# TEMAS DE NUESTRO TIEMPO

Pistas para comprender el contexto de los proyectos y propuestas educativas de hoy



Colección Cooperación con la Formación Docente en América Latina

Vol. I



# dm derrama magisterial

Av. Gregorio Escobedo 598 - Jesús María Teléfono: 219-0200 www.derrama.org.pe

#### **DIRECTORIO**

Pablo Helí Ocaña Alejo Presidente

Julio Roberto Cárdenas Guzmán **Vicepresidente** 

Mercedes Merci Isidoro Oré **Secretario** 

Adolfo Quispe Arias **Vocal** 

Odilardo Rojas Gonzáles **Vocal** 

José Luis Velásquez Savatti **Vocal** 

#### **CONSEJO DE VIGILANCIA**

Gilberto Raymundo Meza Aguirre **Presidente** 

Fernando Vicente Tambra Contreras Secretario

Ursula Desilú León Chempén **Vocal** 

#### **GERENCIAS**

César Augusto Reyes Valle Gerente General Fernando Pazos Cherres Gerente Administrativo Alfredo Manuel Ghiso **Compilador** 

César Picón Espinoza **Prólogo General** 

Alfredo Manuel Guizo Introducción

Christoper Edgard Ludeña Contty Diseño artístico y diagramación

#### © Edición

Derrama Magisterial Primera Edición, octubre 2014 Tiraje: 1000 ejemplares

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú: 2014 - 16036 ISBN: 978 - 612 - 4201 - 38 - 7

> Impreso en: Industrial Gráfica San Remo S.A.C. Gral. Varela 1843 - 1839 - Breña Telf: 330-5882 Email: impsanremo@yahoo.es www.impsanremo.net



### **Autores**

- ✓ MARCOS RAÚL MEJIA
- → ALFONSO TORRES CARRILLO
- ✓ JOHN FERNANDO MACÍAS PRADA
- ✓ ALFREDO MANUEL GHISO
- ✓ MÓNICA SEPÚLVEDA LÓPEZ
- ✓ LUZ DARY RUIZ BOTERO
- ✓ YENNI MARITZA SALAZAR IMPATÁ
- ✓ MARIBEL FERNÁNDEZ AGUDELO
- ✓ GUILLERMO A. CASTAÑO PÉREZ
- ✓ SANTIAGO ALBERTO MORALES MESA

# Índice

PR	RESENTACIÓN	XI
PA	ABLO HELÍ OCAÑA ALEJO	
PR	RÓLOGO GENERAL	XIII
CÉ	SAR PICÓN ESPINOZA	
IN	TRODUCCIÓN	XVI
	FREDO MANUEL GHISO	
1.	Pensar el humanismo, en tiempos de globalización MARCO RAÚL MEJIA	1
2.	Persistencias y emergencias comunitarias en la América Latina a comienzos del siglo XXI	23
3.	Transformaciones productivas y laborales de América Latina.  Los retos educativos ante el problema del desempleo de los jóvenes	43
	JOHN FERNANDO MACÍAS PRADA	
4.	Sobrevivencias negadas, cuando la exclusión y la pobreza entran al aula.  ALFREDO MANUEL GHISO	61
5.	Trabajar con la juventud, hoy	79
	MÓNICA SEPÚLVEDA LÓPEZ	
6.	La escuela como texto y contexto: Algunas pistas para comprender la compleja escuela de hoy	109

7.	El derecho al deporte y la recreación en contextos de violencia y exclusión social. Las caras de la ciudad y los desafíos de ser ciudadadno	133
_		
8.	Aproximaciones comprensivas a la salud en los jóvenes y sus contextos	149
	MARIBEL FERNÁNDEZ AGUDELO	
9.	Las drogas en la escuela.	161
	GUILLERMO A. CASTAÑO PÉREZ	
10	. Prostitución, un reto para los docentes: conocer para prevenir	175
	SANTIAGO ALBERTO MORALES MESA	1/3
RE	SEÑA DE LAS Y LOS AUTORES	194

## Presentación

La Derrama Magisterial, a lo largo de su vida institucional, ha mostrado coherencia en su posicionamiento en relación con la necesidad del cambio educativo nacional, uno de cuyos pilares fundamentales es la Formación Docente. Nos preocupa el hecho de que, incluso dentro del marco de las propuestas de reformas educativas, no se haya dado suficiente atención a este gran desafío. En nuestro dinámico e innovador programa de publicaciones hemos contribuido a divulgar conocimientos, experiencias y propuestas vinculadas con este importante tópico, que tiene sentido para el nuevo personal docente así como para el personal docente que ya está en servicio.

La Formación Docente debe merecer la atención privilegiada en el espacio educativo escolar y tal como lo viene sosteniendo con persistencia César Picón Espinoza, distinguido educador peruano y latinoamericano, en otros espacios de aprendizaje. La razón principal, en los países latinoamericanos y en el nuestro, es que en ningún sistema educativo del mundo se ha creado una buena educación, una educación de calidad, con docentes mal preparados, mal pagados y carentes de una valoración positiva de su Estado y de su sociedad nacional y de una atención integral para su desarrollo personal y profesional.

En esta ocasión, derrama magisterial se complace auspiciar la publicación de la Colección Cooperación con la Formación Docente en América Latina, feliz idea impulsada por el doctor César Picón Espinoza y compartida solidariamente por distinguidos profesores e investigadores universitarios de Argentina, Colombia y Chile. Está conformada por tres volúmenes: Temas de nuestro tiempo: Pautas para comprender el contexto de los proyectos y de las propuestas educativas; Pedagogía Crítica para una Educación Pública y Transformadora en América Latina; Innovaciones Educativas y Participación Docente en América Latina.

La singularidad del enfoque de la Colección es que, desde cada uno de sus volúmenes que procede de un determinado país latinoamericano, se piensa y se propone para lograr una formación docente de calidad en nuestra región. Los aportes que se hacen son valiosos, pues parten de realidades concretas y, a partir de ellas, se hacen propuestas y sugerencias teniendo en cuenta la unicidad de propósitos comunes de los países latinoamericanos y abriendo camino para atender la diversidad de situaciones que existen al interior de los países latinoamericanos.

Con la publicación de esta Colección, la Derrama Magisterial expresa, una vez más, su firme adhesión al desarrollo docente de nuestro país, en una visión de transformación de la educación nacional. También es un testimonio de su solidaridad con los países hermanos de América Latina en la causa común que persiguen las organizaciones magisteriales de conquistar políticas y estrategias de formación docente acordes con los nuevos tiempos que vivimos y haciendo justicia social con las maestras y maestros de todos los niveles educativos mediante políticas integrales de desarrollo personal y profesional docente, dentro de las cuales la formación docente inicial y continua es una sólida columna para logar la aspiración nacional y latinoamericana de construir una educación inclusiva de calidad.

Esperamos que este gesto de la Derrama Magisterial sea compartido por otros actores del Estado y de la sociedad civil de nuestro país y de otros países latinoamericanos para seguir dando la visibilidad que requiere el tema estratégico de la Formación Docente en cuanto componente prioritario en el proceso de construcción de la calidad de la educación, particularmente de la educación pública.

Nuestro especial agradecimiento a César Picón Espinoza por este nuevo emprendimiento innovador y solidario de alcance nacional y latinoamericano, así como a las y los distinguidos profesores universitarios e investigadores argentino y colombianos, en la persona de Alfredo Manuel Ghiso, compilador del Volumen I; a los dos profesores universitarios e investigadores chilenos Rolando Pinto Contreras y Jorge Osorio Vargas, autores del Volumen II; y al peruano César Picón, autor del Volumen III. Los valiosos aportes intelectuales que nos brindan las y los autores de la Colección en algunos temas, esperamos, formen parte de la biblioteca docente para propósitos de uso personal y grupal.

Pablo Helí Ocaña Alejo

Presidente del Directorio Derrama Magisterial

## Prólogo General

Es creciente el consenso internacional y latinoamericano acerca del rol fundamental de los maestros y maestras de todos los niveles educativos en el proceso de construcción de una educación inclusiva de calidad. Evidencias empíricas sólidas demuestran que ahí, donde hay buenos maestros y maestras, independientemente de los métodos que se utilicen y de los contextos limitados en los que actúen, se realizan prácticas educativas esperanzadoras. Éstas se convierten en buenas prácticas y hasta en innovaciones cuando se cuentan con contextos favorables en los que se realizan acciones de mejoramiento educativo, de reforma y de transformación educativa.

La formación inicial y continua del personal docente es uno de los grandes desafíos de la educación pública latinoamericana. Durante varias décadas se pretendió dar respuesta a tal desafío con las capacitaciones y otras modalidades. Los resultados, en general, no han sido plenamente satisfactorios en varios países de la Región, pues no se logra mucho con llenar los vacíos de una insatisfactoria formación docente inicial. Es fundamental que nuestros países hagan una evaluación en profundidad de la formación docente y, con visión de futuro, establezcan las políticas y estrategias pertinentes a su singularidad nacional.

Los autores de la Colección Cooperación con la Formación Docente en América Latina consideramos que ha llegado el momento de hacer una revisión crítica de nuestros paradigmas educativos. Hacia dónde va la educación nacional, a qué propósitos se orienta, para qué y cómo se articula con las diferentes expresiones de desarrollo nacional en una perspectiva transformadora, cuál es la concepción y la práctica educativa en el espacio educativo-institucional y en otros espacios de aprendizaje de la sociedad nacional y cómo articularlas; en qué medida es componente de las grandes tareas históricas de lucha contra las desigualdades agudas persistentes al interior de nuestros países dos de cuyas expresiones son los fenómenos perversos de la pobreza y la exclusión; cómo puede convertirse en componente indispensable del proyecto país o proyecto nación; cómo lograr la construcción del pensamiento educativo nacional - como acaba de acontecer en el Perú - y del pensamiento educativo latinoamericano, especialmente para fortalecer la Educación Pública Transformadora de América Latina.

En los tres volúmenes de la Colección hay un hilo conductor que las personas lectoras podrán identificarlo sin dificultad: reconocimiento de la potencialidad creativa de los maestros y maestras de todos los niveles educativos en los espacios de aprendizaje del Estado y de la Sociedad Civil; profunda

convicción, respeto y solidaridad con la causa de la Formación Docente, especialmente de las educadoras y educadores innovadores dentro del marco de una educación pública y transformadora; "tributo y reconocimiento de la contribución teórica y práctica que están haciendo en la formación, los educadores populares críticos latinoamericanos, mediante su esfuerzo por innovar y resistir con sus nuevas prácticas educativas, a toda la invasión reformista y etnocentrista técnico-instrumental que nos imponen las clases políticas y los intelectuales latinoamericanos que siguen instalando la ambigüedad del sin sentido a nuestra educación pública regional".

Los autores de la Colección asumimos nuestro compromiso con la Educación Transformadora en la que tienen presencia-a veces con saludables interconexiones- algunas corrientes de la pedagogía contemporánea. En nuestros trabajos están presentes la Educación Popular, la Pedagogía Crítica y la Pedagogía desde la Experiencia, que, por distintos caminos, buscan la ruptura de esquemas, modelos y paradigmas, con el fin de atender mejor a los sujetos educativos de nuestros países. Nuestra común opción es brindar insumos para la emergencia de nuevos paradigmas educativos focalizados en las realidades e intereses estratégicos de nuestras sociedades nacionales, con un enfoque emancipatorio que afirme nuestra identidad sin dejar de abrirse a un mundo globalizado que va evolucionando.

Los Temas de nuestro Tiempo. Pistas para comprender el contexto de los proyectos y propuestas educativas de hoy, están pensados, "como aquellas situaciones que nos llegan al espacio educativo y que a veces los educadores no sabemos leerlas, porque nos faltan elementos para ello... Son temas que forman parte de nuestras realidades y que los educadores y educadoras de todos los niveles educativos y los maestros, maestras y facilitadores de los espacios extraescolares de aprendizaje deben conocer y manejar para orientar mejor sus prácticas educativas". Cada uno de los textos que componen este libro "buscan abordar un aspecto o una problemática de la realidad; todos ellos tienen un objetivo similar: brindar a los lectores una aproximación a un problema determinado y a elementos teóricos y políticos para su análisis, presentando una serie de pistas y argumentos que permiten identificar diferentes perspectivas para comprender los fenómenos sociales a los que, nuestras prácticas y programas educativos buscan dar respuestas pertinentes y acertadas".

La Pedagogía Crítica para una Educación Pública y Transformadora en América Latina es "una propuesta paradigmática que pretende construir, en la formación de los sujetos epistémico-sociales chilenos, capacidades y conocimientos para un desarrollo humano de más calidad, más solidario y

más colaborativo. Y éste debería ser el centro de una educación pública de calidad, según el discurso explícito de los estudiantes chilenos". A partir de este esfuerzo inicial: "Este texto lo hemos concebido como una responsabilidad de fijar nuestra posición sobre la necesidad de una Pedagogía Crítica Latinoamericana, construida en la práctica de la educación popular y con un claro propósito epistemológico de sistematizar una alternativa pedagógica, como un nuevo paradigma para el mejoramiento de la calidad y equidad de la Educación Pública Regional".

Las Innovaciones Educativas y la Participación Docente en América Latina están pensadas como un proceso clave para impulsar la educación transformadora en la Región en todos los niveles educativos y en todos los espacios de aprendizaje de la sociedad nacional. La innovación es asumida como un proceso pertinente, transformador, creativo, de impacto, reflexivo, sostenible, participativo que cuenta con evidencias sólidas para convertirse en referente solidario para el desarrollo de experiencias novedosas y originales en diferentes contextos, con el fin de contribuir a la construcción de una cultura de educación inclusiva de calidad en el país y servir de sustento al mejoramiento constante de los aprendizajes priorizados por los espacios de aprendizaje escolar y extraescolar, así como a la elaboración de nuevas políticas públicas en relación con las distintas áreas de desarrollo educativo y aplicables en todos los espacios de aprendizaje de la sociedad nacional.

Las innovaciones educativas están estrechamente vinculadas a las investigaciones, es decir, a la producción del conocimiento; pueden contribuir al mejoramiento y formulación de políticas públicas para fortalecer la Educación Pública Transformadora, así como las ofertas educativas transformadoras en los espacios extraescolares de aprendizaje; tienen potencialidad de captar talentos y recursos del medio en que se desarrolla; son el instrumento estratégico para realizar el cambio educativo en una perspectiva transformadora; tienen la posibilidad de participar en la construcción teórico-práctica de la Pedagogía Crítica; encaran, dentro de sus contextos y de sus posibilidades y limitaciones, los retos cotidianos de nuestro tiempo.

Los Temas de nuestro Tiempo y la Pedagogía Crítica para una Educación Pública y Transformadora en América Latina son escenarios dentro de los cuales se pueden identificar, fomentar y desarrollar innovaciones educativas de distintos tipos y en diferentes contextos.

Los tres volúmenes de la Colección pueden servir a las educadoras y educadores de los países de la Región como soportes auxiliares para el desarrollo de su trabajo educativo, tanto en el espacio escolar como en los espacios extraescolares de aprendizaje. Es de esperar que este esfuerzo solidario inicial pueda tener una continuidad orgánica con la participación de otras autoras y autores que en los temas señalados y otros pueden hacer sus aportes, con el fin de acompañar fraternalmente al proceso de desarrollo humano y profesional del personal docente de América Latina.

Los autores saludamos y agradecemos a la Derrama Magisterial del Perú por el auspicio de la publicación de la primera edición de esta Colección y queremos dar visibilidad al hecho de que tal organización, con fraternal espíritu latinoamericano, desea compartir esta entrega con las organizaciones magisteriales de los países de la Región.

#### César Picón Espinoza

Coordinador del Equipo de Autores de la Colección

## Introducción

Los libros, como las personas, tienen sus historias; este, en especial, tiene una trayectoria marcada por la invitación y la colaboración. Se inicia con el llamado del maestro César R. Picón Espinoza y con su preocupación para que ello sea posible. Como es natural, los que fuimos sus discípulos y compañeros de trabajo y de sueños en algún momento de la vida, no nos pudimos negar.

Una vez dicho "sí", vino el momento de aclarar el proyecto libro, pensar a quiénes iría dirigido y establecer cuáles serían sus mensajes y contenidos; fue en ese momento que nos dimos cuenta que los temas que proponía el maestro Cesar, requerían un tratamiento especial y un volumen en particular para cada uno. Es aquí, cuando empieza el segundo momento de la historia del volumen que usted tiene en sus manos.

Luego de un tiempo de dejar asentar la idea, en el que la magnitud y complejidad de los contenidos se hacen evidentes, caímos en cuenta que, querer tratar "los temas de nuestro tiempo" exigía la labor de muchas personas. Es así como, nuevamente, surge la necesidad de invitar a la escritura y a la colaboración en una tarea que busca dar cuenta de la realidad y de las problemáticas que entran, con los educadores y los estudiantes, en las aulas de clase; situaciones de las que no somos extraños, porque condicionan e inciden en las labores educativas.

Con el objetivo de abordar y analizar algunos aspectos de la realidad que contextualizan y afectan la práctica pedagógica, se invitó a un grupo de educadores, especialistas en los temas que tratan, y que tenían una característica en común: todos ellos eran profesores vinculados a programas de investigación y docencia en universidades y, la gran mayoría de ellos, comprometidos con procesos de educación popular y pedagogía social de personas jóvenes y adultas, en sus diferentes modalidades.

Cada uno de los textos que componen este libro buscan abordar un aspecto o una problemática de la realidad; todos ellos tienen un objetivo similar: brindar a los lectores una aproximación a un problema determinado y a los elementos teóricos y políticos que permiten su análisis, presentando, además, una serie de pistas y argumentos que facilitan identificar diferentes perspectivas para comprender los fenómenos sociales a los que, nuestras prácticas y programas educativos buscan dar respuestas pertinentes y acertadas. Las problemáticas sociales y culturales en los que se centran los distintos artículos compilados en este texto, como ya lo hemos señalado,

llegan a condicionar nuestro quehacer como educadores, es por ello que exigen nuestra atención para reconocerlos como tales y emprender un análisis para comprender el reto que enfrentamos.

Si bien los objetivos que mueven a la composición del libro son unos, los artículos que en él se compilan tienen su independencia, dado que están escritos desde las opciones y los referentes conceptuales de sus autores y, por sobre todo, están ligados a sus campos de actuación y reflexión. Por ello, los articulistas tratan en sus textos diversas problemáticas y están ubicados en diferentes ámbitos y perspectivas de la intervención socioeducativa; pero el libro no es una "colcha de retazos" porque todas las personas que colaboraron en él, aportaron sus reflexiones con los propósitos de alertar, ampliar argumentos, precisar nociones y promover debates y diálogos con otros educadores. El volumen , que usted tiene en sus manos, responde a la necesidad que tienen educadores y educadoras de América Latina de aproximarse, indagar y reflexionar los temas de nuestro tiempo, que configuran el contexto de sus prácticas, identificando las teorías y conceptos que los explican y relacionado las políticas públicas con las realidades que, supuestamente, originan.

Cada artículo, que forma parte de este libro, presenta una aproximación diagnóstica sobre la problemática que trata; los autores, a su manera, aclaran cual es el objeto de análisis a tratar y desde dónde es que lo van a desarrollar. En todos los textos encontrarán un esfuerzo por aclarar los términos con los que es posible describir, explicar y analizar la problemática social de la que se ocupan y en la que actúan como educadores reflexivos.

Marco Raúl Mejía, reflexiona sobre el nuevo lugar del humanismo y los retos que se plantean para él en un contexto marcado por la la globalización, que colocan un nuevo escenario para cualquier práctica humana que se haya desarrollado en tiempos anteriores. Comparte, también en su reflexión las bases que se requieren para la construcción de ese nuevo humanismo y de ese nuevo intelectual.

Alfonso Torres, frente al creciente individualismo, consumismo desaforado, falta de compromiso cívico, apatía, intolerancia e indiferencia que se promueve desde los medios de comunicación, aborda la multiplicidad de usos del vocablo "comunidad", el carácter polisémico de dicha palabra y revela el potencia para describir y encauzar diferentes dinámicas sociales y culturales que se están dando en el mundo que podemos considerar como "comunitarios", cuya comprensión puede ser de gran utilidad para el trabajo educativo, cuando consideramos que encierra unos sentidos y valores formativos para los niños y jóvenes con los que trabajamos. Su texto parte de

preguntas como: ¿qué significa hoy vivir y actuar en comunidad?, ¿cuáles son los peligros que hoy acechan los modos de vida, los vínculos sociales y los valores comunitarios? y ¿cuál es el carácter de las formas de comunidad emergentes?

John Fernando Macías, realiza en su artículo una aproximación comprensiva y crítica a la situación de empleo de los jóvenes en América Latina en los últimos años con la finalidad de identificar los principales desafíos que los docentes afrontan hoy ante situaciones complejas que demandan esfuerzos no solamente en un nivel de la acción sino también de la comprensión. La reflexión que el autor realiza aporta referentes fundamentales para el conocimiento de la realidad laboral de millones de jóvenes y concluye dando cuenta de los retos que tiene la educación, y en ella los maestros, para construir escenarios formativos que aporten a la transformación positiva de las condiciones de vida de los jóvenes y de sus comunidades.

