

El arte de aprender a nadar entre dos aguas-
Die Kunst zu lernen, wie man zwischen zwei Stühlen sitzt

Anja María MacKeldey

Universidad de Antioquia

Tesis doctoral

Facultad de Educación

Medellín, 10 de diciembre de 2010



Agradecimientos especiales para la directora de tesis, Beatriz Vélez; mi compañero Juan Felipe y todas las personas que co-construyeron este proceso investigativo, especialmente las y los estudiantes y colegas participantes de la sección Oberstufe del CAM, la correctora Sonia Garcés, Bryant Keith Alexander y todos los investigadores en el campo performativo y educativo cuyas orientaciones investigativas y disponibilidad de intercambiar material conmigo, me sacaron adelante en épocas difíciles de mi tesis.

RESUMEN

En un mundo cada vez más conectado a nivel personal y virtual, podemos reevaluar nuestro papel de co-constructores de la realidad social y personal, cuando nos entendemos como personas anarco-solidarias en la co-razón. Por ello, las y los educadores formales e informales debemos aprender a enseñar cómo se manejan los efectos de nuestros actos y de los otros en el encuentro “entre dos aguas”. Esta propuesta pedagógica performativa intercultural, co-construida en el Colegio Alemán Medellín, busca hacer legibles y transformables nuestros actos corporales y discursivos en el aula. La metodología performativa subyacente compromete a las y los participantes a reconocer el papel crucial de nuestro cuerpo en cuanto actuante y actuado, y ofrece herramientas mayéutico-didácticas para una formación de personas anarco-solidarias en la co-razón.

ÍNDICE

DEL TÍTULO	5
INTRODUCCIÓN.....	8
PRIMERA PARTE: LA NADADORA - DIE SITZENDE	19
Una posible transformación del sujeto moderno en sujeto performativo situado	19
Autoetnografía e investigación.....	31
Un ruido estructurante desde la semiótica de la cultura.....	45
SEGUNDA PARTE: LAS AGUAS – DIE STÜHLE	52
Bienvenidas y bienvenidos al Colegio Alemán de Medellín	52
Papeles y desfases contra las realidades vivenciadas.....	64
Voces oficiales desde Colombia y Alemania sobre la interculturalidad.....	71
TERCERA PARTE: EN MEDIO - DAZWISCHEN	78
Mi aproximación a la interculturalidad	78
La co-construcción <i>anarco-performativa</i>	87
Cultivo de conceptos reiterativos	90
La situación performativa de nuestros cuerpos	106
ESTRATEGIAS DE NADO – SITZSTRATEGIEN	123
Culturas de aprendizaje in situ	123
Hacia una cultura de investigación educativa performativa situada	133
Metodología	179
QUINTA PARTE:MANUAL PARA (INSTRUCTORES DE) NADADORES ENTRE DOS AGUAS – HANDREICHUNGEN ZUM LEHREN UND LERNEN DER KUNST, ZWISCHEN ZWEI STÜHLEN ZU SITZEN	191
Propuesta pedagógica.....	191
Anexos.....	201
<i>El juego dramático como método</i>	201
<i>Contenidos y competencias curriculares</i>	204
<i>Una carrera de relevos hacia la pedagogía performativa intercultural</i>	206
REFERENCIAS	221

El arte de aprender a nadar entre dos aguas-**Die Kunst zu lernen, wie man zwischen zwei Stühlen sitzt**Anja María MacKeldey¹

DEL TÍTULO

El título en dos idiomas tiene el propósito de hacer entender al lector que el proceso investigativo se ha movido en dos culturas de pensamiento y de lengua, la relativa al contexto colombiano de habla española, en cuyo marco predominante aconteció el encuentro de personas y visiones hispanohablantes con personas y visiones de habla alemana. Para el título se eligió el proverbio popular con un mismo sentido en ambos idiomas porque los proverbios, que provienen de los saberes cotidianos, concentran en pocas palabras la percepción común de las experiencias propias de un determinado grupo cultural y de la cual se desprende una forma de actuar propia de esa comunidad.

En el contexto lingüístico de habla castellana predomina el uso de los verbos los cuales determinan, a su vez, la interrelación de los sustantivos. En el contexto lingüístico de habla alemana, en cambio, la gramática pone más énfasis en el sustantivo, y son los casos gramaticales del nominativo, acusativo, dativo y genitivo los que determinan la interrelación entre los sustantivos.

El énfasis en los sustantivos emerge también en la forma alemana del dicho español “*Nadar entre dos aguas*”. Si lo tradujéramos literalmente al alemán “*Zwischen zwei Gewässern schwimmen*”, (nadar entre dos aguas), el lector de habla alemana no comprendería el mensaje culturalmente aceptado como “encuentro con lo indeterminable”,

¹ Profesora de Alemán y Teoría del Conocimiento en el Colegio Alemán Medellín; investigadora principal y traductora de las citas originales en alemán e inglés al español

sino que quedaría entregado a una decodificación e interpretación individual. Por eso, el traductor al alemán debe aprovechar el dicho en alemán que evoca el “encuentro con lo indeterminable” y reza “*Zwischen zwei Stühlen sitzen*”, en su traducción literal “*estar sentado entre dos sillas*”, expresión que por su lado, dejaría al lector de habla española sin una decodificación e interpretación culturalmente marcada y expuesto a construir una interpretación personal.

El encuentro con lo indeterminable expresado en el proverbio connota la normalidad de estar sentado en una silla, hallarse verticalmente acomodado en un producto hecho por el ser humano mismo. Este estado “normalizado” es derogado en el proverbio, ya que exige imaginar el “encuentro con lo indeterminable” como un evento susceptible en el acontecer humano y la invención de una nueva técnica cultural capaz de permitirnos de estar sentados entre dos sillas.

Llama la atención, que mientras que el proverbio en lengua española remite a una imagen potente del inconsciente como el agua, en el medio lingüístico alemán se recurre a la imagen de un objeto creado por los mismos humanos: ¿vida versus mundo?

La justificación de por qué el dicho se insertó en un contexto de aprendizaje y arte, radica en lo siguiente: primero, el dicho tenía que ser contextualizado para que el título reflejara el carácter procesal y afín a las investigaciones basadas en el arte. Se optó por “El arte de...”, porque la mención de un arte evoca la asociación de distintos ámbitos como el creativo, el constructivo y el arte de enseñar (didáctica). En total, se titula “El arte *de aprender a nadar entre dos aguas*” porque este título evoca la intención de la propuesta pedagógica performativa intercultural, que consiste en ofrecer fundamentos conceptuales y metodológicos que ayuden en el aprendizaje de *nadar entre dos aguas* en contextos educativos interculturales. Por último, debe decirse que la autora es una migrante de habla alemana, inmersa en el contexto colombiano de habla española en el que se mueve el

proceso investigativo, y quien tuvo primero a la mano el dicho en alemán y luego la contextualización en español.

Recomendaciones de lectura

El camino por el que se puede aprender el arte de nadar entre dos aguas y/o estar sentado entre dos sillas es largo y repleto de sorpresas. La siguiente introducción tiene la finalidad de ofrecer un mapa para orientar al lector con una observación muy importante: el recorrido propuesto por la autora es como un rizoma, pero al mismo tiempo puede recorrerse el camino lineal, estación por estación, capítulo por capítulo. Los caminantes rizomáticos tienen la posibilidad de “saltar” por los *hipervínculos*² y volver o dejarse llevar por las referencias cruzadas para asegurar un proceso de aprendizaje significativo e individualmente co-construido.

² El hipervínculo se activa cuando marca la palabra; hunde CTRL mientras queda sobre la palabra marcada. Cuando la flecha del cursor se transforma, haga clic con el mouse derecho; si no se transforma, haga clic en el mouse derecho y elige “Abrir hipervínculo”

INTRODUCCIÓN

Debido a que este estudio buscaba entender cómo generamos y *generizamos*, es decir, cómo atribuimos un género a nuestras identidades, en un contexto educativo intercultural como el Colegio Alemán de Medellín, Colombia, ha sido necesario hablar sobre y desde los procesos formativos que entienden a todos los participantes como actores activos, capaces de transformarse a sí mismos y a su entorno continuamente. Por ello, aprovechamos el concepto de **formación** de Christoph Wulf y Jörg Zirfas (2007) definida como:

el proceso y el resultado de una transformación que concierne a la relación de una persona consigo misma y también con su sociedad y el mundo. La formación es el enlace performativo y reflexivo entre la cultura y la individualidad que hace posible que las personas mismas intervengan en sus condiciones educativas y formativas, por lo tanto, en su relación con ellas mismas y con el mundo. Esto quiere decir que las personas mismas son capaces de darse una forma.³ (29)

Hemos identificado algunas consecuencias de ese fundamento conceptual en nuestra investigación con miembros de una comunidad educativa de clase media y media-alta de una metrópoli colombiana como Medellín en los siguientes puntos:

1. La primera consecuencia fue revelar que todas y todos los actores sociales tenemos la condición de co-constructores de nuestro propio devenir y del de los otros que nos rodean, y que por siguiente, somos capaces de identificar los elementos que permiten o imponen las relaciones asimétricas y/o jerarquizadas entre las personas.

³ Wulf, Christoph y Zirfas, Jörg (2007): Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung en Pädagogik des Performativen Weinheim Basel: beltz p.7-41. El subrayado es del autor.

2. La segunda mostró que, -retomando elementos de la definición de formación mencionada arriba, - es especialmente ***la puesta en escena*** de jerarquizaciones gener(iz)adoras por parte de los actores, la que garantiza la efectividad de las relaciones asimétricas y no la existencia conceptual de tales jerarquizaciones, porque desde una metodología performativa, el significado y sus resonancias se instalan a partir de nuestros actos. Es por ello que la pedagogía performativa intercultural propone aprovechar en el nivel didáctico nuestra capacidad de ***darnos una forma*** por medio de la auto-reflexión sobre los actos con los cuales instalamos significados. Por medio de estos mismos actos podemos co-construir ***un enlace performativo y reflexivo capaz de ligar la cultura y la individualidad***,
3. La investigación enseñó, ligado con el punto anterior, que no es la existencia de los conceptos en sí, sino que son los actores sociales con sus actos en la cotidianidad los que instituyen una realidad, en la que la filosofía anarco-solidaria co-construye el carácter solidario de las auto-reflexiones sobre nuestras escenificaciones corporales y discursivas.
4. En cuanto que los miembros de la comunidad educativa del Colegio Alemán de Medellín (CAM) se involucraron en el proceso de investigación, éste condujo a relevar la importancia de reflexionar o entender mejor nuestros actos y la necesidad de disponernos abiertamente a la co-construcción del mundo con nuestros semejantes en términos de igualdad. Es decir, que de la investigación misma se desprende la pertinencia de una pedagogía en tanto materialización de ella.

La investigación, entonces, tiene un carácter práctico-teórico en forma de un texto rizomático intercalado con imágenes, fotos y videos que hablan del camino que pretendió abrir nuevas pistas de investigación de carácter interactivo en el campo educativo y ha

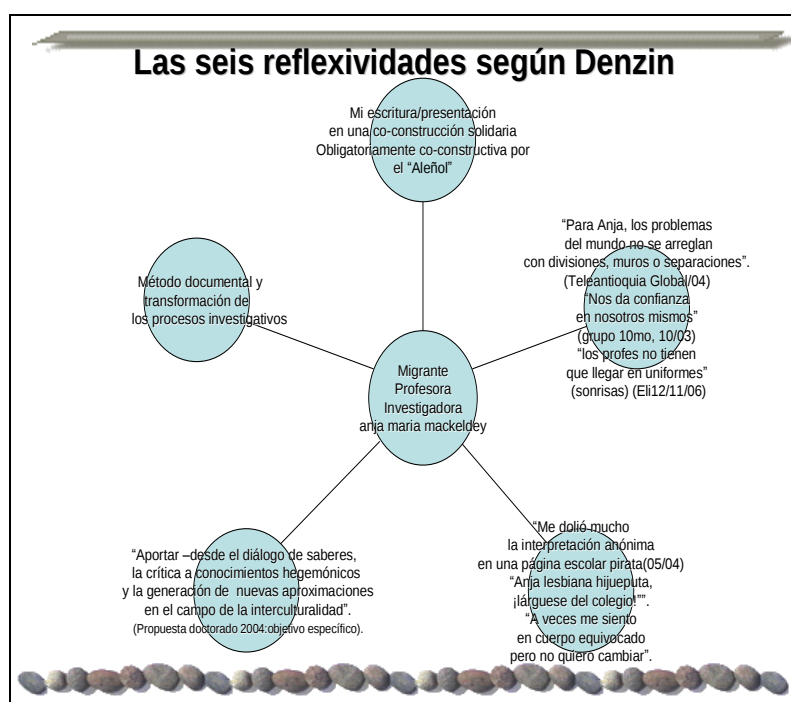
demostrado la necesidad de incluir y conceptualizar el poder co-constructivo que tienen los actos en contextos educativos formales e informales en cuanto a la generización identitaria.

Para la estructuración de los aspectos elucidados, el proceso investigativo ha aprovechado los seis niveles de reflexividad formulados por Norman Denzin (1997)⁴ y son reevaluados en distintas fases de la investigación para captar los procesos transformativos que se realizan en el rol de la investigadora principal y en el de las y los otros participantes de la investigación. Estos niveles son:

- a) La reflexividad subjetiva-autocrítica.
- b) La reflexividad metodológica, que cuestiona siempre de nuevo la metodología elegida.
- c) La reflexividad intertextual, que revisa la relación entre el yo y los asuntos discutidos.
- d) La reflexividad con base en la *Standpoint Theory* que exige la integración subjetiva al proceso investigativo y al mismo tiempo, una determinada objetividad sobre el proceso a partir del reconocimiento de más posiciones (*standpoints*) posibles, objetividad fuerte.
- e) La reflexividad *Queer* que asegura la autodefinición como sujeto generizado con agencia y auto-identidad y finalmente,
- f) la reflexividad feminista-materialista que exige cuestionar la escritura sobre el otro en relación con la propia identidad.

⁴ Denzin, Norman (1997): Emancipatory Discourses and the Ethics and Politics of Interpretation en Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna (1997): The Sage Handbook of Qualitative Research Thousand Oaks-London-Nueva Deli: Sage pp.933-959

Los niveles arrojaron como producto el siguiente cuadro en enero de 2007



A finales de 2009 -según la fecha exacta que ofrece el computador, 2009/12/09- quise complementar los niveles reflexivos denzinianos mencionados arriba con los “5 criterios para una buena obra” según Laurel Richardson, como nos los hace saber el mismo Norman Denzin en 2003⁵:

- a) La contribución sustantiva que hace entender la vida social.
- b) El mérito estético, que consiste en no ser aburridor(a).
- c) La reflexividad en cuanto al punto de vista de la investigadora principal, la episteme posmoderna y los aspectos éticos al conseguir informaciones.
- d) El impacto, es decir, la generación de nuevas preguntas que afectan el intelecto y las emociones en las y los participantes.

⁵ Denzin, Norman (2003) Performance Ethnography, Critical Pedagogy and Politics of Culture Thousand Oaks-London-New Delhi: Sage cf. especialmente p.121

- e) La forma de expresar una realidad haciéndola parecer tangible en vez de mostrarla contando, enseña las luchas existentes y representa una etnografía performativa que puede convertirse en práctica de libertad.

Tanto el proceso investigativo en su nivel conceptual y metodológico como su instrumentalización en forma de propuesta pedagógica que se encuentra en el último capítulo, fueron inspirados en una metodología performativa haciendo énfasis en los acontecimientos educativos que ponen en escena los cuerpos como actores actuados (corporalidad) y actores actuantes (corporeidad), pues entendemos los actos pedagógicos como actos encarnados. Esta metodología performativa nos llevó a trabajar combatiendo la metodología de suposiciones previas, pues éstas obtienen su valor sólo en cuanto que emerjan en tanto puesta en escena.

Por ello, en el proceso investigativo nos guiamos por preguntas como estas: ¿Cómo jerarquizamos las identidades gener(iz)adas? ¿Cómo hacemos legibles, enseñables y manejables los actos corporales y discursivos en tanto puestas en escena que presentan lo reescenificado y lo nuevo pues el acceso a esa lectura – acto de reflexión de la acción – garantiza que estemos contribuyendo a la formación de personas auto-determinadas y conscientes de su condicionalidad cultural? ¿Qué propiedades tiene en este contexto el concepto de la interculturalidad?

Como parte del resultado del proceso investigativo co-construido así por todos los participantes, observamos la transformación de los principios éticos, conceptuales y procedimentales del propio proceso investigativo y de su metodología, en una pedagogía performativa intercultural habilitada para apoyar el proceso formativo impartido en el Colegio Alemán Medellín, que puede ser aplicado a contextos afines. Propuesta pedagógica que tiene como objetivos principales contrarrestar los efectos performativos negativos de la estandarización formativa en uso en el campo educativo convencional.

Y en efecto, la educación formal actual en occidente, aplicada en Colombia y Alemania, experimenta en el siglo XXI la necesidad de ser “estandarizada” y “calificada”, siguiendo patrones de medida y control favorables para las fuerzas económicas y políticas en el poder cuyos imperativos son obtener personas innovadoras para sus mercados y funcionamiento. Es en este punto donde comienzan a ser pertinente la metodología performativa en el campo educativo porque abarca tanto el sector artístico, creativo e innovador (*performance*), el ámbito lingüístico donde la *perfromancia* aparece como contraparte a la competencia y el ámbito socio-filosófico, desde el cual se busca entender los efectos (no el significado intencionado) de nuestros actos que pueden co-construir asimetrías y jerarquizaciones (*performatividad*). La metodología performativa facilita el desarrollo de las habilidades requeridas por la sociedad del conocimiento comandada por la productividad, pero al mismo tiempo ofrece las herramientas para contrarrestarlas.

Por eso, yo, en tanto investigadora principal debí indagar en las culturas dominantes en mi vida y en la de las y los estudiantes que se mueven en contextos colombo-paisa⁶-alemanes: quise saber más sobre la cultura alemana-bávara y académica, mi cultura de origen, en cuanto a su poder acuñador de comportamientos, enunciados y juicios que podían herir o podían alegrar a sus interlocutores colombo-paisas y más sobre la cultura colombo-paisa por ser mi “patria adoptiva” que “bombardeaba” mi ser y mi cuerpo con comportamientos, enunciados y juicios, a veces hirientes, a veces reconfortantes. Podía suponer que existían maneras de entender y de transformar estos actos y valoraciones, y de comprender estos entendimientos a medias y/o malos entendimientos en una propuesta pedagógica susceptible de seducir a los miembros del contexto educativo intercultural en el que trabajo para adoptar el camino de la co-construcción, la co-razón y la disposición anarco-solidaria frente al otro.

⁶ Paisa denomina en el lenguaje coloquial colombiano a la cultura de la zona montañosa de Antioquia, Quindío y Caldas cuya característica es ser muy campesina, montañera.

Para despersonalizar el proceso investigativo, procedí a contrastar la misión y visión oficial de los Colegios Alemanes en el Exterior con la educación colombiana tradicional y más vivencias en el Colegio Alemán de Medellín. En cuanto a la investigación educativa, relacionada con el tema del género y del cuerpo, tuve en cuenta, para mencionar los precursores afines más importantes, en Alemania el trabajo de Faulstich-Wieland sobre la necesidad de incluir más formas de “hacer” identidades más allá del “haciendo género” y en Colombia, el Proyecto Atlántida que hace escuchar las voces de los jóvenes colombianos escolarizados en forma de una muestra muy cuidadosamente investigada. En Medellín, Rubiela Arboleda et al. analizan la cultura corporal de adolescentes escolarizados desde una perspectiva cualitativa y adultocéntrica. Desde los contextos educativos bogotanos Carlos Iván García et al. elaboran un trabajo con base en el *Doing Gender* y en Cali, Rocío del Socorro Gómez et al. realizan el estudio más afín al nuestro sobre la forma en que los adolescentes aprovechan la cultura somática para hacerse ciudadanos.

Este estudio caleño es el que más se acerca a la metodología performativa, que aún no ha sido aplicada en la investigación educativa en Colombia. En pos de hacer un estudio performativo para el contexto educativo colombo-paisa-alemán de Medellín, se aprovechan, para mencionar los estudios más importantes, la conceptualización teórica de Christoph Wulf et al. de una pedagogía performativa en Alemania y la conceptualización pragmática de una pedagogía performativa en Estados Unidos, como lo refleja el trabajo de Denzin y el Sage Handbook of Performance Studies.

La primera metodología aplicada, la IAP (Investigación Acción-participativa) y un posible método, el juego dramático, me llevaron a un cambio radical de auto-percepción del trabajo. Mientras que antes tenía la idea de un “investigar sobre” la problemática

diagnosticada, luego fui consciente que es una posición éticamente inaceptable hablar de las y los otros. Con eso logré reconocer paso a paso “la mancha negra” en la que estaba invisibilizando mi papel de co-constructora; apenas en las actividades Trans-Inter-Multi en el año 2005 realicé mi papel de “observadora observada” que antes se quería esconder como no existente detrás de los medios audiovisuales, para transformarme paso por paso en la co-constructora principal que logró entender cada vez más los efectos performativos en la acciones co-construidas a partir de una metodología performativa e intercultural situada.

Por eso, me vi en la necesidad de visibilizar mi situación por vía de la Auto-etnografía, una modificación metodológica equivalente al giro conceptual de lo semiótico a lo performativo: mientras que en los comienzos fue Yuri Lotman con su semiótica de la cultura quien fungía como guía por los contextos interculturales, surgió después la necesidad de superar la lectura textual, primero con Judith Butler y su performatividad de las identidades de género y después por medio de los estudios performativos. Estos últimos me ayudaron a ver cómo se co-construye el concepto del sujeto anarco-solidario y performativo que subyace en el objetivo formativo del presente estudio. Además, la metodología performativa ayuda a redefinir el concepto de “interculturalidad” como se verá en seguida.

Nuestro concepto de interculturalidad se ubica en el campo dibujado con ayuda de la categoría del *entre-medio*, el *Dazwischen*, en el que acontece la co-construcción de las identidades anarco-solidarias y performativas. Y es en este espacio híbrido de co-construcción donde debemos ubicar al actor actuado, es decir, al actor en tanto corporalidad. El cuerpo tuvo también un papel crucial en nuestro proceso investigativo, porque éste estaba centrado en contactos directos y acontecimientos que hacen emerger sujetos encarnados y formas culturales del ser/estar, co-construidos por los

acontecimientos mismos que se materializan en un tiempo-espacio preciso. La adquisición y transformación de conocimientos deja de ser un asunto de los sentidos de la lejanía (ojos y oído), para dar paso al cuerpo en su totalidad como actor actuante y actuado de conocimientos que ofrece respuestas sólo en el contexto en el que acontece y/o emerge el hecho en cuestión. Con esto, los estudiantes pueden entenderse más como actores de conocimiento, reconociendo con más facilidad las implicaciones éticas de la producción, la transmisión de los conocimientos y la necesidad de reflexionar sobre los actos.

Este giro metodológico hacia lo performativo exigió, como paso fundamental, una conversación con los miembros de la comunidad educativa, especialmente con las y los estudiantes de los últimos grados que han tenido una experiencia cercana con las culturas alemanas nacionales, generacionales y de aprendizaje en el intercambio en Alemania. Hicimos con ellos y ellas entrevistas abiertas que ayudaron a co-construir el camino hacia la propuesta pedagógica para la formación de personas anarco-solidarias y performativas, porque ellas y ellos documentaron los supuestos que guían el proceso investigativo.

El método documental es una herramienta invaluable que nos hace posible tipologizar por medio de reuniones grupales, experiencias afines frente a un horizonte contingente de experiencias, es decir, de un horizonte que ofrece un sinnúmero de posibilidades de las cuales las y los actores eligen una. Esta metodología co-construye en las actividades grupales el hecho que desde una metodología performativa, “la realidad es un efecto relacional” como lo formulan Law y Urry (2003). Es por ello, que se pudieron aprovechar los actos del habla (grabados en medios audio o audiovisuales), las imágenes y videos con sus respectivos actos corporales y discursivos.

Con este giro performativo, se pudo transformar el proceso investigativo y sus métodos en una propuesta pedagógica performativa intercultural que facilita la co-construcción y la liberación de la co-razón. Propuesta que revierte en una estrategia

didáctico-mayéutica, es decir, en una estrategia que es aprovechable por el CAM para sus procesos de formación y para otros contextos educativos afines. Propuesta que también desemboca en una didáctica fundamentada en la noción de “arte de enseñar” y de la mayéutica socrática en cuanto proceso de enseñanza y aprendizaje dialógico que parte del desasosiego como forma de confusión de lo supuestamente sabido.

Puesto que tanto los procesos de enseñanza y aprendizaje como los procesos de interacción humana, no provienen ni se realizan ni se dirigen a un vacío, debemos aprender a leer y manejar las condiciones culturalmente marcadas que ponemos en escena cuando interactuamos. Esas condiciones enmarcan reescenificaciones “glocalizadas”⁷, penetradas por poderes jerarquizantes preexistentes que son únicas en su configuración individual en el tiempo-espacio determinado. Es la tarea de la propuesta pedagógica presente ofrecer competencias por medio de las cuales se pueden transformar estas reescenificaciones de una manera autorreflexiva a favor de una co-construcción de identidades anarco-solidarias y performativas que se sienten capaces de estar entre dos aguas y/o estar sentados entre dos sillas.

Las personas jóvenes insertas en la educación formal por su lado, suelen esperar encontrar entre los profesores de secundaria respuestas a la pregunta ¿cómo...? (know how) y menos a la ¿qué...? (conocimiento) creyendo que todo conocimiento es fácilmente accesible en la Internet. La perspectiva performativa reconcilia las dos preocupaciones por enfocarse en la lectura/comprensión “del hecho de que algo está emergiendo/aconteciendo” que exige buscar respuestas al ¿cómo? y al ¿qué? con base en el contexto cultural y espacio-temporal determinado.

Este reconocimiento es fundamental también para privilegiar la orientación de la mirada hacia el contacto, es decir, hacia el entre-medio de dos culturas generacionales,

⁷ El término “glocalizo” pretende unir la tendencia a la “globalización con las reivindicaciones locales bajo el lema “piensa en el nivel global, actúa en el nivel local

regionales, nacionales y de clase, lo cual se traduce en los procesos de enseñanza y aprendizaje a un favorecimiento del “acontecer y del carácter co-construido del acto pedagógico”, que no se evalúa religiosamente como bueno o malo, o jurídicamente como falso o correcto, sino en cuanto encuentro logrado, logro que se instala en el acto y su (auto)reflexión.

Ser ético equivale siempre, en nuestro contexto, a hallarse en la búsqueda de llegar a ser una persona performativa y anarco-solidaria en la co-razón, es decir, en la búsqueda propia de quien percibe su subjetividad desde la relación con los otros haciendo uso reflexivo de sus prejuicios y predisposiciones. En mi caso, con la ayuda de la autoetnografía, me estoy empeñando en lograr una autodeterminación óptima para mí misma y mi contexto, siendo solidaria con personas que se hallan en un estado de opresión sin haber violado los Derechos Humanos.

PRIMERA PARTE: LA NADADORA - DIE SITZENDE

Una posible transformación del sujeto moderno en sujeto performativo situado

El sujeto moderno se autodefine principalmente desde una razón trascendente contrapuesta a la naturaleza inmanente y esta contraposición fundamenta un sistema de pensamiento binario vigente en la herramienta de la modernidad, en el conocimiento científico como el de la medicina y las ciencias naturales que a su vez, justifican y mantienen las relaciones de poder inscritas en el mismo sistema moderno. Las ciencias humanas, naturales y económicas, el conocimiento en el sentido occidentalizado y los procesos de institucionalización son tanto productos como productores del sistema de pensamiento binario basado en una razón ilustrada contrapuesta dentro de su propia lógica a todo principio de incertidumbre como la naturaleza y lo femenino.

Este sistema tuvo éxito entre los siglos XVIII al XX cuando se autodeclaró la única forma válida para explicar el mundo y opacó otras formas de saber, ejerciendo su violencia epistémica sobre los conocimientos medicinales y tradicionales de las mujeres europeas y los sistemas de pensamiento de los pueblos colonizados. Desde que Francis Bacon había declarado a la naturaleza enemiga del ser humano y el dominio de la naturaleza como garante de un presunto progreso, se desató, según Santiago Castro (2000), una violencia epistémica en nombre de la modernidad en forma de “*una serie de prácticas orientadas hacia el control racional de la vida humana*” (156). Estas prácticas iban dirigidas al deseo de encauzar la heterogeneidad y espontaneidad idóneas de lo vital con el fin de facilitar a los Estados-naciones un mayor control sobre sus ciudadanos. Como instancias eficaces y transformadoras de estos procesos controladores, los Estados impusieron según el análisis de Castro, las Constituciones, su definición de un “buen ciudadano” y una pedagogía que

postuló como tarea principal el homogeneizar las identidades y eliminar toda creatividad y subjetividad que se consideraran amenazantes para el funcionamiento del sistema. En consecuencia, las y los representantes de este mundo occidentalizado como médicos, científicos y educadores han venido ejerciendo, no siempre en forma consciente, esa violencia epistémica más radical cuando se trata de controlar todo aquello que el sujeto moderno-masculino declaró como su Otro encarnado en la naturaleza, lo femenino y lo no europeo.

Un ejemplo de esa manía controladora de Occidente lo analiza Florian Welle (2002) en *El cuerpo es una herramienta. La construcción de sujetos burgueses por medio de los filántropos*, cuando indaga la construcción del sujeto burgués centroeuropeo a partir de la segunda mitad del siglo XVIII con el ejemplo de la reorganización del concepto *cuerpo* reconstruida bajo el subtítulo *El tiempo en que el cuerpo se puso bajo llave*. La época de la Ilustración significó según Welle para Europa central y los saberes colonizados, un cambio drástico en la percepción medicinal del cuerpo: hasta ese momento, se le había considerado primordialmente entregado al *fluxus* o a la naturaleza, un cuerpo hormonal abierto por cuya piel entraban y salían los líquidos y que se dejaba diagnosticar según la patología humoral. El pensamiento moderno y su prótesis, la medicina moderna, en cambio, transformaron este concepto en su contrario y el cuerpo se convirtió, según Welle, en un cuerpo neuronal cerrado, autorregulador y autónomo cuya piel adquiría la función de pared y se hacía enemiga de toda secreción y olor: he ahí el nacimiento de la ascesis como creencia normalizadora para la construcción del sujeto burgués, que por medio del sellamiento del cuerpo, ha ido en la búsqueda ilusoria de mayor una certidumbre y más posibilidad de disciplinarlo, como ejemplifica el mismo autor a partir de los ejercicios militares.

La emergencia de la sospecha

En el siglo XX empezaban a escucharse en Occidente las voces de académicos e intelectuales quienes sospechaban que el sistema binario y cerrado que proclamaba la idea de un “progreso ilimitado” -equivalente a un control cada vez más sofisticado del otro y su cuerpo, y la esperanza de poder alejar la vida humana cada vez más de sus ligamentos con el otro inmanente, la naturaleza- tenía sus límites: la tecnología soberbia empezaba a dirigirse contra su amo, como lo ilustraba Mary Shelley, con base en una leyenda alemana, en su novela *Frankenstein o el moderno Prometeo* escrita en 1818. Soberbia que se hacía realidad masiva para la Europa Central en la primera mitad del siglo XX en forma de la Guerra del Gas, la *Blitzkrieg*, el bombardeo de la población civil y el genocidio industrializado en los campos de concentración.

Como explicación para estas nefastas tendencias, Jorge Girón Sierra (1993) descubre un móvil en el hecho de que el hombre moderno en el poder había aprovechado casi exclusivamente el lado instrumental de la razón ilustrada. Además, una conmoción emocional provocada por el holocausto y los otros horrores de las tres guerras mundiales⁸, llevó a muchos pensadores en la segunda mitad del siglo XX en el mundo occidentalizado, al abandono de la fe en las ideologías y en todos los “ismos” incluyendo el humanismo. En la misma época, muchas personas dejaron de creer en la Historia Universal como dispositivo explicativo del proceso de la humanidad, como por ejemplo en el concepto de la Historia propuesto por Federico Hegel quien, con base en el camino del sol de Oriente a Occidente, llegó a la conclusión de que el Occidente era el único lugar de enunciación y producción de un sujeto “maduro y moderno”.

⁸ La Primera y la Segunda Guerra Mundial y, como añade el subcomandante Marcos del EZLN, la llamada Guerra Fría, se trataba de una Tercera Guerra Mundial porque se libraban 149 guerras representativas y se sumaron 23 millones de víctimas mortales especialmente en Asia y África, aunque para el hemisferio norte se haya tratado de una época de meras amenazas nucleares. (cfr. Coronil 2000).

Cuando la fe en la modernidad decreció, mientras que aumentaban las voces de sus críticos, surgieron nuevos contextos teóricos llamados a menudo “posmodernos” o “modernos reflexivos”. A partir de este giro paradigmático, también la noción del sujeto experimentó grandes transformaciones preparadas por precursores como el crítico literario ruso Mijail Bajtin (1895-1975) y la noción del dialogismo polifónico, de mucha relevancia para los estudios posestructurales: el autor propuso el reconocimiento de la interrelación entre distintas esferas de la comunicación (especialmente literaria) y subrayó la importancia del proceso dialógico entre voces pasadas, presentes y futuras en la construcción de conocimientos y realidades. Esta intertextualidad rompió con la idea de una separación tajante entre texto y contexto, y destronaba al sujeto como fuente central del conocimiento.

Los sujetos relacionales en el Aion

Jorge Larrosa (2000) critica el concepto del sujeto autónomo con base en un análisis de la “travesía del sujeto moderno”, deconstruye el aspecto idealista de la noción de “libertad” en el sujeto moderno y descubre el valor del *kairós* para la humanidad del siglo XXI. Con referencia a la obra de Kant y Husserl, el filósofo formativo catalán critica el carácter idealista del concepto de sujeto moderno en cuanto que se trata de un sujeto mayoritariamente centroeuropeo que debe servir, con frecuencia, a los fines de una capa burguesa inteligente. Una salida de estas interpretaciones tendenciosas proviene según Larrosa de la filosofía heideggeriana que propone “*un liberarse de la libertad del sujeto para abrir la libertad del ser*” (13) que lleva a la noción de un sujeto relacional porque

no es el hombre en tanto sujeto que posee la libertad, sino que es en tanto que se libera de su ser-sujeto, de su saber, de su poder y de su voluntad, que el hombre entra en relación con la libertad. La libertad sería entonces algo con lo que

podemos entrar en relación, pero no algo que podamos tener o poseer, no algo de lo que pudiéramos apropiarnos.(13)

Para poder ejercer la libertad del sujeto en ese sentido, se debe aprovechar, como propone Heidegger un salto que lleva siempre un paso más allá de la razón y hace posible conceptualizar una libertad que se realiza

en la experiencia de un ser que no puede dar nada por fundado ni su saber ni su poder ni su voluntad ni siquiera a sí mismo y que justamente por eso salta afuera de todo lo que lo mantenía seguro y asegurado, dueño de sí, idéntico a sí mismo.(14)

Una actualización prometedora proviene, según Larrosa, del recurso a la imagen del niño empleada en la obra de Federico Nietzsche pues en el niño se personifica la “creación” y “*un límite, una frontera, un salto, un intervalo, un misterio.*” (19) La recurrencia al concepto de la niñez no equivale a una infantilización de los conceptos, sino que contrapone el *Aión* al mundo adulto y envejecido de *Cronos*: “*Aión* es un nombre derivado de *aiei* que podría traducirse por “*siempre*”, y que viene de la misma raíz que da el latín *aeternus*” (23). Se relaciona con el niño y no con la vejez para que su valor connotativo no adquiriera el carácter de finitud sino de origen. Su posible realización se halla en el juego:

El juego tiene por modelo la jugada, la ocasión, la decisión, el kairós, el estado de excepción, el acontecimiento imprevisto e imprevisible que hace saltar el continuo del tiempo en una jugada instantánea que, sin embargo, como momento decisivo, concentra en sí misma el todo del tiempo y a la vez cierra el tiempo y abre el tiempo.(23)

Los sujetos relacionales en la pietas

El “abrir y cerrar el tiempo” es crucial también para el concepto de la *pietas* que Gianni Vattimo (2006) propone con base en la noción de la *Verwindung* heideggeriana. “La *Verwindung*, la “caída distorsionante”, y el “ponerse de nuevo” (en el sentido de “reponerse de”, “ponerse de nuevo a” y también en el “proyectarse hacia el futuro”), es la actitud que caracteriza al pensamiento ultrametafísico, en contraposición a la metafísica tradicional y, en consecuencia, también en contraposición a la última gran tesis metafísica, la de la dialéctica de Hegel-Marx.” (383)

La *Verwindung* – simpáticamente un término del léxico alemán cuyo uso actualmente sólo es aceptado en el contexto suabo natal de Heidegger y considerado por el resto de las personas de habla alemana, especialmente las que se consideran “cultas”, como “impureza lingüística” y “montañerismo” – coadyuva a entender la muerte de dios en la obra de Nietzsche como la muerte de la fe en las metafísicas. La “ontología débil” de Gianni Vattimo lleva adelante el concepto de la *Verwindung* como alternativa a la acepción del ser como “ente que es” y se basa en el acontecimiento. Este, a su vez, es determinado por la noción de *pietas* que impregna el sistema de pensamiento débil: “el verdadero trascendental, lo que hace posible cualquier experiencia del mundo, es la caducidad; el ser no es, sino su-cede, quizás también en el sentido de que cae junto a, de que acompaña – como caducidad – a cualquiera de nuestras representaciones.” (85)

Los sujetos simulados

Nestor García Canclini (2004) relaciona la muerte de la fe en las metafísicas y la necesidad de reconceptualizar la noción del sujeto desde la interculturalidad que es “*el objeto de estudio más revelador, más cuestionador de las pseudocertezas etnocéntricas o disciplinarias*” (101). Según García Canclini, los sujetos modernos siguen existiendo en su

cohesión ilusoria sólo en contextos virtuales como las telenovelas o las biografías de los VIPs, pero en el mundo vivencial surge la pregunta sobre cómo pueden subsistir sujetos equipados con la capacidad de la posibilidad de actuar (agenciamiento). Una oportunidad proviene para García Canclini desde

la tradición deconstruccionista del sujeto: no simple disolución sino una renovada exigencia de coherencia filosófica, necesidad de dar consistencia a la ciudadanía y verosimilitud a las interacciones sociales. (152)

Entre las conceptualizaciones alternativas del sujeto moderno desarrolladas en el siglo XX, el autor argentino resalta al *sujeto en proceso* en la obra de Julia Kristeva que facilita la conceptualización del “dos en uno” y a Paul Ricoeur, quien supera el determinismo estructuralista de la tradición saussuriana en la que la estructura domina los procesos y funciones, porque este filósofo francés “*aceptó el desafío de trasladar la significación a un área en la que no se permite explicarla con la intencionalidad de un sujeto a priori*”. (155)

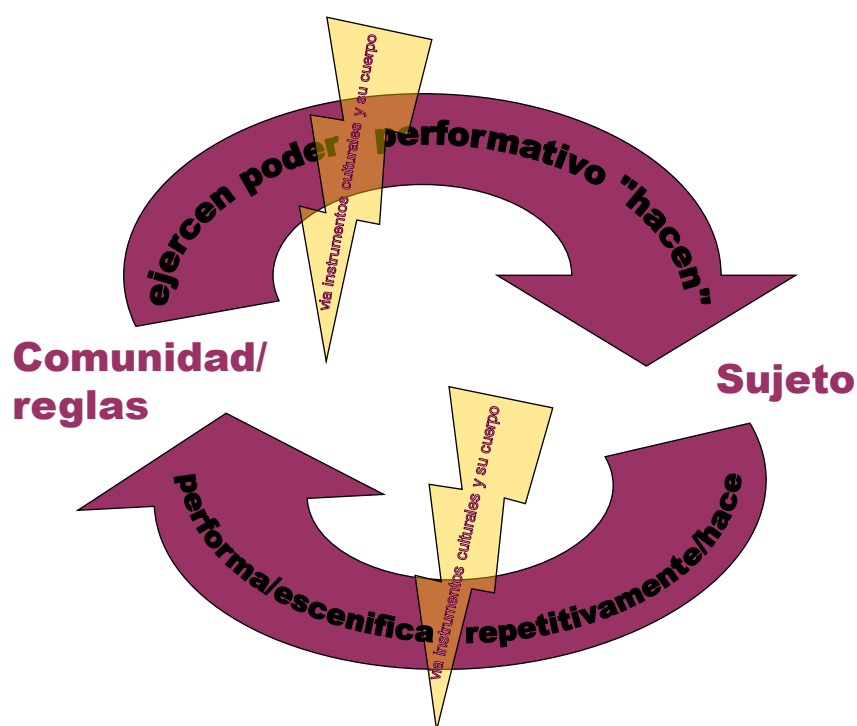
En el campo de la libertad del sujeto, García Canclini considera la noción althusseriana del sujeto como sujetado a estructuras ideológicas y la define -como el *habitus* en la obra de Pierre Bourdieu- como una “estructura estructurante” que constituye dentro de una sociedad dada los sujetos deseados, mientras que las prácticas de los sujetos así constituidos actualizan los dispositivos subjetivantes válidos en esta misma sociedad.

Estas deconstrucciones del sujeto moderno requieren, según Néstor Canclini, de un segundo paso que consiste en una “*posmetafísica del sujeto que [...] instaure una especie de metafísica del simulacro ilimitado*” (164). Un acercamiento a este postulado lo realizan los estudios performativos cuyas bases filosófico-lingüísticas se aclararán antes de

profundizar en la noción de los sujetos performativos generizados y la performatividad del género en la obra de Judith Butler.

Una ubicación de los sujetos performativos

Antes de aclarar la conceptualización de lo performativo en distintos campos delimitados como la lingüística y el teatro, ofrecemos, para una mayor comprensión general de las interrelaciones performativas ofrecemos la siguiente ilustración que refleja el carácter co-construido de sujetos y sociedad:



Si recorremos con Uwe Wirth (2002) "el concepto del performance entre la ilocución, iteración e indexicalidad", damos con una fuente muy referenciada de los estudios performativos en la filosofía del lenguaje: John L. Austin (2002) y su teoría de los actos de habla que investiga los casos "*en los que decir algo significa hacer algo; casos en los que hacemos algo por el mero hecho de decir algo cuando lo pronunciamos*". (63). Austin adjudica estos actos de habla performativos al campo ilocucionario que puede entenderse como el campo en el que se reflejan los resultados de los actos de habla

convencionalmente regulados. El aprovechamiento tácito del contexto convencionalmente regulado lleva a que “*hacemos caso omiso de la dimensión de la equivalencia con los hechos*” (81) que realmente ocurren alrededor de nosotros, cuando realizamos un enunciado performativo.

Aunque Austin aparezca como “el padre” de los estudios performativos, algunos autores deconstructivistas, especialmente Jacques Derrida, se resisten a aceptar la contraposición austiniana de los actos de habla performativos “serios” y pragmáticos a los actos performativos escenificados, definidos por el filósofo del lenguaje como “parasitarios”. Wirth (2002) aclara que

se puede cuestionar si un cambio de escena de un contexto serio y pragmático a un contexto escenificado no serio se debe entender realmente como la transición de actos de habla exitosos a actos de habla anulados (19).

Por eso, Derrida resignifica el carácter parasitario de los actos escenificados en el sentido de Austin por el concepto de la “iterabilidad”, es decir: la posibilidad de citar y recontextualizar ad infinitum es la condición básica de cada signo (marque). Derrida no considera, según Wirth, a manera de Jürgen Habermas el campo ilocutivo como modo originario del uso del lenguaje sino que afirma que la iterabilidad de los signos es una condición más fundamental para el funcionamiento de la comunicación que las condiciones responsables para la realización exitosa de las funciones ilocucionarias. En concordancia con su crítica a Austin, Derrida exige por eso “construir una tipología de formas de iteración” en la que “la categoría intencionalidad no desaparecerá”, pero “ya no podrá dirigir toda la escena y todo el sistema del enunciado” desde su posición ». (20s.)

Más allá del carácter iterativo y a menudo ritual, se deben comprender las condiciones que llevan a una incorporación e internalización de convenciones y situaciones iterativas y ritualizadas en un contexto cultural dado. Este aspecto es central para los

estudios teatrales y Erika Fischer Lichte (2002) transpone al teatro el concepto de la cultura como *cultural performance* propuesto por Milton Singer en los años 50 del siglo XX, porque

“dirigía la atención al hecho de que la cultura se producía y manifestaba también en formas de performances. Es decir, descubrió también los actos performativos como factores constituyentes de una cultura”. (290)

Sujetos performativos generizados

Dentro de la corriente filosófica posestructuralista, se sitúa el trabajo de la filósofa norteamericana Judith Butler quien deconstruye en *Género en disputa* (2001)⁹ el concepto “sexo” como ente biológico al suponer que los cuerpos sexuados se materializan a partir de los discursos actualizados por los cuerpos mismos.

Judith Butler cuestiona las corrientes feministas monistas que no ponen en entre dicho su perspectiva de mujeres blancas europeas heterosexuales y de clase media que sirve en estos casos de modelo para “la mujer”. La crítica de Butler se basa en el discurso posestructuralista y cada remisión sustancial a un ser ontológico pertenece según la feminista norteamericana a campos metafísicos y espacios escenificados por personas en el poder. En *Actos performativos y la constitución de los sexos. Fenomenología y teoría feminista* (2002), Butler subraya su posición que *“no sólo entenderé los actos constitutivos como constituyentes de la identidad del actor, sino de una manera tal que los actos mismos constituyen esta identidad como una ilusión ineludible, como un objeto de fe”* (302). Bajo este preconcepto, la filósofa norteamericana recorre aspectos fenomenológicos del feminismo. Como ejemplo, aprovecha *El segundo sexo* de Simone de Beauvoir, quien aplica la definición del cuerpo como “ser siendo” de Merleau Ponty al concepto “mujer”,

⁹ Butler, Judith. (2001). *El género en disputa*. Barcelona: Paidós.

para desarrollar desde la noción de un sujeto en proceso generizado herramientas que ayudan a desnaturalizar la asimetría entre los roles sociales de “los hombres” y “las mujeres” en una sociedad. Butler considera insuficiente esta postura de Beauvoir y de feministas que siguen diferenciando entre un género biológico (sexo) y un género social (*gender*). La autora, en cambio, se propone

investigar la manera en que el sexo o la pertenencia a un sexo (género) se construye a partir de determinados actos corporales, e investigar las posibilidades que existen en una cultura para transformar la pertenencia a un sexo a partir de estos actos (304).

En esta búsqueda, la autora descubre los límites tajantes que los miembros de una cultura instalan entre los dos campos pertenecientes a un sexo naturalizado. El respeto a estos límites se propaga en Occidente actualmente como parte de una supuesta “humanización” de los individuos que prevé duras penas para las personas que los sobrepasan:

El consenso colectivo y tácito de performar, producir y mantener como ficciones culturales las pertenencias a un sexo (o generización) polarizadas y demarcadas, se opaca ya por el hecho de que se considera creíble su autoproducción. Las y los autores de la generización son vencidos por sus propias ficciones; además, la construcción misma coacciona a las personas a creer en su necesidad y su naturalidad. (306)

Para contrarrestar el poder de la fe en la naturalidad y la necesidad obligatoria de una pertenencia de género polarizada (generización) y para poder confundir los límites entre sexo y género, Butler retoma la corriente feminista de los años 60 del siglo XX que convoca a recuperar lo personal como asunto político y ubica el cuerpo (fenomenológico) como categoría clave en el centro de atención en vez de trabajar “la mujer” y “el hombre”

como conceptos contrapuestos. Para poder entender la generización como acto, se debe superar, como ya vimos en Derrida, la idea de que sólo la intencionalidad de los individuos puede responsabilizarse por los éxitos o los fracasos de los actos. Butler propone, con referencia a la teoría del ritual de Victor Turner, poner más énfasis en el carácter teatral e iterativo de los actos porque la generización

es un acto ya ensayado, es al mismo tiempo una reescenificación y una nueva experiencia de significaciones socialmente ya introducidas; es una forma cotidiana y ritualizada de su legitimación (312).

El cuerpo es para Butler (2002) la instancia central para poder entender el funcionamiento de la incorporación de nuevas experiencias. Pero no se trata de un cuerpo palimpsesto en el que se inscriben los significados (Foucault) ni del cuerpo de un “yo corporeizado a priori”, sino un cuerpo que cumple simultáneamente con su papel de ser texto y de ser la interpretación del mismo:

el cuerpo generizado plasma su rol en un espacio corporal culturalmente limitado, y escenifica interpretaciones que se mueven dentro de los límites de instrucciones pronunciadas con anterioridad (313)¹⁰

La noción ambigua de la acción generizante como reescenificación y nueva experiencia al mismo tiempo que se realiza por medio de un cuerpo que se sitúa constituido y constituyente en una determinada comunidad, subraya -en contraposición a las críticas que presuponen un sujeto performativo incapaz de actuar bajo responsabilidad propia- las oportunidades que tiene el sujeto performativo para optar por acciones que no ineludiblemente repiten las convenciones existentes. Además, Pablo Pérez (2004) afirma que los críticos de la noción del sujeto en la obra de Butler deben diferenciar bien “entre

¹⁰ Butler, Judith (2002): Performative Akte und Geschlechterkonstitution. Phänomenologie und feministische Theorie En Wirth, Uwe (ed.): Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften Frankfurt/Meno: suhrkamp pp.301-320

estar constituido por el discurso y estar determinado por él”. (147) Por eso, el sujeto performativo en Butler sí tiene la capacidad de subvertir justamente a partir de la parodia las prácticas reguladoras que facilitan la “coherencia interna del sujeto” (149). Pérez ilustra esta posibilidad cuando compara la relación entre la obra de Austin y Derrida, y determinados feminismos esencialistas y la performatividad de género en Butler: mientras que algunas corrientes feministas privilegian configuraciones como “la mujer biológica” vs. “el hombre biológico” (equivalente al pragmatismo de Austin), Butler lleva estas configuraciones a “*un amplio espacio discursivo, donde las identidades se producen y construyen de formas diversas y complejas*” (162) [equivalente a la iterabilidad en Derrida, es decir, que la autora aprovecha el carácter citacional o iterativo de los actos (del habla) que Austin había considerado “parasitario”]. Este carácter citacional es constitutivo para la performatividad del género y como reafirma Pablo Pérez con referencia a su lectura de *Gender Trouble* de Judith Butler:

El soporte ontológico de las identidades de género se disgrega en el repetitivo flujo de signos superficiales ritualizados que sirven ciegamente a la tarea de representar su propia necesidad, y tal ha de ser el origen de la praxis política de los movimientos identitarios. (155)

Autoetnografía e investigación

Para hacer más verosímil el carácter co-constructivo del proceso investigativo y/o formativo en la tradición humboldtiana¹¹, y bajo la exigencia de volvernos más autorreflexivos, las y los investigadores coordinadores o principales debemos incluir como Michael Dyson (2007) la “auto-etnografía como metodología de empoderamiento para

¹¹ Humboldt, Wilhelm von (1767-1835), concebía la educación como obligación, y la investigación como libertad.

educadores y educadoras” que “*es una presentación desde el punto de vista de una persona, o su mapa o realidad que es construida alrededor de otras personas y por estas personas mismas.*”(46)¹² En concordancia con esta posición, damos paso en lo siguiente a una metodología performativa viva que reconoce la calidad co-constructora y co-construida de la investigadora principal también en forma de la auto-etnografía. Ofrecemos también seguir el hipervínculo de una canción de tipo auto-etnográfico creada por un estudiante del CAM para subrayar la vigencia actual de actitudes autoreflexivas y solidarias en el mundo juvenil colombiano a comienzos de la segunda década del siglo XXI

“*Y la juventud en el ataúd*” (canción de Escorbuto-Criaturas al poder)

Considerando el contexto de la mayoría de las y los participantes, empiezo con mis experiencias en secundaria, cuando el sistema escolar tripartito alemán acabó con mi pequeño mundo feliz en el campo: a mis nueve años, era la única niña de mi salón de primaria y tenía que ir a un colegio superior en una ciudad a 25 kilómetros de mi casa que quedaba en otro departamento. Además, los cambios corporales acabaron con los sueños de hacerme profesional en equitación. A partir de este hito se hizo consciente cada vez más mi autodefinición de “estar entre dos aguas”, en su equivalente alemán: “estar sentada entre dos sillas”. Estos proverbios se expresan prácticamente como un negarme al deseo de la mayoría, me refiero, como ejemplo, al negarme a tomar drogas más duras porque casi todos los jóvenes de mi entorno ya las tomaban y yo pretendía ser “la otra”. Luiyima (2010), estudiante del CAM expresa sus reflexiones auto-etnográficas y su relación con el rap en su canción “[rap sin formalismos](#)” (audio)/ [letra del rap sin formalismos](#)

¹² Dyson, Michael (2007): My Story in a Profession of Stories: Auto-Ethnography – an Empowering Methodology for Educators en Australian Journal of Teacher Education Vol.32 No1 pp.36-48

Salud, amor y libertad

No por casualidad empecé a descubrir una gran afinidad con el movimiento Punk Rock que se circunscribía a las márgenes de la sociedad. Visualmente se manifestaba con una apariencia unisexo, ajustada a mi autoconcepción de rechazo de las extrapolaciones masculino-femeninas. Me identifiqué menos con el Punk por diversión (Fun-Punk) que con el Anarcopunk cuyos integrantes sentimos como tarea llamar la atención sobre las enfermedades de la sociedad “normal” consumista, capitalista y marginadora. Por eso había quienes ocupaban casas y edificios vacíos en las metrópolis europeas y norteamericanas (*squatters*), cuyos dueños con frecuencia no los arrendaban con el fin de incrementar los precios. A menudo se formaban comunidades autogestionadas con prekinder y talleres de manualidades, otros grupos vivían una vida autogestionada en el campo, especialmente en Gran Bretaña. La mayoría de quienes no estábamos dispuestos o capacitados para dejar nuestro entorno y oficio, con el propósito de estar libres de presiones estatales, formamos comunidades virtuales a partir de revistas autogestionadas (*fancines*) y conciertos de grupos locales, regionales y algunos internacionales en los que nos reasegurábamos que no estábamos solos: nos identificamos con las letras, grabamos casetes y eso sí, tomamos mucha cerveza. Pero como siempre, no me satisfizo totalmente este entorno, no sentí la fuerza o capacidad interna de vivir realmente alguna de las opciones mencionadas y seguí sintiéndome “la otra”.

