

2020-12-01

Sujetos divergentes: una mirada desde el género en la escuela

Daniela Moreno Sánchez

Universidad de La Salle, Bogotá, morenosanchezdaniela78@gmail.com

Ingrid Carolina Mantilla Gutiérrez

Universidad de La Salle, Bogotá, incamantillag1306@hotmail.com

Myriam Esperanza Monroy González

Universidad de La Salle, Bogotá, mmonroyg@unisalle.edu.co

Lilia Cañón Flórez

Universidad Pedagógica Nacional, lili.canon@hotmail.com

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Moreno Sánchez, D., I.C. Mantilla Gutiérrez, M.E. Monroy González, y L.Cañón Flórez. (2020). Sujetos divergentes: una mirada desde el género en la escuela. *Actualidades Pedagógicas*, (75), 53-80.
doi:<https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss75.4>

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Sujetos divergentes: una mirada desde el género en la escuela*

Daniela Moreno Sánchez

Egresada de la Universidad de La Salle

morenosanchezdaniela78@gmail.com <https://orcid.org/0000-0001-8963-7646>

Ingrid Carolina Mantilla Gutiérrez

Egresada de la Universidad de La Salle

incamantillag1306@hotmail.com <https://orcid.org/0000-0003-1759-7571>

Myriam Esperanza Monroy González

Docente de la Universidad de La Salle

mmonroyg@unisalle.edu.co <https://orcid.org/0000-0002-8927-1012>

Lilia Cañón Flórez

Docente de la Universidad Pedagógica Nacional

lili.canon@hotmail.com <https://orcid.org/0000-0003-2316-1002>



Resumen: Este artículo de investigación busca comprender el concepto *género* a partir de las historias y las narrativas de jóvenes en la escuela como esos Otros. Para esto, se trazaron ejes emergentes e integradores relacionados con las subjetividades, la otredad y el género, junto con el vigor formativo de los relatos de vida en relación dialógica. También, se indaga desde la perspectiva de la investigación cualitativa y la implicación e interacción escolar, para situar, de esta manera, las narrativas en las que emergen tensiones frente al género y la institucionalidad que movilizan a los sujetos. Así, se encuentra la palabra del joven en entramados investigativos que, desde la voz de los Otros, interpelan los espacios escolares para interrelacionar prácticas, sentidos y concepciones de aquello que, quienes transitan por la escuela, quieren decir de la escuela Otra y el género. Desde esta perspectiva surge la búsqueda de los intersticios de la vida escolar, es decir, preguntarse por los sujetos para poner la mirada en la alteridad, lo diverso y sus singularidades. Dentro de esta discusión surge el reconocimiento de este proyecto como un proceso inacabado que constituye una propuesta para repensar la escuela y las construcciones sociales que gravitan en torno a los conceptos *género*, *sexo* y *sexualidad*.

Palabras clave: escuela-otra, jóvenes escolares, subjetividades, género, divergencia.

Recibido: 17 de enero de 2020

Aceptado: 26 de abril de 2020

Versión Online First: 18 de mayo de 2020

Publicación final: 30 de junio de 2020

Moreno, D., Mantilla, I., Monroy, M. y Cañón, L. (2020). Sujetos divergentes: una mirada desde el género en la escuela. *Actualidades Pedagógicas*, (75), 53-80. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss75.4>

* Artículo de investigación



Divergent Subjects: Looking from a Gender Perspective at School

Abstract: This research article seeks to understand the *gender* concept from the stories and narratives of the youth at school naming some subjects as those Others. To do so, some lines emergent and integrating with subjectivities, the otherness, and the gender were outlined, and combined with the educational force of the life stories as a dialogical relationship. This work is also an enquiry from the perspective of qualitative research and the implication and school interaction. This way, it aims to situate the narratives bringing about some tensions regarding the gender and institutionality that move the involved subjects. In this vein, the youth's words are found in an intertwining where, from the Others' voice, question the school spaces in order to interrelate practices, senses and conceptions about something that people being at the school want to say regarding the Other School and the gender. From this perspective, a quest into the interstices of school life is started, i.e., to wonder about the subjects in order have a look at the alterity, the diverse, and their singularities. This discussion allows the recognition of this project as an unfinished process serving as a proposal to rethink the school and the social constructions going around the concepts of *gender*, *sex* and *sexuality*.

Keywords: school-other; school youth; subjectivities; gender; divergence.

Ápices de discusión

Justificar la relevancia de un problema de investigación puede tener algunos distractores, pues se pretende establecer su importancia, utilidad, pertinencia, oportunidad en los contextos, aportes a la ciencia y competencias investigativas, entre otros factores con los que se suele reconocer la contribución de los procesos investigativos a la generación de conocimiento. En este sentido, solo algunas investigaciones se consideran útiles y oportunas; a pesar de ello, todas se hacen, se comunican y se posicionan en sus respectivos campos, en tanto que la búsqueda del conocimiento no puede considerarse como finita, menos aún los productos de investigación pueden ser tomados como definitivos o totalidades cerradas.

Con base en lo anterior, puede aducirse que la investigación base de este artículo encuentra sus horizontes en las búsquedas e intentos por explicitar, transformar o comprender algo que no se conoce —o que se cree conocer—. En palabras de Lévinas (1971), el conocimiento no es totalizable, es decir, una investigación constituirá siempre un continente de lo incontenible, por lo que llama a la humildad y a propósitos de honestidad. De conformidad con este autor, la educación es en principio ético: su foco de atención dejará de centrarse en la autonomía y la libertad para situarse en la responsabilidad que implica reconocer al Otro. Entonces, se da apertura a construcciones investigativas ubicadas en la educación, la comunicación y la cultura que gravitan en la escuela y sus entramados: actores, deseos, sentipensares, concepciones, experiencias y voces.

Desde esta perspectiva surge la búsqueda de los intersticios de la vida en la escuela Otra; es decir, preguntarse por los sujetos de esta dentro de la escuela dada para poner la mirada en la alteridad, lo diverso y sus singularidades. A la vez, ser capaces de leer y escribir acerca de género a partir del encuentro con comprensiones y configuraciones en historias y narrativas de esos Otros: los jóvenes en la escuela.

La convivencia con los demás se juega, entonces, entre un límite y el contacto con el Otro. Una convivencia que no puede sino dejarse afectar o dejar afectarse

con el Otro. Y en esa afición, que muchas veces pretende aniquilar todo aquello que perturba, todo aquello que inquieta, no habría Otro deseo posible que aquel que expresa que el Otro siga siendo Otro, que la alteridad del Otro siga siendo alteridad. (Skliar, 2009, p. 5)

Abbagnano (1983) entiende lo diverso como:

toda alteridad, diferencia o semejanza. [...] puede indicar uno, cualquiera de ellos o todos en conjunto. Es diverso, en este sentido, todo lo que es real no es idéntico. [Todo lo que puede ser real, es o diverso o es lo mismo]. (p. 351)

A la vez, Sacristán (1999, como se citó en Ramos, 2012) plantea que:

la diversidad alude a la circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes [...] la diversidad (y también la desigualdad) son manifestaciones normales de los seres humanos, de los hechos sociales, de las culturas [...] La diversidad podrá aparecer más o menos acentuada, pero es tan normal como la vida misma, y hay que acostumbrarse a vivir con ella y a trabajar a partir de ella. (p. 80)

56

De esta forma, se puede entender que “el término diversidad remite descriptivamente a la multiplicidad de la realidad o a la pluralidad de las realidades” (Devalle y Vega, 1999, p. 23). Sin lugar a duda, la diversidad está presente desde el momento en el que cada sujeto manifiesta sus propias características y visiones de mundo; incluso, se moviliza en distintos ritmos de aprendizaje que, en interacción con su contexto, se traducen en intereses académicos y profesionales particulares, expectativas y tránsitos de vida, especialmente a partir de sus interpretaciones de la realidad. También, toman lugar las diferencias intelectuales, físicas, sexuales, sociales, económicas, culturales y étnicas, entre otras.

