



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

**Un acercamiento etnográfico a la construcción
de Subjetividades en la escuela.
Centro Educativo Distrital Rural Olarte
Usme-Bogotá.**

David Andrés Vidal López

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de ciencias humanas
Instituto de Investigación en Educación
Bogotá, Colombia
2016

**Un acercamiento etnográfico a la construcción
de Subjetividades en la escuela.
Centro Educativo Distrital Rural Olarte
Usme-Bogotá.**

David Andrés Vidal López

Tesis presentada como requisito parcial para optar por el título

Magister en Educación

Director

Dr. Víctor Florián Bocanegra

Línea de investigación: Ciencias sociales y educación

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de ciencias humanas

Instituto de Investigación en Educación

Bogotá, Colombia

2016

Agradecimientos

Como en toda etnografía, este documento no hubiera sido posible sin la valiosa intervención de los sujetos de estudio, mis estudiantes del grado 6º y 7º a quienes expreso mis sinceros agradecimientos. Mantengo su identidad en el anonimato, como fue su petición inicial. La oportunidad que me brindaron de escuchar y valorar sus voces, sus alegrías, sus pesares, sus reclamos, quejas y comentarios hicieron posible el pensar, el diálogo, la escritura y en últimas la producción de conocimiento. La institución CED Rural Olarte en donde se llevó a cabo esta investigación estuvo siempre abierta a lo propuesto por el autor, permitiendo que la información, aquellos relatos y comportamientos observados, fuera tomada en los momentos y espacios adecuados.

A quienes componen su comunidad educativa, mil gracias. Al director Rural Jairo Alonso Ramírez Castellanos, a los y las docentes que permitieron mis intervenciones en diferentes momentos y espacios: Wilmar Ariza, Ángela Pineda y Alexandra Vargas. A mi compañera sentimental por sus aportes en la metodología, pues sus comentarios fueron de gran ayuda para perfilar los instrumentos y técnicas para tomar la información de primera mano.

Resumen

Un acercamiento a la construcción de subjetividades en la escuela.

El presente documento de investigación es el resultado de un proceso de intervención etnográfica en el Centro Educativo Distrital Rural Olarte de la localidad de Usme, lugar donde se ha realizado un seguimiento sistemático y participativo a los significados y las visiones de mundo que subyacen a las prácticas cotidianas que los y las estudiantes construyen en su vida escolar. Partiendo de la pregunta: *¿Cómo se configuran las subjetividades y alteridades entre sujetos en escenarios escolares?*, nos hemos planteado como objetivo principal *caracterizar las interacciones y comportamientos que aportan o inciden en la construcción de subjetividades y alteridades en el marco de la cultura escolar*, privilegiando una mirada etnográfica sobre los sujetos escolares. Así, buscamos orientar el análisis de las instituciones escolares hacia las experiencias y vivencias cotidianas de los sujetos, profundizando en los aspectos cualitativos de la realidad social escolar.

La propuesta investigativa se enmarca en un contexto de educación pública rural, donde los sujetos de estudio comparten elementos socioculturales disímiles que configuran los procesos de interacción social entre pares; desde este escenario se ha buscado explicitar la constitución de las subjetividades de los y las estudiantes, como una forma de visualizar las dinámicas de construcción del sujeto político contemporáneo. El estudio ofrece, además, una mirada de la etnografía como enfoque metodológico, epistemológico y teórico, que plantea comprender la intersubjetividad y la alteridad como elementos ineludibles en la investigación en educación.

Palabras claves: Etnografía de la escuela, Subjetividades, Sujeto escolar, Interacción, Socialización, Alteridad.

Abstract

Approaching to the subjectivities' construction in the school

The following research paper comes as a result from an ethnographic intervention process in the *Centro Educativo Distrital Rural Olarte*, located in Usme, Bogotá. A systematic and participatory follow-up to the meanings and “worldviews” that underlie everyday practices that students build on their school life, has been in this place. Based on the question: How are configured the subjectivities and otherness among subjects in school environments?, we have raised the main objective characterizing interactions and behaviors that contribute or have an impact on the construction of subjectivities and otherness within the framework of the school culture, privileging an ethnographic view of school subjects.

Since the premise assumed, this focused on the analysis about socialization and social interaction process in a group of students from 6^º and 7^º grade. The research proposal is framed in a context of rural public education, where the subjects of study share dissimilar socio-cultural elements that shape the processes of social interaction between peers. Since this setting we want to explain the Constitution of the subjectivities of the students, as a way to visualize the dynamics of construction of the contemporary political subject.

The study offers a particular vision about ethnographic as a methodological, epistemological and theoretical approach, in order to understand Otherness and intersubjectivity as important inescapable elements in an educational research context. Therefore, we are looking for senses that students give to their own experiences developed in their daily life.

Key words: School Ethnography, Subjectivities, Scholar Subject, Interaction, Socialization, Otherness.

Contenido

Pág.

Resumen.....	V
Listas de Figuras y esquemas	IX
Presentación.....	1
Planteamiento del problema de investigación.....	2
Propósitos y objetivos.....	5
Sobre el método trazado.....	7
1. Investigación etnográfica y educación: una relación necesaria	11
1.1 Fundamentos del ejercicio etnográfico	11
1.1.1 Cultura política y educación desde la perspectiva etnográfica... ..	17
1.1.2 La cultura escolar: objeto etnográfico privilegiado.....	25
2. La cultura escolar: interacción, socialización y configuración de subjetividades.....	29
2.1 La subjetividad se configura en la interacción.....	31
2.1.1 Alteridad como producto de las interacciones cotidianas.....	35
2.1.2 La socialización dinamiza y encauza la interacción.....	38
3. Consideraciones generales sobre los sujetos de investigación.....	44
3.1 El escenario.....	44
3.2 Los sujetos.....	49
4. Contexto de análisis e interpretación: tejiendo sentidos sobre las subjetividades.....	54
4.1 Algunas precisiones necesarias.....	54
4.2 Confección de un análisis etnográfico.....	56
4.3 “El ser y el estar” en la escuela. Sentidos y experiencias que constituyen la subjetividad.....	59
4.4. Los modos de subjetivación a través de la interacción.....	75

5. Construyendo subjetividades y develando sus sentidos. Resultados y hallazgos.....	79
5.1 Subjetividades en la cultura de lo efímero.....	79
5.1.1 Donde se fragmenta lo social, se fortalece lo individual.....	83
5.1.2. Las subjetividades en escenarios escolares se definen por fuera de las lógicas de escolarización.....	86
5.1.3. Reflexiones finales, alcances y aportes de la investigación.....	89
Anexo A. Instrumentos de recolección de información.....	95
Referencias	106

Lista de figuras

	Pág.
Esquema No.1 Principios metodológicos y conceptuales.....	16
Esquema No. 2 Dimensiones constitutivas de la relación cultura política/educación.....	20
Esquema No. 3 Elementos y factores socioculturales que configuran las subjetividades.....	38
Esquema No. 4 Momentos y pasos seguidos en el ordenamiento y análisis de la información.....	58
Esquema No. 5 Categorías que emergen de la codificación final.....	62
Esquema No. 6 Unidades de análisis y se relación con las categorías inductivas.....	74

Presentación

La posibilidad de realizar un seguimiento detallado a las **interacciones, significados y discursos** que configuran los comportamientos y los modos de ser y estar en el espacio escolar, constituye el tema central de esta investigación. Desde allí se ha buscado evidenciar los procesos de subjetivación y la construcción de alteridades de los **sujetos escolares**¹ de grados 6º y 7º en un Centro Educativo Distrital Rural de la localidad de Usme, en Bogotá, desde sus propias dinámicas de constitución de la realidad escolar. Se trata entonces de una observación sistemática, participativa y reflexiva, sobre los significados y las concepciones (entendidas como visiones de mundo) que subyacen a las interacciones cotidianas de la vida escolar. De este modo, nos aproximamos a la comprensión de los procesos de interacción social, la socialización entre pares y su aporte en la configuración de subjetividades contemporáneas.

Nuestro trabajo de campo y su relación con la literatura existente sobre lo que se ha denominado “etnografía educativa” o “etnografía escolar” (Bertely, 1994; Velasco y Díaz de Rada, 1997; Camargo, 1997; McLaren, 1994, 2005; Parra, Parra y Lozano, 2006), nos ha permitido entender la relación sujeto/institución más allá de una dicotomía excluyente, totalmente separada y carente de significados compartidos. Sujeto y Escuela constituyen una misma realidad cultural, la cual comprendemos de manera dialéctica, esto es, de manera complementaria, dinámica y en constante tensión. Esta relación se construye a partir de la puesta en juego de diversas formas –y desde distintos escenarios o marcos de interpretación- para entender y vivir la convivencia escolar, la normatividad y organización institucional.

¹ Entendemos por *sujeto escolar* a la doble condición de los educandos que se encuentran entre la representación y construcción social que de ellos hace la cultura escolar institucionalizada, a través de sus mecanismos de control, disciplinamiento y transmisión de saberes, y los modos de ser y de estar de los educandos, sus expresiones y manifestaciones propias, dentro del “microcosmos escolar”. Nos enfocaremos en esta última acepción del término.

En otras palabras, el *ser* y *el estar* en la escuela son construcciones sociales que suponen la coexistencia de diversas concepciones de mundo. Por tanto, buscamos comprender las formas en que se representan y se producen estas construcciones, a partir de nuestro énfasis en las narrativas y significados que manifiestan los sujetos escolares.

Observar y analizar sus prácticas, representaciones y autorrepresentaciones, y por supuesto, los sentidos otorgados a las relaciones sociales y la cultura política, dentro de un *microcosmos escolar* –como diría Martín-Barbero- con toda su heterogeneidad de visiones de mundo, permite observar no como un espejo, sino como un caleidoscopio, las múltiples formas que toma lo político, lo cultural y lo social de nuestro acontecer histórico al interior de la escolarización.

Allí radica la importancia y pertinencia de este estudio, toda vez que trata con un hecho sociológico y político como la educación, el cual contribuye a definir u obstaculizar el desarrollo integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Planteamiento del problema

Nuestra experiencia profesional y pedagógica en el campo educativo en contextos de educación pública, nos permite entender la escuela como el escenario socio-cultural y político privilegiado para el desarrollo y/o reproducción de un modelo de ciudadanos y de sociedad que se plantea desde la institucionalidad escolar bajo dos perspectivas: la administrativa y la pedagógica. La convergencia o polaridad de estos dos campos discursivos configura mecanismos de control y regulación sobre el proceso de escolarización, con el fin de direccionar las prácticas culturales, los valores y las formas de ser y estar en el mundo de los educandos, hacia el establecimiento de sujetos acordes con el pensamiento o ideario institucional.

Así, quienes acuden a la escuela –sea de carácter público o privado- son vinculados y sujetos a unos valores y prácticas comunes que se prescriben como necesarios y urgentes, independientemente de si resultan ser los más adecuados o si son acordes con los contextos en los que se insertan las instituciones, las comunidades y por supuesto los educandos. En otras

palabras, la institución escolar pretende construir sujetos a partir del despliegue de una serie de instrumentos y herramientas pedagógicas y administrativas para desarrollar su visión y misión, siempre desde la convicción de que la educación resolverá los males de nuestras conflictivas sociedades y contribuirá, entre otras metas, a la movilidad social.

Esta premisa se asoma -con frecuencia de manera solapada- en nuestros documentos institucionales, donde no solo prescribimos un deber ser, un perfil estudiantil, sino también una doctrina, esto es, una suma de principios y normas que devienen en una suerte de catecismo escolar y que en ocasiones produce los efectos contrarios a los deseados, pues con bastante frecuencia no son tomados en cuenta por las familias y los educandos, incluso ni siquiera por parte de los docentes. Se produce entonces una brecha entre la cultura escolar y la cultura de los infantes y adolescentes que acuden a la escuela, en tanto no se comparten los mismos significados y expectativas frente al proceso de escolarización. Esta afirmación se comprueba a través de los registros que los y las docentes realizamos en documentos como los observadores, los diarios de campo o las actas de reuniones de comités, con padres de familia o estudiantes.

Sin embargo, al realizar una radiografía de las vivencias escolares, específicamente las que se experimentan entre educandos, podemos establecer cuáles son las prácticas escolares cotidianas que construyen subjetividades, más allá de la prescripción de reglas y normas institucionales. Esta mirada sobre las instituciones escolares, no busca privilegiar el estudio del discurso “oficial”, prescriptivo y/o pedagógico, pues propone desplazar el análisis desde los modos de subjetivación -o más bien de sujeción- institucional, hacia los modos de subjetivación que se configuran desde las interacciones sociales que se llevan a cabo en escenarios fuera del aula, pero al interior de la institución escolar.

En concordancia con lo planteado, es muy frecuente encontrar en nuestras sociedades contemporáneas que todo proceso de escolarización presenta esta tendencia hacia la formación y preparación de ciudadanos que sean capaces de adquirir las habilidades, competencias o capacidades -según sea el enfoque- para enfrentar los retos e incertidumbres que plantea el

contexto social e histórico en el cual se desenvuelven los sujetos. Este tipo de socialización política se considera como algo “constitutivo” a la práctica pedagógica docente, e incluso se plantea como objetivo de todo acto educativo escolarizado; esta pretensión cobra fuerza y pertinencia si atendemos a las diversas coyunturas del contexto nacional e internacional en el que nos encontramos (diálogos de paz, preparación para el “posconflicto”, fundamentalismos religiosos, confrontación Occidente-Oriente, entre otras)

Al respecto, Hoyos y Ruíz (2008) han llamado la atención sobre este hecho, advirtiendo la existencia de una idea comúnmente aceptada en ciertas perspectivas o representaciones sobre la educación, donde se considera al proceso de formación ciudadana como un hecho social que sucede en la escuela, por el cual *“el sujeto en formación irá internalizando ciertos instrumentos y dispositivos de saber y de saber hacer (competencias y capacidades ciudadanas), que garantizarán una nueva voluntad de hacer y representar el mundo, de manera incluyente y tolerante”* (p. 26).

A partir de esta particular mirada y de las críticas sobre su pertinencia política e ideológica, se han desarrollado investigaciones, políticas públicas y programas específicos, con una tendencia definida: hay que delimitar rutas, forjar lineamientos que procuren enseñar y aprender a convivir, a participar y sobre todo, a ser “buen ciudadano”, ciudadano crítico, ser humano pensante, etc., y así superar nuestra condición histórica de violencia social y política, la ausencia de memoria, la indiferencia, la intolerancia y dar un salto a un nuevo pacto o contrato social. De este modo, los procesos de subjetivación se proyectan desde el exterior, desde la institucionalidad hacia el sujeto.

Este “deber ser” de la formación ciudadana ejerce una presión social sobre la función de la escuela contemporánea para lograr las transformaciones fundamentales que necesita la nación colombiana; pero debido a las constantes y abundantes críticas sobre la función y pertinencia de la escuela contemporánea en la formación de sujetos, aparece en el centro del debate una cuestión ética, política y pedagógica imprescindible: ¿sigue siendo la escuela el escenario más “idóneo” para la socialización política y la construcción de subjetividades?

Por lo anterior, al atender a las interacciones y relaciones sociales que se construyen entre sujetos, buscamos encontrar en ellas las claves del por qué asumen determinados comportamientos y actitudes frente a la diversidad y la diferencia, así como los sentidos que construyen sobre la vida escolar.

De esta manera, nuestras reflexiones y apuestas metodológicas pretenden dar cuenta de los siguientes interrogantes:

Pregunta orientadora:

¿Cómo se configuran las subjetividades y alteridades entre sujetos en escenarios escolares?

Interrogantes iniciales

- ¿Cuáles son las características que constituyen las interacciones y relaciones sociales entre sujetos escolares?
- ¿Cómo entienden y experimentan los sujetos escolares la interacción social (convivencia) y la organización escolar?
- ¿Cuáles son los significados que los sujetos de estudio le otorgan a las relaciones con entre pares?
- ¿Cuáles son los elementos o factores socioculturales que (auto) constituyen un sujeto escolar?

Objetivos y propósitos

A partir de estas inquietudes, consideramos necesario en primer lugar *caracterizar las interacciones y comportamientos que aportan o inciden en la construcción de subjetividades y alteridades en el marco de la cultura escolar*, privilegiando una mirada etnográfica sobre los sujetos escolares. Así, alteridad y subjetividad son más que categorías o conceptos, son puntos

cardinales que orientan nuestros análisis de las instituciones escolares para encontrar un rumbo hacia la construcción de vínculos y lazos sociales efectivos, sensibles al sujeto político contemporáneo.

Como objetivos específicos, nos proponemos *develar los sentidos y concepciones que los estudiantes de grado 6º y 7º del CED Rural Olarte construyen en sus interacciones cotidianas entre pares*. Este propósito permite comprender las maneras por las que se constituye el sujeto escolar y las alteridades en el proceso de configuración de su subjetividad.

En tercer lugar, buscamos *explicar cómo se asumen los sujetos escolares como integrantes de una colectividad y cómo asumen al Otro/Otra* en los procesos de interacción social que se manifiestan diariamente*. De allí se desprende la necesidad de *describir-interpretar los elementos de la cultura escolar por los cuales los educandos se constituyen como sujetos y configuran alteridades*. De esta manera, nos aproximamos a la categorización y comprensión de las subjetividades contemporáneas que se constituyen desde la socialización entre pares y su relación (a veces en constante tensión) con las dinámicas políticas internas de la institución escolar.

*Nota aclaratoria: de aquí en adelante, nos referiremos a los géneros y sexos en términos neutrales, hasta donde sea posible; sin embargo, los lectores encontrarán que se hará un uso frecuente de los sustantivos y adjetivos masculinos solo por cuestiones de practicidad y estilo de redacción. En este sentido, nuestro lenguaje busca la inclusión y diferenciación, como nuestros principios epistemológicos lo demuestran en el texto.

Sobre el método trazado. Una privilegiada vía de acceso a los fenómenos socioculturales y educativos.

Se ha propuesto una mirada interpretativa/comprendiva sobre el sujeto escolar, teniendo como punto de referencia las interacciones, actitudes, comportamientos y sus narrativas escolares cotidianas para comprender los sentidos que otorga a la experiencia escolar. En consecuencia, asumimos los principios epistemológicos de las metodologías cualitativas, propias de las ciencias sociales y humanas, pues consideramos que analizar los procesos culturales y subjetivos, son claves para comprender las estructuras sociales y económicas que sostienen a los diferentes grupos, comunidades y sociedades (Torres, 2006).

El énfasis puesto sobre la subjetividad viene a constituir una perspectiva interpretativa, una “vía de acceso” hacia la comprensión de lo que sucede en el orden político y socio-económico local, regional, nacional y global (Torres, 2006). De igual forma, al ser la subjetividad escenario y vehículo de los conflictos sociales y políticos se convierte en categoría vital para la comprensión de fenómenos políticos y sociológicos como la acción colectiva, las luchas por el reconocimiento étnico, de género, social, religioso e incluso la cultura escolar.

Numerosos estudios e investigaciones contemporáneas en América Latina² avalan nuestro enfoque, si se tiene en cuenta que estas han abordado de manera rigurosa la emergencia y/o consolidación de luchas sociales, de identidades diversas, de las singularidades de los sujetos (sus

² Véanse por ejemplo los trabajos del grupo de trabajo Juventud y Prácticas Políticas en América Latina de la Red CLACSO; asimismo, los estudios del grupo de investigación en Educación y Cultura Política de la Universidad Pedagógica Nacional, entre otros.

vivencias y experiencias corporales, estéticas, lingüísticas o políticas), sus concepciones, ideas y representaciones que producen o reproducen a través de sus prácticas cotidianas, acciones colectivas, y propuestas performativas.

Esta vía de acceso nos permite reconsiderar a la etnografía como un enfoque metodológico y epistemológico, en tanto subyacen principios filosóficos y antropológicos sobre la realidad que orientan la investigación hacia el reconocimiento de la acción social de los sujetos de estudio. De este modo, la etnografía se nos presenta necesariamente como un *proceso comunicativo-interactivo* que busca captar significados, tanto implícitos como explícitos, a partir del intercambio de información y experiencias con la comunidad escolar.

Para desarrollar nuestros propósitos, acudimos a técnicas e instrumentos de la Etnografía y la Investigación-Acción como la observación (participante y moderada), las experiencias narrativas, las entrevistas a profundidad, los grupos focales, cuestionarios, entre otros, se buscó obtener registros e información que evidenciara y respondiera los interrogantes iniciales. Pero también fueron fundamentales las conversaciones informales que tuvimos con los y las estudiantes sujetos de investigación, en escenarios tan disímiles como la cancha deportiva, la hora de almuerzo o la entrada del colegio.

Todo ello permitió comprender al otro en su experiencia lingüística como hablante y portador de significados y sentidos. Sin embargo, los instrumentos privilegiados han sido la observación (moderada y participante), las notas de campo y las entrevistas.

Para la exposición de nuestros hallazgos y reflexiones, se ha organizado el texto de la siguiente forma: el primer capítulo ofrece un balance en torno a la literatura y las investigaciones que han desarrollado una “etnografía de la escuela”, considerando sus contextos metodológicos y teóricos, sus cercanías y distanciamientos respecto a nuestra propuesta. En el segundo capítulo, presentamos una breve pero ilustradora descripción acerca de los sujetos de estudio y el escenario en el cual desarrollan sus experiencias escolares cotidianas. Se ha pensado a este como

el capítulo introductorio al estudio de caso presentado, pues nos parece fundamental que los lectores se hagan una imagen de cómo es el lugar, así sea de manera somera.

El tercer capítulo aborda los referentes conceptuales y teóricos que sirven de guía para nuestras pretensiones e inquietudes investigativas, proponiendo una discusión entre las categorías de Subjetividad, Interacción, Alteridad y Socialización con las experiencias y testimonios registrados, para ir encontrando sentidos sobre nuestro acontecer cultural escolar. En el cuarto capítulo se desarrolla una estrategia descriptiva-interpretativa de los registros y discursos obtenidos durante el trabajo de campo en la institución mencionada, a través de la presentación de las categorías y unidades de análisis emergentes.

Se realiza una primera discusión y reflexión con los referentes conceptuales y la perspectiva epistemológica asumida desde la etnografía y la antropología social.

Finalmente, se presentan en el quinto capítulo los resultados, producto del análisis de las categorías emergentes y su relación con las categorías de análisis definidas previamente.

Así mismo, se exponen las conclusiones, retos, desafíos y aportes que se pueden vislumbrar desde un ejercicio etnográfico de indagación, exploración y comprensión de las subjetividades e interacciones en las instituciones escolares, en el marco de la formación para la ciudadanía.

1. Investigación etnográfica y educación: una relación necesaria.

Este capítulo presenta un diálogo reflexivo entre la etnografía y su aplicación en contextos y escenarios educativos escolarizados. Se pretende con ello enlazar la literatura existente, aquella que consideramos más pertinente, con nuestros propósitos investigativos. Buscamos entonces, proveer un contexto conceptual y epistemológico propiamente etnográfico, pues el marco conceptual y teórico, de corte más sociológico, será abordado en el tercer capítulo. La presente sección se justifica porque plantea los principios etnográficos y antecedentes relacionados con nuestro estudio.

1.1 Fundamentos del ejercicio etnográfico.

Uno de los principios éticos que plantea esta investigación tiene que ver con el hecho de resaltar la intersubjetividad, la diversidad y la pluralidad, desde el momento mismo de hacer contacto con los sujetos de estudio. Nuestro acercamiento etnográfico ha sido entonces un ejercicio de reconocimiento donde se revelan y relacionan nuestras identidades, individuales y colectivas, nuestras expectativas y representaciones en el escenario común de la escuela. Esta apuesta

investigativa invita entonces, a “interrogarnos por quiénes somos en este momento preciso de la historia”, quiénes son los sujetos escolares, cómo construyen sus propias subjetividades y establecen determinadas relaciones sociales.

En este sentido, optamos por reconocer los aportes de investigadores angloparlantes como Erickson (1989), Woods (1987), McLaren (1994; 2003), Wilcox (2007), y de autores de habla hispana como Bertely (1995; 1996; 2002), Velasco y Díaz de Rada (1997; 2007), quienes han mostrado la importancia de analizar lo que sucede cotidianamente en la escuela y en la vida de los sujetos y actores que constituyen la cultura escolar. Estos autores han construido sus reflexiones sobre el campo de lo educativo a partir del diálogo con la antropología moderna, la antropología simbólica y la teoría social crítica, mostrando el nivel de reflexividad, teorización y posibilidad de transformación educativa que conlleva una investigación etnográfica rigurosa y comprometida sociopolíticamente con las comunidades que pretende abordar.

Abordar la cultura escolar implica en primer lugar, esclarecer a qué nos referimos con el término cultura. De acuerdo con Ávila (2005), el antropólogo Clifford Geertz nos ofrece una interesante definición de esta categoría, al asumirla como un texto que es preciso leer e interpretar; es también una red de tramas de significación (idea que extrae de Max Weber), una urdimbre en la que se manifiestan las dos caras de la acción social: la externa que corresponde al comportamiento de los actores y una interna, en la que se encuentra el sentido otorgado por el autor a las acciones que realiza. La acción social dotada de sentido y significado es la cara que nos interesa resaltar en este estudio.

En consecuencia, todas las acciones sociales que ocurren en la escuela están sustentadas en diversos significados que son intercambiables y reproducidos para que pueda establecerse una relación social. En consecuencia, las creencias, valores e imaginarios sociales que componen un sistema cultural como la escuela, pueden ser develados cuando profundizamos en las dinámicas personales, las interacciones y comportamiento de cada sujeto.