El mito de América Latina incorporado

Empecé a estudiar en la universidad y por medio de un nuevo idioma para mí, el español, tomé contacto con punkeros de América Latina. Decidí visitar a un amigo en Medellín, Colombia porque escribía muy bonito, porque toda la gente me decía que no

viajara allá y porque necesitaba encontrar material para mi tesis de maestría que buscaba descubrir, describir y deconstruir *El mito de América Latina* en la trilogía *Amazonas* del escritor alemán Alfred Doebelin. Fueron mis primeros pasos para llevar el cuestionamiento de “lo normal” o “lo natural” a un nivel reflexivo y algo etnometodológico, porque se trataba de desconcertar la mirada europea sobre América Latina con la ayuda del filósofo francés Roland Barthes, debido a que se trataba de un análisis de una obra literaria. Barthes describe los mecanismos culturales llamados “mitos” (en el contexto de Francia como la “*Grande Nation*”) que convierten la historia en naturaleza, las creencias en “hechos”, las presuposiciones en condiciones “naturales y evidentes”, mientras que ordenan el mundo y aseguran que las imágenes directas o evocadas por palabras tengan el efecto de crear las realidades deseadas.

La generización de la identidad

Empecé también cada vez más a reflexionar sobre mi rol de mujer en mi vida personal y ahora me pregunto ¿por qué habré olvidado en la descripción de mi vida punkera a nuestro grupo de mujeres antifascistas FAntiFa que incluso había co-fundado? ¿Será que la palabra Punk me evoca sólo las imágenes unisexuales de este movimiento? ¿O consideraba el compromiso político tan ajeno a la vida privada que casi la excluyo de la autoetnografía? En panfletos y manifestaciones llamamos a las mujeres a derribar el yugo social aplastante que imponían la sociedad y los partidos tradicionales. ¿Y qué pasó conmigo como mujer que había logrado que la F no significara “feminista” sino *Frauen* (mujeres), ya que las corrientes feministas según mi conocimiento en aquel tiempo me parecían demasiado excluyentes? Nada, no incorporé las propuestas que estábamos predicando, prevaleció el compromiso político que por cierto sí modifiqué: me distancié (y

fui distanciada) cada vez más de la línea rígida, casi militar del antifascismo radical, pues me agradaba más la propuesta libertaria.

Pero gracias a mis primeros años difíciles en Medellín aprendí que *mujer* era más que una palabra que a lo máximo se puede aprovechar para sublevarse contra estructuras asimétricas: validamos las co-construcciones existentes a partir de decisiones no siempre conscientes, una adhesión que nos convierte en esa *mujer*, y la co-construimos tanto en la vida cotidiana como en discursos políticos, que por cierto reivindican en el siglo XXI en Colombia y Alemania el nuevo reconocimiento de la mujer como persona completa, pero que está aún a la espera de incorporarse en la vida privada de muchas mujeres, tal como la vida política y privada estaban muy distanciadas en la mía. Existe entonces, una acción recíproca: no sólo se nos atribuye una identidad biológica (sexo femenino) sino también una identidad social (género) que atraviesa el cuerpo y el pensar (no sólo de las supuestas oprimidas). Más tarde con estos aprendizajes se derrumbó aquel mundo binario tan fácilmente compuesto por los buenos y los malos para ser reemplazado por un rizoma relacional en el que generizamos a las y los otros y somos generizados por ellos. Un rizoma que co-construimos y del que somos a veces más, a veces menos conscientes. (ver [investigación educativa](#))

El desencadenante investigativo

De todos modos, la vivencia de haber incorporado una opresión privada y generizada me hizo entender más en detalle a Paolo Freire (1973) cuando dice que «no fueron sólo el pensar y el estudiar que producían la “pedagogía para las y los oprimidos”, sino que surgió de una situación concreta»¹³(31). En la situación experimentada en teoría en la FantiFa, el cuerpo y el alma me hicieron querer saber más sobre las condiciones que

¹³ Freire, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten Stuttgart: Kreuz Verlag

influyen en el funcionamiento y el poder de los actos que nos construyen y constituyen.

¿Cómo pudo pasar que una persona de clase media que tuvo todas las posibilidades para formarse e independizarse y que cuestionaba - especialmente en las otras- las prácticas de exclusión, se enredara en los ardides de la opresión y los incorporara al extremo durante más de tres años?

Debía haber unos mecanismos detrás del sujeto intencional que tramaban aversiones y predilecciones actualizadas pues mi interés se dirigía cada vez más a teorizar los actos efectuados en determinadas circunstancias ya buscar, al mismo tiempo, elementos que facilitaran una mayor autorreflexión en y sobre nuestro actuar, y a partir de esto se iba trazando el camino de la co-construcción de una autonomía solidaria basada en la consciencia de que los sujetos relacionales nos co-construimos y jerarquizamos mutuamente, por ejemplo en cuanto a nuestras afirmaciones de la generización en nuestros actos efectuados en determinados contextos culturales. Con esto termina la reflexión autoetnográfica en un sentido estricto para dar lugar a la autoreflexión sobre el devenir de la propuesta pedagógica.

Una ayuda performativa

Puede ser mejor comenzar con la metodología performativa, pues contribuye a que las y los participantes nos reconozcamos en nuestra posibilidad de actuar y de co-construirnos como mujeres y hombres autónomos y solidarios. Esta metodología dirige la mirada tanto a la unicidad de cada puesta en escena identitaria como a los procesos y contextos culturalmente marcados que constituyen y co-construyen el éxito y/o fracaso de nuestros actos. Sus ejes temáticos centrales han sido: la concepción transformada del sujeto ([la transformación del sujeto moderno](#)) y de la alteridad (ver [interculturalidad](#)), y el cuerpo en su función quiasmática de ser actor y actuado (ver la [condición performativa de nuestros](#)

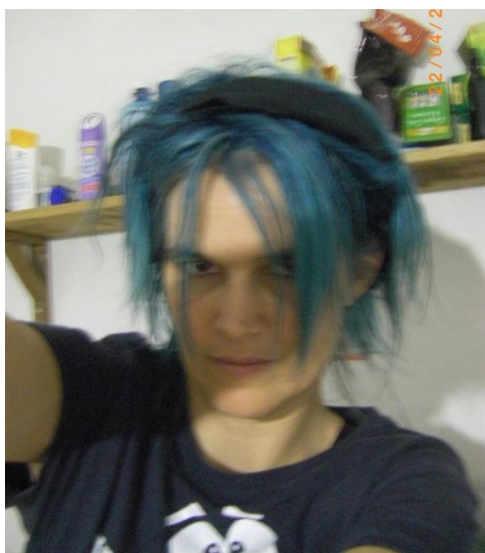
[cuerpos](#)). Estos ejes se elucidan tanto desde la literatura revisada que se aprovecha para una introducción del profesorado a conceptualizar el entre-medio (ver [Anexos](#)) como desde la dimensión práctica de las hetero y autopercepciones de las personas co-constructoras que participamos en la investigación.

La pedagogía performativa e intercultural situada que se desprende de nuestra investigación aprovecha la metodología performativa para *ver* el poder que ejercen los discursos sobre los actos y *escuchar y/o leer* elementos transformativos inherentes a nuestras puestas en escena culturalmente marcadas. Para esto hace uso del método documental que propone tipologizar las identidades puestas en escena en contextos determinados (ver [metodología](#)). Con el fin de asegurar una posible transformación autónoma y anarco-solidaria de la metodología performativa, nos proponemos *didactizar* (especialmente desde nuestro lugar de educadoras y educadores) el poder constituyente y constituido que obtienen los actos en la plasticidad de nuestras identidades desde su (auto)reflexión anarco-solidaria. (Ver [propuesta pedagógica](#))

Fundamentos contradictorios y despersonalizadores como incentivos

La presente propuesta pedagógica se desarrolla en la comunidad educativa del Colegio Alemán de Medellín, una institución privada e internacional ubicada en Colombia y apoyada por el Estado alemán. Pertenezco a ella en mi función de profesora de

secundaria, sus
conmigo experiencias
y de género. Mi
anarcopunk
que da clases de
extranjera (DaF),



integrantes comparten
nacionales, generacionales
condición de migrante
“pelipintada”
alemán como lengua
fundamenta una relación

especial con las y los colegas, las y los estudiantes de secundaria y la institución misma: experimento diariamente la contradicción entre la filosofía anarco-libertaria y mi condición de estar al servicio tanto de la clase media y media alta antioqueña como del Estado alemán. No obstante, esta situación contradictoria nutre el espíritu contestatario que sensibiliza para la percepción y una posible transformación de jerarquizaciones en las identidades generizadas y culturalmente marcadas en el caso de personas jóvenes. Esta contradicción será considerada, en concordancia con la teoría de la actividad y su conceptualización estructuralista de los actos¹⁴, como una fuerza que impulsa posibles transformaciones, que se debe aprovechar en y para los procesos formativos basados en la convergencia de distintos grupos culturales generacionales, regionales, nacionales, etc.

Esta condición vivencial contradictoria me ha permitido identificar la existencia de determinadas jerarquizaciones generizadas en el CAM y al mismo tiempo unas habilidades pedagógicas nunca sospechadas en una alumna que faltaba en secundaria hasta 60 días por año escolar. Con ayuda de este trasfondo personal, profesional e investigativo, la presente propuesta pedagógica pretende transformar la metodología performativa que orientaba el proceso investigativo, en una contribución para una pedagogía crítica y positiva para el CAM, pero aplicable también a contextos afines. (ver [propuesta pedagógica](#)). El horizonte de una didactización de las herramientas que surte la metodología performativa desarrollada, obliga a una co-construcción entre las voces teóricas y de las y los participantes que surgieron por medio de la metodología performativa. Es más, el proceso investigativo mismo se transforma, fiel al carácter citacional (ver Judith Butler)¹⁵ e iterativo de nuestros actos, en un proceso de **formación** (*Bildung*) que definimos siempre de nuevo con ayuda de la cita de Christoph Wulf y Jörg Zirfas (2007) como:

¹⁴ Engeström, Y(2001): Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization *en Journal of Education and Work* tomo 14, nro 1, febrero: Routledge p.133-156

¹⁵ Es parte de la teoría performativa que uno cita citas. No hay un único origen, por lo que se puede unir tan maravillosamente con el an-arqué del anarquismo.

*el proceso y el resultado de una transformación que concierne la relación de una persona consigo misma y también con su sociedad y el mundo. La formación es el enlace performativo y reflexivo entre la cultura y la individualidad que hace posible que las personas mismas intervengan en sus condiciones educativas y formativas, por lo tanto, en su relación con ellas mismas y con el mundo. Esto quiere decir que las personas mismas son capaces de darse una forma*¹⁶ (29)

Un ejemplo es mi situación de migrante (un calco lingüístico del alemán *Migrant/in*)¹⁷ que apenas descubrí o más bien, reconocí, en pleno proceso investigativo en Medellín, once años después de mi emigración de Alemania. Para una persona que toda la vida se había autoproclamado “la otra”, este reconocimiento de una otredad oficial fue el paso decisivo para identificarse con otras. Julia Kristeva semióloga, sicoanalista y migrante búlgara radicada en Francia explica este encuentro con “la otra en mí”, cuando llega en ***Strangers to Ourselves*** (Extranjeros para nosotros mismos, 1997) a la conclusión de que los encuentros con el otro provocan con gran probabilidad sentimientos de desasosiego necesarios para detectar el extranjero dentro de nosotros mismos: “*la noción de lo extraño es el móvil principal para identificarse con el Otro cuando éste despliega su impacto despersonalizante a partir del asombro*” (288)¹⁸ y según la propuesta del teórico indio Homi Bhabha, se llega a formar un espacio entre-medio entre el yo y el otro. Este reconocimiento de la existencia de un espacio entre-medio ha sido un útil metodológico muy rico en este trabajo para aclarar la noción de contingencias (ver [metodología](#)) y en la

¹⁶ Wulf, Christoph y Zirfas, Jörg (2007): Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung en Pädagogik des Performativen Weinheim Basel: beltz p.7-41

¹⁷ En palabras de Annette Treibel-Illian, socióloga con énfasis en migración, “*La migración es un cambio duradero a otra sociedad y/o región de una o varias personas, es planeada como duradera y/o se hace duradera*” citado en <http://www.migrapolia-deutschland.de/hauptnavigation/deutsch/geschichte-forschung-migration/wann-ist-ein-mensch-ein-migrant.html> 10.12.2009

¹⁸ Kristeva, Julia (1997): *Strangers to Ourselves* En Oliver, Kelly (ed.): The Portable Kristeva New York: Columbia University Press: pp.264-284

discusión del concepto de la interculturalidad, entendido como el *in-between* o entre-medio. (Ver [interculturalidad](#))

Hacia una injerencia ética en el proceso investigativo

El hecho de que se hayan unido unos hitos autoetnográficos de la investigadora principal al proceso de investigación, no debe hacer pensar que el trabajo se ha movido en un nivel meramente personal. Por el contrario, ha sido el proceso investigativo mismo el que me ayudó a entender que la suposición inicial de investigar sobre “las identidades de género en las y los estudiantes de un contexto educativo intercultural”, incluía el peligro positivista de suponer “objetos conmensurables” fuera de mí. Me di cuenta de que jerarquizamos y ponemos en escena estas identidades que superaba mi anterior concepción de indagar lo que hacen las y los participantes, como si el contexto espacio-temporal (incluyendo mi presencia y propuesta) no existiese.

La inclusión del ejercicio autoetnográfico ayuda a situarnos y a reconocer los aspectos éticos e ideológicos que influyen en nuestra elección del enfoque y la metodología. Su reconocimiento hace imposible presuponer que un(a) investigador(a) pueda ser imparcial y neutral. Estos aspectos deben ser elucidados, como propone Béatrice Boufof-Bastick (2004), siempre de nuevo a partir de “*la auto-entrevista crítica [que] es un método cuyo proceso da por sentado que una investigación parte de la reflexividad espontánea y la consciencia crítica.*”¹⁹ (s.p.). Esto permite hacer transparente la influencia de la coordinadora de la investigación en los conocimientos, competencias y habilidades que emergen en el proceso investigativo.

¹⁹ Boufof-Bastick, Beatrice (2004): Auto-Interviewing, Auto-Ethnography and Critical Incident Methodology for Eliciting a Self-Conceptualised Worldview en [Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research](#) disponible en www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-04boufof-e.htm acceso: 18.03.2008

Diálogo con las culturas bibliográficas

Para cumplir con este presupuesto ético de co-construir entre nos-otros, debo compartir que el presente trabajo de investigación se basa en el diálogo y la decodificación de enunciados escritos, hablados y puestos en escena en tres idiomas y contextos culturales distintos que expresan, describen, explican o insinúan un posible método para una comprensión performativa de las formas en que ponemos en escena y jerarquizamos nuestras múltiples identidades en situaciones entre-medio. Las y los actores y autores consultados provienen en su mayoría, de la lengua germana, hispana e inglesa, y como el proceso investigativo es co-construido por distintas culturas lingüísticas, debo reflexionar sobre mi posición monopolizadora frente a la lengua respectiva.

Empezamos con mi lengua materna: el alemán. A comienzos del trabajo casi no consulté textos en alemán, porque me orientaba por la literatura propuesta, referenciada o recomendada por los integrantes del doctorado (docentes y colegas). Después, el asesor de tesis me recomendó y prestó algunos libros en alemán. A partir de este momento, aprendí sobre y desde sus experiencias en Alemania que me ayudaron a acercarme a través del *Doing Gender* (haciendo género – el alemán está lleno de anglicismos) a los contextos de la “performatividad”, aunque la primera autora clave que conocí al respecto, Judith Butler, la consulté en inglés.

Después de la visita al mentor de mi directora de tesis y de mi asesor en Berlín, que fue, en un principio, desastrosa pero, como veremos, performativamente constructiva, conocí el Departamento especializado en estudios performativos (*Sonderforschungsbereich Performative Studien*) en la Universidad Libre de Berlín. El señor con el que sostuve el encuentro constructivamente desastroso -un alemán alto, delgado, serio y amable, que hablaba de pie mientras que yo estaba sentada y encorvada en la cabecera de su mesa-, me regaló y recomendó textos y autores de habla alemana que me ayudaron mucho para

atreverme a dar el paso de la semiótica cultural de Yuri Lotman a los estudios performativos. De mucha ayuda dolorosa fue también su consejo de dejar de trabajar porque, en su opinión, sólo una dedicación total a la vida académica e investigativa me aseguraría un proceso exitoso que podría incluir una vinculación con su universidad. Primero me sentí anonadada con sus consejos y pensé en abandonar todo el proyecto, caminando por las calles grises y expuestas al viento de la ciudad. Más adelante aprendí, a partir de los trabajos sobre performatividad del ***Departamento especializado en estudios performativos*** coordinado por el mismo profesor, a leer de otra manera la situación. En efecto, comprendí que sólo me estaba hablando una persona desde su posición de sujeto culturalmente marcado por la cotidianidad académica alemana, pues se trataba de un trabajador del medio universitario alemán muy abierto a compartir saberes. En concordancia con su contexto académico, él se concentraba en la conceptualización perspicaz y abstracta de la performatividad a partir de los estudios rituales en los que había profundizado antes. Este acceso no hace posible, según mi entender, reconocer la forma en que los actos performativos co-construyen conocimientos y jerarquizan identidades en las ciencias sociales y en la vida cotidiana. Esta mirada tampoco considera el poder presencial y con eso, la fuerza creativa de los actos para establecer nuevos lazos intra e interpersonales, una propiedad de la metodología performativa que me fue revelada más en detalle cuando conocí autores anglohablantes más pragmáticos y orientados al poder contestatario de los actos performativos.

Después del encuentro despersonalizante y las siguientes lecturas y procesos investigativos-constructivos, surgió la necesidad de aprovechar mi posición de migrante alemana en Colombia que “ha estado entre dos aguas” para crear, a partir de las dos culturas, una metodología perspicaz-pragmática capaz de saber presentar de una manera puntual, las formas en que ponemos en escena y jerarquizamos las identidades generizadas

que emergen en procesos formativos realizados en contextos educativos interculturales. Esta tarea sólo podía ser cumplida en su totalidad si yo seguía trabajando en el contexto educativo en el que desarrollaba la investigación, para no caer en la tentación de hablar y co-construir *sobre* en vez de hablar y co-construir *con* el otro (ver [investigación educativa](#)).

Un empujón conciliador para ver con ojos más optimistas mi herencia germano-hablante (aunque ya en 2009 reconozco con mucho agradecimiento el apoyo positivo que me ofreció Herr Wulf), me lo dio la joven candidata alemana a posdoctorado Ute Pinkert de Oldenburg, quien conceptualiza en su tesis doctoral ***Transformaciones de la cotidianidad: modelos, conceptos y procedimientos de la formación cultural*** (2005), sobre la capacidad de transformación social de la pedagogía del teatro. Aprendí que las nuevas perspectivas artístico-teatrales presentadas en el seminario, un ámbito hasta entonces bastante ajeno a mis anteriores intereses académicos más centrados en mundos abstractos, era indispensable para un mayor entendimiento de los estudios performativos y, como veremos en adelante, para la conceptualización de una metodología apta para una pedagogía performativa situada.

Ahora unas palabras sobre mi segunda lengua en la que estoy escribiendo estas líneas, siempre mejoradas por asesores dispuestos. El español fue lo primero en lo que sobresalí en mi juventud sin haber contado con la ayuda de mi familia. Con el español descubrí un ámbito fuera de su área de poder, aunque correspondía perfectamente a los mundos ajenos soñados por mi mamá. Esta lengua se hizo entonces *mi* casa, adoré a los amigos punqueros hispanohablantes por carta, circunstancia por la cual llegué a Medellín donde me quedé a partir de 1997 como migrante. Y ahora necesito esta lengua como el pez necesita agua.

¿Qué repercusiones tiene esta posición frente a mi segunda lengua en la redacción de la tesis? Esa experiencia de estar actuando en dos comunidades lingüístico-culturales

aumenta mis percepciones emocionales de pertenencia-extrañeza. En el caso del proceso del doctorado he aprendido paradójicamente a reevaluar el haberme criado en contextos germano-hablantes. Estoy segura de que esta reevaluación fue posible sólo a partir del “sentirme en casa” en la segunda lengua y estoy muy agradecida, porque en su función de zona-tapón que tiene una segunda lengua, me ayuda a ahuyentar un montón de fantasmas de mi pasado germano-hablante.

Por último: el inglés. En la Alemania Occidental el manejo del inglés es una competencia básica, seguramente debido a la influencia de la ocupación por los EE.UU. en los tiempos de la carrera armamentista. Como alumna de séptimo grado, tenía miedo de empezar a aprender ese idioma, porque casi todas y todos los compañeros del pueblo y de otros colegios ya lo habían estudiado. Yo había iniciado mis estudios de latín, tal como las y los estudiantes del Colegio Alemán de Medellín empiezan con el alemán. En cuanto a mi concentración en los estudios performativos, es obligatorio conocer las discusiones anglohablantes, porque difieren de las discusiones germanohablantes.

Debo a mi posición y función de bucle como migrante alemana de un pueblo bávaro, radicada en la metrópoli colombiana Medellín en América Latina, considerar los distintos acercamientos a los estudios performativos para poder proponer una transformación más compleja de las miradas performativas anglo y germano-hablantes en las discusiones hispanohablantes.

Finalmente quiero mencionar, como transición a la ubicación del proceso investigativo en el Colegio Alemán Medellín (CAM), que el entonces rector me preguntó en mi primera entrevista de trabajo si quería dar clases de inglés, ante todo por mi apellido MacKeldey...

Un ruido estructurante desde la semiótica de la cultura



Un paso hacia una comprensión de las interrelaciones que acentúan el aspecto del proceso entre el yo/nosotros y el otro culturalmente marcado, proviene de la semiótica de la cultura propuesta por el semiólogo ruso Yuri Lotman. El autor identifica en los procesos semióticos un “excedente creativo” o ruido estructurante que resulta de las traducciones imprecisas entre el nosotros y el ellos (equivalente al “otro”), y con esa percepción del ruido estructurante supera el estructuralismo y otras teorías sobre la circulación de mensajes que excluían el ruido de sus teorías por considerarlo solamente un impedimento para sus modelos de comunicación intencionales e idealizados.

Según Lotman, el nosotros-una cultura, sólo existe cuando se diferencia de algo-alguien considerado como “ellos” o “no-cultura”. Cada límite entre el nosotros y el ellos es artificial y convencional, es decir culturalmente marcado, y ésta delimitación lleva a la jerarquización intracultural documentada, para la sociedad francesa del siglo XX, por Pierre Bourdieu bajo la forma de “la distinción”. Para Lotman, el semiólogo de la cultura ruso-judío que sufrió el antisemitismo estalinista y consiguió trabajo sólo en Estonia -el pequeño estado báltico más septentrional de la ex-Unión Soviética-, son justamente las fronteras o límites donde tiene lugar el mayor trabajo semiótico y la mayor dinámica cultural. Estos límites fluctuantes llegan a su existencia gracias a las continuas redefiniciones de rasgos distintivos culturalmente marcados y en ellos se pueden reconocer con más claridad los mecanismos creativos de una cultura. (ver [conceptos reiterativos](#)) Un mecanismo semiótico decisivo que contribuye a instaurar los límites es la asimilación bipolar, una traducción imprecisa y aproximada que se efectúa tanto dentro del campo oficialmente “correcto” de una cultura como en su contacto con elementos definidos como

extraculturales. Extracultural en este contexto, puede ser un elemento foráneo o un elemento intracultural definido por la propia cultura como incorrecto. Los elementos extraculturales constituyen, según el semiólogo de la cultura Yuri Lotman el ruido necesario que estructura nuevos sentidos y con esta concepción creadora del “ruido”, el autor se aleja claramente del modelo estructuralista según el cual “el ruido” es un factor anómalo en el modelo físico-teórico y debe ser extinguido.

Este deseo de extinción del ruido estructurante de nuevos sentidos es según Lotman inherente a muchas culturas dominantes que procuran mantener la idea de que son capaces de realizar una “fiel copia” del otro encerrándolo y/o absorbiéndolo en un metalenguaje que no admite ningún “ruido”. Tal seguridad de haber comprendido (abrazado – aplastado) absolutamente todo de antemano, imparte también el poder de predecir el transcurrir de las cosas tal como lo detecta Lotman (1999) en la historiografía tradicional de los pueblos occidentales cuando “*A la casualidad se le atribuye el peso de lo que es normal e inevitable.*” (VI).²⁰ Esta forma de historiografía esconde los sentidos contingentes de los acontecimientos, porque la historia todavía no ha terminado y se oculta cada que un historiador/a elige su objeto al azar caracterizado además por el interés personal. Con este concepto abierto y contingente, Yuri Lotman demuestra su afinidad con el pensamiento complejo del científico belga de origen ruso Ilya Prigogine quien supera, con su idea del orden organizado por fluctuaciones, una ciencia tradicional que no admite el azar como factor decisivo del funcionamiento sistémico. (cfr. [metodología](#))

²⁰ Lozano, Jorge (1999): Prólogo en Cultura y Explosión. Lo previsible y lo imprevisible en los procesos de cambio social, Barcelon: Gedisa pp.-VIII

Luchas en los límites de la semiósfera

A comienzos de 2006, el profesor de artes del CAM y yo realizamos una animación en computador para ilustrar la dinámica cultural que se basa, según Lotman, en la lucha de distintos grupos por monopolizar la información y poder declarar así a los otros como “incorrectos por vía de un mecanismo flexible y organizado con complejidad”. (Ver dvd anexo) que puede ir acompañada por la imagen que Yuri Lotman (2000) da de la semiósfera):

“Imagínese la sala de un museo en la que se exponen obras de distintas épocas que tienen inscripciones en lenguas conocidas y desconocidas e instrucciones para decodificarlas; además, existen las explicaciones realizadas por el personal del museo, mapas para posibles tours y reglas para el comportamiento de los visitantes: Imagínese además, los guías y los visitantes y todo eso como un solo mecanismo (lo que en un cierto sentido es). Ésta es una imagen de la semiósfera. Entonces debemos recordar que todos los elementos de la semiósfera se relacionan dinámicamente, no estáticamente, son correlaciones cuyos términos cambian constantemente.” (126s.)²¹

La denominación “semiósfera” puede explicarse por el amplio entendimiento que Lotman tiene del concepto “esfera” y ello da lugar a que la taiwanesa Hian-Lang Chang (2003)²² halle los siguientes usos para “esfera” en la obra lotmaniana: espacio, sistema de signos, lugar geográfico, colección de textos, disciplina académica, categoría conceptual, género, figura geométrica, cuerpo celeste, división cerebral. Es este contexto polisémico en el que se debe situar “la semiósfera” de la que se comienza a hablar en el trabajo titulado

²¹ Lotman, Yuri (1999): La caña pensante en Cultura y Explosión. Lo previsible y lo imprevisible en los procesos de cambio social. Barcelon: Gedisa p.44-50

²² Chang, Hian-Liang (2003): Is language a primary modelling system? On Yuri Lotman’s concept of semiosphere in Sign System Studies Vol. 31.1 pp.9-23

Sobre el mecanismo semiótico de la cultura (1979), cuando Lotman y su colaborador Boris Uspenskij afirman que

la cultura es un generador de estructuralidad; es así como crea alrededor del hombre una socio-esfera que, al igual que la biosfera, hace posible la vida, no orgánica obviamente, sino de relación.(70)²³

La semiósfera es un espacio heterogéneo puesto que incluye esferas desde una traducibilidad absoluta hasta esferas absolutamente intraducibles. Su centro, el lugar del metalenguaje o “poder”, intenta traducir todo a su lenguaje e incluirlo en su estructura lógica y predecible. La periferia en cambio, tiene un carácter dialógico, imprevisible y funciona como un filtro entre el mundo externo e interno. En este estado, el centro genera los textos y la periferia los recibe. Pero al lograr un punto determinado, en caso de una cierta saturación, la periferia comienza, según la ley del péndulo, a generar nuevos textos. Mihhail Lotman (2002)²⁴, colaborador actual de la revista ***Sign System Studies*** y profesor de la universidad de Tartu, Estonia, inserta la semiósfera lotmaniana de la siguiente manera en un sistema de pensadores europeos como él mismo dice “por supuesto esquematizado”, que muestra posibles co-construcciones científico-filosóficas en cuanto a sus formas, sujetos y contextos:

²³ Lotman, Yuri y Uspenskij, Boris (1979): Sobre el mecanismo semiótico de la cultura en Lotman, Yuri: Semiótica de la Cultura Madrid. Ediciones Cátedra p.67-92

²⁴ Lotman, Mihhail(2002): Umwelt and Semiosphere en Sign System Studies Vol 30.1 pp. 33-40

<i>Cosmología</i>	<i>Newton</i>	<i>Einstein</i>	<i>Prigogine</i>
<i>Vida</i>	<i>entorno</i>	<i>umwelt</i>	<i>semiósfera</i>
<i>Filosofía</i>	<i>Hegel/Marx</i>	<i>Heidegger</i>	<i>Buber/Bajtin</i>
<i>discurso</i>	<i>Narrativa clásica</i>	<i>Narrativa “moderna”</i>	<i>diálogo</i>

(Lotman, Mihhail: 2002: 38)

Discordaríamos de la ubicación del filósofo y crítico literario ruso, Mijail Bajtin como representante de un discurso dialógico en el sentido binario tradicional, porque con su obra ***Hacia una filosofía del acto ético*** (1997) supera este pensamiento binario poniendo el acto ético como bucle *-in-between-* entre el yo y el otro (la universalidad). Pero la equiparación de Bajtin con Buber prohíbe esta interpretación binaria del concepto “diálogo” en este esquema, porque también Martin Buber (1982) da un paso hacia los estudios performativos al detectar la “*esfera del entremedio. Es una categoría primordial de la realidad humana. ... más allá de lo subjetivo, más acá de lo objetivo, en la cresta delgada en la que suceden y se encuentran el Yo y el Tú, se halla el reino del entremedio*” (cit en Muth, Cornelia (s.a.) 9).²⁵ También para Mijail Bajtin, la validez de un acto ético no se deriva de unas leyes universales, sino de un acontecer contextualizado concreto que se realiza como hecho y sentido. El énfasis en la singularidad del acontecer no debe hacer pensar en un proyecto egoísta ya que para Bajtin (1997)²⁶

vivir desde sí mismo no quiere decir vivir para sí mismo, sino ser responsablemente participativo desde sí mismo, afirmando su obligatoria no coartada en el ser.” (56) y “*Sólo la no coartada en el ser transforma la posibilidad vacua en un proceder efectivamente responsable* (50).

²⁵ Muth, Cornelia: (sin año): *Dialogische Pädagogik: Identitätsbildung durch die Andersheit* disponible en www.corneliamuth.de/pdfs/habilitationskonzept-muth.pdf (22.05.2010)

²⁶ Bajtin, Mijail (1997): *Hacia una Filosofía del Acto Ético* Barcelona: Antropos

La intertextualidad como paso del sujeto-texto al dos en uno

Julia Kristeva amplía con el concepto de la **intertextualidad** la comprensión dinámica bajtiana del dialogismo según el cual un diálogo existente en una frase o en un párrafo se define como la intersección de dos voces. Mientras que Mijail Bajtin consideraba en este “cruce” sólo el nivel del significado, la **intertextualidad** de Kristeva incluye la intersección del significado más el sintagma y la fonética.

Bajtin: dialogismo	intersección de voces en el nivel de significado
Kristeva: Intertextualidad	intersección de voces en el nivel de significado + fonética + sintagma

En su entrevista con Margret Smaller (1985), Kristeva expresa por qué esta concepción de la intertextualidad obtuvo una mayor relevancia en su obra: las distintas capas descubiertas en los mundos literarios y la participación de las y los lectores en la diversidad de estos mundos dejan claro que son las y los lectores quienes se convierten en creadoras y creadores (*bricoleurs*) de nuevos mundos-realidades en la intersección semántica, sintáctica y fonética. Lo que Mijail Bajtin definía como un caleidoscopio o una polifonía, deviene en la perspectiva de Kristeva una subjetividad creativa o un “sujeto en proceso” (ver [La condición performativa de nuestro cuerpo](#)). La **intertextualidad** es una forma de la coextensión en la que un sistema de signos opera en contextos distintos, es decir, sin ser idénticos, las cosas y los signos pueden obtener funciones o significados afines en contextos diferentes. Esto se hace posible porque cada espacio o campo textual tiene las tres dimensiones: a) la del sujeto b) del destinatario y c) de los textos previos y/o actuales. El enfoque de la **intertextualidad** consiste en analizar la relación entre los textos, sin olvidar que los sujetos también se entienden como textos. En cuanto al trabajo

estructurante en los límites, Kristeva realza el carácter ambivalente en la interrelación entre dos y/o varios textos ya que se absorben y responden al mismo tiempo²⁷ (ver [Conceptos reiterativos](#)). Un ejemplo intertextual que une la obra de Kristeva a la de Lotman, es la necrología que Julia Kristeva dedica en la revista PMLA a Yuri Lotman, co-mentor indispensable en los primeros pasos de la propuesta pedagógica situada desarrollada aquí, especialmente en cuanto al reconocimiento del papel co-constructor que tiene la memoria en su función conectora en los procesos culturales. En las siguientes palabras, Kristeva aprovecha un dicho ruso (idioma que une a Kristeva y Lotman) para evocar la simultaneidad del recuerdo y presente en la emergencia de la palabra:

Quisiera compartir con las y los lectores de PMLA el dicho ruso sobre la muerte que es el adecuado para este hombre en su significado literal, polifónico, cultural y transcultural – el tipo de significado que Yuri Lotman siempre sabía descifrar, tanto en los textos como en los seres humanos: vechnaya pamyat', Yurij Michailowich, es decir: Nuestra memoria está siempre contigo, Yuri Mikhailovich.(376)²⁸

²⁷ Cfr. Wohngemeinschaft (2004): [Fragen und Antworten zur Intertextualität/Kristeva](#) disponible en [www.dada.at/wohngemeinschaft/stories/storyReader\\$879](http://www.dada.at/wohngemeinschaft/stories/storyReader$879) (29.10.2004)

²⁸ Kristeva, Julia (1994): On Yury Lotman en [Publications of the Modern Language Association \(PMLA\)](#) 109:3 pp. pp.375-376 disponible en www.yt.ee/SOSE/kristeva.htm (10.09.2004)

SEGUNDA PARTE: LAS AGUAS – DIE STÜHLE

Bienvenidas y bienvenidos al Colegio Alemán de Medellín

Fundado en 1968, figura entre los “*Colegios Alemanes en el Exterior con clases regulares en la lengua nacional que ofrecen una profundización en clases de alemán y llevan a la obtención del diploma de alemán de la Conferencia de los Ministros Departamentales de Educación y Ciencia en Alemania*”²⁹. En 2006 existen 27 colegios alemanes de este tipo en el mundo. El Estado alemán los promueve en lo económico y con un determinado número de profesores(as) alemanes(as), incluyendo un(a) rector(a) alemán(a). La oficina central que los administra, considera que “*aunque este tipo de colegio no manifiesta un énfasis tan profundo de encuentro entre las culturas como los Colegios Alemanes Bilingües en el Exterior* [por ejemplo, el Colegio Alemán en Bogotá - Colegio Andino-], *sí atribuye mucha importancia a la cultura y la lengua alemana*”. (19)³⁰

Los Colegios Alemanes en el Exterior o ¿¡que viva la letra muerta!?

La red amplia de colegios Alemanes en el Exterior es para la política alemana concerniente a la cultura y formación no sólo el instrumento más antiguo, sino también un instrumento muy exitoso. Las metas y las tareas del compromiso alemán en el exterior son más actuales que nunca.

Decisión del Parlamento Alemán (30-05-2008)³¹

²⁹ Intento de una traducción adecuada de la denominación oficial del tipo de Colegio Alemán al que pertenece el CAM: “Landessprachige Schulen mit verstärktem Deutschunterricht, der zum Deutschen Sprachdiplom der KMK führt”.

³⁰ Auswärtiges Amt- Bundesverwaltungsamt- Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ed.) (2008): Handbuch für das deutsche Auslandsschulwesen Stand 2008 acceso sólo con clave oficial

³¹ Deutsche Auslandsschularbeit: 40 Jahre ZfA 1968-2008 Köln: bva p-98 (**Informationsleiste**)

La misión de los Colegios Alemanes en el Exterior, de los cuales existen cuatro en Colombia a comienzos del Siglo XXI – Bogotá, Barranquilla, Cali y Medellín –, obtuvo un papel cada vez más intercultural: en sus comienzos en la primera mitad del siglo XX, y en el caso del CAM desde 1969, su tarea formativa se dirigía a la población alemana en el exterior. Este legado se vino modificando en América Latina y especialmente en Colombia, hacia los años 90 del siglo XX cuando empezaron a abrirse mercados culturales y económicos en la antigua Unión Soviética y bajó el interés económico de Alemania en América Latina. Desde entonces, la oferta de formación alemana ya no tuvo una actitud preferencial *natural* hacia personas interesadas en general o a profesionales alemanes radicados y/o enviados al exterior, como lo subraya la inspección departamental de los Colegios Alemanes en el Exterior (BLI) y la Conferencia de los Ministros Departamentales de Educación y Ciencia de Alemania (KMK) (2006) ³². Por su parte, Martín Kobler (2008) ³³, jefe de la Sección de Cultura y Comunicación en el Ministerio de Relaciones Exteriores alemán, refuerza en sus reflexiones sobre los 40 años de la Sede Central de los Colegios Alemanes en el Exterior, su fe en las reformas iniciadas en el año 2004 en los Colegios Alemanes en el Exterior con ayuda del Ministerio de Relaciones Exteriores. Entre estas realza:

el desarrollo escalonado de un proceso de evaluación con el fin de lograr una mejoría sostenible de la calidad en los Colegios Alemanes en el Exterior; la definición de un amplio marco de calidad que funciona como la imagen ideal de un “buen colegio”; la introducción de un sondeo sistemático de indicadores pedagógicos y económicos o la ampliación de los títulos homologados a nivel

³² Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. Beauftragte der kmk für Deutsche Schulen im Ausland (2006): Qualitätsrahmen des Bundes und der Länder für Deutsche Schulen im Ausland – Schulmanagement weltweit Köln

³³ Kobler, Martin (2008): 40 Jahre ZfA: Antriebsfeder für schulisches Engagement im Ausland *en* Bundesverwaltungsamt-Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (2008): Deutsche Auslandsschularbeit .40 Jahre ZfA 1968-2008 p.86-88

internacional (el Bachillerato Internacional Bilingüe, el Bachillerato Alemán Internacional) (87).

Para ser certificado en 2012 como Colegio Alemán en el Exterior y recibir las respectivas ayudas económicas y de personal, el CAM se inscribió en varias de las reformas mencionadas. Desde 2008 figura entre los colegios IBO (autorizado para impartir el programa del Bachillerato Internacional) y participó en la encuesta Bertelsmann convocada para mejorar y desarrollar las instituciones escolares alemanas. Además, las actividades se están dirigiendo hacia el cumplimiento del “marco de calidad”³⁴, propuesto por la Oficina Central.

En este contexto, la Conferencia de los Ministros Departamentales de Educación y Ciencia de Alemania (KMK) modificó los lineamientos para las clases de Alemán como Lengua Extranjera (DaF), campo de experiencia en el cual se insertó nuestro proceso de investigación y que ha inspirado nuestra propuesta pedagógica performativa intercultural. En los lineamientos curriculares de 2000, los objetivos generales de la clase de DaF buscan comprender al “otro” desde un yo que reflexiona solo sobre el otro, porque considera que *“a partir del encuentro con el mundo desconocido, las y los estudiantes deben ser animados a analizar un mundo distinto aprovechando las fricciones con la propia cultura.”* (11)³⁵ En 2009, estos objetivos “generales” aparecen en una forma culturalmente más contextualizada, mencionan que además del nivel identitario de las y los estudiantes y su posible reestructuración: las clases cumplen con las normas o con el propósito, si *“las y los estudiantes logran ensanchar su auto-comprensión y la comprensión del mundo a partir de la confrontación analítica con las realidades*

³⁴ Bundesverwaltungsamt, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (2006): Qualitätsrahmen des Bundes und der Länder für Deutsche Schulen im Ausland disponible en <http://colegioalemanmedellin.edu.co/pdf/Qualitätsrahmen.pdf> 12.4.2010 (también disponible en español e inglés)

³⁵ Zentraler Ausschuss für das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz (2000): Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache für Schulen, die auf das deutsche Sprachdiplom I und II der „Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland“ vorbereiten Bonn

*vivenciales y tradiciones culturales de habla alemana” (7).*³⁶ También el Manual de Convivencia del CAM (2006) se inscribe en estos objetivos de fomentar un aprendizaje autorreflexivo y culturalmente contextualizado, cuando estipula en el Artículo 43 como uno de los derechos de los educadores: “*Enseñar la veracidad y no la verdad*” (46)³⁷ para subrayar el carácter laico de la institución y en el Artículo 44, como deberes de los educadores: “*conocer las características y valores de las culturas, latinoamericana y europea, promoviendo un ambiente de entendimiento, colaboración y tolerancia crítica*” (ibid.47).

Las tensiones culturales y su repercusión en los procesos de enseñanza y aprendizaje

[Die Gedanken sind frei – Himno del Colegio Alemán Medellín](#)

A pesar de los lineamientos cada vez más co-constructivos, las y los profesoras(es), estudiantes, empleados administrativos y de servicios generales, madres y padres de familia experimentamos y co-construimos entre los años 2004 y 2010 en el contexto educativo de la Corporación Colegio Alemán Medellín³⁸, las tensiones provocadas por la hegemonía de distintas **culturas** nacionales, generacionales, sociales y de aprendizaje.

El término **cultura** se utiliza aquí en su acepción etimológica como un conjunto de personas que compartimos componentes comunes de carácter territorial, intelectual, formativo moral y generacional y dirigimos nuestras acciones hacia un futuro (cfr. [Cultivo de conceptos reiterativos](#)). No podemos afirmar que somos una **cultura** si no dirigimos nuestras actividades a su conformación, puesto que la **cultura** respectiva llega a existir sólo desde nuestras acciones que comparten, según Marianne Krüger-Potratz (2002), “una

³⁶ Bausch, Karl-Richard et. al. (2009): Rahmenlehrplan "Deutsch als Fremdsprache" für das Auslandsschulwesen. Vorlage für die 249. Sitzung des BLASchA, Münster, 22./23. September 2009 Bochum

³⁷ Colegio Alemán Medellín (2006): Manual de Convivencia Medellín

³⁸ En lo siguiente se utilizan las siglas CAM (Colegio Alemán Medellín)

historia de construcción o producción de la diferencia en enfrentamientos sociales y políticos, la ideologización de sus efectos”. (61)³⁹

El CAM cuenta en 2006 con aproximadamente 900 estudiantes de clase media y media-alta urbana de Medellín y municipios del área metropolitana, ajenos en su mayoría al capital cultural exigido en el pensum curricular, que según la oficina central de los Colegios Alemanes en el Exterior con sede en Colombia (2009) prevé “*normalmente in situ estructuras sociales multilingües y multiculturales, y con frecuencia, biografías complejas de estudiantes que se educaron en distintos idiomas.*”⁴⁰ (4)

Los aproximadamente cien docentes que se identifican como antioqueños(as), provienen en su mayoría de la clase media y media-baja. La sección Oberstufe (grados 8º a 11º) es dirigida por una iraní. 23 profesores de clase media y media-baja trabajan por horas en las ATL (Actividades de Tiempo Libre, una de las atracciones del CAM para las madres y padres de familia). Hay Cinco profesores y profesoras de clase media y media-baja urbana de distintas regiones de Alemania enviados por el Estado, que trabajan mayoritariamente en la sección Oberstufe. Trece profesores(as) de alemán (grados 1º a 8º) tienen trasfondos familiares de habla alemana o experiencias pedagógicas en un país de habla alemana. 25 empleados administrativos son coordinados por una administradora de empresas alemana de clase media proveniente del Norte de Alemania y radicada en Medellín. 26 empleados de servicios generales de clase media-baja y baja estaban bajo la dirección de un jefe originario del centro de Alemania hasta 2008, ahora este cargo lo ejerce una ingeniera antioqueña de clase media. La junta directiva está compuesta por seis alemanes empresarios de Medellín, una abogada con pasaporte alemán y un empresario antioqueño. Desde la terminación de la construcción del metro de la ciudad de Medellín

³⁹ Krüger-Potratz, Marianne (2002): Kulturelle Differenz-Skizze zu einem Reizwort. En Wulf, Christoph y Merkel, Christine (ed.) (2002): Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien European Studies in Education vol 15 Münster: Waxmann p.59-63

⁴⁰ ⁴⁰ Bausch, Karl-Richard et. al. (2009): Rahmenlehrplan "Deutsch als Fremdsprache" für das Auslandsschulwesen. Vorlage für die 249.Sitzung des BLASchA, Münster, 22./23. September 2009 Bochum

(mediante un consorcio alemán-español) ya no acuden estudiantes de padres y madres alemanes(as) al Colegio, pero sí algunos de familias binacionales. 35 estudiantes tienen la ciudadanía alemana.

Una tensión usual en la comunidad educativa intercultural, deriva del hecho de que una parte de las y los estudiantes de clase media y media-alta del CAM percibe a sus maestras y maestros de clase media y media-baja como si se tratase de sus “empleadas” (es decir las personas que coadyuvan en las labores domésticas y, con frecuencia, en la educación de las y los hijos durante aproximadamente nueve horas al día, si no se trata de “internas”, mujeres que conviven día y noche con la familia). Esta comprensión de la realidad educativa por parte de las y los estudiantes choca especialmente con los maestros y maestras de cultura alemana para quienes su misión principal se erige sobre la creencia de que ellos transmiten una formación especializada, no un servicio personal, recibida en una Alemania que pretende fomentar en los llamados “países en desarrollo”, conceptos como “desarrollo” y “progreso” en el sentido centroeuropeo. En esta constelación de creencias culturales se configura una suerte de “soberbia desarrollista” por parte de las y los profesores enviados que contraponen su visión a una especie de “soberbia feudal” representada por varios estudiantes y padres del CAM. La “soberbia feudal” se plasmó en el CAM en un tiempo en que profesores o profesoras que tuvieron inconvenientes con estudiantes, debieron irse luego del Colegio; otra actitud de “soberbia feudal” consiste en que algunos padres advirtieron a las y los profesores y/o la institución misma que debían contactar a sus abogados como “representantes apoderados por ellos”. En el año 2007 hubo otra advertencia por parte de un padre de familia a una profesora alemana que percibió a una estudiante copiando el examen de la hoja guardada debajo de la mesa, para sus padres esta evidencia no valía como tanto como la del papá abogado que anulaba la percepción de la profesora, porque ella no podía comprobar que la alumna había copiado el examen de

esa hoja guardada y con el mismo contenido. En cuanto a la “soberbia desarrollista” contamos con la actuación de unas cuantas profesoras y profesores alemanes mandados por el Estado alemán, especialmente entre 2004 y 2008, que apodaban a sus estudiantes con ritmos de aprendizaje divergentes a los previstos en sus (libros de) actos pedagógicos en Alemania, como “idiotas”. En 2009 un estudiante del CAM percibió en su intercambio en Alemania, por momentos, tal “soberbia desarrollista”, que la conceptualizó como una “ignorancia agigantada” en la canción [De vuelta](#). Esta canción transforma las experiencias de intercambio en un testimonio valioso, pero debe considerarse, como subraya el mismo estudiante en una entrevista, en el contexto de la “rabia” que él sintió en el momento de componerla, porque recién había vivenciado en su colegio de intercambio en Alemania que las y los estudiantes de grado noveno “*en un país que se presupone tan progresista*”, llevaron un mapa de África para ubicar a Colombia.

Otra tensión que mencionan a menudo estudiantes y padres de familia es que “*las y los alemanes no queremos a las y los estudiantes antioqueños*”, porque profesores, estudiantes y madres y padres de familia perciben diferencias entre las dos culturas nacionales en cuanto a la relación profesor(a)-estudiante en el trato físico y en las metodologías aplicadas: en general, las y los alemanes somos considerados más rígidos en los dos campos y en este punto se funde la influencia de las creencias normalizadoras de las culturas nacionales y de aprendizaje. Las y los maestros orientados a las corrientes pedagógicas alemanas tradicionales que pretenden formar personalidades individualistas, se centran en una labor pedagógica entendida como “la transmisión de conceptos y conocimientos”. Esta orientación se viene reemplazando desde 2008 por una pedagogía entendida como el desarrollo, la adquisición de competencias (ver [interculturalidad](#)), pero todavía no se sienten sus efectos en el material recogido ni en la práctica de la mayoría de las y los profesores. Y es en este marco donde la propuesta pedagógica performativa

intercultural pretende ofrecer elementos conceptuales, metodológicos y didácticos que ayuden a captar las competencias performadas en los procesos educativos con el fin de colaborar en el desarrollo educativo.