De ahí que Sacristán (1999, como se citó en Ramos, 2012), aluda no solo a la diversidad sino al lenguaje que la revela:

el lenguaje sobre la diversidad acumula hoy aspectos y frentes tan distintos como la lucha contra las desigualdades, el problema de la escuela única interclasiista, la crisis de los valores tenidos por universales, las respuestas ante la multiculturalidad social y la integración de minorías, la educación frente al racismo y el sexismo, las proyecciones del nacionalismo en las escuelas, la convivencia

entre las religiones y las lenguas, la lucha por la escuela para la autonomía de los individuos, los debates “científicos” sobre el desarrollo psicológico y sus proyecciones en el aprendizaje, la polémica sobre la educación comprensiva, además de la revisión de las rigideces del actual sistema escolar y de sus prácticas. (p. 79)

La escuela no se mantiene ajena a estos encuentros con la diversidad. En este punto, su institucionalidad se ve interpelada por los sentipensares, las concepciones, los comportamientos y los actos de quienes la transitan. Surgen, entonces, las voces de esos Otros quienes apelan por el reconocimiento y la comprensión de la otredad que se vislumbra en su mismidad.

Estas interpelaciones hicieron un llamado a un método de investigación cualitativo que abre puertas a lo implicativo, en tanto se asume una postura crítica que concierne a los investigadores y a los sujetos, por lo que se encontró la pertinencia de la escritura de narrativas como parte de la acción que coloca a los actores en el centro del proceso investigativo. Vale decir que esta metodología no busca hacer definiciones académicas sobre lo que se hace como si fuese acabado, pleno y perfecto, al contrario, pretende decir lo que no se es, distinguiéndose entre prácticas, experiencias y usos de un mismo concepto (Villasante, 2006).

De manera particular, esta investigación ahondó en la experiencia de los actores participantes en los ámbitos escolares con base en cuestiones relacionadas con determinismos biológicos y construcciones sociales, por lo que, para este caso, las acciones sobrepasan el nivel de objeto de estudio y se transforman en interacciones de participación. Aquí, los caminos investigativos posibilitaron la lectura y la escritura de los constructos narrativos creados por las historias de esos Otros.

no es traer a la mente la fotografía de los acontecimientos del pasado archivados objetivamente, sino más bien en volver a captar el significado, el sentido y las emociones a las que dichas experiencias o acontecimientos se asociaron antes. (Bárcena, 2000, p. 38)

Trazados metodológicos

La investigación se desarrolló a partir de una perspectiva cualitativa de enfoque implicativo, que buscó la construcción interdisciplinaria y el diálogo

y las que nosotros contamos” (p. 27), las voces de las personas que se narran se constituyen en enseñantes, tantas veces callados y con tanto que contar.

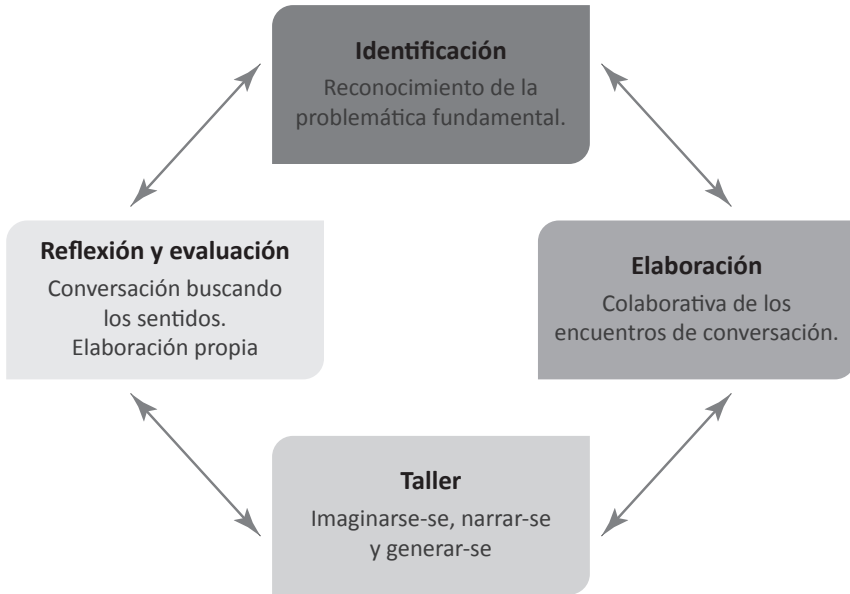
Se parte de un hecho de referencia que dispara las preocupaciones y propone una serie de momentos en los que conviene el diálogo y la participación (Villasante, 2014). De esta forma, se incorporaron dispositivos metodológicos que propiciaron la conversación entre quienes participan de la formación de docentes, las maneras de investigar y el decir de las subjetividades de jóvenes escolares. Este entrecruce, después de múltiples diálogos investigativos, terminó en una toma de decisiones que conllevaron detenerse en Juan y Sofía¹ como voces que integran a Otros escolares.

Juan se encuentra dentro de la institucionalidad escolar y, desde sus propios sentipensares, se forma como sujeto político —al margen de la escuela— en los colectivos LGBTI de la localidad de Santa Fe y en los grupos de danzas de la Escuela Distrital Jaime Garzón. Él se ha propuesto concebirse como gestor de paz Josoquista y plantea que es “una vía para mitigar las situaciones de acoso de los que nos ha tocado ser distintos”. Por otra parte, Sofía es egresada de la institución, perteneció al gobierno escolar como representante de los estudiantes y en su voz se narra la experiencia escolar: “se dieron cuenta que había una persona que no le tiene miedo a luchar por sus derechos, [...] tengo una gran influencia en los estudiantes [...] y pude dejar una huella de libertad marcada al colegio”.

En este orden de ideas, primero, se generaron discusiones en torno a los contenidos y los trazados metodológicos; luego, se plantearon actividades metodológicas en cuatro momentos (figura 2) donde se transversalizaron encuentros de reflexión formativa. Este delineado metodológico se convirtió en la construcción de espacios-tiempo para el diálogo interdisciplinar y de saberes que integraban los procesos investigativos, la participación y la reflexión crítica. Así, se plantearon ejes centrados en los jóvenes, de los cuales surgieron coordenadas de concepciones de género como rasgos constituyentes de subjetividades.

¹ Los nombres de los estudiantes han sido cambiados por seudónimos para proteger su identidad y derecho a la privacidad

Figura 2. Cuatro momentos del trazado metodológico



60

Fuente: elaboración propia

Como parte de la metodología, y de acuerdo con los momentos del trazado metodológico, se aplicó el taller pedagógico “Imaginar-se, narrar-se y generar-se” como una estrategia de investigación propia del escenario escolar que buscaba ubicar las dudas de los estudiantes de grado sexto relacionadas con género y sexualidad; en vista de que la palabra fluye con dificultad, es posible vislumbrar los mitos o tabúes asignados al abordar estos conceptos y explicitar la comprensión del cuerpo. Por esta razón, desde la matriz de análisis (figura 1), lo íntimo, lo secreto y los fondos surgen a partir del dibujo, estrategia que ellos mismos sugirieron para poder conversar sobre este tema, problematizar y abordar las tensiones en perspectiva pedagógica.