Alfredo Manuel Ghiso, analiza la exclusión, el riesgo y la vulnerabilidad social, como rasgos que parecen identificar alguna de las caras de la época, donde el mercado, la economía abierta al mundo y la lógica neoliberal afectan a individuos, grupos, organizaciones sociales e instituciones, alterando valores y dejando expuestos a la indefensión a amplios sectores de población, entre ellos a los jóvenes al debilitar la sobrevivencia y al despedazar las redes sociales deteriorando los vínculos relacionales, que se traduce para ellos, en un alejamiento de la vida pública sin presencia y reconocimiento político.

Luz Dary Ruiz, parte de problematizar la comprensión de los contextos de las escuelas y busca aportar en la comprensión de los múltiples textos que en el día a día se tejen. Propone una reflexión basada que toma como referencia las realidades de Colombia, Argentina y México, que pueden también implicar a toda América Latina. El artículo se construye desde experiencias con comunidades educativas para poner en el debate inquietudes sobre: ¿cómo juega el entorno en las escuelas? ¿Cuáles son las implicaciones en la Escuela en tiempos de globalización neoliberal?, ¿qué relaciones se pueden establecer entre los conflictos y violencias con el entorno de la institución educativa?

Mónica Sepúlveda, por su parte reflexiona los alcances y limites que tiene la intervención socioeducativa con poblaciones juveniles tomando como caso la Escuela de Animación juvenil los programas de formación con jóvenes entre 14 a 17 años que se realizan actualmente en la ciudad de Medellín. Este texto plantea unas pistas y unas comprensiones en torno a elementos metodológicos y prácticos a tener en cuenta en los procesos de formación e interacción con jóvenes.

Yenny Maritza Salazar, plantea acercamiento a las realidades que contextualizan las prácticas educativas realizadas a través del deporte y la recreación en la ciudad, donde las situaciones de inseguridad, conflicto, violencia y vulneración sistemática de los derechos económicos, sociales y culturales de la población, condicionan o inciden en el desarrollo de las prácticas pedagógicas. También reflexiona sobre las características de algunas prácticas deportivas y recreativas, y las formas como vienen confrontando los retos del contexto para fortalecer la acción ciudadana y la promoción de la convivencia en la ciudad.

Maribel Fernández Agudelo, realiza inicialmente una breve descripción de la concepción de salud, y las orientaciones a políticas y programas que realiza la Organización Mundial de la salud (OMS), para comprender y priorizar las necesidades y problemáticas de la población joven. Se plantean dos escenarios posibles de lectura para los contextos en salud de los jóvenes y algunas apuestas conceptuales, humanas, para abordar la relación salud-joven desde conceptos como: proceso vital humano, condicionantes de la salud y la educación para la salud.

Gullermo Castaño, analiza el problema del consumo, abuso y dependencia de sustancias psicoactivas en el mundo, sembrando devastación en las personas y en sus familias, además de fomentan la delincuencia, la inestabilidad, la inseguridad y la propagación del VIH; afectando el desarrollo humano, social y económico de un país. Además, plantea que la juventud y la adolescencia, son las etapas del ciclo vital con más riesgo dando cuenta como los aprendizajes iniciales sobre éstas proviene fundamentalmente de los medios de comunicación, la familia, los amigos y la escuela, presentándose los primeros consumos en el contexto escolar, casi siempre en grupo y motivados por la curiosidad, la búsqueda de emociones fuertes, la baja percepción del riego y la presión de grupo. Esta problemática configura uno de los retos más grandes que tiene la institución educativa por ello el autor se pregunta: ¿qué hacer y cómo prevenirlo?

Por último Santiago Morales, reflexiona sobre una de las problemáticas que más afectan a las personas jóvenes de todos los países y en especial en los menos desarrollados es la prostitución, debido a las altas demandas que se hacen de los servicios y no solo desde el encuentro cara a cara sino desde las redes que han facilitado que cada día se diversifique más este negocio, el cual es considera el tercero más lucrativo en el ámbito económico mundial para quienes manejan las grandes redes, después de la guerra y el narcotráfico. Da cuenta de cómo las instituciones educativas se han considerado en los últimos años un escenario de riesgo para la captación de niños, niñas y jóvenes para ser vinculados al mundo de la prostitución que se la ha ven-

dido como una alternativa de vida, una opción económica y un trabajo con el cual se pueden lograr metas y sueños. El texto brinda algunos elementos para los docentes a tener en cuenta en prevención o intervención con diversas poblaciones.

Como podemos ver éstos son algunos de los temas de nuestro tiempo, que inquietan a los docentes porque es en relación a estas realidades que se decide la suerte de una cantidad creciente de jóvenes y niños, mujeres y hombres, grupos sociales. Son estos y otros temas del contexto los que ponen en tela de juicio el papel de las instituciones y programas educativos, configurando retos pedagógicos que los educadores y las políticas públicas de educación no parecen leer con claridad. Es imposible tratar estos temas sin leer las múltiples dimensiones que los configuran, sin reconocer lo individual y lo colectivo de las problemáticas, sin revisar las prácticas socializadoras en las que estas problemáticas se naturalizan y se invisibilizan.

Este libro, quiere ser una herramienta de trabajo que permita a los lectores, especialmente a los educadores, reconocer y analizar algunos de los temas, que hoy, están configurando y condicionando el contexto educativo. Problemáticas que se requieren reflexionar críticamente si optamos por diseñar propuestas y prácticas educativas pertinentes, éticamente orientadas a la humanización y dignificación de las personas.

Para impulsar las innovaciones debe tenerse presente que no basta innovar sólo por el deseo de mejorar o cambiar las rutinas. La esencia de la práctica innovadora es también demostrar, con evidencia sólida, que los procesos y los resultados de determinada política o práctica producen impactos positivos en los beneficiarios, mejor aún si es en plazos más breves y con menor esfuerzo y costo. Un ejemplo es el de varios países latinoamericanos que ejecutan programas de transferencias monetarias a las familias para que envíen a sus hijos a las escuelas y reciban atención de salud. Razonable sería pensar que si el incentivo se aplica, habrá más niños en las escuelas; no obstante, hay varias investigaciones en el mundo que demuestran que los padres no necesitan que se les obligue a enviar a los hijos a la escuela sino lo que necesitan es ayuda económica.

Uno de los capítulos que despiertan mayor interés es el tercero, donde el autor describe su propia experiencia personal en la concepción y ejecución del Programa de Educación General Obrera cuando trabajaba en el Servicio Nacional de Aprendizaje y Trabajo Industrial (SENATI). Fue un gran esfuerzo de concepción de una oferta de educación dirigida a elevar el nivel educativo y de destrezas de la población obrera del sector manufacturero. Teniendo a la empresa como un gran aliado, se trató de contemplar todos

los rincones de implementación del Programa, tratando de no dejar nada para la improvisación.

La lectura de la experiencia traslada nuestra inquietad hacia algunas características muy debatidas de nuestros sistemas educativos, algunas de las cuales no hemos podido superar. Me refiero, por un lado, a que por diferentes factores ajenos a la innovación su aplicación es suspendida, y lo más grave, sin una evaluación de por medio que demuestre la conveniencia de tal decisión. Por otro lado, la experiencia aborda uno de los problemas permanentes: la educación y calificación de los jóvenes y adultos. El tema cobra significación cuando se conoce que en el Perú la productividad de los trabajadores es baja comparada con la de otros países latinoamericanos, según la percepción de los empresarios entrevistados. Cuando SENATI comenzó a ejecutar la experiencia, había no sólo problemas de calificación sino de muy bajo nivel de instrucción de la población obrera. La iniciativa buscó justamente atacar ambas aristas del problema de esa población, incluso logrando el reconocimiento de parte del Ministerio de Educación de los estudios en el Programa como válidos para continuar la formación regular en la educación primaria o secundaria.

La experiencia del Programa de Educación General Obrera y el largo recorrido profesional que luego hizo el autor en diferentes cargos en el país y en otros países le han permitido, al final de la obra, dejar unas recomendaciones de política educativa que deberían ser tomadas en cuenta por los responsables de diseñarla. Reformas, buenas prácticas e innovación son quehaceres de la educación que deben responder a objetivos claros, con roles perfectamente definidos para cada uno de estos campos. En tiempos de grandes cambios sociales, de desafíos de competitividad y productividad, así como de nuevos paradigmas educativos, es urgente encaminarnos hacia ello. Es lo que nos recuerda César Picón Espinoza.

Alfredo Manuel Ghiso



#### 1. PENSAR EL HUMANISMO EN TIEMPOS DE GLOBALIZACIÓN

por Marcos Raul Mejia

"La era de la inteligencia en red es una era de promesas. No es simplemente una red de tecnología, es una red de seres humanos por medio de la tecnología. No es una era de máquinas inteligentes, sino de seres humanos que, por las redes, combinan su inteligencia, conocimiento y creatividad para revoluciones en la producción de riqueza y de desarrollo social. No es solamente una era de conexión de computadores entre sí, sino de la interconexión en red del ingenio humano. Es una era de nuevas y amplias promesas y de oportunidades inimaginables."

#### Donald Tapscott

Esta cita me sirve como abrebocas para enfrentar el tema propuesto en esta reflexión sobre el nuevo lugar del humanismo y los retos que se plantean para él en estos primeros años del nuevo milenio. Pensar esta problemática va a exigir en este corto escrito, en un primer momento hacer un breve recuento histórico sobre el contexto que produce el humanismo y las características que lo fundan. En un segundo momento nos encontraremos con el intelectual de la ilustración como clímax de la responsabilidad social de este nuevo sujeto como estandarte del humanismo en la ilustración.

En un tercer momento abordaremos los elementos de la globalización que colocan un nuevo escenario no sólo al ejercicio del humanismo sino a cualquier práctica humana que se haya desarrollado en tiempos anteriores. Allí trataremos de revisar el nuevo lugar de la crítica y la manera como en este entrecruce histórico ésta es replanteada y llevada a lugares nuevos que exigen de las personas que se plantean críticas en este tiempo mostrar esos nuevos caminos.

En un cuarto momento trabajaremos los elementos que desde Hans Jonas son planteados como el fundamento de una ética de estos tiempos que sería la base de la construcción de ese nuevo humanismo y de ese nuevo intelectual, para dejar planteadas al fin de esta reflexión unas pistas generales que nos aproximen a lo que sería este ejercicio de ser hoy humanista, crítico e intelectual.

#### I. Acercamiento histórico al humanismo

Es necesario hacer claridad que el humanismo se constituye en el Renacimiento entre finales del siglo XIV y el primer tercio del siglo XVI y se asocia

con una serie de pensadores que han dado la discusión con el tipo de conocimiento que se constituyó en el medioevo y plantean un resurgir erudito de la interpretación y de los clásicos de la antigüedad. Ello significa una investigación, una revalorización y un resurgir de la literatura y la filosofía y otras formas artísticas del mundo greco-romano.

Pudiéramos decir que el movimiento humanista que para algunos tiene como cabeza más visible a Erasmo de Rotterdam sólo puede ser explicable en los grupos que se conformaron desde los siglos XII- XIII para enfrentar el encapsulamiento en una mirada divinizante que colocaba al ser humano (hombre en la acepción de la época) como un simple instrumento de esas fuerzas. Por ello considero que es erróneo hablar de humanismo sólo en ese período del Renacimiento. Es necesario reconocer sus orígenes más fuertes a la vez que son los elementos que generan esas dinámicas de resistencia a la forma del poder existente en la época. Cuando miramos hacia atrás, encontramos una serie de hechos y personajes que no pueden ser olvidados como parte de esa búsqueda.

Las señales en este período de enfrentarse a cierta mirada oscurantista del mundo están dados en una serie de autores que valorizan la retórica latina, el uso del derecho romano, la filosofía aristotélica y platónica, y una teología fundada en dicha filosofía. Tal vez uno de los personajes más apasionantes de esa época es Petrarca (1304-1374), erudito bibliófilo que estudió y corrigió la obra de Virgilio, Tito Livio, Cicerón y San Agustín. Igualmente, aparece Bocaccio (1313-1375), quien se distinguió por aprender el griego con el fin de dar a conocer directamente las obras de los autores de esta cultura. Propició la enseñanza de este idioma en forma pública y en su escuela se tradujo a Homero y Eurípides.

Sobresale también Coluccio Salutati (1331-1406), quien ejerció una gran influencia sobre el grupo de humanistas junto con su discipulo Leonardo Bruni (1374-1444), quienes se caracterizaron por coleccionar textos clásicos, traducir a Platón y Aristóteles e intentaron componer las primeras formas de historia más allá de las descripciones y las anécdotas. Llegaron a afirmar que "sólo una interpretación del pasado de la Roma republicana resultaba válida para defender la libertad de los florencianos."

Había en este pensamiento una confrontación a ciertas formas religiosas pero pasaban por la afirmación de Dios. Es así como Marcilio Ficino (1433-1499) lee y difunde a Platón como base del humanismo. Va a decir, "Dios es el ser del que emana todo y el hombre en el centro de cosmos es a su vez alma inmortal e imagen de Dios, por lo tanto, criatura privilegiada." También desde este pensamiento se le coloca un lugar al destino del hombre, que es pasar del mundo de las apariencias sensibles al mundo de las ideas y

ello gracias al conocimiento. Tomando como fundamento este pensamiento, Pico della Mirandola (1463-1494) fija que el trayecto de identificación con el ser puede ser relanzado y que en ocasiones uno puede quedar en el plano de los animales o aceptado a través del conocimiento y elevado a la perfección su verdadera esencia.

Con este rápido recorrido podemos afirmar entonces que el humanismo caracteriza toda una época que intenta salir del control teológico y colocar al ser humano en el centro de todas las acciones como parte de la obra de Dios. Pudiéramos afirmar que se caracteriza por pensar ese nuevo lugar del hombre y desde él plantear una renovación de la cultura. Por ello en la época comenzó a tomar formas concretas. Es así como a finales del siglo XV es utilizado para designar al profesor de lenguas clásicas y al programa de formación humanista formulado por Leonardo Bruni, que era una especie de programa ideal cuyos contenidos fundamentales eran:

- solidez de conocimientos
- · principios éticos
- formar alumnos para la vida de servicio activo (a la comunidad civil)
- capacidad de expresión escrita y hablada
- condominio y expresión del latín
- conocimiento directo de autores latinos y griegos, especialmente Cicerón, Virgilio y Aristóteles

Esta forma de enseñanza se fue convirtiendo en cuatro grandes saberes que eran impartidos por los humanistas: la retórica, la literatura, la filosofía moral y la historia. Esta organización sistemática del saber, al ser enseñada, fue derivando en un modo de pensar que afirmaba que al centro del universo está el hombre (recordamos que en esta época se referían al ser humano en general), a imagen de Dios (lo que establecía una distancia y diversidad teológica) y criatura de él en el mundo.

#### II. El intelectual ilustrado, clímax del humanista

La preocupación del lugar de lo humano y de la acción humana recorrió a la modernidad, y en las disputas entre el pensamiento religioso, el pensamiento racional como propio de lo humano y el pensamiento científico como propio de la naturaleza, transcurre un largo período que da origen al pensamiento científico y filosófico de la modernidad pero que nos haría largo enumerar acá y nos interesa colocarlo en un contexto en el cual la

esencia del intelectual humanista es su preocupación por el destino del ser humano en la tierra.

Aparece un oficio, que es el de intelectual, quien como síntesis del pensamiento humanista se convierte en aquella persona que interviene en nombre de los valores supremos de: la verdad, la justicia y el bien. Por ello, el oficio de intelectual plantea que el pensar exige ver lo intolerable y no es sólo un ver, sino mirar realmente qué es lo intolerable y hacerlo visible. No basta con sólo saberlo, por lo tanto ese compromiso con la verdad de lo humano le exige producir enunciados que buscan la justicia y el bien. En ese sentido, producir las condiciones de su producción, que significa ver lo invisible dentro de lo invisible.

El pensamiento crítico adquiere en el pensamiento de la ilustración con los enciclopedistas el compromiso máximo de rebelión frente al antiguo régimen, que significaba la desigualdad entre los seres humanos. Por eso el proyeco de la Enciclopedia se constituye en la rebelión contra las formas en las cuales la monarquía ejercía su poder y su control en la sociedad moderna y el clímax de este pensamiento se hace real con la revolución francesa y la organización de un mundo bajo los principios de la libertad, igualdad, y fraternidad, que buscarían una concreción en la carta de libertades ciudadanas que se establece en la revolución francesa y posteriormente en la carta de independencia americana.

Sin embargo, para mantener el horizonte de la sociedad fue necesario construir un pensamiento crítico que vigilara desde los intelectuales el Estado, que se había constituido en el nuevo rector a partir de principios universales que debían ser fundamentados y que garantizaban una forma de crítica frente a la organización social que se gestaba. Y pudiéramos decir que el último período de la modernidad construye tres grandes corrientes críticas:

- la kantiana, que busca hacer un examen evaluativo de las categorías y formas del conocimiento con el fin de determinar su validez y su valor cognitivo, estableciendo también una mirada sobre lo ético que es capaz de convertir el actuar individual en actuar universal;
- la marxista, que plantea que el conocimiento racional debe ir a la realidad sociohistórica, que es construida y no natural, para hacer visible y sacar las formas de ocultación y dominación con el fin de hacer aparecer las alternativas que allí viven y son ocultadas. Es decir, lo que obstruye y excluye la igualdad básica de los humanos;
- la foucauliana, que va a plantear que la genealogía social de los discursos y la arqueología de sus presupuestos culturales epistemológicamente

acrecienta la fuerza de la crítica a las instituciones sociales. En ese sentido nos encontramos con infinidad de micropoderes en todos los espacios de vida cotidiana que hacen que el funcionamiento de la sociedad siempre esté mediatizada por relaciones de poder.

Tal vez la historia del papel del intelectual tiene su anécdota más bella en la intervención de Emilio Zolá en el affair Dreyfus, que es señalado por los historiadores del humanismo y de la intelectualidad como la irrupción real de los intelectuales en el control de los procesos estatales. Pudiéramos hacer otra larga historia de cómo el pensamiento marxista generó corrientes de crítica y organización centradas en los procesos sociales o la manera como el pensamiento kantiano devino en una ética universal reguladora de las acciones de la sociedad moderna. Pero tomar el camino de Zolá se hace importante porque nos vuelve a colocar frente a algunos elementos perdidos en la conformación del intelectual de estos tiempos.

El caso Dreyfus <sup>1</sup>, capitán de artillería de origen judío, enfrenta a lo que serían las corrientes antisemitas y conservadoras con los sectores más libertarios. Este hombre es acusado de un crimen que él niega haber cometido. El juicio es claramente avalado por las élites nacionalistas, la iglesia católica, el cuerpo de oficiales del ejército y las autoridades civiles y jurídicas. Analizados los hechos por Zolá, éste envía una carta pública al presidente Félix Faure el 13 de enero de 1898 y en ella dice: "...diré la verdad, porque prometí decirla. Si no lo hacía y por entero, la justicia me lo exige. Mi deber es hablar, no quiero ser cómplice. Mis noches se verían asediadas por el espectro del inocente, que padeciendo su más terrible suplicio expía un crimen que no ha cometido.

Este caso genera el que se construya un fenómeno de opinión pública, que lleva a la constitución de la Liga de los Derechos del Hombre, que en enero de 1898 pide la revisión del caso. Uno de los argumentos centrales va a ser que la injusticia cometida sobre cualquier hombre debe ser combatida. Era el emerger de una forma nueva religiosa que daría pie al humanismo del siglo XX, en donde el hombre aparece como un dios para el hombre.

En las discusiones de este caso se planteó que la dignidad de cada individuo proviene del compartir una común humanidad y que su fuente no es el egoísmo, cuanto la simpatía por todo lo que es el hombre. Al decir de Emile Durkheim, "una piedad mayor por todos los dolores, por todas las miserias humanas, una necesidad más ardiente de combatirlas, de aligerarlas, una mayor sed de justicia."<sup>2</sup>

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup>Zolá, Emile. **Yo Acuso. La verdad en marcha**. Barcelona. Tusquets. 1998. Página 78.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup>Durkheim, Emile. La science sociale et l'action. París. PUP. 1970. Páginas 261-281

Se decía entre las argumentaciones que alguien que viene de las ciencias sociales y acostumbrado a trabajar con método científico y al revisar en forma exigente para que las cosas sean claras, esta formación hace que los intelectuales tengan una distancia crítica frente a las presiones de la multitud y frente al prestigio de la autoridad.

Ese ver intolerable va a ser una constante a lo largo de todo el siglo XX y va a tomar distintas formas que logra a finales del 50 del siglo pasado polarizar distanciándose del marxismo soviético, unas formas de humanismo que eran tipificadas como humanismo cristiano y humanismo ateo, siendo sus más visibles representantes Jean Paul Sartre y Albert Camus.

#### III. La globalización replantea la discusión<sup>3</sup>

Se dice que el momento actual de globalización no es más que la intensificación y la profundización de una de las características principales del capitalismo, como es su internacionalización, en la búsqueda de ser "sistema mundo", que pudiera estar originariamente centrada para algunos autores en el momento de la expansión colonial española, holandesa, portuguesa, y europea en general, y esa primera mundialización de los mercados derivada de la generación del transporte marítimo y posteriormente de otros medios de transporte.