Desde estos escenarios epistemológicos, se comprende que hacer *etnografía en la escuela* es un ejercicio de exploración “profunda”, “densa”, que demanda mucha intuición, pues como afirma Camargo (1997), aunque existan numerosos estudios e investigaciones, siempre nos encontraremos con escenarios y contextos sociales inexplorados, universos subjetivos diversos que no se pueden mirar con los mismos lentes con que se han observado otros mundos, otras formas de ser.

En la mayoría de estudios e investigaciones consultadas, la interacción social, los rituales y rutinas, los juegos, las clases y demás actividades y comportamientos que ocurren en una institución escolar, son las variables o escenarios susceptibles de análisis etnográfico, por lo que toma fuerza una visión de la etnografía escolar, como “etnografía basada en la interacción de los sujetos” Sin embargo, la interacción es objeto de análisis para comprender asuntos relacionados con la relación docente-estudiante, las formas de violencia, los orígenes de los conflictos o los modos en que opera la institucionalización, pero no se ha encontrado una referencia explícita a la interacción entre pares como elemento que posibilite la construcción de subjetividades en escenarios escolares. Las interacciones son tomadas como factores o productos de resistencia frente a lo político instituido.

En este punto es necesario tener en cuenta lo que Parra, Parra y Lozano (2006), investigadores colombianos de larga trayectoria en el campo de la etnografía de la escuela han dicho sobre la investigación etnográfica en educación:

la etnografía toma las voces de los actores de la escuela y contribuye a descentralizar el punto de vista desde el que se observa y se intenta comprender la escuela [...] Se hace necesario descentralizar la mirada sobre la escuela, no interpretar la cultura escolar con teorías exógenas, comprender la escuela en sí, extraer de ella una teoría de sus fenómenos culturales, de sus sentidos. Lo intercultural sí, pero no en el dominio de las interpretaciones hechas por otras culturas (p. 29).

Nuestra mirada retoma estos principios con el propósito de establecer una articulación vivencial entre la teoría y el referente empírico que se trata de comprender, en una forma similar a como la plantea Guber (2000).

El primer paso que dimos fue la búsqueda de referentes epistemológicos y metodológicos en la investigación etnográfica en educación, que se interesaran por las interacciones, ejercicio que nos llevó a localizar, además de los autores mencionados, a Parra (et.al., 1994), Cajiao (1996), Aguilar y Betancourt (2001) y los trabajos auspiciados por la Fundación FES, como los investigadores más cercanos y reconocidos en Colombia por sus aportes para la construcción de una etnografía de las instituciones escolares.

Aun cuando en la mayoría de estas propuestas investigativas se abordan de manera crítica las relaciones entre *cultura escolar y sociedad*, entre *cultura política y educación*, y desde allí, toda una serie de fenómenos socioculturales y políticos que evidencian que la escuela tiene una cultura propia y no necesariamente reproduce fielmente la cultura hegemónica de la sociedad, varias de estas investigaciones presentan a la escuela como institución reguladora del orden, y a la escolarización como proceso de disciplinamiento, poniendo el énfasis en los mecanismos de control/regulación, los discursos y prácticas pedagógicas de los docentes y los tratamientos que estos otorgan a los conflictos y situaciones cotidianas del aula.

Como complemento a lo expuesto, y teniendo en cuenta que en la escuela confluyen diferentes estilos de vida, diversas formas de entender y actuar en el mundo, nuestro punto de partida retomó una de las premisas del trabajo de Díaz de Rada y Velasco (1997), para quienes “la consideración de la diversidad cultural de las formas educativas” es un principio de cualquier etnografía de la educación; esto significa reconocer que las interacciones, contenidos, normas y procedimientos de las instituciones y sus respectivas prácticas pedagógico-administrativas, varían en función del sistema cultural en donde se desarrollen los sistemas escolares. Incluso, al interior de una misma sociedad, región, localidad o barrio, se darán distintas comprensiones y aplicaciones de los procesos de escolarización, socialización y educación (p. 95).

Siguiendo algunos de los principios enunciados por Bronislaw Malinowski y las premisas de Clifford Geertz sobre la cultura, Bertely (1994) y Velasco y Díaz de Rada (1997; 2007) observan que la descripción de las culturas -que tradicionalmente se ha asumido como la razón de ser de la etnografía-, se complejiza y problematiza cuando el investigador se asume e inscribe como parte de la comunidad a investigar; es decir, el antropólogo busca y aprehende las estructuras conceptuales, los marcos de interpretación, las fuentes de sentido de las comunidades, del mismo modo como lo plantea Guber (2001).

En este sentido, el etnógrafo deja de ser un extraño y se desplaza de su lugar privilegiado como observador, para insertarse en el grupo como “aprendiz”, y participante de las prácticas sociales y culturales de la comunidad (Velasco, García y Díaz de Rada, 2007). De este modo, la interpretación de los significados que las comunidades le atribuyen a sus acciones y comportamientos, se convierte en una “descripción densa”, para utilizar la expresión de Geertz (1988). Esto es, el reconocimiento, comprensión y explicación de los marcos de sentido e interpretación dentro de los cuales los actores clasifican el comportamiento y les atribuyen un significado particular; es pues, la comprensión narrativa del otro, de lo diverso (Guber, 2001).

Finalmente, los trabajos de Rockwell (1995), Wilcox (2007) y Bertely (1995; 1996; 2002) presentan elementos comunes a pesar de las distancias en tiempo y lugar de sus producciones etnográficas. Para ellas,

1. la etnografía es un *proceso comunicativo* en el cual el investigador tiene una posición mediadora que no se limita a observar y traducir. Busca interpretar siendo un “aprendiz” participando e intercambiando información, signos, símbolos y significados con la comunidad en la que se encuentra.
2. El investigador, las instituciones y las comunidades que pretende analizar se encuentran inscritas y vinculadas estrechamente con otras instituciones sociales, políticas y económicas, con otros sujetos y comunidades con las que de una u otra forma construye realidades sociales.

Por lo anterior, el etnógrafo debe considerar de manera *holista*, global, el contexto en el que se inscribe su comunidad sujeto de estudio.

3. La educación en general y la escuela en particular son instituciones que caracterizan y dan cuenta de lo que es una sociedad, pero también provee herramientas analíticas y prácticas de lo que podría hacerse para transformarla; por lo tanto, toda investigación etnográfica debe procurar analizar sus conexiones, sus rupturas, vacíos y puentes, para así tener un horizonte más completo de sus fenómenos a observar.

En el esquema No. 1 sintetizamos los principios y fundamentos enunciados anteriormente.



Esquema No.1 Principios metodológicos y conceptuales de la investigación etnográfica en educación.
Fuente: elaboración propia con base en los planteamientos de los autores citados.

1.1.1 Cultura política y educación desde la perspectiva etnográfica.

Uno de los puntos de referencia de toda interacción social lo constituye la socialización, y esta a su vez se caracteriza por la manera en que se tramita la diversidad y la diferencia, particularmente en escenarios educativos. Como todo proceso de socialización, el de la escuela no es neutral, pues obedece a distintas disposiciones y objetivos de control y regulación social, con miras a obtener sujetos ideales, de acuerdo con lo postulado en el manual de convivencia y el P.E.I. (Proyecto Educativo Institucional). En este sentido, la socialización entre pares se encuentra bajo este régimen escolar particular, como un proceso de subjetivación que se caracteriza por su naturaleza conflictiva producto de las diferentes individualidades y sus relaciones frente a lo instituido.

Pero la socialización en la escuela toma la forma de *aculturación*, en tanto los sujetos escolares son conducidos a interiorizar pautas de comportamiento, valores y actitudes particulares, en muchos casos, distintas a las familiares. De ahí que la socialización sea un proceso conflictivo e inacabado. Veamos entonces cómo este particular concepto cobra sentido a la luz de nuestros hallazgos y reflexiones en el campo, vinculándose con la categoría de cultura política.

En uno de los espacios y momentos institucionales que los docentes denominamos “formación” y que tiene lugar en la primera hora de la mañana (7:00 am.) suelen hacerse recomendaciones generales acerca de las formas de relacionarnos unos con otros, de cuidar nuestra presentación personal o de cuidar del otro, sobre todo de los cursos inferiores. En suma, se trata de un ritual prescriptivo, desde el cual se busca orientar y modificar las conductas y actitudes de los y las estudiantes, de cara a su desarrollo como persona. Esta prescripción, supone la existencia de unos marcos de interpretación que están supeditados o incluso naturalizados en nuestros discursos como docentes y pretenden ser transmitidos para generar “consciencia, autonomía y sentido de

pertenencia con la institución” (registro obtenido durante una de las reunión de maestros “Comisión de evaluación y promoción”, septiembre 22).

Así, nos encontramos frente a un ejercicio de persuasión y control que puede verse como un modo de subjetivación, esto es, un conjunto de normas, discursos e imperativos que tienen como objeto “sujetar” al educando a determinadas prácticas de cuidado y autorregulación, que consideramos pertinentes para el buen desarrollo de ciudadanos. En este sentido, se trata de un modo de operar desde el saber pedagógico y la autoridad docente, para configurar un tipo ideal de sujeto escolar, aquel que promueva la autonomía y la responsabilidad como valores supremos.

Por estas razones estamos convencidos que gran parte de nuestras interacciones como adultos-docentes con nuestros estudiantes no tratan sobre la enseñanza-adquisición de contenidos o materias académicas, sino ante todo, se trata de un proceso de aculturación y socialización, a través de unos referentes ideológicos más o menos explícitos, diversos y hasta contradictorios entre los mismos docentes. De lo que se trata entonces es de comprender que el análisis de lo que sucede con los sujetos en sus procesos de interacción, socialización y convivencia escolar se relaciona de manera implícita con el concepto de *cultura política*.

Este puede definirse como el conjunto de prácticas, valores, significados, representaciones, relaciones de poder, modalidades de participación y jerarquías entre grupos e individuos que no se relacionan o subordinan únicamente en torno al Estado nacional o lo político instituido por la escuela. Estos elementos, sumados a la conformación de sujetos, de identidades y formas de participación, a las interacciones de orden social y pedagógico o a los procesos de construcción de conocimiento, constituyen las dinámicas propias de la relación cultura política/educación en cada momento histórico, en cada escenario y contexto socio-cultural (Herrera y Pinilla,2001)

Así pues, para estos autores las relaciones entre cultura política y educación se construyen a partir de tres elementos constitutivos:

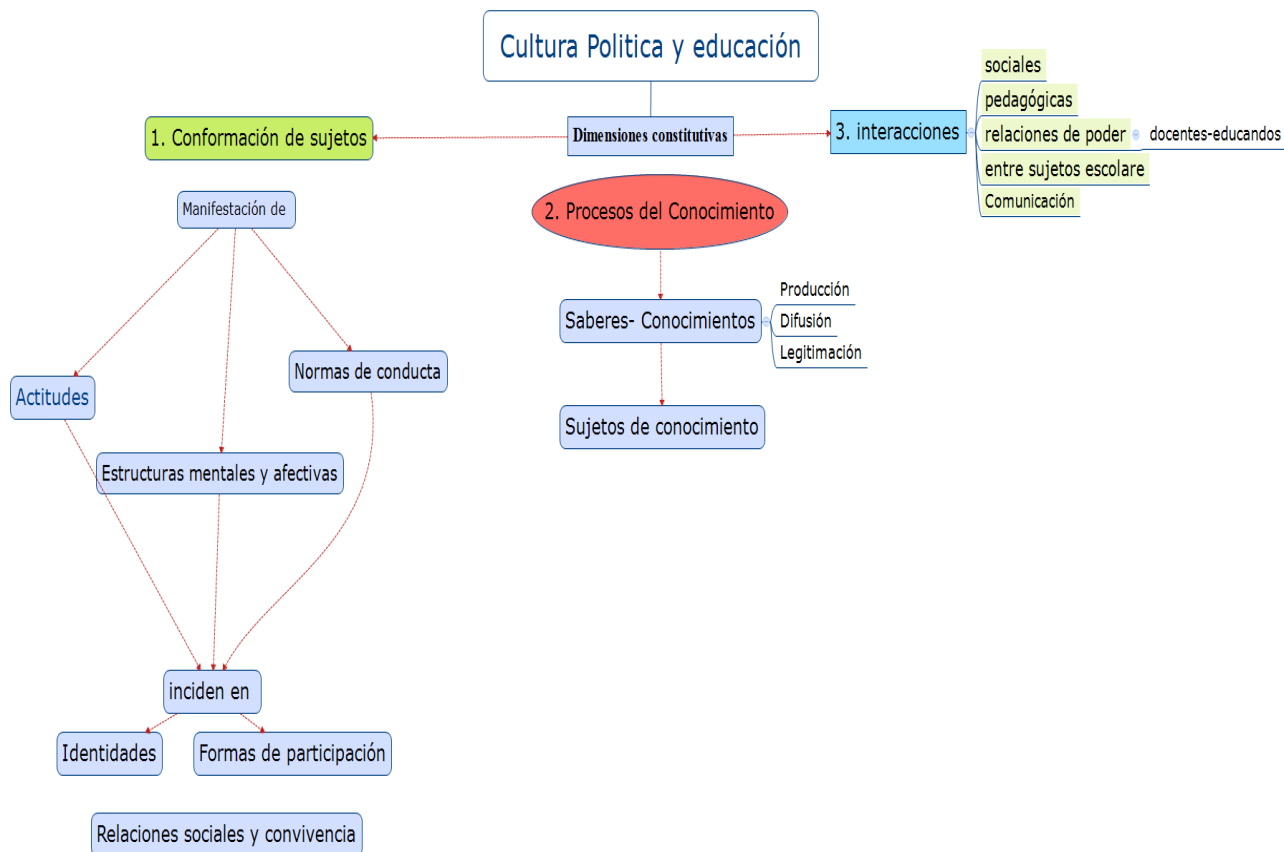
-
- a) la conformación de sujetos, (donde se analizan las actitudes, las conductas, las estructuras mentales y afectivas, y la incidencias de estas sobre las identidades), las formas de participación y las relaciones sociales;
 - b) los procesos de construcción y reproducción del conocimiento, para lo cual se debe atender a los saberes y nociones que se ponen en juego en los currículos, a su producción, difusión, contenidos, legitimación y el lugar de los individuos como sujetos de conocimiento; y
 - c) las interacciones de orden social y pedagógico: relaciones de poder, interacción entre sujetos, los modelos pedagógicos, entre otros (pp.60-69).

De allí se desprende una primera hipótesis o conjetura: como todos estos elementos no se presentan de la misma forma en las Instituciones educativas, y pueden darse en otros escenarios distintos a la escuela, podemos hablar de múltiples formas de socialización política y por ende, de diversas *culturas políticas*. Así, compartiendo la idea expuesta por López de la Roche (2001) en el texto compilado por Herrera y Pinilla, las diferentes experiencias y prácticas culturales y políticas, permiten hablar de culturas políticas en plural, y no de una sola cultura política, universalizante y homogeneizante.

En el esquema No. 2 se presenta una organización gráfica de los elementos anteriores.

Esquema No. 2 Dimensiones constitutivas de la relación cultura política/educación.

Fuente: Elaboración propia con base en los planteamientos de Herrera y Pinilla (2001)



Por otro lado, en uno de sus proyectos de investigación en educación³, Cajiao et al. (1994) han realizado en conjunto con maestros de diversos lugares del país estudios de caso en diferentes instituciones en torno a cuatro aspectos relevantes de la vida escolar: *el poder y la autoridad; la justicia; la tolerancia; la discriminación y la violencia*, a los cuales subyace la pregunta por la lógica

³ Es el caso del texto *Poder y justicia en la escuela colombiana*. Bogotá: fundación FES. Este trabajo es el resultado de un conjunto de investigaciones y estudios realizados en el marco del proyecto Regional sobre Calidad de la Educación Básica (PIRCEB), durante los años 1991 y 1992. El proyecto contó con el apoyo de la fundación FES y se realizó con siete universidades, una normal y una secretaría de educación departamental en Quindío, Antioquia, Risaralda, Valle y Bogotá

del quehacer escolar-institucional y la práctica docente, en pro del mejoramiento de la calidad de la educación y la vida escolar en su conjunto.

Precisamente en el texto *Poder y Justicia en la escuela* –particularmente la primera parte-, Cajiao busca evidenciar la vigencia que tienen los rituales, la disciplina, la concepción y práctica del poder, la justicia y la autoridad tradicionales –desde los siglos XVII y XVIII- en las escuelas colombianas de principios de la década del 90. Para tal fin, expone varios de los registros de clase, entrevistas y observaciones de maestros y maestras de diversas escuelas del país, en los que se evidencian el uso de metodologías y concepciones del poder y la autoridad de los maestros, asociados al poder eclesiástico colonial, “recodificando la cultura familiar bajo una moral específica que pretende ser universal”. La instauración del poder del maestro aparece entonces como un mecanismo de institucionalización del sujeto escolar.

A partir de la pregunta ¿Educar o escolarizar?, se propone hacer una distinción de estos procesos, en los que sobresale el segundo en las instituciones observadas, debido en parte a la expansión y progresiva universalización del modelo de escuela pública y a la excesiva concentración de “la función central de control social de la infancia y la juventud mediante el establecimiento de un régimen disciplinario” (Cajiao, et al, 1994, pág. 39). En este sentido, educar no equivale a escuela, como tampoco estar escolarizado asegura procesos de educación integral.

Seguidamente se argumenta que la autoridad del maestro es el primer mecanismo utilizado para la institucionalización del poder escolar. Para ello, compara algunos de los registros etnográficos tomados durante los años 1991 y 1992, con los planes y prácticas educativas de los siglos XVIII y XIX, encontrando algunos rasgos de continuidad y reproducción de métodos, tratamientos y concepciones sobre la infancia, la adolescencia, la autoridad y el poder en la escuela. De esta manera, -desde un punto de vista muy sintético- el trabajo en su conjunto presenta los modos en que el sujeto escolar deviene en sujeto de dominación y control, poniendo la mirada en las prácticas docentes y sus diversos modos de concebir al educando, de normalizarlo y sujetarlo a

la institucionalización; se trata entonces de un proceso de subjetivación desde un régimen escolar específico. Así las cosas, en este estudio de corte etnográfico los sujetos escolares son vistos desde una óptica diferente a la nuestra, pues la búsqueda de sentido por los procesos culturales que constituyen la cultura escolar, está supedita por la pregunta acerca de las formas que toma el poder y la autoridad del maestro en la relación justicia/sujeto escolar.

Se develan entonces los mecanismos de control y poder que subyacen tanto a las prácticas y discursos propiamente pedagógicos, como a las situaciones y comportamientos de los y las estudiantes que revelan información acerca de las formas por las que los sujetos son moldeados, formados y constituidos; pero también, muestran las formas de “resistencia”, las oposiciones y modos de subjetivación propias, por fuera de la lógica escolar.

Al centrarse en dichos mecanismos e instrumentos de disciplinamiento y en la autoridad del maestro, la interacción, la socialización y la construcción social de la cultura escolar entre los y las estudiantes no son tenidas en cuenta más que para encontrar en estos escenarios la operatividad de institución escolar como entidad normalizadora/reguladora del mundo escolar. De cualquier forma, y aunque tomamos distancia de este estudio, lo consideramos un aporte valioso para nuestro propio proceso investigativo, en tanto antecedente metodológico, y por su concepción de la etnografía como recurso investigativo en educación.

No obstante, la etnografía sigue apareciendo como metodología y no como fundamento epistemológico para comprender la subjetividad como construcción de alteridades, por lo cual nuestra propuesta investigativa propone superar la reducción de la etnografía como método y presentarla como una forma de concebir y representar la realidad social, el conocimiento surgido en el trabajo de campo y su relación con la vida de los sujetos.

Por otra parte, Rodrigo Parra Sandoval, su equipo de trabajo y las líneas de investigación que se han venido consolidando desde la década de 1980, ha sido uno de los pioneros en el campo de la etnografía escolar en nuestro país. A través de sus diversos proyectos⁴ ha contribuido a desarrollar variados e importantes estudios sobre las condiciones y aspectos socioeconómicos y culturales del sistema educativo colombiano, teniendo como referentes tres elementos constitutivos:

1. los maestros colombianos y sus condiciones de vida, capacitación, profesionalización y prácticas docentes;
2. La vida escolar de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, así como sus manifestaciones y expresiones culturales, su papel dentro de la dinámica de escolarización, entre otros aspectos;
3. La innovación escolar y su relación con el cambio social, los vínculos, rupturas y continuidades entre tradición, modernidad y calidad de la educación, el mundo y la escuela rurales, urbanos y urbano-marginales, si se permite el término.

Todos estos elementos hacen parte de proyectos investigativos más amplios y ambiciosos de los que merece la pena mencionar especialmente el proyecto “Escuela y Modernidad”, el cual consta de cuatro volúmenes con investigaciones de diverso orden, dentro del campo la educación. El “Proyecto Atlántida: adolescencia y escuela”, en el que también participan Francisco Cajiao, Elsa Castañeda y Martha Luz Parod.

Este proyecto contiene cuatro volúmenes bajo este título y un total de 6 volúmenes más, sobre aspectos relacionados con la innovación escolar, los relatos autobiográficos de ochenta maestros colombianos de distintas regiones y problemáticas asociadas con la violencia, la deserción escolar o la innovación educativa. Cabe resaltar que los proyectos mencionados y sus investigaciones respectivas (más de 30 documentos) han sido desarrollados desde la perspectiva de la etnografía escolar, lo cual convierte a estos autores y textos en los referentes inmediatos para orientar nuestro estudio.

Por esta misma vía de análisis de la cultura política en la escuela, Aguilar y Betancourt (2001)⁵ indagaron por los sentidos y significados que los sujetos y actores escolares le otorgaban a los procesos de construcción de cultura democrática en diversas instituciones de educación básica y media, a partir del seguimiento y valoración de las experiencias pedagógicas significativas que las comunidades educativas han construido en este campo. La pregunta por la forma en que se construye o no democracia en la escuela les permitió acercarse a la cultura escolar para encontrar en las prácticas, significados, rutinas y comportamientos, las claves para entender cómo opera la política y lo político y las posibilidades de transformación de la vida escolar. Desde esta óptica, el estudio también presenta un corte etnográfico en su metodología, más no en su concepción teórica y epistemológica.

Los autores nos muestran con su estudio (realizado en cuatro Instituciones Educativas Distritales de la ciudad de Bogotá) que no son los conocimientos, las cátedras o los conceptos sobre democracia, ciudadanía o convivencia los elementos determinantes para la construcción de códigos culturales democráticos, sino las interacciones, la comunicación y las prácticas cotidianas que se adaptan y adecúan a las necesidades y expectativas de los sujetos y actores escolares (Aguilar y Betancourt, op. cit.). Así, la mirada en las subjetividades es una estrategia para acercarse a la comprensión de la construcción de significados en relación con una cultura democrática.

Los autores se preguntan si es posible la democracia en la escuela, antes que considerar la democracia como un principio intrínseco o ya dado. Así, a lo largo del texto se encuentran las categorías que caracterizan a las instituciones y a las formas que toman los protocolos para la solución de situaciones producto de las dinámicas de interacción. Encontramos entonces: a) *los valores que fundamentan la convivencia*; b) *el reconocimiento de las personas como sujetos de derechos*; c) *la participación en la toma de decisiones*; d) *la construcción de normas de convivencia*,

⁵ A pesar de que los autores no hablan explícitamente de un trabajo etnográfico, retomamos su investigación como ejemplo de construcción de un objeto sociológico propicio para el análisis de la cultura escolar.

e) la aplicación de la justicia y la transformación de los conflictos; f) el papel del diálogo y de los procesos comunicativos.

Descifrar la cultura escolar, permite encontrar los sentidos que se otorgan a los procesos de administración y regulación de la justicia y a los valores democráticos en la institución escolar; y de este modo, las formas de pensar, sentir y actuar de la comunidad educativa frente a las categorías propuestas. Si bien este ejercicio investigativo plantea la necesidad de atender a la trama de significados que tejen la cultura escolar, sigue apareciendo la noción de etnografía como metodología, mas no como fundamento epistemológico y teórico que permita una comprensión del proceso de construcción de subjetividades

1.1.2 La cultura escolar: objeto etnográfico privilegiado.

Como se ha venido reiterando, otro de los principios asumidos para esta investigación tiene que ver con la categoría de la *cultura escolar*; comprendemos esta categoría y realidad social, como un conjunto de prácticas, interacciones, valores y significados que los sujetos y actores construyen a partir de rutinas, actitudes, actividades y comportamientos en su vida cotidiana escolar. Cabe aclarar que esta definición no pretende reducir esta dinámica y compleja categoría a la suma de interacciones y significados; es ante todo un intento por ir estableciendo criterios propios y bases conceptuales para dar claridad y coherencia a lo que se expresa. De este modo, las pautas de socialización política, la convivencia escolar y todo tipo de acciones y comportamientos que doten de sentido la realidad escolar, se encuentran inscritas en esta amplia categoría, pues llegan a diferenciarse de las pautas de crianza familiares, en tanto las primeras tienen lugar en el marco de la escolarización.

La importancia de analizar la cultura escolar radica entonces en la capacidad de verla como un escenario donde las prácticas y discursos educativos revelan los modos de subjetivación (desde la sujeción y la autorreferenciación) de los estudiantes. Es decir, cuando se representa al sujeto escolar ya sea en un documento institucional (un acta, la planeación, las observaciones en el

informe académico trimestral) o en la práctica docente misma (los modos en que opera la disciplina, la autoridad y el poder de los docentes) se le otorga cierto status y diversas obligaciones que se esperan que sean cumplidas a cabalidad.

Por otra parte, hablamos de autorreferenciación, cuando las rutas que siguen los estudiantes para construir sus propias formas de socialización al margen de lo institucional, permiten categorizar comportamientos y actitudes propias del proceso de construcción de subjetividades en el marco de la intersubjetividad y la socialización.

