros. Este afianzamiento de la confianza entre sujetos en el ámbito escolar se da a raíz de la segunda categoría: el tiempo. Como lo señalaba la primera entrevistada existían mejores relaciones porque se había compartido una mayor cantidad de vivencias en muchos años de escuela.

Finalmente, está la condición histórica, que como se planteó en el segundo capítulo, habla de una escuela creada a finales del siglo XVIII en el imperio prusiano para educar al pueblo. La educación de esta primera escuela estaba cargada con un carácter dogmático, disciplinario, elitista y de obediencia absoluta, si se tienen en cuenta los planteamientos teóricos expuestos por Galindo (UPN, 2012).

Resulta, entonces, que algunas de esas condiciones formativas aún prevalecen en la escuela del siglo XXI, no con los mismos rasgos de la antigüedad, pero si en condiciones de formación que restringen el uso libre del cabello, del porte de un uniforme y el cumplimiento de unos horarios establecidos, como lo describieron estos dos entrevistados: *“no más en el colegio molestaban que no podían tener las uñas pintadas de colores fuertes, había personas que no podían tener tal peluquiado porque no; el uniforme, entonces yo digo que también es como una opresión y cuando una persona ya sale de eso y se enfrenta a otro mundo que ya es más libre, pues se va a sentir mejor y va a cambiar totalmente”* para la situación propia de la primera entrevistada.

Para el caso del segundo, él afirmaba que *“lo que pasa es que en la universidad la independencia, ya es problema de uno, si uno entra a clase o no, uno mirará que hace en un hueco y entonces no extraño del colegio eso de que... O sea uno no tiene que cumplir horarios, con un uniforme y otro tipo de cosas...”*.

Una vez revisados todos estos señalamientos, resulta muy significativo contrastar cómo los egresados de esta investigación hacen una valoración de la escuela por lo que les aportó en construcciones sociales con otros sujetos. Esta es una configuración identitaria propia de la cultura escolar, en donde este carácter identitario se manifiesta a partir de las interacciones con el Otro, las negociaciones lingüísticas hechas durante la cotidianidad y el compartir de experiencias propio de la escuela, esto es lo que se ha denominado a lo largo de esta investigación: la alteridad.

En contraposición este par de egresados señaló constantemente esa oposición con las normas que existen en el contexto de la escuela. Como se evidenció previamente, para ellos el ingreso a la universidad indica un punto de ruptura con esas tradiciones históricas que tiene la escuela desde sus inicios. Estos dos entrevistados manifestaron un tipo de libertad la poner vestirse sin presiones de orden disciplinario. De igual forma, el no responder a unos horarios predeterminados es un motivo de alivio para estos dos sujetos.

Como consecuencia, si bien el análisis de las normas escolares no es el foco de esta investigación, resultó muy relevante nombrarlo por dos razones fundamentales: la primera tiene que ver con la repetición que hicieron los entrevistados en distintos momentos de este carácter disciplinario de la escuela. El segundo motivo tiene que ver con la hermenéutica de Gadamer, quien señaló que el análisis hermenéutico es de carácter social, el cual debe cuestionar esas tradiciones que se tienen alrededor de las instituciones con poder que, de alguna manera, privilegian sus condiciones históricas por encima de los valores humanos.

Para el caso de esta investigación conviene revisar esas tradiciones que se han dado en el IPN, las cuales fueron objeto de crítica por parte de los entrevistados. Si bien, un estudiante o un egresado no podría cambiar por cuenta propia estas normativas escolares, su voz es un inicio para producir futuros cambios. Aquí entra nuevamente el poder de la palabra como medio de oposición colectiva. Respecto a esto, este documento investigativo es precisamente una forma de escuchar esas voces que con frecuencia no se escucharon en el pasado, unos discursos juveniles que ahora hablan de la escuela

como recuerdos positivos en sus vidas, pero éstos también citan cierto nivel de crítica hacia aquellos aspectos que ellos no consideraron relevantes o formativos: el porte de un uniforme, el color de la pintura de las uñas, la regulación de un horario, etc. Afortunadamente, para el caso del IPN ciertas normativas disciplinarias se han venido actualizando en los últimos años mediante acuerdos colectivos entre estudiantes y su organismo de participación: el Consejo Estudiantil.