En esa secuencia histórica el fenómeno de la globalización actual sería una segunda revolución al interior del capitalismo, en el cual él intensifica el tiempo y el espacio a través de la creación de nuevas formas de energía potenciando tecnológicamente un nuevo lugar a la productividad y a la ganancia capitalista. En ese sentido, es entendido por muchos autores como un nuevo estadio del desarrollo del capitalismo, en el cual su característica principal es la transformación de las fuerzas productivas y por lo tanto la modificación de las relaciones sociales generales (no sólo de producción), intensificando también sus características de exclusión y de monopolización del capital. Estos cambios están fundamentados en la revolución microelectrónica (transistorización, imagen, informática, telemática, biotecnología).

Pudiéramos decir que esa globalización produce una serie de cambios que modifica lo que tradicionalmente había sido entendido como el cotidiano de las personas. Esas principales características serían:

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup>Retomo para esta parte elementos del texto de mi autoría: "Reconociendo la globalización en nuestra realidad", inédito.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup>Ianni, Octavio. Teorias da globalizacao. Rio de Janeiro. Civilizacao brasileira. 4ª edición. 1997. Rebellato, José Luis. **La globalización y su impacto educativo cultural**. **El nuevo horizonte posible**. La Paz, Bolivia. CEBIAE. 1999.

- Se produce una intensificación de las relaciones sociales entre los humanos produciendo una nueva escala de ellas: comienzan a ser a escala mundial, globalizadas, dándose éstas aún en los espacios más locales.
- Liga lo local y lo universal, proceso en el cual todos quedamos vinculados a lo lejano desde nuestro mundo cercano, construyendo la idea de lo "glocal".
- Transforma los procesos productivos. Instaura la superación de los modelos tayloristas, fordistas, post-fordistas y las formas post-industriales, instaurando el "toyotismo".
- Construye un mundo intercomunicado e inter dependiente en donde el fenómeno virtual produce transformaciones en el lenguaje y la cultura.
- Reorganiza la producción desde el capital constante (ahora centrado en la tecnología y el conocimiento), generando una debilidad del capital variable; por ello el desempleo en el mundo.
- Transforma las condiciones del trabajo haciendo real el surgimiento del nuevo asalariado del conocimiento y con ello la reestructuración de las clases medias en el mundo.
- Erosiona muchas de las formas e instituciones con las cuales se constituyó la subjetividad moderna.
- Emerge una clase capitalista transnacional que va por el globo buscando reproducirse con sus relaciones sociales de control.

Pudiéramos seguir avanzando en las características de esta globalización, pero nos haríamos muy extensos. En aras del interés de este escrito, permítanme entrar a diferenciar la globalización como desarrollo de fuerzas productivas, el signo capitalista de ellas, la globalización neoliberal y algunos problemas de la globalización.

#### IV. La globalización como revolución de las fuerzas productivas

Estamos asistiendo al surgimiento de un fenómeno nuevo con una cierta originalidad frente a procesos de mundialización anterior, y en ese sentido se requiere una comprensión de qué es lo que la produce para poder instaurar los otros tipos de relaciones que se dan a partir de que el fenómeno toma forma en la vida cotidiana de las personas, en la vida institucional, y en los procesos sociales.

#### La globalización es hija de la revolución científico-técnica

Hoy asistimos a profundos cambios que son susceptibles de ver para cualquier habitante del planeta en el final de siglo, a no ser que viva en una selva aislada sin ningún nexo con el mundo, situación que existe pero cada vez, por la misma globalización, es de un grupo de personas más reducido.

La mayoría de estos cambios acontecen en el ámbito de la revolución de la microelectrónica, que ha sido señalada por algunos autores como la tercera revolución industrial (las otras dos son el vapor y la electricidad) o como la cuarta revolución productiva en la historia de la humanidad (las otras serían la agricultura, las herramientas metálicas, y el vapor).

Es así como en estos últimos 50 años hemos asistido a un mundo en el cual los procesos de la comunicación han hecho que la sociedad termine siendo informatizada y globalizada: yo prendo mi televisor en el tugurio de Caracas, Bogotá o Ciudad de México, y quedo conectado a un mundo que puede estar en un tiempo y en un espacio diferente al mío, haciéndome cosmopolita doméstico.

Igualmente, la informática ha ido generando tal tipo de acumulación de información y conocimientos accesible a cualquier persona que entre a ellas por vía del Internet, que se dice que en los últimos 20 años de la humanidad se ha producido más información acumulada que en el resto de su historia.

También en el campo de la biotecnología aparece una transformación en los conocimientos sobre los mecanismos vitales del ser humano, que llegan a desbordar las fronteras de lo conocible ello es visible en procesos tan complejos como los de la genética, la neurobiología y la embriología. Allí están fenómenos como el tan conocido de la clonación.Del mismo modo, toda la irrupción de nuevas formas de transporte --que han acelerado los encuentros y las posibilidades de romper la idea de tiempo y espacio prevalente durante mucho tiempo-- han ido creando con su abaratamiento una realidad en el surgimiento de nuevas necesidades sociales a través de volvernos viajeros.

#### La globalización transforma nuestro entorno cotidiano

Asistimos a un mundo caracterizado por el fenómeno de la multiculturalidad <sup>5</sup>, donde el entrecruce de múltiples culturas lleva a que nos encontremos muy frecuentemente, sea a través de procesos reales o virtuales, con la existencia de formas de vivir, sentir, actuar, es decir, de culturas totalmente diferentes a las nuestras.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup>De Souza, Joao Francisco. La multiculturalidad: una perspectiva desde Paulo Freire. Rio de Janeiro. 2002.

Igualmente, la emergencia de culturas híbridas, en las cuales los jóvenes de hoy se apropian elementos de la industria cultural de masas que son colocadas sobre su cuerpo, construyendo una nueva relación frente a sus culturas terrígenas, haciendo que las formas de la identidad tradicional se transformen.

El surgimiento en la vida cotidiana y en los hogares de un paisaje de ese espacio totalmente diferente, hoy cubierto por aparatos técnicos que construyen una relación distinta con el trabajo doméstico y recomponen las relaciones en los mundos familiares, transformando prácticas y costumbres, construyendo de otra manera las subjetividades.

#### **Debilita teorías fuertes**

Durante mucho tiempo las ciencias fueron vistas como pensamientos consistentes, únicos, y en alguna medida que operaban con procesos cerrados. En el último período hemos asistido a un debilitamiento-fortalecimiento de esas teorías. Es así como los desarrollos en física quántica producen una relativización de la física mecánica y de la relativista, mostrando que es posible ir mucho más allá de los paradigmas tradicionales.<sup>6</sup>

Igualmente en la biología, la teoría de la evolución que en su momento significó una ruptura paradigmática, comienza a ser replanteada en la biología moderna por procesos nuevos desde la biología molecular, que hacen mucho más real la idea de autopoiesis<sup>7</sup> (autoconstrucción) de los seres en su interacción con el mundo

Del mismo modo en filosofía, el surgimiento de la post-modernidad (en la cual hay de todos los signos ideológicos, izquierdas, derechas, centros, anarquistas, etc.) replantea algunos de los postulados clásicos de la filosofía de la modernidad y exigen una reflexión con la que no necesariamente se esté de acuerdo, pero con la cual hay que interlocutar. Hasta en los procesos de la reflexión ética se buscan caminos para encontrar los eslabones de lo que sería una nueva ética en tiempos de revolución científico-técnica, replanteando las formas que en la modernidad ella ha asumido.<sup>8</sup>

#### Lo político se globaliza

Si bien es uno de los puntos en donde más dificultad se ha creado, en cuanto se pretende ver la debilidad de los estados-nación como consecuencia

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup>Prigogine, Ilya. Las leyes del caos. Barcelona. Editorial Crítica. 1999.

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup>Varela, Conocer, Barcelona, Gedisa, 1996.

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup>Jonás, Hans. El principio de responsabilidad. Bases para una ética en la sociedad tecnológica. Barcelona. Herder. 1994.

de la globalización, para otros es sólo el reflejo de un tipo de capitalismo centrado en el grupo de los 7. Sin embargo, aparecen manifestaciones claras en las cuales el fin de un mundo bipolar, con el consabido fin de la guerra fría, establece un mundo en el cual se hacen mucho más fuertes los bloques de mercado, debilitando el estado-nación y no como algunos dicen, su desaparición, aspecto que se hace claro en el nuevo lugar de lo local.

Igualmente, se debilitan los nacionalismos corporativos que tuvieron fuerza en las décadas del '70 y '80. Éstos se organizaron en torno a procesos de países no alineados, países del tercer mundo, bloques regionales, entre otros, haciendo que emerja un espacio público transnacionalizado con formas de control mundial, donde para muchos la forma como opera actualmente la ONU y la banca multilateral deben ser replanteadas para representar la realidad de un mundo globalizado.<sup>9</sup>

Asimismo, las cuestiones de la autonomía, la libertad, la democracia, comienzan a ser replanteados y surgen las preguntas sobre la manera como se va a desarrollar ese ciudadano globalizado, haciendo visible el paso del mundo de la geopolítica al de los mercados, construidos éstos a partir de bloques regionales: Europa, América, y Asia.

Pudiéramos seguir mostrando cómo estos cambios son mucho más amplios, pero eso hay que dejarlo para un texto de más largo aliento. Por ahora demos un paso a reconocer la manera capitalista de esta globalización.

#### Capitalismo globalizado

Sin embargo, a ese desarrollo de fuerzas productivas pareciera que sólo se hace visible la manera capitalista de su gestión pues, a la caída del socialismo real, el proceso de globalización adquiere unas características de ampliación del capitalismo que se desarrolla más allá de sus propias fronteras en aquellos lugares del segundo y tercer mundo que antes ocupaba el socialismo y posteriormente en muchos países que culturalmente habían colocado talanqueras a esos procesos de desarrollo, por ejemplo, algunos países islámicos.

Es así como países que antes pertenecieron a la égida socialista y hoy se plantean de socialismo globalizado, intentan interlocutar con algunas de esas realidades de la globalización sin perder lo que ellos llaman las relaciones básicas socialistas. Esto se puede estudiar en algunos análisis que hacen los chinos sobre la manera como ellos se insertan hoy en el mundo globalizado sin renunciar a su proyecto.<sup>10</sup>

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup>Stiglitz, Joseph. El malestar de la globalización. Madrid. Editorial Taurus. 2002.

 $<sup>^{10}</sup>$ Shon Nanzhas: Las interacciones entre la educación y la cultura con miras al Desarrollo Econó-

Para nosotros la visualización de la manera como la globalización toma forma capitalista en nuestras realidades pudiera verse a través de cuatro procesos:

El predominio del capital constante sobre el capital variable. Hoy la alta tecnología se ha tomado los desarrollos de la industria y en el sector servicios y telecomunicaciones se producen hoy las grandes riquezas, logrando un desplazamiento de la forma tradicional de producción en la cual la mano de obra, ha sido, paulatinamente sustituida por un asalariado del conocimiento tradicional y el capital asume preeminencia bajo forma de tecnología y conocimiento.

**Predominio del capital financiero**. Si en el pasado pudiéramos decir que el control estuvo en el mundo de la industria, hoy la hegemonía al interior de los sectores intercapitalistas está en el control financiero, que se ha hecho posible por la manera como el mundo de la informática permite transacciones instantáneas superando todas las formas de tiempo y espacio en las cuales se hace muy difícil colocar un control al movimiento de esos dineros. De ahí el papel de los capitales golondrina, uno de los principales responsables de las crisis asiática, rusa, mexicana y brasilera. En 1986, el movimiento del mercado de divisas en el mundo era 25% mayor que el comercio. En 1990, era 70 veces. Para el año 1995, era 150 veces mayor. El capital comprometido para el año 2000 en el comercio externo anual de mercancías vale seis billones de dólares, mientras que los excedentes de capital en forma de flujos financieros suman al día entre 1.8 y 2 billones de dólares.<sup>11</sup>

**Surgimiento de la industria transnacional**, sector caracterizado porque abandona su característica de ser multinacional, es decir, que va desde una país matriz a muchos otros países donde coloca sus sucursales, para pasar a un proceso en el cual va a través de los países buscando las mejores condiciones laborales, de materias primas, de impuestos, etc., para hacer sus inversiones. En ese sentido, son capitales sin patria, en búsqueda de las mejores condiciones para realizar su ganancia. De las cien mayores economías del mundo, 47 son empresas transnacionales. El 70% del comercio mundial es controlado por 500 transnacionales y el 1% de ellas detenta el 50% de la inversión directa extranjera en América Latina.

El surgimiento del modelo de producción toyotista, en cuyas características básicas va a estar la ruptura con los modelos anteriores: abandona la separación rígida entre trabajo manual e intelectual, acaba el trabajador súper especializado, acaba las competencias técnicas específicas, termina con la gran fábrica, generando una producción justo a tiempo sin grandes

mico y Humano un punto de vista asiático. En Jacques Delors. La Educación encierra un tesoro. Santillana. Ed. Unesco. Madrid. 1996. Pág. 296.

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup>Suárez, Aurelio. Crítica al ALCA. La recolonización. Bogotá. Editorial Aurora. 2003.

stocks de mercancías en bodegas, construidas desde un nuevo asalariado del conocimiento, flexible y polivalente, que trabaja en equipo a partir de los círculos de calidad.

#### Administración neoliberal de la globalización

El neoliberalismo no es más que una forma de administrar la globalización capitalista, sólo que por el momento histórico en el cual se produce --caída del socialismo real, auge de gobiernos políticamente neoconservadores (Thatcher, Reagan, Bush, Kohl, Blair, Aznar), desarrollo del pensamiento único, especialmente a partir del planteamiento del fin de la historia y su única posibilidad de realización en el liberalismo, y crisis del pensamiento crítico y utópico-- adquiere una preponderancia marcada que lo hace ver como victorioso y único. Son reconocidos otros caminos para administrar la globalización capitalista.<sup>12</sup>

La globalización económica se constituye desde el consenso de Washington (1993) que muestra ya los cambios básicos al modelo de control capitalista anterior y ellos serían:

- Restricciones a la regulación interventora del Estado en la economía
- Nuevos derechos de propiedad intelectual internacional para conformar un nuevo tipo de inversión
- La subordinación de los Estados-nación a los organismos y agencias multilaterales.

A esta situación van a quedar más sometidos los países periféricos, al grupo

Estos tipos señalados anteriormente nos muestran que hoy al interior del capitalismo globalizado hay una pugna sobre cómo realizarlo para no hablar de los sectores que ya desde una visión crítica anti-capitalista se plantean nuevamente las tareas de la revolución en tiempos de la globalización o sectores más de crítica radical, como Samir Amin, que plantea la "desconexión". Como vemos estar en una u otra posición va a influir sobre la concepción que se tenga de lo tecnológico, el desarrollo y lo sustentable, y toda la visión francesa jalonada desde Le Monde sobre el pensamiento único.

<sup>12</sup> Las más caracterizadas en este tiempo serían: a) un modelo neoestructural abierto de algunos sectores de la antigua CEPAL. b) El retorno de los laboristas en Inglaterra ha puesto sobre la marcha lo que se ha llamado el modelo de la tercera vía, con su ideólogo Giddens. c) La reacción del socialismo francés muestra otro camino a partir del advenimiento de Josspin y el planteamiento de Touraine de la vía dos y media en su libro Cómo salir del liberalismo. d) Igualmente, el gobierno de Schroeder en Alemania, se ve hoy interpelado por el sector que plantea un retorno a la socialdemocracia globalizada. Esto es visible en el último libro de Fontainebleu: Con el corazón en la izquierda. e) Otra posición podría estar representada por Sachs, el economista de Harvard, y Stiglitz, el economista del Banco Mundial, quienes vienen planteando la reestructuración del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional y legislar sobre el sector financiero, para hacer real un funcionamiento con controles de la globalización. f) El modelo holandés denominado "polder", que replanteando la socialdemocracia busca nuevamente combinar nuevamente bienestar y empleo.

de los ocho, ya que se le coloca como condición para renegociar la deuda externa. Esto hace que los países se vean sometidos a las agencias financiadoras de rating, que son las que ahora vienen a evaluar la situación financiera de los Estados. Es así como la baja calificación a la deuda pública de Suecia y de Canadá decretada por la empresa Moodys resultó decisiva para que estos dos países tuvieran que implementar un recorte del gasto social contrariando su proyecto socialdemócrata.<sup>13</sup>

#### Dificultades para una crítica en estos tiempos

Paradójicamente sería un momento en el cual el crecimiento del mundo en teoría y en conocimiento ha potenciado las capacidades y cada vez el conocimiento tiene un mayor fundamento empírico y una comprensión muy grande, que pudiera ser muy visible en la acumulación de nuevos saberes, de técnicas de investigación que son tantas que cada vez se hacen más específicas y propias de campos de saber específico. Sin embargo, nunca fue tan débil la crítica. Su debilidad pareciera que se autoencierra en los microcosmos de sus discursos. La crítica social ha funcionado en un vacío y pareciera que diera la vuelta solamente sobre sí y que hubiera perdido su ponzoña del pasado para hacer daño.

No obstante, se hace necesario observar cuáles serían algunos de esos elementos que nos llevan a que la crítica en estos tiempos haya perdido su fortaleza. Miremos algunos de esos elementos:

- 1. La homogeneización neoliberal, que ha invadido todas las esferas de la vida y ha ido construyendo un pensamiento único que tiene como centro un cambio de lenguaje construyendo posiciones neoconservadoras y un discurso postmoderno que invita a la inevitabilidad del mundo que vivimos. El vaciamiento de todo pensamiento crítico, el ordenamiento pragmático del mundo y el sumarse a las reglas del mercado colocadas sobre cada sociedad, produce una obstrucción del pensamiento crítico y de todas las formas de expresión cultural que interpelen el mundo del "marketing" y el "business".
- 2. Un pensamiento crítico desde un culturalismo que niega la complejidad del mundo globalizado y que produce una especie de oficialización e inevitabilidad de los procesos que están en marcha, situación en la cual la única posibilidad es la constitución de la cultura de la globalización a través de las formas organizadas del Estado que tenemos en este tiempo. Allí toda crítica es abarcada como desestabilizadora y colocada en el lindero de terrorismo. Esto hace que en el campo de la política cualquier

 $<sup>^{13}</sup>$ Chossudousky, Michel. The globalization of poverty. Impacts of IMF and the World Bank reforms. London. Zed Books. 1997.

investigación que tenga visos de independencia o cuestionamiento comienza a ser vista como sospechosa.

- 3. La mediatización de los temas. Muchos temas problemáticos en la sociedad son presentados simplemente como hechos a ser superados y no se da un desarrollo de ellos de profundidad, haciendo que el fenómeno mediático conforme una organización del pensamiento regida desde los impulsos y las necesidades mediáticas que reorganizan la mirada de las personas sobre el mundo y produce una suerte de invisibilización de los fenómenos de la pobreza y la miseria. Además, organizando una especie de naturalización de los procesos de desigualdad como inevitables, generando una ideología mediática que reestructura los procesos en los cuales están insertos aquellos que sufren de desigualdad, exclusión, segregación y explotación.<sup>14</sup>
- 4. Una tecnocracia legitimadora. Se habla de que existe una internacional neoliberal del pensamiento ubicada en la costa Este de los Estados Unidos, en donde están los centros del pensamiento único: Banco Mundial, FMI, OMC, OCDE, encargadas todas a partir de su incidencia en el control de los dineros de la banca multilateral en convertir su saber en verdad, generando un fenómeno en el cual que fija nuevos lenguajes que legitiman la abolición de la ayuda social, la precarización de los salarios y un poco un mundo organizado de cara a las transnacionales. Ideólogos que a nombre del conocimiento y funcionarios de las políticas de crecimiento se autoconstituyen como la visión científica de la construcción de la economía y del mundo. Constituyen su pensamiento como verdad y sus sistemas, metodologías y formas de investigar como las más científicas.<sup>15</sup>

## V. En búsqueda de una nueva ética

Las dificultades del pensamiento crítico se ven acrecentadas por el problema que representa para él no tener unas bases éticas que correspondan a este tiempo. La tecnología como uno de los elementos fundamentales que dan forma a la ciencia de este tiempo, trae profundos replanteamientos no sólo en cuanto ella comienza a ser parte del sentido y del futuro del género humano sino también en cuanto lo que somos como especie toca a la manera como incorporamos en nuestras vidas como parte de ese desarrollo científico y tecnológico.

La emergencia de lo que algunos han llamado lo transhumano o posthumano, visto como el apoyo en la utilización del progreso científico para mejorar la calidad de vida con la premisa de que la especie en el momento actual no

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup>Bordieu, Pierre. Las argucias de la razón imperialista. Barcelona. Paidós. 2001.

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup>Wacquant, L. *Las cárceles de la miseria*. Madrid. Alianza. 2001.

representa el fin sino el principio de la evolución. Esto va a significar plantearnos lo social y lo ético de la nueva tecnología.

Es decir, la crítica y lo humano pasan hoy por una consideración de lo ético que lleva a una regulación que tiene que producirse en un tipo de reflexión que nos permita pensar lo humano de estos tiempos cómo es reconsierado. Pienso que acá se hace necesario retomar los planteamientos de Hans Jonas para plantear lo que serían los desplazamientos de la ética anterior para dar forma a esa nueva organización de la acción humana en esta sociedad.