Un ejemplo de análisis de la cultura escolar como una totalidad, (a nivel micro-sociológico, pero en conexión con el contexto sociocultural y económico más amplio) nos lo brinda McLaren (2003) con su texto “La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y los gestos educativos”. En él nos presenta un análisis interesante, rico en categorización y descripción, donde asume la educación en general y la vida escolar en particular, como un *sistema cultural* en el que se entrecruzan diversos significados, símbolos, rituales y sentidos que nos permiten comprender las relaciones entre las dimensiones o estructuras económicas, sociales y políticas y la vida escolar. Este sociólogo canadiense realiza un estudio de la vida cotidiana de una escuela católica en su país, a la que asisten adolescentes y jóvenes en condición de inmigrantes. La metodología que propone este autor se basa principalmente en establecer una perspectiva analítica que considere los *rituales y prácticas cotidianas* como productos culturales que son en sí mismos referencias colectivas de la experiencia simbólica.

Así, a través de una interpretación semiótica y fenomenológica es posible entender cómo el ritual se ha convertido en un hecho político, atravesado y constituido por una ideología particular que explica cómo el ritual es distribuido por el capital cultural dominante (actitudes, normas, preferencias, énfasis, clasificaciones, jerarquías, etc.). Se ponen en evidencia entonces, en términos simbólicos, conflictos étnicos, de clase y generacionales.

Así mismo, el estudio de la cultura del salón de clases -interpretando a McLaren- revela las condiciones socioeconómicas y culturales en que se encuentran los sujetos, cuando analizamos las formas en que se da la comunicación (verbal y no verbal), los usos del lenguaje, la manera en que cuentan o describen una historia, el uso y sentido que le otorgan al cuerpo, a los espacios y

normas institucionales, entre otros. Pero además, estudiando de manera crítica la escuela, desde el análisis de los rituales y lo que él ha llamado el *performance*, es posible que se capacite a las y los educadores “para diseñar y rediseñar símbolos culturales y así atenuar algunos de los síntomas negativos de la tecnocracia moderna” (2003:27).

Con esto, afirma el autor, los docentes nos percataríamos de cómo operan los rituales y así poder modificar las reglas culturales, los patrones hegemónicos que se han perpetuado en la vida escolar, y dar paso a nuevas formas de comunicación e interacción (ibíd., p. 27), al ser conscientes de cómo la ideología y el poder construyen y perfilan ciertas subjetividades por encima de otras en dichos escenarios. Allí radica para McLaren el objeto de toda etnografía escolar y su vinculación con la pedagogía crítica: la transformación de la cultura escolar sobre la base de la constitución de los y las docentes como sujetos políticos.

No obstante la pertinencia de su investigación y a riesgo de parecer reduccionista, McLaren presenta la institución escolar como reproductora de sentidos, valores y significados hegemónicos, con lo cual, aunque permita encontrar las voces de quienes “padecen” la escolarización, los sujetos aparecen sujetos a la estructura institucional. Esta situación demanda la existencia de un sujeto político (tal vez un intelectual orgánico) o la construcción de una cultura política escolar, basada en la transformación curricular y la modificación de las prácticas pedagógicas que no logran satisfacer las necesidades estudiantiles y comunitarias.

Los sujetos y la complejidad de sus dinámicas de interacción como factores potenciales de construcción de subjetividades, se invisibilizan al enfocarse en las problemáticas, los conflictos interculturales, familiares y propios de la cultura escolar. Las voces de los sujetos denuncian, demandan y demuestran la fragilidad e inoperancia del orden instituido; pero hay una ausencia de los sujetos que construyen y dinamizan la cultura escolar, más allá de la mirada en los modos de escapar al control, al poder y a la autoridad docente.

Hasta aquí, se ha hecho una breve mención a los trabajos considerados como los antecedentes relevantes para nuestro acercamiento etnográfico a las subjetividades escolares; si hemos sido un poco extensos, se debe a que queremos sustentar y demostrar que lo hallado en el trabajo de campo no obedece a una posición subjetiva o “ligera” en el análisis, sino a una preocupación existente en la teoría social contemporánea: el problema de la subjetividad en tiempos de globalización económica y mundialización de la cultura.

Notamos que todos los autores comparten el principio metodológico de la etnografía como proceso de exploración y reconocimiento de los significados, las formas de ser y sentir de los educandos, las relaciones sociales, el ambiente escolar, el papel del docente, etc. Hay una continuidad en estos estudios y tiene que ver con sus concepciones epistemológicas y visiones sobre la escuela como institución social: la estructura escolar y los mecanismos de escolarización (tanto pedagógicos como administrativos) son los principales constructores de subjetividades y alteridades, a través de regímenes disciplinarios y la regulación/concentración del poder

Considerado desde esta óptica, el sujeto -de la manera como lo asumimos en este estudio-no está presente, es invisible en la construcción de su subjetividad; aparece en tanto su ser y estar en la escuela se limita a la sujeción y prescripción a través de rituales o instrumentos pedagógicos de control. Por ello, rescatamos la visión del sujeto escolar que vive, estudia y habla en relación con sus pares, con quienes construye alteridades, proceso de intersubjetividad que, como diría Michel Mafesoli, muestran que “yo es otro”.

2. La cultura escolar: interacción, socialización y configuración de subjetividades.

“La escuela es el lugar donde se ayuda a definir la personalidad”.

Este epígrafe se trata de la afirmación hecha por “Emily” del grado 6º, al preguntarle en una conversación informal por el sentido (entendido como el *por qué* y *para qué*) que tiene para ella asistir a la escuela. Seguidamente, complementa su respuesta manifestando que la escuela es el lugar

- 1 donde se viven los mejores momentos, donde se conoce mucha gente, donde se aprende muchas cosas
2. como lo bueno y lo malo; donde...donde que...donde, son los momentos donde se pasa bueno, se pasa malo;
- 3 donde se pasan momentos tristes, momentos alegres, o sea todo.
- 4 Aquí en el colegio se puede definir todo, o sea, es como un segundo hogar, o pues por lo menos yo, paso más horas aquí en el colegio que en mi casa.
- 5 Entonces sería como...mi segunda casa; el colegio es un lugar donde se puede compartir, donde se puede hacer de todo...casi de todo (risas)

(Entrevista No. 1 a “Emily”, 21 de agosto)

Pero ¿qué pueden significar estas palabras, puestas a consideración en este contexto conceptual y teórico? A primera vista sobresalen tres sentidos diversos, que corresponden a la vez a tres categorías analíticas. Por un lado está la *Interacción*; gran parte de su discurso manifiesta el estar en la escuela de manera “positiva” y esto se debe a que en las experiencias que enuncia subyacen

las relaciones entre pares. Nótese que la afirmación de la línea No. 4 resulta esclarecedora, pues la percepción que tiene de la escuela, no es tanto la de ser un escenario que ayuda en la proyección futura de un determinado estilo de vida. Para ella la escuela es lugar de encuentro, donde se comparte y se viven diversos momentos. Aquí hace su aparición la categoría *socialización*.

Hasta aquí no resulta difícil comprender el significado oculto de su discurso; sin embargo, si volvemos extraña la afirmación e intencionalidad de la segunda parte de esta misma línea (“...es como un segundo hogar, o pues por lo menos yo, paso más horas aquí en el colegio que en mi casa”) encontramos ya una referencia a un *nosotros* que se constituye en vínculo social y afectivo, al compararlo con el hogar. Por último, está la categoría Subjetividad, la cual se evidencia en el hecho de haber configurado un acto de habla, un relato en el que más allá de su análisis semántico, es una forma de acción; es decir, una “puesta en escena” de quién es ella, de cómo prefigura y representa su lugar en la escuela.

En otras palabras, es un “performance” del sujeto escolar. De este modo, se espera que el lector o lectora se pueda ir haciendo una idea de cómo sería Emily en un día cotidiano: ¿introvertida o extrovertida? ¿Sociable o aislada? ¿Con tendencias agresivas? ¿Conciliadora, indiferente ante los otros?

Así pues, la pertinencia de las tres categorías, sumadas a la de *Alteridad*, son como dijimos antes, los *telares e insumos técnicos* para nuestro tejido (la materia prima, la lana, el hilo, es, como se sobreentiende, la información recolectada en el campo). Por ello, este capítulo es un “entramado”, en el que fuimos entrelazando los conceptos propuestos, sin adjudicarles una sección por separado.

2.1 La subjetividad se configura en la interacción.

Los hallazgos y su relación con las categorías analíticas propuestas nos han llevado a comprender los significados, imaginarios y acciones de los adolescentes y jóvenes como *auténticas expresiones* impregnadas de sentidos que articulan entramados culturales. Como hipótesis inicial, consideramos que estas expresiones constituyen la realidad social y también pueden instituir la de otro modo; en este sentido, hablamos de modos de subjetivación, de producción de sentidos que a pesar de no ser reconocidos como legítimos por parte de los documentos institucionales y las representaciones que subyacen a las prácticas docentes, se convierte en potenciales factores de resignificación de lo político y la política de nuestros contextos escolares y sociales.

Luego entonces, este sería el escenario propicio para la **emergencia de subjetividades** en tanto hay posibilidades de producir sentidos y expresar modos de “ser y de estar” en la escuela, lo cual lleva implícito un proceso de institución de la realidad, aun cuando los sujetos no manifiestan explícitamente el deseo de transformación o praxis política. Pero este proceso no sucede de manera espontánea, sino como producto de una relación compleja y dialéctica entre lo objetivo externo (cultura institucional escolar, la alteridad) y las experiencias subjetivas de cada individuo. Es la tensión entre lo instituido y lo instituyente, como se indicaba en la presentación de este texto, un proceso recíproco en el que la acción aporta y dota de sentido a la cultura, a la vez que los sujetos aprovechan los elementos, herramientas y mecanismos que la cultura les aporta para enriquecer su acción.

Nos ubicamos entonces en un enfoque sociocultural en el que se resalta la configuración de subjetividades a partir de las interacciones y la construcción de la Alteridad (que se realiza a través de la socialización). En esta vía, uno de los autores que ha estudiado de manera sistemática el tema de la subjetividad es el psicólogo cubano Fernando González Rey. Partiendo de los

desarrollos empíricos y teóricos de la psicología soviética de las décadas del 20 y el 30 del siglo XX, González Rey busca reivindicar el lugar de la subjetividad y el sujeto en la psicología social y las ciencias antropológicas, generando lo que él ha denominado “epistemología cualitativa”, producto de una constante reflexión epistemológica que revela el estatus de las ciencias sociales, entre ellas la psicología y sus posibilidades de reinención epistémico-metodológica.

Desde allí se advierte que la ruptura entre sujeto y objeto introducida por la modernidad y convertida en premisa epistemológica por la ciencia, ha sido uno de los obstáculos por los que la subjetividad aparece como subvalorada por la tradición científica de las ciencias sociales desde su nacimiento, pasando por las posturas estructuralistas, funcionalistas, hasta desembocar en los enfoques posestructuralistas y posmodernos más recientes, tradiciones epistemológicas que reducen al sujeto y sus procesos de constitución de la realidad a los determinantes sociales, políticos, económicos o culturales.

Por ello, la epistemología cualitativa busca restituir y reconciliar esa división asumiendo que “los objetos humanos existen como expresiones de un sistema simbólico más general que es la cultura y las realidades culturales son inseparables de las personas que las integran y de sus prácticas” (González Rey, 2013). Y más adelante manifiesta que

“La cultura es un sistema presente en la configuración de los procesos humanos por los sentidos compartidos de prácticas y realidades culturales; las culturas son múltiples porque su existencia es inseparable de la subjetividad compartida de quienes viven en ellas, por tanto, las realidades culturales rompen con la separación sujeto-objeto que pretendió el naturalismo cientificista. Por esa razón la subjetividad humana es siempre una producción sobre las condiciones concretas en que se desarrolla y no un simple reflejo de esas condiciones”. (ibíd., 2013) [La cursiva es nuestra].

Así pues, tanto los actores como las prácticas y formaciones culturales dentro de una organización social específica, crean y configuran sentidos, significados y símbolos haciendo que la subjetividad sea irreductible a lo individual o que sea determinada por la cultura y viceversa. (2013, p. 13). Desde esta particular mirada y a partir de los hallazgos encontrados en el trabajo de

campo, entendemos por subjetividad *la capacidad de producción y apropiación de sentidos y significados que permiten construir, tejer y orientar las relaciones sociales, las interacciones y los comportamientos en el mundo de la vida cotidiana, en escenarios de participación social y política, en la toma de decisiones colectivas, en la vida escolar, familiar.*

Es también posibilidad de acción desde los universos simbólicos de los sujetos⁶, reflejada en diversas manifestaciones culturales y sociales que muestran modos de concebir, entender y actuar en el mundo, frente a las normas y valores institucionales de nuestro tiempo; es al mismo tiempo la condición y facultad de seres humanos de poder instituir y constituir de otros modos lo social y lo político.

En este proceso de producción de sentidos influyen distintos “valores, ideas, creencias, lenguajes y formas de aprehender el mundo, conscientes e inconscientes, cognitivas, emocionales, volitivas y eróticas, desde los cuales los sujetos elaboran su experiencia existencial y sus sentidos de vida” (Torres, 2006, p.91 y ss.). Esta visión converge epistemológicamente con la afirmación de que la realidad se construye socialmente, donde los sujetos intervienen con sus acciones cargadas de significados y símbolos.

Por ello, la subjetividad contemporánea se define en el orden de la pluralidad, de la diversidad de visiones de mundo; también a partir de la acción, de la praxis, incluso más que desde el orden de la representación, la clasificación o la condición de clase. La subjetividad es una dimensión presente en todos los fenómenos de la cultura, la sociedad y el hombre (González Rey, 2007, p. 16).

⁶ Cuando decimos universos simbólicos estamos manifestando la multiplicidad de símbolos, sentidos, significados que los estudiantes traen a la escuela, aprenden o desaprenden en ella y construyen en sus relaciones sociales.

Así pues, el estudio de la subjetividad crea la necesidad de analizar de forma inseparable la sociedad, los procesos de comunicación y los individuos que la componen. Por ello, nos presentan detalles del funcionamiento social que permanecían ocultos a las evidencias o indicadores estandarizados que frecuentemente son usados en el estudio de lo social. Por decirlo de otra manera, hablar de subjetividades es referirnos a una facultad o condición de lo social que habita en el ser humano y le posibilita instituir, construir o deconstruir realidades y prácticas cotidianas diversas.

Así las cosas, la subjetividad es una condición de todo ser humano, cuyas características y posibilidades de realización dependerán de los dispositivos de control, encauzamiento y agenciamiento que las distintas sociedades, grupos e individuos establezcan para orientar sus comportamientos y su propia existencia. Pero para poner estas ideas en discusión y darle sentido a nuestra investigación, proponemos el siguiente planteamiento: *“pues yo diría que soy una niña que...o sea común y corriente, pero siempre marcando la diferencia...”* (Entrevista No. 1 a Emily, grado 6º, 15 años. Agosto 21).

Esta posición que asume Emily al momento de preguntarle *quién eres y cómo te definirías*, refleja algunos de los elementos que a nuestro juicio configuran las subjetividades:

a.) *Producción de sentidos y valores sobre sí misma; b.) las interacciones, que definen mi capacidad de autorreferenciación; c.) Las características de la socialización (lo que trae consigo desde la familia y lo que construye en la escuela); d.) la convivencia y e.) las tensiones entre sujeto y escuela, como una relación de intercambio y lucha por el control de las percepciones y visiones de mundo.*

Esto se explica, en tanto Emily tiene como trasfondo una lectura de sí misma y del contexto en el que se desenvuelve, lo que le permite verse como “única”, pues en tanto interactúa con otros, puede asumirse como persona que siempre está “marcando la diferencia”. En otras palabras, su

subjetividad y su identidad personal se configuran en la socialización e interacción con sus pares, donde los otros sujetos escolares se ofrecen como espejo para observarse y diferenciarse. Es por esto que hablamos de Alteridad, en el sentido que el filósofo Edmund Husserl le otorgaba a las relaciones interpersonales en el escenario común del *mundo de la vida*, en tanto construcción intersubjetiva de los sujetos.

2.1.1 Alteridad como producto de las interacciones cotidianas

Ahora bien, ¿qué debemos entender por Alteridad? ¿Qué tan pertinente es este concepto para nuestros propósitos? Retomando al sociólogo Alfred Schütz, ubicaremos al lector o lectora en los antecedentes inmediatos de esta categoría, pues resulta pertinente esclarecer desde donde asumimos esta categoría y a qué nos referiremos con ella en este estudio. Dejaremos de lado las reflexiones ontológicas y metafísicas que se derivan de la obra de Edmund Husserl, por cuestiones de tiempo y espacio, sumadas a la afinidad epistemológica entre la sociología fenomenológica y la concepción etnográfica que aquí presentamos.

Lo primero que debemos anotar es que la Alteridad se define en un primer momento como proceso de reconocimiento del otro que existe en la existencia compartida aquí y ahora; pero como este reconocimiento se expresa y desarrolla en espacios determinados, diremos que en la interacción escolar ocurren diversos modos de expresarse y construirse las alteridades. De allí la importancia de pensar en términos de un sujeto que interactúa y se construye en relación con y para otros. Ya lo expresaba Emily al inicio de este capítulo: “Aquí en el colegio se puede definir todo, o sea, es como un segundo hogar, o pues por lo menos yo, paso más horas aquí en el colegio que en mi casa. Entonces sería como...mi segunda casa; el colegio es un lugar donde se puede compartir, donde se puede hacer de todo...casi de todo (risas) (Entrevista No. 1, 21 de agosto)

Una de las categorías centrales en la teoría social de Alfred Schütz es la de *mundo de la vida cotidiana*, la cual constituye nuestra realidad inmediata donde realizamos nuestras interacciones, actividades, encuentros, proyectos de vida, etc. Es el mundo de nuestra experiencia personal, pero también es un mundo intersubjetivo, compartido con Otros y Otras semejantes con quienes creamos vínculos en nuestras relaciones sociales.

Siguiendo los comentarios de Acevedo sobre el texto de Schütz *El problema de la realidad social*, este mundo de la vida cotidiana se nos presenta como un mundo objetivo –mundo externo, material, un mundo de objetos delimitados y ordenados- y como un mundo de significación que requiere interpretarse para orientarse y conducirse en él; así, este mundo de la vida se nos impone en esta doble existencia (como mundo material y como mundo de sentido), limitando nuestras posibilidades de interpretación y acción (Acevedo, 2011, p.83)

Es por esto que los símbolos, el lenguaje o las diversas instituciones sociales son los que posibilitan o limitan la interpretación y la comunicación intersubjetiva; es esta característica del mundo de la vida la que permite que las representaciones simbólicas y los esquemas interpretativos tengan un papel importante en las interacciones sociales.

Así pues, Alfred Schütz propone diferenciar la relación “Nosotros” de la relación “Ellos”, pues “en la relación Nosotros existe un campo de *interexperiencia* del tipo “yo me experimento a mí mismo a través de usted y usted se experimenta a sí mismo a través de mí” (Schütz, 1974, p. 41). Por consiguiente, la relación del “Nosotros” es posible en escenarios de interacción e influencia recíprocas y “se encuadra en un contexto múltiple de sentido: es experiencia de un ser humano, es experiencia de un actor típico en la escena social y es experiencia de este semejante en particular en esta situación determinada, Aquí y Ahora” (p. 41).

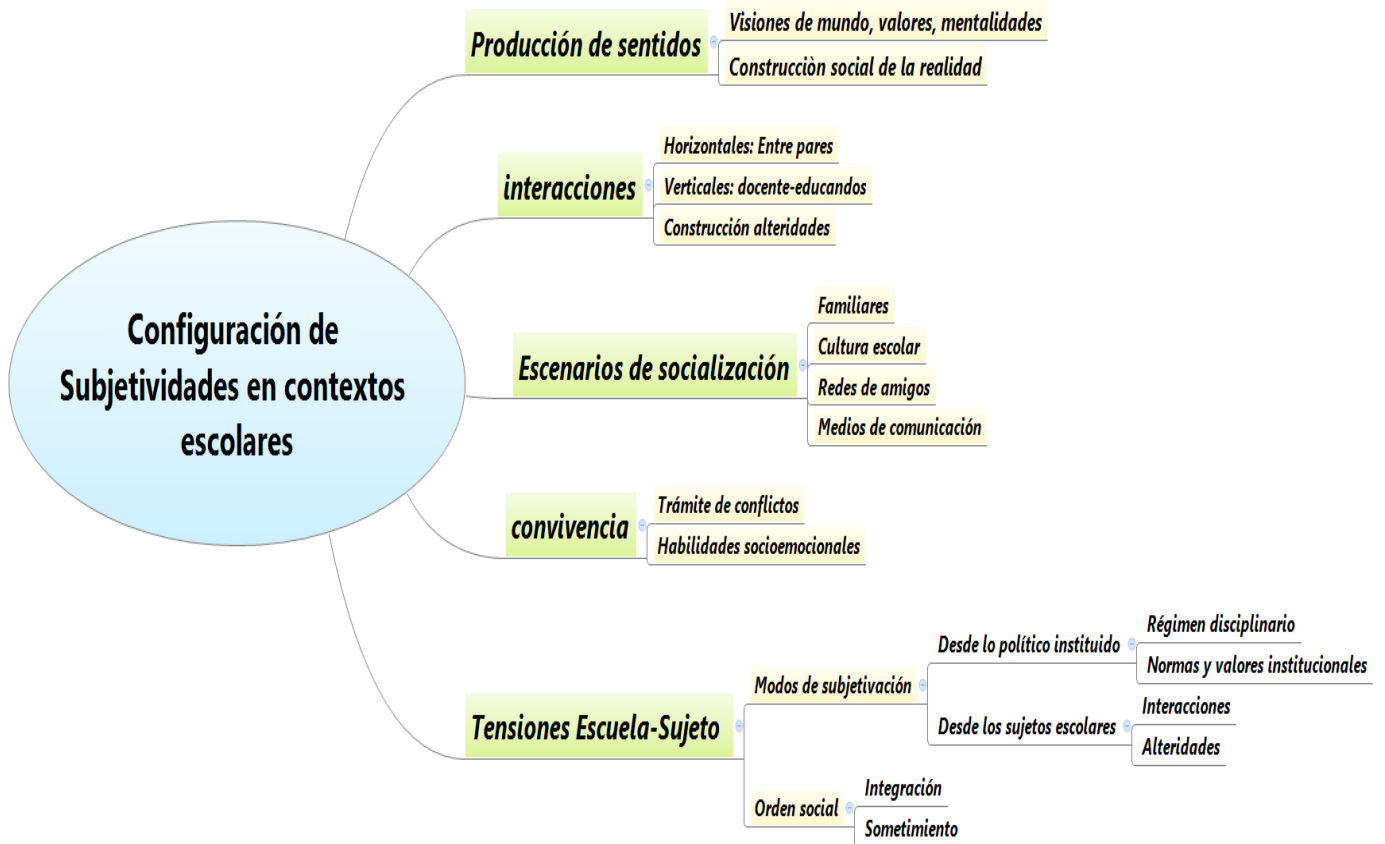
La Alteridad es entonces, la construcción del otro diferente a mi ego, en medio de las interacciones, de los “encuentros” cara a cara en los distintos rituales y rutinas escolares. Frente a esta consideración, cuando hablamos de Alteridad, expresamos la condición sociológica y psicológica de construcción del otro, a partir de los diversos gestos comunicativos de los y las estudiantes. Así por ejemplo, cuando se observa la manera en que los estudiantes de grado 7º se

relacionan con otros de grados inferiores en un juego de fútbol, permite develar las formas que toma la construcción del otro, a través de gestos, actitudes y palabras que definen la diferencia como “incómoda”, “un fastidio”, como admiten varios estudiantes cuando se les pregunta por qué no quieren compartir la cancha con los más pequeños.

Desde esta perspectiva, la Alteridad es el producto de las continuas interacciones, guiadas y determinadas por el accionar de los marcos de referencia (entendidos como valores, visiones de mundo, creencias, mentalidades, etc.) que operan sobre los otros, bien en forma positiva o negativa. Esto significa que no solo a través de mis acciones, sino también desde mis actos de habla y mi lenguaje corporal, construyo, destruyo o moldeo subjetividades y alteridades como sujeto que participo en la interacción. Las conversaciones y acciones discursivas de los y las estudiantes muestran cómo se entiende y tramita la diferencia, sobre todo de género, desde una perspectiva de *Alteridad en desequilibrio*, donde las interacciones y relaciones sociales están mediadas por el rechazo, la discriminación – a veces solapada-, la reducción del otro (no se reconoce su dignidad ni como sujeto de derechos) y la exaltación del yo, evidenciado en el encerramiento de mi punto de vista como “el único válido”.

De acuerdo con lo planteado hasta el momento, las construcciones discursivas que los sujetos escolares realizan sobre los diferentes actores de la comunidad educativa, no solo etiquetan y clasifican a las personas, sino que operan como “instrumentos de selección” que permiten vincular/excluir a quienes son considerados como interlocutores legítimos; en esto tiene mucho que ver el hecho de que se compartan ciertos “códigos” o claves de acceso a un grupo. Esta cuestión la abordaremos en detalle en los capítulos 4 y 5. En este estudio, la socialización, la interacción y la alteridad son tres procesos socioculturales que se encuentran entrelazados; es una perspectiva interaccionista y etnográfica que concibe las relaciones sociales como tejidos, construcciones que por su naturaleza histórica y social, mutan constantemente creando nuevas formas de vinculación y producción de sentidos.

Esquema No. 3 Elementos y factores socioculturales que configuran las subjetividades en contextos educativos formales. Fuente: elaboración propia.