Una vez recogidas estas voces y hecho este primer análisis de las mismas, resulta necesario ahora invitar al lector de este documento a conocer los alcances y futuras proyecciones que emergieron luego de la construcción teórica y metodológica de esta construcción investigativa, entendiendo las mismas como propuestas para ahondar aún más en esta problemática tan amplia y compleja: la Cultura Escolar, las Identidades y las Alteridades.

Capítulo final

Alcances y proyecciones

Para este momento, se han desarrollado múltiples aspectos a lo largo de esta investigación: una revisión documental en el primer capítulo; teoría y metodología alrededor de los conceptos de identidad, alteridad y cultura escolar para la segunda parte; y por último, análisis de las narraciones de los egresados del IPN alrededor de estos tres conceptos. Conviene ahora destacar los primeros resultados alcanzados en la construcción de este documento, pero es aún más notable señalar al lector las posibles proyecciones que podría tener este trabajo investigativo, para unas futuras búsquedas e indagaciones metodológicas que quieran ahondar en esta problemática.

Una primera afirmación que yacería de toda esta investigación radica en los conceptos de identidad y alteridad, los cuales a lo largo de los tres capítulos mostraron tener un carácter de similitud y apoyo teórico. Como se pudo evidenciar durante los análisis hechos a las narraciones de los egresados del IPN, hablar de configuración identitaria en la escuela es remitirse al contacto e interacción con otros sujetos del mismo contexto, lo cual transforma y actualiza los valores que tiene cada ser humano respecto a lo que es éste en sí mismo. Todo esto, se construye a partir de las experiencias, del uso constante del lenguaje y, en gran medida, del reconocimiento de la diferencia en el Otro, si se mira esta relación en palabras de Freire, la identidad y la alteridad cobran ese carácter simbiótico porque existen en el ser humano como una marca social individual, que para poder construirse y reconfigurarse necesita de otros sujetos en todo momento.

Ahora bien esta relación de fortalecimiento mutuo entre estos dos conceptos claves de identidad y alteridad seguramente no se daría dentro del contexto escolar o cualquier otro ámbito social, si no existiera esa mediación lingüística propia y exclusiva del ser humano. En cada una de las entrevistas fue evidente cómo para los egresados del

IPN, su ideología, valores y forma de actuar durante su estancia en la escuela se manifestaron en experiencias de asociación e interacción. En todos los casos, esa aceptación y reconocimiento del Otro fue notable mediante el uso del poder de la palabra, que no es otra cuestión que el privilegio que tenemos todos los seres humanos de negociar, debatir, enfrentar o comunicar mediante el lenguaje. En otras palabras, el lenguaje es un elemento potenciador de las relaciones sociales entre los sujetos, ya sea en el caso escolar o en otro espacio. El ser humano se integra, fortalece, complementa y construye socialmente gracias al uso constante del lenguaje.

Dicha facultad lingüística siempre tiene una condición pragmática, ya que los seres humanos lo usamos para describir el mundo, el diario vivir, nuestras experiencias positivas y negativas, y sobre todo, como forma de contacto directa con otros sujetos. Dicho contacto pragmático es innegable a la hora de seleccionar con quién se habla y con quién no se hace esto. De esta manera, el lenguaje en los seres humanos es constantemente selectivo, es una forma de poder lingüística y de construcción identitaria entre aquellos sujetos que comparten unos intereses similares. El lenguaje posibilita, ante todo, la socialización, el encuentro y la transformación de las identidades de los sujetos, como en este caso particular que el lenguaje afianzó las alteridades como forma de reconocimiento colectivo y subjetivo.