La técnica es actuación humana y la tecnología como fundamento de ella se convierte en una sociedad organizada desde poderes en pugna, en parte del ejercicio del poder humano. Desde esta perspectiva toda actuación desde la tecnología o que tenga la mediación de herramientas tecnológicas está sometida a juicio moral. En ese sentido, el hecho tecnológico introduce una dimensión adicional y un nuevo marco que desborda el planteamiento fundado sobre la acción, la voluntad y el juicio del imperativo categórico kantiano. Allí por ejemplo los arados son buenos, los fusiles son malos, por eso habría que pensar en volver los fusiles arados. Pero hoy los arados en el largo plazo son tan nocivos como las armas y esto va a requerir de una reflexión de otro corte.

Por ello se producen cinco desplazamientos generados por el hecho tecnológico en la acción de este tiempo, según Jonas<sup>16</sup>, y ellas serían:

#### La ambivalencia de sus efectos

Antes el uso era claro, era él quien me determinaba si la acción era buena o mala. Hoy la tecnología me coloca frente a una preocupación técnica en donde el accionar está colocado sobre un juicio del conocimiento, en donde ya no son posibles las buenas razones ni las distensiones cualitativas ni las intenciones. El mismo uso de la tecnología tiene una multivalencia interior de la acción técnica.

Esto significa que cuando la tecnología se usa no es absolutamente claro el juicio que se pueda hacer sobre ella. Tiene un lado amenazador de personas, ambiente, no explícito que podría prevalecer en el mediano o largo plazo. Igualmente, la preocupación instrumental que le da preeminencia al rendimiento y a su uso empírico hacen que cualquier acción con tecnología o con mediación de herramientas tecnológicas no sea neutra, lo que implica siempre un juicio moral que debe ser buscado cada que se actúe con ella.

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup>Jonas, Hans. *El principio de responsabilidad. Bases para una ética en la sociedad tecno-lógica*. Barcelona. Herder. 1994.

#### La automaticidad de su aplicación

Antes la capacidad presente en las cosas no significaba necesariamente su acción. En este sentido, el poder presente en las cosas siempre se guarda para ser usado y allí en esa intencionalidad se hace presente el poder en el hacer. Hoy la tecnología inaugura por vía de la ciencia una lógica de la masividad en donde siempre su investigación está jalonando su aplicación y con una característica de hacerlo a gran escala, haciendo de esta aplicación una necesidad vital permanente.

Desde esta dimensión, no se puede producir la separación que se hacía en el pasado entre posesión y ejercicio del poder. Esas nuevas capacidades se producen constantemente, pasan a la acción colectiva en forma de poder humano incrementado en esa actividad que se va haciendo cada vez automática, haciendo presente cómo ese acto automático tiene también consecuencias de posesión y ejercicio de poder que deben ser auscultadas desde una perspectiva ética, negándole a la automaticidad su carácter neutro y colocando un segundo nivel de esta problemática.

#### Dimensiones globales de espacio y tiempo

Siempre la ética tuvo un lugar privilegiado de regulación en el individuo. Hoy asistimos por el automatismo de lo tecnológico a que la acción de éste sus efectos se extiendan por el planeta y en la acción misma que se realiza sus efectos afectan generaciones futuras. Es decir, su aplicación afecta a gran escala haciendo que las dimensiones de ella en el hoy hipotequemos el futuro de muchos que vendrán y no están decidiendo.

Esta inserción de la acción tecnológica en esa doble dimensión, global y futura, están en nuestras decisiones cotidianas. Son propias de la técnica. Por eso la idea de la responsabilidad ocupa el centro del escenario, ya que muestra las nuevas magnitudes del poder a los cuales la ética de este tiempo debe acompañar y hacer crecer proporcionalmente a los actos de poder de la tecnología.

#### Ruptura del antropocentrismo

Todas las éticas anteriores estuvieron centradas en un monopolio del ser humano, tanto en la versión religiosa como secular. Se promovía el bien humano, los intereses y derechos de éste, el objeto de la obligación humana eran los humanos. Hoy se construye un tipo de vinculación desde la biosfera del planeta, abundancia y diversidad de especies, que ha mostrado su vulnerabilidad frente al control de lo humano. El humano con su poder monolítico sobre las otras formas de vida. Este cambio de la dimensión planetaria nos plantea otra forma de organización ética.

No puede pensar sólo en sí mismo, ya que una vida extrahumana empobrecida le significa una vida humana pobre. Por ello, toda extinción de especie es un crimen y esto le exige salir de la técnica para que vuelva a ser guardián de la creación (ética del cuidado). La responsabilidad se vuelve cósmica al plantearse tener que guardar la vida del planeta, el bien humano queda vinculado a la causa de la vida en su conjunto y es desde allí donde es posible la emergencia de los nuevos proyectos de futuro, emergencia de nuevas formas de la utopía y el sentido.

#### El regreso de la metafísica

En el pasado el antropocentrismo hizo que la acción humana en el imperativo categórico se defendiera fundamentalmente la conservación del otro, de lo humano. Aparece un nuevo imperativo categórico centrado en la vida y en la vida digna, en cuanto la técnica tiene la capacidad de poner en riesgo la pervivencia de la especie humana. En ese sentido, la ética vuelve a preguntarse si debe haber y por qué y para qué una humanidad y por qué debe respetarse su herencia genética. Son preguntas que nos orientan sobre cuánto podemos arriesgar admisiblemente en nuestras grandes apuestas técnicas, ya que existe un tipo de riesgo que es inadmisible.

Es necesario colocarle al galope tecnológico un control extratecnológico y las preguntas metafísicas vuelven a tener vigencia.

## VI. Pistas iniciales para construir esa nueva crítica

Es necesario hoy, ante todo, pensar unos elementos básicos en los cuales vuelva a colocarse la crítica de estos tiempos como uno de los fundamentos responsables por el destino de la humanidad en el sentido planteado por los principios éticos anteriores. Todavía son palabras en borrador que deben ser comenzadas a pronunciarse con el fin de que comiencen a ser reescritas en muchos lugares para reencontrar sus procedimientos precisos. Las principales serían:

- 1. Desmontar la evidencia del pensamiento único. No es posible en estos tiempos plantearnos ir a otro lugar si no recuperamos los elementos de multiplicidad y singularidad que da un mundo multicultural. Allí se hace urgente retomar el fin de las verdades únicas, sean de izqueirda o derecha como piedra desde la cual se hace posible desmontar las falsas evidencias que es capaz de desvelar los subterfugios y desenmarcarar los intereses existentes en estas acciones humanas.
- La urgencia de una teoría crítica que explique los cambios en marcha, metodologías, teorías, enfoques, modelos que sirvieron para explicar el mundo del pasado. Hoy se hacen insuficientes por la variedad de trans-

formaciones y si bien el conocimiento de los clásicos y la apelación a ellos sigue siendo un elemento básico. Hoy es urgente avanzar en la construcción de la nueva teoría crítica que dé cuenta de los procesos realmente existentes. Ello significa la refundación de las teorías en las cuales nos basamos en lel pasado.

- 3. Una permanente vigilancia epistemológica. Cada vez más la investigación depende de la demanda del mercado, donde el saber mismo cada vez se hace más secundario. Por ello es necesario estar atento al uso de las herramientas y procesos científicos y el rigor con el cual se trabajan no sólo en sus fines sino en los procedimientos. Esa vigilancia significa plantear la distancia suficiente para no convertirse la producción de saber en una simple tecnología al servicio de los poderosos.
- 4. Reconocer el nuevo espacio experimental. Muchos procesos sociales, de poder, tecnológicos, acontecen en un escenario transformado y él cambie los procesos en los cuales está inscrito. Poder encontrar allí un campo que le da lugar a la diferencia y a la singularidad para poder construir los campos en los cuales es posible hacerse la pregunta de ¿al servicio de quién están esos procesos experimentales? ¿va a determinar un camino y una forma específica de ser?
- 5. Salir de la neutralidad en la esfuera de la acción humana. No es posible plantearnos el futuro sin preguntarnos por el futuro de la humanidad y de la vida en el planeta, lo que hace la exigencia de la construcción de una ética fundada en el cuidado que esté más allá del trabajo y más cerca de la responsabilidad con el destino del género humano y de la vida en el planeta tierra.
- 6. Construir una subjetividad de frontera. Los tiempos requieren formas ligeras para ir y construir proyectos, sentidos y críticas nuevas. Para ello se requiere un sujeto que sea capaz de vivir en cierta dinámica de la provisionalidad, buscando esas nuevas maneras de construir sentido.

Los tiempos han sido difíciles, muchas personas han ido de un lugar a otro sin principios orientadores y muchos que antes estuvieron en la crítica son los agentes promotores de la política que ha llevado a la condición humana a la condición arcual. Por ello podríamos terminar citando a Paulo Freire, cuando afirma:

"Lo que me deja perplejo no es la caída del muro de Berlín ni la globalización de la economía o la cuestión del futuro sin trabajo o del trabajo sin futuro, sino la precipitación con la que ciertos progresistas de ayer se adhieren a la ideología liberal de hoy".<sup>17</sup>

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup>Freire, Paulo. Pedagogía de la indignación. Barcelona. Morata. 2001, página 106.



## 2. PERSISTENCIAS Y EMERGENCIAS COMUNITARIAS EN LA AME-RICA LATINA A COMIENZOS DEL SIGLO XXI

por Alfonso Torres Carrillo

## Presentación

Dentro de nuestras prácticas como educadores es muy común hacer referencias a la comunidad. Sea para referirse a las poblaciones donde están localizadas nuestras instituciones educativas ("Con los estudiantes visitamos la comunidad"), sea para hablar del conjunto de actores involucrados en éstas ("comunidad escolar"), sea para denominar una reciente propuesta pedagógica ("comunidades de aprendizaje"), sea para nombrar el país en su conjunto ("comunidad nacional), e incluso, la humanidad en su conjunto ("comunidad mundial").

Esta multiplicidad de usos del vocablo "comunidad" en nuestro medio profesional, confirma el carácter polisémico de dicha palabra y que a la vez revela su potencial para describir y encauzar diferentes dinámicas sociales y culturales que se están dando en el mundo que podemos considerar como "comunitarios" y cuya comprensión puede ser de gran utilidad para nuestro trabajo educativo, cuando consideramos que encierra unos sentidos y valores formativos para los niños y jóvenes con los que trabajamos.

En efecto, frente al creciente individualismo, consumismo desaforado, falta de compromiso cívico, apatía, intolerancia e indiferencia que se promueve desde los medios de comunicación, muchos profesores consideramos que es importante promover en la escuela valores y prácticas que apuntan hacia el trabajo colaborativo, la solidaridad, la responsabilidad con lo colectivo y el cuidado del otro.

Por ello, es que en el momento actual, una de los temas relevantes para el mundo académico es el de la comunidad, expresada en preocupaciones como: qué significa hoy vivir y actuar en comunidad, cuáles son los peligros que hoy acechan los modos de vida, los vínculos sociales y los valores comunitarios, y cuál es el carácter de las formas de comunidad emergentes.

Dichas problemáticas atraen hoy a diferentes campos de conocimiento como la sociología (Maffesoli, 1990; Bauman, 2003; De Marinis, Gatti e Irazurta, 2011), a la antropología (Anderson, 1997; Augé, 2011), la filosofía política (Nancy, 2001; Espósito, 2003; Villoro, 2003; Marinas, 2006; Agamben, 2006), a los estudiosos de los movimientos sociales latinoamericanos (Gadea, 2004; Zibechi, 2006; Torres, 2013) y a los propios intelectuales provenientes de

dichos movimientos (Díaz, 2004; Martínez, 2008; Mamani, 2010). A partir de una revisión de algunas de sus obras, en particular de los de América Latina, comparto las siguientes reflexiones sobre las persistencias y las emergencias actuales de la comunidad

#### La comunidad amenazada por la globalización capitalista

Llama la atención que la emergencia de este interés por la comunidad surge en un momento de la historia en que la convivencia humana se pone en peligro por los efectos nefastos de la globalización capitalista. En este periodo se evidencia la crisis de las bases y de la imagen de la sociedad moderna (identificada con un Estado y una economía nacionales) como referente de integración social, de estabilidad económica y unidad política (Touraine, 2005) y donde el "triunfo de la civilización" ha multiplicado y el recrudecido los conflictos étnicos, culturales, sociales y políticos en diferentes regiones del mundo.

En efecto, al comenzar el siglo XXI, la promesa de progreso, bienestar y liberación humana anunciada por el proyecto moderno, de la mano del capitalismo, no se cumplió. Sus frutos no han sido el desarrollo, la felicidad, la prosperidad y la libertad sin límites que prometió; por el contrario, como en lo ilustra Goya en "Los sueños de la razón", pasados cinco siglos de mundialización de los valores occidentales, se ha profundizado la desigualdad y la injusticia, el incremento de la pobreza y el desempleo, se han exacerbado la discriminación, la exclusión y la opresión; así mismo a lo largo y ancho del planeta, aumentan los conflictos, la violencia y la destrucción ecológica.

Por un lado, el triunfo de la razón moderna no significó la autonomía y emancipación del sujeto, sino, por el contrario, un mayor control sobre su libertad y la minimización de su subjetividad, reduciéndolo a su condición de dócil consumidor y pasivo ciudadano. Los conflictos, incertidumbres y despersonalización que trae consigo la expansión capitalista y la sociedad de consumo, han contribuido a que la inseguridad, el miedo y el autoaislamiento de las personas, así como expandido fenómenos como la masificación y la alienación colectiva.

La economía de mercado- y con ella su racionalidad instrumental y afán de lucro, no solo ha invadido todos los rincones del planeta (globalización), sino también todas las esferas de la vida social y cotidiana. Convertida en ideología, la cultura mercantil y empresarial se presenta como el paradigma a que deben someterse las demás prácticas humanas como el arte, la educación, la salud, el deporte y hasta la religión, la belleza y el amor; los derechos pasaron a ser negocios, los sentimientos mercancía, los rectores gerentes y los estudiantes y pacientes pasaron a ser clientes.

A diferencia de lo que proclaman sus defensores en las décadas de 1980 y 1990, la globalización económica bajo la hegemonía del mercado no ha significado una reducción de los efectos nocivos del capitalismo, sino su universalización. La mundialización económica y la globalización cultural, subordinadas a la lógica capitalista han ahondando las diferencias entre ricos y pobres. Según los datos del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo -PNUD- de 2005, el 20% de la población más rica posee el 74% de los ingresos del mundo y el 20% más pobre tiene solamente el 2% de los ingresos. Los siguientes datos de dicho informe sobre el Desarrollo Humano evidencian la creciente pauperización mundial:

El 40% de la población mundial vive con menos de 2 dólares/día; la esperanza de vida en África Subsahariana es 31 años menos que en la OCDE, y cada año siguen muriendo 10,7 millones de niños y niñas por causa de la pobreza. Además, pese a algunos avances, la distancia entre los países ricos y pobres aumenta día a día, por lo que la miseria aparece de forma más cruel al compararla con la riqueza de una minoría; por ejemplo, la esperanza de vida en los países ricos es veinte años mayor que en los pobres, y la alfabetización que es casi del 100% en los primeros es el 60,8% en los segundos.

La mayoría de la población mundial es pobre. La pobreza se mide en tres niveles; en el primer nivel está la extrema, con menos de 1 dólar/día, y la sufren 1.000 millones de personas; en el nivel moderada, con menos de 2 dólares/día, hay 1.500 millones de personas; y en la pobreza relativa 2.500 millones de personas. Es decir, poco más de 1.000 millones de personas viven al margen de la pobreza: el 16% de la población mundial. No parece exagerado decir que el sistema económico capitalista ha sido y es ineficaz para acabar con las desigualdades económicas. En algunos países de África, la gran mayoría de la población vive con menos de dos dólares al día; en países como Nigeria o Malí, llega al 90% de la gente.

La pobreza significa hambre: 850 millones de personas pasan hambre con su corolario de enfermedades, sufrimiento y muertes prematuras. Incluso en las potencias emergentes este problema se mantiene constante: el 9% de las personas en Brasil, el 11% en China y el 21% en la India siguen pasando hambre. Es bien conocido que las hambrunas no se dan por falta de alimentos, sino porque la gente no tiene dinero para comprarlos. Evidentemente, ni los ricos de los países pobres ni los turistas que los visitan padecen hambre.

La pobreza significa analfabetismo: 800 millones de personas no saben leer ni escribir. En lugares como Asia Meridional o el África subsahariana, 4 de cada diez personas son analfabetas. Destacan las diferencias de género: mientras que la alfabetización es similar en la OCDE, Europa del Este, Argen-

tina, Chile, Uruguay, Brasil o Cuba, en algunos países latinoamericanos la diferencia entre hombres y mujeres se sitúa sobre los 10 puntos porcentuales (Perú o Bolivia) a favor de los primeros.

Esta precarización y orfandad social, incrementa la conflictividad social y la violencia, y afianza valores anti comunitarios como el egoísmo, la competencia, la desconfianza y la indiferencia social y la exaltación de la realización individual, como también la livianización de los lazos cotidianos; regocijo por el encuentro efímero, se eluden compromisos, se sospecha frente a los vínculos estables (Hopenhayn 1994).

Esta mercantilización generalizada de las relaciones sociales y valores morales, llevada al extremo en el actual contexto neoliberal, tiende a disolver "toda forma de sociabilidad y la posibilidad de producir libremente otras formas de vida que representa la confirmación recíproca de la individualidad y de la opción de asignarse fines comunes" (Barcelona 1999). Por ello, estamos de acuerdo con Bengoa (1996:14) cuando afirma que "a mayor modernidad, entendida como globalización-mundialización capitalista, habría mayor necesidad de comunidad". En efecto, el momento histórico por el que pasa la humanidad y nuestro continente latinoamericano, ameritan más que un deseo abstracto de comunidad, una afirmación y proyección de la misma como utopía posible.

## 2. Reactivación comunitaria en tiempos globalizados

Esta necesidad de defender y generar valores, vínculos y prácticas comunitarias, requiere en primer lugar identificar y caracterizar las dinámicas colectivas que evidencian la testaruda pervivencia, reactivación y emergencia de dichos valores, vínculos y prácticas portadoras de sentidos diferentes y alternativos a la racionalidad económica. De ello nos ocuparemos a continuación. En un artículo sobre el tema escrito hace una década, distinguía 6 modalidades de experiencias comunitarias no subordinadas a la modernidad capitalista y portadoras de alguna potencia crítica y emancipadora frente al mismo (Torres, 2003: 14):

- 1. Comunidades de vida de los pueblos originarios, supervivientes y en resistencia a la modernización capitalista.
- 2. Comunidades territoriales urbanas y campesinas emergentes que se activan en coyunturas y situaciones de adversidad compartida
- 3. Comunidades intencionales en torno a ideales y visiones compartidas de futuro, constituidas por asociaciones, redes y movimientos sociales.

- 4. Comunidades emocionales, entre personas pertenecientes a contextos citadinos.
- 5. Comunidades emergentes en situaciones límite
- 6. Comunidades reflexivas en torno a experiencias y prácticas compartidas.
- 7. Reflexiones comunitarias en el debate político

## 2.1 Comunidades de vida ancestrales y campesinas

En primer lugar, a diferencia de lo que suponía la sociología de la modernización, no todas los modos de vida y vínculos comunitarios tradicionales desaparecieron al paso del capitalismo. Por el contrario, en algunos casos se fortalecieron y reactivaron estos vínculos en resistencia a las consecuencias adversas de la lógica del mercado; es el caso de las sociedades indígenas y campesinas andinas y mesoamericanas para las cuales lo comunitario constituye un modo de vida ancestral, sustentado en la existencia de una base territorial común, en unas formas de producción y trabajo colectivo (miga, tequio), unas autoridades propias, un repertorio de costumbres compartidas y, fundamentalmente, una cosmovisión comunitaria (Mattos, 1976; Martínez, 2006).

En las últimas décadas también se ha dado un proceso de reivindicación de las identidades culturales indígenas y afroamericanas en varios países de América Latina. En uno contexto internacional favorable al reconocimiento de lo étnico, y de la mano de luchas con otros actores del mundo rural, en diferentes lugares se generan acciones colectivas y cultuales que buscan reactivar identidades ancestrales americanas, que conllevan estrategias de recuperación de territorios, costumbres y formas de gobierno propias.

En países donde la frontera agrícola está aún abierta, los campesinos que llegan a ocupar y colonizar tierras baldías, tienden a generar vínculos, prácticas e incluso, modos de vida comunitaria en los frentes de colonización. La condición de adversidad y precariedad para enfrentar de asentarse en selvas y bosques naturales, produces comunidades rurales emergentes, que unas veces logran mantenerse por generaciones, de la mano de las luchas colectivas que emprenden para construir la infraestructura material y social para conectarse al conjunto de la sociedad.

## 2.2. Comunidades urbanas populares.

También en el mundo urbano actual podemos constatar vínculos y sentidos comunitarios. En las barriadas populares, por lo menos en sus fases iniciales,

tienden a recrearse las redes de solidaridad y vínculos sociales predominantes en el mundo indígena y campesino del que provienen (Lommiz, 1974 Torres, 1993; Panfichi). Estas redes suelen ser muy efectivas como estrategias para enfrentar las condiciones de pobreza y vulnerabilidad de los inmigrantes en los primeros años de vida citadina, basadas en la vecindad, la ayuda mutua y acción comunal.