2.1.2 La socialización dinamiza y encauza la interacción.

Nótese entonces que siempre se necesitará de un escenario sociocultural para que pueda emerger una autorrepresentación, una idea de sí misma como diferente al otro. Ese otro se me presenta como sujeto y objeto necesarios para configurar mi identidad. Por ende, toda interacción social que se realiza de manera continua, en nuestro caso de manera rutinaria y en medio de los “rituales escolares”, entendidos como “comportamientos codificados que se ejecutan en circunstancias y situaciones precisas, con el objeto de mantener un cierto orden

social y de proporcionar un marco tranquilizador a los miembros del grupo” (Vásquez y Martínez, 1996, p.44).

Los rituales escolares tienen entonces, un carácter repetitivo y rutinario, sirviendo como mecanismo de regulación y encausamiento de las actividades cotidianas (Por ejemplo, la entrada al colegio, la formación en el patio, el consumo del refrigerio, entre otros eventos que le dan sentido a las interacciones y prácticas diarias). De esta manera, las actividades clasificadas como rituales se convierten en factor determinante para la configuración de subjetividades. Luego entonces, es posible afirmar que la subjetividad en una construcción sociocultural y por lo tanto, hablamos de subjetividades, pues cada individuo experimenta, interioriza y manifiesta de diversas maneras su relación con la cultura. En este caso la subjetividad no es la identidad personal o social, ni tampoco es el carácter o la personalidad.

Como dijimos anteriormente, todos estos elementos se integran en la subjetividad; pero los modos de subjetivación pueden variar dependiendo del grado de desarrollo de los mecanismos culturales y sociopolíticos existentes para que sean los propios sujetos quienes definan y configuren sus propias subjetividades o sean la socialización y la aculturación externa al sujeto, quienes realicen este proceso de subjetivación.

Conviene entonces hacer una distinción entre los términos *socialización e interacción*, para efectos de claridad y coherencia.

La categoría *interacción* resulta muy pertinente para la tarea que nos hemos propuesto, por dos razones. La primera, el hecho de que las personas actuamos hacia los objetos o situaciones, de acuerdo con el sentido que les atribuimos muestra que es en la interacción cara a cara como nos convertimos en humanos, pues allí nos insertamos en la cultura, siempre a través del lenguaje. En segundo lugar, no puede haber construcción de significados sin ser partícipe de valores, creencias, ideas o normas dentro de una comunidad. Esto es así, porque desde el inicio de su vida, el niño va captando el sentido que su entorno sociocultural le atribuye a los hechos y objetos, y de este modo ingresa en la cultura, participando de los símbolos que se han construido y se utilizan, como expresan Vásquez y Martínez (1997).

Durante este proceso, que ocurre casi toda la vida, las personas elaboramos esquemas de interpretación, que por volátiles que parezcan, permiten realizar juicios, entablar comunicación y construir, excluir o interiorizar los sentidos compartidos en comunidad. (p. 46) Estas ideas generales nos han permitido establecer que la escuela está organizada de tal manera que las interacciones que se dan entre educandos y docentes, siguen un guión; es decir, sabemos de antemano cómo debemos actuar frente al otro, desde los marcos de referencia y roles sociales que diariamente utilizamos. Por ejemplo, esperamos de los educandos su atención en clases, que tomen apuntes, que realicen preguntas y que terminen las actividades dentro de los tiempos establecidos.

Durante los tiempos de receso (descanso) también se cuenta con un libreto de acciones y comportamientos: consumir el refrigerio dentro del aula, jugar en la cancha, promover la participación de niñas y niños durante los juegos, etc. Sin embargo, hay un tipo de socialización que podemos llamar como *invisible* (Vásquez y Martínez, 1997).

Así, para estas autoras fue clave observar en sus investigaciones que “en las interacciones verticales los roles estaban bastante definidos. Dicho en el lenguaje de Goffman, los actores ya conocen sus textos y el argumento no tiene sorpresas” (p. 87). Sin embargo, de manera paralela a las interacciones visibles, aparecen otro tipo de interacciones donde los roles pueden ser intercambiables y resignificados, sobre todo cuando se sale de la circunscripción del aula de clases (p. 87 y ss.). Esta afirmación se discutió con algunos de mis colegas de manera informal, llegando a la conclusión que incluso dentro del aula, particularmente en el los momentos de trabajo en equipo, sobresalen otras formas de interacción.

Y es precisamente en este tipo de interacción oculta o socialización invisible, donde los sujetos escolares configuran los sentidos y marcos de interpretación por fuera de la lógica escolarizada. La cuestión que emerge es determinar la naturaleza de estos sentidos.

Así, encontramos que las interacciones ocurridas durante los cambios de clase revelaban sentidos y significados atribuidos a la escuela como lugar de realización de personalidades e identidades “alternativas” a las que se muestran en sus hogares.

A través de la observación de sus conversaciones y formas de expresión lingüística pudimos constatar la existencia de dinámicas de interacción muchos más fluidos y en constante “rebelión” con las formas típicas de socialización familiar y de interacción docente-estudiantes. Lo pertinente de estas observaciones radica en el hecho de que las actitudes asumidas en la escuela son en gran medida diametralmente opuestas a los valores y creencias familiares e institucionales.

Por ejemplo, “E.D.” de grado 6° mantiene una “doble vida”, como ella misma lo manifiesta, entre las creencias cristianas-protestantes de su familia y el “mundo de la calle”: *“pues yo quisiera como explorar, conocer más del mundo, si?, tener otras experiencias, no sé...pero pues en mi casa todos vamos a la iglesia, aunque a veces no quiero ir, pero pues toca...primero mi diosito y mi mamá y ya...”* (Conversación informal No.3 con “E.D”, mujer, 14 años, grado 6º). Hasta aquí no hay nada novedoso, pues son comunes este tipo de manifestaciones en los adolescentes; pero esta visión de mundo que revela esta estudiante, ¿acaso no nos está mostrando la tensión entre la cultura y nuestros impulsos, deseos e instintos, objeto de discusión teórica y empírica por parte del Psicoanálisis y la antropología de la primera mitad del siglo XX?

Si nos detenemos un poco en el momento y lugar en que este testimonio se manifiesta, las expresiones discursivas que lo acompañan resultan esclarecedoras para caracterizar el sujeto escolar contemporáneo: se debate entre los cambios y transformaciones de su entorno sociocultural y tecnológico, (las cuales invierten la manera de experimentar el tiempo y el espacio, los valores y sistema de creencias hegemónicas (Martín-Barbero, 1999; Harvey, 2004) y las formas de socialización familiar y escolar que le demandan una “economía” de sus deseos e instintos en favor de una proyección futura sobre su desarrollo personal, aspecto poco valorado por los estudiantes, pues de lo que se trata es de vivir el día a día, cada momento; es, como ella misma dice, *“vivir sin mente”*.

Pero hasta el momento hemos asumido de manera indistinta los términos *socialización e interacción*. Lo que sucede es que la interacción se encuentra integrada a la socialización, por lo cual pareciese que sus límites son apenas visibles. Al respecto, el sociólogo Guerrero (2003) realiza un detallado análisis de las teorías sociológicas *clásicas* y contemporáneas y sus respectivos planteamientos sobre el concepto de socialización. Así, se podría afirmar que la mayoría de autores (entre los que se destacan Saint-Simon, Comte, Durkheim, Weber, Bourdieu, Bernstein y Giroux) consideran el proceso de socialización como un fenómeno presente en toda formación social y cultural, caracterizado por la búsqueda de mecanismos e instrumentos que permitan la transmisión, reproducción y/o internalización de los valores, ideales y principios que las distintas sociedades consideran necesarias para el desarrollo moral, político, económico y social de una comunidad.

Algunos pondrán el énfasis en la transmisión e internalización, otros en la adquisición de los saberes y conocimientos que orientan la vida en sociedad; Weber indicará que la socialización, desde el escenario de la educación, está atravesada por relaciones de dominación (producidas por tres tipos distintos de autoridad: carismática, tradicional y legal) que legitiman la violencia simbólica y la justificación de la obediencia, a través de tres tipos de educación: carismática, humanística y especializada.

Para este autor, a diferencia de los anteriores, la socialización no es una mera internalización de valores, creencias o habilidades, sino la instrucción y preparación de las masas para la fijación y regulación de límites externos a los individuos, asegurándose de convencer a los administrados, de lo justo y necesario que resulta obedecer los tipos de autoridad (Guerrero, 2003, pp.85-87). En este sentido, socialización se vincula con las categorías de adquisición de la cultura o de aculturación, propios de la antropología social. Desde nuestra perspectiva, alejándonos un poco de los clásicos, la socialización se desarrolla a través de la interacción; y en este proceso los educandos no son sujetos pasivos.

La socialización entonces se presenta en un tiempo prolongado y bajo unas condiciones determinadas por las dinámicas culturales normativas. La socialización entre pares pone en evidencia las tendencias, estilos de vida y valores que los componen, produciendo y definiendo diversos tipos de interacción, que no siempre siguen o marcan una misma tendencia hacia la construcción de la alteridad. En concordancia con Goffman, consideramos que los sujetos escolares participan activamente en el proceso de su propia socialización, “contribuyendo de esta manera en la recreación del sistema social donde vive y actúa, de tal modo que se puede decir que (re)construye la realidad social dándole un sentido” (Vásquez y Martínez, 1997, p. 49). Pero ¿de qué otra manera el sujeto puede realizar este proceso sino es a través de las interacciones con los otros? Allí radica la importancia del vínculo entre *socialización, interacción y subjetividad*. De cualquier modo, la socialización prepara y dota a los sujetos escolares con ciertos mecanismos y aptitudes sociales que le permiten reconocer e interiorizar las normas y valores hegemónicos, siempre con la posibilidad de resignificarlos, rechazarlos y crear nuevos códigos de socialización, muchos más acordes a sus necesidades e intereses.

Con todo, esta sección sirve a la vez de plataforma y de puente hacia la descripción y posterior análisis de nuestra realidad sociocultural que es objeto de estudio. Entrarán los lectores y lectoras que lo expuesto anteriormente no ha sido echado en saco roto, pues a pesar de la extensión que ha tenido, ofrece los lentes conceptuales con los cuales se puede leer y comprender mejor nuestros hallazgos, lo cual no significa que sea del todo indispensable, pero sí de mucha relevancia. Por ello, la siguiente sección realizará la descripción de las categorías emergentes en el trabajo de campo, donde se asume de manera implícita gran parte de la sección que finaliza, toda vez que lo que se dice sobre los sujetos, está atravesado por estas categorías emergentes en relación con las predefinidas.

3. Consideraciones generales sobre el sujeto de investigación.

3.1 El escenario.

El Centro Educativo Rural Olarte se encuentra localizado en el Km. 3.5 vía Usme San Juan de Sumapaz, a 15 minutos del centro de Usme (tiempo recorrido en automóvil o servicio colectivo de transporte). Ubicado en la vereda Olarte, esta Institución recibe diariamente a 163 estudiantes de grados transición a séptimo, de los cuales un 45% reside en la zona Urbana y el restante 55% en zonas intermedias (borde urbano-Rural) y veredas vecinas (Corinto, La Requilina, Chiguaza, El Destino, entre otras)⁷.

Este plantel educativo que tiene más de 60 años de existencia, ha venido insertándose desde hace aproximadamente 8 años en las dinámicas de transformación y renovación urbana de la capital, experimentando sus efectos en aspectos físicos (los procesos de construcciones de unidades habitacionales, espacios de recreación, flujo de vehículos, oferta de transporte, entre otros), como en un sentido cualitativo referido a comportamientos y prácticas culturales diversas, en algunos casos “ajenas” al mundo rural que ha caracterizado a sus habitantes, como lo

⁷ Datos válidos al mes de marzo de 2016.

manifiestan varios padres y madres de familia habitantes de la vereda, en reuniones y charlas informales.

Esta es una concepción sobre el territorio que se extiende a los estudiantes y desde ella definen sus relaciones con el otro/otra. Por ello, para comprender de manera adecuada el escenario o contexto donde se desenvuelven los actores involucrados, es necesario asumir una perspectiva epistemológica que considere el espacio como producción social, es decir, como el resultado de la construcción e interrelación de prácticas económicas, políticas y culturales diversas que se presentan de manera simultánea, pero con trayectorias y concepciones distintas. De acuerdo con lo planteado por Lefebvre (2014), Harvey (2004) y Massey (2007), nos inclinamos por una concepción del espacio que se construye social y culturalmente, definiendo de una u otra forma las relaciones sociales, los usos del espacio, los imaginarios y representaciones sobre y desde el espacio vivido experimentado por los sujetos en sus relaciones cotidianas. En todo caso, dicha construcción social del espacio depende en gran medida de las dinámicas, fuerzas y posibilidades que brinde determinado sistema y/o contexto socio-económico.

Esto significa que el *espacio escolar* es construido por las dinámicas de interacción entre actores, donde se manifiesta una *multiplicidad de historias* y de estilos de vida que le dan forma a la convivencia.

El análisis del espacio escolar -desde el punto de vista de la relación cultura escolar/mundo de la vida cotidiana-, sobrepasa las ideas comunes de concebirlo como mero fundamento o soporte de las relaciones sociales, y se convierte en escenario de conflicto, de malestar en la convivencia, pues la puesta en escena de concepciones de mundo y estilos de vida se materializan y territorializan en puntos concretos del espacio escolar. Por ello es el lugar de lo político, escenario donde se configuran y despliegan las subjetividades. Esta forma de concebir el espacio y sus dinámicas a nivel institucional nos ha permitido establecer cómo la organización, uso y representación del espacio escolar, manifiesta diversas expresiones

dando forma al tipo de interacciones y situaciones que los actores llevan a cabo en la escuela. Así por ejemplo, las acciones y comportamientos de los estudiantes están determinados en gran parte por las características de los espacios que ocupan y los momentos del día en que ocurren los acontecimientos. En este sentido, pudimos constatar cómo se refuerzan y cobran sentido ciertas prácticas y rutinas –en muchas ocasiones por fuera de la lógica escolar- dentro o fuera del aula o al finalizar la jornada regular (después de las 12:45 pm).

Esta apreciación, por más simple que parezca, es de muchísima relevancia para el quehacer etnográfico, en tanto las acciones e interacciones de los sujetos suelen variar y tomar matices diversos, dependiendo de los momentos y espacios que se generan dentro de la institución.

Espacio, territorio y lugar son categorías que orientan el análisis y la comprensión de los sentidos y significados que constituyen la cultura escolar, toda vez que la convivencia escolar está delimitada geográfica y socialmente en un tipo de estructura que define las relaciones sociales, la autoridad, el poder y los conocimientos que pretenden ser enseñados. No es nuestra pretensión ser exhaustivos en las dinámicas socio-espaciales; sin embargo, para ilustrar mejor la relación entre Espacio y construcción de subjetividades, el lector puede remitirse a un ensayo escrito por el autor de este documento de tesis, en el cual se aborda a modo de reflexión esta problemática. (Me refiero al texto Vidal, D.A. (2015). *Pensar la formación para la ciudadanía en clave espacial: una lectura comprensiva de David Harvey y Doreen Massey. Revista Colombiana de Sociología, 38* (1). Universidad Nacional de Colombia)

Quisiera evocar en el lector algunas imágenes del Centro Educativo Distrital Rural Olarte a través de la siguiente descripción, que espero tengo la claridad necesaria. Este plantel educativo posee una estructura física levantada sobre planos y arquitectura del programa Alianza Para el Progreso puesto en marcha durante la segunda mitad de la década de 1960, fusionando la tradición campesina, los restos de una modernización postergada y las dinámicas del mundo contemporáneo, reflejadas en las reformas realizadas durante la actual administración institucional (desde el segundo semestre de 2010), en cuanto a salones, oficinas del personal administrativo, adecuación de baños, entre otros. A unos 50 metros de la vía principal hacia San Juan de Sumapaz y sobre la carretera que conduce a la vereda Pasquilla (localidad de Ciudad

Bolívar) la institución se muestra entre paredes de ladrillo, tejas tipo “eternit” y rejas que la encierran y aíslan del paisaje rural⁸.

Al decir de una de las habitantes de la vereda que lleva más de 30 años habitando en el territorio –y que labora en la escuela como parte del personal de servicios generales-, esta institución ha pasado por numerosas instalaciones, siendo la más particular de ellas, la “Estación del Tren”, cuya arquitectura tipo colonial y el pésimo estado en que se encuentra, es un testimonio más de la promesa de modernización que durante los años 30 del siglo XX persiguieron las élites colombianas.

Hoy, esta estación es referente de identidad y patrimonio cultural que en varias ocasiones ha sido objeto de disputa e intervención por parte de algunas organizaciones culturales y sociales de la localidad, interesadas en recuperar la memoria y el patrimonio arquitectónico de la vereda⁹, pues la estación se encuentra en manos privadas actualmente, presuntamente como resultado de apropiación mas no de propiedad, es decir, legalmente constituida. La señora de servicios generales, nos comentaba con cierta nostalgia, la forma en que la escuela fue construida colectivamente, pues aunque la alcaldía mayor y la local inauguraron el Centro educativo hace más de 50 años (16 de octubre de 1965), *“fue la comunidad la que apunta de pica, pala y azadón construyó la cancha...y con bazares y fiestas echamos el segundo piso”* -donde funciona hoy la sala de informática-; *“es que antes la comunidad se organizaba, ayudaba, pero ahora ni los muchachos -se refiere a los estudiantes- sienten esto como suyo”* (conversación informal que tuvo lugar en la cocina, a la hora del desayuno, momento en el que la información es mucho más espontánea, tanto entre adultos como entre docentes y estudiantes).

Estas afirmaciones reflejan el llamado que gran parte de la comunidad le hace a los padres de familia, estudiantes y docentes: la ausencia de apropiación, de sentido de pertenencia con la escuela. Esta observación encuentra correspondencia en las actitudes observadas en los

⁸ Se recomienda consultar el siguiente enlace, donde se podrán observar imágenes de la institución:

⁹ Es el caso de la casa cultural “Asdoas”, cuyos principales gestores culturales han compartido sus experiencias investigativas y comunitarias con nosotros (me refiero a que han estado en el aula, bien como invitados, bien como docentes del programa 40X40)

estudiantes y en sus comentarios hacia la escuela. Así por ejemplo, algunos estudiantes hombres de 7º consideran a la escuela como *cárcel*, o como *un lugar de tedio y aburrimiento*”; esta idea ha sido reforzada por el débil estado en que se encuentra importantes lugares de la planta física. Pero el punto central de estas afirmaciones, es que los comportamientos e interacciones son determinados en cierto modo por las posibilidades de experimentar y disfrutar el espacio.

La planta física y el área de los salones está distribuida de la siguiente manera: tres salones, la biblioteca y la secretaría; anteriormente (unos 10 a 12 años atrás) uno de estos salones, el de grado 2º, servía de apartamento para el profesor que tenía residencia en esta escuela, debido a las dificultades de transporte. Hacia el occidente, en dirección hacia el río Tunjuelito y la localidad de Ciudad Bolívar, se trajeron 3 salones prefabricados en el año 2011, para adaptar los grados 6º y 7º de básica secundaria. La cancha, símbolo de construcción colectiva y comunitaria, presenta desniveles y ligeros baches, la delimitación del área de juego no es clara y las mayas a su alrededor sirven de límite con lo que queda de la granja y huerta escolar, pues el lote contiguo (al costado sur) no pertenece a la escuela y era tomado en arriendo, hasta el año 2014.

A pesar de las dificultades de la cancha, esta es el escenario “sagrado” de los y las estudiantes; la importancia que tiene el deporte en sus vidas, los lleva a valorar la cancha, como símbolo de la “libertad de expresión”, de la realización y despliegue de las individualidades¹⁰. En este lugar la norma institucional se difumina, termina siendo el lugar de las reglas propias; allí se perfilan y reproducen las experiencias y prácticas espontáneas, producto de las interacciones, definiendo las alteridades; por ejemplo, las actitudes de los hombres frente a las mujeres (sobre todo en los dos grados mayores) reflejan relaciones de poder en las que la “dominación masculina” hace presencia a través de los llamados “taponazos”, que son fuertes remates al arco, primero como advertencia, luego como “consecuencia lógica” de haberse ubicado donde no corresponde, según la concepción de algunos niños.

¹⁰ Dicho sea de paso, es prácticamente el único escenario que tienen para el ejercicio digno y adecuado de su derecho a la recreación y el deporte; los otros escenarios deportivos son espacios resignificados: el pasillo de la entrada, los corredores entre salón y salón, incluso las mismas aulas.

Sin embargo, son bastantes los momentos en los que estudiantes hombres comparten un partido de fútbol con las mujeres, aunque en un principio les costaba este tipo de interacciones, pues como suele suceder, cada sujeto pretende ver al otro y conducirlo desde su mismidad, esto es, no hay espacio para la diferencia, en tanto los comportamientos y manifestaciones verbales y no verbales, evidenciaron la exclusión y rechazo de la presencia de las estudiantes mujeres, pues “no se podía jugar bien”, como ellos querían. Las actitudes hacia el otro/otra, varían según los escenarios, en este caso, lo diferente femenino es aceptado en tanto se acepten las reglas, más o menos implícitas, concertadas por los hombres; incluso en algunos estudiantes, el uso y experiencia en el espacio, está determinado por los roles y funciones asignadas y distribuidas culturalmente por la comunidad (Vidal, D. 2015).

3.2 Los sujetos

A continuación, esta brevísima descripción de los sujetos de estudio nos lleva a exponer otro principio etnográfico: la porción de realidad que hemos escogido para profundizar, los y las estudiantes en sus escenarios de acción social, encuentran el sentido a sus acciones en la intersubjetividad; esto es, en la interacción cotidiana que se construye desde diversos marcos de representación, desde diversos intereses, vínculos y necesidades. Es en la relación con el otro donde aparece el sentido de mi subjetividad, pues necesito de este o esta para ser consciente de mi propia individualidad; con ellos y ellas forjo una identidad, me posiciono como sujeto de saber, como sujeto escolarizado o como sujeto rural, urbano, etc.

Estas afirmaciones han sido construidas a partir de las observaciones en campo y puestas en diálogo con el concepto de interacción social propuesto por Goffman y Mead (retomados y analizados en Vázquez y Martínez, 1997).

Los estudiantes sujetos de investigación, al momento de iniciar la escritura de este documento, se encontraban cursando el grado 6º y 7º de educación básica secundaria, cuyas edades oscilan entre los 11 y los 15 años. Inicialmente se tuvo en cuenta la totalidad de los estudiantes (24 en grado 6º y 16 en grado 7º); sin embargo, un mes después de haber comenzado las primeras exploraciones en el campo, se tomó una muestra de 12 estudiantes repartidos de la siguiente manera: 4 niñas y 3 niños en grado 6º; 2 niñas y 3 niños de grado 7º. Esta selección se realizó teniendo en cuenta, en primer lugar, la disposición y voluntad de los estudiantes. En segundo lugar, la calidad y confiabilidad de la información, las vivencias y experiencias, sus papeles y funciones dentro de sus grupos. Estos elementos permitieron establecer datos y narrativas mucho más fluidas y relevantes.

En términos generales ambos cursos presentan una característica que de manera frecuente los docentes denominamos “extra-edad”. Esta particular situación siempre ha estado presente en la institución, pero se ha venido extendiendo durante los últimos tres años, siendo más notable en el grado 7º. Esta variable es de relevancia para nuestro estudio, toda vez que se trata de una condición biológica y psicosociológica que incide en las concepciones, comportamientos y actitudes que constituyen la interacción social y el desarrollo de sus subjetividades, frente a los estudiantes con edades “acordes” al ciclo y grado escolar con quienes socializan. En un primer momento, hemos asociado este fenómeno con factores académicos y socioculturales: por un lado, la repitencia, y por otro, algunas familias por su condición laboral deben desplazarse por la zona en busca de trabajo como jornaleros o arrendatarios por períodos de tiempo que interrumpen la continuidad escolar de los y las estudiantes.

Es lo que se conoce como “población flotante”, de acuerdo con estudios y caracterizaciones realizados por entidades adscritas a la Secretaría de Gobierno Distrital y la Secretaría de Educación. Pero en esta variable también ha incidido que algunos estudiantes han vivido un desplazamiento desde departamentos como Boyacá, Tolima y Santander, lo cual ha ocasionado que no tengan continuidad en el desarrollo del año lectivo. Es el caso del estudiante de grado 7º “M.B”, quien llegó a la institución en el año 2012, junto a sus tres hermanos provenientes de una vereda del departamento de Santander.

Como nuestra apuesta investigativa nos lleva a problematizar y ubicar al sujeto de estudio en el contexto de la ruralidad bogotana, pretendemos dar cuenta de un grupo específico de la sociedad (en este caso pre-adolescente y adolescente) que se encuentra insertado en un particular régimen institucional escolarizado (Centro Educativo Distrital Rural Olarte). Por este motivo, estamos convencidos de la existencia de diversas adolescencias y juventudes que habitan una misma ciudad, institución o centro educativo y un mismo sistema escolar. En consecuencia, la primera observación que realizamos es que la idea de adolescente -y en este caso la categoría de Sujeto escolar-, se construye y manifiesta de forma diferente de acuerdo con los diversos contextos sociales.

Por lo tanto no estamos frente a una entidad homogénea, pues cada institución y cada espacio escolar le da forma a las relaciones e interacciones sociales, donde se manifiestan múltiples trayectorias, “múltiples adolescencias” (Camargo, 1997).

Es a través del encuentro de esas múltiples vidas que se expresan “aquí y ahora”, en diferentes formas y desde diversas experiencias culturales lo que conforma una determinada cultura escolar, y por ende, constituyen diversas subjetividades que a su vez dan forma a la cultura escolar. Así pues, las diferencias culturales y espaciales son fundamentales a la hora de comprender comportamientos e interacciones, pues las dinámicas que se dan en el espacio geográfico urbano del denominado Usme centro, difieren significativamente de las actividades culturales y cotidianas que tienen lugar en la zona rural.