Por consiguiente, esta investigación tuvo precisamente esa intención: estudiar la manera cómo se daban las construcciones identitarias en la escuela mediante las alteridades. Una vez, que se han podido conocer algunas investigaciones previas sobre identidad, una teoría que enunciaba a la identidad y la alteridad como términos complementarios y, en el caso más importante, analizar las narraciones hechas por dos egresados del IPN, haciendo énfasis en la construcción social, identitaria y de alteridad con otros sujetos del mismo contexto, se pueden hacer unas afirmaciones como producto de este trabajo investigativo.

En primer lugar, cabe destacar que en el desarrollo de las entrevistas estos egresados traían a contexto de forma reiterada todas esas experiencias en donde siempre existió un rasgo social: juegos, salidas, conversaciones, grupos institucionales,

problemáticas de curso, etc. De este modo, la cuestión sobre una configuración de identidades juveniles en la escuela mediante las alteridades, se fortalece en las narraciones de los entrevistados por el carácter colectivo y de crecimiento social que ellos tuvieron mediante la interacción y el contacto con otros sujetos semejantes.

Para ilustrar mejor esta afirmación, es posible ahora recordar los conceptos analíticos de extraposición, humanidad y alteridad trascendente. Si bien el propósito de este apartado no es volverlos a definir teóricamente, si cobra sentido poder desarrollar estos tres conceptos en un carácter altruista de estos sujetos entrevistados. Ellos hablaban -por ejemplo- de extrañar en gran medida las situaciones vividas con sus compañeros de escuela, por ser estos últimos “más nobles” y a la vez haber generado más confianza al aprender y crecer juntos por más de doce años. Ellos también destacaban como un alto valor el hecho de conocerse entre familias, y compartir entre todos ellos momentos diferentes a los que se dan en el espacio escolar.

Así, se podría señalar que la escuela no es el único contexto en donde se pueden configurar las identidades de los jóvenes. No obstante, este espacio escolar es un ámbito particular de encuentro, negociación y transformación identitaria, en donde la mayoría de los estudiantes -para el caso del IPN- han crecido juntos, han compartido vivencias que van más allá de las cuestiones académicas o de convivencia. Esta afirmación proviene del análisis hecho a las entrevistas de esta investigación; en dicha búsqueda conceptual, los egresados privilegiaron la escuela por ser un lugar en el que compartieron muchas situaciones con otros sujetos, con quienes se generó un mayor nivel de confianza, nobleza y respeto mutuo. Es decir, no sólo existía un mayor nivel de cooperación entre sujetos, sino que además en la cultura escolar los estudiantes estaban inmersos en ejercicios diarios de co-construcción y participación social, los cuales fortalecieron sus creencias personales, familiares y colectivas.

Dicho de otro modo, la cultura escolar es un espacio social especial de reconfiguración de identidades, en el cual los estudiantes no deslegitiman los valores e ideologías construidas desde el seno de la familia; sino que más bien, en este ámbito social los estudiantes contrastan, actualizan y transforman esas creencias familiares con

aquellas negociadas con otros sujetos de su misma edad, otros jóvenes provenientes de distintos ámbitos familiares. Todo esto es un tipo de interacción y contacto social que se da en la escuela mediante lo que se ha denominado: Alteridades.

Dichas alteridades son el reconocimiento de la diferencia en el Otro, de esos valores identitarios que no son similares, pero que son una forma de negociación en el día a día de la escuela. Por esto, es posible percibir que el egresado del IPN podría estar reconfigurado como un tipo de ser humano que tiene una necesidad constante de interrelacionarse con otros sujetos, para hacer efectivo este tipo de construcciones sociales que se han descrito anteriormente.