En países como Colombia, Perú y Venezuela, en las décadas de 1960 y 1970, el Estado institucionalizó estas prácticas y formas asociativas comunitarias a través de políticas que fomentaban su creación en cada nueva barriada como condición necesaria para acceder a recursos públicos de mejoramiento de sus condiciones materiales de vida. A su vez, la lucha que sus pobladores han emprendido para la consecución de servicios públicos y sociales, también ha pasado por la acción colectiva (protestas, movilizaciones, concentraciones), contribuye a mantener, fortalecer y generar estos vínculos y valores comunitarios.

Esta confluencia entre tradiciones comunalitarias, experiencias comunitarias, políticas estatales comunales (llámense desarrollo, organización o participación comunitario) y luchas en defensa y construcción de "lo común", han hecho que estas poblaciones populares urbanas se asumen a sí mismas como "comunidades"; así mismo, muchas iniciativas, procesos organizativos y proyectos se reivindiquen como "comunitarios", en diferenciación y resistencia a políticas y prácticas Estatales y de otras organizaciones "no gubernamentales" asistencialistas, paternalistas, sectoriales o focalizadas.

Por lo menos para el caso colombiano, las organizaciones que se asumen como "comunitarias" son aquellas que reivindican su autonomía, cuando no su carácter alternativo, frente al Estado y sus políticas, a los cuales suele nombrárselas como "lesivas a la comunidad o anti-comunitarias".

#### 2.3. Comunidades intencionales

Otros tipos de acción y vinculación comunitaria van más allá del marco de lo tradicional, de local y precarizado. Se trata de iniciativas, asociaciones y movimientos constituidos intencionalmente para defender o promover demandas, derechos e identidades colectivas, en la mayoría de los casos en resistencia u oposición al Estado y a los poderes dominantes. Allí, el sentido de comunidad no radica tanto en el reconocimiento de una memoria compartida o en unas adversidades comunes, sino el propósito explícito de superarlas con la acción organizada desde unos valores y visiones de futuros compartidos.

Nos estamos refiriendo a comunidades intencionales que "surgen por la decisión de un grupo con el propósito deliberado de reorganizar su convivencia de acuerdo a normas y valores idealmente elaborados, en base a credos o a nuevos marcos sociales de referencia" (Calero 1984: 14). Los ejemplos más evidentes son la abundante cantidad de asociaciones y movimientos sociales en torno a los diversos temas y derechos. A estas comunidades intencionales o de pensamiento, construidas en torno a la lucha por derechos colectivos y utopías emancipadoras, Tarrow (1997) las denomina "comunidades de discurso".

Dentro de estas comunidades de discurso incluimos tanto a las generadas en torno a las ya clásicas demandas socioeconómicas (por ejemplo los movimientos campesino, obrero y urbano), como a las e inconformidades generadas por la expansión capitalista a todas las esferas de la vida social y que desconocen o subyugan identidades culturales, generacionales, de género y generacionales, que autores europeos llamaron "nuevos movimientos sociales"; estos construyen nuevas comunidades de sentido, por la colonización del mundo de la vida por parte de las lógicas económicas y de poder modernas; los nuevos conflictos surgen por la intersección entre sistema y mundo de la vida cotidiana:

"La práctica de los movimientos alternativos se dirige contra la instrumentalización del trabajo profesional para fines de lucro, contra la movilización de la fuerza de trabajo por presiones del mercado, contra la compulsión a la competividad y el rendimiento (...); también contra la monetarización de los servicios, de las relaciones y del tiempo, contra la redefinición consumista de los ámbitos de la vida privada y de los estilos de vida personal" (Habermas 1987: 560 – 561).

En América Latina la situación es más compleja en la medida en que subsisten luchas y movimientos "tradicionales" o "clásicas", en la medida en que, por un lado, persisten y se ahondan condiciones de explotación, subordinación y exclusión social y económica (movimientos campesinos, asalariados, pobladores); a la vez, han emergido reivindicaciones, procesos colectivos y movimientos "no clasistas", que generalmente defienden o promueven identidades étnicos, de género, de mujeres, y de jóvenes.

Mientras en las comunidades tradicionales el sentido subjetivo que les garantiza la cohesión, son las memorias y costumbres, en las comunidades intencionales dicho sentido se sostiene en el reconocimiento de problemas emergentes, el establecimiento de compromisos para abordarlos, la elaboración de valores solidarios, ideologías y visiones de futuro compartidas. En las dinámicas asociativas, las redes y los movimientos sociales nos situamos

en el plano de los proyectos como conciencia de transformar lo deseable en posible y desplegar prácticas para lograrlo.

Para Joaquín Brunner, la expresión más novedosa de reagrupación comunitaria en la modernidad actual tiene lugar en la formación de "redes", entendidas como comunidades sueltamente definidas de individuos y grupos autónomos que operan en torno a bases de identificación más o menos abstractas. En estas, al igual que en los nuevos movimientos sociales (también entendidos como "redes en movimiento), "se afirma un substrato de identidad emocionalmente compartido, donde se rechazan jerarquías rígidas, se elaboran proyectos frente al mercado y el estado y se rechazan el tecnocratismo y el neoliberalismo" (Brunner 1992: 57).

El hecho de compartir comunes sentimientos de indignación frente a las injusticias contra las que se lucha, así como el compartir y construir convicciones, valores y utopías, hace que los partícipes de estas redes y movimientos, se sientan partícipes de una hermandad que va más allá de las fronteras de los estados; este es el sentido de las siguientes palabras pronunciadas por el Premio Nobel José Saramago en el reciente homenaje a Ernesto Sábato: "Ernesto y yo somos hermanos. No nos une la sangre, sino una identidad común, una fraternidad por las ideas, la ilusión, el mundo y la gente" (El Tiempo, abril 13 de 2002).

#### 2.4. Comunidades emocionales

También en el mundo urbano, suelen emerger momentos, espacios y situaciones en los que diferentes colectivos de personas se encuentran para compartir efusiva e intensivamente sentimientos comunitarios, no necesariamente asociados a un territorio, una tradición o una opción política o ética elaborada y compartida, sino en torno a gustos musicales, adhesiones estéticas, referentes de consumo, identificaciones deportivas o recreativas.

Este tipo de comunidades ha recibido la atención de los estudiosos de la sociedad actual, calificándolas algunos con escepticismo como "comunidades de guardarropa" o de carnaval (Bauman, 2003), otros con optimismo como "comunidades estéticas" (Lash) o "comunidades emocionales" (Maffesoli). Para este último, la activando de estas formas de sociabilidad expresan la crisis del individualismo en las sociedades de masas en las que se impone el anonimato, la anomia y la homogenización; pero a la vez son portadoras de sentidos emancipadores, en la medida que permiten visibilizar y afirmar los lazos, proximidades, empatías, complicidades y reconocimientos que constituyen nuestra humanidad.

Estas experiencias comunitarias Maffesoli (1990) las denomina como "neo tribales", en la medida en que se sostienen a través de la creación permanente de símbolos, mitos y ritos cotidianos y algunas veces espectaculares, tales como los íconos musicales y deportivos (cantantes, futbolistas), los conciertos, partidos de futbol y otros eventos deportivos, y las parafernalias que conllevan (banderas, camisetas, emblemas, desfiles y concentraciones en lugares emblemáticos). No nos estamos refiriendo exclusivamente a lo que algunos denominan "culturas juveniles", sino que involucran diferentes generaciones, géneros y estilos de vida (jipismo, salsómanos, cumbiómanos, rockeros, punkeros, metaleros, barristas, fans, etc.).

## 2.5. Comunidades emergentes en situaciones límite

En algunas situaciones ´"límite", originadas por una catástrofe o tragedia colectiva, como ha sido el caso de los terremotos de Ciudad de México en 1985 y Armenia en 1999, ante la magnitud de los problemas y ante la inaplazable necesidad de resolver las adversidades, se activan vínculos de solidaridad y apoyo mutuo entre los afectados, más allá de las diferencias y distancias sociales y culturales previas al acontecimiento. Fue así como en los dos casos mencionados se formaron brigadas voluntarias para proteger sus bienes de posibles saqueadores, para buscar a los desaparecidos o para preparar y compartir los alimentos.

Son situaciones en las que hay un vacío o insuficiencia institucional, donde los mecanismos de control se quedan cortos y en la que emerge lo instituyente, el magma efervescente de lo social; estos momentos de efervescencia social y solidaridad son denominados por el antropólogo Victor Turner (1988) "comunitas", categoría que antepone a "estructura", lo instituido, lo ordenado; es lo que el sociólogo Francesco Alberoni (1988) llama "estado nascente" o momento de creativo de la vida social, pero que el poder siempre buscará controlar, institucionalizar. En todo caso, lo comunitario es asumido como posibilidad de reinvención de lo social, de activación de vínculos comunitarios en su posibilidad emancipadora.

#### 2.6. Comunidades críticas

En algunos casos, por iniciativa propia o ajena, así como en situaciones límite, dichas comunidades tradicionales, modernas o postmodernas toman conciencia de su carácter al introducir espacios de reflexión sobre sus dinámicas, relaciones y subjetividades que las constituyen. Cuando se generan estos procesos reflexivos sobre los factores, rasgos y potencialidad que definen sus vínculos e identidades colectivas, se van configurando las llamadas por el investigador y pedagogo Stephen Kemmis (1993), "comunidades críticas".

Las comunidades críticas surgen cuando los sujetos que conforman cualquiera de las otras experiencias comunitarias, identifican por medio de la deliberación y la reflexión, algunas de las formas en que la cultura vigente opera en su intento por limitar la formación y el mantenimiento de comunidades, a la vez que definen un horizonte histórico común, que afirme su autonomía y su voluntad de afirmarse como actores con poder de transformación de realidad (Torres, 2003; 18).

Este concepto, inicialmente acuñado por para referirse a grupos de docentes que se encuentran para pensar sobre su práctica, puede extenderse a otras colectividades o asociaciones voluntarias y movimientos sociales que asuman reflexivamente su condición o ideales comunitarios. Tal reconocimiento e identificación con valores, vínculos y sentidos de pertenencia comunitarios, posibilita su fortalecimiento y capacidad de resistencia frente a modelos de vida y prelación social contrarios.

## 2.7. Comunidad y política democrática

La crisis de legitimidad del estado moderno y de sus instituciones típicas (parlamento, partidos políticos), así como el reconocimiento de la preeminencia de otros factores y actores en la definición de las políticas públicas (agencias financieras internacionales, trasnacionales, grupos de presión, movimientos sociales), han llevado a que los modos de hacer política y de representarla se estén redefiniendo en los últimos años.

Autores como Touraine (1997) Guattari (1995) e Ivo Colo (1995) coinciden en que no deben ser el Estado ni el mercado los que deben regir el futuro de las sociedades humanas y de sus objetivos esenciales. Desde perspectivas diferentes reivindican la defensa de un espacio o esfera pública de la sociedad más allá de los intereses privados y estatales, en torno a la cual las colectividades sociales construyen lo común en lo diferente.

En un mundo en el que cada vez son más ricas las diferencias culturales, se hace necesaria la creación de condiciones para su reconocimiento y legitimación, a la vez que unas reglas de juego básico que todos deben respetar. Así, entre los intereses particulares y el estado, se abre la esfera de lo público, entendido como el espacio donde lo individual y particular se reconcilia con lo general y colectivo. Es decir "la pregunta por los nexos entre los diversos proyectos de buen vivir, entre los distintos mundos morales que se presentan en sociedades complejas, como las actuales, y el ámbito público, el espacio en el que todos estos mundos confluyen y en el que se determina la estructura básica de la sociedad" (Colo 1995).

En el mismo sentido, se reivindica lo comunitario tanto para reconocer el sentido de pertenencia a una colectividad política base social de la democracia, como para nombrar el espacio de "bien común" y la política que haga posible tal democracia. En el primer caso, Lechner (1993: 7) recuerda que "un elemento del credo democrático es la idea de comunidad en un sentido lato: pertenencia a un orden colectivo". Como las políticas de ajuste sólo han provocado una mayor segmentación social y exclusión de una proporción creciente de la población; tal aumento de injusticia y desigualdad ha llegado a un nivel tal que el orden político pierde legitimidad y se avivan los anhelos de comunidad, del deseo de tener condiciones básicas de solidaridad social.

De este modo, "los mismos procesos de modernización que rompen los antiguos lazos de pertenencia y arraigo, dan lugar a la búsqueda de una instancia que integre los diversos aspectos de la vida social en una identidad colectiva". Esta búsqueda se nutre de las necesidades de sociabilidad y seguridad, de amparo y certeza, de sentimientos compartidos, los cuales pueden ser leídos como "solidaridad postmoderna", "en tanto es mas expresiva de una comunión de sentimientos que de una articulación de intereses" (Lechner 1993: 11).

Este deseo difuso pero intenso de comunidad es un rasgo sobresaliente de la cultura política en Latino América, pero no significa siempre un anhelo democrático. El miedo al conflicto y a la diferencia también puede canalizarse a través de propuestas autoritarias o populistas como lo hemos presenciado en varios países durante la actual coyuntura política.

El reto es entonces como articular deseo de comunidad y democracia, búsqueda de integración y pluralidad, identidad y respeto a la diferencia, proyectos colectivos y desarrollo de sujetos autónomos. Esto es posible en la medida en que se fortalezca lo público como esfera de reconocimiento recíproco; frente al mercado y la estatización, lo público permite el reconocimiento de lo común y posibilita el desarrollo de lo individual y lo diferente.

## 3. Reconocer y potenciar otros sentidos de comunidad

Finalmente, considero que vale la pena hacer una distinción entre la comunidad como modo de vida que organiza y da sentido al conjunto de prácticas de una población (como en el caso de los indígenas), y la comunidad como vínculo fundado en un conjunto de creencias, valores, actitudes y sentimientos compartidos que puede estar presente en procesos, prácticas y proyectos que no necesariamente son comunidades en el primer sentido.

Las comunidades indígenas y vecinales han sido suficientemente descritas por los antropólogos y defendidas por los intelectuales provenientes de sus

propios movimientos. En cambio, la comunidad como vínculo y su potencial instituyente, requiere una reflexión y una conceptualización apropiada a nuestra realidad latinoamericana; labor que intentaré a continuación, a partir de ideas provenientes de autores que la han reivindicado en perspectiva crítica y emancipadora.

Con lo desarrollado hasta ahora, podemos afirmar que cualquier población asentada en un territorio (llámese barrio, conjunto residencial, aldea) o poseedora de rasgos comunes (sociales, étnicos, generacionales o de género), no constituye per se una comunidad. La emergencia y pervivencia de comunidades de vida, vínculos comunitarios y comunidades de sentido, no puede entenderse como la sumatoria o confluencia de individuos, ni como la existencia de propiedades, atributos o intereses comunes.

La comunidad no es ni la suma de individuos, ni de sus intereses o fines compartidos; tampoco puede pensarse como entidad unitaria y homogénea que actúa como un sujeto colectivo. Lo que hace que podamos llamar a un colectivo humano comunidad es la presencia de un sentido inmanente, de un vínculo "espiritual", de una "atmósfera sicológica" que sustenta el sentimiento compartido de un nosotros que preexiste, subsiste y predomina sobre sus integrantes: "Se trata de un conocimiento distinto del de las ciencias orientado por el amor a la sociedad y la conciencia de pertenecer a la comunidad" (Hernández, 2012: 73). Así, la comunidad es un sentido común, un mundo común, y ciertamente, se sabe que los participantes pertenecen a la comunidad y no que la comunidad pertenece a los participantes" (Fernández, 2000: 149)

Este sentido comunitario es un sentimiento compartido "dentro de la cual el participante no necesita ya nada más, porque contiene, además de cobijo y sustento, oras, modos de pensar, de sentir, percibir, expresar, experimentar, saber, soñar, creer, sufrir y morirse" (Fernández, 2000: 149). La psicología comunitaria lo define como una experiencia subjetiva de pertenencia a una colectividad mayor, formando parte de una red de relaciones de apoyo mutuo en la que se puede confiar (Maya, 2009). Los elementos que le dan forma a esta valoración interpersonal pueden ser "la percepción de similitud con otros, el reconocimiento de la interdependencia con los demás, la voluntad de mantener esa interdependencia dando o haciendo por otros lo que uno espera de ellos, [y] el sentimiento de que uno es parte de una estructura más amplia, estable y fiable".

De este modo, "una comunidad, para serlo, requiere la presencia de un sentido inmanente de la vida a la cual sus miembros pueden pertenecer; si no hay eso, no hay nada" (Fernández, 2000: 166). Otros aspectos a los que se

les suele considerar como rasgo esencial del vínculo comunitario, - como la propiedad común o convivencia territorial, el reconocimiento de necesidades e intereses comunes o el establecimiento de fines comunes-, por sí mismo no implican comunidad, así favorezcan su emergencia y sostenimiento.

Es el caso de las "comunidades de vecindad", donde la experiencia compartida dentro de un mismo suelo, generalmente local, favorece la mayor densidad subjetiva de las relaciones, propiciando actitudes y acciones de cooperación, ayuda mutua y solidaridad. Lo cual no significa que en todo espacio local, "surjan" automáticamente comunidades o se les pueda equiparar como tales, como por ejemplo los conjuntos residenciales donde la cercanía física no siempre garantiza vínculos comunitarios. En el caso de empresas y asociaciones voluntarias se pueden compartir intereses y fines comunes pero no necesariamente sus integrantes sentirse una comunidad.

Por otro lado también podemos afirmar que este ethos convival (Illich) que da sentido y cohesión comunitaria casi siempre busca "territorializarse", en el sentido de construir o asentarse en "lugares" permanentes o transitorios; es el caso del hogar para las comunidades de sangre, los altares, los sitios sagrados para las comunidades religiosas y los espacios de encuentro, celebración y movilización de las comunidades emocionales e intencionales: los fans de un ídolo artístico, los hinchas de un equipo deportivo, los militantes de un movimiento social tienen sus lugares emblemáticos donde renovar y afirmar sus sentidos de comunidad.

Asumir este "halo convival" como condición principal de la existencia de las comunidades y vínculos comunitarios, permite confirmar que estos no necesariamente implican colectivos unitarios ni identidades y pensamientos homogéneos. Una comunidad puede entenderse como convivencia plural de sujetos singulares o peculiares que se está permanentemente produciendo a partir de la creación y recreación de la intersubjetividad que mantiene vivo el sentimiento que los une. La comunidad requiere estar generando permanentemente identificaciones entre sus partícipes; podemos afirmar que toda comunidad no está dada como un hecho, sino que es inaugural: debe garantizar su permanente nacimiento.