Figura 3. Ejemplos de preguntas y dibujos realizados por los estudiantes de grado sexto









Fuente: estudiantes vinculados a la investigación

Para el análisis de los dibujos, se utilizó la prueba de la figura humana de K. Machover (TFHM), conocida por ser una prueba de proyección de la personalidad en el dibujo de la figura humana, técnica propia del psicoanálisis. Este ejercicio permite representar ciertos rasgos de la personalidad del ser humano, la relación con el medio ambiente, los vínculos interpersonales y los aspectos sexuales del sujeto quien dibuja. De acuerdo con la investigación, se tienen en cuenta aspectos como: la figura realizada, tamaño, posición, trazos de línea, perspectiva, simetría, cada una de las partes del cuerpo, etc.

Cabe mencionar que esta es una herramienta didáctica que permite comprender e interpretar cuál es la dinámica que tienen los sujetos que participaron en la investigación y, a su vez, develar de manera creativa cuáles son las preguntas que tienen en cuanto a identidad, género, sexo, sexualidad, relaciones interpersonales, etc. La investigación no buscó hacer algún análisis clínico individual de los sujetos; por el contrario, se hizo un análisis pedagógico general para justificar la importancia que tiene la construcción de género en la escuela y las dinámicas que allí ocurren. No se

pretendió hacer afirmaciones, ni juicios acerca de cada una de las personas, sino encontrar cuál es la ambivalencia en la comprensión de la realidad de la escuela acerca del género. Además, se buscó comprender cuál es la manera acorde de leer las preguntas que están plasmadas en los dibujos.

Figura 4. Aproximaciones al análisis de los dibujos de acuerdo con el modelo de prueba de Machover

Dibujo	Ejes de análisis	Dibujo	Características
	1. Rasgos corporales: rostro		<ul style="list-style-type: none"> - Omisión de los rasgos faciales: indica evasividad de las relaciones interpersonales, evasión de los problemas. - Mayor tamaño de la cabeza femenina: considera superior al sexo que le confiere mayor tamaño de cabeza (superior e inteligente) - Nariz de frente: indica carácter viril y afirmativo. - Nariz de perfil: índices significativos de señal de conflicto o dificultades sexuales. - Cuerpo delgado: indicativo de descontento con su propio cuerpo.
	2. Rasgos corporales: tronco		
	3. Vestimenta		
	4. Aspecto formal de la figura: ubicación y tamaño		
	5. Tema y movimiento		<ul style="list-style-type: none"> - Hombros anchos en la figura del varón: rasgos de confusión sexual. - Manos en la región genital: se asocia en la mayoría de los casos a individuos preocupados por las prácticas onanistas. - Dedos abiertos o juntos, con un dedo demasiado corto o alargado: se presenta como reflejo de culpabilidad engendrada por la masturbación. - Piernas sombreadas: evidencia de trastornos sexuales, pánico, homosexual.
	6. Perspectiva		
	7. Postura		
	8. Tratamiento diferencial entre figuras		
	9. Sombreamiento y borraduras		
	10. Simetría		<ul style="list-style-type: none"> - Figura de frente: exhibicionismo y ostentación - Líneas sutiles sobre la falda en el área de los órganos genitales: indican cierta preocupación sexual inhibida y furtiva. - Sombrear fuertemente el área sexual: lo realizan los hombres con marcas violentas (sexualmente) - Énfasis en las articulaciones: demuestra indicios de dependencia maternal e inmadurez psicosexual. - Pliegue de pantalón: si está remarcada es índice de tensiones respecto a la masturbación.
	11. Tipos de líneas		
	12. Otros: <ul style="list-style-type: none"> - Indicaciones anatómicas - Indicaciones de conflicto - Sucesión 		

Fuente: elaboración propia

En este ejercicio de análisis preliminar, se realizó un tejido entre las preguntas que formularon los estudiantes de grado sexto cuando estuvieron explorando su sexualidad, sus roles, su manera de ser y sentir, y cómo se han ido transformando en el transcurso de la escuela, los nuevos discursos y los tránsitos. Asimismo, se exploraron las formas como se polarizan las tensiones entre ellos, es decir, la manera en la que se juzgan, se burlan

y se cuestionan las maneras distintas de habitar el cuerpo. Por ejemplo: “tengo una enfermedad sexual y me gustaría cambiar el pene ¿Por qué nací así?”; “¿qué hay por dentro de la vagina y qué función tiene?”; “¿por qué a los hombres no les crecen las tetillas?”; “¿por qué hay mujeres que les gusta mostrar las tetas y las nalgas?”; y las de los jóvenes de grado once quienes han elaborado sus propios conflictos, sus familias, el rol en la escuela y las relaciones socio-afectivas. Así, las voces tocan la vida de Juan y Sofía, y surgen las narrativas que dan lugar a sus concepciones de género. De acuerdo con Giordan y Vecchi (1999):

toda concepción tiene dos componentes: uno tiene que ver con el qué se concibe y el Otro con cómo se concibe. Conforman los marcos de referencia desde los cuales actúa el ser humano, son el prisma a través del cual percibe y el contexto sobre el cual procesa la información. (p. 111)

La narrativa permite exponer la voz de la propia historia con sus tiempos, espacios, experiencias, concepciones y sentires en los tiempos y espacios de la Historia: “pensar la vida humana como vida encajada en la temporalidad es la idea del tiempo narrado: el tiempo se hace humano a través del relato [...] cuando el tiempo vivido o por vivir nos permita contar un relato” (Bárcena, 2000, p. 12). Las voces de Juan y Sofía localizan sus concepciones en un tono de construcción de posibilidad: desde su propio cambio se abren puertas para quienes los rodean en su hábitat social y cultural.

La voz del joven en el territorio escolar

La metodología aplicada permitió develar en los talleres distintas maneras en las que se relacionan los estudiantes: no asisten a clase, retan a los profesores, actúan y se identifican con ciertas formas corporales y verbales. De esta manera, sus concepciones y pensamientos producen una tensión en la estructura escolar, en la que las expresiones verbales se descentralizan del afecto, así, la agresión y las palabras fuertes se convierten en formas de interactuar. En este sentido, los estudiantes emplean un código restringido² concentrado en términos con un significado particular para ellos. Por

² Teoría propuesta por Bernstein (1959) en la que se habla de los sistemas de comunicación que construyen el significado desde la perspectiva sociolingüística. “El código se entiende como “un principio regulativo tácitamente adquirido que selecciona e integra: a) significados relevantes; b) la forma de su realización y c) contextos evocadores” (Díaz, 1993,

ejemplo, varios de ellos empleaban palabras como “la perra”, “ese gay”, “la flor” y “el marica” acompañadas de movimientos que incitaban a la burla de cualquier comportamiento asociado con debilidad o con la urgencia de imponerse y no “dejarse joder”. Así, los espectros de comunicación se restringen en el contexto a través de jergas, las cuales son de uso propio y no permiten su universalidad.