Sin embargo, en el transcurrir diario de la escuela no es muy frecuente que se valore o estudie a profundidad este tipo de interacciones sociales existentes, como oportunidad de crecimiento personal y colectivo dentro de la comunidad educativa. El propósito en este punto no es generalizar la afirmación anterior para todos los sujetos del ámbito escolar. Se trata, más bien, de hacer una propuesta metodológica para el contexto escolar del cual hago parte como docente e investigador.

De esta manera, si a los estudiantes se les valora y premia por sus buenos resultados académicos en las asignaturas propias de la escuela o en pruebas tipo SABER, ¿por qué no generar una cuestión metodológica que también evalúe los valores colectivos de una manera democrática al interior de la comunidad educativa? Seguramente, habría que preguntar a los estudiantes si ellos querrían escoger al compañero más destacado a lo largo del año por su colaboración con los otros, su alto nivel de escucha y ayuda para con ellos, su honestidad, su sinceridad, etc. A partir de esta democracia se podría hacer un primer ejercicio de valoración y evaluación de estas condiciones de alteridad, las cuales empezarían a estudiarse desde el currículo.

No sobra resaltar que en el IPN algunos docentes ya hacen aproximaciones a esta intención metodológica; para esto, ellos crean ejercicios de conocimiento, interacción y negociación en sus respectivas direcciones de grupo. Igual de importante son las convivencias diseñadas cada semestre por parte del Área de Filosofía como un espacio de construcción personal y colectiva. Esto se hace por fuera de la institución en tiempos

que no corresponden a las horas de clase. Una vez más, se afirma esta propuesta metodológica como fruto de esta investigación: las actividades en donde existen características de alteridad y de reconfiguración de identidad en la escuela pueden ser evaluadas por un nuevo tipo de escuela, una escuela social.

Este tipo de escuela no sería la institución tradicional que sólo aboga por el conocimiento en términos formales, aquel contexto creado en la Prusia de finales del siglo XVIII, sino que podría ser un lugar que cultive el valor por este conocimiento, pero a la vez reconozca fortalezas en esos saberes que sólo se construyen en conjunto. Los seres humanos necesitan del Otro para poder alcanzar mejores logros en sociedad, porque finalmente ese es el propósito fundamental de todo contexto escolar: la formación de los nuevos ciudadanos.

Para finalizar, es importante hablar acerca de una temática que no se pudo tratar a lo largo de esta investigación, pero que fue mencionada por los dos entrevistados en algunos momentos: la configuración de identidades y los contextos virtuales. No es un secreto para nadie que el acceso a las tecnologías de la información genera una mayor demanda entre los jóvenes de hoy en día. Problemáticas como el matoneo virtual se han convertido en una dificultad para las instituciones escolares en los últimos años. Así mismo, algunos jóvenes se sienten mucho más cómodos con el hecho de hacer amistades, jugar o estudiar en frente de un ordenador.

Por lo tanto, es una necesidad imperiosa de la escuela –y en este caso, el IPN– investigar sobre este tipo de problemáticas virtuales. Pues desde un punto de vista muy personal, la cultura escolar puede atender a los diferentes tipos de problemáticas que se dan con las personas que conviven en sus espacios escolares. Esto sería no de una manera represiva o con el uso de la autoridad, sino más bien como una oportunidad de conocer mejor a esos seres que crecen y se forman día a día en sus aulas escolares.

En suma, el asunto de la configuración de identidades en los jóvenes es una investigación inacabada, que se actualiza y transforma con el llegar de nuevas generaciones de estudiantes a la escuela. Al igual que el mundo que habitamos, la escuela y los ejercicios pedagógicos necesitan estar en constante innovación, ya que los

sujetos que habitan dichos contextos escolares presentan cada día mayores complejidades en su formación y construcción identitaria. Para un solo sujeto las posibilidades de configuración identitaria son múltiples, al igual que los contextos en que esta última se desarrolla.