Los presupuestos educativos actuales no estimulan a las y los profesores, especialmente a los alemanes enviados por el Estado, a adoptar una disposición para una flexibilidad dialógico-pedagógica suficiente que sepa aprovechar los conocimientos tácitos de sus estudiantes. Muchos maestros y maestras oriundos de la región antioqueña, en cambio, se centran más en creencias normalizadoras de carácter práctico que prevalecen, según Andrés Klaus Runge (2002)⁴¹, en la cultura paisa-antioqueña:

Desde una perspectiva histórico-cultural, la mentalidad y la conducta paisa se caracterizan por muchas prácticas (ways of doing para de Certeau) y discursos visuales ligados a la corporalidad que se desarrollaron a partir de procesos miméticos entre las generaciones. Un rasgo típico de la cultura paisa es una “segunda oralidad” (Ong) funcional adquirida no por medio de la cultura escrita, sino por medio de historias ligadas a imágenes y al conocimiento práctico. (367)

Desde los años sesenta, la cultura antioqueña autoentiende su desarrollo o progreso debido al aprovechamiento *mimético* de los medios audiovisuales, especialmente la televisión. La vigencia de esta “segunda oralidad” es reconfirmada cuando una estudiante subraya que el fútbol para mujeres se hizo aceptable, incluso *chic*, sólo a partir de una telenovela con el título ***El juego de la vida*** en los años noventa, y cuando un estudiante del grado 11 en el año 2010 compone en una de sus canciones que “*analfabeta no es sólo el que no sabe escribir, sino el que lo hace sin placer*” ([Rap sin formalismos](#)).

⁴¹ Runge, Andrés Klaus(2002): Die Gewalt der sicarios. Die Macht der Mimesis und der kollektiven und inneren Bilderwelten gegen die Ohnmacht der Erziehung. En Wulf, Christoph y Merkel, Christine (ed.): Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien (European Studies in Education Vol.15) Münster: Waxmann pp.365-376

Esto significa, aplicado al contexto escolar colombo-alemán en el cual nos hemos movido, que las culturas juveniles de la clase media y media-alta antioqueña entran en conflicto con las tensiones entre los discursos escolares que se quedan mayoritariamente en un nivel teórico (por ejemplo ciertos lineamientos curriculares, manuales de convivencia, etc.), y unas prácticas educativas contradictorias de los padres de familia y de las y los maestros como lo revela el ejemplo del uso contradictorio del celular en el CAM(cfr. [investigación educativa](#)). Este desfase lo había revelado en los años 90 del siglo XX el Proyecto Atlántida en la cotidianidad de los colegios y escuelas colombianas. El responsable Rodrigo Parra (1997) revela que las y los estudiantes aprenden que

el discurso no es para aplicarlo a la vida social, sino para sacar buenas notas.

Otra forma de confinar el conocimiento a los muros de la escuela, una escuela aislada que se mira a sí misma, narcisista.¹³⁷

La validez de esta apreciación es confirmada por el trabajo escrito de un estudiante del grado 10º en marzo de 2006 cuando expresa su desacuerdo con las calificaciones, porque no reflejan procesos de aprendizaje que podrían ser útiles para construir su futuro.

La situación descrita afecta la formación de las y los estudiantes quienes empiezan a jugar con las culturas heterogéneas de enseñanza que se diversifican aún más por la gran heterogeneidad de culturas de aprendizaje individuales de las y los estudiantes dentro de un grupo, y un sistema escolar alemán que busca una mayor homogeneización a raíz de la tripartición en Gymnasium (para las y los futuros académicos), Realschule (para las y los que van a trabajar en oficinas, bancos etc.) y Hauptschule (para las y los profesionales técnicos o sin formación). En el nivel internacional, el “choque de Pisa”⁴² reveló en 2003 que la separación de los colegios públicos en Alemania no presenta ninguna alternativa viable, puesto que lleva directamente a exclusiones sociales y psicológicas -especialmente

⁴² Las pruebas PISA se realizan con estudiantes de 15 años en todo el mundo, y pretenden ofrecer, a partir de un ranking de los resultados anuales, material para la política de educación en cada país participante.

para un porcentaje alto de las y los extranjeros en Alemania (aproximadamente un 10% de la población)- fomentadas por el olvido en que el Estado alemán ha tenido a los colegios tipo Hauptschule, diagnóstico confirmado por la canciller alemana Angela Merkel en 2010, año en el que las injusticias formativas del sistema escolar tripartito se volvieron un tema político muy importante en Alemania. Las y los profesores enviados al exterior son casi todos formados para trabajar en un Gymnasium, sólo pocos en Realschule, y eso que los lineamientos para las clases de alemán como lengua extranjera en un colegio alemán en el exterior, se orientan al pensum curricular prescrito para la enseñanza de la primera lengua extranjera en los colegios tipo Realschule en Alemania. Cuando la situación pedagógica es difícil o los rendimientos son bajos, muchos de las y los profesores enviados expresaron entre 2002 y 2007 con frecuencia, que su formación no prevé un trabajo en un colegio tipo Hauptschule o incluso Sonderschule (escuela de educación especial). Después del año 2007 empieza a escucharse cada vez menos este argumento entre las y los maestros enviados por el Estado alemán, probablemente porque la política educativa empieza desde entonces a apartarse de la mencionada estrategia de selección tripartita y a fomentar cada vez más el concepto de integración pedagógica, en forma de más Gesamtschulen (*Colegios Integrales* que ofrecen los tres tipos de educación en un colegio) y Ganztagschulen (*Colegios de Jornada Continua* que ofrecen clases y asesorías durante todo el día y no, como tradicionalmente, hasta mediodía).

La mayoría de las y los estudiantes rechaza los conflictos descritos y muchos se imponen según la psicóloga de la Sección Secundaria⁴³ (2005), una autodisciplina no interiorizada frente a las y los profesores de alemán porque perder esta materia en dos años seguidos equivale a una pérdida de cupo:

⁴³ Mackeldey, Anja María (2005): Entrevista abierta con la psicóloga del CAM. Medellín material inédito.

el alemán tiene una connotación de alguna manera, me preocupa, porque el acercamiento es más desde la presión que del amor y el afecto [...] entonces ellos, evidentemente, se acercan al idioma, pero no es una cercanía que les permita disfrutarlo o gozarlo, amarlo y disfrutar la cultura y amarla, sino que es más desde la presión del resultado [...] una cercanía de mucho estrés.

Esta percepción por parte de las y los estudiantes recontada por la sicóloga tuvo efectos performativos que reforzaron sus propias experiencias en el curso de principiantes de tal manera con la apreciación citada con “*el idioma pues, es complejo, no es fácil*”. Un prejuicio muy común sobre el idioma alemán, basado especialmente en su rigidez de las declinaciones, que no deja ver que el alemán no tiene ni el tercio de vocabulario del inglés ni la complejidad en las conjugaciones y el uso de verbos como el español (para contextualizarlo en los idiomas base de este trabajo).

Al mismo tiempo, otros estudiantes aprovechan todas las ofertas del CAM con ganas ya que perciben su futuro asegurado en las empresas y/o el esfuerzo de sus padres o parientes, como revela Julio en una entrevista grupal (2006): “*Yo tengo por mí un par de tíos importantes que me pueden ayudar, y que ya me dijeron que le ponga todo a la carrera que ellos me ayudan.*”

Los mundos de estos estudiantes son comparables con los de las y los jóvenes analizados en el estudio sobre la cultura somática con el título ***Design: designar/diseñar el cuerpo joven urbano*** (2003) realizado en Cali:

Se trata de jóvenes de capas medias y altas que vivencian los signos e imaginarios globalizados de lo joven y están fuertemente integrados a los circuitos de consumo, diseño, autovigilancia y estimulación del cuerpo. (32)
(cfr. También [investigación educativa](#))

Un ejemplo diciente puede ser la conversación de varias estudiantes Esa, Cata, Ila y Moni del grado 11 y A(nja) en el CAM sobre la telenovela “Sin tetas no hay paraíso”, de moda en Colombia en el tiempo de la entrevista a finales de 2006:

Esa: esa, “*Sin tetas no hay paraíso, por ejemplo ya se acabó.*”

Ila: “*Yo me la ví.*”

Esa: “*yo también*”

Cata.” *La gente hacía fiestas de eso, fiestas llamadas*” (incomprensible)

Moni: “*Sé que se habían puesto senos, tetas que ya no se sentían bien porque ya estaba... todo el mundo tenía, y que todo el mundo estaba pendiente que eso existiera. Ya no se sentían bien porque todo hombre, toda mujer estaba hablando “Ay mirá! Ya se puso! Mirá! Y así ya no se sentían bien.” Esa (cortándole la palabra). “Pero de toda manera, los hombres siguen hablando Ay vení, a quien se las toca le prometo no sé qué, ellos critican pero... pero..”*

Cata: “*que la novela enseñe algo: que no se sigan operando para gustarles a los manes, pues a los hombres, y que porque eso forma más machismo, con que la novela quiso mostrar que la gente hmm es eso, que las niñas prepago, no sé qué, las niñas que no tienen posibilidades. Por ejemplo yo leí en una revista que la mujer del futuro es la inteligente y la natural. Y no superficial. Y nada. Igual, yo apoyo eso.*”

Esa: “*yo también*”

A: “*Y ¿qué hacen en “las fiestas sin tetas?”*”

Cata: *hacen concursos*

Esa: “*¿pendientes de las mayores tetas o qué?”*

Cata: “*Sí, pues, no sé, nunca he ido porque me parece horrible, pero si me imagino.*”

Papeles y desfases contra las realidades vivenciadas

Una ubicación de desfases educativos en Colombia

Martín Hopenhayn, asesor de la CEPAL analiza esta situación educativa para las y los jóvenes en el aspecto global en su ponencia ***Juventud y participación: resistencias y motivaciones*** realizada en junio 2005 en Bogotá⁴⁴. Este análisis realza la paradoja entre las expectativas formadas por el sistema educativo y la inserción al mercado laboral. Como resultado, cada vez más personas con mayor formación se unen a las filas del desempleo y de la precariedad, si no cuentan con los trasfondos financieros y clientelistas de “papi y mami” que por su lado, dejaron de ser una seguridad absoluta en la clase media y media-alta desde la crisis financiera de 2008.

Ante este panorama global, las y los jóvenes, en palabras de Martín Hopenhayn, se “tribalizan”; es decir, oscilan entre varias identificaciones diversificadas y efímeras. El sector educativo en cambio, asume una posición descuidada, desconsiderada o despreocupada frente a las realidades vividas por las y los jóvenes, actitud denominada por el asesor de la CEPAL como “*síndrome de atemporalidad*” o “*síndrome del futuro suspendido*” que promueve la aplicación permanente de la lógica del aplazamiento para un supuesto mañana mejor que con frecuencia, se acopla a la seguridad de aquellos “hijos de papi y mami” que creen tener un futuro asegurado por los lazos familiares y se resisten mucho en el comienzo a propuestas pedagógicas que exigen reflexionar desde el aquí y ahora.

La situación de identidades oscilantes es revelada para el caso colombiano por el proyecto ***Atlántida: adolescentes y escuela*** realizado entre 1993 y 1995 en colegios de varias ciudades grandes de Colombia. Se muestra sintomático que el segundo tomo y primer informe de esta investigación dedicada a indagar los mundos sociales, escolares e

⁴⁴ Martín Hopenhayn (2005): *Juventud y participación: resistencias y motivaciones*. Ponencia en el simposio “¿uno solo o varios mundos posibles?”. 07.06.2005-10.06.2005 Bogotá: Universidad Libre

internos de las y los estudiantes de secundaria, se haya publicado bajo el título *Todo lo que nos gusta se evapora* (1998), porque dentro de la tradicional visión monolítica, la oscilación entre varias identidades y el mundo cambiante se percibe como si dejaran de existir. Es también esta visión convencional que refuerza la necesidad de aprender a leer y entender lo que está aconteciendo en los espacios fronterizos y el entremedio.

Rodrigo Parra Sandoval realza en el primer tomo de *Atlántida, La cultura fragmentada*⁴⁵ (1997), el problema fundamental: los colegios colombianos participantes se empeñan, en su afán de alcanzar “la modernidad”, en *distribuir* conocimiento en vez de poner énfasis en su creación, por lo cual dan vida a conocimientos intramuros y válidos sólo dentro de la lógica educativa prescrita, una apreciación que confirma también la crítica del estudiante del CAM (grado 10º) mencionado en [Bienvenidos al colegio alemán](#).

La causa de su inutilidad yace según el autor en la escisión entre la velocidad del discurso pedagógico, incluso transformador y la lentitud de las prácticas pedagógicas que frenan su implantación. Con eso, las y los estudiantes aprenden que

el discurso no es para aplicarlo a la vida social sino para sacar buenas notas, otra forma de confinar el conocimiento a los muros de la escuela, una escuela aislada, que se mira a sí misma, narcisista. (137)

Además, las y los jóvenes dentro de las ciudades modernizadas experimentan lo que Rodrigo Parra denomina un “presente expandido”, un presente que pone en un segundo lugar el futuro y el pasado, aunque sea al mismo tiempo un presente frágil y fragmentado por su inmensa velocidad. Por eso, las y los estudiantes de secundaria de estratos altos – de los cuales se reclutan también muchos de las y los jóvenes del CAM – consideran según Parra, a la educación como “un “cheque posfechado” según su propia

⁴⁵ Parra Sandoval, Rodrigo (1997): El tiempo mestizo. Escuela y Modernidad en Colombia en [Proyecto Atlántida. Estudio sobre adolescentes escolares en Colombia. Tomo I: La Cultura Fracturada. Ensayos sobre la adolescencia colombiana](#). Bogotá: Fundación Fes-Colciencias-TM Editores pp. 129-158

expresión” (153s.) y contraponen a la escuela desfasada descrita arriba una cultura que “*se centra en los afectos, en las relaciones sociales, en el aprendizaje de ser hombres de su tiempo*”. (154)

Esta apreciación es afirmada en el CAM especialmente por vía de relaciones afectivas obviadas especialmente en las clases en las que las y los estudiantes (sin una determinación fija de relaciones generizadas) se acarician mutuamente, dejando al profesorado con frecuencia con situaciones como: “*Pero - ¿Andrés no estaba con Diana? Y ahora está acariciando a Cristina, ya no entiendo...*”

La simultaneidad de la lentitud de las prácticas escolares, la fugacidad del mundo moderno occidental y sus tecnologías y la convivencia del tiempo premoderno, moderno y posmoderno en la sociedad colombiana llevan, según Rodrigo Parra, a un aprendizaje de mentiras socialmente necesarias y adecuadas a las expectativas de las y los interlocutores por lo siguiente: “*Una respuesta única, homogénea, surgida de una personalidad centrada, no fragmentada, crearía conflictos dolorosos*”. (157)

Esta fragmentación o tribalización identitaria sirve como dispositivo para un análisis contingente de las identidades generizadas y reveladas por la metodología performativa, que ponen en escena las y los jóvenes del CAM en los actos pedagógicos guiados por una metodología performativa. Esto permite identificar estrategias que determinan el uso ritual o la recurrencia repetida a la puesta en escena de ciertas identidades en el nivel discursivo y corporal. La metodología performativa, con ayuda del método documental, según el cual un acto sólo puede ser exitoso o fallido, abre una premisa indispensable para poder entender y leer las puestas en escena identitarias: no existen identidades “verdaderas” ni “mentirosas”, sino su diversidad obedece a un juego con las identidades o un *playing identity*. (Ver [investigación educativa](#))

La necesidad de una lectura performativa innovadora y transformadora de los desfases identificados en contextos educativos colombianos es subrayada por la investigación del colombiano Gabriel Restrepo (1998) realizada con el aval de Colciencias para sondear las pruebas de acceso universitario ICFES en cuanto a su coherencia con las realidades educativas especialmente en el sector público. Como resultado, Restrepo deplora el régimen de formalismos: aunque existan documentos muy prometedores y las leyes pretendan asegurar una vida digna para todas y todos los ciudadanos, la realidad vivida es otra y muchas propuestas, promesas y premisas sólo existen en el papel, acaso en la imaginación de unos cuantos, pero están lejos de convertirse en parte constitutiva de la cotidianidad de las culturas no hegemónicas. El sistema educativo tradicional no sólo no cuenta en general con la ayuda estatal, sino que también “*se ha desestructurado, sin haberse reconstruido*” (42) bajo la influencia de las culturas del barrio, de la moda y otras culturas actuales. Los autores exigen una reconstrucción educativa porque

significaría una radical acción del pensamiento, aquí relativamente ausente, salvo intuiciones y excepciones, la cual captaría, en el vórtice mismo del maelstrom o del caos, el signo racional de transformación de la escuela, como resultante de una alteración esencial en la producción y reproducción de saberes (ibid.).

Los movimientos transformadores deben tener claros, según los autores, los modelos históricos de socialización política en Colombia, como la misional o catequética representada por la politización de la piel a través del “blanqueamiento” y el control de la conducta, especialmente por medio del catecismo de Astete. Este modelo histórico es perceptible aún en pleno siglo XXI en el CAM, si consideramos que muchos profesores buscan comprobar lo aprendido con el juego “claro” de pregunta y respuesta al estilo del catecismo de Astete y la mayoría de los exámenes siguió hasta el año 2010 el modelo de múltiple elección. Con eso, siguen la tradición catequética y se niegan a las preguntas

abiertas prescritas por el Bachillerato Internacional desde 2008. Un reflejo de las consecuencias de este examen uno a uno emerge en aquellos de las y los estudiantes que prefieren en mis clases una clara equivalencia entre *input* y *output* que los libera de toda responsabilidad y autorreflexión: prefieren aprender de memoria y realizar un “copiar-pegar” de los documentos de la Internet sin la voluntad de reflexionar sobre los contenidos y las fuentes. En cuanto al “blanqueamiento”, uno de los muy pocos estudiantes morenos en la comunidad escolar compuesta por un fenotipo mayoritariamente muy europeizado, comenta que cuando el Colegio realizó una actividad de integración en un club, ninguno de sus compañeros quería compartir el cuarto con él.

Sin embargo, no se puede dejar fuera de consideración que las estructuras impuestas a la sociedad colonial encontraron restricciones especialmente en su deseo de penetrar el imaginario y las identidades de las poblaciones multifacéticas. Según Gabriel Restrepo,

Ello significó que el individuo reconstruyera el sentido de la vida bajo una forma ambigua, mixta, híbrida, sinuosa, en la cual, si por una parte pretextaba la adhesión a ciertos símbolos externos (los referidos al poder), en su vida propia los reinterpretaba en ciertos enmascaramientos (por ejemplo la figura de Shangó transvertido en Santa Barbara) (1998a:89)⁴⁶

Esta táctica identitaria de *camuflaje* identificada por Gabriel Restrepo puede servir como posible horizonte contingente para tipificar las jerarquizaciones en las identidades generizadas y puestas en escena en el proceso investigativo (ver [metodología](#)) y de reversión en propuesta pedagógica situada.

⁴⁶ Restrepo, Gabriel et al. (1998a): Saber y Poder. Parte 1 Bogotá: División de Procesos Editoriales (ICFES)

Posibles desfases importados desde Alemania

Es de subrayar que las dificultades en el sector educativo no son un fenómeno colombiano o latinoamericano. Alemania, por ejemplo, experimenta a comienzos del siglo XXI el llamado “choque de Pisa”, porque este estudio revela grandes problemas en el sistema educativo tripartito. En 2001, Heinz Klippert observa en la educación alemana un alumnado cada vez menos concentrado y/o dispuesto a estudiar, mientras que el profesorado se enferma cada vez más y los padres de familia intentan salvar la situación con un mayor número de clases particulares, que por su lado, quita la atención de las y los estudiantes en las clases.

En el estudio internacional Pisa del año 2000, una evaluación de las competencias matemáticas, lectoras y escritas en colegios públicos de todo el mundo, Alemania obtuvo resultados muy bajos. Aparte del desfase entre las prácticas escolares y el mundo de las y los adolescentes escolarizados ya mencionado, las y los analistas hallaron una de las posibles razones en el descuido de las y los estudiantes migrantes que con frecuencia acuden a colegios especiales o básicos (*Hauptschule*, colegios que en un corto periodo de tiempo gradúan a sus estudiantes y *Berufsschule*, colegios que llevan a una formación técnica, similares al SENA). Estas dos modalidades educativas han quedado entregadas al abandono estatal y social. Las causas de no poder alcanzar una mayor formación pueden ser multifacéticas y daré unos ejemplos: falta de aprendizaje en el colegio del alemán como lengua extranjera, falta de estímulos en el colegio y en la casa y bajos ingresos. Los otros tipos de colegios duran más tiempo, lo que equivale a una mayor inversión en la educación. No es de asombrarse que de las y los de 300.000 a 500.000 estudiantes que de 2005 a 2009 faltaron diariamente a los colegios alemanes sin excusa, muchos se reclutaron

de los colegios “abandonados” a los que falta con frecuencia entre un 10% y 20% del alumnado⁴⁷.

Desde que el choque de Pisa hizo reconocer la existencia de las necesidades educativas del casi 10% de la población en Alemania, es decir de unos ocho millones de personas, el Estado y sus departamentos que tienen una determinada soberanía sobre los despachos de educación, cultura y seguridad, implantaron unas acciones formativas para modificar esta situación. Estos cambios se centran, según Arnd Zickgraf (2005), sobre todo en medidas para promover el aprendizaje de la lengua alemana, pues faltan los recursos para un cambio radical hacia una formación intercultural integral en todas las instituciones educativas y formativas en Alemania:

Según la evaluación por Jutta Lamkert del Instituto Alemán para la Investigación Pedagógica Internacional (DIPF) no se dieron muchos cambios en el año 2004. La atención de los departamentos federales se dirige a algo como una promoción “expres”: se ofrecen sólo cursos intensivos de alemán en los que las y los niños y adolescentes con trasfondo migrante o de familias provenientes de la ex-Unión Soviética con un ancestral trasfondo alemán, deben nivelarse en alemán en aras de alcanzar los grupos regulares. (1)

Para el año 2007, la oficina alemana de estadísticas publica según el periódico *Tagesspiegel* del 18 de febrero de 2008 los siguientes porcentajes sobre estudiantes extranjeros sin pasaporte alemán: “el 19.2% de las y los estudiantes extranjeros estudiaba en colegios tipo *Hauptschule*, 13,8% en colegios tipo *Gesamtschule* (que integra los tres tipos de colegio existentes) y el 7.7 % en colegios tipo *Realschule*. Sólo el 4.3% estudiaba en colegios tipo *Gymnasium* (que abre el camino directo a la universidad)”⁴⁸. Un Colegio

⁴⁷Schraml Petra 2005⁴⁷ y die welt 2009. Deutschland, deine Schulschwänzer disponible en www.welt.de/diewelt/politik/article4771914/deutschland-deine-schulschwaenzer.html 09.09.2009

⁴⁸ Der Tagesspiegel (18.02.2008): Ausländeranteil in Deutschland leicht gesunken disponible en www.tagesspiegel.de/politik/deutschland/auslaenderanteil-in-deutschland-leicht-gesunken/1169652.html (20.3.2008)

Alemán en el Exterior recibe normalmente profesores y profesoras formados(as) para la enseñanza en los colegios tipo Gymnasium, algunos para Realschule y todos mis colegas enviados por el Estado alemán, excepto mi primer jefe de área, han expresado con frecuencia que no se formaron para grupos tan heterogéneos en los que se encuentran estudiantes para todos los tipos de colegios en Alemania, incluyendo el de la educación especial.

Puede que también por estas circunstancias de tener que repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje de Alemán como Lengua Extranjera (DaF), la política alemana reevaluó el papel de los colegios alemanes en el exterior a partir de 2006 como lo mencioné en el capítulo [Bienvenidos al Colegio Alemán](#)

Voces oficiales desde Colombia y Alemania sobre la interculturalidad

Habla el Estado alemán

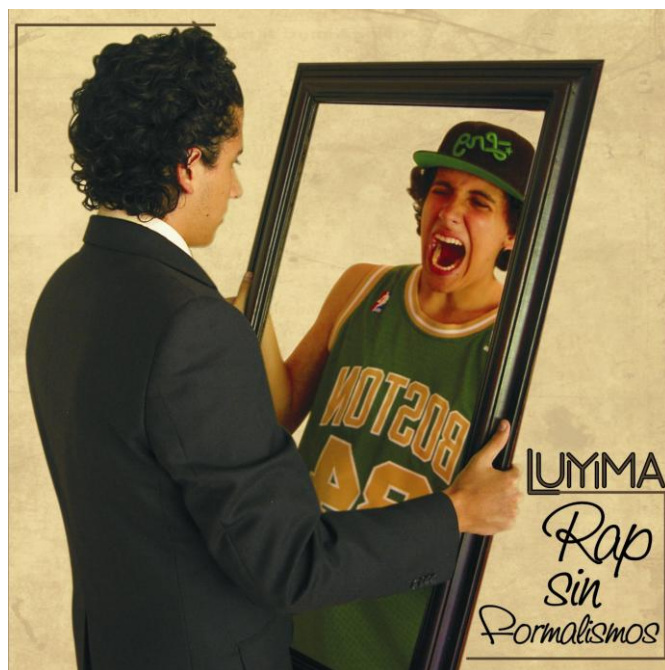
El principal servidor alemán oficial en Internet, www.bildungsserver.de, encargado de asuntos formativos y patrocinados por el estado alemán, ofrece acceso a textos y eventos planeados en el contexto educativo formal. En las **Recomendaciones para la formación y la educación intercultural en los colegios** (5 de octubre de 1996) emitidas por los ministros federales de cultura (KMK) expresa que

en la disputa entre lo propio y lo ajeno, una clave para alcanzar confianza en sí mismo/a y una heteropercepción reflexiva consiste en un cambio de perspectivas que ensancha la propia percepción e intenta tomar la posición del otro. La percepción de la diferencia en el espejo del otro que se logra con base en este cambio de perspectivas, fomenta la formación de la identidad de un yo estable y contribuye a la integración social. [...] Una competencia definida de esta forma es una calificación clave para todas y todos los niños y adolescentes, las minorías y

las mayorías; además, contribuye al proyecto de vida personal y profesional y ayuda a asegurar las oportunidades de vida de las siguientes generaciones.”(1)

No sabemos en qué trasfondos teóricos o prácticos se fundamentan estas recomendaciones cuando suponen que el cambio de perspectiva “fomenta una identidad de un yo estable”, que en su acepción de un yo cerrado hace imposible una educación intercultural basada en el *desasosiego* y la disposición de co-construir nuevos conocimientos y significados en el espacio del entre-medio a partir de las actualizaciones discursivas y corporales.

Esta noción se reafirma por la explicación de la portada de un cd sacado por un estudiante



del CAM en 2010

(ver la imagen [spieglefoto](#)) La imagen del yo en el espejo debe decir “sin formalismos” (sin rodeos) lo que el yo de cachaco no modula. Originalmente habían buscado realizar una portada en la que el yo sin formalismos enterrara al yo vestido de cachaco, pero las dificultades técnicas los dejaron abandonar esta idea.

Los nuevos conocimientos surgidos en los actos pedagógicos nos habilitan a reconocernos como co-constructores de nuestras identidades y de las de los otros, porque ellos nos enseñan a leer la emergencia de lo nuevo en cuanto a su función de huella y cómo

contribuye a una posible jerarquización o subversión de las asimetrías naturalizadas (ver [interculturalidad](#)). Saludamos la invitación de las **Recomendaciones para la formación y la educación intercultural en los colegios** expresadas por la KMK mencionadas arriba, que proponen cambiar la perspectivas a lo *try walking in my shoes*, (trata de caminar en mis zapatos) como elemento didáctico. Pero no podemos detenernos en esta interrelación que no pone entre paréntesis la idea de un yo y un otro como mónadas, porque la mirada en el espejo no hace sentir el *you'll stumble in my footsteps* (vas a tambalear en mis huellas) como lo avisa el grupo Depeche Mode en su canción *Try Walking in my Shoes* (<http://www.youtube.com/watch?v=-4YEW8uibkY>). Así lo corrobora también un cambio de zapatos en mi Klasse 11 de ToK (teoría del conocimiento) en 2009: las y los participantes no lograron repetir los movimientos idénticos moldeados en las suelas ni acoplar la tolerancia olfativa del dueño original.

Para no caer en la moldeación diferente de suelas y estilos o proyectos de vida con base en un “yo estable” que se reconfirma en la propuesta *Percepción de la diferencia en el espejo del otro*, que separa claramente entre el yo fuera del espejo y el yo dentro del espejo, debemos aprovechar la metáfora del espejo en su potencia despersonalizante y causante de un desasosiego que aparece en ***Extranjeros para nosotros mismos*** de Julia Kristeva como el *sine qua non* para la apertura al otro (en nos-otros). Debemos adentrarnos al campo entre el adentro y afuera, comparable con el concepto del “pensamiento fronterizo” en la obra de la investigadora chicana Gloria Anzaldúa en E.E.U.U., quien centra su atención en nuestra confusión dolorosa de vernos como migrantes corridos de los lugares familiares.⁴⁹

⁴⁹ Cf sobre “el trabajo fronterizo” de Gloria Anzaldúa: Behar, Ruth (2004): *The Vulnerable Observer en The Vulnerable Observer* Boston: Beacon Press p.1-33

Habla el Estado colombiano

En Colombia existe el servidor oficial www.colombiaaprende.com.co que revela la paradoja de que el Estado colombiano: autodeclarado multicultural en la Constitución de 1991, no emite recomendaciones para la educación intercultural. La página sólo remite al servidor español www.aulaintercultural.org y www.proeibandes.org, el servidor boliviano para la Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos, que registra sobre Colombia experiencias y trabajos sobre la educación indígena, la etnoeducación y la educación propia. En cuanto a la educación intercultural en combinación con la enseñanza de una lengua extranjera, es decir, el contexto investigativo, los Lineamientos Curriculares (1999)⁵⁰ del Ministerio de Educación Nacional ponen énfasis en los aspectos cognitivos y lingüísticos en los procesos educativos. Las y los autores parten de un solo yo cuya cohesión se supone amenazada por los sueños y un mundo en movimiento y prescriben como fin de la enseñanza “incursionar en el proceso de aculturación en una lengua extranjera” (102). Suponen el encuentro entre dos culturas lingüísticas monolíticas siendo la lengua extranjera la base de la cultura a la que las y los estudiantes deben adaptarse o “aculturizar” y este concepto de aculturación hace caso omiso de la emergencia y la negociación de nuevos significados puestos en escena en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es como si se tratara en una interacción de un supuesto sujeto cerrado que, desde esta mirada, debe aculturarse, es decir, acumular propiedades lingüístico-cognitivas previamente definidas. Aunque los lineamientos curriculares reconozcan la multiplicidad de las identidades, sólo la conceptualizan como constituida y construida por “descripciones”, pero no constituyente de sus propios procesos de subjetivación que por su lado, son co-construidos por el otro.

⁵⁰Ministerio de Educación Nacional (1999): Idiomas Extranjeros. Lineamientos Curriculares – Áreas Obligatorias y Fundamentales Bogotá: Magisterio

De acuerdo con un concepto monolítico, la multiplicidad de las identidades interculturales en Colombia fue recortada por el Ministerio de Educación, que promueve una Colombia bilingüe orientada exclusivamente a la cultura anglo-estadounidense, y quita, en su plan decenal y, especialmente, a partir de 2007 en su objetivo de una “Colombia Bilingüe hasta 2019”⁵¹ otros idiomas extranjeros como el italiano, francés y alemán de las pruebas ICFES, sin reemplazarlos por idiomas originarios.

Habla una estudiante colombo-alemana del CAM

Lo desconocido ([presentación realizada por neleh](#))

La figura circular en el centro representa todo conocimiento o experiencia desconocida para nosotros. La variedad de colores da a entender la variedad de cosas que nos podemos encontrar, desde ideas muy similares a las nuestras hasta conceptos que nos desagradan o son completamente contrarios a los nuestros. En algunas ocasiones asimilamos estas ideas diferentes para aprender algo nuevo pero sólo nos permitimos este choque en pequeñas cantidades o con ciertos intervalos de tiempo como sucede cuando aprendemos otro idioma, probamos otra comida, etc. De lo contrario tendemos a rechazar las ideas nuevas y a cansarnos fácil de ellas.

En otras ocasiones también tenemos una predisposición que nos lleva a rechazar algo de entrada, es decir que por experiencias previas, como por ejemplo alguna idea discriminatoria hacia un pueblo, una nación, etc. nos hace sentir desagrado hacia esa idea nueva aunque nunca hayamos tenido algún contacto directo con ella. Esta confrontación lleva a que busquemos, con el motivo de incrementar el rechazo, fortalecer nuestros conceptos tradicionales y nuestra identidad. Así se

⁵¹ Ministerio de Educación Nacional (2006): Acuerdo Nro. 080012 del 19 de diciembre de 2006 disponible en http://web.2icfes.gov.co/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1303

desarrolla una identidad colectiva que se presenta por ejemplo en la cultura colombiana dado por ciertas circunstancias o situaciones. Pienso que los colombianos se hacen especialmente solidarios cuando la contraparte exterior la ataca de alguna forma, siendo por medio de críticas, secuestros, violencia, discriminación, etc. En este caso las personas se unen y están dispuestas a defender a otros colombianos incluso sin conocerlos personalmente, pero en otras situaciones, cuando a otro le sucede algo grave pero no se conoce y no se presenta una contraparte exterior culpable sino que la culpa se hace colectiva, entonces no se le da mucha importancia.

Puedo decir por mis propias experiencias y de la de otros extranjeros amigos que la cultura colombiana todavía es bastante conservadora cuando se enfrenta a otras ideas y culturas. Generalmente los colombianos no rechazan a extranjeros como sucede en otros países pues todavía siguen siendo muy raros y más bien se les observa como algo curioso. Además se les trata con amabilidad pues aunque a veces sea solo por apariencia, es la tarjeta de presentación para todos los colombianos que le da una sensación de bienvenida al visitante. Pero generalmente son pocas las intenciones de aprender o conocer realmente algo diferente y rápidamente se les pierde el interés. Esta es solamente una idea general pero quiero aclarar que igual también existen otros casos que presentan comportamientos contrarios como algunos que sí muestran más interés por aprender y experimentar algo nuevo.

En Alemania no he estado hace mucho y tengo pocas experiencias de la confrontación cultural entre ambos países pero creo que existe tanto una parte de la población que se interesa mucho por otras culturas como también hay otros que nos les interesa en absoluto, debido también porque en Alemania ya hay un nivel

de internacionalidad mayor y esto lleva a que, para algunos, incluso les desagradan otras culturas extranjeras y las rechazan de entrada ya que han conocido algo sobre ellas y han generalizado sus experiencias para discriminar toda esa cultura extranjera. Para dar un ejemplo, si he tenido una mala experiencia con una comida en un restaurante chino particular estaré prevenida y pensaré que la comida china en general no es buena. (neleh 2007)

TERCERA PARTE: EN MEDIO - DAZWISCHEN

Mi aproximación a la interculturalidad

La proponente, en su función de migrante, anarquista y autora de este texto experimenta cotidianamente el espacio educativo y vivencial entre y dentro de las dos culturas nacionales mencionadas, y está interesada en que las posturas autorreflexivas que emergen gracias al uso de la metodología performativa, tengan un impacto en la formación performativa de todas las y los participantes en el proceso investigativo. Este interés se expresa en la promoción de una actitud autogestionada en la co-razón para todas las personas co-constructoras que están interesadas en liberarse hacia dentro y contrarrestar los poderes convencionales, rituales etc. que influyan en la constitución de nuestros yoes y sus yolleos, (soliloquios entre nuestros yoes internos) como los podemos presenciar en la película ***El lado oscuro del corazón*** que plasma la vida y obra del escritor y poeta argentino Oliverio Girondo (1891-1989). Aquí un corte de una conversación entre el poeta y uno de sus yoes en la película.

Cuando queremos transformar el yolleo en yotreo, es decir, entrar en el espacio entre el yo y el otro, debemos conocer primero los yoes que se relacionan con su otro, trátase de nuestras identidades generacionales, académicas, vivenciales, de género o nacionales que se interrelacionan dentro de una persona. Cuando queremos abrir el camino para una educación intercultural transformadora del yolleo en yotreo desde una perspectiva anarco-performativa, debemos poner a dialogar primero nuestros yoes, aclarar posibles jerarquizaciones, sus causas probables y fuerzas transformadoras dentro de nosotros y nosotras mismas. Una posible conversación de los yoes, la ofrece el poeta argentino Oliverio Girondo en el poema

“YOLLEO

EH VOS

tatacombo

soy yo

di

no me oyes

tataconco

soy yo sin vos

sin voz

aquí yollando

con mi yo sólo solo que yolla y yolla y yolla

entre mis subyollitos tan nimios micropsíquicos

lo sé

lo sé y tanto

desde el yo mero mínimo al verme yo harto en todo

Junto a mis ya muertos y revivos yoes siempre siempre

Yollando y yollando siempre

por qué

si sos

por qué di

eh vos

no me oyes

tatatodo

por qué tanto yollar

responde

Y hasta cuando.” (185)⁵²

En los actos pedagógicos y las interpretaciones de los mismos, las y los educadores y estudiantes hacemos emerger en los actos pedagógicos, con base en nuestras culturas vivenciales, profesionales y generacionales la emergencia de sujetos relacionales (cfr. [Una posible transformación del sujeto moderno](#)). En estos espacios emergen los significados que las y los actores negociamos -con frecuencia de una forma asimétrica y jerarquizante- en el nivel discursivo y corporal. Las y los actores podemos reconocer nuestro poder co-constructivo en los procesos educativos y formativos siempre y cuando estemos dispuestos, como veremos, a permitir y aprovechar el desasosiego en el encuentro con el otro.

Una problematización necesaria del concepto interculturalidad

La comparación de propuestas educativas en los dos países puede hacer pensar que el concepto *intercultural* se refiere sólo a culturas nacionales. Para evitar esta reducción, nos tenemos que interrogar por las culturas que abriga los significados con los que negociamos en los límites oscilantes entre el yo y el otro en el *entre lugares*. Por eso, Karl-Heinz Flechsig (2002) define la interculturalidad como problema de aprendizaje y señala el primer problema de la negociación como la necesidad de reconocer la gran variedad de construcciones sociales llamadas *culturas*, por ejemplo las étnicas, generacionales o de género, y la urgencia de facilitar una comunicación entre ellas más allá de los discursos políticos. El segundo problema es para Flechsig el poner en práctica esta diversidad reconocida en el nivel educativo de tal manera que logremos reconocer la pluralidad de las identidades culturales en cada uno y cada una, y el hecho probable que cada individuo organice estas identidades en forma vertical según su biografía y su situación actual.

⁵² Girondo, Oliverio(1989) veinte poemas para ser leídos en el tranvía. calcomanías y otros poemas Madrid: Visor

Como tercer problema, Flechsig menciona la necesidad de cuestionar los contenidos y objetivos pedagógicos resumidos en las respectivas propuestas de educación intercultural, en nuestro caso por la pedagogía occidental oficial aplicada en el CAM y dirigida a la formación de una “personalidad individualista” (67) que no pone énfasis en el carácter orientado al futuro como nos hace entender su etimología latina “cultura esse” (cfr- cultivo de conceptos reiterativos) y transformadora de las identidades plásticas en el encuentro entre las culturas incorporadas y puestas en escena. Por eso, el desconocimiento de que las propias identidades culturales son construcciones sociales y multiformes, lleva aún la batuta en muchas situaciones de educación intercultural formal. Renate Nestvogel (2002) cuestiona para la educación intercultural formal en Alemania a comienzos del siglo XXI la imputación oficial de “*que los conflictos resulten del choque de distintas culturas, y no de los desniveles económicos, políticos y socio-estructurales.*” (40)

Una posible sensibilización para la educación intercultural

Cuando queremos alcanzar una mayor comprensión de los factores que co-construyen un aprendizaje significativo, y por ende exitoso, en los contextos entre-culturas, debemos partir del conocimiento crítico alternativo propuesto por los españoles Javier García, Rafael Pulido y Ángel Montes del Castillo (1997).⁵³ Según estos autores, dicho conocimiento equivale a la capacidad de relativizar el propio contexto cultural entendido como “*una organización de la diversidad, de la heterogeneidad intragrupal inherente a toda sociedad humana*”(12) y a la de incluir la reflexión autocrítica en el quehacer cotidiano. El conocimiento crítico alternativo aplicado consiste en reforzar en las personas la percepción y aceptación que todas y todos somos y participamos en muchas culturas, para que disolvamos las dicotomías existentes y consideremos este multiculturalismo como

⁵³ García, Javier; Pulido, Rafael y Montes del Castillo, Ángel (1997): La educación multicultural y el concepto de cultura en Revista Iberoamericana de Educación Nro. 13 Educación Bilingüe Intercultural disponible en www.oei.org.co/oeivirt/rie13a09.htm (10.11.2004)

la condición humana “normal”. En el CAM, las dicotomías nacionales entre alemanes y colombianos siguen existiendo según una profesora colombiana que me dice en una charla informal en 2008 que “*si yo fuera alemana, trabajaría distinto y me iría más temprano*” [a casa]. En 2007 en cambio, Sergio, estudiante de grado 11º considera que el reconocimiento positivo de la participación en se ha logrado en el CAM porque “*aquí tenemos profesores muy distintos, por ejemplo a ti, Anja, y esto nos hace más abiertos. Lo noto cuando estoy con amigos de otros colegios que son más estrictos.*” Los educadores formales e informales en este contexto debemos disponer de una gran diversidad de contenidos y métodos para que cada persona sepa manejar sus conocimientos implícitos (saber cómo) y explícitos (saber qué) de su(s) cultura(s). En este punto coinciden los autores españoles y el manual de convivencia del CAM (2006) cuyos lineamientos filosóficos y pedagógicos “*fortalecen los siguientes principios: 1. “**Aprender a ser** [...] 2. **Aprender a hacerse** [...] 3..**Aprender a aprender** [...] 4. **Aprender a convivir**”*⁵⁴ (12), aumentados en la reedición del manual de 2010 por “**Aprender a convivir con otras culturas**”⁵⁵ (15). Aunque saludamos mucho la edición aumentada de los lineamientos filosóficos a favor de un mayor énfasis en el contacto entre culturas, la “visión” del CAM reflejada en el Manual, parte del concepto de una “*sociedad multicultural*” (14) y no intercultural que hace surgir la idea de que las personas experimentamos nuestras culturas lado al lado sin intersticios. La presente propuesta pedagógica y su respectiva metodología pretenden hacer entendibles y manejables los espacios entre-medio en los que nos encontramos con el otro.

⁵⁴ Colegio Alemán Medellín (2006): Manual de Convivencia Medellín

⁵⁵ Colegio Alemán Medellín (2010): Manual de Convivencia Medellín

La metodología performativa como ayuda para una mejor comprensión de las competencias interculturales

Para facilitar habilidades constructivas para el accionar anarco-solidario en el entre-medio, la metodología performativa abarca las competencias por aprender, mencionadas en el manual de convivencia del CAM como “principios” (ver arriba) desde su emergencia performativa en el acto pedagógico mismo. Las y los profesores que pretendemos orientar nuestros procesos pedagógicos en el desarrollo de las competencias, debemos ampliar nuestra capacidad de saber leer y manejar las competencias en cuanto “acontecimientos de hecho con efectos” (*enactment*) ya que creemos con la Asociación Alemana para la Investigación sobre las Lenguas Extranjeras DGFF (2008)

que no sólo importa que existan algunos componentes de una competencia específica, sino que el concepto “competencia” incluya saber utilizar, aprovechar, involucrar y aplicar realmente en el manejo exitoso de tareas y problemas este saber, este saber hacer, las actitudes existentes etc., tal como acontecen según el contexto específico en la realidad.(3)

Por eso, los autores del DGFF concluyen que “*la existencia de una competencia y/o el grado de una competencia desarrollado se extrapola cuando se observan y revisan los aspectos performados*” (ibid.)⁵⁶.

Promover el manejo autorreflexivo sobre nuestros actos es también un camino y una meta de la propuesta pedagógica performativa intercultural que se inscribe aún más en el contexto de “los retos para la investigación sobre lenguas extranjeras”, detectados por el grupo DGFF. Consideramos con este grupo de autores que los procesos de enseñanza y aprendizaje obtienen un carácter formativo en los ámbitos “*desarrollo de la personalidad y de la identidad a partir de la comprensión intercultural y la auto-relativización*

⁵⁶ Hu, Adelheit et al. (2008): Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung. Positionspapier von Vorstand und Beirat der DGFF disponible en www.dgff.de/fileadmin/user_upload/dokumente/Sonstiges/Kompetenzpapier_DGFF.pdf (04.12.2009)

(*descentración*)” (8). Por ello, el énfasis de nuestra propuesta pedagógica consiste, por ende, en aprender a ver y leer las competencias aistéticas y axiomáticas y no tanto las cognitivo-funcionales.

En el contexto de esta propuesta, siempre serán necesarios unos “esencialismos estratégicos” en la construcción identitaria como los propone Stuart Hall (cfr. [Cultivo de conceptos reiterativos](#)) para poder hacer entendibles y enseñables las competencias que componen el aprendizaje de un conocimiento no sólo crítico sino autorreflexivo. Una posible caracterización esencialista, pero de mucha ayuda didáctica, de los aspectos de una competencia intercultural es el “modelo para el desarrollo de una competencia intercultural” del alemán Ewald Kiel (2000) que incluye: la formación para la competencia objetiva que refleja los saberes sobre la(s) propia(s) cultura(s) y la(s) de las y los otros, la competencia social que sabe manejar situaciones conflictivas, la competencia autorreflexiva que se expresa en reconocer la(s) cultura(s) que configuran mi(s) identidad(es) y por último, una competencia prospectiva que nos facilita un manejo consciente y anticipador del encuentro con las y los otros.

El desasosiego del doble gesto co-constructivo en el encuentro con el otro

Para poder conceptualizar el campo en el que se realiza la elaboración y escenificación de las competencias “interculturales” en el encuentro entre culturas, el intelectual indio Homi Bhabha propone en *The Location of Culture* (1994) abandonar la búsqueda de un comienzo único y homogenizante de una cultura o un grupo cultural. Es decir, no buscar un *arqué* o comienzo, sino conceptualizar un campo de intersticios o llamado *in-between* por el mismo autor, que parte de la posibilidad de un *an-arqué*, un sin comienzo, característica fundamental para la perspectiva anarquista (que se constituyó en el siglo XIX con este nombre contra el gobierno monárquico de los zares) y la performativa con base en el principio de la iterabilidad. Bhabha subraya

*la necesidad de pensar más allá de las narrativas sobre subjetividades originales e iniciales, y la necesidad de enfocarse en aquellos momentos o procesos que se producen en la articulación de diferencias culturales. (1)*⁵⁷

En este campo *in-between* o entre-lugares -o entremedio en palabras de Marin Buber-, se ubica una posible educación intercultural que aprovecha, en concordancia con la propuesta de la migrante china a E.E.U.U., Hongyu Wang, la paradoja de la aporía derridiana, que da a conocer las distintas experiencias contradictorias, que pueden emerger en espacios limítrofes físicos e imaginarios. El aprovechamiento de la aporía derridiana lleva a Wang a la conclusión comparable con la de Julia Kristeva, que es el reconocimiento de un determinado estado de desasosiego que facilita en y para los actos educativos interculturales un contacto con el otro, que no tenga un carácter homogeneizante o colonizador con el otro dentro y fuera de nos-otras y nos-otros mismos.

Para imaginar con más facilidad la constitución del espacio *entre lugares* en el campo educativo, Hongyu Wang (2005) define la aporía derridiana y su utilidad para la educación intercultural, como

*la posibilidad de lo imposible [que] nos invita a experimentarla como tal, incluyendo sus contradicciones lógicas. La posibilidad de “llegar a pasar” y de “llegar sin dar el paso” convierte el acto de pasar el límite en una paradoja (48)*⁵⁸.

Según esta propuesta, se realiza un encuentro con el otro que “llega a pasar por la casa”, que llega sin haber sido esperado, es decir, otro no explicado o bienvenido por nos-otros. Para Wang, Derrida propone que no podemos ni debemos universalizar o domesticar al otro, sino que debemos escucharlo con un gesto afirmativo y sólo nos transformamos si respondemos al llamado del otro no domable que no puede ni debe ser colonizado. La

⁵⁷ Bhabha, Homi (1994): *Introduction to the Location of Culture* disponible en <http://prelectur.stanford.edu/lectures/bhabha/location1.html> (20.5.2007)

⁵⁸ Wang, Hongyu, (2005): *Aporías, Responsibility and the Impossibility of Teaching Multicultural Education* disponible en www.okstate.edu/education/stcl/curriculumstudies/documents/AporiaEducationalTheory.pdf (13.4.2007)

respuesta a este llamado se convierte en responsabilidad cuando nuestra respuesta surge desde una situación insegura de lo no preestablecido -como la visita del otro no esperado- y sólo así se realizará una ruptura con nos-otros mismos. Esta ruptura nos hace posible atender a las diferencias dentro y alrededor de nos-otras y nos-otros mismos.

Esta apertura al otro no equivale en la lectura de Wang a un estado de indiferencia o una aceptación de “todo” (el llamado *anything goes*), sino que obedece por un lado, al doble gesto de distanciarse de lo establecido e intervenir simultáneamente desde este mismo *establishment*. Por el otro lado, se halla el doble gesto de tomar una propia decisión y estar abierto a posibles alternativas. Esta duplicidad del gesto lleva a un estado de desasosiego duradero, un estado indispensable para el encuentro con el “extranjero en nosotros mismos” como propone la psicoanalista y semióloga Julia Kristeva.

La necesidad de considerar la despersonalización y/o la ruptura con el propio yo propuesta por las dos investigadoras migrantes es básica para los procesos de enseñanza y aprendizaje de educación intercultural que pretenden formar sujetos autorreflexivos y autogestionados. Hongyu Wang recomienda además que los procesos co-constructivos de enseñanza y aprendizaje partan de la autocrítica en contextos con estudiantes del centro y de la autoafirmación con estudiantes marginados, sin olvidar que una persona puede reunir identidades contradictorias al mismo tiempo. Por ejemplo: un(a) estudiante del colegio de clase media o media-alta puede tener una identidad socioeconómica del centro y experimentar simultáneamente una identidad marginada por no cumplir con los estándares generizantes de del CAM cfr. el testimonio de una estudiante (2006) a la “*molestaron y siempre lo han hecho*” en la entrevista [fútbol fatal](#) en grado 3º y 8º o ser diferente a las normas instaladas por sus pares como Luiyma (2010), estudiante creativo, crítico y autorreflexivo que ya no comparte sus conocimientos y actitudes en el aula porque “*me cansé que no me tomen en serio, no me presten atención*”.

Después de haber experimentado estas identidades contradictorias a primera vista en carne propia en las interrelaciones con las otras personas, decidí aprovechar mi trasfondo anarcopunk y unirlo a las propuestas de los estudios performativos para poder disponer, paso a paso, sobre más posibilidades de comunicar nuestros yoes dentro de nosotros y conseguir una suerte de polifonía de “yotreos” en los entre-lugares de una educación intercultural que fomente la liberación de las fuerzas de la co-razón.

La co-construcción *anarco-performativa*

Si miramos las situaciones educativas interculturales desde una perspectiva anarco-performativa, se abren las puertas para comprender la educación como un juego de resistencias a la co-construcción identitaria, al mismo tiempo que como un incentivo co-constructor para la formación de nuevas identidades autogestionadas. Para eso debemos considerar con el historiador Irving Louis Horowitz (1982)⁵⁹ la propiedad del “dos en uno” que abarca el concepto de la anarquía porque “*Nos vemos, pues, frente a un concepto negativo de la anarquía como estado de rebeldía en contraste con una visión positiva de la anarquía del carácter superfluo de las normas del gobierno.*”(14)

Apuntes sobre la perspectiva anarco-libertaria

El movimiento anarco-libertario y su objetivo de crear las condiciones para una convivencia en asociaciones libres de individuos libres, lleva *grosso modo* una trayectoria de 2.500 años, pero fue considerado explícitamente como tal desde el siglo XIX para expresar su distanciamiento abierto de los movimientos marxista-socialistas que creían posible un “Estado ideal” y podemos mencionar como ruptura pionera aquella entre el

⁵⁹ Horowitz, Irving Louis (1982): Los anarquistas. 1. La teoría Madrid: Alianza

anarquista Bakunin y Carlos Marx. Las autoridades de la derecha y de la izquierda difaman este movimiento porque llama a la *desobediencia* contra el Estado y las autoridades, y propone una *vida autogestionada* sin hacer caso omiso de la *co-razón*. La negación a dedicarse a actividades políticas intraestatales y para desvirtuar aspiraciones políticas, ha llevado a lo expresa Irving Louis Horowitz (1982), ⁶⁰ “*La verdad llana y sencilla [es...] que, en cuanto fuerza histórica, el anarquismo nunca tuvo gran importancia.*” (19)

¿Cómo pretende la educación libertaria contra-manipular las fuerzas del Estado?