Las palabras que más escuché eran: qué marimacha, se cree niño, el fútbol no es para niñas, sé más femenina, ¿por qué no se maquilla?, qué niño [...]. El estereotipo que tenía que seguir era el de una princesita y pues no, eso no iba a pasar, [...] yo no quería encajar en lo que querían ver de mí. (Sofía)

Yo le dije a los directivos, porque los profes se me burlaban [...] y mis compañeros solo se reían y decían: ¡ahí va el gay! [...]. Además de señalarme, se ponían las manos sobre la cintura y empezaban a caminar como las modelos [...]. Yo les decía que eso qué era y que más maricas eran ellos por hacer eso. (Juan)

64 ■ Nada más gaseoso que la escuela pensada, y nada más cuestionador que la escuela vivida. Aquello que ocurre en este territorio como “la suma de un sentido —significado— que se otorga a un lugar, cuya definición se valida por la comunidad. [...] Territorio [...] no se limita a la dimensión geográfica o espacial, sino que incluye las dimensiones económica, cultural y política.” (Cañón, Monroy y Salcedo, 2016, p. 172). De este modo, la investigación plantea leer y escribir acerca de género a partir del encuentro con comprensiones y configuraciones en historias y narrativas de esos Otros: los jóvenes en la escuela.

Aquello que pasa en la escuela se vive de mil maneras porque se entrecruzan, entre otros, el territorio, las subjetividades y las identidades; así, en esta se abre un espectro de interrelaciones —también de aperturas— y tránsitos de realidades, junto con sus formas de leerlas y expresarlas en multiplicidad de lenguajes, que conllevan constructos sociales, culturales y formas de expresión. Entre ellas, las palabras con sus significantes, significados y sentidos de quienes las pronuncian.

Algunos de los jóvenes escolares, quienes hacen un llamado minucioso a la interpelación investigativa, ponen en tensión lo institucional y sus verdades,

p. 3) En este sentido, el código restringido depende de los significados que como comunidad emplean los sujetos en relación con el contexto local, y se usan de manera particular en ese entorno específico.

sus movimientos —o detenimientos—, e interpelan las unicidades epistémicas de la escuela. Se manifiestan, así, transgresiones a las regulaciones del cuerpo y sus formas de habitarlo, las normas espaciotemporales, la repetición de conocimientos que “no me dicen ni me significan”; en fin, se niegan las opciones que ofrece la escuela y se buscan esas “otras vías en contravía”.

Las expresiones de los jóvenes escolarizados convergen en el constante movimiento y cuestionamiento de la escuela. Para este caso, se hace referencia al colegio Jorge Soto del Corral, en la localidad de Santa Fe, enclavada en el centro de la ciudad y constituida, en gran parte, como territorio colonial, pues heredó el nombre antiguo de la capital. Santa Fe incluye algunos edificios gubernamentales y corporativos; además, parte del sector bancario, el tradicional barrio comercial San Victorino, así como una parte rural correspondiente a los cerros orientales y algunas de las principales universidades del país. En esta, se concentra población que, por distintas condiciones sociales, económicas y culturales, hacen parte de la pobreza histórica del país. También, se considera una de las localidades con mayor incidencia en el arte popular de la capital, ya que cuenta con colectivos de hip hop y muralismo.

Figura 5. Fachada del IED Jorge Soto del Corral



Fuente: Cuevas (s. f.)

Figura 6. Mural en localidad de Santa Fe³



66

Fuente: Rodríguez (2016)

Así, la vida de Juan y Sofía transcurre en esta localidad, junto con su familia, sus amigos y parejas. La escolaridad ha sido gran parte en la institución, Juan se encuentra cursando grado undécimo y Sofía se graduó el año pasado.

Después de migrar desde Medellín [...] una nota Bogotá con mi abuela, mi amor, mi vieja pa' las que sea [...]. El colegio, un fastidio: parces de todos lados, órdenes todo el día: quítese esto, llegue a tal hora, que cállese, péinense, estudie, y la tarea [...]. (Juan)

La institución, por su parte, proyecta su propuesta pedagógica hacia el beneficio de los estudiantes, la inclusión y la enseñanza para la comprensión:

³ "Que la gente se empodere y ejerza sus derechos", Miguel Ángel Barriga, corporación Red Somos Todos. El hip hop impacta en distintos jóvenes de la localidad. En este caso, el mural configura una representación simbólica que llega a la población con el propósito de dar apertura a imaginarios que movilizan transformaciones sociales; en especial, en relación con multiculturalidad y género.

con alto contenido humano, ético, lúdico, científico, artístico y deportivo, capaz de responder a las expectativas de los estudiantes; que procura desarrollar procesos de aprendizaje que producen transformaciones educativas, sociales y culturales, desde el reconocimiento de la diversidad, multiculturalidad, situación de discapacidad, vulnerabilidad y alto riesgo social del contexto, lo que garantice la permanencia escolar. (Proyecto Educativo Institucional del colegio, Manual de convivencia, 2017-2018) [inédito]

En la escuela las vivencias de los sujetos se movilizan de diferentes formas: romances, discusiones, peleas, amistades y desilusiones. Simbólicamente, lo que ocurre en la escuela vivida es la letra que no se encuentra en el manual, pues es un espacio que presenta un movimiento constante en las aulas de clase, los pasillos, los baños y la cafetería, entre otros. La escuela no solamente se mueve en el orden; también, en el caos, en la posibilidad, en lo imprevisto y en lo no planeado.

Lo que se vive en la escuela no está escrito en el papel, las directivas creen que con escribir en un manual las reglas y los deberes de cada uno todos harán exactamente lo que está ahí [...] decir que todo es perfecto y que se enfocan en los valores humanos y que vivimos en comunidad [...] es mentira, solo es un mundo ideal. (Sofía)

Un asomo a los conceptos disparadores en conexiones con las voces de Juan y Sofía

La escuela Otra: la otredad y la alteridad

La pregunta por la realización del sujeto y el sentido de la vida toma un carácter principal, en especial, cuando se reconoce al Otro que se encuentra alrededor, quien extralimita al Yo como un sujeto diferente. Pensar en el Otro reconsidera la mirada del Yo superior a ese Otro, de esta manera, el Yo creará un muro (seguridad en el sentido de mismidad) que se vuelve invisible cuando afuera se busca la comprensión. El Otro, en su inadecuación, permite llegar a comprender la excedencia de su ser.

Resulta, entonces, inaplazable el cuestionamiento que emerge del joven respecto a los ordenamientos institucionales y culturales: los protocolos y la operación pasan por encima del sujeto, el acto se escinde del sujeto; el joven se lacera, se corta y se enfrenta a ideaciones suicidas. Además, se piensa más y mejor cuando la crisis lo obliga, porque el pensamiento está presionado a

resolver los sentidos en colectivo. El sentido del sujeto se encuentra con los Otros, en particular en condiciones de carencia o diferencia.

En la voz de Juan se proyecta la potencia de sus vivencias:

vivir no es fácil, menos para un niño afro[...]. Puede que parezca repetido, pero no es fácil soportar el maltrato de parte de la sociedad y de tus mismos compañeros de estudio, es más frustrante aún, si no tienes nadie a quien acudir por tu miedo de ser rechazado [...]. A mis 7 años de edad fui creciendo y avancé al futuro [...], empecé a ver los beneficios de ser afrodescendiente, aunque ser negro se considera muchas veces como ser un hombre de segunda, ladrón, perezoso, feo, animal, bulloso y que casi no sirve para nada [...], y además tenía algo aún más duro y lo oculté mucho tiempo de mi familia: no solo soy afro; también, gay [...]. Eso era peor para la sociedad: un negro homosexual [...]. Sentía gran peso físico como dos baúles llenos de cosas viejas [...]; poco a poco me voy quitando capas de dolor de encima, en alguna parte de mi cuerpo, el cutting ha quedado atrás [...], ahora llevo mi mensaje a otros compañeros de la escuela [para] que nos encontremos en aceptarnos como somos no como nos quieren ver.