Se podrá objetar que las dinámicas culturales y sociales contemporáneas en el marco de la mundialización y globalización económica han alterado y conducido las tradiciones y comportamientos nativos o locales hacia la homogeneización, a través de diversos objetos culturales que se consumen primordialmente a través de los medios de comunicación.

Desde esta perspectiva no se podría hablar de sujetos “particulares” sino de adolescentes y jóvenes ciudadanos del mundo. Sin embargo, notamos que los consumos culturales que realizan

los estudiantes, ni tienen la misma recepción y fuerza que en otros escenarios más urbanos, ni tampoco absorben totalmente sus tradiciones y costumbres, sino que las resignifican y ubican en el plano de la preservación (no siempre consciente o como referente de identidad cultural y política) y la diferenciación con prácticas de tipo urbano.

Por otro lado, los sujetos con los que hemos tenido encuentros de diverso orden (académico-formal; deportivo-informal;) se caracterizan por su tendencia casi generalizada a escuchar géneros musicales urbanos como son el *reggaetón* y *el rap*, alternándolos con géneros que podríamos denominar “autóctonos” o propios de la ruralidad de Usme, como son la *ranchera*, la *carranga* (cada vez con menos frecuencia a medida que va aumentando la edad) y la llamada *norteña*. El lugar privilegiado que ocupa el primer género musical, es el que mayor influencia tiene en los sujetos en cuestión; de allí toman prestadas palabras, actitudes y comportamientos que se ponen en escena en los espacios de “compartir (son momentos en los que se les pide a los estudiantes que lleven alimentos para compartirlos con sus pares, sea en un cumpleaños o festividad particular o en celebraciones institucionales).

Por ello el baile ocupa un lugar central en las interacciones, pues es el momento en el que los cuerpos se liberan, se “desinstitucionalizan”, dejan de ser objeto de control externo y pasan a constituir una experiencia social que puede definir las futuras interacciones. Se puede considerar al baile como un encuentro no muy frecuente, pero determinante en la configuración de subjetividades.

Finalmente indagamos por los hábitos y prácticas de los y las estudiantes, relacionadas con el uso del tiempo libre, las actividades familiares y el acceso a diferentes escenarios y objetos culturales. Para ello, se diseñó un cuestionario (ver anexo No. 4) en colaboración con una de las integrantes del equipo gestor del área de Participación y Convivencia de la Secretaría de Educación Distrital; este instrumento se aplicó con el objetivo de establecer un contraste con las realidades observadas. De tal ejercicio podemos afirmar que:

- Predomina el estrato 1 y 2; los tipos de vivienda que presentan mayor frecuencia son: finca, casa y apartamento, siendo predominantes los dos primeros.
- Gran parte de los estudiantes viven en arriendo, con familias numerosas, muchas de ellas mono parentales y con ausencia de padre y madre al mismo tiempo.
- Los pasatiempos predilectos son ver la televisión, la internet y alguna actividad deportiva (se destacan el fútbol y solo un estudiante, “M.B” practica el Rugby con dos de sus 6 hermanos)
- Es nula la asistencia a bibliotecas, museos u otro tipo de actividades culturales relacionadas con el mundo escolar o académico; sobresalen las visitas a centros comerciales y lugares de recreación como parques locales y distritales, aunque estos últimos en menor medida.

Para finalizar esta parte, advertimos al lectora o lectora que durante la presentación de algunos fragmentos de entrevistas y notas de campo, nos referiremos a los estudiantes con abreviaturas como D-V (David Vidal) o Pseudónimos como “Sofía”, encerrados entre comillas. Para el caso de las abreviaturas, cuando se trata de estudiantes hombres, las iniciales van separadas por un guión, como en el ejemplo anterior; para las estudiantes mujeres, se separan las iniciales con un punto (por ejemplo, E.D)

4. Contexto de análisis e interpretación: tejiendo sentidos sobre las subjetividades.

4.1 Algunas precisiones necesarias.

Este capítulo tiene como propósito inicial, describir y caracterizar los acontecimientos, interacciones y actividades más relevantes que fueron construidos por los y las estudiantes en su vida escolar cotidiana, a través del análisis e interpretación de los mismos. Sin embargo, conviene ilustrarle al lector el camino recorrido desde la recolección de información, hasta la manera en que fueron manejados y organizados los datos para facilitar su tratamiento riguroso y sistemático.

En primer lugar, el ingreso y la estancia en el campo no tuvo inconvenientes, toda vez que es mi lugar de trabajo y desarrollo de mi práctica pedagógica como docente titular del área de Ciencias sociales. Así, comenzamos por privilegiar el diario de campo, los registros anecdóticos y las entrevistas informales como principales instrumentos. Pero también quisimos apoyarnos, como una forma de contrastar los datos, con observaciones directas y participantes, con el objetivo de asumir el papel del sujeto estudiado y comprender los significados que le otorga a la acción social.

Los educandos que voluntariamente quisieron participar en este estudio, han estado en su gran mayoría durante estos cuatro años que llevo laborando en la institución; este fue uno de los factores que permitieron obtener datos confiables y honestos, pues no existía demasiada precaución o inhibición por parte de los informantes. Antes bien, existía algo de curiosidad y

deseo de participar, toda vez que se estaba dando voz y empoderamiento a estudiantes que con frecuencia pasan inadvertidos o son tildados de problemáticos. Las observaciones y el registro de datos fueron realizados simultáneamente con las entrevistas, durante un lapso de tiempo de aproximadamente 7 meses entre marzo y octubre del año 2015, aunque no fueron continuos, pues hubo algunas interrupciones mientras se perfilaban los instrumentos o corregían los guiones y preguntas para las entrevistas y se llevaba a cabo el Paro Nacional del magisterio (mes de mayo).

Se utilizaron grabaciones de audio, fotografías y registros de video, estos últimos en menor medida. Las conversaciones informales tuvieron lugar en diferentes escenarios, ya fuera en el aula al final de una clase, en el patio, en la entrada del colegio, la biblioteca o los pasillos y espacios comunes. Las entrevistas (6 en total), que tuvieron un corte más formal, fueron realizadas en la biblioteca, pues allí el espacio es más “acogedor” y tranquilo.

La organización, categorización y análisis de los datos que fueron obtenidos en campo, ha sido un proceso reflexivo y de interpretación-comprensión constante, incluso desde el momento de hacer contacto con los sujetos de estudio. Así, lo que se buscó principalmente fue articular y vincular los datos (que resultan numerosos y densos) para dotarlos de sentido¹¹ (Coffey y Atkinson, 2003, pp. 5-30). Esto quiere decir que durante el proceso de codificación, análisis e interpretación los datos fueron encausados hacia la construcción de un conocimiento específico sobre las realidades estudiadas. Y ello implica un ejercicio sistemático, ordenado y sintetizador.

En primera instancia, nos fijamos en diferentes segmentos o fragmentos de las notas de campo y entrevistas que tienen elementos comunes y significativos –importantes- para de este modo asociarlos en una categoría. La codificación vincula todos los fragmentos de una entrevista o un registro de observación a una idea o concepto particular, “condensando el grueso de nuestros datos en unidades analizables” (p. 31) Sin embargo, el trabajo analítico importante es el de

¹¹ Nos referimos con este término, que tomamos prestado de diversos autores que lo utilizan indistintamente, como un ejercicio de interpretación-comprensión-explicación de los fenómenos estudiados, a partir de sus propias características y cualidades.

establecer vínculos y pensar en ellos; no es el proceso de codificación o el uso de un programa lo que provee un análisis adecuado o rico en categorización.

4.2 Confección de un análisis etnográfico.

La información que fuimos encontrando requería de una plataforma epistemológica adecuada que nos permitiera indagar significados, comprendernos con los diferentes textos y dotar de sentido lo que encontramos. En consecuencia, hemos seguido y adaptado –de manera crítica- las estrategias proporcionadas por Coffey y Atkinson (2003), Woods (1998), Bertely (2000) y Velasco y Díaz de Rada (1997). En la figura No. 3, presentamos los pasos seguidos para el análisis de los datos, de los cuales retomamos los tres primeros aspectos de análisis sugeridos por Woods¹² (1998) que exponemos a continuación.

I. Análisis especulativo: referido a un primer intento de explicación de los fenómenos y datos encontrados. De manera simultánea, cada vez que se registraban situaciones, charlas o entrevistas consignábamos debajo o a un lado de las transcripciones una especulación inicial, para ir delimitando y esclareciendo ideas que nos llevaran a la creación de categorías. Dicho análisis centró la atención en tres aspectos:

a) **recursos o figuras literarias** como metáforas, comparaciones y analogías que los y las estudiantes utilizan de manera “inconsciente” o mecánica, para referirse a diversas situaciones relacionadas con la convivencia.

¹² Se trata de seis aspectos del análisis etnográfico; retomamos los tres primeros y dejamos de lado la **creación de modelos, tipologías** y la **creación de teoría**. Las razones para este “abandono” están dadas por la naturaleza descriptiva-interpretativa de nuestra investigación. La creación de teoría implica un trabajo de profundización y sistematización más complejo y ambicioso.

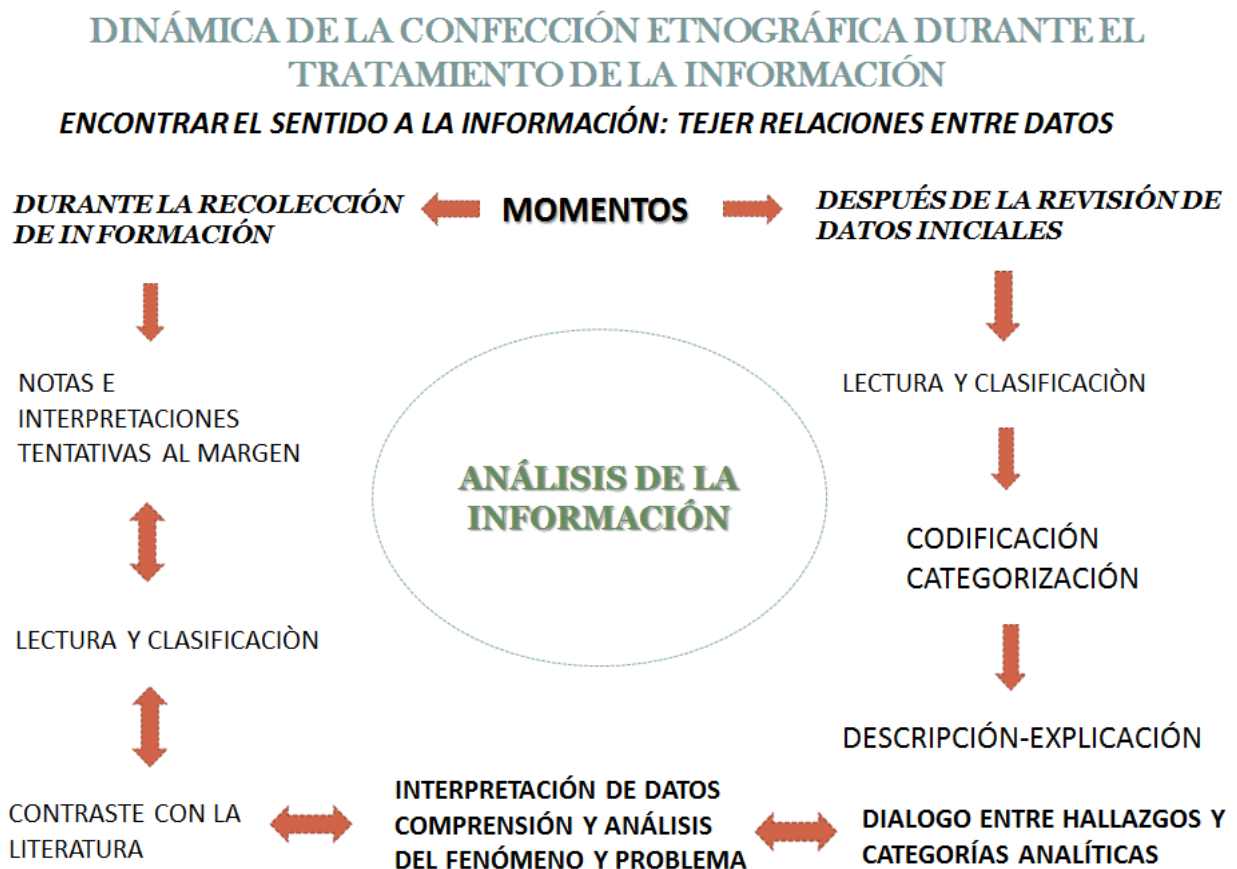
b) **Análisis de fragmentos del lenguaje verbal y no verbal durante las interacciones observadas**, donde se manifiestan tensiones, conflictos y problemas asociados con la interacción entre pares. La recurrencia de expresiones y alusiones despectivas entre géneros en el grado 7º, evidenciada en cada conversación y registro de observación, nos permitió explicar comportamientos y actitudes de rechazo y negación de lo “Otro femenino”, como una práctica cultural característica de algunos estudiantes hombres (aunque entre mujeres también se da este comportamiento, pero en menor medida).

C) **Las referencias a la otredad**, donde se refleja que las construcciones mentales de los estudiantes –en particular hombres- hacia las mujeres, se realizan a partir de la negación de sus producciones discursivas, sean verbales o corporales, como se comprueba cuando cuestionan sus ideas, actitudes y concepciones de mundo; esta idea se convirtió en una hipótesis de trabajo que fue explorada para profundizar y matizar sus contenidos e implicaciones sociales. Todo esto se registró a partir de la observación *in situ*, la participación total en algunas actividades y expresiones estudiantiles (conversaciones grupales, jugar al fútbol, compartir chistes, saludar de la misma manera, expresar términos o palabras “exclusivas” de los y las estudiantes, entre otras).

II. Clasificación y categorización: si bien el análisis especulativo nos ha brindado una primera forma de clasificación, se hace necesario matizar y dar forma (pulir) al volumen de información de una manera sistemática. El objetivo es entonces, comenzar la formación de conceptos, conectar nuevas ideas que aporten en la construcción de hipótesis y los primeros esbozos de una “teoría fundamentada”. Así, se retomaron en primer lugar los registros, opiniones y comentarios al margen de las entrevistas y del diario de campo, para corroborar y precisar –o descartar- las categorías emergentes y así realizar una depuración de las ideas iniciales. La información que se consideró pertinente, fue condensada a través de cinco grandes temáticas o categorías iniciales, ubicándolas en una tabla que contrastaba las categorías deductivas con fragmentos de registros de conversaciones y anécdotas escritas en el diario de campo y con las preguntas de investigación. El objetivo de este ejercicio fue el de volver a leer las temáticas a la luz de las categorías de análisis para encontrar familiaridad, reciprocidad y coherencia.

III. Interpretación y construcción de categorías inductivas: luego de haber realizado las primeras formas de categorización y reducción de datos, fuimos contrastando la información obtenida, a manera de diálogo, con los referentes conceptuales que presentamos en el capítulo 3. Desde esta triangulación, buscamos interpretar, hallar sentido y explicitar significados para comenzar a dar una respuesta coherente y firme a nuestros interrogantes iniciales. Para ello, elaboramos una matriz de tres columnas (ver anexo), donde relacionábamos las categorías deductivas (Alteridad, Socialización, Subjetividad, interacción) con las categorías inductivas agrupadas en grandes temáticas y su posterior interpretación. De manera frecuente, se realizaron esquemas de clasificación, listas de conteo de respuestas frecuentes y relacionadas entre sí, así como tablas y matrices para contener y analizar la información.

Esquema No. 4 Momentos y pasos seguidos en el ordenamiento y análisis de la información.
Fuente: elaboración propia con base en los planteamientos de Woods (1998) y Coffey y Atkinson (2003)



Las flechas en doble sentido indican la característica reiterativa que posee el diseño metodológico de la investigación etnográfica. El análisis no es una etapa más, sino que atraviesa todos los momentos de la investigación; incluso desde el momento de abordar la población o definir el problema, ya se comienzan las primeras especulaciones y reflexiones, para ir perfilando la manera en que serán tratados los datos.

4.3 “El ser y el estar” en la escuela. Sentidos y experiencias que constituyen la subjetividad.

Para iniciar la descripción y caracterización de las interacciones sociales, las visiones de mundo y los sentidos que se atribuyen al ser y al estar en la escuela, presentaré de manera reiterativa fragmentos de las notas campo y de entrevistas, así como las “especulaciones al margen” que consignaba en el diario de campo que fui tejiendo a lo largo del segundo semestre del año. Allí aparecen descritas una serie de situaciones que por más comunes o simples que parezcan, nos revelan detalles sobre las maneras en que se representan y autorrepresentan nuestros educandos, constituyéndose desde sus prácticas cotidianas en sujetos escolares. En el capítulo siguiente, se analizan los hallazgos relacionando y contrastando (como ha sido la constante metodológica del texto) con la literatura existente y el marco conceptual, para finalizar con una serie de conclusiones de corte propositivo, con miras a desarrollar procesos de socialización política interviniendo desde las interacciones “ocultas” de los sujetos escolares.

Agosto 24

“...creo que una de las razones por las que el comportamiento del curso (7º) ha estado marcado por la desmotivación, el desinterés y los conflictos emocionales entre hombres y mujeres, radica en la ruptura “violenta” e imprevista de sus lazos familiares (que se hace más evidente en Sofía, “N” y “L”). Los conflictos familiares se agudizan y canalizan en el aula en agresiones verbales y psicológicas entre pares, situación que me ha hecho pensar que algunos de ellos construyen “blindajes” ante su vulnerabilidad emocional (defendiendo su individualidad a través de palabras ofensivas, gestos y actitudes de desprecio y rechazo

hacia los otros, específicamente hombres). Por ello, se han creado “pequeños grupos de refugio” y consuelo, como se puede evidenciar entre el grupo de las niñas que están a tono con Sofía (un total de 6) y el grupo de niños (6 de los 9 hombres) que se ponen del lado de “B.A”, identificado como líder de su grupo por las niñas.

¿Cómo hallarle sentido a este tipo de acciones, que por más frecuentes o comunes que sean, revelan grandes detalles de la condición psicológica, anímica y socioemocional? ¿Cómo podrían emerger subjetividades en medio de conflictos que atentan contra la dignidad? Estas inquietudes que me he formulado releendo y contrastando la información de este fragmento, fueron las guías para iniciar un análisis especulativo, una primera forma de darle sentido a lo que se manifiesta en forma “natural”.

En este caso, por ejemplo, mi primer nivel de análisis sugería que la intersubjetividad y la alteridad se construían –paradójicamente- a partir de la negación y el rechazo al otro; por lo tanto, se trataba de una forma negativa de la alteridad, en la que se “elimina discursivamente” al otro/otra, para convertirlo en objeto de abuso; el término “Cosificación” podría servir como categoría inicial en la búsqueda de sentidos. Más adelante, esta categoría provisional daría paso a la categoría inductiva “Alteridades alteradas”¹³, donde trato de condensar el significado “destructivo” de las interacciones particularmente entre géneros opuestos.

Así mismo, en este fragmento sobresalen unidades de análisis como *las interacciones mediadas por la agresión verbal y física, los “grupos de refugio”, las representaciones e imágenes sobre el otro/otra, las dinámicas de la socialización por cursos, subgrupos y por género, entre otras.*

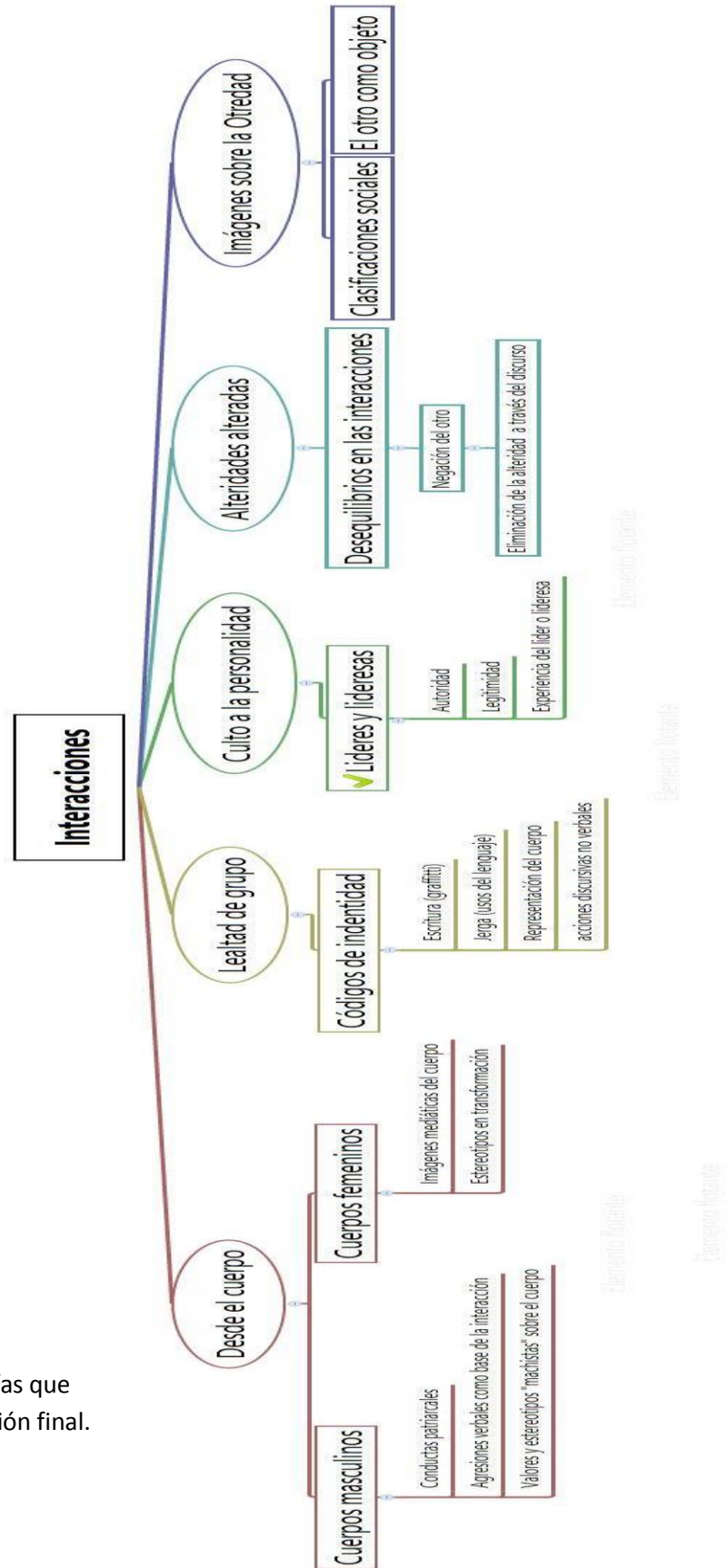
Estas y otras unidades de análisis fueron seleccionadas a partir de la información saturada, es decir, de su carácter repetitivo.

¹³ Debo reconocer que tomo prestada esta categoría del trabajo González Silva (2009) la cual me dio luces para denominar y codificar la información subsiguiente.

Las características que definen las interacciones y relaciones entre pares fueron consideradas y observadas alrededor de los siguientes momentos, que definimos como “rituales” por la frecuencia con que ocurrían, la importancia que se les otorgaba y los roles y funciones que los sujetos interpretaban. Estos momentos son:

- a) la hora de entrada (entre las 6:45 y las 7:00 am.)
- b) los juegos en la hora del descanso.
- c) los cambios de clase.
- d) La hora de almuerzo, que daba apertura al inicio y desarrollo de la jornada 40X40 (después de las 12:45 pm.)
- e) la hora de la salida (entre 2:45 y 3:00 pm.), justo antes de abordar la ruta escolar.

De igual forma, he categorizado las interacciones, de acuerdo con su naturaleza, frecuencia y lugar de realización, como se puede detallar en el siguiente esquema:



Esquema No. 5 Categorías que emergen de la codificación final.

Ahora bien entraremos en detalle a través de la descripción-interpretación de estas categorías propuestas.

1. El cuerpo en acción

El cuerpo se comprende como el primer territorio en el que nos desarrollamos como seres humanos, a través de la puesta en escena de nuestras corporalidades frente a otros. Es el espacio en el que se objetivan no solo las herencias culturales (tradiciones, costumbres, lenguajes) o las violencias (simbólicas, físicas), sino también las resistencias; en consecuencia, el cuerpo se puede reconocer “como medio y fin en el proceso de constitución del sujeto, en este caso, del sujeto joven” (Díaz y Alvarado, 2012, p. 117). El cuerpo, además de ser una condición biológica y fisiológica, es una construcción sociocultural. Así, en medio de los procesos de socialización y las características que componen las interacciones en distintas instituciones o escenarios de acción social, los seres humanos le atribuimos diversos significados al cuerpo.

Por ello “en cuanto el cuerpo se hace en relación con otro, el cuerpo es significado, es nominado, denominado con diferentes atributos, se le representa, ya no como el cuerpo en sí, sino como el cuerpo para el otro, el cuerpo para los otros, por lo que se asume como cuerpo simbólico (Díaz y Alvarado, 2012, p. 118)

Cuerpos femeninos

La experiencia corporal de los sujetos escolares hombres, particularmente del grado 7º, se hacía más explícita en el escenario público de la cancha de microfútbol, pues eran ellos quienes se apropiaban “por derecho” de este escenario. Las mujeres se relacionaban en las horas de descanso o las horas libres, sobre todo en pequeños subgrupos que recorrían el colegio de

manera frecuente, llegando a dar hasta 6 o 7 vueltas, hablando de diversas situaciones, sobre todo aquellas relacionadas con las relaciones de pareja. Sus experiencias corporales pasaban más desapercibidas, y solo en contadas ocasiones ocupaban la cancha para saltar lazo o jugar con los hombres.