## Bibliografía

AGAMBEN, Giorgio. 2006 **La comunidad que viene**. Pre-textos, Valencia, 2006

ALBERONI, Francesco. **Movimiento e institución**. Madrid: Editorial Nacional, 1988

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**. México DF: Fondo de Cultura Económica, 1997

AUGÉ, Marc. La comunidad imaginaria. Buenos Aires: Gedisa, 2011,

ARENDT, Hanna. La condición humana. Paidos, Barcelona, 1998

BARCELONA, Pietro. **Postmodernidad y comunidad**. El regreso de la vinculación social. Valladolid: Editorial Trotta, 1987

BAUMAN, Zigmunt. **Comunidad. En búsqueda de seguridad en un mundo hostil**. Madrid, Siglo XXI Editores, 2003

BENGOA, José. La Comunidad perdida. Ensayos sobre identidad y cultura: los desafíos de la modernización en Chile. Santiago de Chile, Colección Estudios Sociales. Ediciones Sur, 1996

BRUNNER, Joaquín. Cartografías de la modernidad. Dolmen, Santiago, 1993

CALERO, Carlos. "Apuntes para una definición de lo comunitario". **Comunidad** # 46. Estocolmo, 1984

COLO, Ivo. "Ciudadanía y sociedad postmoderna". **Revista Foro** # 26. Bogotá, 1995

DE MARINIS, GATTI E IRAZURTA. La comunidad como pretexto. En torno al (re)surgimiento de las solidaridades comunitarias. Bogotá: Anthropos – UAM, 2010

DÍAZ, Floriberto. "Comunidad y comunalidad". México: **Diálogos en acción**, 2004

ESCÁRZAGA, Fabiola y GUTIÉRREZ, Raquel. **Movimiento indígena en América Latina: resistencia y proyecto alternativo**. México D.F.: UACM – UNAM – BUAP, 2005

ESPÓSITO, Roberto. **Communitas. Origen y destino de la comunidad**. Buenos Aires: Amorrortu, 2003

FERNÁNDEZ, Pablo. El territorio instantáneo de la comunidad postmoderna. En: Lindon, Alicia (coord.), **La vida cotidiana y su espacio – temporalidad**. Barcelona, Anthropos – UNAM, 2000

GADEA, Carlos. **Acciones colectivas y modernidad global. El movimiento zapatista**. Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México, 2004

GARCÍA LINERA, Álvaro. El socialismo comunitario. Un aporte de Bolivia al mundo. En: **Revista de Análisis. Reflexiones sobre la coyuntura**. Año 3, Nº 5. La Paz, Vicepresidencia del Estado Plurinacional, 2010

GROS, Christian. **Políticas de identidad**. Bogotá, ICANH, 2000

HABERMAS, Jurgen. **Teoría de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 1987

HOPENHAYN, Martin. Ni apocalípticos ni integrados. Santiago, Siglo XXI, 1994

JANSSEN, Roel. **Vivienda y luchas populares en Bogotá**. Bogotá, Ediciones Tercer Mundo, 1984

KEMMIS, Stephen. La formación del profesorado y la extensión de comunidades críticas. **Investigación en la escuela** # 19. Madrid, 1992

LASH, Scott. La reflexividad y sus dobles: estructura, estética, comunidad. En: Beck, Giddens y Lash, **Modernización reflexiva**, Madrid, Alianza, 2001

LECHNER, Nobert (1993). En búsqueda de la comunidad perdida. **Revista Foro** # 15, Bogotá, Foro por Colombia, 1993

LOMMIZ, Larissa. ¿Cómo sobreviven los marginados? México: Fondo de Cultura Económica, 1974

MAFFESOLI, Michel. El tiempo de las tribus. Barcelona, Ikaria, 1990

MAMANI, Pablo. **El rugir de las multitudes – Microgobiernos barriales**. La Paz: La mirada salvaje – Willka, 2010

MARINAS, Miguel. **El síntoma comunitario: entre polis y mercado**. Madrid, Antonio Machado Libros, 2006

MATTOS José. **Hacienda, comunidad y campesinado en el Perú**. Lima: IEP, 1976

MAYA, Isidro. **Sentido de comunidad y potenciación comunitaria**. Miríada Vol. 2 # 3. Buenos Aires, Universidad del Salvador, 2009

PANFICHI, Aldo. Del vecindario a las redes sociales. **Debates en Sociología** # 20 – 21, Lima, Universidad Católica de Perú, 1996

TARROW, Sidney. El poder en movimiento. Madrid: Alianza, 1999

TÖNNIES, Ferdinand. **Comunidad y sociedad**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1947

TORRES, Alfonso. La ciudad en la sombra. Barrios y luchas populares en Bogotá. Bogotá, CINEP, 1993

\_\_\_\_\_\_. Identidades barriales y subjetividades colectivas en la ciudad de Bogotá. **Folios** # 10, Bogotá, Facultad de Humanidades, UPN, 1999

\_\_\_\_\_\_. Nuevos sentidos de lo comunitario: retos a la pedagogía social. **Praxis pedagógica** # 4, Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios, 2003

\_\_\_\_\_\_. El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos. Bogotá: CINDE – El Búho, 2013

TOURAINE, Alain. ¿Podemos vivir juntos? México: Fondo de Cultura Económico, 2005

TURNER, Víctor. **El proceso ritual. Estructura y antiestructura**. Madrid: Taurus, 1998

ZIBECHI, Raúl. **Dispersar el poder. Los movimientos como poderes anti estatales**. Buenos Aires: Tinta Limón, 2006



# 3. TRANSFORMACIONES PRODUCTIVAS Y LABORALES DE AMÉRICA LATINA. LOS RETOS EDUCATIVOS ANTE EL PROBLEMA DEL DESEMPLEO DE LOS JÓVENES

#### por John Fernando Macías Prada

Este apunte tiene el propósito de presentar una aproximación comprensiva y crítica a la situación de empleo de los jóvenes en América Latina en los últimos años desde una perspectiva que permita identificar los principales desafíos que los docentes afrontan hoy ante situaciones complejas que demandan esfuerzos no solamente en un nivel de la acción sino también de la comprensión. El texto aporta referentes fundamentales para el conocimiento de la realidad laboral de millones de jóvenes en nuestro continente y se mueve desde un escenario cotidiano hasta uno global para mostrar los acontecimientos que en un plano general envuelven las realidades de los jóvenes en torno al mundo del trabajo y a las oportunidades que tienen para formarse como sujetos sociales con potencialidades y autonomía. Se concluye presentando (o quizá, recordando) los retos que tiene la educación, y en ella los maestros, para construir escenarios formativos que aporten a la transformación positiva de las condiciones de vida de los jóvenes y de sus comunidades.

## 1. Lo que todos sabemos sobre el desempleo de los jóvenes<sup>18</sup>

José, 23 años, vende frutas en los semáforos. Cuando recauda los diez o quince mil pesos que necesita al día, asiste a un taller formativo que ofrece una ONG en su barrio.

Ana, 20 años, ha escrito a quince sitios ofreciéndose para trabajar en oficinas; terminó el colegio y estudió secretariado en un instituto técnico donde aprendió muchas cosas sobre trabajo en oficinas, y además está estudiando inglés... hace ya un año que empezó a escribir y aún no ha recibido ofertas.

Juan ha encontrado trabajo de repartidor de pizzas a domicilio; como tiene motocicleta le dieron trabajo para los fines de semana, de viernes a domingo de siete de la mañana a seis de la tarde. Su pago viene de las propinas que le dan los clientes, más 20 dólares, al día.

Elena ha terminado una licenciatura, sabe que tiene vocación para educar, le encantan los niños, pero no consigue plaza y el concurso estatal docente tarda mucho en concretar sus resultados. Ha optado por montar una guardería privada con cuatro personas más...

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup>Este apartado está inspirado en la obra de DEL RÍO, Enrique; JOVER, Daniel y RIESCO, Lola de 1991 titulada "Formación y Empleo. Estrategias Posibles".

Ramiro va a las oficinas del SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje) y pregunta por unos cursos de informática que se anunciaron por la radio. Los cupos ya están cubiertos. Pide otro de mecánica de motos y no encuentra cupo. Entonces se apunta a uno de emprendimiento, para aprender a hacer planes de negocio, aunque no sabe qué tipo de empresa puede crear, el caso es hacer algo... El curso le parece interesante pero le viene grande, porque él piensa colocarse, no montar una empresa...

Diana pasó el periodo de prueba de tres meses en una importante cadena de venta de ropa, ahora tiene contrato a término indefinido y se siente contenta porque cree que allí estará estable mucho tiempo. Había estado muy nerviosa de no pasar el periodo de prueba. Ahora ayuda económicamente en su casa y se compra su ropa. Su papá está muy orgulloso...

Isabel está desempleada hace dos años, desde que terminó su último contrato. Ha estado haciendo encuestas por la calle, y estudia inglés e informática. Ahora está aprendiendo de contabilidad con una prima que tiene un almacén, para tener más oportunidades de encontrar un empleo mejor que las encuestas...

Lucía y Alfredo terminaron Economía este año y ahora están enviando los currículum vitae a varias empresas. Los llamaron de una y los rechazaron porque no estaban preparados para el departamento de proyectos que necesitaban. Confían en encontrar pronto trabajo porque les han dicho en la universidad que a los economistas les va muy bien.

Hernán estuvo 18 meses en el ejército, le dieron su libreta militar de primera clase y pensó que así iba a conseguir un empleo rápido. Le ofrecieron un curso en una empresa de seguridad, para ser vigilante, pero siente que eso no le interesa, quiere estudiar pero no sabe qué. Sus familiares le han dicho que estudiar es clave para el futuro...

Stiven dejó la escuela a los 12 años. Desde entonces ha hecho de todo: trabajar como repartidor, vendedor en semáforos, ayudante de albañilería, pintura... Ahora, con 18 años, está sin empleo y quiere trabajar pero no en cualquier cosa que le ocupe todo el día y le dé poco dinero... No quiere ni oír hablar de coger un libro o estudiar. Su recuerdo de la escuela no es nada grato...

Y así, la lista es interminable. Muchos jóvenes buscan trabajo de "lo que sea". Otros sólo de lo que paguen bien. A otros les gustaría un empleo que tenga algo que ver con sus estudios. Los que tienen un título quieren que les sirva y cuando no es así se decepcionan. Muchos quieren estudiar para que les sea más fácil encontrar un empleo, pero no saben qué estudiar, o dónde acudir

para encontrar un buen empleo. Algunos piensan que lo mejor es hacer lo que muchos andan promulgando: montar una empresa propia, volverse emprendedores. Pero muchos se desaniman porque sienten que las oportunidades no son del todo claras.

Existen ofertas de empleos que todos los años se quedan sin cubrir, porque no siempre hay coincidencia entre los conocimientos exigidos y la capacitación de los desempleados. O sea, existen puestos de trabajo sin ocupar por falta de personas capacitadas en el momento en que se necesitan. Y también hay jóvenes con ganas de trabajar, con fuerza física, con conocimientos básicos, pero sin ofertas a su medida, por falta de elementos dinamizadores que busquen potenciar sus posibilidades. En ocasiones hay posibilidades de puestos de trabajo en empresas, pero los empresarios son renuentes de contratar a los jóvenes, porque no se fían, no conocen las ventajas, no se les estimula directa o personalmente, prefieren invertir en cosas seguras y no arriesgan en la producción. Entonces, ¿qué es lo que sucede que parece mantener una sensación de incertidumbre y desánimo, principalmente, entre los jóvenes que viven en condiciones socioeconómicas más deprimidas?

## 2. Lo que está sucediendo en América Latina

En América Latina hay cerca de 108 millones de jóvenes, de los cuales alrededor de 56 millones forman parte de la fuerza laboral, es decir que tienen un empleo o están buscando uno. Según un estudio realizado por la OIT en 2013 titulado "Trabajo decente y juventud: políticas para la acción", en América Latina el número de jóvenes desempleados entre 15 y 24 años ya alcanza los 21,8 millones. Este informe dice que la tasa de desempleo juvenil, que ha sido escogida como indicador para medir los jóvenes que no tienen empleo, continúa siendo el doble de la tasa general y el triple que la de los adultos. Además, los jóvenes representan el 43% del total de los desocupados de la región con 11,9 millones que se dedican a los guehaceres domésticos (sobre todo las mujeres), la cuarta parte busca trabajo pero no lo consigue y aproximadamente 4,6 millones no estudian, no trabajan, no buscan empleo y tampoco se dedican a los quehaceres del hogar, lo cual implica que es un grupo excluido pues están en los sectores menos favorecidos de la sociedad (OIT, 2012). Adicionalmente, la OIT afirma que son más las mujeres jóvenes que los hombres jóvenes quienes se encuentran sin empleo y sin oportunidades de capacitarse. Esto indica que para las mujeres jóvenes el problema del desempleo resulta aún más preocupante.

El mismo estudio destaca otro problema: hay una creciente informalidad del mercado laboral juvenil; un 55% de los jóvenes trabaja en condiciones informales, lo que implica bajos salarios, inestabilidad laboral y carencia de

protección social y derechos. Hablando del criterio regional, dos países destacan por su impactante porcentaje de jóvenes con empleo informal: Bolivia (87,4%, con datos de 2009) y Perú (84,7%, con datos de 2011). En Honduras se registra el más alto porcentaje de jóvenes que no estudian ni trabajan (27,5%), seguido por Guatemala (25,1%), El Salvador (24,2%) y Colombia (23,4%).

Ante este panorama muchos países manifiestan preocupación por las personas jóvenes que no tienen acceso a educación, empleos o capacitación. Si bien los jóvenes desempleados que asisten a escuelas o reciben alguna capacitación están invirtiendo en futuras oportunidades laborales, existe una preocupación cuando las personas jóvenes no están en contacto con el sistema educativo o con el mercado laboral, ya que no pueden desarrollar las habilidades fundamentales para obtener un empleo significativo y establecer unas posibilidades de vivir unas vidas plenas que les permita alcanzar niveles de desarrollo integral para sí mismos y sus familias.

Para los economistas el desempleo es un desequilibrio, un exceso de la oferta de trabajo sobre su demanda y opinan que para interpretarlo hay que analizar cifras y tendencias de orden estadístico; no obstante, el desempleo no solo ha sido pensado desde una perspectiva económica, también se ha reflexionado desde una posición humana que revela que el desempleo se llega a convertir en una situación crítica para el conjunto de la sociedad. El economista Amartya Sen en 1977 señalaba diez situaciones que el desempleo provoca en los sujetos, aparte de la pérdida de ingresos y del comportamiento desequilibrado de la oferta y la demanda de trabajo:

- ✔ El desempleo provoca una enorme pérdida de producción porque desaprovecha la capacidad productiva de las personas (sobre todo cuando los desempleados son personas jóvenes) y, adicionalmente, tiene efectos negativos sobre los ingresos de los demás ciudadanos por el menor volumen de demanda agregada.
- Pérdida de libertad y exclusión social: una persona que no logra salir del desempleo no tiene libertad de decisión. El desempleo, además de marginar a las personas, repercute en las oportunidades económicas al reducirles por ejemplo los seguros y prestaciones asociadas a la condición de ocupado.
- Deterioro y pérdida a largo plazo de las aptitudes profesionales: se aprende trabajando y se desaprende cuando no hay trabajo. Se pierde la confianza y la seguridad.
- ✔ Daños psicológicos: especialmente si se trata de desempleo de larga

duración. Estudios han encontrado relaciones entre desempleo y altas tasas de suicidio, por ejemplo. A la pérdida económica se suman otras privaciones, como la pérdida de estima, y el saberse dependiente, inútil, improductivo

- Mala salud y mortalidad: por la pérdida de ingresos, de estima y de motivación.
- ✔ Pérdida de la motivación y alejamiento indefinido del trabajo: ¿cómo decirle a una persona que lleva más de 12 meses buscando infructuosamente trabajo que debe continuar haciéndolo? El desempleo de largo plazo conduce a la resignación y a la pasividad.
- Ruptura de las relaciones humanas y quebranto de la vida familiar: se puede debilitar la armonía y la cohesión en el seno de la familia.
- Desigualdad de género: un alto desempleo afecta en mayor medida a las colectividades más vulnerables: principalmente mujeres pobres, minorías raciales o étnicas.
- ✔ Pérdida de valores sociales y de responsabilidad: escepticismo respecto a la justicia de las instituciones sociales, convertir en costumbre el depender de los demás, delincuencia y desempleo juvenil.
- Inflexibilidad organizativa y freno a la innovación técnica: influencia negativa del desempleo en la utilización de tecnologías avanzadas. Fuertes resistencias a reorganizaciones económicas que implique pérdida de empleo.

Estas no son situaciones ajenas a los jóvenes sin empleo en América Latina, de hecho, las historias cotidianas de miles de ellos dan cuenta de que la situación en algunos casos se puede tornar crítica y compleja, sobre todo si se atiende a un elemento adicional y es que los jóvenes no constituyen un grupo homogéneo. Lo único que los identifica es la edad. Acuden al mercado de trabajo en condiciones distintas. Variables como su edad, sexo y escolaridad determinan la forma en que se efectuará su inserción en el mercado así como su ciclo de vida laboral.

Si bien es cierto que los jóvenes latinoamericanos parecen disponer de condiciones sumamente favorables para su desarrollo pleno en los diferentes ámbitos de la vida en comparación con las generaciones previas, ya que poseen niveles más elevados de educación formal, un mejor manejo de las nuevas tecnologías que son determinantes para el desarrollo económico y productivo, una mayor adaptabilidad en contextos volátiles como los que caracterizan a la región en las décadas recientes y una mayor esperanza de

vida, siguen persistiendo una serie de obstáculos que impiden el aprovechamiento pleno de estas ventajas. Precisamente uno de esos obstáculos es la dificultad para lograr la inserción laboral, el desempleo de los jóvenes aparece como uno de los mayores obstáculos para el desarrollo, en especial para los países latinoamericanos, en donde el problema se magnifica pues los jóvenes de la región son un grupo que recibe, de manera muy particular, el impacto en la calidad de vida producido por el aumento del desempleo, viéndose ello asociado a la disminución cualitativa de las condiciones de trabajo y la precarización del empleo; estas situaciones agregan factores de exclusión, que agudizan las diferencias entre distintos grupos poblacionales y refuerzan la marginación de los más desfavorecidos y permiten el aumento de la inequidad.

# 3. Lo que se está haciendo para combatir el desempleo de los jóvenes

Resolver las difíciles situaciones de los jóvenes asociadas al desempleo se ha definido como una de las metas de la mayoría de países. La Cumbre Social de las Naciones Unidas celebrada en Copenhague en 1995 (ONU, 1995) y la Declaración de la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas de 2001 (ONU, 2001) pedían el compromiso de formular y aplicar estrategias a favor de un trabajo decente y productivo para los-as jóvenes, reconociendo que es un problema significativo en el mundo los altos índices de desempleo, lo cual influye en la persistencia de la pobreza, la inestabilidad laboral y la exclusión social. De acuerdo a las conclusiones de estas cumbres la inadecuación, la insuficiencia o el desacierto de la educación, la formación y el empleo, la falta de bienes, de derechos de propiedad o de acceso a créditos y la carencia de oportunidades de decisión agudizan la vulnerabilidad social y económica de los jóvenes en general. Estas son las situaciones que han servido a los diversos estamentos de carácter mundial, regional y nacional para argumentar discursos acerca de la urgencia de invertir en los jóvenes, crear políticas y programas apropiados y asignar recursos adecuados para afrontar el problema. Tales diagnósticos son la antesala de la formulación de planes y proyectos de los que derivarán los programas de formación para el empleo, revelando que la problemática del desempleo de los-as jóvenes ha sido abordada desde diversos ámbitos, entre ellos el político y económico.

¿Cómo se ha intentado combatir el desempleo de los jóvenes en América Latina? En nuestra región, bastante en sintonía con las soluciones trazadas en los países industrializados, en las últimas décadas ha aumentado el interés por impulsar la formación del recurso humano [llámese trabajadores, talento humano o mano de obra] y, por tanto, se han diseñado e implemen-

tado diversos programas de formación para el empleo de jóvenes anclados en la mayoría de países a las instituciones nacionales de formación.<sup>19</sup>

Estos programas de formación para el empleo de jóvenes han sido diversos pero en todos existe un común denominador y es asumir que la educación es un elemento clave en el desarrollo social. De esta forma la formación y la inserción de los jóvenes al mercado laboral se convierten en una de las funciones reconocidas de los sistemas educativos y la inversión en educación se torna esencial para viabilizar los objetivos a largo plazo del desarrollo. Apoyada en ese principio, la formación de los recursos humanos, en todos los niveles, aparece como una tarea prioritaria de las políticas de empleo y educación; y su objetivo primordial es la capacitación tecnológica y técnica.

Sin embargo, al analizar la tasa de desempleo juvenil en la región no sólo se observa que los avances en materia de inserción laboral de los jóvenes han sido escasos, sino también que la situación de los jóvenes sigue siendo las más crítica entre las personas sin empleo (OIT, 2013).

Entonces, ¿Cuáles son las causas de esa crítica situación de desempleo de los jóvenes? ¿Qué hay detrás de todo esto? ¿Cuáles las rutas de acción y las posibilidades de atender las problemáticas asociadas? Las respuestas deben pasar por la comprensión de la profunda transformación en la forma como nuestra sociedad produce sus medios de subsistencia y en la manera como los recursos y productos se gestionan y se ponen a circular.

## 4. Las transformaciones productivas y laborales de las últimas décadas

Existe una coincidencia entre los estudiosos en que el mundo productivo y laboral ha sufrido grandes y aceleradas transformaciones en las últimas décadas, algo que se está dejando sentir en todas las esferas sociales. Así, el fuerte peso de las nuevas tecnologías, la economía y la importancia de conocimiento es lo que lleva al sociólogo español Manuel Castells (1998) a hablar de una nueva reestructuración del mundo, para dar paso a lo que denomina *sociedad informacional*. Esto quiere decir que la sociedad actual se viene caracterizando por ser un sistema de control social basado en la capacidad del Estado y de las empresas privadas para coleccionar, procesar

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup>Algunas de esas instituciones nacionales de formación para la inserción laboral son las siguientes: en Brasil se creó el Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (SENAI); en Colombia el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), Instituto Nacional de Aprendizaje (INA) de Costa Rica; Sistema Nacional de Formación y Capacitación Laboral- Sinafocal en Paraguay; Servicio Nacional de Capacitación y Empleo - Sence en Chile; Instituto Técnico de Capacitación y Productividad - Intecap en Guatemala; Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial – Senati en Perú; entre otros.

y utilizar grandes cantidades de información personal, en una magnitud inimaginable hasta hace pocos años, con el fin de seguir la trayectoria, tener a su disposición, coordinar y controlar datos y conductas de todos y cada uno de los ciudadanos.

Este proceso de cambio se caracteriza porque en todo el mundo se ha efectuado un paso desde un tipo de economía basada principalmente en las industrias manufactureras a una economía basada en el sistema financiero e informacional. En este contexto los siguientes son los principales cambios:

Los procesos económicos han adquirido una escala global, es decir, funcionan como una unidad en tiempo real a escala planetaria. La capacidad de dicho sistema global se caracteriza por ser un sistema dinámico y expansivo, segregante y excluyente: excluye no solo personas o productos, sino sectores sociales, segmentos de países y grupos de personas.

En la actualidad la economía no depende (como en el pasado) de los factores de producción y su incremento cuantitativo (capital, trabajo, recursos naturales), sino que depende de la aplicación de las tecnologías de la información a la gestión, producción y distribución tanto en los productos como en los procesos.

Ha ocurrido una transformación de la cultura de organización y gestión de las empresas y ha emergido una forma de producción flexible y automatizada que implica la descentralización de las grandes empresas, creando unidades semiautónomas: la proliferación de pequeñas y medianas empresas, la formación de redes de cooperación entre pequeñas empresas, entre pequeñas y grandes y de las grandes entre ellas, llegando incluso a formarse redes de redes.

Se ha efectuado una profunda modificación del empleo y del trabajo. Ya no existe una agregación y socialización del trabajo en torno a la fábrica o a la empresa tradicional, las nuevas tecnologías operan en sentido contrario: desarticulan la fábrica y permiten la desagregación del trabajo. Por ejemplo, con el teletrabajo, la subcontratación de tareas, los contratos de trabajo temporales y a tiempo parcial, autoempleo y el recurso a gestores externos, etc., la descentralización y desagregación del trabajo constituyen, por un lado, un proceso flexible y dinámico, permitiendo a la empresa considerables ahorros de costos y ganancias de competitividad, aunque pueden tener repercusiones negativas sobre la productividad a largo plazo.