68

Las particulares acomodaciones que emanan de Juan conllevan considerar que los jóvenes gravitan en la tensión entre ser reconocidos y no serlo, entre la frustración y la realización vital, entre pertenecer y ser excluido, lo que los obliga a pensarse por fuera de la certeza. Pensar el joven-Otro y la escuela-Otra en la incertidumbre que significa correr el riesgo de comprender al Otro en su complejidad y su singularidad para posibilitar-se y posibilitar un reconocimiento digno y legítimo ya que, “el Otro” es “lo absolutamente Otro”.

El Otro ya no parece ser solo un afuera permanente, o una promesa integradora o su regreso a nuestro hospedaje, o su extranjería, o su andar errante y/o vago-bundo. Su irrupción confunde el espacio de la mismidad. Y es también la falta de espacios, la pérdida de espacios, el descubrimiento de espacios, el desdoblamiento de espacios, aquello que nos causa la perplejidad del presente: así como necesitamos de un otro tiempo y de un tiempo otro, tal vez ahora precisemos también de un otro espacio y de un espacio otro. (Skliar, 2002, p. 87)

Debería ser recíproco el cuestionamiento que el joven hace del mundo y la interpelación colectiva de la escuela respecto de las posibilidades de

realización concretas de este. Así, el carácter de lo ético, como lo plantea Lévinas (1971), es el cuestionamiento del Mismo:

de modo que su intención crítica lo lleva más allá de la teoría y la ontología. La crítica no reduce lo Otro al Mismo como la ontología [...] cuestiona el ejercicio del Mismo que no puede hacer el cuestionamiento egoísta del Mismo –se efectúa por el Otro– y aclara, a este cuestionamiento de mi espontaneidad, por la presencia del Otro se llama ética. (p. 278)

La ética propone una mirada de responsabilidad frente al Otro, pues no es posible negarlo ni reducirlo en su diferencia. Por tanto, la ética ilustra la posibilidad de proximidad, que no implica un distanciamiento sino un acercamiento a la aprehensión y la comprensión al conocimiento del Otro. La proyección del Otro solo se vuelve visible en la mirada de su rostro. El Otro no es, meramente, alguien que se comunica, es alguien que acontece con un rostro que significa. Según Lévinas (1997):

El Otro permanece infinitamente trascendente, infinitamente extranjero, pero en su rostro, en el que se produce su epifanía y que me llama, rompe con el mundo que puede sernos común y cuyas virtualidades se inscriben en nuestra naturaleza y que desarrollamos también por nuestra existencia. Pero la palabra procede la diferencia absoluta. (p. 208)

Conocer, como lo plantea Lévinas, “viene a ser aprehender el ser a partir de nada o llevarlo a la nada, quitarle su alteridad” (p. 235) y se adiciona, tanto en reducción absoluta como en expansión definitiva, el sentipensar para explicar por qué la realidad puede expandirse o contraerse a tal punto que pueda ser posible ir hacia el infinito o la nada posibles en los cuales hace travesía el fenómeno de la vida.

Ser gorda, flaca, negra, blanca, salir con chicas o chicos, no debería ser lo que determine quién es una persona [...]. Somos mucho más de lo que se puede ver a simple vista [...]. Tengo mi historia y me gustaría que otros contaran también la suya [...]. Tal vez no tengamos cosas en común, pero eso no importa, lo que vale es contarla así uno se hace recordar. (Sofía)



Lévinas sugiere buscar una trascendencia basada en el concepto *infinitud*, definido por su condición de absoluta exterioridad. En otras palabras, la trascendencia exige una distancia, una separación. Lo infinito se refiere a ese momento en el que la ruptura se ofrece como desbordamiento y como posibilidad de in-contención; quiere decir que, en la fisura se tiene en cuenta la experiencia vivida, es justo el lugar en el que se puede superar la totalidad y surge la escuela-Otra.

Fue un completo infierno empezar a peinarme, a utilizar faldas y accesorios patéticos, [...] el rol de princesita ya me tenía aburrida [...] cuando me miraba al espejo simplemente quería suicidarme. (Sofía)

El *bullying* de mis compañeros ya me tenía cansado, hasta el de los profes, además de ser negro me la montaban por ser gay y porque no hacía caso en clase [...]. Me decían que parecía un mico porque no me quedaba quieto, saltaba, peleaba y gritaba mucho [...]. Tanto acoso [...] ¡Qué dolor tan grande! Me quería suicidar, no encajaba. (Juan)

70 ■ Así lo alterno, lo que está por fuera, juega como ruptura del sentido común, que tanto ha requerido inversión racional, esfuerzo epistémico, imposición por la vía del cuerpo: la mente y el alma, si se quiere. Como diría Gramsci (2004), construir el sentido común, por lo menos en la escuela, vale y tiene un precio impensable en términos históricos, por quienes van hoy a ella. El mismo autor reafirma, por la vía de la sociedad política y la civil, se determina su “en sí” y niega su “para sí”. La propuesta humanista existencial no tomará la negatividad del “para sí”, sino la posibilidad como lo que rompe; entonces, lo alterno es más bien lo que podría ser, lo que pudo ser, lo que potencialmente es “siendo”, no precisamente en la totalidad, sino en su margen por sobre su orilla.

Para hacer un acercamiento al concepto *alteridad*, se puede afirmar, según Sousa (2011), que el alter, el Otro, es estimado como

el principio filosófico de alternar o cambiar la propia perspectiva por la del Otro, considerando y teniendo en cuenta el punto de vista, la concepción del mundo, los intereses, la ideología del Otro, y no dando por supuesto que la “de uno” es la única posible. (p. 27)

Para Enrique Dussel (2002) la alteridad es el saber pensar el mundo desde la exterioridad alternativa del Otro, en el reconocimiento de este como diferente al sí mismo, pero solo se puede lograr a través del cara-a-cara con él. Lévinas dice, en *Ética e infinito* (2000), que en el rostro se ofrece la mirada, que es conocimiento, percepción. Para este autor, la resistencia del rostro “no desafía a la debilidad de mis poderes, sino a mi poder de poder” (p. 211). Se dirige al Yo invitándolo a una relación en la que el Otro cuenta más que este, siendo ambos unos Otros.

Esta mirada implica problematizar la escuela y redefinirla. Para ello, vale reconocer perspectivas de autores como Peter McLaren, Emmanuel Lévinas, Boaventura de Sousa, Pablo Pineau y Ochy Curiel, quienes cuestionan la importancia del Otro, los vínculos con los sujetos que incursionan en la escuela y las comprensiones de sus necesidades. Lévinas (1971) plantea que “el Otro” es “lo absolutamente Otro”, en el cual, el Otro, por corresponder a esa idea, es inabarcable e inaprensible por ninguna estructura totalizadora o universal que lo englobe, incluso así la escuela lo desee. Por esta razón, se torna imprescindible la tarea de pasar de las meras ideas a hacer empatía con el Otro, porque al hacerlo se posibilita no solo pensar en el problema, sino comprenderlo en su Otredad.