Lo que hemos denominado como *interacciones desde el cuerpo* y la subcategoría *cuerpos femeninos*, nos indican comportamientos, representaciones sobre el cuerpo y vivencias de sus corporalidades en términos de la “imitación” o reproducción de ciertos estereotipos e imágenes comunes que sobre el cuerpo de la mujer aparecen en los medios de comunicación, específicamente en las telenovelas que dramatizan historias de vida en condiciones de pobreza y violencia social.

Así para el grupo de E-D (llamado Real love) producciones como “Lady, la vendedora de rosas”, están presentes tanto en sus jergas como en la forma de representar al cuerpo desde los gestos, las posturas en clase y los accesorios que acompañan la “percha” (el vestido, la ropa); dichos accesorios también son reproducidos a partir de las imágenes que aparecen en diversos videos de reggaetón y Hi-Hop.

Cuerpos masculinos

Cada mañana al ingresar al colegio, no importa si llueve, la primera cita y actividad del día es llegar a jugar fútbol; aun cuando la norma institucional exige no utilizar los balones en esta hora, siempre se encuentra la forma de “escapar” al control y la norma: ya sea un tarro o una pelota de plásticos donde vienen los refrigerios, no pueden irse al salón sin haber interactuado en la cancha. Aquí el lenguaje es siempre corporal. Las únicas palabras que se intercambian son para expresar que compartan el balón (“a mí; pásamela; ya!!”, etc.) o para manifestar inconformidad y malestar (“le dije!!; ah!, así no juego). Cualquier momento “libre” que existe, debe ser aprovechado al máximo en la cancha.

Cualquier visitante del Centro Educativo se encontrará con que jugar al fútbol es la actividad de mayor valor para los estudiantes hombres; y en menor medida también lo es entre las mujeres de los grados 5º a 7º, aunque con una participación más alta de las estudiantes del grado 6º. En este escenario, las interacciones toman nuevos matices y manifiestan voluntades, actitudes y formas de socialización que no encajan en nuestras representaciones sobre el perfil estudiantil. Así por ejemplo, las actitudes de los 6 estudiantes de grado 7º que con mayor frecuencia utilizan la cancha, se presentan ante nosotros el mundo adulto, como conflictivas, “gavilleras” e ilegítimas.

Primera hipótesis explicativa: La interacción en la cancha a través del fútbol, es el escenario donde predomina un tipo de socialización que refuerza las conductas patriarcales, machistas y agresivas de algunos estudiantes hombres de grado 7º.

Esto se explica en cierta medida porque en este tipo de interacciones se reproducen actitudes y formas de comunicación que resaltan el conflicto y la agresión como códigos y factores de interacción. Así las cosas, quienes controlan los códigos de comportamiento en la cancha, controlan el desarrollo y características de la Interacción (unidad de análisis: relaciones poder). Desde que B.A y A.T digan que se debe jugar fútbol “callejero” -sin reglas- los otros cursos están llamados a unirse o desistir de participar.

No hay opción para el disenso, ni la concertación; quienes quieran establecer algún principio de oposición a las nuevas reglas, es sometido a una de los principales “medidas correctivas” o de exclusión: agresión física “leve”, que va desde golpes fuertes en el cuerpo con el balón, hasta “malas caídas o entradas” (significa que buscan quitar el balón en medio del juego cometiendo faltas agresivas y violentas). Los demás integrantes del grupo de B.A., demuestran su lealtad obrando de la misma forma, utilizando expresiones verbales similares y manifestando el mismo rechazo hacia los opositores.

2. Creando lealtades.

Uno de los principios que median y definen las interacciones entre estudiantes (en ambos cursos se da esta dinámica) es el de ser *leal* con su grupo de amigos o amigas. En este sentido, cuando alguien viola este principio, se es víctima por un tiempo prolongado, dependiendo de las características en que se dio la situación, de diversos ataques verbales, gestos y actitudes de rechazo, así como constantes acciones de acoso escolar. Pero este tipo de comportamientos no están definidos de antemano, sino que van apareciendo conforme se den las situaciones, y en ocasiones, la decisión de realizarlos depende del líder o lideresa, más que de un consenso colectivo. ¿Cómo definir la lealtad en el marco de las interacciones, visiones de mundo y marcos de referencia de acción por parte de los y las estudiantes?

Segunda hipótesis explicativa: toda interacción entre el grupo de amigos(as) supone y espera una acción recíproca que beneficie al grupo, pero en especial a quien lo lidera; cuando esta regla implícita se rompe, aparecen las tensiones, conflictos y la victimización principalmente a través de palabras y gestos.

Por lealtad comprendemos los comportamientos, actitudes y formas de interacción que identifican a un subgrupo dentro del mismo curso, lo cohesionan y le otorgan legitimidad frente a los demás integrantes del salón de clases. Es un valor que se promueve como base de la amistad. Ahora bien, como estos subgrupos siempre están al mando de un líder o lideresa, se posicionan como tales, en tanto se cumplan los siguientes requisitos, que son demasiado ocultos. Quienes se caractericen por manifestar nuevas formas de relacionarse, lleven al aula experiencias de la calle o vivencias “desconocidas” e interesantes para el resto del grupo (sobre todo si son de tipo emocional y afectivo: relaciones de pareja, sexualidad) o presenten otros estilos de vida, otras visiones de mundo, se convertirán en los líderes y lideresas.

Los líderes son personas que “mueven” al grupo (domina) hacia sus deseos y satisfacciones personales, que luego se convierten en intereses y deseos colectivos, primero por imitación y luego por interiorización de los códigos y actitudes que se “deben” utilizar. Entre los códigos más frecuentes encontramos:

a. Formas de escritura, sobre todo el *graffitti*. El tipo de escritura supone una identidad grupal y un posicionamiento ante el curso.

b. Una jerga, la cual se convierte en in “lenguaje secreto” inteligible solo para los integrantes del grupo, aun cuando los demás conozcan su significado.

c. formas de representar el cuerpo, observadas a través del uso frecuente de pañoletas o diademas de tela de colores llamativos; incluso entre algunas estudiantes se rotan el uso de este artefacto.

d. acciones discursivas no verbales: incluyen gestos, posiciones del cuerpo en el aula, en el patio, en la entrada del colegio, en el momento de conversar. Siempre expresan unión y lealtad.

Esta caracterización corresponde a lo que comenzó como *Real love*, el grupo de mujeres del grado 6º (compuesto por 5 estudiantes y creado a principios del mes de marzo) pero que debido a las tensiones, producto de las “deslealtades”, terminaron por definir un nuevo tipo de interacción y la reconfiguración del mapa de relaciones y lealtades del grupo (su declive se presentó alrededor del inicio del mes de agosto).

He clasificado en tres aspectos lo que se considera como leal en los tres subgrupos¹⁴ con los que se tuvo conversaciones y se registraron observaciones de sus dinámicas de interacción:

¹⁴ El subgrupo No. 1 es el extinto “Real Love”, compuesto originalmente por 6 estudiantes mujeres de grado 6º; el segundo es el grupo de B.A. de grado 7º, compuesto por 6 estudiantes hombres; y el tercer subgrupo, está representado por 4 mujeres del grado 7º: Sofía, Camila, L-L y N-D.

Tabla 1. Caracterización de la interacción a través de la categoría “Creando Lealtades”

Lealtades en situaciones académicas	Lealtades en situaciones de conflicto	Lealtades en situaciones emocionales /relaciones de pareja
<i>*Complicidad y solapamiento de comportamientos y actitudes de incumplimiento e irresponsabilidad.</i>	<i>*Prácticas de acoso escolar.</i> <i>*Conflictos y agresiones verbales frecuentes.</i>	<i>*Apoyo emocional a través de la agresión hacia sus “enemigos”, en casos de rupturas de noviazgos.</i> <i>*Relaciones de “propiedad” en los Noviazgos: “ella es mía”; “yo le pertenezco a él”.</i>

3. El “culto” a la personalidad.

El tercer tipo de interacción se define desde la exaltación al Yo; pero no se trata de la posición de cada sujeto, sino de un Yo que se presenta como elemento unificador y prescriptor de las formas de socialización e interacción. Es un Yo que trasciende lo individual, se inserta y disemina en el grupo. Se trata de la personalidad del líder o lideresa. Además de las lealtades, los liderazgos al interior del grupo se sostienen por cierta autoridad – la cual podemos denominar como “carismática”- que se legitima a partir de los códigos y elementos culturales que el líder en cuestión es capaz de introducir en el grupo: la moda, la música, las experiencias de vida, los círculos de amistades fuera de la escuela, los programas de televisión que se observan y las expresiones verbales y corporales que de todos estos elementos se derivan.

En las observaciones y conversaciones, así como lo registrado en mis notas de campo, pude constatar que sujetos como “E-D” (lideresa de Real Love) del grado 6º ó B.A. y M.B del grado 7º, se posicionan ante sus respectivos grupos por sus marcadas diferencias respecto de los demás integrantes: sus lenguajes, formas de vestir, de tratar al docente o de incluir/excluir a otros, eran tenidos como válidos, en tanto los miembros reconocían la diferencia de estos líderes como

“puntos de fuga” o espacios de empoderamiento en los que se salía de los conductos y protocolos de interacción y cumplimiento con las normas y principios institucionales.

He optado por denominar de esta manera las diferencias y visiones de mundo introducidas por estos tres estudiantes porque según lo manifestado por N-D y K-T. del grado 6º, E-D. y Emily marcan la diferencia en el grupo por su “locura”... “dicen las cosas sin miedo y hasta le contestan a los profesores...Emily es diferente por su forma de ser, porque es abierta, habla con todos y cuenta experiencias distintas¹⁵...” Y esta particular forma de concebir al líder, se puede seguir los tres grupos, aunque con menor frecuencia en el grupo de Sofía.

El grupo de B.A y M.B es legitimado por sus integrantes cuando estos dos líderes ejercen el control desde la jerga que imitan de la calle, con la cual llegan a generar temor, respeto y “subordinación¹⁶”. De este modo, la autoridad de los líderes está mediada por su personalidad distinta, desafiante ante la autoridad pedagógica del docente. Pero los desafíos se presentan en términos de “burlas”, bromas y situaciones donde exponen al docente como vulnerable ante sus ataques retóricos.

Volviendo a ese Yo que se torna colectivo, como símbolo de poder y autoridad, es también un garante del orden y estabilidad social al interior del subgrupo; pero como sus cualidades trascienden el subgrupo, logran invadir y penetrar en las vidas de los demás estudiantes del curso. Así, se han presentado situaciones en las que se manifiestan hostilidad, rencor y desesperación frente a las situaciones de abuso y agresión verbal; por ejemplo:

¹⁵ (Conversación con K-T., I-M y D-L después de clase de religión, martes 8 de septiembre)

¹⁶ Tengo que advertir que esta interpretación no pude triangularla con una entrevista o conversación informal, primero por la falta de tiempo y espacio para llevarla a cabo y segundo porque estos estudiantes siempre estaban preocupados por jugar fútbol; en consecuencia asumí una participación total durante al menos 5 encuentros deportivos en diferentes momentos de la jornada escolar. Así, pude constatar la regularidad y repetición de las interacciones y actitudes desde los usos del lenguaje.

“Lunes 10 de agosto

13....inicio una conversación informal con Sofía, preguntando por su estado de ánimo: ¿cómo te sientes hoy?

14. Ella admite estar bien, aunque a ratos hay tristeza, por situaciones que ocurren en su hogar.

15. Me comenta que la situación en el curso resulta a veces intolerable, pues algunos niños insisten en comportarse de manera grosera y abusiva con ellas, sobre todo en forma verbal.

16. En sus gestos se refleja algo de ese fastidio o incomodidad que le genera su relación con algunos niños.

17. Me comenta además que hay situaciones que los profesores desconocemos, que hay niñas que “por fuera se ven bien, pero por dentro están muy mal”.

Rememorando el día que tuve esta conversación con Sofía, podía ver en sus gestos el aburrimiento y la sensación de impunidad frente a lo que estaba sucediendo. Sus palabras me confirmaban aquello del “Yo” que fungía como principio rector de las interacciones entre estudiantes. El “Yo” que proponían B.A y M.B era netamente patriarcal, pues

“se trata de una situación en la que he visto con frecuencia que la posición asumida por los estudiantes hombres se refleja una actitud complaciente de hacer daño emocional a sus compañeras mujeres. No es fácil llegar a esta aseveración, sobre todo cuando se trata de interpretaciones, pues estas pueden ser expresiones subjetivas sin fundamentos.

Sin embargo, la regularidad de los comportamientos registrados en audio y en notas de campo, permiten entender que se trata de un “Malestar en la convivencia”, generado entre otras cosas por la ausencia de un debido proceso efectivo y garante del respeto por la dignidad. Pero ¿qué es lo que lleva a los estudiantes a comportarse de manera complaciente frente al dolor y el maltrato psicológico?” (Fragmento del diario de campo (especulación-reflexión) pág. 3; miércoles 12 de agosto)

Una respuesta tentativa a este interrogante surgió semanas después de escribir estas líneas. En otra conversación informal, Sofía expresaba “que ya no aguanta más la situación de “acoso” en la que vive dentro y fuera del salón. Dice que continuamente algunos estudiantes hombres la molestan, inventan historias sobre ella o la tratan con palabras descalificadoras y que afectan su buen nombre” (diario de campo, pág.9; lunes 14 de septiembre). Esta situación se ha dado

durante casi todo el año, producto de una ruptura amorosa con el estudiante B.A.; afirma que tras haber tenido una relación con el estudiante desde el año pasado, “hoy se arrepiente tanto” de haber sido la novia de este estudiante.

En este sentido, las palabras, actitudes hostiles y complacientes con la humillación y victimización de Sofía, se daban porque B.A. no asimilaba el hecho de que Sofía hubiera acabado la relación sentimental que tenían. Y como las lealtades de grupo exigían reducir o eliminar lingüísticamente al otro -tal vez como defensa, como blindaje del Yo-, las agresiones verbales no se hacían esperar.

4. Alteridades alteradas

Las descripciones anteriores sirven de antesala para esta categoría. La alteridad, producto sociocultural de gran importancia para la convivencia y el desarrollo de sociedades pluralistas y respetuosas de la diversidad, se encuentra “alterada y en desequilibrio”. Esto no es novedad. Las masacres en Colombia y el resto del mundo, los hostigamientos y amenazas, los conflictos y guerras ocasionados por fundamentalismos religiosos o intereses económicos son apenas algunos ejemplos que evidencian la erosión progresiva y en aumento de las relaciones sociales. Pero lo que nos convoca es el escenario escolar.

Reflejo o no del orden social nacional e internacional, la construcción de la Otredad en el Centro educativo Rural Olarte, está determinada, además de las características que hemos presentado, por la negación, el rechazo y un proceso particular de *Cosificación*, en el que el otro/otra se presenta ante mi como objeto, despojado de toda dignidad según la percepción que me formo de él o ella, desde mis propias concepciones de mundo.

Trátese de una forma de “blindaje” y de protección de su dignidad como mujer: “*he cambiado por que a uno le toca...en este salón uno no puede dejar que se la monten*” (Conversación con Camila, grado 7º; martes 6 de octubre), o de una forma de hacer justicia por su propia cuenta, las interacciones entre hombres y mujeres en el grado 7º manifestaban ese desequilibrio entre alteridades. Los días en que no se registraban agresiones verbales o situaciones de conflicto, eran “treguas”, situaciones excepcionales en los que se reemplazaban las palabras ofensivas por la

simple indiferencia. Así, la invisibilización de la diferencia de género se fue constituyendo en una marca que definía las relaciones sociales en el aula del grado 7º.

5. Imágenes de la Otredad.

El término “*severa flor*” es utilizado de manera frecuente para enjuiciar a alguien por tener un “carácter débil” o indecisión frente a situaciones desafiantes (hablarle a una persona que le gusta, hacerle una broma pesada a otro o simplemente por no hacer lo que dentro del grupo es considerado como legítimo). A partir de esta metáfora de la “flor” (sinónimo de delicadeza, fragilidad, lo que se dobla con la presión más mínima) los y las estudiantes elaboran un perfil de sus pares, que los clasifica y jerarquiza según los comportamientos y actitudes frente a las situaciones o desafíos propuestos.

Casi siempre se utiliza esta referencia verbal para mostrar desaprobación, pero sobre todo para construir una imagen del otro que se constituye en “La imagen” por excelencia, cuando se da con bastante frecuencia. Lo interesante no es este término en particular, sino el uso de ciertas palabras que funcionan como metáforas para “curtir” (hacer bullying, matonear de una forma “divertida”) Así por ejemplo, E-D tenía una clasificación propia, no tan explícita, de sus compañeros de aula:

Los y las que ayudan a “Curtir” Los y las “ñoñitas/ñoñitos” “Los y las que “ni fu ni fa”

Los y las que son “Lámparas” Los y las “severa flor” .

En esta clasificación hay implícitos unos roles definidos, por lo que toda interacción ya tiene de antemano un argumento o guión que define las acciones. De este modo, se sabía con quien se contaba o no para llevar a cabo determinadas actividades. Los ñoñitos y ñoñitas no eran tenidos en cuenta para casi nada y cuando el docente intentaba integrarlos en un grupo de trabajo con los que ayudaban a “Curtir” (el grupo de E-D se encontraba en esta categoría), casi siempre se oían expresiones de desagrado e inconformidad. De igual forma sucedía entre los “Lámparas” (que solían ser algunos “ñoñitos”, pues según E-D le “lambían” a los profesores) y los “curtidores”.

Se puede afirmar entonces, que el lenguaje como realidad y estructura social que dinamiza la interacción y la socialización entre sujetos, es una forma de “performance”. Es decir, los actos de habla se constituyen en acciones, conductas que definen, clasifican y etiquetan las relaciones sociales, los sujetos, las visiones de mundo. Las jergas y expresiones verbales que se utilizan tienen una riqueza literaria, en tanto se recurre a analogías, metáforas, sarcasmos, hipérboles, etc.; sin embargo, los sujetos no son conscientes de esta riqueza, pero sí del impacto psicológico y emocional que genera en sus compañeros y pares cuando se expresan de esta manera, pues como se evidencia en uno de los registros de la tercera entrevista a Emily

“...18. Docente: claro, muy bien. ¿Pero qué otro tipo de conflictos evidenciaste?

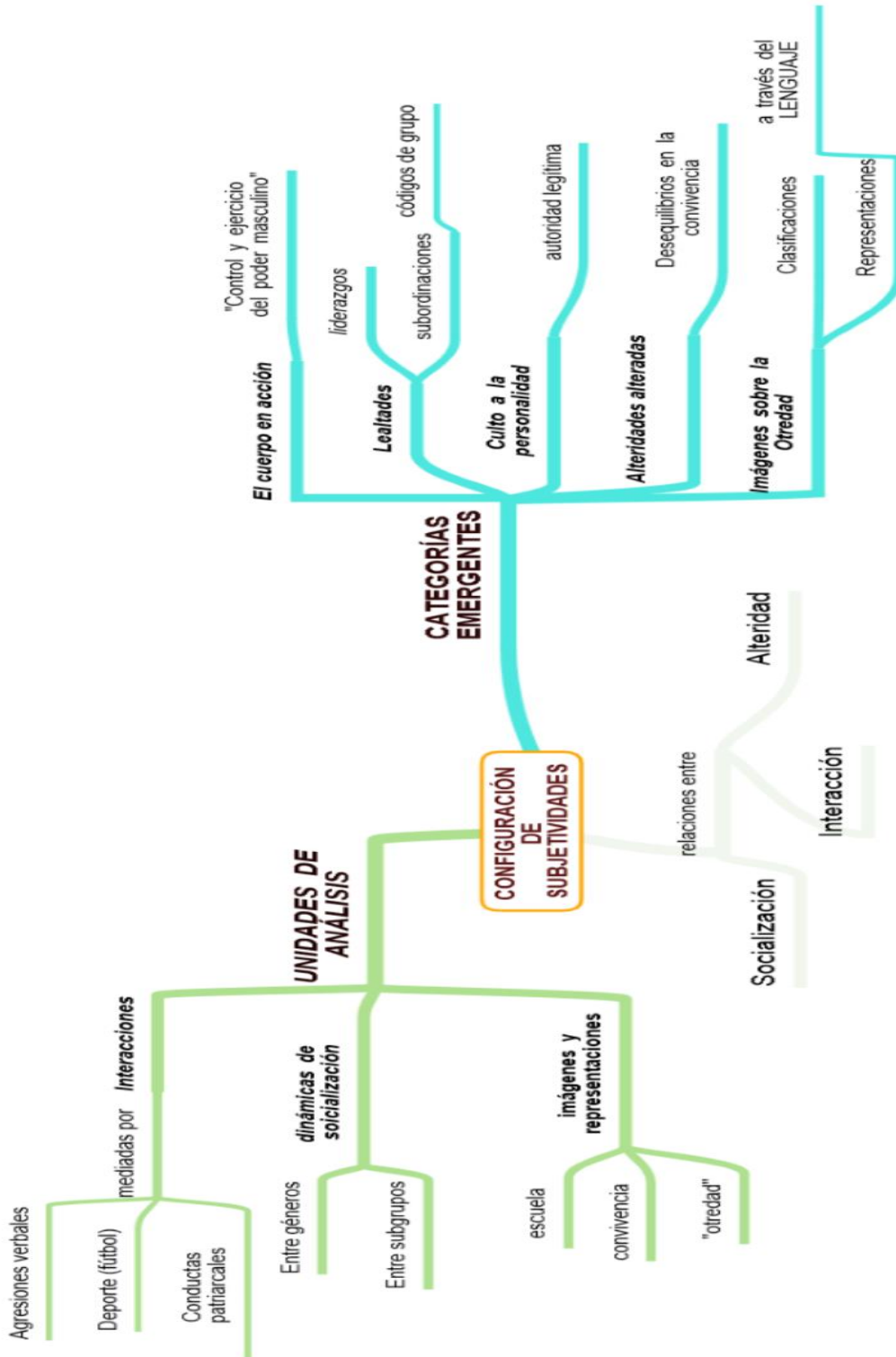
19. Emily: eh...la envidia. Mucha envidia: Hay niñas que, que, “le caían mal otra niña y empezaban a inventarle chisme o sea,

20. esta china hace esto y lo otro y lo otro, tan así y le inventaban muchísimos chismes...

21. o sea cosas que a la final no son ciertas, cosas que simplemente son de la imaginación de ellas...

22. y pues mucha envidia de parte más que todo de las niñas...” (Septiembre 25)

Hasta aquí, hemos logrado nuestro objetivo principal que consistía en *caracterizar las interacciones y comportamientos que aportan o inciden en la construcción de subjetividades y alteridades en el marco de la cultura escolar*. Así mismo, hemos *develado algunos de los sentidos y concepciones que los estudiantes de grado 6º y 7º del CED Rural Olarte construyen en sus interacciones cotidianas entre pares*.



Esquema No. 6 Unidades de análisis y categorías inductivas

4.4. Los modos de subjetivación a través de la interacción.

Esta sección, de carácter reflexivo, y sustentada en las descripciones e interpretaciones anteriores, sirve de puente entre este y el siguiente capítulo (5), donde exponemos nuestros resultados, alcances, limitaciones y aportes al proceso de configuración de subjetividades en la institución objeto de estudio. Al inicio del capítulo 3 expresábamos nuestra hipótesis acerca de la autenticidad de las expresiones, significados, imaginarios y acciones de los adolescentes y jóvenes quienes impregnan de sentidos sus entramados culturales. Ahora, confirmamos que estas expresiones constituyen la realidad social y también pueden instituir la de otro modo. Hablamos entonces de *modos de subjetivación* que producen de y luchan por los múltiples sentidos acerca de los hechos, procesos y acontecimientos que se viven en la escuela.

Y aunque estos modos de subjetivación no son del todo reconocidos como legítimos por parte de las prácticas institucionales diversas y las representaciones que subyacen a las prácticas docentes, se convierten en potenciales factores de resignificación de lo político y la política de nuestros contextos escolares y sociales. Por ejemplo, en la manera como los distintos grupos representan, imaginan y construyen con sus gestos y acciones la Alteridad, encontramos los cimientos de los conflictos sociales y culturales que definen las rutas y formas de resolución, tanto a nivel estudiantil, como institucional. Desde allí, se evidencian las características de la cultura política de la institución, en términos de prácticas, valores, significados, representaciones, relaciones de poder, modalidades de participación y jerarquías entre grupos e individuos

Las descripciones y categorizaciones expuestas en la sección anterior, planteaban una constante en la dinámica de la cultura escolar: la configuración de las subjetividades escolares se realiza en escenarios de conflictos, en una especie de lucha por la orientación de sentidos y significados acerca de lo que significa ser niño, niña, estudiante, valiente, popular, “curtidor”, etc. Observamos

que las relaciones sociales y las acciones, producto de la interacción, dinamizan los deseos y motivaciones de los sujetos hacia la consecución de su realización, operando a través de diversos mecanismos como el uso del lenguaje dependiendo del contexto, el uso y el significado del cuerpo o la representación del otro diferente como si fuera “lo Mismo que mi yo”.

En suma, la interacción define los rumbos que han de tomar los significados compartidos o en disputa, en cada una de las categorías emergentes. Por ejemplo, las interacciones llevadas a cabo en la cancha deportiva, definían los significados y representaciones acerca de la posición del cuerpo masculino en la vida escolar; la extensión de este comportamiento se reflejaba de vez en cuando en el aula, mediante un mecanismo informal: el chiste, la burla y el sabotaje de la clase. Esta situación era queja constante por parte de las estudiantes mujeres, toda vez que consideraban a sus compañeros hombres como “infantiles”, “inmaduros, irrespetuosos, machistas”, y todo un repertorio de calificativos que mostraban su inconformismo por esta situación.