Estas situaciones llevan a una tendencia hacia la desaparición del empleo directo en la industria, sustituido por sistemas automatizados y de robots, que modifican radicalmente las fábricas y los procesos de producción. La automatización ha provocado la sustitución del empleo directo por el indirecto,

y la transformación del perfil del trabajador: el desplazamiento de la mano de obra directa hacia los robots y los sistemas automatizados, provoca que los perfiles profesionales requeridos por la industria se orienten hacia las actividades relacionadas con la planificación de proyectos, mantenimiento de máquinas, optimización de procesos, sistemas y programas de computadores y análisis de sistemas.

Todo este conjunto transformaciones es el contexto que acompaña la inestabilidad social y laboral responsables en gran parte de las masas de jóvenes desempleados. Esto permite constatar que los jóvenes deben enfrentarse hoy a una concepción del trabajo que ha cambiado radicalmente. En lugar de una rutina estable, de una carrera predecible, de la adhesión a una empresa a la que ser leal y que a cambio ofrezca un puesto de trabajo estable, se enfrentan ahora a un mercado de trabajo flexible, a empresas estructuralmente dinámicas con períodos de imprevisibles reajustes, a exigencias de movilidad; viven en un ámbito laboral de transitoriedad, innovación y proyectos a corto plazo.

El autor norteamericano Richard Senett (1998) ha dicho que vivimos en una sociedad en la que "somos lo que hacemos" y el trabajo, que siempre había sido considerado factor fundamental para la formación del carácter y la constitución de la identidad, en este nuevo escenario laboral se ve afectado profundamente, porque el contexto descrito ataca las nociones de permanencia, confianza en los otros, integridad y compromiso, que hacían que hasta el trabajo más rutinario fuera un elemento organizador fundamental en la vida de las personas y, por consiguiente, en el caso de los jóvenes, en su inserción en la comunidad y en los mercados laborales.

De acuerdo a los franceses Fituossi y Rosanvallon (1997) tales problemáticas entrañan otro padecimiento, más encubierto: los efectos destructores del individualismo contemporáneo. Estos investigadores dicen que los jóvenes en la actualidad enfrentan nuevas formas de desigualdad, en las que fallan simultáneamente las instituciones que hacen funcionar el vínculo social y la solidaridad, las formas de la relación entre economía y sociedad y las identidades individuales y colectivas. Y agregan que por no haber apreciado la importancia de esas conmociones, las fuerzas políticas tradicionales se encuentran cada vez más apartadas de la sociedad.

En el contexto latinoamericano estos cambios en la organización del trabajo dificultan el posicionamiento y la constitución de nuevos referentes del trabajo, especialmente para los jóvenes que carecen de oportunidades de educación y que hacen parte de los grupos marginados. De acuerdo a la investigadora Nelcy Valencia (1998) lo que le queda a los jóvenes con aspiración de convertirse en trabajadores es su marcada tendencia a comportarse como sujetos individualistas, cuyas únicas opciones de actuación colectiva se dan en el marco de la familia y el trabajo flexible, situación que se ve expresada en las experiencias que viven los trabajadores subcontratados, cooperativos, informales, entre otros, además de quienes todavía conservan contratos de trabajo a término indefinido, dado que sobre ellos se ejercen presiones chantajistas para aceptar dichas transformaciones.

## 5. Empleo no es lo mismo que trabajo

Para la gran mayoría de jóvenes –a pesar de las profundas transformaciones sociales, culturales y de valores– *el trabajo* y *el empleo* siguen siendo el principal mecanismo de integración social y la base fundamental para aprovechar el potencial de una autonomía más marcada, que es lo que muchos jóvenes anhelan. Pero es importante entender que *trabajo* y *empleo* no son lo mismo.

El empleo hace referencia exclusivamente a la actividad laboral por cuenta ajena; es decir, aquella actividad contratada por una empresa privada o pública. Es un término técnico que define al conjunto de la población ocupada, lo cual incluye una medición económica para cuantificar el número de ocupados y desocupados por sectores de producción en un momento dado en la sociedad. De esta definición se desprende que el empleo es la situación que involucra a las personas ocupadas que realizan actividades estrictamente productivas, por las que obtienen algún tipo de remuneración monetaria para ellas o su familia. Como se ve, se trata de una forma pragmática de concebir el hecho de estar ocupados devengando una remuneración, pero vale la pena entender que tiene ventajas no confundir empleo con la idea de trabajo.

El investigador José Antonio Noguera (2002) señala que *trabajo* puede entenderse a partir de dos tipos de definiciones. De un lado existe un concepto amplio de trabajo y de otro un concepto reducido. Este autor afirma que una definición del concepto amplio de trabajo sería la siguiente: "el concepto amplio es el que abarca las dimensiones de la acción que van más allá de la racionalidad instrumental, esto es, el que puede considerar el trabajo no sólo como producción instrumental de valores de uso, sino también, al mismo tiempo, como medio de solidaridad social y de autorrealización personal; el concepto amplio tiende a incorporar así las tres dimensiones o racionalidades que pueden estar presentes en la acción humana: cognitivo-instrumental, práctico-moral y estético-expresiva" (p. 146). El concepto reducido, por el contrario, sólo podría considerar el trabajo bien como acción instrumental destinada a la producción de valor de uso, bien como

deber social o disciplina coercitiva; en ambos casos, el concepto reducido supone que el trabajo no puede dar lugar a ningún potencial de autonomía ni de autorrealización individual. La idea de empleo está incorporada en la definición reducida de trabajo.

En contextos como los de América Latina y en particular ante situaciones que ponen riesgo a los jóvenes parece tener sentido la defensa de un concepto amplio de trabajo ya que contempla la autonomía y la autorrealización de las personas y no se limita a definirlo como una tarea mecánica que permite sólo la subsistencia mediante la captación de dinero. Además, esta concepción del trabajo permite fundamentar motivaciones políticas en las personas, lo cual permite aumentar la discusión pública en torno a temas como los de la humanización del trabajo o los cambios en la naturaleza del trabajo o en las organizaciones, de forma que se maximizan las posibilidades de ser sujetos potenciales, que transforman sus entornos positivamente y a través del gozo de su trabajo alcanzan no solo autonomía y autorrealización, sino también una plenitud personal y colectiva.

### 6. Lo que debemos reflexionar para luego actuar

Como se ha visto, en la sociedad de hoy los jóvenes deben enfrentarse a transformaciones profundas en los sistemas de producción y laborales. El modelo económico que hoy impera implica desafíos para todos, también para los maestros. Esta situación de desempleo no es una nube pasajera sino que tiene causas estructurales propias del mismo esquema de desarrollo que vivimos.

Sabemos que las mutaciones del mercado de trabajo son tan profundas que alteran la estructura ocupacional de una forma radical. Las tendencias del actual modelo de desarrollo en América Latina apuntan a que sólo una minoría va a tener un empleo estable, cualificado, altamente remunerado, y que la inmensa mayoría va a tener trabajos eventuales no catalogados como profesión en sentido estricto, pero logrará acceder al mercado de consumo intensivo donde podrá satisfacer la mayor parte de las necesidades adquiriendo bienes y servicios. Pero también habrá un importante sector que quedará fuera del circuito productivo y de consumo tal como hoy lo entendemos.

¿Cómo actuar frente a esas tendencias que legitiman y agudizan las diferencias sociales? ¿Cómo mantener un principio de equidad con todos los jóvenes? ¿Qué se puede hacer desde la escuela y en calidad de docentes de jóvenes que afrontan estas problemáticas?

Puestas así las cosas y dado que el trabajo suele confundirse con el empleo, parece que es necesario en primer lugar desarrollar un nuevo concepto del trabajo y de la ocupación que se diferencie del empleo asalariado. Esta reinvención permitirá reconocer el derecho de las personas a una actividad socialmente enriquecedora y humanamente revestida de dignidad fuera de la economía que cosifica y mercantiliza a los sujetos. Allí la educación, desde luego, juega un papel fundamental para mostrar que la inserción al mundo del trabajo no es una participación mecánica en el mercado de individuos que tienen la exigencia de ser productivos, competentes y consumidores.

Vale la pena traer a colación unas palabras del filósofo indio Jiddu Krishnamurti (1981), quien a propósito de estos temas presenta algunas pistas sobre el lugar de la educación, y allí de los maestros, en la formación de los jóvenes:

En nuestra civilización actual hemos dividido la vida en tantos departamentos que la educación tiene muy poco significado, excepto cuando aprendemos una profesión o una técnica determinada. En vez de despertar la inteligencia integral del individuo la educación lo estimula para que se ajuste a un molde; y por lo tanto, le impide la comprensión de sí mismo como un proceso total. (...) Para la mayor parte de nosotros el significado de la vida como un todo no es de primordial importancia, y nuestra educación subraya los valores secundarios haciéndonos simples conocedores de alguna rama del saber. (...) Sin una comprensión integral de la vida, nuestros problemas individuales y colectivos crecen y se agudizan en todos sentidos. El objetivo de la educación no es sólo producir simples eruditos, técnicos y buscadores de empleos, sino hombres y mujeres integrados, libres de temor, porque sólo entre tales seres humanos puede haber paz duradera (p. 10).

Se trataría, pues, de reflexionar sobre los fines verdaderos de la educación y de la importancia de asumir el trabajo desde una concepción amplia que contemple al ser humano de manera completa.

Es importante reconocer que los circuitos y claves del sistema del empleo y los mecanismos propios del mercado de trabajo no coinciden con las lógicas del sistema educativo. Evidentemente, no es en el mundo de la educación ni está en manos de los docentes, resolver las problemáticas de la sociedad, ya que ni los docentes ni el sistema educativo tienen capacidad de «pillar» al sistema productivo en sus cambios. Mientras una reforma educativa se diseña, experimenta y generaliza, el mundo productivo ha vuelto a cambiar, dejando desfasado el intento de adecuación. Sin embargo, sí es posible promover actitudes reflexivas en los jóvenes así como alentar «iniciativas sociales» que emprendan soluciones, que permitan que los jóvenes

se preparen y que no necesariamente esperen que otros «los empleen», sino que asuman también el riesgo e intentar «autoocuparse», «autoemplearse», es decir, ser emprendedores de iniciativas que transformen sus vidas y no solamente que los lleven a crear empresas económicas.

No es una tarea sencilla. ¿Cómo se puede pedir a los jóvenes que de pronto se conviertan en emprendedores, si están acostumbrados a memorizar sin cuestionar, a obedecer a la autoridad con sumisión, a recibir pasivamente lecciones sin dar su propia opinión, a acumular conocimientos sólo para superar la prueba del examen, etc.? ¿Dónde y cómo se aprende a crear y desarrollar las propias iniciativas, a analizar y tomar decisiones correctas, a gestionar asumiendo riesgos, requerimientos básicos para cultivar sujetos sociales integrales?

Cuando aquí se habla, por tanto, del lugar que tienen los maestros en la educación de los jóvenes de cara a los contextos de la transformación productiva y laboral hay que precisar y saber a qué tipo de población nos estamos refiriendo, en qué contexto está, qué circunstancias vive y qué propósitos tiene cada grupo o persona. No se puede hablar de educación concibiéndo-la como una simple «formación» que pueden recibir todos los jóvenes, quedando de ese modo ubicados en el tipo más o menos estándar que exigen las necesidades productivas.

La educación con sentido integral sigue apareciendo como un instrumento facilitador para formar sujetos integrales. El desafío que todos tenemos como docentes ante este panorama es tal que la tarea mínima que tenemos es convocar a un debate que pueda estimular a seguir buscando caminos, pistas, luces, reacciones... Todo menos fatalismo o pesadumbre.

## Bibliografía

CASTELLS, Manuel (1998). La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1. La sociedad red. Madrid: Alianza.

DEL RÍO, Enrique; JOVER, Daniel y RIESCO, Lola (1991). Formación y Empleo. Estrategias Posibles. Barcelona: Paidós.

FITUOSSI; Jean-Paul; ROSANVALLON, Pierre (1997). **Nueva Era de las Desigualdades**. Buenos Aires: Manantial.

KRISHNAMURTI, Jiddu (1981) **La educación y el significado de la vida**. México, Orión.

POPULATION REFERENCE BUREAU (2013) **Los jóvenes en el mundo**. Disponible en http://www.prb.org/pdf13/youth-datasheet-2013\_sp.pdf (revisado en mayo de 2014)

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO – OIT (2013) **Trabajo decente y juventud**: políticas para la acción.

NACIONES UNIDAS. Cumbre Social de las Naciones Unidas, 1995. [Online] Naciones Unidas. Disponible en http://www.un.org/spanish/esa/socdev/ [Revisado en octubre de 2013].

NACIONES UNIDAS. **Declaración de la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas**. [Online] Naciones Unidas. Disponible en http://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf [Revisado en octubre de 2013].

NOGUERA, José Antonio (2002). **El concepto de trabajo y la teoría social crítica**. En: Papers: Revista de Sociología, No. 68. Barcelona: Universitat Autónoma de Barcelona, 2002. pp. 141 -168

SEN, Amartya (1977). **Desigualdad y desempleo en la Europa contemporánea**. En: Revista Internacional del Trabajo, vol. 116 (1977), núm. 2 (verano) pp. 169-187

SENNETT, Richard (1998). La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Barcelona: Anagrama.

VALENCIA, Nelcy Yoly (2004). **Puente y abismo. Configuraciones subjetivas de los trabajadores en el tránsito hacia la flexibilidad**. Medellín: Escuela Nacional Sindical (ENS).



# 4. SOBREVIVENCIAS NEGADAS, CUANDO LA EXCLUSIÓN Y LA POBREZA ENTRAN AL AULA.

## por Alfredo Manuel Ghiso

Compartir reflexiones sobre el contexto es siempre un desafío, una búsqueda de información que permita cumplir el deseo realizar un análisis claro y completo del asunto a abordar, desde unas preguntas claves que interroguen acontecimientos y prácticas sociales, porque toda reflexión crítica está amarrada acciones, procesos y propuestas. En este texto quisiera compartir un ejercicio reflexivo al estilo de un educador popular, formado en la vieja experiencia freiriana de los "círculos de cultura<sup>20</sup>", donde se reconoce un tema, unas expresiones que codifican ese asunto, para después, decodificar críticamente lo expresado desde sus acumulados de saber y hacer. Todo esto hace parte de ese proceso metodológico que tiene como momentos el ver la realidad, reflexionarla y actuar en ella, con el fin de planetarizar, humanizar, transformar condiciones de existencia individual y colectiva, dignificando la vida.

## El Código

Para realizar este ejercicio recurrí a una frase del uruguayo Eduardo Galeano que dice:

"En un mundo sin alma se nos obliga a aceptar como único posible que no hay pueblos sino mercados; no hay ciudadanos sino consumidores; no hay ciudades sino aglomeraciones; no hay relaciones humanas sino competencias mercantiles" <sup>21</sup>

#### La Decodificación

En un mundo

Toda práctica educativa se desarrolla en un mundo humano, cultural y territorialmente construido; caracterizado, como diría Paulo Freire, por ideas, concepciones, esperanzas, dudas o desesperanzas, valores, tensiones, conflictos, obstáculos y desafíos, como también de las posibilidades, ideas, valores y esperanzas constituyen los temas de la época.<sup>22</sup>

<sup>&</sup>lt;sup>20</sup>"Círculos de Cultura", en que los campesinos de todas las edades comenzaron un método de alfabetización que se gestaba desde su propio lenguaje y desde el medio sociocultural con las necesidades y problemáticas que diariamente vivían. Desde el diálogo se inicia un proceso de reflexión y autorreflexión acerca de su situación en el mundo y también sobre sus demoradas aspiraciones.

<sup>&</sup>lt;sup>21</sup>"GALEANO, EDUARDO. (1998) Patas arriba: La escuela del mundo al revés Siglo XXI México

<sup>&</sup>lt;sup>22</sup>"Freire Paulo Pedagogía del Oprimido. México, SXXI, 1979, p119

La realidad, el mundo de hoy, está caracterizado por ideas y concepciones de vida y por una serie valores que son socializados por distintos medios: el mercado, las instituciones, las tecnologías de la información y los medios de comunicación masivos. El contexto que se nos presenta y vivimos las personas y en este caso especial los educadores, es desafiante en sus dimensiones social, cultural, ambiental, económica y política. Hoy, en otras palabras, enfrentamos los retos nuevos y viejos según los ciclos y tendencias que presenten los modos de enfrentar los conflictos, luchas y tensiones que presenta el modelo de desarrollo neoliberal globalizado.

En el mundo y no fuera de él, es que se configuran e identifican los referentes y contenidos de las propuestas y de las prácticas educativas, conforme a las lecturas que se hacen del contexto. Volviendo a Paulo Freire, recordamos una de sus afirmaciones célebres: "la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra". Llevar esta aseveración a la práctica exige una permanente y renovada lectura de la realidad, rompiendo con el cinismo de una ideología que ve cambios donde no los hay o que propaga una visión fatalista de la realidad, porque ve imposible transformar el mundo. Los educadores, que optamos por llevar a la práctica los criterios de la pedagogía crítica, no podemos olvidar que, estar en el mundo y leerlo pasa por comprender, expresar, sentir y, sobre todo, actuar e interactuar desde la esperanza, desde utopías transformadoras en las que otro mundo es posible construir, quebrando los condicionamientos que se imponen en el actual.

#### En un mundo sin alma

Hoy, muchos discursos proclaman un mundo transnacionalizado financieramente y globalizado tecnológicamente<sup>23</sup>, donde la vida, la sobrevivencia, donde el alma o sea: *la identidad, la pertenencia, la hospitalidad, la solidaridad entre pueblos* es negada. En un mundo que niega su trascendencia, que la clausura, reduciendo todo a discursos en los que no se nombra lo que sucede con autenticidad y veracidad, que no cuestionan lo que se nos propone, que no se asumen las realidades vividas y denunciadas por las personas, encubriéndolas con indicadores de eficacia y eficiencia, se niega la realización de lo humano, de su dignidad que cobija también un orden planetario.

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup>"Mundialización, globalización, transnacionalización, internacionalización. No existe una sola definición o conceptualización, no hay acuerdos sobre el momento histórico, sobre la unidad epocal en la que nos tocó vivir. Hay discrepancias por los énfasis económicos, políticos, geopolíticos, culturales, tecnológicos y comunicacionales. La globalización es un fenómeno multidimensional , por ello no puede reducirse a una sola dimensión, a una sólo explicación o a un solo efecto

La inexistencia del ánima, del animus - tan grato a los educadores sociales y animadores socioculturales – y la negación de la trascendencia sólo pueden ser mantenidas por mecanismos de represión, control social y de restricciones en el conocimiento, la información, los ingresos, el consumo, la producción cultural y la participación política. La negación de la sobrevivencia se da, también, por medio de estrategias de silenciamiento de lo diferente/ desigual y de encubrimiento de la injusticia social. Cuando hacemos un análisis de la situación que vive hoy la humanidad, vemos que predominan y se imponen los intereses económicos, su poder y opresión sobre la vida y necesidades de los pueblos.

La concentración de los recursos naturales y económicos y el uso que hacen las transnacionales de la capacidad tecnológica y científica ponen en riesgo el alma, la vida de la gente, en especial, la de aquellos que están siendo sometidos al empobrecimiento y al deterioro cada vez mayor de la "Madre Tierra", por la voracidad y la irracionalidad de los centros de poder, que ponen en riesgo la existencia misma del planeta.

Un mundo sin alma se levanta y mantiene diariamente por medio de prácticas culturales cargadas de violencia simbólica y control<sup>24</sup> que llevan al silenciamiento de los expulsados, despreciados y excluidos; es por ello que se diseñan mecanismos y dispositivos comunicacionales que convierten a los victimarios en víctimas y, donde los que sufren la negación de su sobrevivencia aparecen ante la opinión pública como causantes de sus propias adversidades. En un mundo sin alma se niega la vida, se la enajena y se la aliena al controlar y neutralizar toda autonomía, esperanza, creatividad, indignación y atisbo de resistencia. En un mundo sin alma las personas la pierden cotidianamente por los miedos a perder los bienes, a quedar sin trabajo. En un mundo sin alma los sometidos a exclusiones viven convencidos de que nada puede ser y hacerse distinto, persuadidos de que las cosas son y serán así o peor.

La exclusión que desperdicia vidas humanas, que las expulsa de los centros de distribución y consumo, tiene que ver con dinámicas y actores sociales reales que niegan la existencia de grupos e individuos diversos y en condición vital de desigualdad, porque el sistema hegemónico los desprecia por no estar asimilados o integrados a las lógicas del mercado, de los ingresos y de estilos frenéticos de gastar. Aunque, también es de alertar que si en algún momento el modelo económico y de organización política los requi-

<sup>&</sup>lt;sup>24</sup>"La globalización parece sustituir las antiguas dictaduras y los antiguos controles tradicionales por las nuevas dictaduras financieras transnacionales. Mientras la globalización sea presentada en el modo en que lo ha sido, representa una privación de derechos económicos, civiles y políticos.

riera, éste es capaz de integraros. La exclusión, el riesgo y la vulnerabilidad social, son rasgos que caracterizan esta época y que afectan a individuos, grupos, organizaciones e instituciones, entre éstas, las escolares, porque alteran los valores y dejan a los sujetos en la incertidumbre de la invisibilidad, inseguridad e indefensión a amplios sectores.