De acuerdo con lo anterior, pensar en el Otro hace reconsiderar la mirada del Yo superior al Otro y, así, dar una reconstrucción —resignificación— del Otro. Asimismo, el Yo creará un muro (seguridad en el sentido de mismidad) que se vuelve invisible cuando afuera de este se busque la comprensión. El Otro, en su inadecuación, permite llegar a comprender la excedencia de su ser. Lévinas plantea la posibilidad de romper el encantamiento que se genera cuando se intenta poseer al Otro, esa totalidad en la que la subjetividad y la infinitud del Otro quedan encalladas, siendo el sujeto cautivo de sí mismo.

De Sousa (2010) indica que la invisibilidad se refiere a las formas de conocimiento posibles de excluir que no aplican a lo ya establecido. Este lado de la línea se enfrenta con su opuesto: religiosos/laicos, cultos/populares, nobles/plebeyos, heterosexuales/homosexuales, civiles/campesinos o indígenas, intelectuales/ignorantes, etc. Solo se pueden encontrar los conocimientos relevantes, no reales que están más allá de la verdad y de la falsedad, pues “lo que más caracteriza al pensamiento abismal es la imposibilidad de la co-presencia de los dos lados de la línea” (p. 30).

En la fisura, lo liminar de los dos lados de la línea, se tiene en cuenta la experiencia vivida. Justo allí, se puede superar la totalidad y surge la escuela Otra que posibilita la construcción de conocimientos, que “no podrían ser pensados ni como verdaderos ni como falsos, ni como legales o como ilegales” (p. 31).

Para mí ser negro y gay se volvió en el peor error que pude cometer [...]. Con garras he tenido que hacerme respetar y mostrarles a todos que ser quien soy no me quita ni me hace menos que nadie [...], tan solo soy alguien que busca ser escuchado y reconocido [...], que quiere ayudar a otros para que no pasen por lo mismo que he pasado [...]. Todos merecemos una oportunidad. (Juan)

Respecto del reconocimiento de la escuela, Pablo Pineau (1999) expone que esta ha sido construida históricamente y es concebida desde su “normatividad e institucionalidad”, en el sentido más racional como un mero “resultado” de lo que se conoce como desarrollo humano y educativo. A su vez, plantea que se ha encargado del desarrollo lineal e inamovible. “La escuela es una conquista social y un aparato de inculcación ideológica de las clases dominantes” (p. 28), ya que su poder de alineación la ha convertido en un simple resultado del completo raciocinio humano y sus diferentes formas de evitar las variables que se le plantean, evita la transformación y la esperanza de cambio.

Somos una escuela de costumbres y todo lo nuevo lo rechazamos sin importarnos lo que los demás crean o si les afecta [...]. Las instituciones deberían garantizar espacios donde todos tengamos respeto, oportunidades, libertad y una sana convivencia. (Sofía)

Lo anterior permite reflexionar acerca de los quehaceres en la escuela y la construcción de los sujetos propositivos ante los dilemas planteados por la realidad cultural, educativa, social, pedagógica y política de una escuela que llama, en términos de Freire (1972), a pedagogías de la esperanza, el amor y el intercambio de experiencias.

Género en relación con el cuerpo

McLaren (1998, como se citó en Jorgehue, 2008) refiere que la educación se ha construido de manera normalizadora para adoptar la realidad. Por

eso, entre otras cuestiones, surgen las tensiones frente a los cuerpos que transitan la escuela y, en esos cuerpos, las inquietudes frente al género. Al respecto, Luis Santos (2009) indica que el concepto *género* pertenece a una categoría reciente que fue introducida “para referirse a los diversos aspectos de la organización cultural del sexo” (p. 21).

El uso del concepto *género* y su construcción ha sido determinado por *gender*, en inglés. Esto significa que, su origen ha respondido a una comprensión directamente relacionada con los sexos. En contraste, se encuentra su definición en español que “se refiere a la clase, especie, tipo o grupo taxonómico al que pertenecen las cosas, a los artículos o mercancías que son objetos de comercio y a las telas” (pp. 21-22), lo que lo deja como un concepto ambiguo. En consideración a esto, Ochy Curiel (2017) indica que la definición de género se ha asentado como construcción social generalizada a través de creencias políticas, sociales e instigadoras del poder.

A lo largo de la historia han surgido cuestionamientos y debates respecto a conceptos que interpelan a las prácticas sociales y que, además, colocan en un punto de distinción a aquellos quienes han sido considerados diferentes. En palabras de Sofía: “un problema muy relevante [...] es que yo odiaba utilizar la falda del uniforme, ponérmela era como el mismo infierno [...]. Una profesora le encantaba hacerme la vida imposible, no me dejaba entrar a clase si no tenía el uniforme correspondiente”.

Por esta razón, distintos aspectos en discusión proponen reflexionar acerca de los fundamentalismos como base de la comprensión del género, lo que atrae opresiones, desigualdades, exclusiones y subordinaciones. Curiel (2017) explica no solo la genealogía de género, sino también muestra los efectos que conlleva su comprensión: “[soy] una mujer socialmente construida, afrodescendiente, nacida en una isla del Caribe, lesbiana feminista por posición política, activista a la vez que académica” (p. 2). De colocar en escena las concepciones de su yo, Curiel argumenta que los debates con respecto a *género* se han trazado de manera histórica, teórica y política dentro de distintos momentos disciplinarios. Así, la prescripción de “género, raza y sexualidad” ha sido destinada por el determinismo biológico y ha sido dirigida en la categorización de lo que se concibe como hombres, mujeres, homosexuales, heterosexuales, negros, blancos, etc. De igual forma, estas categorías han sido jerarquizadas abordando las relaciones de poder.

La autora desglosa cada uno de los conceptos vistos desde la mirada teórica del feminismo. En primer lugar, el género como categoría cobra

sentido desde la intención de desnaturalizar la comprensión de lo que significa ser mujer y homosexual como lo Otro opuesto al paradigma de lo masculino en cuestiones de determinismo biológico y social. En el feminismo, la categoría tiene antecedentes prescritos por antropólogos, filósofos, historiadores y sociólogos que proponen analizar la personalidad social, los roles de género, las diferencias y estructuras sociales, las representaciones de lo femenino y lo masculino, y la separación del sexo del género a través de discusiones de distintos constructos sociales. Nicole Claude Mathieu (1973) fue una de las primeras feministas francesas que trató la forma en la que la bipartición del género entre hombres y mujeres ha sido concebida no desde lo biológico, sino desde lo ideológico y político, creando una realidad social con una presunta complementariedad y dependencia entre los sexos. “De esta manera, las relaciones sociales han sido enmarcadas por la desigualdad y la jerarquización que asume la heterosexualidad como norma obligatoria” (Curiel, 2017, p. 9).

74

Cumplí el sueño de mi mamá de hacer una fiesta de 15 años con vestido, maquillaje, tacones, aretes y el cabello arreglado [...]. Eso me hacía ser mujer, según ella [...], pero no era lo que quería realmente. (Sofía)

Hablar de género ha sido considerado, como lo menciona Joan Scott (1998), historiadora norteamericana, una de las formas primarias de las relaciones y estructuras sociales por la cual se significa el poder. Es decir, “las relaciones sociales se expresan en símbolos culturales que evocan representaciones e interpretan diferentes significados en conceptos normativos enfocados por distintas disciplinas (religión, educación, psicología, ciencia, política, economía, etc.) y busca definir la identidad en términos subjetivos” (Curiel, 2017, p. 9). De este modo, lo que se considera como hombre, mujer, intersexual, heterosexual, homosexual, bisexual, pansexual, asexual y transexual está lejos de significarse por determinismos biológicos, por el contrario, corresponden a concepciones sociales.