En estas condiciones, la socialización y las interacciones entre géneros manifestaban un malestar, producto de las interacciones invisibles a los docentes, las cuales tenían lugar en los escenarios fuera del aula. En este caso, las dinámicas de interacción son definidas desde dos horizontes de sentido opuestos: la interacción entre pares y la interacción propiamente institucionalizada. Esto es así, puesto que en la interacción oculta, es decir, aquella que se configura por fuera de los rituales pedagógicos e institucionales, las motivaciones de los y las estudiantes se presentan de manera honesta al considerar al otro como sujeto que se encuentra en las mismas condiciones de escolarización y con quien se establecen vínculos más sólidos que con el mundo adulto; pero por otro lado, se manifiesta como sujeto de burlas, maltrato y acoso escolar,

Es por ello que las dinámicas de interacción social son las claves para comprender las maneras en que los sujetos se representan a sí mismos y a su grupo de pares. Esto es claro en situaciones y actividades de recreación, de relación y formación de grupos de manera espontánea, particularmente fuera del aula, donde pareciese que “se vale todo”. En consecuencia, las maneras

por las que los sujetos son conscientes de sí y de los otros, no se producen de forma auténtica en el aula de clases, en espacios formales de reproducción del conocimiento (por ejemplo en la clase de ética y valores) sino más bien fuera de ella. El encuentro en el aula es un espacio de formalidad y de uniformidad. Ocurren allí los procesos de producción de conocimiento lejos de la realidad social y cultural de quienes pretenden aprehenderlo.

Esta es una vivencia reconocida en el grupo de M.B y en casi todo grado 7º; Sofía y su grupo de amigas cuestionan este hecho después de una clase de ética y valores: “los profes deberían hacer otras cosas más interesantes y que pueda uno como pensar y salir del salón, porque siempre es lo mismo” (charla informal con Sofía en el salón de clases).

Tal vez esta expresión se ha convertido en todo un cliché de la investigación en la escuela, pero la retomo para afirmar que esta es la razón de peso por la cual muchos estudiantes construyen sus subjetividades en las relaciones sociales entre pares. Los significados, símbolos y sentidos frente a la vida, la escuela y la adolescencia no se comparten entre el mundo docente y los educandos, sino que ambas esferas constituyen un campo de batalla en el que se disputan estos sentidos.

El control sobre el tiempo, los cuerpos, el conocimiento y la regulación de los significados frente a estos factores, sumado al principio de “formación” que se maneja en el discurso pedagógico de la institución son los elementos que distancian al educando de la escolarización, para refugiarse en la interacción social entre pares como mecanismo de realización de sus motivaciones y sentidos de vida.

Así, la idea de modos de subjetivación a los que nos referimos tiene que ver con lo que Humberto Cubides ha mostrado, a partir de su análisis del “último Foucault” quien nos muestra cómo en la perspectiva histórica de larga duración, propia de la obra foucaultiana, se evidencia que las vías por las cuales en occidente el sujeto ha sido subjetivado, no son las únicas. En este sentido, el sujeto puede ser constituido a partir de prácticas discursivas, a través de “tecnologías políticas que actúan sobre su cuerpo individual y sobre él, como parte de la población, pero también por los

procedimientos, medios e instrumentos, a través de los cuales el yo puede actuar sobre sí mismo y ejercer prácticas de libertad” (Cubides, 2006: 91).

Esta manera de asumir los modos de subjetivación, nos permite comprender el potencial ético-político de los movimientos sociales y organizaciones sociales, que manifiestan las conductas organizadas de actores sociales luchando contra determinado poder/dominación (sea económico, político o religioso) “por la dirección social de la historicidad en una colectividad concreta” (Touraine, 2006). Pero también, nos muestran otras formas de pensar al sujeto escolar, pues la formación escolarizada no es un modo exclusivo de subjetivación, sino que desde la interacción social y su orientación hacia la construcción de lazos sociales entre pares se pueden configurar subjetividades y relaciones sociales más saludables, en tanto haya posibilidad de crear escenarios y ambientes que permitan la interacción social equilibrada, de manera que se manifieste en toda su autenticidad no solo fuera sino al interior del aula.

Evidentemente esto trae un riesgo y es el de la posibilidad de maltrato y agresión, pero toda vez que los ambientes de aprendizaje reconozcan las motivaciones y modos en que los sujetos construyen sus interacciones, viendo más allá de la formalidad del aula, se puede contribuir a disminuir la exclusión y el rechazo de la diferencia, si atendemos, en todo caso, a los mecanismos que operan en las interacciones sociales.

5. Construyendo subjetividades y develando sus sentidos. Resultados y hallazgos.

Las descripciones registradas han querido delimitar algunos de los elementos socioculturales que definen el escenario de acción de los sujetos escolares; su pretensión ha sido la de caracterizar e interpretar los sentidos que le otorgan a sus acciones y actividades cotidianas. En este último capítulo se busca vincular e interpretar los hallazgos y categorías descritas anteriormente, con los referentes conceptuales y epistemológicos que hemos planteado en los capítulos 2 y 3, y así obtener ideas claras y respuestas al interrogante inicial: *¿cómo se configuran las subjetividades y alteridades entre sujetos en escenarios escolares?* La estrategia expositiva se define entonces como la relación y contrastación continua entre categorías, hallazgos, recomendaciones y propuestas. En este sentido, las conclusiones se encuentran dentro de las respectivas secciones y no como una sección aparte.

5.1 Subjetividades en la cultura de lo efímero

Cuando las respuestas son nuevas inquietudes...

Una de las hipótesis que ayudan a comprender el por qué los sujetos manifiestan determinados comportamientos de negación y rechazo frente a la otredad y configuran sus subjetividades desde las características descritas, tiene que ver con el hecho de que los vínculos sociales tradicionales, fundados sobre los ideales del Estado-Nación y de un tipo ideal de sociedad y ciudadano

moralmente comprometidos con la patria o la comunidad, han dejado de ser lazos fuertes y convincentes. A partir de fenómenos como la incapacidad de la política tradicional de generar vínculos efectivos, de convocar y crear lazos sociales y referentes identitarios, se proclama la “pérdida de sentido” o el “descentramiento” de la política como escenario privilegiado que teje la trama social y cultural de una sociedad (Martín-Barbero, 1999; Lechner, 2000; Herrera y Pinilla, 2001). Afirmación que se observa en los juegos de roles y dinámicas de clase donde los educandos manifiestan abiertamente una concepción negativa del ejercicio político nacional, evocando términos que se refieren a los funcionarios públicos del senado como “ladrones”, “ratas” o “corruptos”, por lo cual su confianza en los representantes elegidos es casi nula. Sobresalen algunos comentarios positivos acerca de la política local, como las organizaciones comunitarias, sociales y ambientales presentes en la zona rural.

Sumado a esta desconfianza en la política, la expansión del mercado hacia las dimensiones de la vida social presenta el consumo de objetos culturales y tecnológicos como una forma de estar en el mundo, de experimentarlo como fin último de nuestra existencia. En ello, dice Harvey (2004) son claves dos procesos: la movilización y expansión de la moda en mercados masivos, acelerando el consumo de las necesidades básicas además de toda clase de servicios de recreación, ocio, entretenimiento, deporte y hábitos culturales. Y por otro lado, el desplazamiento del consumo de mercancías y productos tangibles, hacia un mayor y constante consumo de aquellos servicios mencionados anteriormente, relacionados con la música, el deporte y el entretenimiento. Ello nos demuestra un nuevo estilo de vida: el de lo instantáneo, lo desechable, pues el tiempo de vida de uno de estos servicios (como ir a un concierto o museo) es mucho más corto que un automóvil o un electrodoméstico.

La aceleración de la producción y el consumo, provocan lo efímero, la volatilidad y transitoriedad de las modas, de las ideologías y hasta de los contratos laborales, las relaciones sociales y estilos de vida. Nos devela un nuevo estilo de vida: el de lo instantáneo y lo desechable, pues el tiempo de vida de un servicio (como ir a un concierto o museo) es mucho más corto que un automóvil o un electrodoméstico. La aceleración de la producción y el consumo, provocan lo efímero, la

volatilidad y transitoriedad de las modas, de las ideologías y hasta de los contratos laborales, las relaciones sociales y estilos de vida (Harvey, 2004, pp. 314 y ss.)

Pero ¿de qué manera estas observaciones sobre la condición contemporánea de nuestras sociedades, se relaciona con nuestro objeto etnográfico de estudio? Si observamos detenidamente la clasificación que realizamos de las interacciones, en las cinco categorías descritas, podemos vislumbrar ya un fenómeno sociocultural complejo: *las subjetividades contemporáneas que emergen en medio de escenarios escolares, se caracterizan por sus dinámicas de producción de sentidos sobre lo que es legítimo, aceptable o considerado como válido, desde una perspectiva de exaltación al individualismo, la sobrevaloración de lo flexible, del riesgo, de lo efímero y las nuevas formas de ver y entender la relación espacio-tiempo*, en los términos que proponen Harvey (ibíd.), Arias (2012, p. 63-72) y Martín-Barbero (1999; 2001; 2002). Con ello, estaríamos en posición de afirmar que

Desde esta óptica, el ser y el estar en la escuela y las visiones de mundo que se manifiestan en ella, muestran que la primera de nuestras categorías (*El cuerpo en acción*) se relaciona de alguna forma con la progresiva deslegitimación de los procesos de segmentación (en horas, en áreas del conocimiento, en edades, en cursos) y el régimen disciplinario que la escuela como institución por excelencia de la modernidad ha ostentado por más de dos siglos. La exaltación al cuerpo, en nuestro caso el cuerpo masculino, expresado en términos de controlar un espacio como lo es la cancha deportiva, muestran que su afirmación y posicionamiento, produce tensiones entre el mundo adulto y el mundo de los niños, niñas y adolescentes, manifestando una constante de contradicción, pues los diversos grupos generacionales construyen dinámicas e interpretaciones propias en sus relaciones e interacciones, así como en las formas de ver y entender el mundo, el cuerpo, el tiempo y el espacio.

Desde esta perspectiva, los sujetos escolares son potenciales sujetos sociales “mutantes”, pues la rapidez de los cambios culturales les exige nuevas formas de relación, nuevos escenarios de interacción. Ahora bien, no nos hemos centrado en el deporte sino en las conductas que lo

desarrollan, pues el fútbol es solo una de los escenarios en los que se manifiesta el deseo de nuevas experiencias de interacción. Esto es así, porque no solo se desea jugar *per se*, sino “sentir la adrenalina” o “salir del encierro del salón” (como expresa M.B).

Las dos categorías siguientes (Creando lealtades y el culto a la personalidad) expresan la necesidad de los sujetos de vincularse a otredades que son leídas desde la mismidad (González Silva, 2009). Es decir, los sujetos se vinculan a grupos y subgrupos en tanto buscan la novedad, pero sobre todo buscan referentes y códigos de interacción que satisfagan sus necesidades y deseos. No es el imperativo de crear comunidad lo que lleva a los sujetos a asociarse. No es tampoco la necesidad de socializar o compartir. Es quizá como expresa el profesor Diego Hernán Arias a partir de la lectura de Lipovetsky y Martín-Barbero: “la cultura cotidiana ya no está irrigada por los imperativos hiperbólicos del deber, sino por el bienestar y la dinámicas de los derechos subjetivos; hemos dejado de reconocer la obligación de unirnos a algo que no sea nosotros mismos” (Lipovetsky, 1994, Citado en Arias, 2012, p. 68).

Una sentencia parecida se observa a nivel social, cuando los partidos y líderes políticos ya no son referentes de cohesión social o de movilización política. Como expresan Herrera y Pinilla desde su lectura de Lechner: el discurso político tradicional no tiene mucho poder de convocatoria, pues no ofrece elementos que generen pertenencia e identidad a las diferentes expresiones subjetivas que han ido surgiendo, precisamente por la incapacidad de cohesión de la política tradicional (Herrera y Pinilla, 2001, p. 70-76)

Llegados a este punto, podemos afirmar que la cultura escolar es un escenario conflictivo y en constante tensión, producto de las reconfiguraciones económicas y su incidencia sociocultural sobre las relaciones, las instituciones sociales, los cuerpos y mentalidades, así como de aquel proceso de “deslegitimación” en el que se encuentran inmersas varias de las instituciones modernas, en nuestro caso la escuela.

Pero ¿qué tipo de significados construyen los sujetos de estudio en sus procesos de socialización e interacción? ¿Cómo están asumiendo la escuela, su propio desarrollo personal, académico y social?

5.1.1 Donde se fragmenta lo social, se fortalece lo individual.

Una explicación tentativa: los sujetos escolares construyen significados, sentidos y concepciones desde la inmediatez de la experiencia espacio-temporal, por lo cual no hay garantías de estabilidad para las relaciones sociales y la convivencia escolar. De este modo, la indiferencia/exclusión de la Otridad se presenta como uno de los códigos de interacción. El tipo de significados que evidencian en sus interacciones, muestran que el tejido social, no solo está roto y erosionado, sino que trata de ser cortado a través de la imposición de la voluntad individual, del capricho.

La flexibilidad e inoperancia de la norma y los protocolos de tratamiento de los conflictos entre subjetividades -que se constituyen desde la afirmación de la voluntad del deseo- refuerzan la impunidad y garantizan la repetición de las faltas, de los atentados contra la dignidad de las mujeres o los sujetos vulnerados por las subjetividades que fetichizan el patriarcalismo. El siguiente fragmento del diario de campo del 12 de agosto, contribuye a sustentar las anteriores reflexiones, además de que allí se condensan varias de las categorías propuestas, otorgando validez a lo expuesto anteriormente:

Miércoles, Agosto 12

12:47 pm.

Situación: conflicto verbal entre estudiantes de grado 6º y 7º

Lugar: pasillo salones 5º, 6º y 7º

1. "12:45 pm. Suena el timbre indicando el final de mi jornada; los estudiantes se alistan para 2. ingresar a sus **centros de interés**; en el corredor se escuchan gritos y palabras de "grosso calibre". 3. Se siente tensión en el ambiente; salgo del salón de grado 6º y observo que varias niñas del grado 4.7º discuten entre sí y con sus compañeros hombres; se involucran estudiantes de mi curso.
5. En otra parte, unas estudiantes se consuelan mutuamente, como si se tratara de una situación dolorosa; otros y otras se susurran al oído.
6. Los hombres se distancian y se genera un ambiente todavía más tenso.
7. Me acerco a uno de los estudiantes e grado 7º identificado como líder por parte de las niñas (se trata de B.A);
8. me comenta que la situación se ha generado por "la hipocresía y el irrespeto que se vive dentro del salón".
9. La discusión inició porque uno de ellos, a quien llamaremos "E.", continuamente incomoda e incluso "hostiga" a sus compañeras mujeres a través de gestos, palabras y actitudes;
10. Sofía me dice: "ya no lo aguanto más profe; siempre está diciéndome cosas, molestándome y ya se me acabó la paciencia", mientras caen lágrimas de desesperación por su rostro.
11. Hablo con otros estudiantes del grado 7º y me comentan que la situación dentro del salón es muy tensionante;
12. conflictos verbales, agresiones, hipocresía y malos tratos son el pan de cada día, según lo que expresan.
13. Mientras hablo con ellos, las estudiantes se van retirando a sus respectivos salones; la situación queda así, sin dolientes o responsables de los maltratos psicológicos y emocionales..."

Podría decirse que es un caso típico en una escuela cualquiera, una situación familiar; pero precisamente es necesario tomar una actitud de extrañamiento frente a los hechos, para captar los sentidos a través de las acciones discursivas (actos de habla y formas de interacción específicamente). Como se puede observar en todo el fragmento, no hay intervención de algún docente o adulto, salvo mi acercamiento al lugar de los hechos para conocer lo sucedido. Las demandas de Sofía y su grupo de amigas, así como lo que expresa B.A, son dicentes: hay un "Malestar en la convivencia". Los maltratos psicológicos se agudizan entre géneros, más que entre los mismos hombres o entre mujeres. La apatía y la indiferencia frente a la diferencia son dos formas de interacción; solo en cuanto el otro/otra refleja lo que deseo, está a tono con mi voluntad, o permite que se la imponga, ahí es cuando tiene "sentido" socializar e interactuar.

Es un movimiento paradójico: reconozco al otro, cuando lo invisibilizo y niego como sujeto de derechos. La interacción es entonces posible cuando el encerramiento del individuo en su voluntad y su deseo encuentra correspondencia a través de la victimización y la reducción de la Otredad.

En este caso, los significados que se construyen sobre la convivencia escolar y sobre la Otredad, están mediados por las necesidades y deseos individuales; así, para el grupo No. 1 (los seis hombres de grado 7º) la interacción –sea con mujeres u hombres- significa posibilidad de realización de mis deseos y necesidades de adrenalina, de escapar de lo rígido institucional, aunque ello signifique pasar por encima de las y los otros.

Las estructuras mentales y los patrones de comportamiento de este grupo, siguen el rumbo que marca “la condición de la posmodernidad”: la cultura y el fetichismo de lo instantáneo (si algo es de larga duración no vale la pena), la afirmación y puesta en escena de lo que individualmente (caprichosamente, diríamos) es considerado como válido o adecuado. Por estas razones, la relación escuela-subjetividades contemporáneas no encuentra correspondencia ni vínculo efectivo en tanto la primera se ha quedado rezagada en su poder de convocatoria y de motivación, frente al avance constante y novedoso de las tecnologías de la comunicación, de la moda, de las expresiones musicales y las tendencias de socialización e interacción que desde allí se proponen.

En otras palabras, el mercado y la publicidad han logrado en menos de tres décadas, lo que la escuela ha intentado durante sus casi tres siglos de existencia: “domesticar” y conducir (uno de los significados de la palabra *pedagogía*) los sujetos para producir subjetividades acordes con sus objetivos e intereses. Para los primeros, el objetivo es el consumo; para la escuela, la preparación de ciudadanos aptos para el mundo del trabajo, para la reproducción del orden establecido o para mantener la configuración geopolítica del poder, al margen de posibles alternativas de instituir de otro modo lo social y lo político.

Así las cosas, como primera conclusión, postulamos la necesidad de realizar diagnósticos institucionales, mediados por algún tipo de enfoque cualitativo, preferiblemente de corte etnográfico, pues a través de este ejercicio podemos ser conscientes de las transformaciones que la escuela necesita, en términos de reconfigurar las relaciones de poder, los discursos y prácticas pedagógicas que dotan de sentido los conocimientos y saberes, la participación política, las relaciones sociales y las formas de socialización que los sujetos escolares construyen en su cotidianidad.

5.1.2. Las subjetividades en escenarios escolares se definen por fuera de las lógicas de escolarización.

A lo largo de la sección 4.2 del cuarto capítulo, mostrábamos cómo las alteridades eran producidas en medio del desequilibrio y de la alteración del principio de dignidad humana, al punto de negar la Otredad desde las mismas dinámicas de interacción y socialización. Al respecto, González Silva (2009) ha categorizado cinco elementos que definen el término de *Alteridades alteradas*: Discriminación, Cosificación, Autarquía del yo, Tensión y Violencia. Estos elementos eran una constante en las relaciones e interacciones de un grupo de niños y niñas entre los 6 y los 14 años (de grado primero a grado sexto) de una escuela venezolana de estrato bajo y en condiciones de pobreza. Los registros anecdóticos y los reportes verbales, permiten interpretar las interacciones sociales, manifestadas en el lenguaje (verbal, no verbal) y en los códigos con los que se refieren al otro, como escenario de conflicto.

En nuestro caso, nuestros hallazgos muestran que las interacciones son también el escenario donde los actores dramatizan sus necesidades, deseos, carencias, afectos, inseguridades y sentidos sobre la difícil y compleja condición humana en contextos de desequilibrios y ausencia de vínculos sociales efectivos. Con esto se quiere indicar la segunda conclusión: en las interacciones y la socialización se despliegan las subjetividades; allí se tramitan y negocian, de manera violenta o

no, los significados construidos por la familia, la escuela y la sociedad en su conjunto. La importancia concedida a lo que hemos denominado como la “eliminación discursiva de la Otredad”, refleja la necesidad de reorientar nuestras prácticas pedagógicas, hacia lo “oculto” de las interacciones: las representaciones y usos sobre el cuerpo, así como los escenarios y marcos de referencia¹⁷, las experiencias lingüísticas y las formas que toma la socialización cuando los sujetos escolares se encuentran en “espacios de agenciamiento” o por fuera de la lógica escolarizada.

Es en este tipo de escenarios, donde las categorías analizadas se ponen de relieve; allí se observaba con frecuencia que la socialización y las interacciones ocurrían principalmente sobre un terreno simbólico y casi siempre mediante el desafío y la desestabilización de los códigos “dominantes”. Códigos entendidos como las normas institucionales y familiares, “los valores e indicadores fundamentales para vivir y convivir en la institución educativa”, contenidos en el segundo capítulo del Manual de Convivencia de la Institución.

En este sentido, otro de los hallazgos y resultados que encontramos evidencia que las subjetividades no están sujetadas ni configuradas desde el orden institucional; es más, planteamos que las subjetividades de nuestros sujetos de estudio se configuran a través de las tensiones y conflictos que ocurren a través de las interacciones y la socialización, en escenarios “parcialmente” institucionalizados o no regulados. Es decir, los sentidos atribuidos a la apropiación de la cancha, al liderazgo de un grupo, a posicionar mi punto de vista ante los demás o a defender mi yo a través de la eliminación discursiva, son elementos que muestran cómo se van generando disputas simbólicas por los recursos sociales y culturales necesarios para el desarrollo de las subjetividades; recursos que pueden ser físicos y simbólicos a la vez: el uso de la cancha y el valor que se le otorga como escenario de imposición de la voluntad de lo masculino, la reproducción/imitación de prendas, accesorios y lenguajes verbales que definen e identifican a un grupo, la necesidad de crear lealtades y reproducir estilos de vida propios del “parche” o subgrupo

¹⁷ Nos referimos a los lugares de enunciación, desde los cuales los sujetos hablan, se comportan y se relacionan con los demás; son marcos de referencia que orientan y dan sentido a las interacciones; entre estos podemos mencionar el capital cultural, las costumbres y tradiciones, los valores y mentalidades que de diseminan desde los medios de comunicación, entre otros.

Segunda conclusión: en otras palabras, lo que los propios sujetos escolares han definido como recursos necesarios para desarrollarse como sujetos que construyen y dinamizan realidades escolares, son los elementos que permiten configurar sus propias subjetividades. De esta manera, la interacción y la socialización contribuyen al desarrollo y configuración de subjetividades desde los espacios construidos por los educandos, sobre todo en condiciones de interacción horizontal (entre pares). ¿Significa esto que la legitimidad del docente ha disminuido? Creemos que es la ilegitimidad misma de la escuela y del mundo adulto lo que ha llevado a los sujetos escolares a “refugiarse” en grupos y subgrupos, buscando lealtades, identidades y escenarios de acción que le brinden seguridad y estabilidad a su propio yo.

A esto le sumamos el hecho de que la política ha perdido centralidad en las experiencias sociales, lo cual ha llevado a revalorizar las experiencias de la vida cotidiana y las manifestaciones de diversas subjetividades (López de la Roche, 2001). Nótese entonces que el estudio de la vida cotidiana de la escuela evidencia relaciones sociales, formas de estar y sentir el mundo, de crear prácticas culturales, formas de autoridad y de obediencia que sobrepasan los modos de subjetivación de la institución misma, pues las pautas de socialización política y de persuasión que promueve la escuela no convocan de igual manera que el líder o la lideresa de uno de los subgrupos estudiados.

Si bien es cierto que una de las limitaciones de esta investigación ha sido el reducido número de participantes observados y entrevistados, sumado a la falta de caracterización de sus vidas familiares y extraescolares, encontramos productivo el hecho de constatar que las subjetividades contemporáneas se definen a través de interacciones invisibles o interacciones “al margen” de lo que está instituido políticamente y socialmente.

Tercera conclusión: nuestra apuesta investigativa etnográfica ha orientado la discusión y reflexión sobre los sujetos escolares desde sus propias interacciones y visiones de mundo, lo cual constituye comprender la diversidad y la diferencia como elementos constituyentes de cualquier realidad social. Si en el pasado se utilizaban categorías socioeconómicas para explicar el funcionamiento de la sociedad y el sistema capitalista, en la actualidad, para comprender esta sociedad contemporánea y las dinámicas de transformación del capitalismo a nivel global, optamos por definir cómo se relacionan los sujetos desde sus vivencias cotidianas, cómo experimentan estos cambios de orden socioeconómico global y de qué manera construyen otras formas de interacción y socialización. En este sentido, obtenemos información de cómo se receptionan y redistribuyen las dinámicas del poder económico y político al interior de las comunidades.

Por otro lado, nuestro estudio evidencia que los sujetos políticos se constituyen en concreto, en sus interacciones y realidades, y no solamente como entes abstractos portadores de derechos y deberes que deben insertarse en una organización social específica. Antes bien, los sujetos escolares son políticos porque están circunscritos a una colectividad, a una institucionalidad y a unas prácticas culturales que orientan la convivencia y la organización social. Es decir, el sujeto se configura en las relaciones sociales de los diferentes grupos a los que pertenece, busca pertenecer o busca salir de ellos.