Sin embargo, cualquiera que sea el espacio social que habite el ser humano, ya sea de índole familiar, escolar, virtual, cultural o personal; la construcción identitaria siempre se da desde unas alteridades, lo que resulta un contacto real o virtual con otros sujetos, o tan sólo con lo que ellos escriben y expresan. De esta manera, la configuración identitaria en la escuela se da desde valores de alteridad mediados por la facultad exclusiva del ser humano: el lenguaje.

Este último resulta ser un elemento constitutivo y catalizador en las construcciones sociales, pues el lenguaje no sólo se evidencia en el poder de la palabra como ejercicio de imposición o negociación entre sujetos, sino que al igual está presente en los juegos, la música, los gestos y las decisiones que tomamos diariamente. Y es que estas formas de manifestación lingüística -nombradas previamente- resultaron muy significativas en la configuración de identidad de los jóvenes del IPN. Pues cada una de éstas es una posibilidad de alteridad en el Otro, cada una de ellas es una construcción social inacabada, en donde siempre habrá un nuevo Otro que me actualice, reconfigure o transforme, sin importar el contexto social al cual esté expuesto.

Bibliografía

- Aguilar, L. (2004). La hermenéutica filosófica de Gadamer. En: *Sinéctica* 24, febrero-julio. PP. 61-64. Puertos.
- Alejos, J. (2006). Identidad y Alteridad en Bajtín. *Acta Poética* 27 (1) PP. 45-61. Primavera.
- Álvarez, A. (1995). *Y la escuela se hizo necesaria: En busca del sentido actual de la escuela*. Bogotá: Magisterio.
- Bourdieu, P. (2001). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Popular.
- Centro de Investigación y Docencia. (2009). Maestría en Educación. *Métodos cuantitativos aplicados 2. Antología*. Chihuahua.
- Cía, D. (S.f.). Una hermenéutica de la experiencia: Gadamer. En: *A Parte Rei* 22. PP. 1-3.
- _____. (2003). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Da Silva, T. (1998). Educación Poscrítica, Currículum y Formación Docente. En: *La formación docente: cultura, escuela y política: debates y experiencias*. Buenos Aires: Troquel.
- De Souza, A. (1999). Develando la cultura escolar. En: *Jodelet D. y Guerrero A. Develando la cultura, estudios en Representaciones Sociales*. México: UNAM.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera: Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.

- Estupiñán, N. y Agudelo, N. (2008). Identidad cultural y educación en Paulo Freire: Reflexiones en torno a estos conceptos. En: *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. No. 10. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja.
- Fuentealba, C. y Jorquera C. (s.f.). *Identidad juvenil, género y cultura escolar: Ser joven, ser mujer, ser hombre, ser alumno: Tensiones a destacar*. Chile.
- Galindo, P. (2012). *Historias con Futuro*. En: Canal institucional. Programa emitido el 4 de enero de 2013. Universidad Pedagógica Nacional.
- Gálvez, A. (2007). En: *Pensamiento Psicológico*. Cultura Escolar: Preferencias de los jóvenes entre 4to y 9no grado y sus interacciones con los miembros de la comunidad educativa en instituciones privadas. Vol. 3, No. 9. Pp. 123-147. Cali, Colombia.
- Garcés, A. (2006). En: *Última Década*. Juventud y escuela percepciones y estereotipos que rondan el espacio escolar. No. 24, Pp. 61-77. Medellín, Colombia.
- González, F. (Julio- Diciembre, 2008). Educación y alteridad: una postura para un nuevo metarrelato. *Revista Educación en Valores*. 2 (10). Pp. 56-72. Universidad de Carabobo.
- Grossberg, L. (s.f.). 6. *Identidad y estudios culturales: ¿no hay nada más que eso?* [En Línea] Recuperado 4 de abril de 2011, de <http://www.unc.edu/~restrepo/intro-eeccs/grossberg-identidad%20y%20eeccs.pdf>
- Gúber, R. (2001). *La etnografía: Método, Campo y Reflexividad*. Grupo Editorial Norma. Bogotá D.C.
- Hall, S. (1999). Identidad Cultural y diáspora. En S. Castro, O. Guardiola, C. Millán (Eds.), *Pensar (en) los intersticios: teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Ibarra, L. (s.f.). *Cultura familiar y cultura escolar en la formación de identidad*. La Habana, Cuba.