Se olvida que la escuela configura un espacio donde no solo se moviliza la transmisión de conocimientos, sino también se transporta en subjetividades reflejadas en percepciones, expresiones, hábitos, conductas, personalidades, principios y formación de seres integrales, entre otras, en las que resultan inquietudes respecto al género y la sexualidad (García, 2007). Estos asuntos podrían convertirse en pretextos para la lectura y la escritura,

de ahí la valía de dar paso a estos ejercicios narrativos que permitan leer-se en clave del Otro.

Asimismo, la escuela influye en la construcción de los imaginarios (lo femenino, lo masculino), reglas y tonos de interacción, formas de jerarquización, roles y formatos de participación, construcción del cuerpo, narrativas personales y juegos de lenguaje relacionados con el género (García, 2003). Sin embargo, en distintas ocasiones, la institucionalidad omite debatir estos temas y pasa por alto las problemáticas que emanan de las relaciones entre los sujetos. De acuerdo con el estudio realizado por Carlos García (2007) en Colombia,

la escuela parte de una especie de presunción heterosexual, en el sentido que los intercambios sociales y académicos parten de suponer que todos los involucrados e involucradas en la escuela pertenecen al ámbito de las prácticas y la identidad heterosexuales, las cuales parecen vigilarse culturalmente con manifestaciones, expresiones, dudas y chistes homofóbicos. (p. 13)

Tales manifestaciones y expresiones se oponen, sin lugar a duda, a debates respecto a la diversidad, dado que la concepción de la heteronormatividad propone una visión de lo que es “políticamente correcto y normal” de los géneros, en especial respecto de la masculinidad en la escuela.

75

El más largo tiempo del abordaje pedagógico de la sexualidad en la escuela, en Colombia, ha estado limitado a la descripción anatómico-fisiológica de los aparatos reproductivos femenino y masculino, y a la prescripción moral de comportamientos sobre la base de un ideal de constitución de pareja adulta heterosexual establecida con fines procreativos. (p. 14)

El género y la sexualidad constituyen conceptos que, como lo resalta el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2006b) en el proyecto de educación para la sexualidad y la construcción de ciudadanía, se definen como:

una construcción social simbólica, hecha a partir de una realidad propia de las personas: seres sexuados en una sociedad determinada. Como tal, son una dimensión constitutiva del ser humano: biológica, psicológica, cultural, histórica y ética, que compromete sus aspectos emocionales, comportamentales, cognitivos y comunicativos tanto para su desarrollo en el plano individual como en el social. (pp. 31-33)

A manera de cierre: leer-se e imaginar-se la escuela Otra

En tanto que ningún proceso de investigación puede asumirse como evento final, aquí se relacionan atisbos de conclusiones, es decir, de cierres para dar paso a nuevas aperturas. Juan y Sofía, como tantos Otros jóvenes escolares, hacen parte de la escuela, el barrio, la ciudad, y atraen, en tanto que sujetos culturales, educativos y comunicacionales, a los actores y las situaciones que surgen en investigaciones situadas en ámbitos de la escuela. Así, el sujeto fagocitado, subsumido, incluido, excluido, aceptado, denigrado, acosado o, por el contrario, reconocido consolida puntos de fuga para cuestionar la mirada acerca de la institucionalidad escolar. Se transita hacia la otra orilla, para preguntar por el Otro y, de paso, por la escuela-Otra, el Otro-imaginado e imagínate, el que se repite o se crea, el Otro alienado y en resistencia.

El reto significa ir más allá de la discusión ontológica para cuestionarse e intentar ver al sujeto joven desde su distinción, diferencia, concreción, desde su singularidad. Ser parte del singular-Otro para llegar a la infinitud de sus posibilidades, como lo plantearía la fenomenología existencial desde una postura de lo ético, cuyo reto es pensar un mundo no totalitario. En el mismo sentido, una educación-Otra no busca solamente la autonomía, tiene como propósito la responsabilidad del sujeto con toda su realidad, la mayoría de las veces sufrientes: Juan y sus historias de autolesión, ideación suicida, transgresión y resistencia.

En palabras de Bárcena (2000), es necesaria una pedagogía que ponga atención en lo que queda fuera del sistema, porque es el seno de la relación educativa donde el rostro del Otro —en conversación con Lévinas (1997)— irrumpe más allá de todo contrato y de toda reciprocidad. “Una pedagogía de la radical Otredad busca como referentes el derecho de la ilustración y sus márgenes” (Bárcena, 2000, p. 22).

Esta búsqueda requiere un pretexto: el Otro en su acto que, intencional o no, crea y cuestiona desde su transformación, y en su palabra muestra la manera y el modo de abordar las situaciones.

Nosotros los jóvenes somos el futuro, así que sí se puede tener un cambio [...]. Yo pienso que esto lo podemos lograr mediante la propuesta de una escuela que reconozca la diversidad, que podamos sentarnos a charlar, que podamos enfrentar todos estos problemas desde la comunicación, desde actividades que le den a todos los niños y jóvenes la fuerza y la libertad para hablar, donde se dé la oportunidad de reforzar los lazos sociales y así elevar la autoestima de personas que

se han sentido afectadas, que podamos dialogar y preguntar tranquilamente sin tener miedo a ser señalados. (Juan)

Tales actos ponen en evidencia la crisis no solo en la escuela, sino en la sociedad como tal y, precisamente, desde la crisis se visibiliza lo alterno y la alteridad, y se entrecruzan salidas que requieren imaginar y delirar posibilidades de lo humano. Esto significa detenerse y ver al joven en su otredad, en su capacidad de creación, enunciación y silenciamiento. Ahora bien, implica un intento por superar la idea de pobreza totalizante y vulnerabilidad como destino. Nada se crea en la certeza. Las palabras de Juan irrumpen y cuestionan, edificando “vías en contravía” de la repetición de la imposibilidad puesta en frases como “los jóvenes de hoy no hacen nada por ellos mismos, son hijos de la pereza, para qué estudiar si no cambian sus condiciones”.

Aunque pasé por muchas cosas y recordarlas duele, hoy tengo fuerza y valentía por luchar no solo por mí sino por otros [...]. Yo creo en los cambios, ahora trabajo en un proyecto donde también están otros estudiantes que han pasado por situaciones difíciles, pero al juntarnos nos hacemos escuchar [...]. Espero poder implementar esta idea de la escuela diversa como un plan de trabajo que sí sea implementado sin riesgo a quedar como un ideal vacío y olvidado. (Juan)

Asimismo, se podría afirmar que los jóvenes en la fuerza del tejido de sus relaciones, sus ocurrencias intermitentes, sus andares itinerantes y su permanecer en tránsito dan pistas acerca de la forma como empiezan a “ser con los Otros”, en tanto acto instalador y conformador de la Otredad.