La educación libertaria que parte de la solidaridad con las personas marginadas, se distancia desde sus comienzos en el siglo XIX, por ejemplo, en Kropotkin y Tolstoi, de la separación entre el trabajo intelectual y manual promoviendo una educación integral que considera la libertad como elemento eminentemente social que, según Luce Fabbri (2001)⁶¹ “*es, esencialmente lo contrario de la pereza; es iniciativa, es responsabilidad, es aceptación de los riesgos, tolerancia, discusión.*” (contraportada del Boletín de la Escuela Libertaria Paideia)- Por esto, no debemos confundir la educación libertaria antiautoritaria en auge en los países industrializados de los años 60 y 70 del siglo XX, porque la premisa antiautoritaria del *laissez faire* no promueve en “el niño rey” o “la niña reina” una actitud solidaria y autogestionada que experimente la propiedad social de la libertad. Para decirlo en otras palabras: la educación oficial (autoritaria) y la antiautoritaria educan a sus estudiantes a ser *idiotae* hombres privados fuera de la comunidad, mientras que la educación libertaria busca formar personas que puedan ser *politicoi*, personas que cuestionan el *estatus quo*, que desenmascaran los efectos de los discursos y proponen formas de contramanipulación.

Una contramanipulación necesaria para hacernos co-constructores en nuestros propios discursos consiste en tener presente que cada contexto cultural sólo se puede

⁶⁰ Horowitz, Irving Louis (1982): *Los anarquistas. 1. La teoría* Madrid: Alianza

⁶¹ Fabbri, Luce (2001) en (la contraportada de): Monográfico Educación A Rachas (2001): *Boletín de la Escuela Libertaria Paideia* Mérida

entender como la suma de sus individuos como aclara la posición libertaria de Frank Chodorov (2005):

“Cuando los individuos desaparecen, lo hace también el todo. El todo no tiene existencia por separado. Utilizar el sustantivo colectivo con un verbo en singular nos lleva a la trampa de la imaginación; nos inclinamos a personalizar a la colectividad y a pensar en ella como poseedora de un cuerpo y una psique propios.”⁶²

Resistencias anarco-performativas

Una materialización puede ser el grupo cultural “Roquer@s” existente en el CAM desde 2006 que contrarresta la mayoría adepta de la música Reggaetón. Este movimiento músico-cultural no se inscribe, como el punk rock, en la naturalidad y la necesidad de tener que pertenecer a un único género (o generización). El grupo reúne en el CAM a estudiantes -hombres y mujeres- de distintas edades y grados, característica que lo hace único porque las amistades del Colegio se forman, según las y los estudiantes entrevistados, en tercero o a más tardar en cuarto de primaria. La mayoría de sus compañeros y compañeras los toleran, pero los grupos de “amistades” que se autodefinen como “normales”, los ridiculizan e incluso, agreden. En 2007, un roquero fue agredido con papel higiénico sucio en el baño por un grupo de estudiantes masculinos definidos por ellos mismos y por sus padres en la reunión convocada como “los normales” quienes tienen el derecho de agredir al “anormal”. Para poder apoyar actitudes de resistencia como la “roquera” y para poder confundir los límites entre sexo y género, Judith Butler propone combinar la tesis feminista que convoca a recuperar lo personal como asunto político, con la consideración de la categoría cuerpo, especialmente desde la tradición fenomenológica, en vez de contraponer “la mujer” a “el hombre”. Para eso considera necesario superar la concepción

⁶² Chodorov, Frank cit. en Rothbaud, Murray N. (2005): Hacia una nueva libertad: el manifiesto

individualista de los actos, con el fin de poner más énfasis en su carácter teatral e iterativo:

“la pertenencia a un sexo es un acto ya ensayado, es simultáneamente una reescenificación y una nueva experiencia de significaciones socialmente ya introducidas; es una forma cotidiana y ritualizada de su legitimación”. (312)

En ***Cuerpos que importan*** (2002a), la filósofa norteamericana explica el funcionamiento del carácter teatral de la performatividad aprovechando la iterabilidad introducida por Derrida como principio de los actos performativos:

Precisamente, la noción de la performatividad del género exige que se la reconciba y se la juzgue como una norma que obliga a “apelar a cierta cita” para que sea posible producir un sujeto viable y justamente, es necesario explicar la teatralidad del género, en relación con este carácter obligatorio de la cita (326)

Cultivo de conceptos reiterativos

Para contrarrestar posibles desfases conceptuales por parte de las y los lectores co-constructores, voy a aclarar en lo que sigue el uso de términos claves para este contexto, a saber: persona, iterabilidad, identidad, plástico, híbrido, performance, performatividad, preformar y la discusión butleriana sobre el sujeto generizado. (ver [la transformación del sujeto moderno](#))

Cuando miramos trabajos específicamente orientados a la investigación escolar, notamos que las identidades generizadas en la educación han sido indagadas sobre todo por los estudios feministas. Estos, orientados por distintas epistemologías feministas, identifican distintos presupuestos sobre “el ser hombre y el ser mujer” aunque todos los estudios pretenden destapar y transformar las relaciones de poder construidas a partir de la pertinencia o la atribución a un sexo (género biológico) o a un género (generización social). La epistemología posmoderna feminista (p.ej. Judith Butler) enfatiza en elaborar y

hacer reconocer la plasticidad de las identidades sociales (entre ellas, las identidades de género), de los conocimientos y de las interpretaciones.

*La plasticidad de las identidades y **La chica plástica** de Rubén Blades*

(<http://www.youtube.com/watch?v=RhjrgDXnkfU>)

¿Este concepto pretende explicar las identidades de género con plastilina o quiere relacionarlas con las cirugías plásticas tan en auge a comienzos del siglo XXI no sólo en las mujeres adolescentes, sino cada vez más también en los hombres de las sociedades occidentales, incluyendo a la colombiana? Pues no es ni lo uno ni lo otro ni todo lo contrario: se refiere exactamente al concepto de la plasticidad en cuanto descriptor de los acontecimientos entre los polos, que Homi Bhaba aplica al campo de la interculturalidad en forma del *in-between* o entre medio (ver interculturalidad). Este concepto sólo puede aprovecharse en el contexto educativo, si reconocemos los polos como extremos de un mismo continuo: términos existentes en el CAM como auténtico o “plástico”, sujeto y objeto, mujer y hombre, alemán y paisa-antioqueño, adolescente y adulto, alumno(a) del CAM y de otro colegio, no son términos independientes sino extremos relacionales de un continuo. Existen innumerables posiciones intermedias que se hacen más legibles con la metodología performativa, la cual no constituye pequeños pares de oposición, sino que percibe y analiza las escenificaciones corporales y discursivas en contextos determinados frente a posibles horizontes contingentes (ver metodología). Una posible aplicación formativa de esta mirada performativa se presentó en el año 2009, cuando discutimos en grado décimo el concepto “bipolar” que se puso de moda entre las y los estudiantes de noveno y décimo grado que reduce, según las y los estudiantes, los comportamientos no entendidos y/o aceptados por ellas y ellos a “polos” descalificados sin dejar ver el entre-medio. “*Son locos*” “*Son extremos*” fue la definición más recurrente. Esta trasposición de un concepto psiquiátrico que determina un trastorno sicótico con intervalos de depresión y

manía incapacitantes, sirve para este grupo como medio para expresar su desdén en cuanto a todos los que no consideran “normales” por no caber en sus códigos culturales. Además, refleja el miedo que el contexto cultural de las y los estudiantes de los grados mencionados, siente frente a ese otro que no se deja definir por un solo “polo” ya que el concepto siquiátrico de bipolaridad define la persona bipolar también como una persona no predecible. Cabe decir que después de la aclaración de las connotaciones despectivas, las y los estudiantes dejaron de utilizar el término en mis clases.

Elizabeth Anderson (2003)⁶³ elabora en *Epistemología y filosofía de las ciencias feministas* unos estilos cognitivos opuestos que en el mundo filosófico y científico occidentalizado figuran tradicionalmente como representantes del “mundo femenino” y/o “mundo masculino”. Los reproduzco en el siguiente cuadro que refleja la plasticidad de los estilos en el continuo entre las oposiciones tal y como emergen en la presente propuesta pedagógica performativa intercultural. Invitamos a las y los lectores dispuestos a discutir la representación de este cuadro en: plastizitaeten@gmail.com

⁶³ Anderson, Elizabeth (2003): Feminist Epistemology and Philosophy of Science En Stanford Encyclopedia of Philosophy disponible en <http://plato.stanford.edu/entries/feminism> 20.03.05

Estilos cognitivos “femeninos” según la filosofía y las ciencias occidentales tradicionales		Estilos cognitivos “masculinos” según la filosofía y las ciencias occidentales tradicionales	
<u>Concreto/a</u>		<u>Abstracto/a</u>	
<u>Práctico/a</u>		<u>Teórico/a</u>	
<u>Corporeizado/a</u>		<u>Descorporeizado/a</u>	
<u>Emocionalmente comprometido/a</u>		<u>Emocionalmente independiente</u>	
<u>Sintético/a</u>		<u>Analítico/a</u>	
<u>Intuitivo/a</u>		<u>Deductivo/a</u>	
<u>Cualitativo/a</u>		<u>Cuantitativo/a</u>	
<u>Orientado/a al cuidado</u>		<u>Orientado/a al control</u>	

Aún este cuadro hace creer, gracias a su representación unidimensional, en relaciones estáticas entre los estilos cognitivos. Pero se verá que ellos se modifican en el transcurso del desarrollo de la propuesta pedagógica porque los estilos se negocian en las distintas situaciones y entonces, el cuadro puede servir como una herramienta contrastiva para observar los movimientos reales.

Y es que en la situación concreta de los actos pedagógicos siempre interactuamos varias personas, también con el fin de constituírnos como ciudadanas y ciudadanos en el contexto intercultural dado. Por eso queremos aclarar ahora, antes de adentrarnos en el campo entre las personas que co-construimos en los actos, el concepto de “cultura” y “persona” y su interrelación con los conceptos “ser humano” y ciudadano”.

Cultura, personas y ciudadanos

Una pedagogía performativa situada como la que proponemos debe partir de una noción de cultura que refleje su carácter procesual y co-construido. Esta característica se halla en la etimología del origen latín de la palabra cultura en español y Kultur en alemán. La palabra raíz latina *cultura* se deriva del futuro sustantivado del verbo latín *colere⁶⁴ *cultura*, es un sustantivo que denomina la acción de un ente femenino y/o una *civitas (sociedad) dirigida al futuro, y adquiere los siguientes significados en los distintos campos de acción “cultural”:

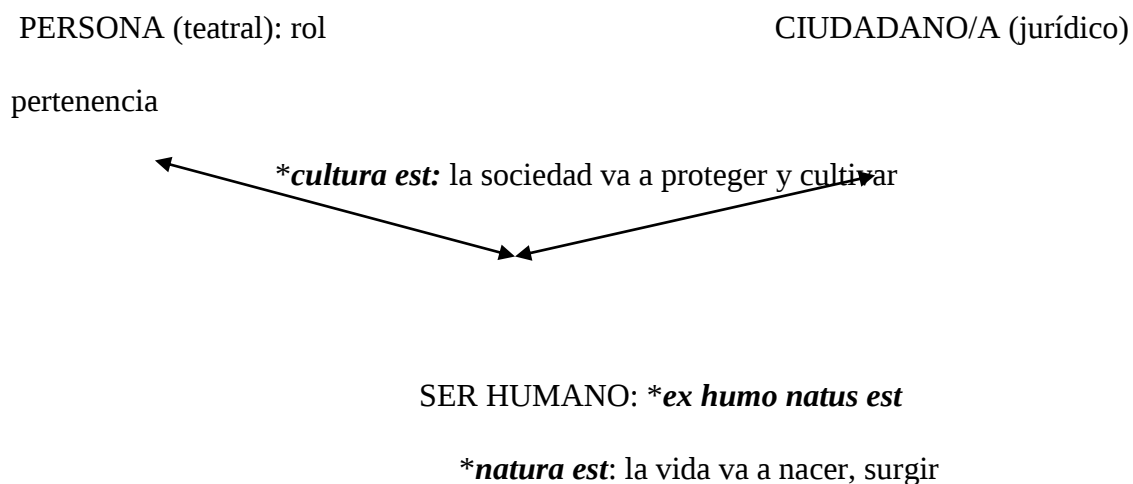
“1.el cultivo (la que va a cultivar), despacho (la que va a despachar), cuidado (la que va a cuidar); [agri, vitis] 2. (poco claro) abs. agricultura 3.a) formación (intelectual) (la que va a formar (intelectualmente); medios para la formación [animi]; abs. (Horacio): perfeccionamiento moral; b) (Horacio): adoración (la que va a adorar), homenaje (la que va a homenajear).⁶⁵

La comprensión literal de la cultura en el sentido de “va a...” subraya su carácter procesal: todas y todos los que conformamos una **cultura** territorial, intelectual, formativa moral, generacional etc., no **somos** sino que **dirigimos** nuestras actividades a su conformación, la cultura llega a existir sólo a partir de nuestras acciones. Por el otro lado, nosotros mismos asumimos un papel *in-between*, entre-medio o *hyphenated* (unido por un guión) en nuestra función de unir en nosotros cultura y naturaleza, siendo la última etimológicamente otra acción de un ente femenino dirigido al futuro, porque se deriva del verbo *nascari (nacer, surgir). Para nosotros mismos en cambio, la etimología no ofrece un origen procesal, sino siempre relacionado con un sector de nuestra vida: **somos** seres

⁶⁴ Los significados son tomados del diccionario latín-alemán *Langenscheidts Großes Schulwörterbuch Lateinisch-Deutsch* Berlin München: Langenscheidt 1985 p.292 y complementados por mí (AM)

⁶⁵ Langenscheidts Großes Schulwörterbuch Lateinisch-Deutsch (1985; p. 292). Traducción del latín al español, mediante el alemán, hecha por Anja Mackeldey. Busca enfatizar en el carácter futuro de la expresión.

relacionales: humanos (*homo) en cuanto nacidos de la tierra, personas (*persona) en cuanto “máscaras” y/o los roles que asumimos o ciudadanas y ciudadanos (*civis) en cuanto a nuestra atribución jurídica.



En lo siguiente, nos interesaremos especialmente en las acciones que se realizan en “las fronteras” entre los seres relacionales y/o los polos y estilos mencionados en el capítulo sobre la plasticidad de las identidades. Es en este interregno “entre-medio” en el que podemos encontrar posibles resistencias a los poderes hegemónicos que justifican su poder justamente por las extrapolaciones en oposiciones: o eres así como nosotros decimos o no eres, (cfr. también [Un ruido estructurante](#))

La hibridad : un trabajo identitario limítrofe

El concepto de **plasticidad** deja ver el juego y la ubicación de las posiciones interrelacionadas en las regiones limítrofes. Este interregno, lo indaga la discusión por los **híbridos** que se centra en los límites entre las posiciones o diferencias. Para saber más sobre este espacio entre-medio limítrofe, tenemos que recordar con Kien Nghi Ha (2005)⁶⁶,

⁶⁶ Ha, Kien Nghi (2005): Hype um Hybridität transcript

que el concepto **híbrido** ha perdido su inocencia hace mucho tiempo, si alguna vez la ha tenido, cuando consideramos su significado latín según el diccionario Langenscheidt (1985) “*hybrida, ae, masculino y femenino (extranjerismo de origen desconocido) (neoclásico, poético): mezcla de seres humanos y animales*”⁶⁷. Obtuvo una connotación especialmente negativa en las obras de los colonialistas alemanes en forma de su conceptualización de “bastardos”, siendo el siglo XIX también apenas la época en la que la palabra híbrido entró en el uso lingüístico en Europa.⁶⁸ Puede existir también un posible parentesco (no comprobado hasta el momento) con la *hybris*, porque ésta denomina el atravesar de los límites humano-divinos por parte del ser humano y el híbrido puede ser su reflejo, primero biológico y después social. De todos modos, el concepto ha sido reevaluado en los estudios culturales y postcoloniales de una manera tal que subraya la necesidad de aprender a leer y aprovechar sus usos iterativos que reflejan el intento de conceptualizar movimientos y formaciones identitarias limítrofes.

El semiótico ruso Yuri Lotman, confinado por el estalinismo a los límites exteriores de la Unión Soviética por ser judío, llama la atención sobre el trabajo semiotizante que tiene lugar en los límites de una cultura y los excedentes creativos que resultan de estas acciones (ver [un ruido estructurante](#)). Por eso, las fronteras nunca son simplemente una línea en el mapa sino, en palabras de Susan Stanford (2003) “*lugares del odio y de acciones asesinas, comparables al roce de las placas continentales y las resultantes erupciones violentas. Pero al mismo tiempo son lugares de anhelos utópicos, la conciliación y de la paz.*” (37)⁶⁹ La geo-metáfora y las emociones evocadas hacen emerger la labor titánica y milagrosa en la que nos sumergimos cuando asumimos los actos

⁶⁷ Langenscheidts Großes Schulwörterbuch Lateinisch-Deutsch Berlin München: Langenscheidt 1985 p.550

⁶⁸ Cfr. “hybrid” en [Etymology dictionary](#) disponible en www.etymonline.com/index.php?term=hybrid 20.3.2010

⁶⁹ Stanford Friedman, Susan (2003): Das Sprechen über Grenzen, Hybridität und Performativität. Kulturtheorie und Identität in den Zwischenräumen der Differenz en [Mittelweg](#) 36/5 pp. 34-52 disponible en www.eurozine.com/article/2003-11-18-friedman-de.html (20.11.2003)

pedagógicos bajo el marco de una posible formación performativa e intercultural-situada capaz de liberar las fuerzas de la co-razón y de la anarco-solidaridad.

Para la pedagogía performativa de nuestra propuesta, preferimos el modelo de hibridación del teórico poscolonial Homi Bhaba (ver [interculturalidad](#)) porque, según Susan Stanford, ofrece la posibilidad de *transgresión* antihegemonial y paródica de resistencia, mientras que el modelo *transcultural* negocia identidades separadas, equivalente a nuestra conceptualización de las identidades plásticas. El modelo de asimilación obligada contradice nuestro enfoque co-constructivo y debe desaparecer de los lineamientos para la enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia (ver [desfases](#)). La hibridación entendida como una transgresión intercultural se realiza, según la lectura que Stanford hace de *Mimesis and Alterity* (1993) de Michael Taussig, en actos miméticos:

La mimesis cultural es una forma de representación, un acto performativo que se reitera. La identidad cultural se caracteriza tanto por los actos performativos iterativos del otro como por la insistencia en la diferencia con el otro. Las formaciones culturales híbridas surgen por medio de la mimesis performativa en el sector limítrofe.” (41) (ver [la condición performativa de nuestro cuerpo](#))

También Michael Hardt y Antonio Negri (2000) reconocen el poder político de la teoría poscolonial y del concepto del híbrido que consiste en “*afirmar la multiplicidad de las diferencias de modo de subvertir el poder de las estructuras binarias gobernantes.*” (125)⁷⁰ Pero al mismo tiempo, llaman la atención sobre el hecho de que a comienzos del siglo XXI existen periferias en los centros y centros en las periferias ya que el Imperio es “*un aparato de mando descentrado y desterritorializado que [...] maneja identidades híbridas, jerarquías flexibles e intercambios plurales por medio de redes modulares de*

⁷⁰ Hardt, Michael y Negri, Antonio (2000): *Imperio* disponible en www.chilevive.cl (24.06.2005)

comando.” (5) Mayor es, por ende, la necesidad de localizar los nexos y plexos de las redes modulares para que las personas y/o comunidades no se enreden en las marañas creadas, sino que jueguen con las múltiples combinaciones posibles. Una posible combinación en el contexto de las élites, identificada por Anil K. Jain (2003), subraya la complejidad que incluye el concepto de los híbridos para nuestro contexto intercultural:

las (auto) imágenes diseñadas por las élites hoy en día, se acercan, como mostramos, a la imagen de la hibridad. Al mismo tiempo, la élite sigue siendo (aún) de facto –referente a su trasfondo étnico y social– relativamente homogénea. La “hibridad” real siguió siendo, en sus ojos, un estigma, pero representa al mismo tiempo un capital cultural simbólico deseable.”(6)⁷¹ (ver [propuesta pedagógica](#))

Argumentos contra la ipse-idad

Ahora debemos mirar cómo se hacen compatibles los conceptos de la plasticidad y del híbrido desarrollado aquí con el concepto convencional de las identidades. En mis tiempos de estudiante de latín en el colegio humanista, me surgió la pregunta por el término “identidad”: ¿por qué se habla de id-entidades y no de ipse-idades, considerando que *ipse* significa “uno mismo” mientras que “id” equivale a “esto”? Lo anterior, según la gramática básica que tuve como mi “Biblia” -adoraba y sigo adorando mucho esta lengua de ninguna manera muerta, que sigue enseñándonos tanto sobre la vida cotidiana, las leyes, la filosofía; por algo mi ratón negro preferido, compañero de piso durante cinco años, se llamaba Seneca-. Consultando en mi diccionario escolar Langenscheidt (1985), la etimología latina, el *idem de la “identidad” remite a su raíz “*pronombre determinado (en neutro id-em [= antiguo indo: idam “justamente eso”] ...; a partir de un análisis equivocado [i-dem] lo completaron con idem (masculino) y eadem (femenino)*” (557). Es

⁷¹ Jain, Anil K. (2003): Differenzen der Differenz. Umbrüche in der Landschaft der Alterität en Steyerl, Hito et al. (ed.): *Gesellschaftstheorie und postkoloniale Kritik* Münster: Unrast pp.259-269 disponible en www.power-xs.de/jain/pub/differenzenderdifferenz.pdf (20.2.2008)

decir, originalmente, las identidades son del género neutro y por equivocación la identidad gramatical, fue generizada. En alemán, la *identitas* latina se transformó según Jürgen Folz (1987)⁷² en “*el extranjerismo Identitaet, el significado de “coincidencia completa entre dos personas o cosas”*” (p.250), lo que subraya el carácter relacional de las identidades. Si consultamos además en Langenscheidt (1985) otra raíz latina en forma del adverbio **identidem* “*siempre de nuevo, por repetida vez*” (557) aparece el carácter performativo inherente a las identidades como las entendemos aquí:

“justamente eso” coincide repetidas veces completamente con otro “eso”, es decir, “justamente eso” debe ser escenificado repetidas veces para producir el efecto de identidad que existe por su lado sólo a partir de la coincidencia con el otro. No se trata, por ende, de copias sino de iteraciones: reescenificaciones o re-actualizaciones con nuevas experiencias.

Esta revisión etimológica del concepto identidad revela los aspectos fundamentales de la discusión sobre las identidades en cuanto a las identidades colectivas, retomadas especialmente en contextos de autoafirmación política y de la identidad individual desde la perspectiva sociológica. George Herbert Mead (2003) sitúa la construcción de identidades justamente en la intersección entre los actos performativos y la cognición, cuando la define como “*una transmisión de gestos trasladada a nuestro interior que constituye nuestro pensamiento o que enmarca nuestro pensar y reflexionar.*” (s.p.)⁷³ Nuestras formas de pensar dependen de los gestos y actos de los otros tanto como los pensamientos y reflexiones de los otros dependen de los nuestros.

⁷² Folz, Jürgen (1987): *Schülerduden Wortgeschichte: Herkunft und Entwicklung des deutschen Wortschatzes* Mannheim Viena Zurich: Duden

⁷³ Cit en Berndt, Thorsten (2003): „Auf den Leib gekommen.“ Fortschritte in der phänomenologisch-soziologisch fundierten Identitätstheorie. Rezensionssatz zu: Robert Gugutzer (2002): *Leib, Körper und Identität. Eine phänomenologisch-soziologische Untersuchung zur personalen Identität* en *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 4(3) Art.10 disponible en <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-03/3-03review-berndt-d.htm> 02.06.2007

Estas interrelaciones entre el pensar y actuar deberán ser llevadas por la propuesta pedagógica presente a un nivel autorreflexivo como condición para encontrar un camino hacia una autonomía solidaria entre todas y todos los profesores y estudiantes, entre la autora y las y los lectores. La metodología performativa hace resaltar además, el que las personas entre 13 y 18 años o los llamados adolescentes, no se hallen “en la búsqueda de su identidad”, sino que están poniendo a prueba un gran variedad de identidades posibles en sus diferentes contextos familiares, escolares, de pares, etc.: se trata más bien de un *playing identity* con todas las libertades y restricciones que ofrece el mundo del juego y estas oscilaciones identitarias no deberían ser entendidas como mentiras por el mundo de los adultos. Veremos en adelante, que las personas participantes en el proceso de investigación recurrimos al mecanismo de asumir identidades estratégicas para tomar posición en el juego de la jerarquización de las identidades generizadas. Una identidad estratégica emerge, según Stuart Hall (2003)⁷⁴, en la sutura entre los discursos prácticos y los procesos subjetivantes y equivale siempre a un posicionamiento consciente. Optar por cierta identidad posicional y fragmentada, surge como una respuesta de resistencia por parte de los sujetos contra el riesgo de convertirnos en unos yoes incesantemente performativos. (Ver [interculturalidad](#))

Pero ¿qué quiere decir esto de un “yo *performativo*? ¿Qué quiero o puedo decir cuando utilizo los términos *performance*, *performatividad* y *performativo*?

Performo, performas, performa...

La autocorrección de los computadores lleva con frecuencia a malentendidos o desfiguraciones de los contextos: este artefacto puede decidir que Derrida es el creador de la **reconstrucción** y no de la **deconstrucción**. Y lo **performativo** —que según Judith Butler

⁷⁴ Hall, Stuart y Gay, Paul (ed.): Cuestiones de identidad cultural Buenos Aires: Amorrortu

denomina el poder que tienen los discursos para producir aquellos fenómenos que ellos mismos regulan y restringen en su funcionamiento- es **preformativo** para la memoria autocorrectiva de los ordenadores.

Sin ahondar desde sus comienzos en el concepto complejo de la performatividad en la obra de Judith Butler, es útil aclarar el origen y uso de este término que todavía no es tan común como el de la **deconstrucción**. Sin embargo, ofrece nuevos retos y oportunidades para las investigaciones en el campo de las ciencias sociales cualitativas dirigidas a la vida cotidiana.

La universidad de Chicago emprendió en el 2004 la labor de indagar la gama de significados inherentes al *performance* y la *performatividad*. El *performance* aparece como el acto en el que las y los *performers* –actores, bailadores, músicos– realizan, actualizan, representan, presentan, exhiben, ejecutan –según las posibles traducciones ofrecidas por el diccionario de De Gámez, Tana⁷⁵ – un texto prefigurado en forma de determinados movimientos delante de un público. Una obra performativa se diferencia de una obra de arte tradicional y moderna en su función de ser una realización actuada delante de un público dentro de un tiempo determinado.

El *performance* como representación y presentación es típico del teatro, la danza y la música. Antonin Artaud realzó las propiedades performativas del teatro de la crueldad ya en la primera mitad del siglo XX cuando exigía que el teatro fuera un *performance* de rituales que tenían como fin el ataque emocional y sensual de las y los espectadores y actores. Como revolucionario en el campo musical, el glosario de la universidad Chicago UCHICAGO (2004) menciona a John Cage quien redujo la importancia de las y los directores y compositores a un mínimo “*dejando la composición meramente a quienes la*

⁷⁵De Gámez, Tana (ed.) (1975): Simon and Schuster's Concise International Dictionary English/Spanish Spanish/English New York: Simon and Schuster

ponían en escena, y dejando a las y los espectadores [la tarea de] entender la (falta de) unidad entre las piezas. (2)

También en las artes visuales, el performance comenzó a poner el proceso pictórico y la manipulación espacial misma en el centro del acto artístico. Un ejemplo es Joseph Beuys quien combinó el arte conceptual con el performance y se encerró una semana con un coyote para realizar su obra ***Coyote. I like America and America likes me***. En los años 70 del siglo XX, el performance tomó los cuerpos de las y los artistas, es decir, el cuerpo llegó a ser el centro de atención y transformación artística. Gloria Abramovic por ejemplo, permitió a sus espectadores el performance de *abusar de su cuerpo* con lo que su creación entró a su vida real, en este caso en forma de heridas. El arte performativo de esta índole entiende el arte como un acto inmediato sin la necesidad de mediadores.

Matthew Causey (1995) indaga el aprovechamiento de las propiedades performativas en el arte con el ejemplo de los proyectos de teatro norteamericano de los años 60 hasta los 80 del siglo XX, que se sitúan en el contexto del arte posmoderno: el ideal modernista de una identidad esencialista y de una obra de arte autosuficiente fue relevado por un ideal posmoderno que busca abandonar el esencialismo por medio del performance. En este campo, fue de mayor importancia la obra de George Brecht quien fundó el teatro-proyecto Fluxus en 1962, que parte de la base de que un objeto no existe si no es performado por y en el contacto con un(a) espectador(a), porque sólo entonces pueden desplegar sus posibles significados.

Emergencias claves de lo performativo

Una degustación performativa musical. John Cage disponible en

<http://www.youtube.com/watch?v=mGrhL49-YQw&feature=related> 27 x cocina⁷⁶

Más allá del performance artístico, las raíces de los aspectos performativos en su nivel discursivo se hallan en la *Teoría del habla* de Jean L. Austin (*How to do Things with Words*, 1956), según la cual un enunciado performativo tiene el poder de cambiar o modificar la realidad siempre y cuando el contexto social le conceda este poder. Michael Göhlich (2001) aclara que los enunciados performativos llegan a formar el polo opuesto a la competencia lingüística, entendida según Noam Chomsky, como todos nuestros saberes disponibles y los actos performativos, como los saberes actualizados. Además hay que considerar que Austin sitúa los actos performativos entre los actos ilocativos que autointerpretan su rol comunicativo y los actos perlocutivos que se ocupan especialmente de sus efectos en las y los otros. Un acto performativo se define con Göhlich como “un acto que se efectúa en la vida práctica, performa o manifiesta en el nivel corporal, se autointerpreta con la intención de precisar algo y surte efectos comunicativos. (28)

En cuanto a su capacidad de ser una actualización en el nivel corporal, el acto performativo retoma en una actuación autónoma un modelo o dispositivo que sigue existiendo sólo por las actualizaciones iterativas. En su función de autointerpretación que pretende precisar algo, el acto performativo hace entender que un comportamiento cotidiano interpreta con precisión o enmarca otro comportamiento existente, anticipando y encauzando el comportamiento de las y los otros que reconocen el marco comportamental al cual se refiere.

⁷⁶ „landscape“, otra obra de John Cage disponible en http://www.youtube.com/watch?v=d2TNDev1yY&feature=list_related&playnext=1&list=MLGxdCwVVULXeLzqCvv0XIUBz4NydpTh2q John Cage landscape (20.11.2010)

En su aplicación de las propiedades performativas mencionadas y de la iterabilidad derridiana en cuanto arte de leer las huellas de un significado “que siempre ya ha sido”, Judith Butler (2002) desarrolla el siguiente concepto de la performatividad en cuanto generizadora de identidades (cfr. [una posible transformación del sujeto moderno](#)): afirmamos la existencia de una identidad social cuando ponemos en escena una identidad que sólo existe por nuestro acto de afirmarla. El efecto performativo de los actos afirmativos se refuerza en contextos sociales y legales. Por ejemplo, cuando un(a) bebé nace y todas las personas dicen “es un niño” o “es una niña”, se predetermina una serie de identidades afines a lo que significa ser “hombre” o “mujer” en el contexto cultural respectivo y las personas sexuadas van a afirmar estas identidades atribuidas en sus respectivas actualizaciones reiteradas. Para subvertir este poder performativo, Judith Butler propone parodiar el guión tradicional impuesto en los cuerpos y aplicar nuevas creaciones performativas para limitar o superar el poder de los “textos” o “directores” prefigurados. Esta estrategia de mermar la influencia de lo prefigurado encuentra su paralelo musical en la obra de John Cage cuyas composiciones dependen de la actuación contingente de las y los músicos y espectadores en el concierto.

La contextualización de lo performativo en los estudios teatrales proviene de la pedagoga del teatro Ute Pinkert (2005) quien explica la emergencia de la mirada performativa con la apariencia del giro cultural que deja atrás el carácter meramente explicativo de las ciencias sociales. Después de este giro, *“las teorías sociales (ciencias sociales) se entienden como un orden simbólico que se produce en procesos sociales y ofrece “herramientas” más o menos útiles para una interpretación contingente del entorno social.”* (70) La crisis de representación convencional es provocada especialmente por los nuevos medios que empiezan a modificar la realidad (del mundo

teatral) y “*a generar nuevas formas culturales de expresión*” (89).⁷⁷ Dadas estas circunstancias, el teatro llega a autoentenderse como *cultural performance*, como “una realización posible de la cultura”. Con eso, los análisis teatrales se orientan ya no tanto a categorías estéticas, sino a categorías antropológicas, porque a partir de los giros mencionados, el acto discursivo y corporal ha surgido como elemento analítico central. Con esto, surge el “giro performativo” que busca entender la realización de los actos corporales y discursivos, y la pregunta metodológica ya no se orienta a qué (quid) está aconteciendo, sino al quod, es decir, a la pregunta que busca entender el hecho de que algo acontezca y los respectivos significados que acarrea.

⁷⁷ Pinkert, Ute (2005): Transformationen des Alltags: Theaterprojekte der Berliner Lehrstückpraxis und Live Art bei Forced Entertainment. Modelle, Konzepte, Verfahren kultureller Bildung Uckerland: Schibri

La situación performativa de nuestros cuerpos

Un(a) visitante del CAM percibe a primera vista un fenotipo estudiantil muy homogéneo: niños y jóvenes mayoritariamente de piel trigueña, tirando más al blanco en la primaria; las muchachas de pelo oscuro o rubio y largo, los muchachos de pelo corto y/o hasta la nuca; sólo de vez en cuando se ve un muchacho de pelo largo, más en la primaria que en las otras secciones.



Casi todas y todos los estudiantes tienen una contextura delgada y con frecuencia físico-deportiva, llevan puesto “su uniforme”, es decir, la ropa de deportes que consiste en una sudadera gris y una camiseta blanca en cuyo centro está el logotipo del Colegio (el águila del escudo alemán) y en cuyas mangas hay tres rayas rojas al estilo Adidas. Sólo en los grados pos-intercambio con Alemania aumenta el grupo de estudiantes que llevan puestas camisetas distintas a la del uniforme, pero casi siempre combinadas con la sudadera oficial.

Como argumento a favor de la auto-imposición de esta uniformidad, las y los estudiantes siempre aducen “la comodidad” y “la pereza de pensar en la ropa por la mañana”. Las instalaciones del CAM ofrecen una libertad de movimiento que muchos de las y los estudiantes habitantes de la autodenominada “Capital de la moda” no se permiten en sus horas extraacadémicas: tanto los hombres como las mujeres pasan muchas horas en el gimnasio o haciendo deporte para modelar sus cuerpos. De otro lado, de cada grado de Oberstufe que cuenta con aproximadamente 30 estudiantes mujeres, hay entre tres a cinco

que intervienen quirúrgicamente en sus cuerpos, especialmente con operaciones de la nariz, seguidas por el busto y el *derrière*. Estas modelaciones corporales no provienen de la nada, sino que se contextualizan perfectamente en la cultura somática paisa. En 2007, Damian de grado duodécimo explica en una charla larga de cuatro horas, que él quería realizar en alemán, su relación con el Colegio: una de sus compañeras “*es bonita, pero con pechos sería mejor*” (traducido del alemán por mí). Este tema, sin embargo, parece incomodarlo y rápidamente cambia por otro que aborda discriminaciones grupales realizadas por compañeros de su grupo y él (como aclara), especialmente en grado 9º. La uniformidad de la ropa también se explica por el contexto: los estudiantes de los colegios colombianos suelen leer su pertenencia escolar con ayuda de los uniformes. En otros países como Alemania, donde no hay uniformes escolares por el abuso estatal de la uniformización desde 1933 a 1945 y entre 1949 y 1989 en la ex-RDA, las y los estudiantes no visten uniformes auto-impuestos ni tampoco existe la uniformidad de los cuerpos delgados y deportivos, que no resultan de “la pereza” ni de “la comodidad”. Pero al mismo tiempo se puede observar que los estudiantes alemanes que nos visitan de intercambio al poco tiempo ya visten la sudadera con camisetas de colores, lo que puede reflejar tanto su deseo de vivir corporalmente la experiencia de ser un(a) estudiante del CAM, como de aprovechar la comodidad de no tener que pensar en la ropa de cada día y quizás, experimentar el sentirse uniformado sin ser juzgado como militarista.

Las y los profesores del CAM, en cambio, mostramos menos tendencia a la uniformidad. En especial los hombres acuden al Colegio con ropa casual, aunque más o menos la mitad sólo usa jeans los viernes, al igual que los y las empleadas administrativas, un *habitus* desconocido en Alemania. Sonja Garcés, bibliotecaria del CAM (2010) explica que

“hace algunos años nuestros jefes nos pidieron asistir en ropa formal de lunes a jueves y sólo los viernes ir de blue jeans. La razón: lucir bien porque atendemos a los padres de familia y personas externas al Colegio. Hace parte de la cultura empresarial antioqueña, ir sólo los viernes de blue jeans al trabajo. Esto a su vez creo que se origina en la cultura gringa.”

En la Primaria, donde el 98% del cuerpo docente se compone de mujeres -sólo las áreas de alemán y música cuentan con profesores hombres-, muchas profesoras se maquillan y unas pocas llegan con trajes muy escotados.

Uniformidad o no, es el cuerpo el primero en hablar con el o la visitante y/o el otro, antes de que se instale un contacto lingüístico. Para captar con más profundidad el cuerpo en cuanto productor y portador de significados, presentaremos varias conceptualizaciones quiasmáticas e híbridas.

El cuerpo entre materia y forma

Si recorremos con Enrique Gervilla (2000)⁷⁸ la historia de la conceptualización occidental-filosófica sobre el cuerpo, llegamos al siguiente esquema cronológico:

En Platón (mito de Fedro), el cuerpo aparece como antagonista del alma y encarnación del pecado. Aristóteles, en cambio, lo considera como una extensión del alma, pero remite los placeres corporales exclusivamente al entorno de los esclavos y los animales. Los epicúreos retomaron la idea de que el placer del cuerpo debía dejarse a un lado y que el mayor placer era la tranquilidad corporal (aponía) y la imperturbabilidad del alma (ataraxia). El mundo cristiano medieval escatológico retomó la idea del cuerpo pecador y/o caído que debía ser redimido, la virtud consistía en la lucha contra el cuerpo.

⁷⁸ Gervilla, Enrique (2000): Valores del Cuerpo educando. Antropología del Cuerpo y Educación Barcelona: Herder

En el renacimiento, Descartes definió el cuerpo como una *res extensa* unida a la *res cogitans* (el alma) y lo llevó a su autodefinición “*cogito, ergo sum*” que logró quitar las cadenas orientadas al más allá, pero confinó el cuerpo al rol de una “cosa extensa” de poca importancia. También en los filósofos Baruch Spinoza, Friedrich Hegel y Arthur Schopenhauer, el cuerpo se conceptualiza aún como una manifestación de la sustancia divina, el alma y la voluntad respectivamente. Apenas Friedrich Nietzsche lo descubre como existencia singular cuando Zarathustra, el profeta de Dionisio, define al ser humano como cuerpo que vive en una realidad que se constituye a partir del devenir y como creador del espíritu. Al mismo tiempo, Husserl fundó la conceptualización fenomenológica del cuerpo que introduce su percepción quiasmática como cuerpo físico en cuanto cosa espacial y/o cuerpo tenido (Körper) y cuerpo propio (suidad), orgánico y vivido (Leib).

“*El mundo no es lo que yo pienso, sino lo que yo vivo.*” Maurice Merleau-Ponty⁷⁹

El filósofo francés Maurice Merleau-Ponty perfecciona en ***Fenomenología de la percepción*** (1975), el enfoque fenomenológico cuando interrelaciona el Körper-objeto (cosa espacial) y el Leib-sujeto (cuerpo propio orgánico y vivido) a partir de un movimiento que escenifica la intencionalidad del cuerpo, y que

Nos invita a reconocer entre el movimiento como proceso en tercera persona y el pensamiento como representación del movimiento, una anticipación o una captación del resultado asegurada por el mismo cuerpo en cuanto potencia motriz, un “proyecto motor” (Bewegungsentwurf) una “intencionalidad motriz”, sin los cuales la consigna no es más que letra muerta. (127)

Esta intencionalidad corporal prerreflexiva es decisiva también para la constitución del sujeto performativo (ver [Una posible transformación del sujeto moderno](#)) y aparece en

⁷⁹ Merleau-Ponty, Maurice (1975): Fenomenología de la Percepción Barcelona Ediciones 62s/a p.16 (subrayado por mí)

su versión sociológica en el *habitus*, especialmente “el sentido práctico” en la obra de Pierre Bourdieu (ver [metodología](#)). Más allá de la explicación de fenómenos prerreflexivos en nuestras interacciones y escenificaciones identificadoras, la ***Fenomenología de la percepción*** - publicada por primera vez en 1945- facilita la comprensión del cuerpo como lugar del encuentro “intercultural” *in-between*, entre-lugares, entremedio (ver [interculturalidad](#)), debido a que

“Al mismo tiempo que el cuerpo se retira del mundo objetivo y pasa a formar entre el puro sujeto y el objeto un tercer tipo de ser, el sujeto pierde su pureza y su transparencia.”
(362) (subrayado por la autora).

Disciplina y biopoder

“La insistencia en que el lugar de inscripción de la práctica discursiva es el cuerpo, es la condición de existencia de los biodiscursos y el biopoder.”

Zandra Pedraza Gómez⁸⁰

El cuerpo no sólo surge como actor, sino también como objetivo de tecnologías y políticas. Los análisis del poder que éstas ejercen sobre la materia viva, como los recursos naturales y especialmente el cuerpo, es decir el biopoder, demuestran la necesidad de diseñar una propuesta pedagógica orientada a estimular la autorreflexión de los aspectos prerreflexivos presentes en nuestras actuaciones cotidianas. De cara a un desarrollo cada vez más refinado de las tecnologías del biopoder, también en contextos educativos, las y los educadores, y las y los estudiantes tenemos la obligación de establecer relaciones de co-construcción en lo relativo a la corporeidad, entendiendo la formación con Christoph Wulf (2007) siempre de nuevo como

⁸⁰ Pedraza Gómez, Zandra (2004): El régimen biopolítico en América Latina. Cuerpo y pensamiento social en *Iberoamericana* IV Berlín: Verveurt p. 15

*el enlace performativo y reflexivo entre la cultura y la individualidad que hace posible que las personas mismas intervengan en sus condiciones educativas y formativas, por lo tanto, en su relación con ellas mismas y con el mundo. Esto quiere decir que las personas mismas son capaces de darse una forma.*⁸¹ (29)

Este dar y darse una forma se materializa en la comunidad educativa en la interrelación de los cuerpos estudiantiles y profesorales: tanto las y los profesores transportamos y transmitimos con nuestras historias de vida un determinado currículo oculto, como las y los estudiantes transportan y transmiten sus historias de vida. Ambas partes co-construimos el éxito y/o fracaso de los procesos formativos y educativos a partir de las respectivas escenificaciones de nuestros antecedentes. De ahí la necesidad de incluir la auto-etnografía como materia autorreflexiva en la formación de maestros y maestras (ver [propuesta pedagógica](#)). Además, debemos conocer qué saberes actúan sobre nuestros cuerpos para prevenir la situación extrema de alienación evocada por María Teresa Garzón Martínez (2007) en su pregunta “*¿qué pasa con aquellas para quienes gritar no es una opción, pues su voz ha sido secuestrada por discursos médicos, blancos y patriarcales que hablan por ellas?*” (164)⁸²

Una ayuda es la comprensión histórica de los biopoderes que recorren los cuerpos, con la sinopsis que ofrece Zandra Pedraza Gómez (2004) en cuanto al manejo socio-político de los cuerpos en el siglo XVI, XVII y XVIII en Latinoamérica:

⁸¹ Wulf, Christoph y Zirfas, Jörg (2007): Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung en Pädagogik des Performativen Weinheim Basel: beltz p.7-41

⁸² Garzón Martínez, María Teresa (2007): proyectos Corporales. Errores subversivos: hacia una performatividad decolonial del silencio en Nómadas Nro.26 Abril Bogotá. Universidad Central pp.154-165

A los intereses y valores cristianos e imperiales – trascender, dominar, alcanzar la salvación-, se suman los de cuño renacentista conocidos como juicio, decoro, genio o cortesía, a partir de los cuales se construye la estética del mundo burgués.(12)⁸³

Con la formación de los estados-nación en el siglo XIX, los cuerpos empezaron, según Pedraza, a ser importantes también en cuanto a su capacidad de multiplicarse y “servir a la patria”. Para su mayor funcionamiento, el estado-nación prescribe y asegura para las y los ciudadanos un determinado grado de higiene y para un mejor control sirven las escuelas y la policía. La burguesía, por su lado, se distingue por su estilización de la urbanidad y el cultivo de cuerpos bonitos y funcionales mediante la gimnasia. Con esto, se instala el control del tiempo-espacio corporal de cada individuo, a partir de los ritmos prescritos, sea en los ejercicios, la jornada laboral y la orientación continua al progreso que determina la cotidianidad de la primera mitad del siglo XX. En la segunda mitad del siglo XX presenciamos un sujeto que oscila entre el yo y su cuerpo a partir de acciones estetizantes para sostener su cohesión ilusoria (ver [una posible transformación del sujeto moderno](#)). Con eso surgen, en palabras de Pedraza, “*los discursos hiperestésicos*” que “*dotan de sentido las propiedades emocionales que se originan en el cuerpo*” (17) y son instrumentalizados por los biopoderes por medio de un mayor provecho de la “*sensitividad, que invoca la capacidad de sentir y el refinamiento de las percepciones sensoriales*” (18).

Cuerpos antioqueños: ¿una estetización para la posterioridad?

La labor estetizante ocupa mucho tiempo-espacio de “la juventud” a comienzos del siglo XXI, es decir, de las personas que reaccionan a los estímulos continuos de los medios

⁸³ Pedraza Gómez, Zandra (2004): El régimen biopolítico en América Latina. Cuerpo y pensamiento social en Iberoamericana IV Berlín: Verveurt pp.7-19

que prometen el éxito por medio de “la juventud” y sus atributos como “la belleza” o “la salud”, que incluso se utilizan para vender políticas formativas (ver [propuesta pedagógica](#)). Estas exigencias a los cuerpos encuentran en Medellín un emplazamien⁸⁴to muy especial: Medellín se auto-entiende como “la ciudad de la moda” que atrae ferias de moda, desfiles, diseñadores y el deseo de muchas y algunos de ser “modelos”. Además, el clima de la “eterna primavera” facilita durante todo el año un juego estetizante con los cuerpos. Beatriz Vélez (documento inédito) descubre detrás de este juego varias problemáticas: primero, conjurar la eterna juventud mediante dietas, operaciones, deporte, etc. equivale al deseo de desterrar la presencia de la finitud en nuestros cuerpos. Existen otras formas de lucha que emprenden algunos estudiantes del CAM contra la finitud: la mayoría de las y los estudiantes de grado 10º (2010) se proponen “metas alcanzables” para las que pretenden prepararse de una manera prudente. ¿Equivaldrá esta orientación a una “postergación de lo propio a favor del otro” que Vélez define como actitud tradicional de la mujer en Colombia? ¿Quién será este otro para el que están postergando lo propio? ¿Qué será eso otro para lo que están postergando lo propio?

Otra problemática consiste en que se homologa autenticidad con apariencia: el/la que se sabe vender mejor por sus juegos estetizantes tanto corporales como discursivos es el/la que vale más y es más buscado. En el CAM se aclaman especialmente los estudiantes elocuentes, es decir, los que “estetizan sus enunciados” especialmente en forma de chistes no siempre inocentes, que pretenden devaluar la otra persona que no cumple con los estándares naturalizados en su contexto. (cfr. Os chises sobre *Filipi*, el de las filipinas en [investigación educativa](#))

⁸⁴ Vélez, Beatriz (documento inédito): Espectáculo corporal ¿Frontera de violencias insidiosas de género?

Por el otro lado, lo que todos los estudiantes hombres entrevistados realzan positivamente en sus compañeras de colegio, es justamente su capacidad de mostrar más autenticidad que apariencia en comparación con estudiantes de colegios femeninos. Las estudiantes, por su lado, se sienten mejor preparadas para el trato con el otro sexo que conocen, justamente, en otras o más funciones que el sexo.

Las estudiantes del grado 10 en 2006 en cambio, perciben que las y los profesores muestran preferencias por los hombres. Dicen que *“las mujeres son menos atendidas y preparadas ya que la mayoría de los entrenadores dicen que en las mujeres hay menos competencia y rivalidad, ya que piensan que son más débiles, perezosas y comprometidas con lo que hacen”* (Maria grado décimo/derechos de género 2006) . Además, *“a veces podemos percibir que algunas profesoras tienen ciertas preferencias con algunos alumnos, especialmente por ser lindo físicamente”*. (Tati grado décimo/derechos de género 2006)

La diversidad de las voces registradas refleja la necesidad de escuchar más personas/estudiantes posibles para identificar dinámicas realizadas y/o percibidas en una generación, en nuestro caso grado.

A pesar de la valoración positiva de la co-educación sigue obrando tanto entre hombres como mujeres una valoración tradicional de la belleza como “amenazante”, y una explicación puede ser, según Beatriz Vélez que es *“un peligro en tanto puede vencer la voluntad.”*(documento inédito)⁸⁵ Este temor lleva a que muchas mujeres bonitas según el canon cultural, se apodan como “bobas”. Una estudiante de Klasse 11, identificada por sus compañeros como bonita y boba por ejemplo, muestra en clase un comportamiento exagerado con comentarios precipitados que ella misma parece disfrutar mientras echa atrás su pelo largo cada 10 segundos. Después de una conversación con ella en privado, comenzó a participar de una manera muy constructiva en clase, con ideas muy bien

⁸⁵ Vélez, Beatriz (inédito): *Espectáculo corporal ¿Frontera de violencias insidiosas de género?*

pensadas y presentadas, a veces enmarcadas en comentarios de incredulidad de sus compañeros frenados por la profesora en el mismo instante. Pasaron algunas semanas y ella recayó en su actuación de “boba”, probablemente también porque algunos profesores con los que hablo sobre ella, la consideran “boba y bonita” o sea ¿es un peligro que pudiera vencer su voluntad, por lo que quiebran antes la voluntad de “la peligrosa”?