- Instituto Pedagógico Nacional. (2001). *Proyecto Educativo Institucional La Escuela vigente y su proyección al nuevo siglo. Énfasis: Múltiples desarrollos*. Instituto Pedagógico Nacional. Bogotá D.C.
- Lévinas, E. (2006). *Totalidad e Infinito*. Salamanca.
- Ministerio de Educación Nacional. (1995). *Ley General de Educación*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá D.C.
- Mockus, A. (1995). *Las Fronteras de la escuela: articulaciones entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar*. Bogotá: Magisterio.
- Morales, M. (2005). *La escuela como centro de calidad de vida: aportes desde una experiencia local*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Navarro, O. (2008). El «rostro» del otro: Una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas. En: *Contrastes, Revista Internacional de Filosofía*, vol. XIII. Universidad de Málaga, España.
- Parra, R. (1995). *Proyecto Atlántida: Estudio sobre el adolescente escolar en Colombia. Volumen 2: Todo lo que nos gusta se evapora*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Pérez, E. (2004). *Freire entre nosotros. Una experiencia cubana de Educación Popular*. Editorial Caminos. La Habana, Cuba.
- Posada, J. (2005). *Currículo, Tendencias Curriculares y la Educación de Personas Jóvenes y Adultas*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá D.C.
- Quesada, B. (2011). *Aproximación al concepto de "Alteridad" en Lévinas. Propedéutica de una nueva ética como filosofía primera*. Investigaciones fenomenológicas, vol. Monográfico 3.
- Restrepo, E. (s.f.). (Pos)colonialidad y la (Im)posibilidad de la representación: ¿quién habla en la academia a nombre del 'negro' en Colombia? En: *Políticas de la*

teoría y dilemas en los estudios de las Colombias negras. (pp. 173-211). Colombia: Universidad del Cauca.

Reyes, A. (Enero-marzo, 2009). La escuela como espacio de construcción de identidades juveniles. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa.*, Vol. 14 No. 040. México.

Segato, R. (s.f.). "Identidades políticas y alteridades históricas". *Revista Nueva Sociedad.* Pp. 104 – 125.

Taylor, S. y Bogdan R. (1987) "*Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*". pp. 100-132. Editorial Paidós Básica.

Tenti, E. (2000). Culturas juveniles y cultura escolar. En: *Revista Colombiana de Educación.* 40-41. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

Valera, G. (abril- mayo- junio, 2001). *Escuela, Alteridad y Experiencia de Sí – La producción pedagógica del sujeto.* Universidad Central de Venezuela y Universidad Simón Rodríguez. EDUCERE, artículos. Año 5, No 13.

Van Dijk, T. (septiembre-octubre, 1999). El Análisis Crítico del Discurso. [Versión electrónica] *Anthropos*, 186, Pp. 23-63. Recuperado el 14 de agosto de 2010, de <http://www.discursos.org/oldarticles/El%20an%20del%20cr%20del%20discurso.pdf>

_____. (2001) Algunos Principios de la Teoría de Contexto. [Versión electrónica] *ALED, Revista Latinoamericana de Estudios del discurso* 1 (1), Pp. 69-81. Recuperado el 14 de agosto de 2010, de <http://www.discursos.org/Art/Algunos%20principios%20de%20una%20teor%20del%20contexto.pdf>

_____. (2008). El estudio del Discurso. *El Discurso como estructura y proceso.*, pp.21-65. España: Gedisa.

Vigo, A. (2002). Hans-Georg Gadamer y la filosofía hermenéutica: La comprensión como ideal y tarea. En: *Estudios Públicos*, 87. PP. 235-249.