Por estas razones los intereses centrales se detuvieron en preguntarse ¿cómo las ocurrencias y relaciones de los jóvenes transforman y cuestionan lo dado en el territorio concreto de la escuela? Acaso su silencio, su palabra y su acto podrían dar cuenta desde la exterioridad de lo que significa hacer educación y educar. Interesa saber y comprender si ¿hay un joven-Otro en la escuela?, ¿acaso intentamos reconocerlo? Se trata de enfocar la perspectiva para ver y los oídos para escuchar lo Otro y al Otro.

En su afán de reproducir, la educación evita la mirada de un docente que se permite interpelarse sobre las concepciones y expresiones de sus estudiantes, por lo que una investigación que no logra atravesarlo es una prolongación de la educación inamovible. El ejercicio de investigación ha

interpelado a quien investiga, a la institucionalidad, las concepciones y la fagocitante estructura social en la que los jóvenes están inmersos.

Ahora en el colegio he logrado entender que todos tenemos problemas, que no estamos solos y que por solo ser diferentes no importamos [...]. Es hora de que se pongan serios y empiecen a pensar que sí: hay gente diferente, de diferente color de piel, con gustos diferentes, con preferencias, pero eso es lo que nos hace ser y no lo pueden cambiar, ha llegado el momento de reconocerlo y aceptar que no todos somos iguales. (Juan)

Siempre seré diferente, acaso ¿quién no lo es? [...] Muchos estamos cansados de ser la burla y que nadie haga nada [...]. Creo que la oportunidad de cambiarlo no es mañana, es ahora [...], nadie tiene por qué seguir sintiendo miedo a ser quien es [...], por eso yo quiero formar parte del cambio, así como yo otros pasan por situaciones similares. (Sofía)

78 ■ No se concibe por la capacidad imaginativa o el altruismo que hay en quien la orienta, muy por el contrario, se concibe por un sentipensamiento de impotencia frente al dolor y la incompreensión del Otro —joven— que también soy yo. Quizá el origen de la investigación está en la posibilidad e imposibilidad de poder cuestionar, por ejemplo, el dolor del Otro, que puede ser generado por mil motivos y ser tanto que un asomo de ese dolor me corresponda, me afecte. La investigación surgió de la práctica de la orientación escolar que se intenta desde la otra orilla, que reconoce la asimetría del poder que trata de reproducirse en el joven y en mí. La razón no es teórica es afectiva. La escuela no debería fragmentar al sujeto que sentipiensa la orientación y mucho menos al sujeto a quien pretende orientar, no obstante, lo hace, por ello, se justifica la investigación.

Así como los jóvenes en su Otredad, la escuela, aunque parezca inmóvil, en su configuración se moviliza a través de quienes allí se encuentran. Lo mismo sucede con los constructos de género como conceptos que se modifican, cuestionan y tensionan las estructuras establecidas. En la lectura existente desde la ruptura, se quebranta también la institucionalidad y lo que se ha constituido como absoluto o totalizante. La escuela encuentra su voz en las visiones de los estudiantes que interpelan y proponen una transformación.

Gracias a esto pueden conocer mi historia otras personas que también han sufrido [...]. Ignorar no va a evitar que el problema se quede ahí o simplemente no se vea,

en algún momento va a explotar [...], es el momento justo en el que el colegio tiene que cambiar [...] los estudiantes, las profes, los directivos están mal [...] abrir los ojos a lo diferente los hace ser mejores y no causarles daño a más personas. (Juan)

Referencias

- Abbagnano, N. (1983). *Diccionario de Filosofía*. Fondo de Cultura Económica.
- Cañón, L., Monroy, M. y Salcedo, J. (2016). Experiencia pedagógica y voz multicultural: pasos y palabras en la historia de vida de maestra afrodescendiente. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(27), 167-190. <https://doi.org/10.19053/01227238.5527>.
- Cuevas, A. M. (s. f.). *Fachadas de 15 colegios del Distrito se llenaron de color*. Alcaldía Mayor de Bogotá. <https://bit.ly/33gxK4h>.
- Curiel, O. (2017). Género, raza y sexualidad. Debates contemporáneos. *Intervenciones en estudios culturales*, 3(4), 41-61. <https://bit.ly/348uBnR>.
- Devalle, A. y Vega, V. (1999). *Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad*. Aique Grupo Editor.
- Díaz, M. (1993). *La construcción social del discurso pedagógico*. Prodic el Griot.
- Dussel, E. (2002). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Trotta.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- García, S. (2003). *Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género*. Universidad Central y Siglo del Hombre Editores.
- García, S. (2007). *Edugénero. Aportes investigativos para el cambio de las relaciones de género en la institución escolar* (Cartillas I a IX, 2ª ed). Universidad Central
- Giordan, A. y Vecchi, G. (1999). *Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos*. Díada.
- Gramsci, A. (2004). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Nueva Visión Argentina.
- Jorgehue. (1 de mayo de 2008). Peter McLaren: sobre la subjetividad. *Comunicación/Educación*. <https://bit.ly/30iRL8b>.
- Lévinas, E. (1971). *Totalité et infini* [Totalidad e infinito]. (Trad. M. García-Baró). Martinus Nijhoff.
- Lévinas, E. (1997). *Fuera del sujeto*. Caparrós.
- Lévinas, E. (2000). *Éthique et infini*. [Ética e infinito]. Navalcarnero.

- Mathieu, N. C. ([1989] 2005). ¿Identidad sexual/ sexuada/ de sexo? Tres modos de conceptualización de la relación sexo y género. En C. Guillaumin, P. Tabet & N. C. Mathieu (Eds.), *El Patriarcado al Desnudo. Tres feministas materialistas* (pp. 130-175). Brecha Lésbica. <https://julesfalquet.files.wordpress.com/2010/06/el-patriarcado-al-desnudo-tres-feministas-materialistas2.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Proyecto Piloto de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía: Hacia la Formación de una Política Pública*. Bogotá.
- Pineau, P. (2005). ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “yo me ocupo”. En *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 27-52). Paidós.
- Ramos, J. (2012). Cuando se habla de diversidad ¿de qué se habla? Una respuesta desde el sistema educativo. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 34(1), 76-96.
- Ricoeur, P. (1991). Autocomprensión e historia. En T. Calvo y R. Ávila (eds.), *Paul Ricoeur: los caminos de la interpretación*. Barcelona.
- Rodríguez, J. A. (30 de julio de 2016). Bogotá: la ciudad que se hizo galería. *Wall Street International Magazine*. <https://bit.ly/3cFhBrR>.
- Santos, L. (2009). *Masculino y femenino en la intersección entre el psicoanálisis y los estudios de género*. Universidad Nacional de Colombia.
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías: O... ¿Y si el otro no estuviera ahí? *Educação & Sociedade*, 26(79), 85-123.
- Skliar, C. (2009). De la crisis de la convivencia y el estar juntos en educación. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 2(3), 1-12. <https://bit.ly/3azndCZ>.
- Soussa, B. (2010). *Para descolonizar occidente más allá del pensamiento abismal*. Editorial Clacso, Prometeo Libros.
- Sousa, E. (2011). La espacialidad urbana en una metrópoli prematura: su visión imaginaria desde la otredad. *Cuadernos del Cendes*, 28(76), 23-47.
- Villasante, T. (2006). La socio-praxis: un acoplamiento de metodologías implicativas. En M. C. Cerón. (ed), *Metodologías de investigación social: introducción a los oficios* (pp. 379-406). LOM Ediciones.
- Villasante, T. (2014). *Redes de vida desbordantes. Fundamentos para el cambio desde la vida cotidiana*. Catarata.