Posibles hibridaciones de los cuerpos generizados

El hecho de haber hablado solamente sobre “los cuerpos” y no de cuerpos de los hombres y de las mujeres, ha sido un acto consciente para dejar claro que la represión del cuerpo como actante y su respectivo aprovechamiento por la religión, la política y los biopoderes, ha afectado en la historia occidental los cuerpos de las mujeres y de los hombres. A partir del siglo XX, la medicina se toma el derecho de decidir sobre el sexo del neonato y/o de la neonata, si dispone sobre los genitales de los dos sexos biológicos. Stefan Hirschauer (1996) subraya que como consecuencia de las prácticas sociales que actualizan el sistema de conocimientos subyacente, los genitales “*se construyen como indicios de una pertenencia a un sexo*” (242)⁸⁶. Debemos especialmente a la perspectiva feminista, el reconocimiento de la generización de las identidades a través de los cuerpos, que ha traído consigo en Occidente la valoración asimétrica de todo “lo femenino” como inferior a “lo masculino”, asimetría variable según la definición del contexto cultural. En cuanto a la imposición autogenerizada de la masculinidad burguesa en el contexto de los programas de higiene impuestos por los estados-nación en el siglo XIX, Florian Welle (2000)⁸⁷ muestra cómo la concepción corporal cambia drásticamente en Europa a finales del siglo XVIII: de la idea de un cuerpo hormonal y abierto a un cuerpo cerrado que incide especialmente en la

⁸⁶ Hirschauer, Stefan (1996): *Wie sind Frauen, wie sind Männer? Zweigeschlechtlichkeit als Wissenssystem* en Eifert, Christiane et al. (ed.): *Was sind Frauen? Was sind Männer? Geschlechterkonstruktionen im historischen Wandel* Francfort/Meno: suhrkamp pp.240-256

⁸⁷ Welle, Florian (2000): *Der Körper ist ein Werkzeug. Die Konstruktion bürgerlicher Subjekte durch die Philantropen* München: LMU disponible en <http://epub.ub.uni-muenchen.de> (17.06.2005)

vida de los hombres, porque *“la reducción de los flujos se convirtió en una condición indispensable para la salud en general y la masculinidad burguesa en especial (320). El ascetismo obtiene un “efecto de autogeneración del sujeto burgués” (ibid.), la piel ya no se percibe como permeable sino como una pared y en los hombres, debe ser estirada con agua fría para ser más impermeable; la masturbación, antes concebida como eferente y liberadora, se califica según los estudios de Welle, a partir de estos conceptos de higiene como factor degenerativo que deteriora la psique y la calidad del semen. Estos trabajos sobre la autogenerización de los cuerpos calificados como “hombres” completan los estudios feministas dirigidos especialmente a una posible desnaturalización y transformación del papel negativo y desvalorizado de todo aquello calificado como “femenino” y mujer.*

Hibridaciones a través del roce y el cuerpo materno

La ensayista chilena Lucía Guerra (1994) explica la desvalorización de lo femenino culturalmente marcado como una manifestación de un poder hegemónico equiparable a la toma de posesión de una tierra: *“Adscribir significados a lo femenino es, en esencia, una modalidad de la territorialización, un acto de posesión a través del lenguaje, realizado por un Sujeto masculino que intenta perpetuar la subyugación del Otro.”* (12) Guerra denomina la lógica subyacente como falogocentrismo (falo + logos + centro) que se hace sentir según la autora chilena aún en pensadores posmodernos como Jacques Derrida cuando éste *“metaforiza a la mujer relegándola a un espacio textual en el cual se ha borrado toda noción histórica del poder”* (113). Pero Derrida provee al mismo tiempo, un elemento crucial para pensar el tercero incluido desde el cuerpo de la mujer: define el himen como la membrana que se halla entre el dentro y el fuera, cuyos límites se pueden confundir. Sin embargo, Guerra detecta en esta conceptualización una toma de posesión,

porque se sigue enfocado en binariedades posiblemente borrables que no incluyen el imaginario de la mujer. Este dilema es superado, según la autora chilena, por Luce Irigaray, pues en la obra de la psicoanalista feminista belga, el himen no sólo emerge como un lugar en el cual las mujeres podemos recuperar nuestra sexualidad autónoma, sino como posibilidad para asentar el imaginario de *in-between*, el entremedio o el tercero incluido:

Desde su multiplicidad y fluidez táctiles, la sexualidad femenina anula el sentido de propiedad subvirtiendo, de este modo, el orden dominante pues la cercanía del roce no permite la identificación de uno ni de otro.(160)

También la psicoanalista y semióloga búlgara, Julia Kristeva, ubica una posible subversión de la devaluación de lo femenino en el cuerpo de la mujer. Ella nunca se ha autoconsiderado feminista y se ha distanciado de la propuesta de Luce Irigaray, que consiste en convocar una genealogía o un imaginario meramente femenino, porque para Kristeva la cultura y la lengua existentes son el dominio de hombres y mujeres culturalmente marcadas y se deben resignificar las estructuras actuales desde una nueva lectura mancomunada como la intertextualidad. (ver [un ruido estructurante](#)). Según Kristeva, al cuerpo femenino le es inherente un reglamento maternal que controla los procesos de eliminación y diferenciación antes de que empiece a laborar lo edípico freudiano y/o ley paternal, porque lo simbólico ya está existente, según su compiladora Kelly Oliver (2008), en la materia y “*como las pulsiones corporales se descargan en la significación, la lógica de dar significado ya está funcionando en la materialidad del cuerpo.*”(2)⁸⁸. Para una mayor comprensión de la fusión psicoanalítico-semiológica⁸⁹, sírvase de la siguiente figura:

⁸⁸ Oliver, Kelly (1998): Kristeva and Feminism disponible en www.cddc.vt.edu/feminism/Kristeva.html (08.11.2004)

⁸⁹ En cuanto a su obra semiológica Cfr. Kristeva, Julia (1981): Semiótica 2 Madrid Ed. Fundamentos



La significación = el significado semiótico + el significado simbólico

La significación = vacía/sin importancia **sin** el significado simbólico

La significación = bla bla, delirio **sin** el significado semiótico

Para el contexto psicoanalítico, Kristeva (2000) aclara cómo se llega a inferiorizar lo femenino en Occidente, cuando el hombre Freud guarda silencio sobre la maternidad y lo femenino se “amolda” a las normas masculinas, porque

lo único que nos dice Freud de la maternidad es que el deseo de hijo es una transformación de la envidia de pene o de la pulsión anal, lo que le permite describir la ecuación neurótica hijo – pene – heces. Esto nos aclara un aspecto

*esencial no sólo de la fantasía [...] masculina con respecto a la concepción, sino también de la fantasía femenina, en la medida en que se amolda, en gran medida y en sus laberintos históricos, a la masculina. (225)*⁹⁰

Para Julia Kristeva, el cuerpo materno no sólo sirve para ejemplificar las concepciones masculinas freudianas en el psicoanálisis, sino también como modelo para las relaciones intersubjetivas: cada individuo es un sujeto en proceso y es “dos en uno” ya que tiene el otro adentro. En una entrevista con Margaret Smaller (1985), Kristeva subraya que es justamente el concepto del sujeto en proceso el “*que facilita poder articular la lógica más precisada posible entre la identidad y la unidad, el reto que encierra esta identidad e incluso su reducción a la nada, los momentos de crisis y vacío, y después, la reconstrucción de una identidad nueva y plural.*” (s. p.)⁹¹

El cuerpo como encarnación temporal

Julia Kristeva sigue moviéndose, según la crítica de la filósofa feminista norteamericana Judith Butler (1997), dentro de la estructura freudiana de la ley del padre y su respectiva adhesión a una “*heterosexualidad sancionada*” (134)⁹², entendida como el sistema simbólico que sólo puede ser desplazado con ayuda de lo semiótico: ritmos, repeticiones, etc. (ver arriba y yolleo en [interculturalidad](#)). Como prueba, aduce la posición de la semióloga y psicoanalista búlgara frente a la homosexualidad femenina porque presupone que su realización “*llevaría a una disolución sicótica de la identidad.*” (132) Por otro lado, Butler reconoce a Kristeva el haber creado la posibilidad de borrar los límites corporales, por lo cual puede deducirse del desarrollo de las ideas en ***Los poderes del horror***, “*Las limitaciones del cuerpo, tal como la diferenciación entre interiorizado y*

⁹⁰ Kristeva, Julia (2000): Stabat Mater en la misma: Historias del Amor Madrid: siglo veintiuno ediciones pp.209-234

⁹¹ Smaller, Margaret (1985): Intertextualitiy. An Interview with Julia Kristeva disponible en www.msu.edu/user/chenka/980/INTEXINT.HTM (17.11.2004)

⁹² Butler, Judith (1997): Das Unbehagen der Geschlechter Frankfurt/Meno: suhrkamp

exteriorizado, son causadas por la expulsión y la resignificación (Umwertung) de una parte originaria de la identidad en una otredad contaminante.” (196).

Por eso, Butler recomienda no buscar las formas en que “interiorizamos” determinados aspectos identitarios, sino que debemos preguntarnos por los discursos que configuran el “interior” y por los responsables y las razones por las cuales se sostiene la “*binariedad disyuntiva*”. (198) El funcionamiento de las identidades generizadas, por ejemplo, se mantiene por medio de sanciones para quien las quebrante. Por otro lado, se constituyen manifestaciones de ruptura como los actos performativos de los travestis, los cuales parodian las propiedades construidas de las identidades generizadas, pero no “el original”: no parodian a las personas generizadas como “mujeres” u “hombres”, sino a “la mujer” o “al hombre” como unidad inventada y culturalmente marcada. Las identidades generizadas constituyen, por ende, “*un estilo corporal (leiblich), en cierto modo un “acto” que es tanto intencional como performativo, y el concepto performativo remite a una construcción escenificada y contingente del significado.*” (205). (cfr. Una continuación en el campo metodológico en [investigación educativa](#)).

Con la conceptualización de la identidad generizada como acto que escenifica y actualiza prácticas culturales, las propiedades espaciales del cuerpo pierden importancia a favor de “*una encarnación generizada del tiempo*” (207). Con eso, nuestro cuerpo se inserta en la noción de un *an-arqué*, (ver [interculturalidad](#)) sin comienzos u origen, cuando actualiza y escenifica (actor) iterativamente en el tiempo, prácticas marcadas por la cultura y algunas intencionalidades de su portador/a (actuado). La performatividad butleriana precede de este modo a la performatividad intencional en la obra de Pierre Bourdieu, que legitima y naturaliza los límites identitarios arbitrarios por medio del *habitus*. Butler revela, además, la posibilidad de actos de resistencia contra el ser-constituido-por-el-

contexto-histórico-y-actual, en cuanto que un sujeto no alcance y/o deforme la iteración contextualmente prevista. Una forma de resistencia intencional puede ser, según Butler (1998), resignificar los actos discursivos y corporales dirigidos contra uno mismo, es decir, “regular el transcurso de la iteración” (60)⁹³ porque performatividad no quiere decir sólo “acto en sí”, sino que abarca todas las formas eficaces de prácticas que surten sus efectos con mucha alevosía (ver [propuesta pedagógica](#)).

Las prácticas miméticas del cuerpo

El siglo XXI en el mundo Occidental se caracteriza por un creciente énfasis en la auto-representación que conlleva a la elaboración permanente de una imagen corporal y contextualmente adecuada. Una práctica eficaz que co-construye esta importancia de la autoimagen y sirve como matriz para la representación e imagen correctas, es la interacción con las imágenes corporales prefabricadas por y en los medios audiovisuales, especialmente la televisión y en creciente medida, accesibles en el computador, el teléfono celular, el I-pod y otros dispositivos técnicos. Estos aparatos se han convertido en acompañantes fieles de todas las y los participantes en la investigación realizada en el CAM la cual se centra en las interrelaciones corporales directas “cara a cara”, en las que emergen muchas interrelaciones tecnológico-humanas. Gabriele Klein (2002) detecta en este contexto una incorporación “glocalizante”, es decir, la probabilidad de que la globalización no tiene que llevar a una homogenización de las culturas locales puesto que las y los jóvenes de cada contexto cultural se apropian de los íconos del Pop a su manera, porque

Las imágenes –pop sólo pueden [...] surtir sus efectos cuando las y los consumidores comprenden miméticamente las imágenes, las encarnan en un acto

⁹³ Butler, Judith (1998): Hass spricht. Zur Politik des Performativen Berlin: Berlin Verlag

performativo de la neo-construcción y las enmarcan de esta forma en su mundo vivencial. (176)⁹⁴

Esto puede observarse en nuestra experiencia del año 2007, cuando las y los estudiantes de mi grupo de alemán pusieron en escena una apropiación glocalizante en su video de dos minutos *Liebe auf den ersten Blick* (Amor a primera vista) que refleja su comprensión mimética de la telenovela mexicana **Rebelde** que estaba entonces de moda. (ver [investigación educativa](#)).

Cuando hablamos de lo mimético, nos referimos al concepto de *mimesis* que explica la eficacia de prácticas rituales a partir de su emergencia en los actos performativos. Christoph Wulf (2001) define los procesos miméticos como parte íntegra de la socialización humana, porque desde la niñez nos relacionamos por vía mimética con nuestro entorno al cual queremos hacer nuestro mediante asimilación o diferenciación. En estos actos de apropiación, el cuerpo actúa como bucle entre su portador y el mundo externo ya que el movimiento

produce, en un juego común, las conexiones y transformaciones mutuas del mundo y del sujeto. En el movimiento, los seres humanos participan en los mundos de otros seres humanos, y se hacen parte de su comunidad. (266)⁹⁵

Esta conceptualización del movimiento nos remite a la necesidad de movernos al campo de la investigación educativa para contextualizar nuestra propuesta pedagógica en investigaciones afines que se han realizado especialmente en las culturas nacionales predominantes en el Colegio, es decir, la colombiana y la alemana.

⁹⁴ Klein, Gabriele (2002) : Image und Performanz. Zur lokalen Praxis der Verkörperung globalisierter Bilder en Hahn, Kornelia et al. (ed.): Körperrepräsentationen Die Ordnung des Sozialen und der Körper Konstanz: uvk pp. 165-178

⁹⁵ Wulf, Christoph (2001): Mimesis und performatives Handeln. Gunter Gebauers und Christoph Wulfs Konzeption mimetischen Handelns in der sozialen Welt en Wulf, Christoph et al. (ed.): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln Weinheim y Munich: Juventa pp. 253-272

ESTRATEGIAS DE NADO – SITZSTRATEGIEN

Culturas de aprendizaje in situ

*“Creemos que las condiciones están dadas como nunca por el cambio social, y que la educación será su órgano maestro. Una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma.”*⁹⁶

Gabriel García Márquez

El optimismo reflejado en las líneas citadas del representante colombiano del realismo mágico figura como ingrediente indispensable para emprender la marcha hacia una propuesta pedagógica con énfasis en los procesos de enseñanza y aprendizaje performativos y situados, porque alude a la posibilidad de formar personas anarco-solidarias co-constructoras “*inconformes y reflexivos*” de una sociedad “*que se quiera más a si misma*” justamente a partir del aprendizaje de estos principios.

En una institución educativa internacional como el CAM se encuentran distintas culturas de aprendizaje marcadas por su proveniencia nacional, regional y generacional. Cuando consultamos las raíces etimológicas de los verbos *aprender* y *educar* en español y alemán, surgen, como se verá en seguida, los dos sentidos principales desde las cuales se abordan los procesos educativos: *Aprender* tiene, como el aprender más físico, el *aprehender*, sus raíces en el verbo latín *aprehendere* “*tocar, coger [...] comprender, apropiarse [...] utilizar, aplicar [...] discutir*”. (LANGENSCHIEDT 1985: 102). Este amplio uso en el mundo y la literatura romana dirige la atención hacia la persona que aprende física y psíquicamente. *Educere* en cambio, remite a la persona que intenta o debe

⁹⁶García-Márquez, Gabriel (1998): *Por un país al alcance de los niños* Bogotá: Villegas Editores p.132

“criar (físicamente), alimentar personas y animales [...] dejar crecer [...] educar mental y moralmente”. (387). (ver el capítulo e-ducatio) También la etimología del aprender alemán *lernen* tiene según Friedrich Kluge (1975)⁹⁷ una historia muy concreta: “Se basa en la raíz •lis ‘andar’ que adquirió un sentido figurativo también en la palabra enseñanza (*Lehre*), aprender (*lernen*) y astucia (*List*).” (435). Hoy en día, los germano-hablantes aprendemos desde temprana edad que la palabra *List* significa “astucia”, pero no sabemos que esta palabra denomina los conocimientos de los germano-precristianos y que “originalmente comprende la técnica de la guerra (astucia bélica), el arte de forjar y el campo mágico y de cultos que fue oprimido por el cristianismo para quedar como magia prohibida. Por eso, la palabra adquirió con frecuencia un sentido negativo” (443).

Con esto, la etimología revela posibles efectos de un encuentro asimétrico entre dos culturas: los cristianos vencedores torcieron en el nombre de su dios, los aspectos positivos de los saberes y formas de aprendizaje que poseían los germanos antes de su llegada. James Wertsch (1993a) facilita un acercamiento que no busca una explicación meramente política de los éxitos y fracasos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues este autor realiza un enfoque sociocultural de la mente que relaciona el contexto social y el aprendizaje. El liga la psicología evolutiva con cuestiones socioculturales para que no “continuaremos hallando grandes obstáculos en nuestros intentos por elaborar una explicación de la inteligencia y del funcionamiento mental que reconozca una multiplicidad de capacidades.” (149)

Un profesor alemán de Secundaria enviado por el Estado alemán, por ejemplo, cuyos estudiantes no aprendieron el idioma alemán con base en su forma de enseñar, expresó en mayo de 2005 en una reunión de profesores de idiomas que había que “cambiar el *alumnado*” para mejorar el aprendizaje de idiomas en el Colegio donde por cierto, se

⁹⁷ Kluge, Friedrich (1975) Etymologisches Wörterbuch Berlin: Walter de Gruyter

hablaba según el mismo profesor alemán, un español muy malo. Para un(a) profesor(a) de esta índole, el problema del aprendizaje no es co-construido en la relación entre profesor(a) y estudiante, sino que se responsabiliza al otro de “no responder correctamente a los estímulos”. Esta tendencia es compartida también por muchas madres y padres de familia antioqueñas del CAM que explican los fracasos escolares de sus hijos e hijas exclusivamente por la “ineptitud” de las maestras y maestros. Con frecuencia escucho de las madres, a veces de los padres que el problema académico del hijo o la hija es causada por mi incapacidad de instalar una empatía (querer) al/a estudiante. Vivenciamos un caso extremo en 2004, cuando los papás de un estudiante dijeron a los seis profesores y profesoras reunidas que el problema académico del hijo se explicaba con la antipatía personal.

También hay estudiantes que se aprovechan de estas acusaciones invirtiendo la energía mínima en el estudio, pues están seguros que de alguna manera van a graduarse. Disponen, según su opinión sobre una suerte de “cheque posfechado” que en el CAM emerge menos como un seguro financiero (cfr. [bienvenidos al CAM](#)), que como seguro de sobreprotección o poder. En lo que concierne a las y los profesores, co-construimos con frecuencia, el mecanismo identificado por Wertsch prestándoles más atención a las y los estudiantes “perezosos” que a las y los juiciosos. Un estudiante lo expresó en una composición en 2009 sobre tareas de la siguiente manera: *“ya no veo mucho sentido en hacer mis tareas ya que la mayoría de mis compañeros no la hace, y la profesora hace el ejercicio que debían realizar en casa con ellos en clase y yo me aburro.”*

El autor estadounidense James Wertsch, en cambio, desarrolla para el contexto de la educación formal tradicional en occidente el concepto de “la racionalidad descontextualizada” prestando de Lev Vygotsky la idea de que en el quehacer social se halla el origen de las funciones mentales superiores. Estas funciones son mediadas por

herramientas y signos, que no sólo facilitan según Wertsch la actividad social, sino que también la configuran. El análisis se centra, como en *Pensamiento y habla* de Vygotsky, en el acto del habla, y Wertsch lo complementa con la “expresión” o “*unidad real de la comunicación por medio del habla*” (141). Según el crítico de literatura ruso, Mikail Bajtin, “esta unidad de comunicación” reúne un contenido semántico referencial y un aspecto expresivo. No es neutral, sino una reacción a otras expresiones, tiene su propia voluntad, acentos e intenciones y refleja las voluntades de otras voces. Por ende, las voces individuales parecen ventrílocuas, porque se mueven dentro de la dialogicidad intrínseca de la comunicación. Esta dialogicidad será desarrollada por Julia Kristeva hacia la intertextualidad y el sujeto en proceso (ver [una posible transformación del sujeto](#)) y contribuye con eso a la disolución del concepto de un sujeto monolítico.

Para Wertsch, la dialogicidad posibilita detectar “la voz de la racionalidad descontextualizada”, por ser la voz más transmitida en la educación formal, opaca con frecuencia las otras voces. Esta voz -por ejemplo positivista, institucional occidental u occidentalizada- basada en teorías que se suponen sustraídas de todo contexto específico, intenta presentar contenidos con una lógica formal, unilineal y cuantificable que facilita un mantenimiento de su poder hegemónico, mientras que las formas de representación contextualizadas son des o menospreciadas. Pero varias investigaciones “han demostrado de manera muy convincente que esos significados en realidad han surgido de modos específicos del discurso relacionados con el nacimiento de la escritura. Es decir se trata de formas del discurso que se apoyan en el “potencial semiótico” (Wertsch /1985b) de entrar en relaciones que poseen los signos lingüísticos y los signos de otras especies.” (146). El poder co-constructivo que se halla en el “potencial semiótico”, puede consultarse en la segunda parte del capítulo [Un ruido estructurante](#) mientras que las huellas de la razón descontextualizada se discuten en la segunda parte de [Bienvenidos al CAM](#)

Aprendizajes y ejercicios

La interrelación entre los distintos signos culturalmente marcados debe considerarse también en los procesos de aprendizaje. Debido a que el aprendizaje es, según Malte Brinkmann (2008)⁹⁸ *“una forma de manejar la contingencia con el fin de transformarla en un determinado orden. (282), la pedagogía performativa intercultural propone aprovechar autorreflexivamente los ejercicios en los que “se reactualiza”, en palabras del mismo autor “la relación entre la costumbre personal y la estructura social.”(285) Por sus propiedades performativas, el ejercicio es iterativo y no repetitivo, porque aplica un aspecto ya aprehendido con ayuda del razonamiento, en un nuevo horizonte (a excepción de los ejercicios de múltiple selección, quices de vocabulario o todo ejercicio memorístico no contextualizado). El nuevo Manual de Convivencia del Colegio Alemán (2010)⁹⁹ también considera la necesidad de ejercicios y exámenes no repetitivos, sino iterativos (Artículo 65). Por último, Brinkmann recuerda el papel crucial que obtiene el cuerpo en el ejercicio: “el ejercicio como ejercicio elemental de un manejo y de una relación con el mundo remite al cuerpo como lugar de la “interacción” (Humboldt) y “el cruzar” (Plessner) del ser humano y el mundo, del adentro y afuera, de lo propio y de lo ajeno. Ejercitar es una práctica corporal cruzante (verschraenkend), en cierto modo, sostenible de incorporación (recepción) y acción.”(283) Este papel co-constructivo del cuerpo subyace en todas las experiencias del proceso investigativo y emerge en sus múltiples manifestaciones en [La situación performativa de nuestros cuerpos](#). Tenemos que señalar que “el ejercitar” no se refiere sólo a los contenidos propuestos, sino que influye en la construcción identitaria de las y los estudiantes. La acción del “ejercitar” es central para la “magia performativa” que Kathrin Audehm (2001) detecta en la obra de Pierre Bourdieu. Es el ejercitar reiterado de*

⁹⁸ Brinkmann, Malte (2008): *Üben – elementares Lernen. Überlegungen zur Phänomenologie, Theorie und Didaktik der pädagogischen Übung* en Mitgutsch, Konstantin et al. (ed.) (2008): *Dem Lernen auf der Spur* Klett-Cotta pp. 278-294

⁹⁹ Colegio Alemán/Deutsche Schule Medellín (2010): *Manual de Convivencia* Medellín disponible en www.colegioalemanmedellin.edu.co (02.03.2010)

las identidades ciudadanas prescritas, el que asegura la inserción identitaria especialmente en el sector educativo. *Ejercitar* significa en este caso, repetir comportamientos y sentidos prácticos para inculcar la fe en su existencia “natural” y las identidades creadas se convierten, como lo denomina Pierre Bourdieu, en una segunda naturaleza. Según Audehm es la tarea principal de las personas encargadas de las reformas educativas, cuestionar este mecanismo de diferenciación identitaria institucionalizada. Este cuestionamiento se hace más urgente en instituciones que se basan en diferenciaciones que disfrazan el *deber ser* marcado por su grupo cultural como el único *ser-así* válido. Por esto, en contextos educativos que forman, en términos de Bourdieu, el capital simbólico y cultural, se perjudican estudiantes provenientes de familias cuyo capital cultural y simbólico no coincide con el de la cultura legitimada, y Audehm (2001) añade el problema de la “neutralidad” porque

“como el colegio trata igual a todas y todos, es decir, porque mide sus rendimientos con sus propios criterios neutrales de evaluación, la institución organiza la reproducción de la distribución desigual de los capitales cuando percibe a la misma como éxitos o fracasos personales; y de esta manera produce ganadores y perdedores que reconocen subjetivamente la jerarquía social. (122)”¹⁰⁰

Una “neutralidad” intraescolar es la naturalidad con la que se jerarquizan las y los profesores según su nacionalidad y tipo de contrato (especialmente hasta el año 2009): los de “abajo” son las y los *Ortslehrkräfte* (profesores/as locales) colombianos, seguidos por los *Ortslehrkräfte* de alemán y con pasaporte alemán; más encima se hallan las y los *Bundesprogrammlehrkräfte* (profesores/as enviados por el Estado alemán que todavía no tienen el estatus de funcionarios) y en la cúpula las y los *Auslandsdienstlehrkräfte* (profesores/as alemanes funcionarios). Un reflejo de esta situación, es la respuesta de un(a) profesor(a) colombiano(a) en la encuesta (anónima) realizada en 2006 sobre la “influencia alemana en el Colegio”:

¹⁰⁰ Audehm, Kathrin (2001): Die Macht der Sprache. Performative Magie bei Pierre Bourdieu en Wulf, Christoph et al. (ed.): Grundlagen des Performativen Weinheim y Múnich: Juventa pp. 101-128

“en el momento no creo que sea influencia, más bien considero pueden ser “privilegios” en cuanto al manejo del tiempo. A veces veo que se van temprano y no siempre están en reuniones, mas nunca he preguntado por qué” (encuesta 2006). También por el otro lado se siente la sensibilidad a la jerarquización cuando una profesora contesta *“Menos mal no soy colombiana, porque correría el peligro de ser echada ya que las decisiones en el Colegio se orientan normalmente a favor de estudiantes y padres, y en contra de los profesores.”* (encuesta 2006).

Aunque la situación se ha hecho menos virulenta desde el año 2009, las y los estudiantes de Klasse 11 reafirman en una discusión sobre la obediencia, surgida en el contexto de la película *“La Ola”* (Alemania 2009) que sí *“tomamos más en serio a los profesores alemanes, y más a un profesor colombiano que a una señora de servicios generales. Nunca me he preguntado por qué”* (Lufer, 2010). Llama la atención el paralelo entre la respuesta del(a) profesor(a) y del estudiante de Klasse 11: en el acto mismo de la respuesta surge la consciencia de que esta jerarquización se había tomado como un comportamiento natural: emergió un “desasosiego”, un elemento *sine qua non* para la formación performativa de personas anarco-solidarias. (ver [interculturalidad](#))

La e-ducatio - un evento transformador de la repetición en iteración

Un aprendizaje fundamental que propone la presente propuesta pedagógica performativa intercultural consiste en dirigir nuestra atención en los actos pedagógicos al acontecimiento de la clase. Debemos estar siempre conscientes de un determinado estado de desasosiego en nuestro rol de educadores y educadoras ya que, como veremos más abajo “no podemos querer la formación del otro”. Para poder efectuar una lectura performativa de los actos pedagógicos suponemos, acorde con la interpretación derridiana, que un signo, en nuestro contexto un acto corporal y/o discursivo, siempre equivale a una

huella de sí mismo. Sólo lo comprendemos gracias a su carácter iterativo, es decir a su capacidad de poder citarse en distintos contextos y obtener sus efectos performativos.

Para ilustrar la capacidad de un signo de poderse citar en contextos infinitos, es decir su iterabilidad, Derrida transfiere al campo lingüístico, en la lectura de Uwe Wirth (2002), el procesamiento biológico de injertar retoños en las plantas para mejorar su florecimiento o cualquier otro aspecto. Entendemos entonces la iterabilidad como la capacidad de un signo o acto de funcionar en cada contexto nuevo de “retoño” no previsto que puede enriquecer la planta injerta. Trasladada esta capacidad a contextos interculturales, tenemos incluso un argumento biológico para las personas social-darwinistas: una educación intercultural no significa una consunción o decaimiento, como lo prevería un traslado a la teoría austiniana, que entiende la propiedad de los actos de habla performativos e iterativos como parasitaria; sino que se concibe como un posible enriquecimiento que depende tanto de la planta o sociedad hospedadora como del injerto o migrante. En el campo educativo significa dejar de considerar a las y los estudiantes como plantas en nuestro *kindergarten*, y reconocer que se trata de una co-construcción. Esta se realiza en un campo contingente, donde puede y va a formarse un “retoño” o en alemán, *Trieb*, que equivale en sus varias acepciones según el diccionario **Pons** (1999) a: “*impulsión, pulsión, instinto, inclinación, brote, renuevo*” (1142)¹⁰¹.

En este contexto, ya no se podrá hablar de (un crecimiento) correcto o falso, sino que la atención se dirige al éxito o no éxito de la co-construcción. Al mismo tiempo debemos considerar, que el brote o retoño no nos dice “lo que pasó” en el momento de la unión, sino que nos deja, como dijimos, una huella que certifica “que aconteció”.

¹⁰¹ Pons. Wörterbuch für Schule und Studium. Deutsch-Spanisch (1999). Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig: Klett

Debemos saber y/o aprender a leer las huellas y al mismo tiempo, tener presente lo que Dieter Mersch (s.a.)¹⁰² detecta en la interpretación lyotardiana del acontecimiento: crucial es el hecho que acontezca, es decir, que haya acontecido (*quod*) y no lo que acontece o aconteció (*quid*). Este acontecimiento como tal, obtiene el carácter de un *tremendum et fascinosum*; es decir, es una circunstancia que nos asusta y fascina, que nos saca de nuestro mundo supuestamente normal o natural y provoca un determinado desasosiego como el que sentimos, por ejemplo, cuando aprendemos a nadar entre dos aguas.

El recurso derridiano al concepto *greffe* (injerto) en vez de *signo*, lo explica Jörg Zirfas (2001)¹⁰³ también por la etimología literalmente sellada del término *sema* en cuanto signo, sello, tumba o vestimenta. Estas acepciones contradicen el carácter iterable y performativo de la *greffe* derridiana, huella de ella misma que no conoce su comienzo, porque es un concepto *an-arché* que facilita concentrar la mirada en el carácter performativo del sistema de prácticas llamado pedagogía y que tiene, en su afán de formar personas autónomas o autodeterminadas, un punto de partida paradójico que Zirfas (2001) resume sin rodeos de la siguiente manera: “*La autoformación como objetivo de la educación no es factible, porque la intencionalidad pedagógica no funciona desde un principio: No podemos querer la formación del otro.*” (86)

Una posible superación de esta paradoja consiste en entender que “*en la educación y formación se trata, por ende, de “educatio”, de conducir hacia fuera de supuestas certezas para poder valorar debidamente la singularidad del otro en el proceso pedagógico.*” (87) Este presupuesto pedagógico derridiano incluye, paradójicamente como sospecha Zirfas, la intencionalidad pedagógica de valorar la

¹⁰² Mersch, Dieter (s.a.): *Geschieht es? Ereignisdenken bei Derrida und Lyotard* disponible en www.momo-berlin.de/Mersch-Ereignis.html (22.07.2008)

¹⁰³ Zirfas, Jörg (2001): *Dem Anderen gerecht werden. Das Performative und die Dekonstruktion bei Jacques Derrida* en Wulf, Christoph et al. (ed.): *Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln* Weinheim y Munich: Juventa pp.75-100

singularidad. Es justamente el campo paradójico *entre* la afirmación y la negación de la intencionalidad pedagógica, el que caracteriza los procesos pedagógicos, en el que se mueve la presente propuesta para facilitar el desarrollo de personas anarco-solidarias que entren en los procesos pedagógicos con singulares actualizaciones de autonomía culturalmente marcadas.

Intercesión a favor de una pedagogía performativa situada

Una “pedagogía de los actos performativos” no debe olvidar, como se lee en la contraportada del libro con el mismo título (“Pädagogik des Performativen”, Christoph Wulf (2007)) que “*niños, niñas y jóvenes no se educan cuando se habla sobre educación y formación sino cuando los procesos educativos y formativos se ponen en escena*”.¹⁰⁴ Bajo esta premisa, la línea alemana de los estudios performativos “en forma” del grupo de investigación *estudios performativos* “Sonderforschungsbereich Performative Studien” (SFB) en la Universidad Libre de Berlín se centra en la observación y posibles conceptualizaciones de los procesos educativos y formativos puestos en escena en el contexto familiar, escolar, virtual y de pares.

Consideramos con base en nuestra investigación y la de Fischer-Lichte que podemos decir con claridad que además de ser observadores, co-construimos los actos performativos incluso cuando suponemos que sólo formamos parte de la audiencia. Este papel de co-constructor y de observador es especialmente de tomar en cuenta en los procesos pedagógicos para las y los formadores, como lo muestran los performativos norteamericanos sobre pedagogía performativa. Autores como McLaren y Denzin subrayan la cercanía entre la pedagogía crítica y la pedagogía performativa ya que una pedagogía performativa crítica debe poner en evidencia y/o poner resistencia a los estereotipos

¹⁰⁴ Wulf, Christoph (2007): Pädagogik des Performativen Weinheim Basel: beltz

generacionales, raciales, regionales, de género etc., si asumimos con el pedagogo performativo universitario Bryant Keith Alexander (2006) que

“el performance puede servir de lente crítico y reflexivo que ayuda a docentes y estudiantes a ver y efectuar sus propias resistencias, suposiciones estereotipadas, respuestas habituales y las experiencias que tienen que ver con asuntos particulares relacionados con los argumentos teóricos que enmarcan el puesto o la tarea y la persona en el tiempo-espacio del performance.”¹⁰⁵ (256)

Hacia una cultura de investigación educativa performativa situada

Investigaciones educativas colombianas y alemanas temáticamente afines

El trabajo más antiguo con afinidades temáticas y en lo relativo a los colegios de Medellín que hemos encontrado, se realiza a mediados de los años 80 como tesis de antropológica. Su autora, Amantina Ramírez Osorio (1987)¹⁰⁶ busca entender la manera en que la cultura definida por ella como acto de socialización, en este caso por vía de las familias y las amistades, logra establecer una diferenciación sexual en las personas. En el cuestionario, contestado por el 50% de las y los encuestados separadamente, constaba la existencia de varios roles sexuales institucionalizados y justificados especialmente por el argumento relativo al “control de instintos”. Aunque este trabajo cuantitativo, que explica los roles sexuales a partir de una imposición no surte efectos sobre el presente estudio, sí demuestra que ya en los años 80 del siglo XX existía la preocupación por hacer legibles y entendibles los mecanismos culturales que influyen en la clasificación “sexual” de una persona escolarizada en Medellín.

Un paso más allá en la misma dirección está el estudio psicoanalítico que ofrece Fanny Bedoya Sánchez (1996) quien busca, como reza el título de su tesis, comprender las

¹⁰⁵ Alexander, Bryant Keith (2006): Performance and Pedagogy En Soyini D, Madison y Hamera, Judith: The Sage Handbook of Performance Studies Thousand Oaks London New Delhi: Sage p.253-260

¹⁰⁶ Osorio Ramírez, Amantina (1987): Roles Sexuales de Hombres y Mujeres Medellín: Universidad de Antioquia

Características culturales de la feminidad, según maestros y padres de familia de una escuela de Medellín. Para ello, aprovecha material como cartas, refranes y chistes. Llega a la conclusión de que las y los maestros y padres de familia no se cierran a una transformación de “*la identidad psíquica (feminidad) y la identidad de género (mujer)*” (7)¹⁰⁷, pero que siguen orientados a rígidos conceptos generizados del pasado medellinense aún vigentes, por lo que la autora recomienda una reflexión sobre esta contradicción en el campo educativo.

El cuerpo en boca de adolescentes: estudio interdisciplinario de la cultura corporal en adolescentes de la ciudad de Medellín editado por Rubiela Arboleda (2002)¹⁰⁸, busca entender la interrelación entre motricidad conceptualizada como lenguaje corporal de un cuerpo palimpsesto y una cultura definida “*como entramado de significaciones a partir de las cuales el ser humano explica la naturaleza, orienta la acción y articula su interioridad.*” (17) El objetivo de ese estudio es obtener, a partir de muestras, tests y cuestionarios, material sobre la relación que tienen con su cuerpo las y los jóvenes medellinenses abordados en el medio escolar y poner los resultados a disposición del “*sector educativo para que asuma la responsabilidad como una de las instancias reguladoras de la vida privada y pública frente a esta población.*” (23) La reproducción literal de los objetivos del estudio descriptivo medellinense que valida sus propias hipótesis y ofrece muchos datos interesantes para la discusión sobre investigaciones dedicadas a los mundos juveniles, presenta discrepancias con nuestro estudio performativo en el CAM. Este se orienta más a comprender tanto los mundos que ponemos en escena en los procesos formativos, como el poder de dar sentido al mundo que nos rodea a partir de nuestros actos, que en una supuesta red de significaciones preexistente que organiza nuestra vida

¹⁰⁷ Bedoya Sánchez, Fanny (1996): Características culturales de la feminidad, según maestros y padres de familia de una escuela de Medellín Medellín: Tesis Facultad de Educación Universidad de Antioquia

¹⁰⁸ Arboleda, Rubiela (ed.) (2002): El cuerpo en boca de adolescentes: Estudio interdisciplinario de la cultura corporal en adolescentes de la ciudad de Medellín Colombia: kinesis

interior o una posible configuración prefabricada de las realidades abordadas en sí, como lo presupone el estudio editado por Rubiela Arboleda. El estudio sobre la cultura corporal del año 2002 aprovecha en su mayor parte, métodos cuantitativos y hace sentir en las interpretaciones una determinada jerarquización adultocéntrica. Por ejemplo, cuando algunos de las y los jóvenes encuestados expresan que su cuerpo es su alma o que es el medio que muestra quienes son, la interpretación sugiere que “Quizás, esta necesidad surja de las limitaciones lingüísticas o intelectuales que se compensan gracias a ciertos usos de la indumentaria y del gesto”. (42) Semejantes interpretaciones, aunque cuidadosamente introducidas con un “quizás” no surten mayores efectos sobre el presente proyecto performativo que sin embargo, se semeja en el interés de abordar las identidades generizadas de las y los jóvenes urbanos en medio escolar.

Centrado en temas y una población afines al presente estudio, se encuentra también el proyecto colombiano de investigación escolar a gran escala **Atlántida** (1999) que cobija a las y los jóvenes urbanos colombianos y ofrece una gran cantidad de testimonios de personas jóvenes escolarizadas que viven en los años 90 en las principales ciudades de Colombia. En cuanto a la temática sobre género aparece el capítulo **La adolescencia es pa' machos** de Martín Gáfaró (1999), quien busca reafirmar su hipótesis de que las y los estudiantes tienen diferentes expectativas, funciones y papeles. Examinando citas descontextualizadas de 22 estudiantes mujeres y 10 estudiantes hombres consigue corroborar que “la competitividad entre el mismo género es más manifiesta entre las mujeres” (278)¹⁰⁹. Como el proyecto **Atlántida** se limita a documentar y hacer conocer el estado de ánimo de las y los jóvenes escolarizados en las urbes colombianas, nos deja sin conocer qué circunstancias llevaron a las y los estudiantes entrevistados y al autor a este saber sobre “las mujeres”. Es decir, no permite un conocimiento situado sobre el autor, las

¹⁰⁹ Gáfaró, Martín (1997): La adolescencia es pa' machos en Proyecto Atlántida. Adolescencia y Escuela I: La Cultura Fracturada Bogotá: Tercer Mundo Ediciones pp.267-281

entrevistas y los estudiantes, y entonces, las y los lectores ignoramos si se trata de una ¿observación?, ¿tipificación? o ¿modelo de reproducción? o una fuente para un estudio performativo dirigido a las siguientes preguntas:

¿Son estas estudiantes “competitivas agentes del capitalismo”? ¿O se interrelacionan y co-construyen a través de comparaciones y asimilaciones? ¿O son “víctimas demográficas” del mayor porcentaje femenino y necesitan ser “la más...” para “conseguir un macho”? ¿Cómo va la competitividad entre los estudiantes: no hay un “más... - o menos.....” entre ellos”?

Estas preguntas revelan la riqueza de matices, dispositivos, perspectivas y contextos desde los cuales pueden emerger las identidades generizadas y enseñan la validez de un estudio basado en la metodología performativa, pues son las actualizaciones corporales y discursivas concretas en un contexto concreto las que nos ayudan a entender cómo las y los actores legitimamos los actos sociales ya ensayados cuando los reescenificamos y llenamos con nuestras experiencias afirmativas.

El carácter performativo de los cuerpos sexuados y de las identidades generizadas que abre el camino a posibles subversiones de los esquemas y estereotipos establecidos, no ha sido tomado en consideración en su totalidad por el proyecto ***Arco Iris: una mirada transformadora a las relaciones de género en la escuela*** (2004). Aunque es un trabajo crucial sobre las identidades de género en contextos escolares colombianos, especialmente bogotanos, desde la psicología social interaccionista, y con el cual compartimos a grandes rasgos la concepción de la escuela como “espacio ecológico” y la preocupación por “reconocer en la escuela los modelos y dispositivos de reproducción social de la inequidad de género e impulsar estrategias para propiciar su transformación” (64)¹¹⁰, dista de la metodología performativa. Esta no nos permite hablar de “reproducciones”, sino

¹¹⁰ García, Carlos Iván et al. (2004)(ed): Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género Bogotá: Siglo del Hombre Editores, DIUC, Casa de la Mujer, Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer

de la necesidad de conceptualizarlas como actualizaciones corporales y discursivas que son una repetición y una nueva experiencia al mismo tiempo (Judith Butler) (cf. nota al pie 28) y llevan consigo un excedente creativo (Yuri Lotman).

Reescenificaciones y nuevas experiencias en el CAM

Aunque en nuestro estudio pretendemos también tipificar determinadas identidades generizadas en un contexto educativo (cf. [metodología](#)), la metodología performativa no se interesa en el reconocimiento de los modelos de reproducción, sino en la comprensión y transformación de las estructuras naturalizadas y las circunstancias actuales que contribuyen a una puesta en escena corporal o discursiva exitosa que asegura la efectividad de las inequidades y jerarquizaciones. En este punto diferimos del proyecto **Arco Iris** de su presuposición de que “*se trata del hecho de ser hombres y mujeres¹¹¹ y de las relaciones que establecen entre sí.*” (95), pues no reconocemos la presuposición de identidades sexuadas preexistentes. Las y los integrantes del equipo de investigación **Arco Iris** analizan los cuerpos sexuados como cuerpos palimpsestos o expresiones encarnadas de una masculinidad y/o feminidad naturalizada. Nosotros, por el contrario, partimos del presupuesto performativo según el cual son las repetidas actualizaciones corporales y discursivas las que acarrearán una eficacia por la cual se naturalizan la existencia de “modelos y dispositivos”, como el dispositivo heterosexual.

La filósofa norteamericana Judith Butler explica esta “fe” en la preexistencia de un sexo innato a partir del carácter cohesivo de una matriz heterosexual que gesta la separación en dos sexos y nos construye y constituye como “hombres” y “mujeres” culturalmente marcados en nuestros actos corporales y discursivos. Esta propiedad performativa opera en dos dimensiones pues nos *construye* en cuanto que repetimos

¹¹¹ Subrayado por Anja Mackeldey

identidades “prefabricadas” en la matriz cultural respectiva, pero en cuanto que nos ayuda a *constituírnos*, nos abre la puerta para ser co-constructores de las identidades generizadas que nos rodean y que se modifican y transforman continuamente gracias a su plasticidad. Esta perspectiva no-representativa descarta la idea de hablar de *expresiones de una masculinidad o feminidad*, pues esta formulación presupondría la preexistencia de estas masculinidades y/o feminidades como entes fijos u “objetivos” a los que el sujeto sólo pudiese sucumbir o negarse. Cuando consideramos su plasticidad por medio de la metodología performativa, podemos situar el tiempo-espacio de su actualización corporal y discursiva, reconocerlo en su valor subjetivo y transformarlo y/o modificarlo con ayuda de nuestro tiempo-espacio concreto.

Conforme a esta plasticidad de las identidades de género y de las identidades generizadas en su totalidad -incluyendo en nuestro estudio la identidad de “paisa”, “adolescente”, “estudiante del CAM”-, la perspectiva performativa discrepa también de la concepción de los agentes propuestos por la psicología social que sirve de dispositivo analítico al proyecto **Arco Iris**: mientras que la noción de un agente dirigido por un *self* o sí mismo se concibe como un sujeto intencional que elige recursos culturales para su fin, el sujeto performativo y sus actos no se entienden meramente desde sus intencionalidades (cf. [una posible transformación del sujeto](#)). Si seguimos a Judith Butler (2002) en su transformación de la teoría del ritual de Víctor Turner, debemos poner más énfasis en el carácter teatral e iterativo de los actos que instauran nuestras identidades, porque el acto que prevé los individuos con un género (generización)

“es un acto ya ensayado, es al mismo tiempo una reescenificación y una nueva experiencia de significaciones socialmente introducidas, es una forma cotidiana y ritualizada de su legitimación.”

(312)¹¹²

Dos estudiantes mujeres del grado décimo en 2006, que cuenta con sólo un 30% de población femenina, identifican esta condición quiasmática de los actos generizados y generizantes de la siguiente manera en su trabajo sobre discriminación, tema prescrito por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia: el CAM es un lugar lleno de discriminación en el que rige una “*actitud conservadora que la mayoría llevamos escondida muy en el fondo y en algunas (mujeres se manifiesta) muy escondida*” y se escenifica en forma de “*chistes, comentarios pesados y a veces ofensivos y en actitudes de rechazo.*”¹¹³(s.p.) Este, en cuanto tema prescrito por el Ministerio de Educación Nacional, toma la matiz de una apreciación según la cual, “*la mujer es cada vez más intelectual, pero hay un problema y es que la imagen y supuesto que se tiene de la mujer no cambia en toda la sociedad de un día al otro.*” (s.p.) Observan, además, que en este proceso de transición “*la mujer está resentida y por esto crea chistes y comentarios para contraponer los de los hombres, pero el hombre también está resentido porque siente que ha perdido mucha autoridad y mandato y cada vez se hace entonces mayor la competencia*” (s.p.)

En nuestro proceso investigativo observamos el recurso a la sociedad paisa conservadora en cuanto al aspecto discursivo (chistes), corporal (rechazo) y estilístico, cuando las autoras hablan de “la mujer” abstracta, quieren demostrar la científicidad de su trabajo. Al mismo tiempo emerge una nueva experiencia cuando las estudiantes “resentidas”¹¹⁴ – una palabra muy arraigada en el ámbito cultural y escolar – actúan a través de chistes y se arma una “competencia”. Una de las estudiantes aprovecha el trabajo

¹¹² Butler, Judith (2002): *Performative Akte und Geschlechterkonstitution. Phänomenologie und feministische Theorie* En Wirth, Uwe (ed.): *Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften* Frankfurt/Meno: suhrkamp pp.301-320

¹¹³ Grado 10mo CAM Medellín (2006): *La Discriminación de Género en el CAM* –recopilación de trabajos escritos. Medellín

¹¹⁴ este concepto, proveniente del discurso de los movimientos de los años 70 denominaba originalmente un resentimiento social y fue trasladado al ámbito privado.

como válvula para compartir sus propias experiencias sin precisar si ella se debe contar entre las que producen o las que reciben los comentarios: *“Yo he estado presente cuando se han dado estos comentarios que parecen sutiles pero tienen un fondo mucho más profundo, malicioso e hiriente.”* (s.p.) Como profesora de ella optaría por una interpretación, pero me interesarían las valoraciones que hacen emerger sus palabras: *“Yo he estado presente...”*, sobre las que las y los lectores pueden discutir en plastizitaeten@gmail.com

Dos estudiantes hombres del mismo grado décimo en 2006, en cambio, centran su análisis que no incluye experiencias propias, en la discriminación corporal (mujer bonita que corresponde al estándar 60-90-60) que transforma la relación de “la mujer” con su cuerpo y sus coetáneos. Ellos escriben: *“Este tipo de discriminación hace que la misma mujer sea machista, ya que se ve obligada a verse y actuar de determinada forma solo (sic!) para ser popular entre los hombres.”* Su trabajo, que profundiza en las medidas ideales de 90 centímetros de busto, 60 de cintura y 90 de cadera, no cuestiona el papel pasivo de la mujer como re-acción a los actos del mundo masculino ni toma una posición personal frente a las co-construcciones. Además, estos dos hombres crean una nueva experiencia al entrevistar para su trabajo a miembros mujeres de la comunidad educativa, pero reescenifican el fenómeno que atraviesan todos los trabajos entregados: las y los estudiantes abordan el tema de la discriminación de género exclusivamente como un “problema del rol social de la mujer”. Este énfasis y el análisis de chistes y comentarios son propuestos por el profesor de Sociales que trabaja la discriminación como tema transversal cada comienzo del año, según el reglamento oficial. Leamos a continuación lo que este profesor, dinámico y popular entre las y los estudiantes de Secundaria, cuenta sobre procesos desencadenados en algunos de las y los estudiantes y en el profesor mismo. La conversación acordada con anterioridad, la realizamos en la tarde del día dos de mayo

de 2006, en la sala de profesores del CAM, en una mesa repleta de papeles, siempre con la impresión de enfrentar un interlocutor apurado que tenía que hacer mil cosas al mismo tiempo:

(La viñeta/texto en cursiva) simboliza las preguntas, el texto normal las respuestas del profesor, el texto en dos columnas el carácter dialógico de la conversación

- *¿Y los muchachos cómo reaccionan a eso, pues de verdad hay una reflexión?*

Sí, claro, claro, como en todo Anja, vos encontrás muchachos que les importa muy poquitico, pero otros que empiezan a pensar: “¡ah, sí!”, que empiezan a darse cuenta de cosas que dan como un supuesto. Y ahora sí entramos en el lado de la discriminación profunda: somos una cultura latinoamericana que viene de la española en la cual se nos inculca mucho el concepto de “macho”, el concepto del hombre como padre, como cabeza de familia, el concepto de que la mujer está supeditada a la potestad del hombre. Hasta hace muy poquito en Colombia cambiaron leyes, como por ejemplo: la mujer no poder heredar, como por ejemplo: el hombre poderse divorciar cuando le diera la gana, por cualquier motivo, y la mujer no poderse divorciar y que si se divorciaban, los hijos quedaban bajo la potestad del papá. Que las mujeres tengan derecho a un salario igual al del hombre, al menos en las leyes no está

escrito, pero eso a nivel legal tampoco existía. Entonces mirá que hay toda una serie de cosas que muestran que nosotros somos una cultura que nos educan de esa manera, pero que no nos hacen consciente de eso. Cuando nosotros llegamos con estos temas a los muchachos y damos por ejemplo.... Normalmente ¿cómo empezamos con estos temas de discriminación? No diciéndoles “vea la discriminación es esto o tal”, sino por ejemplo con frases cotidianas, como por ejemplo cuando uno..., nosotros hemos hecho eso... en esta frase: “Detrás de cada gran hombre hay una gran mujer” ¿qué cosas implícitas hay ahí?”, “ah que los hombres dicen que es primero”. Entonces los pelaos empiezan, empiezan a elaborar carreta y empiezan a darse cuenta que eso es cultural y que no es verdad, que no es biológico o que algunos ya lo sepan, empiezan como a concientizarse de eso y se logran cosas bien interesantes en la medida en que los muchachos terminan

diciendo: “a ver ¿eso sí es verdad?”, o mujeres que no se habían dado cuenta...