5.1.3. Reflexiones finales, alcances y aportes de la investigación.

Cuarta conclusión: las instituciones escolares han dejado de ser escenarios exclusivos o privilegiados para la formación y socialización que los seres humanos requerimos para constituirnos en sujetos de nuestras propias experiencias. Los diversos procesos y transformaciones de nivel comunicacional y tecnológico lo pueden confirmar. Desde esta perspectiva, en nuestros hallazgos observamos que nuestros educandos miran con recelo a la escuela, por considerarla rígida o “aburrida”, como se manifiesta en varios estudiantes del grado 7º. La escuela entonces produce un malestar al generar el efecto contrario a lo que se esperaría de un lugar al que se acude 5 días a la semana durante 8 horas diarias, cerca de 200 días al año.

Pero más allá de las percepciones de un grupo de estudiantes, las observaciones de sus interacciones cotidianas venía a revelar lo que ya se vislumbraba; la escuela, productora de un particular régimen disciplinario que sometía los cuerpos y las mentes a diversos procedimientos y por medio de distintos dispositivos (discurso pedagógico, reglamento, observadores, instrumentos de “disciplina”) es desafiada por las nuevas formas de interacción, de expresión, de mentalidades.

Por otra parte, si atendemos a los principios de la interacción social que fuimos develando en nuestras observaciones, encontramos que las posibilidades de desarrollarnos como seres sociales están determinadas por las formas en que la cultura y el individuo tramiten la tensión y el conflicto que se genera entre estos dos escenarios. Si bien la sociedad, a través de sus dinámicas va tejiendo una red de sentidos, significados y valores que constituyen el entramado que llamamos cultura o sistema cultural, los propios sujetos pueden resistir a este tejido y optar tejer relaciones sociales diversas.

De este modo, uno de los conceptos que incluimos en este estudio fue el de Modos de subjetivación; concepto que por lo demás solo fue nombrado de manera muy somera, pero no se amplió. Con este término se quería expresar desde la escuela, lo que Foucault (1999, pp. 363-3668) observó en el conjunto de la sociedad moderna, a partir del siglo XVII: las formas por las cuales los sujetos son constituidos como objetos de control y de un saber disciplinario, pedagógico y científico posible. En nuestro caso, los modos de subjetivación se relacionan más con las formas en las que los propios sujetos escolares son conducidos por las dinámicas y características de sus interacciones, hacia escenarios de creación de identidades, visiones de mundo y formas de habitar la institución escolar.

Se trata entonces de una forma de instituir la realidad, de una observación y un reconocimiento de sí mismo como sujeto potencia para establecer sus propias dinámicas de relación social; es difícil para el docente y el adulto observar al sujeto escolar desde este ángulo, debido tal vez a que

nuestras formas de constituir al sujeto escolar están ancladas en una visión moderna de la escuela y el niño.

Nuestra apuesta investigativa nos permite considerar las tensiones y conflictos que se producen a partir de la socialización, de los procesos de escolarización y las interacciones entre estudiantes, como parte de la dinámica de construcción de subjetividades. Es decir, los sujetos que están insertados en estos procesos son constituidos y se constituyen así mismos como sujetos a partir del encuentro con la diferencia y la intersubjetividad. Se abren entonces nuevos horizontes de reflexión que propicien prácticas pedagógicas y discursivas mucho más incluyentes y sensibles frente a las dinámicas institucionales que producen subjetividades sujetadas en marcos institucionales en desconexión práctica con las realidades de los sujetos, aun cuando sus principios y objetivos sean pertinentes.

El presente trabajo buscó explorar la vida cotidiana de los sujetos que acuden al Centro Educativo, y desde allí, ha intentado proponer la etnografía como metodología, reflexión y plataforma epistemológica de la investigación en educación. Ha querido proveer un marco de referencia conceptual, íntimamente ligado a la mirada etnográfica contemporánea, la antropología social y la perspectiva interdisciplinaria de las ciencias sociales. Haría falta integrar aquí un enfoque psicoanalítico que ampliara la discusión y complejizara las relaciones entre institución/sujetos, para encontrar nuevas respuestas a viejos problemas.

En segundo lugar insistimos en poner la mirada sobre las formas de representación y autorrepresentación de jóvenes y adolescentes, respecto a lo socialmente instituido como normativo y regulador, así como en las manifestaciones culturales y “performativas” alternativas, por las cuales se vinculan los educandos desde los propios escenarios que construyen y/o habitan. Se trata entonces de incluir en nuestra práctica investigativa y pedagógica, una perspectiva que relacione el binomio juventud-política desde escenarios o “lugares” de producción social como:

- a). las representaciones y significados que los sujetos en cuestión construyen sobre lo político, la participación o la vida en sociedad, a partir de sus prácticas y sus modos de ser;
- b). las maneras como se producen las relaciones e interacciones entre los actores, la configuración de sus subjetividades políticas y cómo estas logran convertirse en alternativas a “las formas clásicas e instituidas del sujeto político moderno” (Martínez y Cubides, 2012); y, c)., “lo político como una realidad que se expresa y adquiere forma en el ámbito público, en el terreno de lo colectivo, del ‘nosotros’, pero significado por el ‘mí mismo’, cargado de los sentidos instituyentes de la esfera privada”(Alvarado, Ospina-Alvarado y García, 2012).

Con todas las limitaciones que puedan tener nuestras descripciones-interpretaciones, reflexiones y argumentos, rescatamos como tesis central de este estudio -la cual emerge desde la realidad analizada y se presenta como aporte conceptual al campo de estudio en mención- que la configuración de subjetividades en escenarios escolares es un proceso social, cultural y político que se compone de los siguientes elementos:

- a). Producción de sentidos y significados sobre el yo, el Otro y la realidad social en su conjunto; b.) Las interacciones que definen mi capacidad de autorreferenciación y representación de la Alteridad; c.) Las características de la socialización (lo que trae consigo desde la familia y lo que construye en la escuela); d.) la convivencia y e.) las tensiones entre sujeto y escuela, como una relación de intercambio y lucha por el control de las percepciones y visiones de mundo.*

Por otro lado, nuestra apuesta investigativa ha ofrecido una metodología de análisis de las interacciones para comprender las maneras en que operan los significados y construcciones simbólicas sobre la acción social en el espacio escolar.

En este sentido, se muestra como posibilidad de construir diagnósticos más efectivos y profundos sobre el mundo adolescente y juvenil, para que la escuela y las prácticas docentes puedan resignificar y reorientar sus protocolos de seguimiento, observación y ejecución de las normas institucionales. De la misma forma, asumir la perspectiva expuesta en este documento promueve

la reflexividad y el análisis sobre la cultura en general y la cultura escolar en particular, para encontrar allí nuevas formas de asumir al sujeto contemporáneo.

Por consiguiente, hacer etnografía en nuestras escuelas permite observar los matices, las aristas y fronteras de la cultura escolar, de los comportamientos y estructuras que subyacen a las prácticas analizadas. En suma, la mirada etnográfica le devuelve la sensibilidad a la institucionalidad, sensibilidad que ha perdido por su énfasis en la gestión y administración como campos discursivos de ordenamiento de la vida de los sujetos escolares.

Buena parte de nuestra investigación ha querido evidenciar que desplazar la mirada en la investigación en educación, desde lo instituido, las relaciones de poder y el análisis de las interacciones verticales, hacia lo oculto de las interacciones y los discursos propios de los sujetos en relaciones con sus pares, es lo que posibilita aprender y comprender quienes son los sujetos contemporáneos. Este interrogante es válido en momentos en que la escuela y los docentes pareciera que perdemos legitimidad frente a lo que los educandos demandan de la cultura y la sociedad. Así mismo, es un cuestionamiento altamente pertinente en el contexto de los diálogos de paz y la firma de finalización del conflicto armado, pues nos desafía a generar estrategias de intervención social y pedagógica que permitan sino erradicar, al menos abordar de otros modos la violencia escolar.

Por lo anterior, otra de las conclusiones que surge es la necesidad de implementar enfoques interdisciplinarios no solo en el aula, sino también en las facultades de educación, donde lo etnográfico sea una plataforma o perspectiva epistemológica viable y con sentido crítico. Esto es así, por cuanto analizar al sujeto contemporáneo implica reconocer los cambios culturales y psicológicos que trae consigo la condición cultural, económica y política actual.

En este sentido, el mayor aporte de nuestra investigación es el de servir de modelo de trabajo para diagnosticar e identificar los elementos que constituyen al sujeto escolar contemporáneo, a partir

de la consideración de las categorías propuestas como rutas de análisis en la comprensión de un fenómeno social tan complejo e interdisciplinario, como lo es la configuración de subjetividades.

Anexo A. Instrumentos de recolección de información.

Anexo 1. Cuestionario sociodemográfico (3 páginas)

Objetivo: caracterización.

Aplicación: totalidad de estudiantes hombres y mujeres de grado 7º

Datos suministrados: aspectos socioeconómicos y características del ámbito cultural.

La información que completes en este formulario será usada solo para fines investigativos; si no quieres colocar tu nombre, mantendremos tu identidad oculta.

PERSONAL											
Nombre											
Edad											
Vereda/barrio											
Tipo de vivienda	Casa	Apto	Finca	Propia	Arriendo						
	Luz	Agua	Telefono	Gas	Internet						
Estrato socio economico											
	Ruta	Colectivo	Carro	Otra	Ninguno						
¿Qué medio de transporte utilizas para llegar al colegio?											
¿Cual es tu materia favorita?											
Nombra 3 cualidades que más te gustan de ti											
¿Qué haces en tu tiempo libre?											
¿Qué actividad te gustaría practicar?											
¿Cuáles son tus planes para el próximo año?											
¿Qué quieres estudiar cuando salgas de grado 11?											
¿Qué redes sociales utilizas?	Facebook	Twitter	Instagram	Whatsapp							
¿Cada cuanto te conectas a estas redes?	Facebook	Twitter	Instagram	Whatsapp							
¿Qué actividades realizas con mayor frecuencia en estas redes?	Chat	Compartir musica	Compartir imágenes, vídeos	Subir tus fotos	Otra						
FAMILIAR											
¿Con quien vives?	Papá	Mamá		Tios/Tias	Hermanos	Otro, ¿Quién?					
¿Quién te acompaña cuando haces tareas?	Papá	Mamá	Abuelos	Tios/Tias	Hermanos	Otro, ¿Quién?	Nadie				
¿Con quien compartes tiempo libre?	Papá	Mamá	Abuelos	Tios/Tias	Hermanos	Otro, ¿Quién?	Nadie				
¿Con quien tienes mejor relación?	Papá	Mamá	Abuelos	Tios/Tias	Hermanos	Otro, ¿Quién?	Nadie				
Con quien tienes más disgustos?	Papá	Mamá	Abuelos	Tios/Tias	Hermanos	Otro, ¿Quién?					
¿Cual es la manera más frecuente de solucionar los problemas en casa?											
¿Qué te gustaría mejorar en la relación con tu familia?											

La información que completes en este formulario será usada solo para fines investigativos; si no quieres colocar tu nombre, mantendremos tu identidad oculta.

ESCOLAR					
Evalúa las siguientes afirmaciones, MARCANDO CON UNA X, teniendo en cuenta tu experiencia en el colegio Olarte	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente (me da lo mismo)	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Quando escucho que mis compañeros/as le ponen apodos a otros (as) me parece gracioso y normal.					
Pienso que la convivencia dentro del salón de grado 6º es excelente.					
Puedo decir con seguridad que la comunicación entre mujeres y hombres dentro del salón es adecuada y se basa en el respeto.					
Pienso que los hombres son mejores en Matemáticas y educación física que las mujeres.					
Quando a un compañero/a lo tratan mal, ya sea con apodos, burlas o insultos, no me preocupo porque eso es problema de ellos por no hacerse respetar.					
La mejor manera de enfrentar el bullying es defendiéndose, así sea con golpes.					
Las redes sociales como facebook, Instagram o you tube me han ayudado con tareas de cualquier materia.					
Quando vemos y/o comentamos fotos de niñas o niños en estilo "Versus", me parece que es algo normal y entretenido.					
La escuela es un buen lugar para aprender a vivir.					
El bullying o acoso escolar no es un problema, solamente es una forma de molestar y divertirse con los demás.					

SOCIO-CULTURAL			
	1	2	3
Lee con atención las siguientes frases relacionadas con la vida social y clasifica con el número 1 la que consideres es más importante, con el 2 la que es importante y con 3 la que importa muy poco o nada			
La escuela es un lugar para desarrollarse como personas.			
Hablar, compartir y estudiar en grupo.			
Leer, ver y escuchar noticias acerca del país y el mundo.			
Participar en comités, grupos o reuniones en el barrio o la vereda			
Participar en las actividades programadas por el colegio			
Realizar lectura libre en casa.			
Buenas relaciones con los profesores y profesoras, directivas y administrativos.			
Poner en práctica los deberes y derechos de los y las estudiantes			
Conocer y valorar otras culturas, otras creencias, otras formas de ver el mundo.			
Seguir estudiando después de salir de grado 11º			

Finalmente, responde las siguientes preguntas:	
¿Qué cosas has aprendido de la relación con tus amigos?	
¿Qué aspectos se deben mejorar en la escuela y dentro del salón, para que haya una convivencia y un aprendizaje más "alto"?	
¿Qué actitudes y comportamientos en clase impiden que haya un aprendizaje efectivo?	
¿Alguna vez te has sentido discriminado(a)?	
Si la respuesta anterior fue si, indica cuándo, por qué y en qué lugar de la escuela te sentiste discriminado(a)	

Anexo 2. Modelo de registro de observaciones (diario de campo).

Objetivo: registrar los acontecimientos, acciones y anécdotas de la vida cotidiana escolar de los sujetos.

Aplicación: estudiantes de grado 6º (8 en total) y grado 7º (9 en total)

Datos suministrados: lenguajes verbales y no verbales, interacciones, relaciones de poder, redes de amigos, conflictos, entre otras unidades de análisis.

Lunes 10 de agosto

11:25

Lugar: salón de grado 7º

Participantes: estudiante de grado 7º

Situación: Charla informal con Sofía

1. La docente del área de español me ha encargado su espacio de clase con el grado 7º pues debe ausentarse del colegio por motivos personales;
2. ha dejado un ejercicio sobre los tiempos verbales, el cual me informa la profe, debe ser escrito en el tablero por dos estudiantes niñas.
3. Entro al salón y observo la siguiente escena:
4. Las dos estudiantes encargadas -reconocidas por su "buen comportamiento" y rendimiento académico- se muestran con cara de impotencia;
5. tratan de llamar la atención de sus compañeros, quienes se encuentran totalmente dispersos. Algunos reunidos en grupos hablan y ríen de diversas situaciones, pero no están realizando el taller.
6. Levanto la voz para llamar la atención y pedirles respeto hacia sus compañeras;
7. les indico que voy a estar acompañándolos y que deben realizar todo el taller pues la docente lo revisará después.
8. Luego de hacer un llamado al "orden", me acerco a una de las estudiantes que considero informante clave.
9. Ella ha decidido nombrarse "Sofía", para mantener su identidad oculta.
10. Inicio una conversación con ella, después de observar su comportamiento en esta clase en particular;
11. había notado que frecuentemente se dispersa interactuando con una de sus compañeras más cercanas, con la que evidencia mucha afectividad. (¿qué me dicen estos datos?)
12. Hay algún aspecto que tienen en común, pues con frecuencia realizan gestos de aprobación de lo que una u otra dice, como si estuvieran pensando lo mismo. (a qué se debe este tipo de interacción? De qué manera se relaciona con la información del renglón 15?)
14. Ella admite estar bien, aunque a ratos hay tristeza, por situaciones que ocurren en su hogar. (su ser y estar en la escuela se presenta como una experiencia negativa...)
15. Me comenta que la situación en el curso resulta a veces intolerable, pues algunos niños insisten en comportarse de manera grosera y abusiva con ellas, sobre todo en forma verbal. (la referencia a la convivencia escolar en el aula es negativa; primera categoría: "*Malestar en la convivencia*")

13. Inicio una conversación informal, preguntando por su estado de ánimo: ¿cómo te sientes hoy?

14. Ella admite estar bien, aunque a ratos hay tristeza, por situaciones que ocurren en su hogar. (su ser y estar en la escuela se presenta como una experiencia negativa...)

15. Me comenta que la situación en el curso resulta a veces

16. En sus gestos se refleja algo de ese fastidio o incomodidad que le genera su relación con algunos niños.

17. Me comenta además que hay situaciones que los profesores desconocemos, que hay niñas que "por fuera se ven bien, pero por dentro están muy mal". (En estos dos renglones se confirma la categoría inicial: "*Malestar en la convivencia*")

18. Días antes me había enterado de que ella ha estado muy mal emocionalmente, lo cual se evidencia en su rendimiento y desempeño académico;

19. además me he enterado que Sofía ha intentado lacerarse sus brazos con una cuchilla; quise comprobarlo, pero ella inmediatamente tapa sus brazos con el saco del uniforme. (autorreferencia negativa, problemas de autoestima; se relaciona con los maltratos verbales por parte de sus compañeros?)

20. El tiempo de clase termina, pero quedamos en continuar la conversación otro día.

Especulación-reflexión: cada curso puede considerarse como una subcultura: posee sus propios rituales, rutinas, actores, costumbres, normas y hasta valores. Tengo dos razones para defender esta idea: en primer lugar, porque a pesar de que se habla de una cultura escolar en términos del escenario sociocultural, las normas y valores institucionales, la disciplina, los horarios, etc., cada curso experimenta de manera distinta estas variables; sumado a esto, cada curso mantiene unas relaciones sociales distintas, las cuales varían en función de la edad, las experiencias vividas en sus respectivos ambientes y escenarios familiares (urbanos, rurales, semiurbanos; familias nucleares, disfuncionales, poligámicas, etc.). En segundo lugar, hablamos de subculturas en cada curso porque los comportamientos, interacciones y actitudes difieren sustantivamente no solo por la edad, sino por los significados que construyen acerca de las normas, los valores institucionales y sociales, las interacciones, entre otros aspectos, a partir de la relación que establecen con los docentes y en particular con sus docentes directores o titulares de grupo. Esto quiere decir que el disciplinamiento y los dispositivos de control operan débilmente. No hay rigidez en el control ejercido, en la disciplina; los procesos de subjetivación que la institución pretende aplicar, no surten el efecto de homogeneización. Cada individuo encuentra su propia realización a través de las acciones que mantiene.

Anexo 3. Registro fotográfico. (8 fotografías expuestas, de un total de 25)

Objetivo: capturar en imágenes los escenarios y espacios donde se llevan a cabo las interacciones.

Aplicación: lugares comunes y estructura física del Centro educativo Rural Olarte.

Datos suministrados: percepciones sobre los usos del espacio, mapeo de relaciones sociales y escenarios de conflicto. Apoyo al análisis de los rituales.



1. Corredor secundario (próximo a la entrada, comunica con la cocina, la coordinación y la orientación)



2. Fachada de la institución.



**3. vista opuesta del
corredor secundario**



4. Corredor principal. Vista desde la entrada.



5. Cancha. Panorámica desde el corredor principal.

Al fondo se observan el sistema montañoso donde se localiza la vereda Pasquilla, ciudad Bolívar.

Anexo 4. Guión de las primeras 3 entrevistas.

Docente:

1. La idea de esta conversación es conocer un poco más de tu personalidad y sobre todo nos interesa conocer tus experiencias y vivencias en la escuela; por el momento queremos conocer aspectos relacionados con:

- a. cómo te describirías: quien eres tú, todos los aspectos que componen tu personalidad, etc.
- b. que te describas lo más detalladamente posible, también a nivel familiar lo que tú quieras y puedas contarnos, que sientas la confianza para hacerlo

Entonces, me gustaría que comenzáramos por saber quién eres tú y cómo te describirías (en todos los aspectos).

2. Otro de los aspectos que me gustaría conocer, es la trayectoria que tú has tenido aquí en la escuela. Ya nos has ido dando como una introducción, pero me gustaría que hicieras un poquito de memoria y recordaras algunos momentos, digamos los momentos que te marcaron apenas comenzaste tu vida escolar en esta escuela. ¿Tú venías de qué colegio?.

3. ¿Cómo evalúas, o mejor cómo calificas la convivencia y las relaciones sociales entre compañeros?

- a. entre hombres
- b. entre mujeres.
- c. entre mujeres y hombres.

4. Si te pidieran definir o completar la siguiente frase, que dirías sobre:

La escuela es el lugar donde...

Mi opinión sobre el mundo rural

Ser campesino/campesina es

Mi opinión sobre a homosexualidad.

5. En la conversación anterior notaba mucho como que mostrabas esa parte como tierna del asunto...como romántica, "todo está bien"...pero yo quiero conocer tu percepción sobre los conflictos...por qué se originan?

Referencias

Aguilar, J y Betancourt, J (2001) Construcción de cultura democrática en instituciones educativas de Santa Fe de Bogotá. Santa Fe de Bogotá: INNOVE-IDEP, Fundación CEPECS.

Alvarado, S. V., Ospina, F., Botero, P., y Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de sociología, año 6° (11)*, pp. 19-43.

Arias, D. (2012) Subjetividades contemporáneas. Dinámicas sociales y configuración de las nuevas generaciones. *Pedagogía y Saberes (37)*, pp. 63-72.

Ávila, R. (2005) Sujeto, cultura y dinámica social. Bogotá, Colombia: Ediciones Anthropos.

Bertely, M. (2002) Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México D.F., México: Paidós.

Camargo, M (1997). Hacia la construcción de una etnografía del adolescente en Colombia: Proyecto Atlántida. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones, Departamento de Psicopedagogía

- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003) Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Cubides, H. (2006) Foucault y el sujeto político. Ética del cuidado de sí. Bogotá, Colombia: Siglo del hombre editores, Universidad Central-IESCO.
- Díaz, A., Alvarado, S. (2012) Subjetividad política encorpada. *Revista Colombiana de Educación* (63), 111-128.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, C. (Ed). *La investigación de la enseñanza* (pp. 195-301), 3 vols. México: Paidós Educador.
- González, F. (2009) Alteridad en estudiantes. Entre la alteración y el equilibrio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14 (42), 889-910. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v14n42/v14n42a13.pdf>
- Harvey, D. (2004) La condición de la posmodernidad: investigación sobre los orígenes del cambio cultural. Madrid, España: Amorrortu.
- Lechner, N (2000) Nuevas ciudadanías. *Revista de Estudios Sociales*. Sociales (5), 25-31.
- McLaren, P. (2005) La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. México D.F., México: Siglo Veintiuno Editores.
- _____, (1995). La escuela como un performance ritual: hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos. México D.F., México: Siglo Veintiuno Editores.

Martín –Barbero, J (2001) Transformaciones culturales de la política. En Herrera, M. y Díaz, C. (Ed.) *Educación y cultura política: una mirada multidisciplinaria* (pp. 15-28). Bogotá, Colombia: Plaza y Janés - Universidad Pedagógica Nacional.

Parra, R., Parra, F., y Lozano, M. (2006). Tres talleres: hacia una pedagogía de la investigación etnográfica en la escuela. Bogotá, Colombia: Convenio Andrés Bello

Rockwell, E. (1995) La escuela cotidiana. México DF, México: Fondo de Cultura Económica.

Schütz, Alfred (1974) Estudios sobre teoría social .Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Torres Carrillo, Alfonso. (2006) Subjetividad y sujeto: perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista colombiana de educación* (50), 86-103. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4136/413635244005.pdf>

Vásquez, A. y Martínez, I. (1996) La socialización en la escuela. Una perspectiva Etnográfica. Barcelona, España: Paidós.

Wilcox, K. (2007) La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. En Velasco, H y Díaz de Rada, Á (Ed), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 95-126). Madrid, España: Trotta.

Woods, P. (1998) La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Madrid, España: Paidós.

Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1999) La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela. Madrid, España: Trotta

Velasco, H., García J., y Díaz de Rada, Á. (2007) Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar. Madrid, España: Trotta

Bibliografía consultada

Arias, Diego; Romero Castro, Myriam (2005) *La ciudadanía no es como la pintan*. Bogotá, Colombia: Viento Sur publicaciones.

Bourdieu, Pierre (2001) *Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social*. En *Poder, derecho y clases sociales* (pp.131-147). Bilbao, España: Editorial Desclee de Brouwer,

Cárdenas Tamara, Felipe. (2013). (Des) orden y signos políticos dominantes del ex presidente colombiano Álvaro Uribe Vélez. *Estudios Políticos* (42), 85-111.

Foucault, M. (1968) *Las ciencias humanas* En: *Las palabras y las cosas una arqueología de las ciencias humanas*. Madrid: Siglo XXI Editores. pp. 334-375.

_____, (1991) *El sujeto y el poder*, traducción de María Cecilia Gómez y Juan Camilo Ochoa. Bogotá, Colombia: Carpe Diem.

_____, (1999) *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales, volumen 3*. Barcelona, España: Paidós.

Herrera, M. (2007) *Políticas públicas en educación ciudadana en Colombia y América Latina: La arena de lucha del campo intelectual en la historia reciente*. Recuperado de

<http://www.pedagogica.edu.co/admin/docs/1286228736leccioninauguralenfasiseducacionculturaaydesarrollo.pdf>

Lechner, N. (2002) Los desafíos políticos del cambio cultural. Recuperado de <http://www.desarrollohumano.cl>.

Martín-Barbero, J. (2003). La educación desde la comunicación. Recuperado de www.eduteka.org

Martínez Prada, M., Cubides, J. (2012) Sujeto y política: vínculos y modos de subjetivación. *Revista colombiana de educación*, (63), 67-88.

Peralta Duque, Beatriz del Carmen (2009). *La formación ciudadana en el sistema educativo de Colombia: ¿una mirada reactiva o transformadora?* Revista Eleuthera, vol. 3, pp. 165-178.

Piedrahita, C., Díaz, A., y Vommaro, P. (2012) Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Biblioteca latinoamericana de subjetividades políticas) CLACSO.

Touraine, Alain (2006) *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