- *¿Cómo, se nota eso en las clases?*

Por ejemplo, con reflexiones que ellos mismos dicen, como que te digo: “ah... sí, profe”, entonces cuando uno les dice ciertos elementos terminan: “ah, sí eso es verdad, imagínese que...”

- *¿Qué? ¿qué? ¿qué? ¿no tienes ejemplos?, pues pregunto...*

Si... no, por decir algo: “...ah, sí, mi abuelita por ejemplo es de las que dice que un hombre no tiene porqué estar en la cocina, para qué un hombre en la cocina...” o “...como así que una mujer esté comprando por allá sin el esposo...”, “...ah en la casa se ve...”, o “...yo tengo una amiga...”; ellos empiezan a relacionar cosas que veían aisladas como cuestiones naturales, como que la naturaleza fuera así. Empiezan a relacionar con los temas de que hay implícitos en esas actuaciones de la gente y que lo que está implícito ahí son discriminaciones.

- *Pero ¿tú? ¿qué percibes?*

No, yo percibo que en términos generales no hay discriminaciones.

- *¿Cómo se tratan entre ellos...?*

Entre otras cosas, porque vienen de familias relativamente cultas: gente profesional que desde sus casas no hay como todos esos imaginarios populares

de que la mujer es inferior, entonces ellos vienen con una mentalidad mucho más abierta, pero probablemente un trabajo de estos serio hecho en un colegio de la Comuna Nororiental un estrato, dos o tres, se van a evidenciar, creo yo. Yo no he hecho esos estudios, pero creo yo que es más probable, son familias no cultas, son familias que viven tradicionalmente su cultura.

- *¿Y tú has trabajado en otro colegio?*

Pues no, yo sí he trabajado en otros colegios pero por ejemplo también con estratos socioeconómicos parecidos a este colegio donde también se ve qué: la discriminación en chistes, en palabras, como existen los imaginarios de que “las mujeres son brutas”, o que “el hombre es más inteligente”, entonces en ese sentido sí hay imaginarios

- Mas imaginarios, pero no hay como...

Como actos concretos, no, que yo haya visto, pues, como te digo yo no soy un estudioso del tema ni mucho menos.¹¹⁵

¹¹⁵ Conversación anunciada con anterioridad y grabada con el profesor de Sociales (2.5.2006) CAM

Un análisis contextualizado del contenido y del evento del habla

Aunque la entrevista se llame entrevista y tome la forma femenina del participio pasado del verbo “entrever” que, según el **Diccionario Nuevo Espasa Ilustrado** (2001) “*ver confusamente una cosa, conjeturar algo, sospecharlo*” (633)¹¹⁶, su significado se equipara con demasiada facilidad a “*vista, concurrencia y conferencia de dos o más en lugar determinado*” (ibid). Si quisiéramos reconstruir su origen, podría decirse que se trata de “una cosa confusamente vista, algo conjeturado, algo sospechado”.

Si seguimos esta re-traducción, llegamos a un elemento esencial del acto comunicativo entre dos o más personas en un lugar determinado: las o los entrevistadores “conjeturan” algo sobre el otro y la entrevista ayuda a abordar el tema intencionado en un acto del habla que equivale a la “performatividad ritual” que según Christoph Wulf (2001) “*no sólo representa un significado -como el símbolo- y no sólo revela algo (totalmente) distinto –como la alegoría, sino genera en su realización un significado en cuanto remite a su contexto, su convencionalismo y sus efectos*”. (108)¹¹⁷

Esta performatividad ritual emergió en el proceso investigativo con más claridad en una entrevista con Thomas Monin, artista performancista y esposo de una amiga colombiana en su molino de agua en Francia en 2005. Fue justamente mi “conjeturar” sobre “un accidente” que

¹¹⁶ Nuevo Espasa Ilustrado (2001): Espasa Calpe

¹¹⁷ Wulf, Christoph y Zirkas, Jörg (2001): Die performative Bildung von Gemeinschaften. Zur Hervorbringung des Sozialen in Ritualen und Ritualisierungen En el mismo (ed.): Paragrana: Theorien des Performativen Berlin: Akademie Verlag pp.93-116

desencadenó reflexiones muy arraigadas en la vida de Thomas que ayudaron aún más a profundizar en los conceptos de performance y performatividad.

He aquí un cuadro que intenta reflejar la secuencia de los cuatro niveles relevantes a en una presentación teatral que surgieron en la entrevista:

Ahistórico/ Verdadero	Acceso a las condiciones de la propia persona	Autoexpresividad autenticidad	Análisis del proceso perceptivo autorreferencial
El concepto performance			
		Propias acciones performativas	
	Accidente – empieza con objetos		Accidente secuencias postraumáticas, No cree que puede estar vivo
Objetos en el arte se comercializan			Performance porque no quiere hacer objetos
	Currículo vitae: pintor, corredor performativo, accidente, producción de objetos	Correr como lenguaje	
		Instalación “barco”, joyas = secreciones de la mente	Creatividad = secreción natural
		Riesgoso asumir vida como objeto físico	Vida = físico y químico
(Historia del) Arte busca punto de vista, límites: arte = negocio	propio punto de vista equivale a la historia del arte		
La lógica occidental no entiende hasard		hasard = vida	Mi intuición como la de muchos: todo conectado
Vita de Chen Zhen, <i>incredible</i>			aventuras entre conceptos y

<i>personnage</i>			países
	Chen ayudó a tomar distancia de la propia cultura		Hace reconocer nuestro ser occidental
Meta capitalista: todos iguales		Multiculti en los medios = pura apariencia	
			Encuentro con Chen demuestra que “multiculti” es posible

Para poder contextualizar nuestro enfoque interpretativo, debemos considerar que desde la ruptura con la idea sobre unas ciencias inequívocas en los años ochenta (“giro cultural”), las ciencias sociales se orientan cada vez más a los contextos culturales y se acercan cada vez más a los métodos cualitativos de la etnografía. Este cambio paradigmático emerge también, porque los medios de comunicación se convierten cada vez más en dispositivos para la interpretación de la cotidianidad. En total, la era postmoderna experimenta un resquebrajamiento del concepto de la objetividad equivalente tanto a una descontextualización de los símbolos culturales como a proyectos de vida más interiorizados y constituidos por la inseguridad provocada por la falta de sistemas de referencia. En este contexto, surge el “giro performativo” que prevé un determinado alejamiento de la comprensión de la cultura como texto para entenderla a partir de performances culturales, es decir puestas en escena culturalmente marcadas.

Un análisis que aprovecha aproximadamente dos minutos de la entrevista con el profesor de Sociales (2006) transcrita arriba, revela con base en una metodología performativa lo siguiente: primero, el profesor habla reflexivamente como profesor; a partir de la mención de los dichos, cambia los registros lingüísticos a un nivel más coloquial; cuando la

entrevistadora formula una pregunta tímida, aprovecha el nivel directo de experiencias personales que aprovecha también, para terminar la reflexión sobre “discriminación” con comparaciones basadas en el propio imaginario sobre estratos desconocidos por él como campos de experiencia personales que acompaña con la confesión de no ser “*un estudioso del tema ni mucho menos.*”

Si consideramos aún más en detalle la generación del significado en las entrevistas, debemos ubicar sus propiedades performativas, cuyo análisis implica en las palabras del mismo autor Wulf (2001),

“una re y deconstrucción estética que aclara la relación entre los elementos excluyentes, consecutivos y reconstitutivos (turn taking, sequencing, repairing) en su orden generativo” (109), como la pude obviar en la entrevista con el artista performancista francés Thomas Monin (2006) con ayuda de un retrato esquematizado de los distintos actos discursivos, sus efectos perlocutivos y su posible función como brecha o puente. Dado el caso, se incluirán especificaciones materiales del habla como el tono de voz. Por último, aparecerá la propiedad medial del acto performativo en cuanto a su comprensión como juego en el que se deben negociar aún las reglas por seguir.

(A = Anja María McKeldey; T = Thomas Monin, E = Eliza, amiga de Anja y esposa de Thomas)

Actor Actriz	Acto discursivo	Espectador/ espectadora	efectos	Propiedades Materiales/ mediales
A	pregunta	T	puente	calmado
T	pregunta	A	retomar	Instala inversión A/E

T	afirma	A	brecha	Tartamudea, instala relación profe/ alumna
T	aconseja	A	explica	relajada
T	afirma	A	brecha	confusa
T	avisa	A	Puente para defensa/ Brecha interna	Con referencia a los estudiantes eh eh, ta ta Problemas lingüísticos
A	pregunta	T	jerarquiza	confirma relación profe-alumna
T	aconseja	A	desarrolla	calmada
E	interviene	A/T	Aterrizar el tema	Murmulla y/o habla fuerte
A	contradice	E	defensa	clara
E	contradice	A	profundiza	emocional
A	contradice	E	rescata	emocional
E	reconfirma	A/T	contextualiza	Instala relación profesoras (E/A) y artista (T)
T	Pregunta	A	detalla	calmada
A	sonríe	T	recuerda	feliz
T	subraya	A	cuestionarse	
A	contradice	T	Zafarse de nuevos retos	
E	comenta	A		murmullas
A	sueña	T/E	Alejarse de la realidad	
E	murmulla			
A	Sigue soñando		Monólogo interno	“Oh no”
E	murmulla	T	brecha	Poco agresiva
E/T	Se cortan la palabra		brecha	Voz fuerte E
A	aclara	T/E		Calmada, referencia frente “aquí”
T	pregunta	A	Reinstala diálogo	
E	explica	A/T	puente	Referencia frente “aquí”
E	Murmulla/teléfono			

(link para leer [la entrevista completa](#))

Jóvenes urbanos randómicos

Debemos aún dialogar con un trabajo de la ciudad de Cali que se centra en jóvenes escolares y universitarios de clase media y alta integrados en el círculo consumista de su clase. Por su contexto social y generacional podemos considerarlos afines a las y los estudiantes participantes en nuestro proceso investigativo. Este estudio titulado ***Design: designar/diseñar el cuerpo joven urbano*** (2003), coordinado por Rocío del Socorro Gómez busca comprender «*de qué manera la cultura somática (Pedraza 1999 a y b) o lo sociosomático (Ewen 1991) constituye un modo privilegiado no burocrático o jurídico de “ser ciudadano y ejercer ciudadanía”*» (18)¹¹⁸. Para ello, descubre como características de las y los jóvenes insertos en el mundo del espectáculo y del entretenimiento, la tendencia a la experimentación y el pensamiento randómico, descrito por las y los autores como una «*manera de pensar por asociaciones concurrentes, por lateralidades, saltándose secuencias y consecuencias, este modo “no-lineal” de articular ideas-escenas, este pensamiento fuertemente visual, es consistente con el mundo real que lo origina, un mundo que no se atiene a conductas heredadas y secuenciadas para producir y crear*» (103)

Quizás por esta razón, también las entrevistas abiertas personales realizadas en nuestra investigación devinieron una verborrea en la que las y los estudiantes se olvidaron de la persona de enfrente, dejaron fluir sus reflexiones provocadas por las preguntas y armaron un *collage* de su propia vida con ayuda de escenas sacadas del mundo mediático y urbano. Un elemento decisivo para la lectura de estas puestas en escena, son los cuerpos en acción y los discursos sobre el cuerpo, como si se explicaran los mismos que en el estudio de Cali, fueron

¹¹⁸ Gómez, Rocío del Socorro, González, Julián (2003): Design: Designar/Diseñar el Cuerpo Joven y Urbano. Un estudio sobre la cultura somática de jóvenes integrados en Cali Cali: Anzuelo Ético

abordados desde el concepto de la cultura somática escenificada en entrevistas y observaciones de la vida social de las y los jóvenes integrados caleños, y evaluada según el “diseño” y el “designio” que las y los jóvenes participantes hacen de sus cuerpos y el concepto de cuerpo. En el último capítulo de ese estudio, las y los investigadores caleños se acercan a “una escritura performativa” cuando hacen reconstruir biografías de jóvenes por sus pares entrevistadores -desafortunadamente, sin hacer hincapié en la creatividad inherente a la reconstrucción narrativa y ficticio-artística -, para crear a partir de la reflexión autobiográfica un espacio de resistencia al mundo mediático y consumista que no se debe condenar, sino que hay que “*subordinarlo a propósitos de experimentación*” (177).

Un ejemplo lo ofrece más adelante el análisis de la película de tres minutos, que filmaron las y los estudiantes del grado noveno de 2006 cuando abordamos la unidad *Problemas en el colegio*. Notamos una fuerte influencia en los temas (caos en el aula, compañeras chismosas) y el vestuario (corbatas para niñas y niños) de la telenovela juvenil mexicana **Rebelde** de moda entre las y los estudiantes en aquel entonces. La única influencia que tuvo la película francesa **Los Coristas** que habíamos visto y discutido pocos días antes de la filmación, consistía en la retrospección de los hechos rebeldes mostrados en “[Liebe auf den ersten Blick](#)” (([Amor a primera vista](#)): guión, dirección, realización y edición: mi grupo de alemán grado noveno 2006).

El encuentro más “randómico” que experimentamos en el proceso investigativo tuvo lugar en el año 2006 con una estudiante del grado doce del CAM: ella nos llevó a mí y su hermana menor de 15 años en su carro a su casa, mientras que hablamos de nuestras familias. Después fuimos las dos en bus (acto poco común entre la mayoría de las y los estudiantes del

CAM que no utilizan el transporte público y típico de las y los “sollados” o “soyis”¹¹⁹), a un bar de música que nos gustaba a ambas. Pedimos una cerveza, prendí mi grabadora periodística, ella un cigarrillo, se reclinó y ya: empezó a hablar de cómo se sentía en el Colegio, qué relación tenía con cada compañero y compañera, qué problemas veía allí, qué planes tenía para el futuro, qué sueños... Se fueron dos casetes de noventa minutos en estas autorreflexiones (también dos cervezas más y muchos cigarrillos porque la joven fumaba bastante) que ella terminó de un momento a otro, contenta, pero con susto porque “ya” (es decir, después de las más de tres horas de haber hablado sin interrupción) tenía una cita y nos separamos. Con ella se fueron los casetes, porque se los entregué para la transcripción (siempre ofrecía la transcripción a las personas entrevistadas para reforzar la autoreflexión) y, a pesar de varias disculpas, no volví a ver ni los casetes ni a la estudiante. Quizás no quería hacer público lo dicho, pero yo desearía que algún día, ese material pudiera formar parte de su autoetnografía ...

De todos modos, la invitación a la “conversación” hizo y hace salir escenas de la vida movidas por el momento y organizadas en forma de una “película” ligada al tiempo espacio del recuerdo y del evento. Mañana pueden emerger experiencias muy distintas, porque el pensamiento randómico y no-lineal está fuertemente ligado al tiempo-espacio de su emergencia, y porque los actos pueden entenderse con una metodología performativa solamente cuando se parte del momento y del contexto de su puesta en escena en los que influyen determinadas “conductas heredadas”. Sólo que éstas están retomadas, transformadas y puestas en escena con la unicidad del acto performativo y con un posicionamiento identitario

¹¹⁹ Esta expresión denota las personas que muestran una forma de vida dirigida a modelos no previstos en la “normalidad” de una cultura, asociados a ideas “voladas”, fuera del contexto

fragmentado y estratégico que Stuart Hall considera indispensable en el juego identitario (político). (cfr, [conceptos reiterativos](#))

Posibles realizaciones del “trans”

En 2005 emergieron actualizaciones muy distintas como respuesta a la tarea de idear un posible partido político “trans”, los otros dos grupos tenían los partidos “inter” y “multi”. Las y los estudiantes tenían que elaborar un logo y un discurso que explicara su respectiva posición multi, trans e intercultural. El siguiente cuadro refleja esquemáticamente las prioridades elegidas por los respectivos grupos:

Grupo	Partido Inter	Partido Trans	Partido Multi
Término	Inter...	Transición	Partido Multi
Contexto	Distanciados/as, relaciones abstractas, símbolos globales, en “el mundo”	Personalizados/as, localizaos/as en su vida y su ciudad	Profesionalizados, puntuales símbolo “in”
Acto del habla	El mismo texto en español inglés y alemán, aclarado con cartelera	Alemán – descriptivo Español - emocional	Alemán – “de venta” Español – aclarador

En la presentación del 2005, que previamente había acordado que se iba a filmar, Sergio es el último en hablar para el grupo Trans y lo hace sólo en español mientras que los compañeros que lo habían precedido, se lo habían hecho en alemán. Puesto que él se presentaba en español, se puede suponer que lo hacía para aclarar la posición del grupo para las personas que no lo hubieran entendido en alemán, porque retoma los aspectos mencionados por sus dos compañeros en esta forma:

“Trans para nosotros es cambio. Y se notan muchos cambios en cada etapa de la vida. Por ejemplo cuando uno entra al colegio, cuando cambia del año, cuando cambia de

primaria a bachillerato, una etapa que da lugar a diferentes cambios, uno se tiene que adaptar a muchos cambios, de materias, de cómo se gana una materia, se ven las materias a medida que uno va creciendo, de cómo lo tratan a uno a medida que uno va creciendo también, no lo tratan a uno como simple niño, cada vez más responsabilidades para uno.”¹²⁰

Sergio y su grupo de trabajo muestran en esta autorreflexión discursiva y puesta en escena, lo que ellas y ellos consideran como una transición: su paso de Primaria a Secundaria, que trae consigo una adaptación a las exigencias y al comportamiento de su entorno. ¿Será que la transición de la niñez a la llamada adolescencia es con frecuencia tan llena de contradicciones también porque son causadas por las expectativas del entorno, en nuestro caso, un contexto educativo formal que se parte en tres contextos generacionales y disciplinarios tajadamente separados? (cfr [investigación educativa](#)). El trabajo del grupo mismo nos dice que quieren ser tomados en consideración en cuanto a estos cambios, especialmente cuando hablan de la situación familiar: ya no “es” un simple cambio sino “se sufren cambios” como nos cuenta Sergio inmediatamente después de la autorreflexión anterior:

También se sufren cambios en la familia cuando por ejemplo en algunas familias se separan los papás, entonces hay cambio para los... pues, para uno, o cuando se cambian de casa o de ciudad porque al papá lo cambiaron de empleo; listo; entonces es la forma de uno adaptarse a lo que le toca. También existen cambios con los amigos, el... pues, con las amistades, uno también no siempre va a ser amigo de alguien y no lo va a tratar igual, sino que puede también tener una pelea o cambiar de ambiente y tiene que adaptarse a otros nuevos amigos.

Considerando que la profesora y/o coordinadora principal de la investigación y de la actividad había propuesto la tarea de elaborar estrategias para la presentación de un partido

¹²⁰ Mackeldey, Anja Maria (2005): [Performing Transcultural Gender](#) Video 2005 Medellín

político, me pregunto en el momento de la presentación: ¿y eso qué tiene que ver con un partido político? Pero las y los estudiantes son políticos más perspicaces: lo privado es político y el grupo al cual representan está conformado por estudiantes de este Colegio. Evaluada con ayuda de una metodología performativa, la tarea fue resuelta con mucha más exactitud de la que había sido prevista por la profesora/investigadora que había pensado en un juego con los discursos más o menos vacíos tal como los conocemos de la política oficial. Pero las y los estudiantes aprovecharon el tema para una autorreflexión basada en el pensamiento randómico mencionado arriba y eso nos indica que el reflexionar semanal sobre las puestas en escena discursivas y corporales surgidas en las clases o situaciones de transición es una tarea insoslayable de las y los maestros, si desean saber con “quiénes” trabajan y no con “qué”. Esta tarea autorreflexiva incluye, no obstante, la disposición por formar sujetos autónomos capaces de reflexionar sus vidas y las de los otros. Esta tarea autoreflexiva incluye la disposición por parte de las y los directivos de reconocer el tiempo de autorreflexión como “una hora de labor pedagógica”.

Para terminar con el ejemplo de la presentación de las y los cinco estudiantes del grupo Trans, no puedo hacer caso omiso de la puesta en escena con la que Sergio termina la presentación: escupe en su codo, se persigna y se devuelve deambulando a su puesto. Después de más de diez años en Medellín sí que comprendí la costumbre de persignarse, pero escupirse en el codo ¿qué significará? Quizás el lector o la lectora me puede ayudar con este reto intercultural en plastizitaeten@gmail.com /reto intercultural

La necesidad de una perspectiva performativa en la investigación educativa

La gran diversidad de las autorreflexiones desprendidas de las presentaciones “Trans” enseña la necesidad de una investigación y de una labor educativa orientadas por las ciencias

sociales performativas en el sentido de que se entienden como ciencias sociales “no inocentes” que inciden en la realidad abordada. Tales ciencias sociales deben basarse, como proponen Peter Dirksmeier e Ilse Helbrecht (2008)¹²¹, en una teoría no-representativa que parte del presupuesto fenomenológico que la experiencia antecede al pensar. Como la metodología performativa se orienta más al proceso que a los resultados, ella ayuda a revelar y descifrar conocimientos tácitos e incorporados que “hablan” a través de su puesta en escena. Una transformación didáctica presente en la mayoría de las clases de una lengua extranjera es el “impulso mudo”, p.ej. una imagen, un sonido, una frase que debe suscitar entre las y los estudiantes asociaciones libres con respecto al tema ilustrado o evocado para que ellas y ellos mismos desarrollen las cuestiones que se van a trabajar en la clase respectiva. Este impulso mudo (por que no puede hablar el o la profesora) a principios de clase es un elemento estructurante en el comienzo de una clase para activar las experiencias que las y los estudiantes expresan con respecto a la imagen, escena o frase presentada en pos de prepararse para el tema de la clase. El desarrollo de esta primera fase de la clase es decisivo para el resto de los 45 minutos; si las respuestas no corresponden a la gama de posibles caminos previstos, el o la profesor(a) debe tener la flexibilidad performativa de adecuar los contenidos previstos a los saberes tácitos puestos en escena en esta fase. Esta plasticidad para la transformación de lo inesperado constituye uno de los mayores retos para un proceso de enseñanza y aprendizaje verdaderamente co-construido y ello implica el movimiento mental tanto de las y los profesores como de las y los estudiantes. No se trata simplemente de motivar a partir de un mundo afín al de las y los estudiantes, sino de saber aprovechar sus conocimientos incorporados, implícitos o tácitos. Es una tarea de una pedagogía performativa e intercultural

¹²¹ Dirksmeier, Peter y Helbrecht, Ilse (2008): Time, Non-representational Theory and the “Performative Turn” – Towards a New Methodology in Qualitative Social Research En *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Research*, 9(2), Art.55 disponible en <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0802558> acceso 28.05.2008

situada, hacer más legibles y entendibles las puestas en escena de conocimientos incorporados o tácitos en entrevistas, videos y fotos tomadas en su mayoría por las y los estudiantes mismos. Esta metodología hace surgir también los conocimientos tácitos de las y los fotógrafos estudiantes, profesores y comunicadores. Por ello, eso, el proceso interpretativo de los actos pedagógicos debe orientarse a los elementos que surgen, por efecto del acto mismo, ya que todas las y los participantes formamos parte del mismo proceso de formación conceptualizado por Christoph Wulf y Jörg Zirfas (2007) y citado en este trabajo desde el comienzo. La “formación” es

“el proceso y el resultado de una transformación que concierne la relación de una persona consigo misma y también con su sociedad y el mundo. La formación es el enlace performativo y reflexivo entre la cultura y la individualidad que hace posible que las personas mismas intervengan en sus condiciones educativas y formativas, por lo tanto, en su relación con ellas mismas y con el mundo. Esto quiere decir que las personas mismas son capaces de darse una forma.”¹²² (p.29)

Un estudio empírico sobre la construcción social de género en interacciones escolares que investiga desde y sobre la otra cultura nacional escolar que influye en el contexto educativo, es decir, la alemana: ***Doing Gender im heutigen Schulalltag*** (*Doing Gender* en la cotidianidad escolar actual) coordinado por Hannelore Faulstich-Wieland (2004), constituye un posible acercamiento a la investigación educativa performativa que reconoce la capacidad co-constructiva de las y los actores en contextos educativos formales. Durante tres años, las autoras indagaron la posición de los grados séptimo, octavo y noveno en un colegio superior de una metrópoli en el norte de Alemania, su interrelación con los espacios escolares, las interrelaciones intragrupalas, la función de las prácticas del corte de cabello, el

¹²² Wulf, Christoph y Zirfas, Jörg (2007): Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung en Pädagogik des Performativen Weinheim Basel: beltz p.7-41

rol del *doing student* y *doing adult* (los procesos de diferenciación en los papeles escolares y generacionales respectivamente) y llegan a la siguiente conclusión:

*en el centro de los discursos pedagógicos encontramos normalmente la dramatización de género pero nosotras pudimos demostrar que las y los estudiantes mismos suelen practicar determinadas de-dramatizaciones. [...] Parece ser necesario despedirse de fijaciones orientadas a los déficits y tomar en consideración que las y los jóvenes mismos demuestran grandes variaciones en sus interacciones. (224)*¹²³

También el proceso investigativo en el CAM se centró en comprender los procesos de la formación de nuestras identidades, pero coincidimos con Judith Butler (2004)¹²⁴ en la percepción que el concepto del *doing gender* sólo es una categoría para explicar que los actores fabrican el género en sus actos afirmativos, pero no cuestiona la generización de nuestras identidades, que no siempre equivale al deseo de los sujetos sexuados. Celebramos por eso mucho la transposición del concepto *doing* a varios campos identitarios como lo proponen Hannelore Faulstich et al. En el caso de nuestra investigación puede ser observado un *doing paisa* cuando las y los estudiantes se definen a partir de sus relaciones con estudiantes de otros colegios o con sus padres. Con ayuda del juego dramático sobre posibles situaciones conflictivas en el intercambio, estudiantes del grado décimo del CAM en 2005, subrayan su identidad de género en el contexto entre pares y hacen prevalecer su identidad cultural-regional de “paisa” (antioqueño) cuando les sirve para defender su postura -y digo literalmente su postura ya que en la escena, “la paisa” se halla de pie y “la familia de intercambio”, el otro polo intercultural, está sentada-. He aquí la descripción de la escenificación:

¹²³ Faulstich-Wieland, Hannelore et al. (2004) “Doing Gender im heutigen Schulalltag” Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen Weinheim y Munich: Juventa

¹²⁴ Butler, Judith(2004): Undoing Gender New York: Routledge

Los padres alemanes y su hija están esperando en la mesa en silencio. La estudiante de intercambio llega con una amiga que se queda detrás de ella.

“Hallo” (Hola)

El papá: “Warum bist du zu spät gekommen?” (¿Por qué llegaste tan tarde?)

La estudiante de intercambio: “Nein, nicht zu spät, nur 15 Minuten.” (No, no tarde. Sólo 15 minutos)

El papá : “Für uns ist Pünktlichkeit sehr wichtig. (La puntualidad es muy importante para nosotros)

La estudiante de intercambio: “Bei uns in Kolumbien kommen wir 15 bis 30 Minuten zu spät.” (En mi casa, en Colombia, llegamos entre 15 y 30 minutos tarde).¹²⁵

En esta situación no sólo emergen identidades generizadas sino también otras identidades relativas a los grupos sociales, generacionales, regionales, etc. que ofrecen un posicionamiento estratégico fortalecido y/o de resistencia. ([conceptos reiterativos](#)) La “paisa” contextualiza el significado de la palabra “tarde” y “puntualidad” en los respectivos ámbitos culturales frenando la pregunta por la llegada tarde con la explicación que en su contexto “puntualidad” significa “15 a 30 minutos más tarde”. Con esta contraposición cultural termina el diálogo, además porque ofrece una explicación a la pregunta en forma de su cuestionamiento o “corrección”. La firmeza en cuanto a la percepción “paisa” del tiempo en el encuentro de culturas es afirmada también en 2006 por un estudiante de grado 11 después de su intercambio en Alemania, cuando afirma que “*El alemán debe aprender sobre la puntualidad y entender por qué y no critique... ”.*

¹²⁵ Mackeldey, Anja Maria (2005): Performing Transcultural Gender Video 2005 Medellín

En la constelación de “La paísa de pie” que explica en 2005 su visión del mundo a los papás anfitriones alemanes, la estudiante obtiene el papel de la que instruye a las personas sentadas. Michael Göhlich (2001), integrante del grupo de estudios performativos de la Universidad Libre Berlín realza la importancia de esa asimetría corporal cuando observa que

el doblarse constituye como el estar parado/a delante de una persona sentada un poder en la escala vertical, en el arriba y abajo. El acto de tocar el cuerpo del otro y el acto de proteger una parte del cuerpo con la mano constituye un poder a lo largo de la frontera corporal (cuestionada por este comportamiento). En eso, se aprovechan estructuras de poder efectivas en el contexto dado, tanto aquellas que parecen ser más bien de tipo escolar-institucionalizadas [...] como aquellas basadas más bien en el funcionamiento del o de pares. (46)¹²⁶

Una similar asimetría corporal y de poder emerge también en un juego dramático del mismo grupo “Conflictos” cuando el maestro alemán aparece como una persona intransigente y de pie que no escucha a sus estudiantes sentados. Veámoslo

7 están sentadas, entra el profesor P vestido de corbata y saco. “Guten Morgen! Ich habe die finalen Noten (Buenos días.aquí tengo las notas finales): AW: 8,2, AT: 7,0, DO: 5,3, FV: 5,7, IG: 5,5 und MV: 5,5. “

DO: “Aber warum habe ich Deutsch verloren, wenn ich eine gute Arbeit gemacht habe?(pero ¿cómo perdí alemán aunque había hecho un buen trabajo?)

profesor P.: Weil ich keine Arbeit von dir bekommen habe und es gibt eine eins. Auch für F.V. usw. (porque no recibí un trabajo. Y lo mismo vale para F.V. etc.)

Una alumna se levanta y explica al público: “Es gab ein Problem, weil der Lehrer war nicht klar genug mit seinen Schülern. Und deshalb haben die Schüler Deutsch verloren.”(había un problema. El profesor no tenía la claridad suficiente. Y por esto, los estudiantes perdieron alemán.)¹²⁷

¹²⁶ Göhlich, Michael (2001): Performative Äußerungen. John L. Austins Begriff als Instrument erziehungswissenschaftlicher Forschung En Wulf, Christoph et al (ed.): Grundlagen des Performativen. Weinheim y Múnich: Juventa p.25-46

¹²⁷ Mackeldey, Anja Maria (2005): Performing Transcultural Gender Video 2005 Medellín

Las y los estudiantes reafirman esta lejanía del profesor alemán según su percepción. Leticia escribe en 2007 en su tarea “Deutschlandmappe” que *“la relación entre profesores y estudiantes es muy distanciada, casi todos los profesores y estudiantes sólo se saludan en la clase. En clase, sólo hablan sobre el tema y se ustedean.”*

Francisco en cambio cuenta en la misma tarea en el mismo año que *„In der 11.Klasse wo ich war, halfen die Leute mir zu viel, und ich habe viele Freunde gefunden, meine Klasse war super. Wir waren 29 Schüler und mit allen habe ich viel gute Zeit verbracht, auch mit meinen Lehrern, für jedes Fach gab es einen anderen Lehrer.* („En mi grado once en Alemania, la gente me ayudó demasiado, encontré muchos amigos, mi grupo era super. Éramos 29 estudiantes y con todos pasé un buen rato, también con mis profesores, para cada materia había otro profesor.”).

Desafortunadamente, la publicación del estudio alemán sobre el *doing gender* no permite un acercamiento a las puestas en escena corporales y discursivas directas por basarse exclusivamente en los diarios etnográficos y protocolos-tandem de las autoras que completan algunas grabaciones en video no publicadas. Pasan por alto con frecuencia las voces y actuaciones directas de las y los estudiantes que justamente fueron detectadas como el nuevo centro de atención, y las y los lectores nos enteramos más de lo que cree haber escuchado o visto la colaboradora. Aunque se mencione como elemento metodológico que las y los estudiantes vieron a veces algunos videos y comentaron sus comportamientos, esta parte enriquecedora y co-constructora no aparece en la publicación que a pesar de esas limitaciones, abre el camino a investigaciones performativas en el campo educativo, especialmente por considerar la multiplicidad de identidades emergentes en contextos escolares interculturales.

Una mirada investigativa más performativa ofrece Michael Göhlich (2001), quien se interesa por los saberes incorporados y escenificados en la cotidianidad escolar de un grado

quinto en una escuela de primaria en Berlín, Alemania, con base en un video de cuatro minutos realizado a comienzos de una semana y llega a la conclusión de que:

las y los participantes en las interacciones intraescolares se forman en esta práctica performativa – con el ejemplo de la analizada y evidenciada por mí – como comunidades de grupos escolares que incluyen sus estructuras sociales, líneas solidarias y distribuciones específicas e internas. De esta manera ellas y ellos mismos contribuyen día tras día a que existan y sigan existiendo o dado el caso, se disuelvan, como comunidad intraescolar. (46).

Una modificación intraescolar en el CAM observada en mis doce años de docencia en la Institución, se deriva de la elección del uniforme elegido por las y los estudiantes. El Colegio les exige el uso del uniforme (una camiseta blanca con el escudo y una sudadera gris) sólo en eventos oficiales en los que representen a la institución. Especialmente en los grados noveno a once se viene formando una comunidad intraescolar masculina que se distingue por sudaderas caídas que dejan ver los calzoncillos. Sólo en el grado doce, es decir, después del intercambio con Alemania en cuyos colegios casi no existen uniformes y las sudaderas se consideran *out*, la mayoría de las y los estudiantes usan en el Colegio con más frecuencia ropa cómoda e informal, pero siempre de marcas *in* como me aseguran las y los usuarios. En 2010, en la redacción última de este trabajo se reconfirma la existencia de esta cultura intra-escolar, ahora a partir del grado once porque debido a una modificación en 2009, las y los estudiantes realizan el intercambio finalizando el grado noveno y en el primer semestre del grado décimo. Este cambio temporal merece una continuación del proceso investigativo para aprovechar al máximo la plasticidad de las identidades generizadas en las y los estudiantes ya no de 16 y 17, sino de 14 y 15 años.

Investigaciones educativas internas y externas demuestran su eficacia

Detalles como el uso del uniforme se dejan captar con más facilidad en situaciones de transición porque, estas situaciones en general ofrecen una buena oportunidad para la puesta en escena de elementos constituyentes de las identidades en el salón.

El reconocimiento de esta oportunidad debería incluirse en la formación de maestros, puesto que ella es un momento co-constructivo por excelencia y las y los maestros debemos disponer de elementos autorreflexivos para co-construir transformaciones que abran el camino a una convivencia autorreflexivamente solidaria sin el temor a convertirnos en espías, partidarios, neutrales o soplones. Este aspecto no está incluido en los estudios performativos de la Universidad Libre de Berlín debido a que las y los investigadores no se consideran en el rol de co-constructores, sino de observadores relativamente neutrales que acuden con herramientas performativas.

Nuestro estudio, en cambio, intenta y puede explotar este aspecto porque todo el equipo co-constructor del proceso investigativo forma parte del contexto en el que se realizan las actualizaciones. Esto no significa que sólo personas “de adentro” puedan ver la necesidad y las posibilidades de transformación, pero una ciencia social performativa puede despertar en las personas que conforman los contextos educativos institucionalizados, la necesidad de que los “de adentro” realicen más estudios, que el diagnóstico y posibles propuestas no sólo provengan del departamento de psicología, como acontece en la mayoría de los casos en el CAM. Un paso importante se dio 2009 con la formación mancomunada de los cuatro *steuergruppen* PQM (gestión de la calidad pedagógica) encargados de mejorar los ámbitos identificados por el profesorado (ambiente motivacional, interdisciplinariedad, escucha y manejo del tiempo) en el contexto de la certificación del CAM como Colegio Alemán en el Exterior.

El aprendizaje de una “escucha” contextualizada con ayuda de una metodología performativa, por ejemplo, es un asunto importante tanto para las y los estudiantes como para los profesores. Esta necesidad de incluir la metodología performativa en un nivel autorreflexivo para fomentar la co-razón es subrayada por la siguiente situación de discriminación que fue co-construida por varias personas no siempre de una forma intencional.

Ya va a sonar el segundo timbre para empezar la clase en un día de octubre de 2006, algunos de las y los aprox. 20 estudiantes del grado noveno presentes ya están en sus puestos, otros se dirigen hacia ellos, uno de los de a pie grita “¡Felipe¹²⁸, ladrón!” Felipe se tensiona visiblemente en su puesto, se voltea abruptamente y gruñe entre dientes: “Parcero, no vuelvas a decir eso, por eso me pueden echar del colegio.”

“Riiiiiiiiiiiiiiiiiiiiing”, suena el segundo timbre “no más” dice la profesora y la clase empieza sin alteraciones.

El lunes después, antes de sonar el segundo timbre, en la transición a la clase de la misma materia, el mismo movimiento de estudiantes: “¡Felipi! ¡Felipi! ¡Felipi!” se escuchan voces masculinas desde varios rincones del salón. Felipe vuelve a tensionarse considerablemente, más que en la situación anterior. “¡Ruhe!” impone la profesora, y la clase comienza.

Después de la clase. “Sara, Pedro, por favor, vengan un momentico” pide la profesora. Los dos, Sara, una estudiante tranquila y representante del grupo y Pedro, estudiante alegre y a veces, burlón, se acercan. “¿qué está pasando con Felipe? Está muuuy tensionado últimamente.” “Ah sí profe” empieza Sara, “es su propia culpa porque él sigue el juego y no hace nada para ayudarse.” Y Pedro añade en un tono serio: “Si, y otra razón es que parece asiático ¿no le parece?” “Pues, no me parece, y aunque así fuera, no deben gritarle. No quiero nada más de esto y lo dejan en paz ¿okay?” “Si, profe” y se van al descanso.

¹²⁸ Nombre cambiado para proteger al estudiante. Sin embargo, se mantiene el “juego de palabras” perturbador en el grupo.

Unas horas después en la sala de profesores, la profe *Ruhe* se dirige al titular del grupo de Felipe.

“Hi, Fredy, ¿tú eres el titular de Felipe de noveno, cierto?” “Si, claro. ¿Por qué – pasó algo?” “Pues, si y no, lo veo muy tensionado, ayer se tensionó tremendamente sólo porque le gritaron su nombre.” “Ah, si, el problema de él existe hace tiempo. Y no le gritan su nombre, sino **Filipi**, o sea, él de las Filipinas, para burlarse de sus rasgos distintos. “Uuuuy, no me di cuenta, y ¿qué estás haciendo para frenar estas burlas?” “Nada, pero volveré a hablar con ellos.”

Esta reconstrucción a partir de mis protocolos sobre las situaciones, gana su poder de herramienta de formación especialmente a partir de la reacción en cadena de los hechos en las tres secuencias que culmina en la co-construcción no intencional de la última escena: no queremos ser excluyentes, en este caso racistas, pero co-construimos con nuestra pasividad y a veces no-comprensión y/o ignorancia de los prejuicios que nutren nuestras acciones sutilmente (conocimientos tácitos), situaciones que para otras personas pueden ser muy perturbadoras y/o llevar a actualizaciones identitarias perturbadas. Gracias a la percepción agudizada en situaciones de transición, una persona “de adentro” puede transformar las reescenificaciones en su contexto en una oportunidad para una mejor convivencia: podemos combatir las ofensas intencionales como las de los compañeros de Felipe sólo con efectividad, si aprendemos a ver y leer a las “reescenificaciones” directas (como apodar a una persona de ladrón) y a los actos discursivos y corporales no intencionales (echar la culpa al otro por no defenderse, no entender una ofensa, “naturalizar” personalidades problemáticas). En el caso específico descrito, no se volvieron a sentir las tensiones, sin embargo, debe servir de lección que las y los estudiantes con una tez de piel más oscura pueden resultar objeto de burla en el contexto intercultural colombo-alemán. El concepto de la interculturalidad colombo-alemana vivenciada en el CAM facilita, según unos estudiantes del grado 11° en 2010, una apertura

hacia la cultura alemana, pero se queda corto en profundizar sobre el reconocimiento de la diversidad cultural en Colombia y/o de la cultura colombiana como tal.

Es, por ende, la tarea de las y los investigadores educativos internos y de todas las personas implicadas en los procesos educativos, transformar juntos con las y los estudiantes y con ayuda de una metodología performativa, situaciones de discriminación y otras asimetrías a partir de un ejercicio autorreflexivo en una actitud anarco-solidaria de la co-razón.

Además, podemos reconocer el trabajo identitario de las y los estudiantes mismos para no etiquetarlos de “pobrecitos” y contribuir más bien a desarrollar sus fuerzas de sujetos actuantes. En 2007 por ejemplo, un estudiante marginado por los compañeros seguidores del ideal masculino paisa, optó después de un tiempo de aislamiento, por construir amistades estrechas con unas compañeras de clase y obtuvo el rol de persona de confianza para ellas. Este papel le otorgó más confianza en sí mismo y desde entonces, no se volvieron a escuchar los comentarios excluyentes por parte de los compañeros.

En 2008, una estudiante, marginada por su pronunciación “no paisa” del alemán (desde los comienzos de mi labor educativa, tuve que presenciar múltiples casos semejantes y casi todos sucumbieron a la “voluntad de la mayoría”), subraya que ella demuestra con esta pronunciación un mayor crecimiento que muchos de sus compañeros y que no quiere abandonarla. Como no cesan los comentarios fuertes de dos o tres compañeros, se realiza un trabajo grupal con el profesor titular y la estudiante “gana”, pues a partir de esa experiencia, la estudiante puede hablar con libertad un alemán con menos acento paisa.

Veamos cómo un grupo masculino de la misma generación escenifica su ser paisa para el acto cívico sobre derechos humanos. Eligieron un tema en el que ellos ven vulnerados sus derechos: un atraco. El cortometraje realizado por cinco estudiantes del grado diez en 2007 contextualiza el atraco en una noche en el que el papá no recoge a sus hijos. Este

incumplimiento del papá expone a los jóvenes a la situación de un [atracó](#) cuya escenificación con palabras y movimientos bruscos refleja al mismo tiempo su fascinación temerosa o desasosiego en cuanto a la oscuridad y el mundo delincuencial. La [moraleja](#) al final, en cambio, parece forzada y poco interiorizada.

Mientras que las investigaciones internas como la nuestra pueden hacer emerger los mundos de las y los estudiantes con la ayuda de una metodología performativa, las investigaciones externas pueden realizar un diagnóstico y tocar más directamente temas sensibles como fallas organizacionales que emergieron sin haber sido el tema principal. En el año 2007, un grupo pequeño de profesores y profesoras voluntarias encargadas del tema ***Escucha*** en el marco del programa de mejoramiento institucional prescrito por la Oficina Central para los Colegios Alemanes en el Exterior, invita a un grupo experto de una universidad medellinense para darle mayor credibilidad y cientificidad al trabajo. El diagnóstico revela que el CAM se divide en tres colegios con sus propios discursos, actitudes y exigencias que equivalen a las tres secciones Grundschule (Primaria): lógica de la obediencia. Mittelstufe (Básica): lógica de la lucha, y Oberstufe (Media): lógica de la autonomía. En la socialización, varios de las y los profesores comentan que esto ya se sabía y se muestran aburridos. Sin embargo, debemos reconocer que el diagnóstico revela que nosotros como maestros y maestras seguimos co-construyendo las identidades generacionales niño/a – adolescente – adulto/a inventadas en esta tripartición en el siglo XIX. La presentación del diagnóstico en forma de monólogo, en una tarde de bochorno en la sala anónima del Forum (auditorio) del Colegio, no invita a una reflexión porque no menciona las fuentes (estudiante, profesor/a etc.) de sus citas y tampoco se presta a una co-construcción. No obstante, las discusiones minigrupales, al salir de la reunión, es decir, en el momento de transición, hacen surgir la apreciación de que las fallas reveladas deberían indicar a las y los

directivos que los despidos repetitivos del profesorado y el poco respaldo institucional hacia un(a) profesor(a) en situaciones conflictivas con estudiantes o padres y madres de familia, dificultan la labor pedagógica. En pocas palabras, la investigación sobre el problema identificado como “falta de escucha en clase”, promovida por profesores y profesoras del Colegio y realizada por agentes externos, no ofrece nuevos estímulos para reflexionar con respecto a la problemática identificada, pero sí es una posibilidad para las y los profesores de ser escuchados en su problema de escucha con las y los directivos.

He aquí las oportunidades y las limitaciones de las investigaciones internas y externas: los agentes externos pueden tocar con más facilidad puntos organizacionales sensibles no planteados en la propuesta. En cuanto a la ética, las investigaciones internas y externas deben pensarse de forma que garanticen una comprensión contextualizada. Ésta no fue garantizada en el diagnóstico externo sobre la escucha, que sin embargo, respetó los derechos personales de sus participantes al no mencionar la fuente. Mas por esto mismo pierde fuerza, porque no “reescenifica” el proceso investigativo, como se pretende en el presente trabajo y lo que equivale a uno de los pasos más dispendiosos del análisis: se cambian los nombres de las y los co-constructores en las citas y/o entrevistas, en los juegos de palabra etc., por nombres afines. La publicación del material visual cuenta con el consentimiento de las y los participantes; además, estas personas serán contactadas antes de la entrega de tesis para dar su último acuerdo para la entrega. En caso de una negación, se debe adjuntar un capítulo más que discuta la función del material para ellos o ellas. Por último, una investigación interna debe siempre incluir una posible didactización del material o proceso investigativo para convertirse en una “reescenificación y una nueva experiencia” como lo propone la propuesta pedagógica presentada en el último capítulo, cuyos anexos contienen material para clases de DaF (alemán como lengua extranjera) en la Oberstufe (Klasse9-12). (ver [propuesta pedagógica](#))

Aspectos performativos en investigaciones escolares

Un paso que lleva en la misma dirección como nuestra metodología performativa intercultural hallado en este proceso investigativo, es ***La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*** (1995)¹²⁹ de Peter McLaren. Este pedagogo crítico en su búsqueda de revelar el *modus operandi* del encuentro pedagógico en colegios católicos de estratos bajos urbanos en los EE.UU., llega a la conclusión que primero va la experiencia y/o el uso repetitivo de un símbolo o ritual y después se crea, en su uso, la identidad social.

Por eso McLaren, a mediados de los 80 cuando realiza el estudio mencionado, exige que la investigación escolar debe “*desplazar el análisis del salón de clase desde el terreno teórico de la corriente principal de la investigación escolar al de una interpretación semiótica, dramática y fenomenológica.*” (21)

En una charla en la Universidad de Antioquia en 2007, McLaren llama la atención sobre la necesidad de considerar siempre los efectos que puede tener de un proceso investigativo: después de la publicación del trabajo mencionado arriba, el pedagogo crítico escuchó para su asombro en la radio un debate en el que oyentes ultraconservadores alabaron lo dicho por él, lo que significaba una tergiversación de su intención investigativa. Mientras que los oyentes del debate interpretaron la situación “horrible” de los “pobres” como autoculpada por las personas mismas, McLaren pretendía denunciar el abandono estatal y social que co-construía esa situación. Este ejemplo demuestra una vez más la necesidad de repensar siempre de nuevo los fundamentos éticos de nuestro proceso investigativo, una

¹²⁹ McLaren, Peter (1995): La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos. México: Siglo XXI

necesidad autorreflexiva sine qua non de la línea de doctorado en educación en la que se inserta el presente estudio.

Además, retomamos de Peter McLaren la propuesta de considerar en la investigación escolar *una interpretación semiótica, dramática y fenomenológica* a la que aspira también la pedagoga del teatro Erika Fischer Lichte (2002). Ella elabora para los estudios teatrales cuatro aspectos que nos ayudan, en su función de ser instrumentos didácticos, a hacer legible, enseñable la plasticidad de las identidades generizadas en contextos educativos interculturales. Intercalamos en lo siguiente las estrategias de una lectura performativa con fotos de estudiantes del CAM, una combinación usada también en mi ponencia en el *III Seminário Internacional. Educação intercultural movimentos sociais e sustentabilidade: perspectivas epistemológicas e propostas metodológicas* en Florianópolis/Brasil (2006)

1. “el aspecto de la puesta en escena descriptible como un modo específico del uso de los signos
2. el aspecto de la corporalidad que resulta del factor de la presentación y/o de la materia



3. *el aspecto de la percepción que se refiere al espectador, su función y perspectiva observadora*



4. *el aspecto de la actualización/performance que se entiende como el acontecimiento de una presentación por medio de cuerpos y voces frente a espectadores físicamente presentes, incluye la interacción ambivalente de todos los factores participantes”.*

(29)¹³⁰

Anja Tervooren (2001), integrante del grupo de estudios performativos de la Universidad Libre de Berlín, investiga desde una perspectiva performativa la generización de identidades escolares en el juego del recreo “GoGo2”, como lo pone en escena un quinto grado de una escuela primaria Berlinesea. La autora utiliza los lentes performativos recetados por Judith Butler quien elabora la interrelación entre el género biológico (sexo), la identidad social de género (*gender*) y la identidad de género performada (*performance*). El concepto butleriano de performatividad ofrece, según la lectura de Anja Tervooren (2001a), la posibilidad de percibir

¹³⁰ Fischer-Lichte, Erika (2002): *Grenzgänge und Tauschhandel. Auf dem Wege zu einer performativen Kultur* En Wirth, Uwe(ed.): *Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften* Frankfurt/Meno: suhrkamp pp.9-60

a las y los niños simultáneamente como actores y como personas constituidos “*contrario a la investigación de la niñez que describe a las y los niños como actores competentes de su realidad.*” (180)¹³¹

Tervooren aprovecha además las nociones de *borderwork* y *crossing* de la etnógrafa estadounidense Barrie Thorne: *borderwork* denomina en la lectura de Tervooren (2001) “*un trabajo común de las y los niños en los límites entre los géneros y con eso, en la diferenciación de género*” (241), y el *crossing* es “*una situación en la que el género pierde importancia y un niño o una niña de un género participa sin problemas en un grupo del otro género* (ibíd.).¹³² En la escuela primaria berlinesa investigada, la alumna Ayten, una buena jugadora del juego de moda, logra el *crossing* en un grupo de jugadores-muchachos. Pero algunos muchachos participantes en el juego y otros del público que pretenden descalificar las capacidades de la niña, hacen *borderwork* cuando la marcan a ella y a sus logros en el juego con la categoría “niña” para mermar el reconocimiento social de la jugadora.

La mirada performativa hacia los juegos infantiles ofrece, pues, un mayor conocimiento de las culturas infantiles y Tervooren (2001) llega a la conclusión que “*de esta manera, las y los niños adquieren un saber práctico tanto del juego como de la formación de comunidades, la competencia, las diferencias sociales y las vulnerabilidades.*” (248)

Las dificultades de un *borderwork* y *crossing* muy especial en cuanto al fútbol femenino en el CAM (muy de moda entre las muchachas *in* desde 2009) fueron experimentadas por una pionera marginada por sus compañeros de ese entonces. En la entrevista en 2006, ella recuerda

¹³¹ Tervooren, Anja (2001a): Körper, Inszenierung und Geschlecht. Judith Butlers Konzept der Performativität En Wulf, Christoph et al. (ed.): Grundlagen des Performativen. Weinheim y Munich: Juventa pp. 157-180

¹³² Tervooren, Anja (2001): Pausenspiele als performative Kinderkultur En Wulf, Christoph et al.: Das Soziale als Ritual Opladen: Leske und Budrich pp.205-248

como hitos de la discriminación: el grado tercero por parte de los hombres y octavo, por las mujeres. Además nos hace saber que la aceptación del fútbol femenino como *chic* se originó en la telenovela **El juego de la vida** en la que los hombres hacen barra a las mujeres futbolistas. He allí sus apreciaciones en el corte de la entrevista que podríamos titular “[fútbol fatal](#)”. En 2010, en cambio, podemos registrar un gran éxito en la historia del fútbol femenino en el CAM gracias a una estudiante de grado 12º – una estudiante académicamente excelente y entrenadora del equipo femenino de fútbol, (no fue alumna mía y por eso no entrevistada), - que se ganó y aceptó una beca en una universidad de fútbol en EE.UU.

Las prácticas del *crossing* y *borderwork* no sólo se refieren a identidades generizadas, sino también a las generadas como las de la “buena estudiante”. Al ser por ejemplo, amonestados o preguntados por su bajo rendimiento en 2005 y 2006, varios estudiantes de Secundaria, aseguran: “¡*Estudiar es para niñas!*” También las y los maestros co-construimos esta barrera teniéndoles mucha más paciencia a las niñas y considerándolas como más “juiciosas”. Así lo corrobora una encuesta-entrevista realizada por mi grupo de grado 11º a estudiantes del grado 7º en 2006, en la que las y los alumnos se autoperciben de la siguiente manera: los hombres duermen en clase y son perezosos, las mujeres escriben demasiado y nunca entran solas al baño (los únicos ítems respondidos 100% de la misma manera). En cuanto al cuidado del cuerpo, hubo un empate entre hombres y mujeres, siendo las últimas las que se preocupan más por su apariencia que los hombres. En la siguiente reflexión, los estudiantes entrevistadores del grado 11º expresaron su contento sobre la actividad, porque reforzó el conocimiento y el contacto entre los grados. En cuanto a los resultados, expresaron su asombro que de los 14 ítems de prejuicios sobre hombres y mujeres elegidos por ellos, sólo en cuatro habían encontrado respuestas unísonas. Una posible explicación podría ser, según ellos, haber subestimado a los “chiquitos” en cuanto a su capacidad de diferenciar.

En 2007, yo misma presenté en mi cotidianidad laboral y en mi función de profesora un *borderwork* como respuesta a mis acciones generizadoras y estereotipizantes:

A Pedro, un estudiante bastante intranquilo, le decomiso con aparente rabia su celular y lo entrego a la directora de la sección; tres días más tarde timbra el celular de la estudiante más “juiciosa” del mismo grupo, y le digo, para agrandar la pena sobre mi *borderwork* injusto, tranquilamente: “Por favor, apágalo o te lo tengo que decomisar”. La estudiante “juiciosa” en cambio, se libera de su papel de “niña preferida de la profe”, se solidariza con Pedro y asume su identidad de “estudiante” versus “profesora”: se levanta y me entrega el celular sin palabras.

Con este aprendizaje de fondo, que realza las co-construcciones generizadoras no intencionales y la posibilidad de resistencia por parte de las y los estudiantes “en el acto”, nos adentramos en la temática del aprendizaje, las asimetrías que puede transportar y proponemos una re-valoración de los ejercicios como práctica iterativa y performativa.

Afinidades entre los actos lúdicos y performativos

Ejemplos genrizadores como el de de “Pedro y la juiciosa” no sólo ofrecen la lectura de los actos como reescenificaciones y nuevas experiencias al mismo tiempo, sino que revelan un nuevo protagonista perceptible cada vez más en el aula: el teléfono celular, desde 2010 el *Blackberry* y otras tecnologías de comunicación móvil. Estos medios de comunicación caracterizan con otros como la televisión (cada vez menos), los juegos electrónicos y el computador (especialmente el Messenger, el Chat y el Facebook desde 2008), la vida cotidiana de las y los jóvenes urbanos del CAM.

Presenciamos, en rasgos generales, a comienzos del siglo XXI en las sociedades occidentales una creciente percepción del mundo vivencial como un espectáculo interactivo,

porque los medios audiovisuales -día a día más móviles- permean desde los años 80 del siglo pasado cada vez con mayor intensidad la cotidianidad de las personas. En cuanto a los ámbitos educativos formales e informales como los colegios y las familias, deberíamos reconocer el hecho de que venimos perdiendo el estatus de modelos educativos principales en los procesos formativos, frente a una creciente interacción de las nuevas generaciones con los medios audiovisuales y sus materializaciones sociales como *chatrooms*, juegos de video, el canal de televisión Mtv, etc.

En la mira de una sociedad del espectáculo interactivo, proponemos el acercamiento de la teoría del juego y de los actos performativos, porque el acto co-constructor y co-construido enmarcado en reglas preestablecidas adquiere mucha importancia en ambos campos. Este acercamiento promete arrojar herramientas que ayuden a las y los actores sociales, especialmente en la educación formal, a conocer cómo estudiantes y docentes co-construyen y co-construimos la perpetuación o modificación de reglas de juego sociales o “normas” institucionalizadas. Si tomamos el ejemplo del celular, constatamos que el Artículo 75 del Manual de Convivencia (2006) “*Del orden y aseo del Colegio*”, reza: “*Abstenerse de traer al Colegio objetos como: joyas, juegos de azar, celular [...]*”¹³³(106), pero el móvil se ha convertido en el objeto cotidiano sine qua non para las y los estudiantes, especialmente por exigencia de las madres y padres de familia, y esta ley consuetudinaria anula la norma formal establecida en el Manual (sin profundizar aquí en las implicaciones que contrae la disponibilidad absoluta de las y los hijos para sus padres y madres, la distinción entre un uso necesario e innecesario etc.).

Frente a la mayor “convivencia” entre personas y medios tecnológicos, debemos pensar en herramientas que nos hagan entender los efectos de esta virtualización de las

¹³³ Deutsche Schule Medellín (2006): Manual de Convivencia Medellín

relaciones. Los juegos dramáticos permiten una comprensión promisorio que ayuda a hacer legibles identidades generizadas, como muestra la investigadora educativa colombiana, Zayda Sierra. Ella indaga en *Tú eras una tortuga y yo un diablo* (1996), los aspectos simbólicos del juego de las y los niños no como una emergencia súbita y egóica, sino como un producto de las interacciones, porque “*el juego dramático es un fenómeno complejo en el cual confluyen procesos emocionales, cognitivos y socio-culturales.*”¹³⁴(27)

El juego dramático se aprovecha también como herramienta para la presente propuesta pedagógica, pero no desde una perspectiva representacional sino performativa, pues la metodología performativa desarrollada aquí no separa entre el evento y su explicación, sino que considera que el evento, la puesta en escena, permite la emergencia de significados, en nuestro caso, de identidades generizadas.

Un ejemplo diciente es la actividad sobre conflictos entre hombres y mujeres, realizada por las y los estudiantes de grado 10° en 2005. Puede resumirse esquemáticamente en los siguientes cuadro:

Conflictos entre ♀ y ♂

Término	Borracho ♂ golpea ♀	Embarazada ♀ rechazada	Madre devoradora
Contexto	Casa ¿noche?	Él en la discoteca, ella en la puerta	Presentación del novio en la casa
Acto corporal y discursivo	Ella lo recibe con amabilidad, él la tira al suelo	Él extrovertido, ella tímida, él la rechaza física y verbalmente	Papel de la mamá realizado por un hombre, seducción corporal con autoridad de mayores se descubre al final

¹³⁴ Sierra, Zayda (1996): *Tú eras una Tortuga y Yo un Diablo. Aproximaciones al Estudio del Juego Dramático en la Edad Escolar* Medellín Tesis Doctoral

Borracho ♂ golpea ♀	Embarazada ♀ rechazada	Madre devoradora
Un muchacho llega borracho cantando a la casa. La muchacha pregunta con dulzura: “Möchtest du etwas?” Él : “Nein- y la tira al suelo. La muchacha se queda acurrucada con las manos sobre la cabeza y llora	Él, un gran bailarín de discotecas. Muchachas en el transcurso (no se ven) le hacen hurras y se ríen- Ella entra: “Hallo mein Lieber” Él: “Was ist das?” – Muestra hacia la barriga de embarazada. Ella (tierna) “Dein Baby.” Él (fuerte): “No, das”: vuelve a señalar la barriga. Ella (con mucha seriedad): “Das ist dein Baby.” Él: “Nein, das ist von andere Junge- la echa y cierra la puerta con brusquedad.	Mano y mano llegan la hija (T) y su novio nuevo (F) a casa) T: “Hallo Mutter” Madre (M): representada por un estudiante que aprovecha las mangas de su buzo para imitar pelo largo “Hallo” y abre más su escote T: “Er ist Sebastián.” M: ”Er ist sehr schön.” T: “Einen Moment, ich muss zur Toilette gehen.” M: “Ja, klar.” M presiona al muchacho con determinación en la silla M: “Und was machen deine Eltern?” juega con un palito en la mano F: Nix M: “Ah, ich höre nicht so gut.” Se levanta y se sienta en sus piernas. Lo abraza.: “Wie bitte?” presiona su cabeza en su escote. T llega, M se levanta rápidamente: “Mutter, was hast du gemacht? Abraza asu hijo por atrás. M: “Nein, nichts, auf Wiedersehen!”

Grupo Conflictos entre personas “alemanas” y “colombianas”

Término	Espacios corporales entre las culturas	Profesor (p) alemán injusto	Temporalidades culturales	Invitaciones interculturales
Contexto	saludar	Entrega de notas	Colombiana (c) invitada a cenar en una familia alemana	Encuentro entre ♂ colombiano (c) y ♀ alemana (a) con invitación
Acto discursivo y corporal	Reclinar del cuerpo como respuesta al intento de un abrazo	P de pie, estudiantes sentados/as, p no acepta argumentos; Aclaración verbal para el público	C. de pie, padre alemán sentado explica su idea de puntualidad; c se defiende de pie, termina en situación de empate	c. ♂ invita informalmente, a ♀ lo interpreta formalmente y rechaza a c ♂; aclaración verbal para el público

Conflictos entre ♀ y ♂

Término	Borracho ♂ golpea ♀	Embarazada ♀ rechazada	Madre devoradora	Oscilar entre las relaciones
Contexto	Casa ¿noche?	Él en la discoteca, ella en la puerta	Presentación del novio en la casa	Él entre dos novias; se descubre con ayuda de un travestie (t)
Acto corporal y discursivo	Ella lo recibe con amabilidad, él la tira al suelo	Él extrovertido, ella tímida, él la rechaza física y verbalmente	Papel de la mamá realizado por un hombre, seducción corporal con autoridad de mayores se descubre al final	T habla de una forma muy amanerada, corre entre las parejas, ayuda a la 1ra novia

Grupo Conflictos entre personas “alemanas” y “colombianas”

Término	Espacios corporales entre las culturas	Profesor (p) alemán injusto	Temporalidades culturales	Invitaciones interculturales
Contexto	saludar	Entrega de notas	Colombiana (c) invitada a cenar en una familia alemana	Encuentro entre ♂ colombiano (c) y ♀ alemana (a) con invitación
Acto discursivo y corporal	Reclinar del cuerpo como respuesta al intento de un abrazo	P de pie, estudiantes sentados/as, p no acepta argumentos; Aclaración verbal para el público	C. de pie, padre alemán sentado explica su idea de puntualidad; c se defiende de pie, termina en situación de empate	c. ♂ invita informalmente, a ♀ lo interpreta formalmente y rechaza a c ♂; aclaración verbal para el público

Intercesión a favor de una pedagogía performativa situada

Una pedagogía de los actos performativos finalmente, no debe olvidar, como se lee en la contraportada del libro con el mismo título (“Pädagogik des Performativen”, Christoph Wulf (2007)), que “*niños, niñas y jóvenes no se educan cuando se habla sobre educación y formación sino cuando los procesos educativos y formativos se ponen en escena*”.¹³⁵ Bajo esta premisa, la línea alemana de los estudios performativos “en forma” del Grupo de investigación de estudios performativos -*Sonderforschungsbereich Performative Studien (SFB)*- en la Universidad Libre de Berlín se centra en la observación y posibles conceptualizaciones de los

¹³⁵ Wulf, Christoph (2007): Pädagogik des Performativen Weinheim Basel: beltz

procesos educativos y formativos puestos en escena en el contexto familiar, escolar, virtual y de pares.

Consideramos con base en el trabajo presente y el de Fischer-Lichte que además de ser observadores, somos co-construimos los actos performativos incluso en nuestra función de audiencia. Este aspecto co-constructor y observador en los procesos pedagógicos, especialmente en consideración del papel de los formadores, se complementa con ayuda de los estudios performativos norteamericanos sobre pedagogía performativa. Estos autores subrayan la cercanía entre la pedagogía crítica y la pedagogía performativa, porque que una pedagogía performativa crítica debe poner en evidencia y/o poner resistencia a los estereotipos generacionales, raciales, regionales, de género etc. Para esto, se pueden aprovechar los performances en la comunidad educativa, si asumimos con el pedagogo performativo universitario Bryant Keith Alexander (2006) que

“el performance puede servir de lente crítico y reflexivo que ayuda a docentes y estudiantes a ver y efectuar sus propias resistencias, suposiciones estereotipadas, respuestas habitadas y las experiencias que tienen que ver con asuntos particulares relacionados con los argumentos teóricos que enmarcan el puesto o la tarea y la persona en el tiempo-espacio del performance.”¹³⁶ (256)

¹³⁶ Alexander, Bryant Keith (2006): Performance and Pedagogy En Soyini D, Madison y Hamera, Judith: The Sage Handbook of Performance Studies Thousand Oaks London New Delhi: Sage p.253-260

Metodología

El mundo en globalización es complejo, elusivo, efímero e impredecible. Se ejecuta y aprueba de esta manera sin nuestra ayuda. Pero si las ciencias sociales pretenden interferir en las realidades de este mundo, hacerlo distinto, comprometerse en una política ontológica y ayudar a dar forma a nuevas realidades, entonces necesitan las herramientas para poder entender y practicar lo complejo y lo elusivo. Va a ser incómodo. La novedad siempre lo es.

John Law y John Urry 2003¹³⁷

En principio, esta investigación iba dirigida a la idea de escribir con “objetividad” sobre una realidad, que siendo mi medio de trabajo, yo percibía con malentendidos y prejuicios. Mi formulación iba primero dirigida a lograr una mayor comprensión y posible forma de leer esa realidad encontrada investigando “*Lo femenino como oportunidad para la educación intercultural en el CAM*” (07/2004). En un segundo momento, la orientación cambió a “*Doing Gender en contextos educativos como la comunidad educativa antioqueño-alemana urbana del CAM*” (2005). Posteriormente, se dirigió al entendimiento de cómo estamos “*Performando Transcultural Gender - La plasticidad de las identidades en el contexto educativo intercultural CAM. Un estudio performativo*” (2006). Luego se encaminó “*Hacia una educación intercultural desde la perspectiva performativa: la plasticidad de las*

¹³⁷ Law John y Urry, John (2003): *Enacting the Social* Department of Sociology and the Centre for Science Studies, Lancaster University, Lancaster LA14YN, UK p.1-19 disponible en <http://www.comp.lancs.ac.uk/sociology/papers/Law-Urry-Enacting-the-Social.pdf> 6.12.2009 p.11

identidades de género en un contexto educativo intercultural” (2007), para coronarse finalmente con el título actual *El arte de aprender a nadar entre dos aguas –die Kunst zu lernen, wie man zwischen zwei Stühlen sitzt-* (2009)

Estas modificaciones en el camino fueron co-construidas, entre otras cosas, por medio de la lectura de la obra de Yuri Lotman, James Wertsch, y una metodología del tipo “investigación acción participativa” (IAP) de Paolo Freire. Quisiera reconocer el papel de estos investigadores como precursores de la metodología performativa que orientó este proceso investigativo a partir de estas tres categorías principales: *contingencia*, *excedente creativo* (reaparece en la discusión sobre la interculturalidad en forma de *in-between*, entre medio e híbridos) y *contextualización* cuya utilidad co-constructora en mi propuesta pedagogía performativa intercultural se explica en el siguiente cuadro de manera esquemática

	Paolo Freire	Yuri Lotman	James Wertsch
Problema	Concepto banquero “con su tendencia de porcionar todo” ¹³⁸ (85) convierte personas en objetos; por ende es “necrófilo”.	Separación/discreción, dividir en porciones los hechos para controlar y explicar.	Racionalidad descontextualizada unilineal y controladora.
Método	Aprovechamiento de Contingencia – respuesta posible en	Continuidad, fuerza histórica, base de generación de textos	Potencial semiótico - incluye lado semántico y

¹³⁸ Freire, Pablo (1973): Pädagogik der Unterdrückten Stuttgart, Berlín: editorial Kreuz

	forma de acción histórica como tarea del ser humano.	deconstruye mito del comienzo.	expresivo.
Herramienta	Trabajo formativo que formula problemas, trabaja con, no sobre el otro.	El “excedente creativo” - nace de las asociaciones no deseadas en las traducciones imprecisas entre las culturas.	Formas contextualizadas de representación (significado y expresión).

Mi propuesta pedagógica y con ella la metodología performativa cuyo enfoque radica en aprender a leer y promover la emergencia de los significados y resonancias en los actos performativos, encuentra una posible aplicación en el método documental. Este método ha sido un recurso útil porque ayuda en ese propósito de reconocer significados emergentes y negociados en las actividades grupales como conversaciones entre jóvenes dentro y fuera de las clases.

La metodología performativa ha tenido también repercusiones en las ciencias sociales mismas; ellas han sido evidenciadas por los sociólogos ingleses John Law y John Urry (2003)¹³⁹ pues desde el siglo XIX, los adeptos de las emergentes ciencias sociales propagaban la idea de que el mundo y los conocimientos eran separablemente reconocibles mientras que ratificaban la producción de los territorios nacionales y de sus políticas. Pero a comienzos del

¹³⁹ Law John y Urry, John (2003): *Enacting the Social* Department of Sociology and the Centre for Science Studies, Lancaster University, Lancaster LA14YN, UK p.1-19 disponible en <http://www.comp.lancs.ac.uk/sociology/papers/Law-Urry-Enacting-the-Social.pdf> 6.12.2009

siglo XXI, desde las ciencias sociales se concreta y/o se debe concretar, según Law y Urry una nueva mirada que reconozca que la realidad y los conocimientos son reales y fabricados (a veces con mucho esfuerzo) siendo lo fabricado el factor que convierte el mundo en una realidad. Por eso, los autores señalan que “*la realidad es un efecto relacional*” (5), y que cada método tiene sus efectos, pues “*los métodos nunca son inocentes y en cierta medida ejecutan y aprueban (enact) todo lo que describen en una realidad. Los métodos de las ciencias sociales no son la excepción*” (en original: *they enact whatever it is they describe into reality*)¹⁴⁰ (10)

Introducción a un camino hacia el método performativo de las prácticas

“Caminante no hay camino, se hace el camino al andar”¹⁴¹

*Se demuestra de nuevo, que no sólo debemos reflexionar sobre la experiencia en sí,
sino que también hemos de pensar en que el trabajo teórico debe considerar las
maneras en que tenemos presente algo y/o lo acordamos.*

Gesa Ziemer¹⁴²

Parafraseando el verso de Antonio Machado citado arriba, podría decirse que es un emblema de la investigación que materializa el significado original *griego methods* “camino hacia”. Y en efecto, se trató de un aprendizaje duro para mí cuyo reflejo no sólo se da en la transformación del título o la de mi papel de investigadora principal. Fue el proceso investigativo el que me permitió incorporar el *giro performativo* de la literalidad a la

¹⁴⁰ El concepto *enactment* y el verbo *to enact* en inglés expresan el carácter relacional de una acción con mirada a sus efectos; este verbo intensivo *to enact*, formado con base en *to act*, significa en el contexto jurídico “promulgar”, un nuevo orden (cfr. los diferentes significados en De Gámez, Tana (ed.) (1975): Simon and Schuster’s Concise International Dictionary English/Spanish Spanish/English New York: Simon and Schuster)

¹⁴¹ Poema de Antonio Machado, cantado por Joan Manuel Serrat disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=Lj-W6D2LSlo> (10.11.2010)

¹⁴² Ziemer, Gesa (2005): Verletzbare Orte. Entwurf einer praktischen Ästhetik (tesis doctoral) Potsdam p.133

visualidad poniendo con ello fin a la tiranía del logocentrismo reinante en la cotidianidad occidentalizada de la cual el medio educativo es una muestra vivencial. Esta circunstancia me llevó a abandonar la idea de aumentar el contenido informacional del proceso investigativo por vía de cuestionarios, también porque la respuesta entre las madres y los padres de familia en 2006 se redujo a un cinco por ciento (dos de cuarenta).

Esto se debe probablemente a la situación anónima (conversar con una hoja en la casa) y la imposibilidad de hacer contra-preguntas, ya que podíamos afirmar que las otras formas investigativas siempre han arrojado mucho material, a veces incluso más del esperado ya que las personas entrevistadas o en juego dramático perdieron la noción de tiempo y dejaron fluir sus pensamientos.

Entonces, la investigación en el CAM hace eco a la advertencia crítica de Law y Urry(2003)¹⁴³ sobre los métodos que según ellos, ya no deben hablar “sobre el otro”, sino reflexionar sobre su papel co-constructor que cada uno juega sobre los efectos de los actos corporales y discursivos en el proceso investigativo. Las y los investigadores centran su interés metodológico cada vez más en los procesos que pueden registrar con más facilidad en los medios audiovisuales. Según los investigadores de geografía social, Peter Dirksmeyer e Ilse Helbrecht, (2008)¹⁴⁴ podemos reconocer con esto, la creciente complejidad de la sociedad y que “*el dictum de la precisión/seguridad en la generación de representaciones de la realidad social debería, a nuestro parecer, ser reemplazado por un momento de contingencia*” (s.p.). En nuestra investigación, los momentos de contingencia, que emergieron en las escenificaciones corporales y discursivas, unieron a la investigadora principal con las y los

¹⁴³ Law John y Urry, John (2003): Enacting the Social Department of Sociology and the Centre for Science Studies, Lancaster University, Lancaster LA14YN, UK p.1-19 disponible en <http://www.comp.lancs.ac.uk/sociology/papers/Law-Urry-Enacting-the-Social.pdf> 6.12.2009 p.5

¹⁴⁴ Dirksmeyer, Peter y Helbrecht, Ilse (2008): Time, Non-representational Theory and the „Performative Turn“ – Towards a New Methodology in Qualitative Social Research *en* Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research , 9(2) Art.55 disponible en <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0802558> 23.06.2008

otros participantes en la experiencia (empirismo radical), y es que gracias a un método performativo no representacional de las prácticas “*desaparece*” según los mismos autores (2008) “*el problema de la falacia genérica como problema de causalidad cuando se erosiona la diferencia entre la puesta en escena de un evento (una causa) y el desarrollo de la representación (efecto)*” (s.p.)

Una ubicación del método documental

La metodología performativa abordada en nuestra investigación consigue analizar las puestas en escena corporales y discursivas de las y los participantes en su condición espacio-temporalmente ligada. Para llevar el análisis más allá de las singularidades, el método documental, un método reconstructivo y no comprobador de hipótesis, aprovecha el reconocimiento comparativo de *prácticas contingentes*. Por ello, incluimos en el proceso investigativo los horizontes contrastivos de campos de experiencia afines al CAM como en el caso de *Atlántida* o *Design/Designar* o en la comparación contrastiva de las entrevistas, de las y los estudiantes del CAM con otros colegios de Medellín (ver [investigación educativa](#)). Ralf Bohnsack (2003) entiende este método como una continuación de la sociología del conocimiento de Karl Mannheim, según el cual las ciencias sociales deben orientarse ya no en el qué de un posible sentido objetivante, sino en el hecho de que se está instalando en un sentido y cómo se realiza ese proceso de significación. El interés no se dirige a lo que puede ser *una verdad de hecho*, sino a lo que se documenta en el modus operandi de las puestas en escena corporales y discursivas sobre la persona, porque

como lo elaboró Mannheim en sus reflexiones sobre las interpretaciones de la totalidad de la visión del mundo, son justamente los apartes de lo ateuico, de lo que no se ha conceptualizado o teorizado aún, en lo que la visión del mundo se documenta

*de la forma más compleja porque se liga con más inmediatez a las prácticas cotidianas.*¹⁴⁵ (43)

Como las y los participantes jóvenes de la clase media alta y alta medellinense del CAM no se consideran en situaciones extraordinarias de crisis (en las que podríamos trabajar desde la perspectiva de la Escuela de Chicago), el método documental es muy adecuado para nuestro trabajo porque se centra en la cotidianidad de las personas, es decir, en *“las condiciones en las que se producen la seguridad existencial, la integración colectiva y el entendimiento inmediato. Esta realidad existencial de las reservas de saberes implícitos que orientan los actos, está anclada a más profundidad que la realidad de las instituciones, roles y normas descritas en la obra de Berger y Luckmann.”*¹⁴⁶ (231)

Bohnsack (2003) se distancia también de la etnometodología porque es, a su juicio, una *“realidad orientada a la sospecha”* que reconstruye la realidad desde los errores de los cuales deduce lo real. El método documental, en cambio, se considera un método socio-genético ya que indaga las condiciones de interacción en las que adquirimos y escenificamos las formas del *habitus*.

El método documental compara prácticas conjuntivas, es decir, pone en relación escenificaciones corporales y discursivas provenientes de contextos afines, para alcanzar un determinado fundamento empírico. Cada grupo y sus integrantes entrevistados y/o en acción devienen en este sentido el tiempo-espacio en el que se objetiviza una determinada estratificación de las experiencias y no su génesis misma, puesto que se basa tanto en la memoria adquirida en las prácticas de cada uno(a) como en el conocimiento discursivo y

¹⁴⁵ Bohnsack, Ralf (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden Opladen: leske und budrich

¹⁴⁶ Bohnsack, Ralf : Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. Grundprinzipien der dokumentarischen Methode en el mismo et al. (ed.) (2001): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung Opladen: leske und budrich p.225-252

comunicativo explícito. Bohnsack (2003) señala que «*por esto, el grupo no es más que un “epi-fenómeno” para poder analizar espacios de experiencia típicos para el entorno social, pero a pesar de esto, proporciona un acceso empírico válido para poder articular semejantes conexiones colectivas de atribuir sentido*»(64).

El procedimiento reconstructivo

El análisis del material recogido, especialmente del relativo a las entrevistas y actividades en grupo se interpreta por medio del método documental siguiendo estos pasos:

- a) La interpretación que formula, clasifica los temas y subtemas que formulan las y los interlocutores en la actividad.
- b) La interpretación reflexiva interpreta la actividad a partir de las metáforas emergidas, y las interacciones en que las y los locutores se refieren a las escenificaciones discursivas y corporales antecedentes en la conversación. Con esto, emerge un tratamiento del tema ligado a su contexto espacio-temporal, y el análisis documental revela los contrastes en las características que tienen en común las y los participantes para hacer visible las posibles formas contingentes de tratar el tema.

Según esta comprensión del método documental, las escenificaciones discursivas y corporales configuran patrones de orientación que reflejan los conocimientos tácitos de las y los interlocutores y ayudan a clasificar los sentidos emergidos en las puestas en escena discursivas y corporales desde una *cuantificación contingente*.

- c) La descripción del discurso en proceso reconstruye el transcurso de la actividad en forma de un de un “relato” que muestra los hallazgos de a) y b) (estos pasos no se

publican), especialmente la forma cada vez más intensiva en que emerge el marco de orientación.

- d) La creación de una tipología clasifica las escenificaciones corporales y discursivas ya revisadas en los pasos anteriores a) y b) c) que documentan un tipo específico cuando “desarmamos” como propone Ralf Bohnsack (2003), “*de esta forma cada caso frente a un horizonte contrastivo de otros casos en sus diferentes capas de significación.*”(50) “El horizonte contrastivo”, es decir, la comparación de más grupos contingentes posibles, es un elemento crucial para hacer emerger orientaciones de significación no intencionadas de una forma empíricamente fundamentada. Los tipos emergentes se complementan y forman una tipología del espacio de experiencias específico.

Una mirada metodológica a la interpretación de imágenes y videos

¿Qué hacemos con la premisa performativa según la cual el sentido emerge en las escenificaciones corporales y discursivas, si lo que pretendemos es analizar e interpretar imágenes, fotos y videos? Primero debemos mermar nuestra “mancha negra” o el creernos invisibles y “neutrales”; además, debemos aprovechar nuestra “ligazón al lugar de pronunciamiento”, (*Standortgebundenheit*), nuestra condición de estar ligados al continuo espacio-temporal en el que nos hallamos o me hallo en mi función de investigadora principal. Una ayuda en nuestro proceso investigativo la constituyen: a) la autoetnografía que revela los trasfondos personales que influyen en mi función constructora del proceso investigativo en la selección y el enfoque de los elementos y b) los horizontes comparativos propuestos en el método documental que permiten una cuantificación contrastiva de las puestas en escena discursivas y corporales contingentes.

Ralf Bohnsack (2001)¹⁴⁷, quien propone una aplicación del método documental a la interpretación de fotos e imágenes, detecta una doble funcionalidad en la calidad escenificadora de las imágenes: por un lado, una imagen transmite sentido (no es lineal) e interpreta el mundo en su configuración específica, y por el otro, la imagen constituye una orientación para nuestros actos cuando la recordamos, pues nos proporciona un marco interpretativo con el cual analizamos los actos del otro y reaccionamos con más seguridad. Además concuerda con Karl Mannheim, como ya se dijo, en sostener que nuestros conocimientos ateóricos y/o tácitos orientan nuestras acciones son imagoformes, es decir, se constituyen en imágenes (cf. el análisis de metáforas en la interpretación que reflexiona). Con base en estos presupuestos podemos desarrollar los pasos propuestos por Bohnsack para el uso del método documental icónico.

El método documental en la interpretación de imágenes

La perspectiva icónica se compone de tres aspectos que permiten una interpretación documental:

- a) El aspecto **iconográfico** en el nivel de **¿qué** se representa?, permite interpretar los modelos perceptibles representados (Panowsky)
- b) El aspecto **iconológico** en el nivel del *modus operandi*, se resume en preguntarse, **¿cómo** se fabrica la imagen?
- c) El **ver vidente** que interpreta la estructura formal de la composición y completa la mirada reconstructiva (Imdahl)

¹⁴⁷ Bohnsack, Ralf (2001): Die dokumentarische Methode in der Bild und Fotointerpretation *en* el mismo et.al (ed.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen: leske und budrich pp.67-89

Iconografía + iconología + el ver vidente = método documental **icónico** que pregunta por ¿cómo se origina la imagen?

Para que la perspectiva icónica pueda documentar espacios contingentes de experiencia en las imágenes, se aprovechan horizontes comparativos en forma de variaciones. Por la manera en que el sujeto está afectado por la variación tanto de la perspectiva como de la concepción del espacio y de la coreografía escénica, nos guía la pregunta ¿en qué relación con la realidad se halla la constelación de la foto? En un segundo momento surgen cuestiones relacionadas con la composición planimétrica de los documentos visuales resumida por Bohnsack con la expresión ver vidente que se centra en “*sólo una propiedad común del tema en el nivel pre-iconográfico*” (81), es decir, una idea prefijada. Después, se realiza un análisis de los principios estéticos que configuran la composición del documento visual.

Para terminar, el autor propone un análisis de los saberes codificados. Aprovechando la mirada iconográfica, buscamos informaciones sobre el contexto y los códigos culturales de la imagen que ayudan a responder la pregunta por su *modus operandi*. Esto se aconseja especialmente cuando se trata de fotos relacionadas con rituales (en nuestro caso p. ej. eventos especiales) que hacen emerger aspectos constituyentes y constitutivos del espacio de experiencias contingentes.

Los videos presentan la ventaja de transmitir un orden secuencial de cómo ocurren las escenificaciones discursivas y corporales, y también la manera de filmación, lo que incluye el ángulo, los elementos que se muestran y la aleatoriedad de estos momentos (contingencia). Además, los sociólogos Bernt Schnettler y Jürgen Raab (2008)¹⁴⁸ señalan que cada imagen es

¹⁴⁸ Schnettler, Bernt y Raab, Jürgen (2008): Interpretative Visual Analysis Developments. State of the Art and Pending Problems en *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Science Research*, 9(3) Art.31 disponible en <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0803314> 20.06.2008

un pequeño universo: una imagen representa todos los elementos al mismo tiempo y cada elemento sólo se entiende en relación con los otros.

QUINTA PARTE:MANUAL PARA (INSTRUCTORES DE) NADADORES ENTRE DOS AGUAS – HANDREICHUNGEN ZUM LEHREN UND LERNEN DER KUNST, ZWISCHEN ZWEI STÜHLEN ZU SITZEN

Propuesta pedagógica

La formación en la sociedad actual

La primera década del siglo XXI experimentó desarrollos y acontecimientos incisivos para la sociedad mundial que deben ser considerados en un concepto formativo performativo. Después de los atentados en Los EE.UU. en septiembre de 2001, conocidos como el “9-11” y la subsecuente valoración político-medial que se le dio al concepto de “seguridad”, a largo plazo no trajo las soluciones esperadas ni a los estados industrializados como Alemania ni a los estados con “conflictos internos” como Colombia.

Ubicamos nuestra propuesta en un ámbito “glocal” (piensa global, actúa local), porque se dirige especialmente a contextos en los que se encuentran dos culturas nacionales de mucha distancia geográfica y cultural. Además, cada una guarda sus particularidades: las de un Estado europeo industrializado, en contraste con un Estado latinoamericano “de umbral”; las del país “de los pensadores y poetas” que efectuó una de las exterminaciones humanas industrializadas más horripilantes de la humanidad en la primera mitad del siglo XX, en contraste con el país “latino” y alegre con “ los habitantes más felices del mundo” (ver abajo), donde ciertos grupos políticos, armados y otros cegados por corrupción, haciéndose eco ideologías tergiversadas, tienen sobre su consciencia en el año 2010 aproximadamente dos millones de desplazados por violencia, 33.718 personas desaparecidas entre 2007-2009¹⁴⁹ y

¹⁴⁹ Cfr. www.medicinalegal.gov.co

*“En el país más feliz del mundo de acuerdo con las encuestas de alguna firma consultora internacional, cada hora mueren dos personas en hechos violentos. Al día, 48 colombianos yacen fríos en el pavimento.[...] desde 2004 no se registraba en Colombia un aumento tan drástico en esta estadística, compilada por Medicina Legal en su informe anual Forensis, datos para la vida.”*¹⁵⁰

Ahora ya no son la seguridad, continuidad y previsibilidad las que enmarcan y determinan los actos cotidianos y las políticas, sino la capacidad de ser “innovador” y de saber reaccionar a los cambios constantes y las innovaciones tecnológicas y del saber.

Una pedagogía responsable cara a los retos del siglo XXI debe ayudar a las personas en formación no sólo a reconocer y a mantenerse firmes en este mundo, sino a saber contrarrestar o transformar también los efectos performativos negativos como son la disolución de la estructura familiar y social, la inseguridad económica y psicológica, la exclusión de los no preparados, entre otros. Por eso, Mechthild Gomolla (2010) que investiga los efectos performativos de la organización institucional alemana en forma de discriminaciones en el sector educativo, propone considerar una institución escolar en términos de “sistema en proceso permanente de aprendizaje” y por ello, recomienda que *“los profesionales activos en las instituciones deberían poder desarrollar competencias que los habiliten a indagar los propios contextos de actuación y de sus culturas de trabajo en cuanto a los fenómenos de discriminación”* (8)¹⁵¹

Por otro lado, la pedagogía performativa intercultural debe considerar actitudes de resistencia que provienen de referentes culturales marcados en la tradición educativa: en

¹⁵⁰ www.elspectador.com/.../temadeldia/articuloimpreso201581-colombia-48-muertes-violentas-dia (04.05.2010)

¹⁵¹ Gomolla, Mechthild (2010): *Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem* disponible en www.egora.uni-muenster.de/ew/personen/medien/gomolla.pdf

Colombia, la tradición de un aprendizaje memorístico, la educación pública a menudo descuidada y la privada con frecuencia basada en cheques posfechados que aseguran (supuestamente) el futuro de sus portadores; respecto a Alemania, un sistema educativo tripartito y la concentración competitiva en el desarrollo y el principio “rendimiento” que provoca mucha frustración y marginación . Un Colegio Alemán en el Exterior se caracteriza por tener una posición entre – medio o híbrida, de ser una institución estatal sujeta por una parte al hecho de que Alemania mande los respectivos rectores, funcionarios o profesores, empleados por dos, cuatro máximo ocho años para impartir clases de y en alemán; y por otro lado, es una institución de carácter privado controlada por una junta de personas civiles que influye en las contrataciones, especialmente del personal local.

Pilares de la propuesta pedagógica performativa intercultural

La investigación desarrollada entre 2005 y 2010 con la comunidad educativa del CAM fue muy rica en cuanto a los resultados que pueden verse en los procesos de investigación expuestos y en la propuesta pedagógica performativa intercultural. El proceso mostró que las y los estudiantes cuentan con muchas potencialidades que se revelan cuando las y los participantes son incitados a reflexionar. Ellos mostraron sus capacidades de ser críticos y cada vez más autocríticos con su manera de reproducir discriminaciones generizantes y estereotipos nacionales. Estas emergencias de sus competencias autorreflexivas crean condiciones favorables para un proceso formativo entendido con Christoph Wulf y Jörg Zirfas (2007) como

el proceso y el resultado de una transformación que concierne a la relación de una persona consigo misma y también con su sociedad y el mundo. La formación es el enlace performativo y reflexivo entre la cultura y la individualidad que hace posible

*que las personas mismas intervengan en sus condiciones educativas y formativas, por lo tanto, en su relación con ellas mismas y con el mundo. Esto quiere decir que las personas mismas son capaces de darse una forma.*¹⁵² (29)

Por eso entonces, hemos querido transformar los resultados de la investigación en una propuesta pedagógica destinada a formar estudiantes que sean agentes de su propias co-construcciones y reconocedores de que los estereotipos pueden ser transformados en nuevos referentes de vida, habilitados para la co-razón.

En este sentido, hacemos operable también la filosofía de los colegios alemanes en el exterior cuyos lineamientos para las clases de alemán como lengua extranjera prevén que *“las y los estudiantes logran ensanchar su auto-comprensión y la comprensión del mundo a partir de la confrontación analítica con las realidades vivenciales y tradiciones culturales de habla alemana”* (7).¹⁵³

Tal materialización de la filosofía de los colegios alemanes en el exterior, se vería enriquecida si se fundamentase en una teoría que facilitara una mayor comprensión de la nueva metodología performativa, propuesta que invalidaría las formas tradicionalmente binarias de relacionarnos con el otro en el aula, si los procesos educativos hacen énfasis en la formación de personas anarco-solidarias (ver abajo). Estas nuevas realidades no binarias se hacen legibles y manejables especialmente a partir de los actos discursivos y corporales en situaciones concretas, con ayuda de categorías fundamentales como el desasosiego, el *in-between*, la hibridación, el performance, la performatividad, la interculturalidad. (cfr. [conceptos reiterativos](#)), categorías que facilitan además una lectura de las competencias

¹⁵² Wulf, Christoph y Zirfas, Jörg (2007): Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung en Pädagogik des Performativen Weinheim Basel: beltz p.7-41. El subrayado es del autor.

¹⁵³ Bausch, Karl-Richard et. al. (2009): Rahmenlehrplan "Deutsch als Fremdsprache" für das Auslandsschulwesen. Vorlage für die 249.Sitzung des BLASchA, Münster, 22./23. September 2009 Bochum

reveladas en el aula a partir de su actualización (performancia). Todos estos conceptos subrayan el carácter relacional de nuestras identidades y contribuirían a transformar el carácter multicultural del CAM como lo define el manual de convivencia (2010) en la propuesta de una pedagogía performativa intercultural.

Para su posible aplicación, las políticas del CAM deben crear condiciones para que las y los profesores puedan convertirse en pedagogos performativos interculturales y para que las y los estudiantes sean cada vez más co-constructores de los procesos en el aula. Debemos por ejemplo, transformar la problemática de las clases de alemán en cuanto clases estresantes y faltas de impulsos propios de la co-razón (ver [Bienvenidos al CAM](#)), para actuar desde el “corazón de un colegio alemán”, es decir sus clases de y en alemán, con ayuda de la co-razón a favor de la co-construcción de identidades interculturales y también a favor de la certificación del CAM como colegio alemán en el exterior. Esto permite, por ende aprovechar la apreciación estudiantil que la metodología aplicada “nos saca de lo académico” y que actúe en nuestras aulas la propuesta pedagógica performativa intercultural de “hacer gustosamente academia”.

Principios generales

Esta propuesta pedagógica performativa intercultural tal y como se desprende del estudio en el CAM, se basa en el supuesto principal según el cual un acto pedagógico hace legibles y entendibles los saberes y competencias de las personas en formación; supuesto que reconoce cómo son esos saberes y competencias que toman forma en las puestas en escena de la vida cotidiana y de los acontecimientos en el aula. La validez de este supuesto no puede dar lugar a pensar que el sujeto desaparezca en la escena, lo que quiere decir es que la realidad de una persona sólo se manifiesta a través de sus interacciones con los demás. De ahí nuestro

llamado a la anarco-solidaridad como supuesto pedagógico, pues sólo podemos entendernos a partir del otro y del trabajo de co-construcción del mundo con ese otro. Esta propuesta pretende resonar en la actual tendencia hacia interrelaciones configuradas cada vez más en forma de rizomas y de redes sociales (no sólo virtuales) y cada vez menos en estructuras percibidas como localizables e inamovibles. De ahí la emergencia de la pregunta que deben resolver las y los profesores: ¿que queremos ser y formar, y qué capacidades de acción queremos desarrollar frente a las situaciones de la época?

La formación de una persona anarco-solidaria en la co-razón

En la primera mitad del siglo XIX, Wilhelm von Humboldt constata la pérdida de equivalencia entre conocimiento y certeza (*Wissen y Gewissheit*), y más tarde, desde la segunda mitad del siglo XX, esa constelación afecta el papel del profesor como “autoridad no cuestionada”. Después de reacciones pedagógicas conservadoras y otras anti-autoritarias, enarboladas por diferentes movimientos sociales, podría ser una propuesta propositiva el fundamentar la autoridad del profesorado en la auto-experimentación *aistética* del proceso educativo. Esto quiere decir que vamos a “co-construir el proceso de enseñanza y aprendizaje con” las y los estudiantes desde la reflexión y utilización de la propia experimentación reflexionada en el acto pedagógico que tiene sus resonancias en los procesos de formación. Estos procesos pedagógicos no se mueven en un vacío y todo lo contrario, precisan de un posicionamiento claro frente a la pregunta sobre qué clase de personas pretendemos formar con esta propuesta pedagógica y la respuesta es: personas anarco-solidarias y performativas en la co-razón.

Anarco, porque la filosofía anarquista parte de un *an-arque*, etimológicamente un no-comienzo, especialmente en forma de la negación de reconocer un gobierno exterior al propio

ser que incluye, en palabras del historiador Irving Louis Horowitz (1982) ¹⁵⁴que “*nos vemos, pues, frente a un concepto negativo de la anarquía como estado de rebeldía en contraste con una visión positiva de la anarquía como reconocimiento del carácter superfluo de las normas de gobierno.*”(14)

Desde el surgimiento de un movimiento político autodenominado anarquista en la Rusia zarista en la segunda mitad del siglo XIX, ha habido muchos representantes que pretendían imponer su comprensión política del término “anarquía” por vía no siempre pacífica en contra de los establecimientos nacionales, entonces el concepto anarquía fue degradado por estos mismos establecimientos a “caos” y muchos de sus adeptos líderes, sentenciados a muerte. (cfr. Max Nettlau¹⁵⁵). En la segunda mitad del siglo XX, era especialmente el movimiento Punk el que se dividía entre los que entendían la anarquía en su versión estatalizada de “caos” y otros que hemos rescatado los elementos co-constructivos y solidarios del movimiento anarquista. Un ejemplo co-constructivo rescatable es por ejemplo la escuela Jasnaja Poljana creada por León Tolstoi en el siglo XIX, quien no sólo creyó en el poder de la literatura edificada, sino también en las capacidades de los niños campesinos que el creador de obras como *Guerra y Paz* o *Ana Karenina* fomentaba en Jasnaja Poljana. La presente propuesta no lleva el nombre *anarco* en sus banderas, porque la interpretación estatal dominante en occidente y las interpretaciones equivocadas como “caos” pueden provocar asociaciones desvirtuadas entre quienes leyeron el título *Pedagogía performativa anarco-solidaria*. Sin embargo, concordamos con Ulrich Klamm (2002) en que para una pedagogía anarco-solidaria

¹⁵⁴ Horowitz Irving Louis (1982): *Los Anarquistas 1. La Teoría* Madrid: Alianza

¹⁵⁵ Nettlau, Max (1977): *La Anarquía a través de los tiempos* Gijón Jucar

“el objetivo es una personalidad autónoma, un ser humano libre que destaca en primer lugar, por su libre albedrío, (Stirner) y/o una personalidad creativa (Read).”(107)¹⁵⁶

Al mismo tiempo, el carácter performativo de la propuesta pedagógica formulada aquí exige a las personas en formación, considerar el carácter social de la situación en la que nos hallamos, haciéndonos entender la necesidad de ser solidarios con la propia persona y con los otros. Nuestra propuesta pedagógica performativa intercultural quiere aprovechar el conocimiento reflexivo sobre las distintas identidades que ponemos en escena para poder desarrollar al máximo la identidad anarco-solidaria. Es la aprehensión de esta propuesta la que permite comprender la interpretación dada al concepto de la co-razón por luiyima (2010). La co-razón es para él

“el corazón que es nuestro GPS que nos dice la dirección, y la razón, que nos hace entender que no siempre es lógico lo que nos dice el corazón, y la co-razón te ayuda a entender el camino.”¹⁵⁷

La formación de una persona performativa

Antes de abogar por los estudios performativos como elemento indispensable para los procesos de educación, aclaro lo siguiente: considero “la academia” en su sentido original como el pórtico en el que deambulaban los filósofos –y las pocas conocidas filósofas hasta el momento- con sus discípulos, es decir, el aprendizaje mental tiene que estar acompañado por la actuación. Por ello, esta propuesta, contrario a muchas propuestas pedagógicas anarquistas, puede moverse dentro de una institución estatal.

¹⁵⁶ Klemm, Ulrich(2002): Anarchisten als Pädagogen.Profile libertärer Pädagogik Verlag Edition AV: Fráncfort/Meno

¹⁵⁷ Mackeldey, Anja María(2010): Entrevista con luiyima Envigado: documento inédito

Formar personas performativas pretende suscitar en ellas condiciones para que puedan comprender un fenómeno en su diversidad para que pulsen al máximo límites de sus capacidades comprensivas. Ello ofrece un nuevo patrón perceptivo que ayuda a leer y contrarrestar fenómenos pedagógicos como el currículo oculto y los mundos rizomáticos descritos con anterioridad.

Conceptualmente, una “pedagogía de los actos performativos” debe considerar, como dice la contraportada del libro con el título *Pädagogik des Performativen* (Christoph Wulf et al. 2007) que “*niños, niñas y jóvenes no se educan cuando se habla sobre educación y formación sino cuando los procesos educativos y formativos se ponen en escena*”.¹⁵⁸

La metodología performativa reconoce como presupuesto el que las subjetividades se co-construyen y que en este acto co-constructivo emergen los distintos saberes culturalmente marcados. Esta práctica autorreflexiva induce a la sensibilidad que el cuerpo forma parte de la personalidad, y a la percepción crítica del equipaje cultural que caracteriza las actitudes y contenidos que co-construyen los actos pedagógicos y sus transformaciones. Por ejemplo Fermín (2007) revela esta sensibilidad cuando asume en una entrevista grupal que “*En nuestro colegio es normal la metrosexualidad*”¹⁵⁹. *Se preocupa por su parte física y saca su lado femenino sin ser marica*”, y esta apreciación es complementada poco después por su compañero en cuanto “*Lo ideal es un punto intermedio entre la metrosexualidad y el macho.*”

Una cita rica para trabajarla en cuanto a plasticidad, entre-medio, identidad cultural...

Hay que considerar que los criterios elegidos, incluyendo el concepto de lo “performativo” y la “autonomía” en forma de una persona anarco-solidaria, no son descriptivos, sino performativamente efectivos, es decir que deben considerarse siempre como un elemento o

¹⁵⁸ Wulf, Christoph (2007): *Pädagogik des Performativen* Weinheim Basel: beltz

¹⁵⁹ Metrosexual, concepto surgido en 2006 para definir al hombre que se preocupa por su apariencia personal

una ficha en un juego de poderes. Malte Brinkmann (2009)¹⁶⁰ observa en la creciente estandarización de la educación, especialmente a partir de las pruebas Pisa, los siguientes efectos performativos: la creciente estandarización formativa, en la que se insertan los Colegios Alemanes en el Exterior por medio de la “certificación”, trae consigo una legitimización de una sociedad de control cuando supervisa de forma regular y estandarizada a estudiantes y profesores con base en exámenes realizados bajo una presión temporal cada vez mayor, y orientadas en el *output* que por su lado fomentan un fuerte espíritu competitivo y con esto, la frustración entre los que no responden de la manera estandarizada prevista. Aunque la formación propuesta por el estado alemán que pretende formar personas autónomas disminuye la responsabilidad de los profesores y atribuye los rendimientos (y su fracaso) cada vez más a las acciones de los estudiantes, *“no interesa el aprendizaje reflexivo. En vez de eso, se oculta, detrás de la máscara de la autoevaluación, una estrategia para controlar los comportamientos.”*(13) Si en un mundo formativo caracterizado por semejantes efectos performativos, queremos contribuir a formar personas anarco-solidarias, debemos formar personas capaces de un manejo autorreflexivo de los efectos performativos que son constitutivos y constituyentes de nuestros actos corporales y discursivos.

Por eso, la propuesta pedagógica performativa intercultural pretende aclarar en detalle el uso y significado contextual, co-construido por los conceptos y actos corporales y discursivos que emergieron en el proceso investigativo en el CAM, y sustentan nuestra propuesta para poder *situar* la propuesta pedagógica en un rizoma denso y atravesado por hipervínculos que reemplaza formas tradicionales lineales de investigación y presentación.

¹⁶⁰ Brinkmann, Malte (2009): Fit für Pisa? – Bildungsstandards und performative effekte im Testregime. Vorschläge zur theoretischen und praktischen Differenzierung von Bildungsforschung und Aufgabenkultur en: Bilstein et al.(ed.): *Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen.* Wiesbaden: Schriftenreihe der Kommission Allgemeine Erziehungswissenschaft der DGFE disponible en www.dgfe.de.

Anexos

El juego dramático como método

El grupo de investigación DIVERSER de la Universidad de Antioquia viene desarrollando desde el año 2000 una investigación pedagógica sobre y desde el juego dramático que encaja perfectamente en los estudios performativos que se centran en los acontecimientos o eventos en los cuales los sujetos se constituyen a partir de sus escenificaciones corporales y discursivas en las que hacen emerger los trasfondos convencionales a los que apelan. La investigación ***Playing for Real: Drama in Colombian Schools*** (2000-2002) coordinada por Zayda Sierra pretende facilitar una mayor comprensión del manejo y frecuente desconocimiento de los saberes propios de niñas, niños y jóvenes que además, no se propagan en la educación formal. Por eso, los objetivos descritos por Sierra (2001) consisten en

Identificar, a través del juego dramático y otras expresiones lúdico-artísticas, las representaciones que niños y niñas de diverso contexto cultural se hacen del mundo familiar, escolar y del entorno que los rodea, para desde este conocimiento derivar implicaciones pedagógicas que permitan una mayor articulación entre los saberes escolares y los extra-escolares (81).

Desde el año 2007, el juego dramático forma parte del currículo escolar en el departamento alemán de Hamburgo y un(a) estudiante puede elegirlo como materia para los exámenes repartidos por los últimos dos años escolares que dan acceso a la universidad (*Abitur*). La actual propuesta para la implementación de los estudios performativos en la formación de las y los maestros que forma la Universidad de Antioquia, se inspira a grandes rasgos en el ***Reglamento para la formulación de tareas y la evaluación de los rendimientos***

en el examen que da acceso a la universidad (Abitur) en la asignatura JUEGO

DRAMÁTICO (2007) de la ciudad de Hamburgo (Departamento de Formación y Deporte. Despacho para la Formación. Hamburgo). Se retoma la estructuración según las competencias, porque el juego dramático puede considerarse un acto performativo autorreflexivo y reúne las competencias ejemplares que aseguran un manejo exitoso de los actos performativos por los maestros y maestras en formación. En cuanto a los contenidos, el reglamento hamburgués no puede ser transferido a la presente propuesta, porque hace un énfasis en la historia y la teoría del teatro que no se profundizaría en este curso. En el contexto de la formación de maestros y maestras en la Universidad de Antioquia en Medellín, se busca más bien hacer enseñable y manejable el carácter co-constructivo y autoreflexivo de las subjetividades marcadas por las convenciones socioculturales colombianas para poder transformar tendencias y momentos autoexcluyentes y automarginadores tal como emergen en los procesos pedagógicos en el aula.

A pesar de su gran cercanía al teatro, consideramos muy importante como medio didáctico al juego dramático que sigue perteneciendo, como afirma Zayda Sierra (2001), en gran parte a un mundo lúdico-artístico que se considera ajeno a los saberes académicos por un lado y a las vivencias por las y los estudiantes por el otro. Si se juega en la escuela, especialmente en los grados superiores, se juega para “descansar del aprendizaje” o se juega “kim” para memorizar y otros juegos prefabricados para demostrar que el o la estudiante sabe reproducir “lúdicamente” lo aprendido en nuestras clases. Obviamente, todo lo prefabricado nos ofrece una cierta seguridad a las y los maestros, y al(a) estudiante un mayor deleite que los ejercicios estilo *Pattern Drill* o de múltiple escogencia, mientras que actividades contingentes como el juego dramático exigirían nuestra co-actuación, la disposición y la capacidad de activar consciente e inconscientemente nuestros saberes pedagógicos para interpretar, aprovechar y transformar las situaciones emergidas.

Pero, con el corazón en la mano, ¿no es una parte importante e incluso refrescante el ejercicio en clase de esta propiedad de la interacción humana que consiste en hacer frente a situaciones imprevistas y/o provocadas por nosotros, y de cara a las cuales debemos reaccionar? ¿No exige más atención, emoción y preparación para un grupo de estudiantes aprender a sortear esta imprevisibilidad, una habilidad mucho más válida en un mundo cada vez más rápido y cambiante?

Nada nuevo para las y los pedagogos experimentados, pero ¿qué hago si mis estudiantes no se interesan por nada? ¿Si no son capaces de entenderme y/o no soy capaz de hacerme entender ni por a ni por b? ¿Si a menudo se muestran descontentos con las calificaciones? Lo primero que podemos hacer es preguntarnos ¿cómo estoy co-construyendo el proceso de enseñanza y aprendizaje con las y los estudiantes? ¿Qué aspectos influyen en el éxito o el fracaso de estos procesos?

Una eventual perspectiva de respuestas nos lleva directamente a los estudios performativos que se centran en los acontecimientos o eventos en los cuales los sujetos nos constituimos a partir de nuestras escenificaciones corporales y discursivas en las que hacemos emerger o citamos los trasfondos convencionales socioculturales a los que apelan las escenificaciones.

¿Ya ha leído esta frase en otro momento? En caso de que esta repetición de la definición de los estudios performativos lo confunda y también en caso de que no, de todos modos está experimentando uno de los principios de los estudios performativos: la iterabilidad que da autenticidad y legitima a los actos performativos.

Quién quiera saber más de la contribución de los estudios performativos a la formación de formadores en Colombia, puede consultar la propuesta pedagógica performativa

intercultural desarrollada en este trabajo para co-construirla con su lectura y sus sugerencias enplastizitaeten@gmail.com

Ahora quiero invitar a las y los profesores de la comunidad educativa, a ejercitarse en la senda de lecturas y reflexiones que enrumbaron el proceso investigativo presente hacia la pedagogía performativa intercultural..

Contenidos y competencias curriculares

La competencia orientada al contenido es la más claramente dirigida al saber, puesto que en esta fase docentes y estudiantes deben familiarizarse con tres acercamientos a la perspectiva performativa para facilitar una comprensión de su carácter semiótico, artístico y lingüístico-filosófico.

1. El ventrílocuo de Bajtin, la intertextualidad de Julia Kristeva y la semiótica de la cultura de Juri Lotman.

Estas discusiones ofrecen un entendimiento de la co-construcción de las subjetividades. Con base en estas comprensiones se abren las discusiones discursivas y corporales a propósito de

2. Las *performances* como expresiones artísticas, su historia y conceptualizaciones.

Después de esta fase con énfasis en lo físico-artístico, las discusiones discursivas y corporales buscan elaborar

3. El *Doing gender* o “hacer género” y la performatividad de género en la obra de Judith Butler.

La familiaridad con las y los precursoras(es) abarcados arriba, se complementa con las discusiones discursivas y corporales (y su posterior transformación) de propuestas pedagógico-performativas desde autores y autoras de varias culturas:

- Los EE.UU.: Norman Denzin, Bryant Alexander; Canadá: Lynn Butler-Kisber; Alemania: Erika Fischer-Lichte, Christoph Wulf y el grupo de investigación sobre performatividad ***Sonderforschungsbereich Performative Studien*** (SFB) de la Universidad Libre de Berlín.

La competencia comunicativa y performativa

Este saber-hacer basado en las discusiones anteriores, en la ejecución de videos y de otras actividades experimentales, revelará a las y los estudiantes y docentes sus habilidades de evaluar, interpretar y reflexionar sobre procesos pedagógicos como actos performativos.

La competencia de diseñar clases desde una propuesta pedagógica performativa intercultural

En esta fase se utilizarán los estudios performativos de manera reflexiva para resolver tareas pedagógicas más complejas.

La competencia sociocultural

Ella facilitará las capacidades de:

- Reflexionar sobre las funciones socioculturales de los actos performativos
- Reconocer formas de lo performativo
- Presentar una propuesta de clase
- Co-construir y evaluar las propuestas de las y los compañeros

Todo el camino hacia la presente propuesta para una pedagogía performativa intercultural, se ha caracterizado por mi afán de superar el entendimiento binario del mundo y comprender las

y más. Para subjetividades como experiencias “relacionales” (palabra que por cierto, aprendí sólo después de bastante tiempo de búsqueda). Para no perder de vista este maravilloso aprendizaje, y más aún, para compartirlo en tanto sujeto relacional, quiero proponer distintas lecturas para profesoras y profesores de distintas áreas, con el fin de que cada uno y cada una se acerque al mundo performativo desde los contextos que les sean más familiares.

Una carrera de relevos hacia la pedagogía performativa intercultural

Profesoras y profesores de idiomas: a sacudir los fundamentos de una discursividad textual

Como primera luz en el horizonte del proceso de la co-construcción de esta propuesta para una pedagogía performativa intercultural apareció el semiólogo de la cultura Yuri Lotman, al que había conocido ya en los estudios de maestría en Alemania (ver [Un ruido estructurante](#)). Lotman se dedica especialmente a las semiosis intraculturales; mientras que el filósofo francés y miembro del Grupo Paris, Bruno Latour -cuya obra conocí en el trayecto del doctorado y tuve que “masticarlo” tanto como a mi estimado Lotman- pretende indagar cómo la naturaleza se traduce o convierte en signos. De gran ayuda para ambos autores son las inscripciones por las cuales los objetos se vuelven actuantes. Para el semiólogo ruso, la gama de posibles informaciones que contiene un objeto es casi infinita, y el intento de traducirla a la lengua humana equivale a la disminución de su indeterminación. En “un modelo dinámico del sistema semiótico” (1979), el autor ruso explica que la indeterminación se constituye especialmente a través de relaciones ambivalentes entre el interior y el exterior:

Por regla general, las descripciones rígidas eliminan este aspecto imperfecto del ordenamiento del sistema que flexibiliza y realza el grado de la imprevisibilidad de su

comportamiento. También la informatividad interna del objeto (su margen de potencialidades ocultas) es considerablemente más elevada que lo que indica su descripción (101).

El intento de explicar o definir creaciones dinámico-constituyentes y pluridimensionales como son los individuos y las culturas, debe quedar corto en una semiósfera lotmaniana porque según *El texto dentro del texto* (1999) del mismo autor, “cualquier sistema dinámico está inmerso en un espacio en el cual se hallan situados otros sistemas igualmente dinámicos, y hasta fragmentos de estructuras destruidas, meteoros singulares de este espacio” (96)¹⁶¹.

No obstante, una determinada reducción se hace necesaria en el momento descriptivo de una semejante “referencia circulante” en la concepción de Bruno Latour, quien según Antonio Arellano (2003) “*intenta explicar la manera en como se entretajan la naturaleza, la sociedad y las representaciones simbólicas en la fabricación de mediaciones que permiten ensamblar estas tres dimensiones*” (1). El verbo *entretajar* permite entender los contextos estudiados por Latour como un texto cuyos nexos él pretende encontrar con la ayuda de un “edafocomparador” (lit.: comparador de suelos), un aparato que puede ser entendido como artefacto híbrido que ayuda a medir la “Referencia Circulante” (2001): es un ente concreto en cuanto mueble hecho de madera y un significante en cuanto a su función en el muestreo de tierra entre naturaleza y cultura en la selva amazónica. Este sirve de telón de fondo para ejemplificar la referencia circulante que estamos abordando cuando intentamos entender los procesos limítrofes entre naturaleza y cultura, ya que, como dice Latour (2001)¹⁶² “*Siempre olvidamos que la palabra “referencia” viene del latín referre “devolver”. El referente que*

¹⁶¹ Arellano, Antonio (2003): La Sociología de las Ciencias y de las Técnicas de Bruno Latour y Michel Callon en *Cuadernos Digitales* Vo.8 Nro. 23: Universidad de Costa Rica disponible en <http://historia.fcs.ucr.ac.cr/cuadernos/c-23his.htm> 20.11.2004

¹⁶² Latour, Bruno (2001): *La Esperanza de Pandora* Barcelona: Gedisa

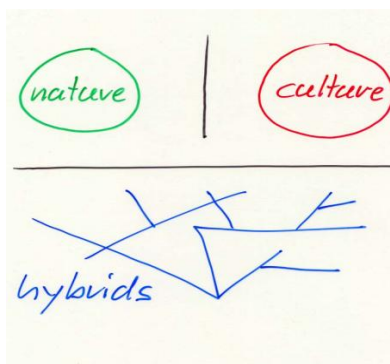
señalo con mi dedo ¿está fuera del discurso o es lo que devuelvo dentro del discurso? Toda la finalidad de este montaje estriba en responder a esta pregunta.” (47) El autor conceptualiza la referencia como la cualidad en extensión que posee la relación en cadena entre materia y forma, en la que *“cada elemento pertenece a la materia por su origen y a la forma por su destino”* (72). Nos servimos de una referencia porque es *“nuestra forma de conservar algo constante a lo largo de una serie de transformaciones.”* (74)

Para él, la referencia es circulante o itinerante,- estos conceptos se utilizan indistintamente - porque las transformaciones que parten de la representación elegida pueden continuar aumentando contenido informativo material en un movimiento descendente o aumentar el contenido informativo formal en un movimiento ascendente. La filosofía itinerante desplaza la relación tradicional entre el sujeto referente y el objeto referenciado por medio de transformaciones en cadena, pues según el autor, *“existe una historia social de las cosas y una cosificada historia de los humanos”* (32) la cual será reconocida cuando la ciencia se relacione más estrechamente con la sociedad y lo no humano (no lo inhumano) coexista más activamente con lo humano.

La lectura entretejida del texto latouriano, lleva a entender que la naturaleza-tierra se vuelve un signo por medio de la referencia itinerante en el contexto ideal y reducido de la línea entre la selva y la sabana que permite ejemplificar las modificaciones entre forma y materia y no considera las otras realizaciones potenciales de la tierra. Para el sistema semiótico propuesto por Latour, la materia y la forma deben ser comprendidas más en función de co-construir el sistema semiótico mismo que en cuanto a ser entes autónomos, por eso para él

cada etapa es materia para lo que la sigue y forma para lo que la precede, ambas separadas entre sí por un espacio tan ancho como la distancia que media entre lo que entendemos por palabras y lo que entendemos por cosas.(92)

La itinerancia de los elementos del sistema semiótico tal como Latour los formula, nos permite desembocar en la discusión por los **híbridos** que se centra en los límites entre las posiciones o diferencias para saber más sobre este espacio entre-medio limítrofe. (cfr. [conceptos reiterativos](#)) Esta relación es ilustrada por Latour en el siguiente cuadro: la página resulta el siguiente concepto de la relación entre “la naturaleza” y “la cultura”. (ver [conceptos reiterativos](#))



<http://larvalsubjects.wordpress.com.../latour-hybrids>

(20.12.2005)

Profesores y profesoras de sociales: a hibridizar los conceptos

La emergencia de la hibridación de los conceptos en las disciplinas “científicas” se hace posible por un cuestionamiento de la supuesta objetividad científica en dichas disciplinas. Un detector sagaz de las fallas en el sistema científico es Thomas Kuhn (1992)¹⁶³ quien aborda estas cuestiones en su obra ***La estructura de las revoluciones científicas***. Según Kuhn, un paradigma científico funciona como significante para los métodos y normas, y el mismo

¹⁶³ Kuhn, Thomas (1992): La Estructura de las Revoluciones Científicas Bogotá: Fondo de Cultura

paradigma obtiene su significado del contexto y objeto elegidos por la ciencia misma. Para aplicar este principio al terreno de la interculturalidad tomamos el granado “La América” de Johannes Stradanus, disponible en la página <http://esferapublica.org/america.low.jpg> (02.12.2009) que ofrece incluso una interpretación complementaria en *audio*



Como puede verse, salta inmediatamente la idea de que se trata de una construcción centroeuropea (alemana) del Otro en América. El mundo europeo del renacimiento representa “La América” desde una perspectiva del mundo centroeuropeo por medio del cuerpo desnudo de una mujer que apenas se levanta para saludar a su “amo civilizador” “armado” con la brújula y la bandera para tomar poder de la tierra, y de pie como si la imagen hiciera alusión a los elementos que permiten construir una relación asimétrica p. ej. hombre armado de pie (España) vs. mujer desnuda acostada (“América”). Se trata de una composición que hace alusión a la interrelación que iban a experimentar las personas de “la América” por el contacto con el otro que anunciaba así un juego de asimetrías de género y de culturas en el mundo

En pleno siglo XXI y a una escala local, podría decirse que tal construcción centroeuropea (alemana) del otro en América sigue vigente en otra forma: la soberbia desarrollista europea. En el CAM, una profesora percibe esta asimetría cuando dice que “*algunos profesores alemanes culpan los posibles errores de la entrega de información o de las formas organizacionales a la estupidez de una cultura subdesarrollada.*”¹⁶⁴

La metáfora de “mujer” alude a que probablemente iban a tratadas como “las mujeres” en la Europa central en cuanto a la posesión de saberes ancestrales ligados con el cuerpo femenino y que pretendía controlar la medicina moderna masculina emergente. la Iglesia Católica convirtió estos saberes y sus portadoras en objeto de caza declarando a las mujeres como brujas con la ayuda *científico – brujológica* del “Hexenhammer” o “Malleus Maleficarum”¹⁶⁵ (1487) y no en primera instancia, con la ayuda de la Biblia. BIOS - LOGOS

El cuerpo de la mujer también es central para una epistemología feminista cuyo sujeto central es, según la española Purificación Mayobre (2002)¹⁶⁶, la mujer en su diferencia del hombre y autodefinida desde su cuerpo y su biología. Mientras que el cuerpo ha jugado un rol decisivo en nuestra investigación como vector para autorreflexionar sobre la generización de nuestras identidades, la biología como ciencia encarna el deseo de poder explicar y nombrar la vida (*bios*) a través de la palabra (*logos*). Esta “ciencia” documenta el intento de separar naturaleza y cultura, con el fin de controlar esta última en cuanto se hace decible y/o predecible para el científico. Al mismo tiempo, hoy en día, la investigación sobre la biología como disciplina ayuda al desarrollo de los estudios culturales porque contribuye a detectar “la

¹⁶⁴ profesora encuesta 2006

¹⁶⁵ Malleus Maleficarum disponible en www.latein-pagina.de/hexen/explorer/hexen1/hexenhammer.htm (18.12.2005)

¹⁶⁶ Mayobre, Purificación (2002): Repensando la feminidad disponible en www.webs.uvigo.es/pmayobre (15.03.2005)

hybris del punto cero” como denomina Santiago Castro-Gómez (2007)¹⁶⁷, en cuanto ilusión de poder (*hybris*) a la tienden las ciencias cuando dan por supuesto que todo conocimiento parte de “un punto cero”, objetivo y/o neutro. Pero cuando se contextualizan, en el caso de la biología, en su marco socio-histórico y político, se desmoronan estos presupuestos “neutrales”. Por ello no es casual que el biólogo inglés Charles Darwin haya propagado y sido reconocido especialmente por la “ley del más fuerte”, un concepto útil para su país que experimentaba su *aetas áurea* del imperialismo. Es histórico y socialmente lógico que su obra haya sido contestada por el pensador anarquista ruso Pedro Kropotkin y su libro *El apoyo mutuo* (Título original: *Mutual Aid: A Factor of Evolution* (1907)), no para derogar las tesis de Darwin, sino para superarlas en forma de un comunitarismo progresista, cuando Rusia experimentaba una fuerte ola del anarquismo comunitario. Y el hecho de que a comienzos del siglo XXI se siga discutiendo las tesis de Darwin, pero se desconozca en gran medida la obra de Kropotkin demuestra que los promotores de las ciencias occidentales del siglo XX preferían la relectura de un pensamiento evolutivo lineal y no en redes.

Profesores y profesoras de ciencias naturales: a hibridizar nuestra forma de conocer

Sandra Harding, filósofa feminista de las ciencias y docente universitaria de los EE.UU., parte de la idea de que el cortejo triunfal de la ciencia europea no se basa tanto en logros objetivos, sino en el hecho de haberse implantado a la par con la expansión de ese continente entre los siglos XVIII y XX, quizá el camino más eficiente de obtener y entender los conocimientos propagados desde “el centro”. Harding se propone resignificar en *Ciencia y feminismo* (1996) el concepto tradicional de la ciencia de una manera subversiva, porque la

¹⁶⁷ Castro-Gómez, Santiago (2007): *Descolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes en el mismo y Grosfoguel, Ramón (2007): El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* Bogotá: siglo del hombre editores et al. Pp.79-91

supuesta objetividad científica se basa en unas pocas subjetividades etnocéntricas señaladas como objetivas y universales. Según la crítica de las ciencias, la objetividad fuerte propuesta debe superar esta limitación a través de una mayor cantidad de sucesos objetivos porque “*la objetividad fuerte es un asunto, para decirlo de una forma muy simple, de aprender a vernos como nos ven los otros.*” (16) Es hora de acercarse a la ciencia euro-centrista desde la perspectiva de los otros, quiere decir de las y los marginados y excluidos del quehacer “científico” monopolizado. Y con eso empieza la producción de “textos” en la periferia declarada por Yuri Lotman como elemento vital de la “semiósfera cultural”.

Sandra Harding (1996)¹⁶⁸ propone como alternativa la teoría situada (*standpoint theory*), que se entiende como una teoría basada en las ciencias y orientada a la Ilustración, pero “*la teoría situada feminista es una mejor teoría, es más comprensiva; explica más y responde preguntas que el empirismo feminista es incapaz de responder*” (26) el concepto de género abre, según la autora, el camino a abarcar una ambivalencia constructiva que es inherente a cada persona o grupo marginado. Las y los agentes que facilitan la emergencia de tales conocimientos ambiguos, pueden ser para Harding (1996) sólo

sujetos históricamente localizados a través del proceso de testificar su experiencia lo cual es lógicamente, un proceso colectivo. Cuando pensamos de esta manera, podemos ver cómo se crea un sujeto del conocimiento, un sujeto colectivo de conocimiento y no aquel sujeto individualista que deviene un sujeto solo. (44)

¹⁶⁸ Harding, Sandra (1996): Ciencia y Feminismo Madrid: Morata

En una entrevista con la revista *Jac* en 1995¹⁶⁹, la autora revela cuán difícil puede resultar este cuestionamiento. Incluso Thomas Kuhn, un filósofo de las ciencias aún conservador a los ojos de Harding, quien elabora la irracionalidad de los paradigmas y dogmas científicos, es mal visto por las y los científicos tradicionales. Esta enemistad se aplica según Harding (1995) aún más al feminismo considerado como “*una sociología de las ciencias altamente devaluada tanto por las ciencias naturales como las tradiciones que se autoconsideran las sirvientas de las ciencias*” (8). Harding explora las posibilidades de otras racionalidades, especialmente desde un feminismo que exige que las ciencias no tradicionales aprendan a incluir “*los significados de la ciencia, las instituciones, las tecnologías, las aplicaciones y una gama amplia de la ciencia como cultura y práctica*” (9). Un ejemplo interesante es la resignificación que propone de “analfabeta “o ignorante”:

Mira, existe un contexto diferente en el que aquellas personas con la mejor formación científica en Occidente son ignorantes en cuanto a la naturaleza de nuestro propio proyecto científico y las posibilidades de evolucionar por vías más progresivas; seguimos pensando que nuestro camino de alcanzarlo es el único posible (12).

El comienzo consiste entonces, en abandonar la epistemología racional tradicional, es decir “*las conjeturas androcéntricas de esquemas conceptuales en la filosofía, la sociología y la economía*”. (14) Las y los científicos deben superar la percepción sociológica de valorar sólo lo visible y lo público como elementos constitutivos en la formación de comunidades y para alcanzarlo, la filósofa feminista propone una objetividad fuerte en vez de mayores subjetividades o etnocentrismos. “*Entonces la objetividad fuerte viene a ser, para decirlo de una manera muy simplificada, un asunto de aprender a vernos como las y los otros nos ven.*” (16)

¹⁶⁹ Hirsh, Elisabeth y Olson, Gary (1995): *Starting from Marginalized Lives. A Conversation with Sandra Harding* disponible en <http://jac.gsu.edu/jac/15.2./Articles/1.htm> (10.09.2004)

A recorrer caminos feministas hacia la hibridación

La tendencia de autodefinirse a partir de la diferencia fue retomada en los estudios feministas por dos corrientes relativamente divergentes. El feminismo de la igualdad critica según Marta Rodríguez (1997) con vehemencia la diferenciación excluyente y jerarquizante entre hombres y mujeres:

Las grandes construcciones teóricas de la Modernidad dejaron por fuera a la mujer como sujeto de discurso y de derechos sociales. [...] cuando Platón o Aristóteles, por ejemplo, hablan, podemos extrapolar sus hallazgos, pero se están dirigiendo a un interlocutor restringido y local: el varón adulto, ciudadano, ateniense. Cuando el ilustrado lo hace, pretende estar representando los valores de la humanidad entera; por eso sus exclusiones aletean de forma tan peligrosa hasta nuestros días. (cit. en MAYOBRE 2002 p.9)¹⁷⁰.

Debido a su contexto histórico y su impregnación existencialista, el feminismo de la igualdad se apoya en la Ilustración y anhela alcanzar una humanidad igualitaria. Hombres y mujeres deben ser reconocidos como sujetos de derecho sin distinción, mientras que se superan las restricciones impuestas por las condiciones socio-económicas y de género. Judith Butler cuestiona estas corrientes feministas por su carácter monista y por ser concebidas desde una perspectiva de mujeres blancas europeas heterosexuales y de clase media quienes universalizan su situación para crear un modelo para “la mujer”. La crítica de Butler se basa en el discurso posestructuralista y cada remisión sustancial a un ser ontológico pertenece,

¹⁷⁰ Rodríguez, Magda: (1997): *El modelo frankenstein. De la diferencia a la cultura post*. Madrid: Tecnos p.63 cit en Mayobre, Purificación (2002): *Repensando la feminidad* disponible en www.webs.uvigo.es/pmayobre (15.03.2005)

según ella, a campos metafísicos y espacios escenificados por personas en el poder. El punto de partida consiste para Butler (2002), según sus propias palabras, en que

no sólo entenderé los actos performativos como constituyentes de la identidad de las o los actores, sino de una manera tal que los actos mismos constituyen esta identidad como una ilusión ineludible, como un objeto de fe. (302).

Una estudiante apasionada del fútbol por ejemplo, cuenta en una charla en octubre de 2007 que desde el cuarto grado, había sido excluida y burlada por sus compañeras. Aún en el grado doce, la estudiante se siente distinta a las otras debido a que los actos performativos llegaron al estatus de objeto de fe; la generización de “marimacha” a través de la exclusión llevó además a una animadversión tan intensa contra las y los integrantes de su grupo, que la estudiante eligió una universidad “*en la que seguramente no me tengo que cruzar con éstas*”.

(NAME 2007) Si seguimos la línea performativa de Butler (2002) tenemos que

investigar cómo el sexo o la pertenencia a un sexo (género) se constituye a partir de actos corporales específicos, e investigar las posibilidades que existen en una cultura para transformar la pertenencia a un sexo a partir de estos actos. (304).

En la secundaria del CAM encontramos en el año 2007 sólo dos estudiantes que se salieron de la moda uniforme femenina del pelo negro largo y ambas mujeres utilizaron este símbolo como un distanciamiento intencional de los roles femeninos prescritos. Al mismo tiempo, asumieron posturas en discusiones y en la forma de sentarse, más contundentes de lo que sus compañeras toleraban pero no siempre aceptaban. Otra muchacha “roquera” y distinta al modelo femenino unificador de la comunidad del Colegio, quien tuvo además problemas académicos, no encontró ningún apoyo “oficial” y se tuvo que salir del Colegio a finales del año 2006.

Profesoras y profesores de primaria: a hibridizar nuestro crecer

La manera en que se relaciona la objetividad científica tradicional con las emociones y como se generizan estas mismas, es decir, como las ciencias obtienen su género y sexo científico-cultural, es el tema central en *El mundo interno de sujetos y objetos*, la segunda parte de *Reflexiones sobre género y ciencia* (1985), de otra científica, Evelyn Fox Keller. Ella parte de la perspectiva de la psicología cognitiva que abarca la relación maternal filial y su interpretación en la cultura occidental para demostrar cómo esta concepción es trasladada al desempeño de una ciencia que se autoentiende al amparo de la objetividad y la masculinidad. Según la psicología infantil tradicional, se llega a formar un Yo, cuando el niño y/o la niña rompen con la continuidad, es decir, cuando empiezan a transformar sus experiencias de placer y dolor en una separación entre sujetos y objetos. Con esto, se pierde una continuidad que garantizaba la percepción de lo exterior como una extensión del propio ser. Según Evelyn Fox Keller, la continuidad así entendida sobrevive y sigue obrando a través de la creatividad, el juego y el amor en el espacio potencial entre supuestas esferas antagónicas como el sueño y la realidad, el dentro y el afuera, el yo y el otro, el sujeto y el objeto. Sólo la niña o el niño que confía en una cierta continuidad en el mundo que lo rodea, tiene la posibilidad de jugar con los límites de las supuestas esferas y superar la separación.

En cuanto a la diferencia entre chicos y chicas, se supone que los chicos deben realizar la desidentificación doble de la madre en cuanto a la identidad individual y la del género marcado para él en el mundo occidental como lo no femenino mientras que la chica se desidentifica sólo en cuanto a la identidad individual. Las culturas occidentales construyen sobre esta diferenciación, la separación entre lo masculino-objetivo y lo femenino-subjetivo. Pero ¿por qué la ciencia de la modernidad se esmeró tanto en postular una objetividad absoluta? Evelyn Keller halla la respuesta en la ansiada obtención de control que se puede

convertir en dominio sobre un otro que no tiene el mismo poder de predecir: un ejemplo es el poder de predicción sobre un eclipse que un conquistador supo utilizar dentro de la visión del mundo encontrado como signo de poder de su dios transformando su conocimiento astrológico en un instrumento victorioso para la lucha entre los dioses. Este caso deja claro que no sólo el conocimiento como tal importa, sino también la manera elocuente o manipuladora en que se comunica y/o aplica. Desafortunadamente este no es el contexto para profundizar en la rica obra de Evelyn Fox Keller, hermética por su vocabulario técnico, pero repleto de nociones interesantes para lograr una relación más dinámica entre sujetos y objetos que nos prepara para un mejor entendimiento de los espacios intermedios potenciales por explorar en los siguientes capítulos.

Profesores de educación física: a hibridizar nuestra conditio humana

En cuanto semióloga, Kristeva critica que *las ciencias lingüísticas no disponen sobre ninguna forma de aprehender en la lengua nada que no pertenezca al contrato social, sino al juego, el placer y el deseo* (Kristeva en MOI 1986: sin página). Por eso, la autora se propone abarcar los elementos mencionados que habían quedado por fuera. Según Kristeva, en un sujeto hablante entendido como un ser biológico socialmente formado, se debe considerar tanto su parte conciente en forma de su familia, los modos de producción o lo que ella llama el fenotexto; como por otro lado, su parte inconsciente determinada por los procesos fisiológicos y la pulsión en el sentido freudiano, en la conceptualización de Kristeva, el genotexto.

Julia Kristeva misma se considera psicoanalista y semióloga, pero no feminista. No obstante, la teoría feminista discute muchas de sus obras porque la autora se ocupa a menudo de la posición de las mujeres con respecto al orden simbólico del mundo patriarcal judeo-cristiano como en *Stabat Mater* y en *Historias de amor* (2000). Las mujeres debemos volver a valorar

nuestra capacidad de ser madres, porque la maternidad (no sólo la físicamente actualizada) equivale al amor de transferencia en el psicoanálisis:

exactamente como lo dan a entender las modernas teorías de lógica y biología llamadas de los “sistemas abiertos” (Ben Foster, E. Morin, H. Atlan), la transferencia es la autoorganización freudiana porque en ella el funcionamiento psíquico es fundamentalmente tributario de la relación entre el organismo viviente – el simbólico (el analizado) – y el otro. (12).

Con esta actitud, Julia Kristeva se opone categóricamente a Simone de Beauvoir cuando esta autora rechaza la maternidad porque se mueve en el contexto del feminismo que busca la igualdad con el hombre, es decir, toma el hombre como el modelo para el sujeto libre en el sentido existencialista (construido y no esencial). Para Kristeva, en cambio, la oportunidad femenina para superar el orden simbólico consiste justamente en aprovechar la situación de la mujer actual desde su condición de ser mujer. Como en el mundo occidental patriarcal los sujetos sólo pueden constituirse a partir del desprecio del cuerpo materno o a partir de un matricidio psicológico, las mujeres desarrollan para Kristeva, una sexualidad depresiva. Por eso, la psicoanalista propone un camino para cambiar estas circunstancias nocivas que consiste en cambiar la relación entre madre e hija en aras de frenar el desarrollo de la sexualidad depresiva. Esta estrategia no tiene que llevar automáticamente al abandono del campo lingüístico y cultural del patriarcado, como lo exige el movimiento feminista de la diferencia, porque según Kristeva, tanto hombres como mujeres son seres hablantes y dotados con la misma capacidad de significar y resignificar el lenguaje.

También el presente proceso investigativo considera a hombres y mujeres dotados con la misma capacidad pero antes de dejarlos “*hablar en forma*”, necesitamos profundizar en lo

que entendemos como “mujeres” y “hombres”, y ¿qué mejor ¿medio? ¿material? ¿tiempo encarnado? puede ayudarnos a resolver este enigma que nuestro cuerpo?

Quiero terminar – fiel al carácter citacional de la performatividad – con una cita de la propuesta de la escuela antimarginación de Jurjo Torres (2000)¹⁷¹ cuya realización se facilita más si se considera la perspectiva performativa. De esta forma, todas y todos podremos co-construir una escuela antimarginación que es

aquella en donde todo ese conocimiento previo, adquirido casi siempre de una manera pasiva, es contrastado utilizando la crítica, construido y reconstruido democráticamente, tomando siempre en consideración las perspectivas de clase social, género, sexualidad, etnia y nacionalidad. (152)

¹⁷¹ Torres, Jurjo: El curriculum oculto Madrid: Morata

REFERENCIAS

- Alexander, Bryant Keith. (2006). *Performance and Pedagogy* En Soyini D. Madison y Hamera, Judith. New Delhi: The Sage Handbook of Performance Studies. Thousand Oaks London.
- Arboleda, Rubiela (ed.). (2002.): *El cuerpo en boca de adolescentes: Estudio interdisciplinario de la cultura corporal en adolescentes de la ciudad de Medellín Colombia*: Kinesis
- Anderson, Elizabeth. (2003). *Feminist Epistemology and Philosophy of Science* En Stanford Encyclopedia of Philosophy . Disponible en <http://plato.stanford.edu/entries/feminism> 20.03.05
- Audehm, Kathrin. (2001). *Die Macht der Sprache. Performative Magie bei Pierre Bourdieu*. En:Wulf, Christoph et al. (ed.): *Grundlagen des Performativen* Weinheim y Múnich: Juventa.
- Auswärtiges Amt- Bundesverwaltungsamt- Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ed.) (2008. *Handbuch für das deutsche Auslandsschulwesen Stand 2008* . Acceso sólo con clave oficial.

Bajtin, Mijail. (1997). *Hacia una Filosofía del Acto Ético*. Barcelona: Antropos

Bausch, Karl-Richard et. al. (2009). *Rahmenlehrplan "Deutsch als Fremdsprache" für das Auslandsschulwesen*. Vorlage für die 249.Sitzung des BLASchA. Münster: Bochum

Bedoya Sánchez, Fanny. (1996). *Características culturales de la feminidad, según maestros y padres de familia de una escuela de Medellín*. Medellín: Tesis Facultad de Educación Universidad de Antioquia.

Behar, Ruth. (2004). *The Vulnerable Observer* . En *The Vulnerable Observer*. Boston: Beacon Press p.1-33.

Berndt, Thorsten. (2003): „*Auf den Leib gekommen.*“ *Fortschritte in der phänomenologisch-soziologisch fundierten Identitätstheorie*. Rezensionssatz zu: Robert Gugutzer (2002): *Leib, Körper und Identität. Eine phänomenologisch-soziologische Untersuchung zur personalen Identität* En *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 4(3) Art.10 disponible en <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-03/3-03review-berndt-d.htm> 02.06.2007.

Bhabha, Homi (1994). *Introduction to the Location of Culture*. Disponible en <http://prelectur.stanford.edu/lectures/bhabha/location1.html> (20.5.2007).

- Boufooy-Bastick, Beatrice. (2004). *Auto-Interviewing, Auto-Ethnography and Critical Incident Methodology for Elicitng a Self-Conceptualised Worldview* . En Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research disponible en www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-04boufooy-e.htm acceso: 18.03.2008
- Bohnsack, Ralf. (2003). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: leske und budrich.
- Bohnsack, Ralf. *Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. Grundprinzipien der dokumentarischen Methode*. En el mismo et al. (ed.) (2001). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* Opladen: leske und budrich p.225-252
- Bohnsack, Ralf. (2001). *Die dokumentarische Methode in der Bild und Fotointerpretation*. En el mismo et.al (ed.). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* Opladen: leske und budrich pp.67-89
- Brinkmann, Malte. (2009). *Fit für Pisa? – Bildungsstandards und performative effekte im Testregime. Vorschläge zur theoretischen und praktischen Differenzierung von Bildungsforschung und Aufgabenkultur* En: Bilstein et al.(ed.): *Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen*. Wiesbaden: Schriftenreihe der Kommission Allgemeine Erziehungswissenschaft der DGFE .

Brinkmann, Malte. (2008). *Üben – elementares Lernen. Überlegungen zur Phänomenologie, Theorie und Didaktik der pädagogischen Übung*. En Mitgutsch, Konstantin et al. (ed.) (2008): *Dem Lernen auf der Spur* Klett-Cotta .

Bundesverwaltungsamt, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. (2006). *Qualitätsrahmen des Bundes und der Länder für Deutsche Schulen im Ausland* .Disponible en [http://colegioalemanmedellin.edu.co/pdf/Qualitätsrahmen. pdf](http://colegioalemanmedellin.edu.co/pdf/Qualitätsrahmen.pdf) 12.4.2010 (también disponible en español e inglés)

Butler, Judith. (2001). *El género en disputa*. Barcelona: Paidós.

-----, (1997). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt del Meno: Suhrkamp .

-----.. (1998). *Hass spricht. Zur Politik des Performativen*. Berlin: Berlin Verlag

-----, (2002). *Performative Akte und Geschlechterkonstitution. Phänomenologie und feministische Theorie*. En Wirth, Uwe (ed.): *Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften*. Frankfurt del Meno: Suhrkamp.

-----, (2004): *Undoing Gender*. New York: Routledge

Chang, Hian-Liang. (2003). *Is language a primary modelling system? On Yuri Lotman's concept of semiosphere* en *Sign System Studies* Vol. 31.1 pp.9-23

Chodorov, Frank cit. en Rothbaud, Murray N. (2005). *Hacia una nueva libertad: el manifiesto* .

Colegio Alemán Medellín (2006): Manual de Convivencia Medellín

De Gámez, Tana (ed.). (1975). *Simon and Schuster's Concise International Dictionary English/Spanish Spanish/English*. New York: Simon and Schuster

Denzin, Norman. (1997). *Emancipatory Discourses and the Ethics and Politics of Interpretation* En Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna (1997): *The Sage Handbook of Qualitative Research* Thousand Oaks-London-Nueva Deli: Sage pp.933-959

Denzin, Norman. (2003). *Performance Ethnography, Critical Pedagogy and Politics of Culture*. London-New Delhi : Thousand Oaks

Deutsche Auslandsscholarbeit: 40 Jahre ZfA 1968-2008 Köln: bva p-98. (Informationsleiste)

Der Tagesspiegel (18.02.2008). *Ausländeranteil in Deutschland leicht gesunken*. Disponible en www.tagesspiegel.de/politik/deutschland/auslaenderanteil-in-deutschland-leicht-gesunken/1169652.html

Dirksmeier, Peter y Helbrecht, Ilse. (2008). *Time, Non-representational Theory and the "Performative Turn" – Towards a New Methodology in Qualitative Social Research* En

Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Research, 9(2), Art.55 disponible en <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0802558> (acceso 28.05.2008).

Dyson, Michael. (2007). *My Story in a Profession of Stories: Auto-Ethnography – an Empowering Methodology for Educators*. En Australian Journal of Teacher Education Vol.32 (No1) p.36-48.

www.elespectador.com/.../temadeldia/articuloimpreso201581-colombia-48-muertes-violentas-dia (04.05.2010)

Engeström, Y. (2001). *Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization*. En Journal of Education and Work . Febrero Tomo 14, (1) p.133-156

Fabbri, Luce. (2001). *Monográfico Educación* . Mérida: Boletín de la Escuela Libertaria Paideia.

Faulstich-Wieland, Hannelore et al. (2004). *“Doing Gender im heutigen Schulalltag” Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*. Weinheim y Munich: Juventa

Fischer-Lichte, Erika. (2002). *Grenzgänge und Tauschhandel. Auf dem Wege zu einer performativen Kultur* En Wirth, Uwe(ed.): Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften Frankfurt del Meno: Suhrkamp pp.9-60

Freire, Paulo. (1973). *Pädagogik der Unterdrückten*. Stuttgart: Kreuz Verlag

Folz, Jürgen . (1987). *Schülerduden Wortgeschichte: Herkunft und Entwicklung des deutschen Wortschatzes* . Mannheim Viena Zurich: Duden

Gáfaró, Martín. (1997). *La adolescencia es pa' machos* En Proyecto Atlántida. Adolescencia y Escuela I: La Cultura Fracturada. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones pp.267-281

García, Carlos Iván at al. (2004)(ed). *Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, DIUC, Casa de la Mujer, Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer.

García-Márquez, Gabriel. (1998). *Por un país al alcance de los niños*. Bogotá: Villegas Editores.

Garzón Martínez, María Teresa. (2007). Proyectos Corporales. Errores subversivos: hacia una performatividad decolonial del silencio. En *Nómaditas* (Nro.26 Abril). Bogotá: Universidad Central pp.154-165

Gervilla, Enrique. (2000). *Valores del Cuerpo educando. Antropología del Cuerpo y Educucción*. Barcelona: Herder

Girondo, Oliverio. (1989). *Veinte poemas para ser leídos en el tranvía. calcomanías y otros poemas*. Madrid: Visor

Gómez, Rocío del Socorro, González, Julián. (2003). *Design: Designar/Diseñar el Cuerpo Joven y Urbano. Un estudio sobre la cultura somática de jóvenes integrados en Cali*. Cali: Anzuelo Ético.

Göhlich, Michael. (2001). *Performative Äußerungen. John L. Austins Begriff als Instrument erziehungswissenschaftlicher Forschung*. En Wulf, Christoph et al (ed.): *Grundlagen des Performativen*. Weinheim y Múnich: Juventa p.25-46

Göhlich, Michael. (2001). *Performative Äußerungen. John L. Austins Begriff als Instrument erziehungswissenschaftlicher Forschung* En Wulf, Christoph et al (ed.): *Grundlagen des Performativen*. Weinheim y Múnich: Juventa p.25-46

Gomolla, Mechthild. (2010). *Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem*. Disponible en www.egora.uni-muenster.de/ew/personen/medien/gomolla.pdf

Ha, Kien Nghi. (2005). *Hype um Hybridität transcript*

Hardt, Michael y Negri, Antonio. (2000). *Imperio*. Disponible en www.chilevive.cl
(24.06.2005)

Hall, Stuart y Gay, Paul (ed.). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.

“Hybrid” en *Etymology dictionary*. Disponible en www.etymonline.com/index.php?term=hybrid

20.3.2010

Hirschauer, Stefan. (1996). *Wie sind Frauen, wie sind Männer? Zweigeschlechtlichkeit als Wissenssystem* En Eifert, Christiane et al. (ed.): *Was sind Frauen? Was sind Männer? Geschlechterkonstruktionen im historischen Wandel* Frankfurt del Meno: Suhrkamp pp.240-256

Hopenhayn, Martín. (2005). *Juventud y participación: resistencias y motivaciones. Ponencia en el simposio “¿uno solo o varios mundos posibles?”*. 07.06.2005-10.06.2005 Bogotá: Universidad Libre.

Horowitz, Irving Louis. (1982). *Los anarquistas. 1. La teoría*. Madrid: Alianza

Hu, Adelheit et al. (2008). *Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung*. Positionspapier von Vorstand und Beirat der DGFF disponible en www.dgff.de/fileadmin/user_upload/dokumente/Sonstiges/Kompetenzpapier_DGFF.pdf (04.12.2009)

Jain, Anil K. (2003). *Diferenzen der Differenz. Umbrüche in der Landschaft der Alterität* en Steyerl, Hito et al. (ed.): *Gesellschaftstheorie und postkoloniale Kritik*. Münster: Unrast

pp.259-269 disponible en www.power-xs.de/jain/pub/differenzenderdifferenz.pdf

(20.2.2008)

Kobler, Martin. (2008). *40 Jahre ZfA: Antriebsfeder für schulisches Engagement im Ausland en Bundesverwaltungsamt-Zentralstelle für das Auslandsschulwesen* (2008): Deutsche Auslandsschularbeit .40 Jahre ZfA 1968-2008 p.86-88

Klein, Gabriele. (2002). *Image und Performanz. Zur lokalen Praxis der Verkörperung globalisierter Bilder* En Hahn, Kornelia et al. (ed.): *Körperrepräsentationen Die Ordnung des Sozialen und der Körper* Konstanz: uvk pp. 165-178

Klemm, Ulrich. (2002). *Anarchisten als Pädagogen. Profile libertärer Pädagogik* Fráncfort del Meno: Verlag Edition AV

Kristeva, Julia. (1994). *On Yury Lotman en Publications of the Modern Language Association (PMLA)* 109:3 pp. pp.375-376 disponible en www.yt.ee/SOSE/kristeva.htm
(10.09.2004)

------. (1981): *Semiótica 2*. Madrid : Fundamentos.

------. (2000). *Stabat Mater: Historias del Amor* Madrid: Siglo veintiuno.

------. (1997): *Strangers to Ourselves*. New York: Columbia University Press.

Kluge, Friedrich. (1975). *Etymologisches Wörterbuch*. Berlin: Walter de Gruyter.

Krüger-Potratz, Marianne. (2002). *Kulturelle Differenz-Skizze zu einem Reizwort*. En Wulf, Christoph y Merkel, Christine (ed.) (2002): *Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien European Studies in Education* vol 15 Münster: Waxmann p.59-63

Langenscheidts Großes Schulwörterbuch Lateinisch-Deutsch Berlin. München: Langenscheidt, 1985.

Law John y Urry, John. (2003). *Enacting the Social Department of Sociology and the Centre for Science Studies*. Lancaster University, Lancaster LA14YN, UK p.1-19. Disponible en <http://www.comp.lancs.ac.uk/sociology/papers/Law-Urry-Enacting-the-Social.pdf> 6.12.2009 p.11

Lotman, Yuri. (1999). *La caña pensante* En *Cultura y Explosión*. Lo previsible y lo imprevisible en los procesos de cambio social. Barcelona: Gedisa p.44-50

Lotman, Yuri y Uspenskij, Boris. (1979). *Semiótica de la Cultura* Madrid. Ediciones Cátedra p.67-92

Lotman, Mihhail. (2002). *Umwelt and Semiosphere* En *Sign System Studies* Vol 30.1 pp. 33-

Lozano, Jorge. (1999). Prólogo *en* Cultura y Explosión. Lo previsible y lo imprevisible en los procesos de cambio social. Barcelon: Gedisa pp.-VIII

Mackeldey, Anja María. (2010). Entrevista con luiyima. Envigado: documento inédito

Mackeldey, Anja Maria. (2005). Performing Transcultural Gender. Medellín: Video

McLaren, Peter. (1995). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo XXI

www.medicinalegal.gov.co

Merleau-Ponty, Maurice. (1975). *Fenomenología de la Percepción*. Barcelona: Ediciones 62s/a

Mersch, Dieter (s.a.). *Geschieht es? Ereignisdenken bei Derrida und Lyotard* Disponible en www.momo-berlin.de/Mersch-Ereignis.html (22.07.2008)

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1999). *Idiomas Extranjeros. Lineamientos Curriculares – Áreas Obligatorias y Fundamentales*. Bogotá: Magisterio

-----, (2006): *Acuerdo Nro. 080012 del 19 de diciembre de 2006* disponible en http://web.2icfes.gov.co/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1303

Muth, Cornelia. (s.f.). *Dialogische Pädagogik: Identitätsbildung durch die Andersheit*.

Disponible en www.corneliamuth.de/pdfs/habilitationskonzept-muth.pdf (22.05.2010)

Nettlau, Max. (1977). *La Anarquía a través de los tiempos*. Gijón: Jucar

Oliver, Kelly. (1998). *Kristeva and Feminism* Disponible en

www.cddc.vt.edu/feminism/Kristeva.html (08.11.2004)

Osorio Ramírez, Amantina. (1987). *Roles Sexuales de Hombres y Mujeres*. Medellín:

Universidad de Antioquia

Parra Sandoval, Rodrigo (1997): El tiempo mestizo. Escuela y Modernidad en Colombia en

Proyecto Atlántida. Estudio sobre adolescentes escolares en Colombia. Tomo I: La

Cultura Fracturada. Ensayos sobre la adolescencia colombiana. Bogotá: Fundación Fes-

Colciencias-TM Editores pp. 129-158

Pedraza Gómez, Zandra. (2004). *El régimen biopolítico en América Latina. Cuerpo y*

pensamiento social en Iberoamericana IV Berlín: Verveurt .

Pinkert, Ute. (2005). *Transformationen des Alltags: Theaterprojekte der Berliner*

Lehrstückpraxis und Live Art bei Forced Entertainment. Modelle, Konzepte, Verfahren

kultureller Bildung. Uckerland: Schibri.

Pons. *Wörterbuch für Schule und Studium. Deutsch-Spanisch (1999)*. Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig: Klett

Restrepo, Gabriel et al. (1998). *Saber y Poder. Parte 1*. Bogotá: División de Procesos Editoriales (ICFES).

Runge, Andrés Klaus.(2002). *Die Gewalt der sicarios. Die Macht der Mimesis und der kollektiven und inneren Bilderwelten gegen die Ohnmacht der Erziehung* En Wulf, Christoph y Merkel, Christine (ed.): *Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien (European Studies in Education Vol.15)* Münster: Waxmann pp.365-376

Schraml, Petra. (2005). *Deutschland, deine Schulschwänzer* .Disponible en www.welt.de/diewelt/politik/article4771914/deutschland-deine-schulschwaenzer.html

Schnettler, Bernt y Raab, Jürgen. (2008). *Interpretative Visual Analysis Developments. State of the Art and Pending Problems* EnForum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Science Research ,9(3) Art.31 disponible en <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0803314> 20.06.2008

Sierra, Zayda. (1996). *Tú eras una Tortuga y Yo un Diablo. Aproximaciones al Estudio del Juego Dramático en la Edad Escolar*. Medellín : Tesis Doctoral

Simon and Schuster's Concise International Dictionary English/Spanish Spanish/English. New York: Simon and Schuster

Smaller, Margaret. (1985). *Intertextualitiy. An Interview with Julia Kristeva*. Disponible en www.msu.edu/user/chenska/980/INTEXINT.HTM (17.11.2004)

Stanford Friedman, Susan. (2003). *Das Sprechen über Grenzen, Hybridität und Perfoirmativität. Kulturtheorie und Identität in den Zwischenräumen der Differenz* En Mittelweg 36/5 pp. 34-52 disponible en www.eurozine.com/article/2003-11-18-friedman-de.html (20.11.2003)

Tervooren, Anja. (2001). *Körper, Inszenierung und Geschlecht. Judith Butlers Konzept der Performativität* En Wulf, Christoph et al. (ed.): *Grundlagen des Performativen* Weinheim y Munich: Juventa pp. 157-180

Tervooren, Anja. (2001). *Pausenspiele als performative Kinderkultur*. En Wulf, Christoph et al.: *Das Soziale als Ritual* Opladen: Leske und Budrich pp.205-248

Vélez, Beatriz (documento inédito). *Espectáculo corporal ¿Frontera de violencias insidiosas de género?*

Wang, Hongyu. (2005). *Aporías, Responsibility and the Impossibility of Teaching Multicultural Education* . Disponible en

www.okstate.edu/education/stcl/curriculumstudies/documents/AporiaEducationalTheory.pdf (13.4.2007)

Welle, Florian. (2000). *Der Körper ist ein Werkzeug. Die Konstruktion bürgerlicher Subjekte durch die Philantropen*. München: LMU disponible en <http://epub.ub.uni-muenchen.de> (17.06.2005)

Wohngemeinschaft. (2004). *Fragen und Antworten zur Intertextualität/Kristeva*. Disponible en [www.dada.at/wohngemeinschaft/stories/storyReader\\$879](http://www.dada.at/wohngemeinschaft/stories/storyReader$879) (29.10.2004)

Wulf, Christoph. (2001). *Mimesis und performatives Handeln. Gunter Gebauers und Christoph Wulfs Konzeption mimetischen Handelns in der sozialen Welt*. En Wulf, Christoph et al. (ed.): *Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln*. Weinheim y Munich: Juventa.

------. (2007). *Pädagogik des Performativen*. Weinheim Basel: Beltz.

----- y Zirfas, Jörg.(2001). *Die performative Bildung von Gemeinschaften. Zur Hervorbringung des Sozialen in Ritualen und Ritualisierungen* En el mismo (ed.): *Paragana: Theorien des Performativen* Berlin: Akademie Verlag.

------. (2007). *Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung en Pädagogik des Performativen*. Weinheim Basel: Beltz.

Zentraler Ausschuss für das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz (2000):

Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache für Schulen, die auf das deutsche Sprachdiplom I und II der „Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland“ vorbereiten Bonn.

Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. Beauftragte der kmk für Deutsche Schulen im

Ausland . (2006). Qualitätsrahmen des Bundes und der Länder für Deutsche Schulen im Ausland – Schulmanagement weltweit. Köln

Ziemer, Gesa. (2005). *Verletzbare Orte. Entwurf einer praktischen Ästhetik* .Potsdam : Tesis doctoral.

Zirfas, Jörg. (2001). *Dem Anderen gerecht werden. Das Performative und die Dekonstruktion bei Jacques Derrida*. EnWulf, Christoph et al. (ed.): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln Weinheim y Munich: Juventa.