Se nos obliga a aceptarlo como el único posible...

Se nos obliga a aceptar como determinantes históricas, los fundamentos del modelo neoliberal, frente a los cuales, parecería, que no cabe otras alternativas, sino la de adaptarse. Se nos obliga a aceptar un pensamiento dominante; un pensamiento único que no busca integrar diversidades y diferencias, sino someterlas, silenciarlas y, así, en nuestra cotidianidad, personal, colectiva e institucional terminamos utilizando el mismo sus lenguaje, sus mismas imágenes y sus metáforas para representar y expresar ideas y emociones, frente al mundo y lo que en el sucede. El pensamiento único silencia la dimensión histórica de la realidad social y a través de múltiples mecanismos de exclusión, informativos o de consumo inhabilita a las personas para reconocer cómo llegaron a ser lo que son, porque lleva a desproblematizar el presente y el futuro, asumiéndolos como los únicos posibles. Es la manera de pensar que consagra al mercado como el único agente de regulación social.

Se nos obliga, entonces, a aceptar y someternos a la palabra ajena perdiendo la identidad, la autonomía y la expresión auténtica, propia de nuestros pueblos. A través de esto se nos inhabilita para construir mundos posibles, inéditos viables. La manipulación de los lenguajes y modos de expresión, de las emociones y del pensamiento es tan grande y tecnológicamente tan bien lograda que las personas olvidan de someter a reflexión permanente todo aquello que se les propone, se les dice, o todo aquello que hacen; llegando al extremo de creer normal, racional, digno y ético, lo que es anormal, irracional, indigno y mentiroso.

Esta manipulación se transmite a las futuras generaciones a través procesos educativos acreditados y estandarizados que imponen un pensamiento único globalizado, mediante enseñanzas a-críticas y a-históricas; donde lo que se rescata pedagógicamente es el modelo de trasferencia informativa, lo que supone trasmitir el conocimiento desde la neutralidad valórica y la objetividad, difundiendo una serie de estereotipos que operarán como estructuras, lógicas y herramientas de conocimiento y promoviendo un tendencia ideológica caracterizada por el silencio, la conformidad y el no cuestionamiento de las exclusiones y desigualdades mantenidas y producidas por el modelo.

Entre los rasgos distintivos del pensamiento único podemos resaltar algunos, que afectan profundamente las formas de entender el conocer, el pensar y el indagar. En este marco perduran los reclamos por la neutralidad, objetividad y cuantitatividad, se hace evidente la exigencia de un conocimiento rápidamente eficaz, aplicable, pragmático y sobre todo mercadeable. Esta manera de pensar no admite reflexividades que pongan en duda los valores que atenten la oferta de productos/respuesta y su relación con los sistemas de opresión – caciquismos, gamonalismos, despotismos, corrupción – políticas, los medios masivos de comunicación y las lógicas del mercado. Es por eso, que este modo de pensar se presenta como enemigo de procesos de creación, de "poiesis" social, de lo sutil e impalpable, de los imaginarios simbólicos y de los sentidos que generan incertidumbres y ruidos en las interacciones entre los sujetos y de éstos con los bienes materiales.

El pensamiento único que nos obliga a aceptar este modo de vivir como el único posible siempre tiende a ennoblecer al sujeto que consume, aplica, ejecuta conforme a lo normado y certificado; pero somete, estigmatiza, discrimina y le niega credenciales a los sujeto creadores que cuestionan con imaginación y coraje otras alternativas posibles donde se relacionan el pensar con el hacer resistiéndose a perder su autonomía en los procesos de creación y apropiación.

El pensamiento único que obliga a aceptar como único posible este modelo económico profundiza las diferencias entre los que piensan y los que hacen, entre la teoría y la práctica, entre los que prescriben el método y los que siguen la receta. Un pensamiento que niega a la reflexividad necesaria al decidir y actuar, que le teme a la inquietud y a las irregularidades; un pensamiento que aísla la diversidad para generar homogeneidades manejables, excluibles y desechables.

Todo lo anterior configura tipo de personas con disposición a la sumisión, a la credulidad, a la insignificancia, al autoritarismo, al conformismo, a la desesperanza; lo que lleva a concebir la realidad social, no como algo a transformar, sino como una realidad dentro de la cual tenemos que actuar sin pretender nada; cosificando y paralizando, nuestras ansias de ser humanos.

No hay pueblos sino mercados; no hay ciudadanos sino consumidores

A propósito del mundial alguna vez leí en las noticias que:

Mientras las grandes marcas deportivas patrocinan generosamente a los principales equipos y jugadores del mundo, muchos de los empleados que producen sus prendas en Asia no pueden cubrir sus necesidades básicas y sufren discriminación, despido o violencia.

Nike paga 13 millones de euros al año a la selección nacional de fútbol de Brasil y Adidas paga 1,5 millones de euros al año al jugador francés Zinedine Zidane. Mientras tanto, los trabajadores y trabajadoras asiáticos que fabrican guayos de fútbol y otros elementos del equipamiento deportivo que llevan los jugadores cobran tan sólo 3,76 euros por un día de trabajo. Las mujeres que fabrican ropa deportiva de marca en Indonesia tienen que trabajar casi cuatro horas para poder comprar en el mercado local más barato 1,5 Kg. de pollo, que para algunas es toda la carne que se pueden permitir en el mes"

Cuando se afirma no hay pueblos... se está señalando que las lógicas culturales que fundaban la identidad y la pertenencia, que las tradiciones estéticas, que las gramáticas éticas y que las potencialidades de expresión y decisión de los sujetos en un territorio están debilitadas o ya no existen. Cuando Galeano plantea la primacía del mercado como rector de la vida cotidiana, como orientador de nuestras prácticas sociales y culturales, está indicando que son otras lógicas y otros intereses los que ordenan los procesos de creación, decisión y expresión, por lo que las decisiones y bienes, como sujetos de cultura, han sido enajenados y alienados por el mercado.

Cuando el literato y analista político uruguayo afirma que no hay pueblos sino mercados; no hay ciudadanos sino consumidores, está, de alguna manera, haciendo referencia al deterioro de los vínculos relacionales que se traduce en un alejamiento de la vida pública sin presencia y reconocimiento político de personas jóvenes, niños y adultos que les permitan cierto grado de influencia social. Hoy, amplios sectores de la población están en situación de perder sus acumulados y su potencial de participación en uno o varios ámbitos y dinámicas de la vida social, económica, cultural y política.

Las leyes y dinámicas del mercado desprecian las vidas de mujeres niños, niñas y adolescentes desplazados habitantes de asentamientos, villas, favelas o tugurios, de los desempleados, destechados, de los ancianos, de las personas drogodependientes, de los enfermos y personas en situación de discapacidad, de los habitantes de las calles, de las minorías étnicas o sociales y de todos aquellos que no acceden a los bienes que el mercado ofrece.

Es de notar que todos ellos son considerados por el mercado como consumidores fallidos, se los trata como relajados, muchas veces intrusos; se los acusa de pretender lo que no se merecen, de ser indolentes; a menudo se los sindica de asaltantes, violentos, ladrones y se los discriminan porque se considera que viven una vida al borde de la criminalidad, de ser parásitos sociales fastidiosos, costosos y pasivos.

Estas son las lógicas que impone mercado globalizado que llevan al deterioro las condiciones de vida, de creación y de trabajo de muchas personas. El aumento de las desigualdades y de los riesgos de ser objeto de prácticas de exclusión conduce a malestares, a la pérdida de horizontes y esperanzas de futuro y al debilitamiento de imaginarios y opciones que busquen configurar modelos socioeconómicos alternativos. La desigualdad e inequidad en la distribución de esos recursos económicos, ambientales, sociales y culturales generan nuevas desigualdades que asumen la forma de privación cultural, de la destrucción de las culturas indígenas, sustituidas por la marginalidad y el consumo dependiente de bienes básicos o por imposición de estilos de vida que no ofrecen a los individuos las bases para su autoidentificación. Por ello es que algunos afirman que el modelo de transnacionalización financiera y de globalización de los mercados culturales y tecnológicos presionas a la conformidad, a un tipo de consumo homogéneo y a una solidaridad por semejanza que niega las diferencias en una sociedad desigual, diferenciada y diversa.

#### espués Favorecen procesos de denuncia y Los medios no son Comunicación que No es colaborar - es competir sólo locales negociación Herramienta para la satura se transmiten resistencia Valores que Abren las fronteras y límites frente a la comunicación Es tanta la información que asuimir una realidad que nos empuja Mediación de las tecnologías Acortar distancias - tiempos y la gente con la que trabajamos Y nosotros tenemos posición? no alcanzamos a verla tienen las herramientas para Desde la globalización se están tema de comunicación General dependencias promoviendo ciertos valores La comunicación influencia la realidad No contacto con otros La intimidad es Salud-Enfermedad Nos trae el exterio Generan bienestar Fensión entre solidaridad Nuevos escenarios ni a regalar el mercado Posiciones que no te y competencia las va a vender -Jurante Globalización Medio ambiente Emicionar **Fergiversar** Poder transnacional Político Música Rituales Dinero Decisiones Legitimados no sólo desde lo local Ejercicios del poder Un contacto más mediatico Lenguaje Tradiciones con otras culturas MERCADO Modas y Acceso a bienes Modelos necesidades y servicios Riesgo laboral - como un Cambio climático Deterioro producción manejado Sistemas de regulador de los temores sociales que la gente tiene Expertos en los capitales Efectos de un sistema desde trasnacionales Sogent Poder en otros espacios no sólo en lo local Preocupación por el Sistemas globalizados de producción Competitividad Inestabilidad efecto Culturas narradas por otros No hay un equilibrio entre la necesidad econômica Se aprovechan de los las condiciones del ambiente afectos y los lazos

Mapa mental con claves para leer la globalización.

Elaborado con los estudiantes en Abril del 2014 en el Curso: Modernidad, Globalización y Sociedad de la Información: Nuevos escenarios para la Intervención Psicosocial. Facilitado en la Maestría de Intervenciones Psicosociales, de la escuela de Postgrados de la Fundación Universitaria Luis Amigó, Medellín

## No hay ciudades sino aglomeraciones

Muchos procesos de exclusión, se caracterizan por la construcción de espacios, que se asemejan a "vertederos para los desechos humanos, arrojados en volúmenes cada vez mayores" 25 en el seno de la comunidad, pero separados de ésta, donde se reubican y trasladan asentamientos de desplazados, refugiados, indigentes, rancherías e invasiones; que bajo la mirada calculadora de políticos, tecnócratas y burócratas, son simples residuos humanos o, para ser más exactos, seres humanos residuales "excedentes" y "superfluos" que contravienen las normas del progreso y del desarrollo urbano. Esta práctica de exclusión se combina con la promulgación de estatutos especiales que privan a las personas de ciertos derechos económicos, sociales, culturales y de la participación en determinadas actividades políticas.

Estas formas de tratamiento social, se han argumentado, justificado y naturalizado; por eso no nos damos cuenta; lo peor es que aparecen en muchas personas, entre ellos educadores, que ven este tratamiento como "necesario y aceptable", para una sociedad centrada en un sistema de mercado, que se lucra de envilecer, corromper empequeñecer, reducir e invisibilizar poblaciones por medio de etiquetas que estigmaticen, segreguen y discriminen "positiva" o negativamente a las personas.

La exclusión social es una práctica, una dinámica y una realidad social construida, por actores específicos, a lo largo del tiempo que consiste en la expulsión y la negación del acceso y disfrute de determinados derechos ciudadanos a algunas personas; restringiéndoles las condiciones de trascender la sobrevivencia entendida como las posibilidades de formar una identidad ampliando su autonomía y oportunidades de libertad

Las personas que son excluidas, lo son haciendo parte de la sociedad, porque son separados de ciertas instituciones, de ciertos grupos y modelos de ser, hacer, tener y estar en el mundo. Esto es así porque se les niegan determinadas representaciones e imaginarios de dignidad, desarrollo y bienestar y, en especial, se les enajena de numerosos bienes culturales que brindan identidad y fortalecen los lazos de pertenencia. En la práctica, diría Zigmunt Bauman en el 2005<sup>26</sup>:

"lo excluido –expulsado del centro de atención, arrojado a las sombras, relegado a la fuerza al trasfondo vago o invisible- ya no pertenece a "lo que es". Ha sido privado de existencia y espacio propio" en el mundo de la vida.

<sup>&</sup>lt;sup>25</sup>**Bauman Z**. (2005) Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias. Barcelona, Paidos.

<sup>&</sup>lt;sup>26</sup>Bauman Z. (2005) Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias. Barcelona, Paidos. P. 32

La exclusión opera, entonces, como dinámica histórica, orientada a negar el reconocimiento efectivo de la condición de sujeto social a determinados sectores de población, menoscabando sus derechos económicos y políticos y dañando las redes de pertenencia, confianza y solidaridad que sirven de apoyo y de seguridad en situaciones de riesgo, vulnerabilidad y carencias externas.

No hay relaciones humanas sino competencias mercantiles

A todo lo anterior hay que sumarle el deterioro de las formas de convivencia, la crisis de la solidaridad, la falta de relaciones fundadas en la reciprocidad, la generosidad y la hospitalidad como valores. Esto parece deberse al declive de la idea de bien común.

En nuestros días, lo humano y la sociedad se hacen ilegibles para muchos hombres y mujeres, por el quiebre y la pérdida de referentes culturales, éticos y religiosos, y sobre todo, debido a la enajenación y ruptura de los lazos constituyentes de pertenencia y solidaridad – que algunos científicos sociales, en consonancia con la ideología vigente los han denominado: "capital social". Por ello, la experiencia de lo humano y el compromiso por construir condiciones de vida más humanas y humanizantes, son entendidos por muchos, como asuntos de orden privado y personal.

La exclusión es, entonces, una práctica inhumana y una dinámica social, económica, política y cultural cruel, que oprime, enajena y somete a privaciones, a ausencias y a pérdidas de conexiones y vínculos personales y/o sociales a amplios sectores de la población, especialmente niños, niñas, mujeres y jóvenes, imposibilitándoles o dificultándoles el acceso a los recursos y a caminos de desarrollo y trascendencia personal y colectiva.

La exclusión como rasgo de la sociedad contemporánea, penetra la institución educativa, y muestra la fractura social, las limitaciones de todo el sistema social para integrar al conjunto de sus ciudadanos. La exclusión hace parte de las dinámicas políticas y culturales cuando buscan fortalecer viejas conflictividades y violencias, imponiendo nuevas áreas de competencia y lucha socioeconómicas – como es pago de vacunas, el chantaje y el expendio de droga en los barrios populares -, que devastan las ecologías culturales locales, alimentando nuevas patologías y dependencias, además de depredar el medio ambiente. Es en esta realidad donde educadores y propuestas educativas se muestran ajenos e incapaces de asumir los retos que plantean las tendencias y trayectorias de los procesos sociales actuales.

El quehacer del educador en contextos de exclusión.

Paulo Freire, en los textos recogidos en el libro titulado *"Pedagogía de la Indignación"* en el capítulo que titula *"alfabetización y miseria"* <sup>27</sup> señala que al tropezar con el dolor humano, él y el joven acompañante se preguntaban por un sin número de problemas.

"¿Qué hacer, como educadores, al trabajar en un contexto así? ¿Hay, incluso, algo que hacer? ¿Cómo hacer, qué hacer? ¿Qué necesitamos saber nosotros, los llamados educadores, para hacer posibles nuestros primeros encuentros con mujeres, hombres y niños cuya humanidad se niega y traiciona, cuya existencia está siendo oprimida?"

Responderse a estas preguntas, para nuestro caso como educadores críticos, pasa necesariamente por hacer mención a una tarea: la aportar a la reconstrucción de la identidad, la solidaridad y a la convivencia entre las personas, los pueblos y las organizaciones desde una postura ética, política y planetaria, dignificante, democrática y justa, teniendo en cuenta los desafíos que el momento histórico y que el proceso civilizatorio actual presentan.

Esbozar las responsabilidades del educador crítico pasa por crear, apropiar y recrear las formas y opciones desde donde leer la realidad, diseñar los modos y contenidos de los procesos de comunicación educativa, reconceptualizar el desarrollo cultural, la integración social, la aculturación, la identidad, el sentido de pertenencia, la territorialidad, la reinserción social, la democracia cultural, entre otros.

La responsabilidad del educador crítico tiene que ver con la dinamización y potenciación de sujetos capaces de tejer vínculos en las redes socioculturales que van más allá del "Facebook". Estos compromisos no pueden entenderse como "funciones secundarias del educador" 28, por el contrario son las responsabilidades que le permitirán poner en contexto actividades educativas que no nieguen, por las exigencias tecnoburocráticas vigentes, la protección, prevención, recreación, sensibilización y convivencia.

Una tarea importante del educador es la de reponer la dignidad en humano, la persona, la vida y la identidad cultural, en los objetivos de planes, programas y proyectos educativos y de aula. Si como educadores, maestros o profesores queremos aportar al cambio tenemos que reconocer, situar en el centro y como punto de partida de nuestra actuación, las legítimas y

<sup>&</sup>lt;sup>27</sup>Freire Paulo (2001) Pedagogía de la indignación. Madrid, Morata. Pp.87,88

<sup>&</sup>lt;sup>28</sup>Se hace mención a las afirmaciones aparecidas en el texto Las funciones de la animación sociocultural en una sociedad igualitaria de Mario Viché González, recuperado el 15 de Octubre del 2009, en la página web: http://www.quadernsanimacio.net/marioviche/funciones.pdf

diversas aspiraciones de nuestros educandos y de aquellos que conforman la comunidad educativa y que el sistema regularmente expulsa y excluye. También, habrá que develar y reconocer expresiones culturales encubiertas y silenciadas de nuestros pueblos y comunidades y no las que nos impone el modelo de mercado neoliberal, depredador del medio ambiente, marginador de las mayorías empobrecidas, excluyente de las oportunidades de justicia para todos.

La práctica educativa crítica es, por naturaleza, un quehacer político, por ello no puede reducir a una función u objetivo secundario la construcción de sociedades más justas para todos. Para ello es necesario que maestros y profesores combinemos "el realismo crítico", es decir, el conocimiento de las dificultades y posibilidades con "la esperanza". Para realizar este objetivo serán necesarios planes, programas y proyectos que aporten a la construcción de un sentir, de una comprensión, de una expresión y por sobre todo de una fuerte imaginación y coraje colectivo, necesarios para la realización de esta utopía. Por otro lado desde los procesos y proyectos educativos y de aula, tenemos que procurar siempre reconocer y actuar sobre las exclusiones y desigualdades en la producción, el acceso y la apropiación de bienes culturales. Y esto no se hace realidad si los procesos no aportan cambio en los ambientes y prácticas, que transformen mentalidades, expectativas e imaginarios que frenan la construcción de una sociedad más justa y digna.

También, para avanzar en estos objetivos, los procesos de educativos críticos se empeñan en recrear, en la vida cotidiana, los vínculos de pertenencia y solidaridad Para ello es necesario reconocer que: "la cultura se encuentra en torno a relaciones sociales y redes comunicativas. Supone la conjunción de distintos elementos que conforman una visión del mundo, del entorno y de lo demás. Resulta inseparable del reconocimiento o la negación de las propias potencialidades. Es una matriz generadora de comportamientos, actitudes, valores, códigos de lenguaje, hábitos"<sup>29</sup>

Recrear los vínculos de solidaridad exige el desarrollo de nuevas capacidades como: "sentir, intuir, vibrar emocionalmente; imaginar, inventar, crear y recrear, relacionar e interconectarse, auto-organizar, informarse; comunicar; expresar, localizar, procesar y utilizar la inmensa información de la aldea global; buscar causas y prever consecuencias; criticar, evaluar, sistematizar y tomar decisiones..."<sup>30</sup>

<sup>&</sup>lt;sup>29</sup>NÚÑEZ HURTADO CARLOS. (1999) "Ética, cultura, identidad y desarrollo" Reproducido en el semanario Peripecias Nº 92 el 16 de abril de 2008. Recuperado de la web el día 15 de Octubre 2009 en: http://www.peripecias.com/mundo/502NunezPonenciaEtica.html

<sup>&</sup>lt;sup>30</sup>GADOTTI MOACIR (2003) L. Lecciones de Paulo Freire, cruzando fronteras: experiencias que se completan. Recuperado el 10 de agosto de 2009 en el sitio web http://bibliotecavirtual.clacso.org.

Todo esto es imposible si educador no es capaz de establecer una relación con las personas, los grupos y las comunidades, basadas en la justicia y el reconocimiento de la dignidad del otro, que permita asumir las responsabilidades del proceso en forma compartida.

Educar con un enfoque de pedagogía crítica, es en esencia una práctica política/relacional que lleva a interactuar con sujetos y expresiones que desconocemos, que pertenecen a una cultura oprimida, excluida sobre la que, muchas veces, no hablan los libros, ni se presentan referentes críticos en las facultades de educación; esto implica situarnos desde la humildad y empezar a crear ambientes de confianza y solidaridad en los que sea posible plantearnos, más allá de los presupuestos tecnoburocráticos propagados por los sistemas educativos, preguntas problematizadoras que orienten las búsquedas de nuevos caminos sobre los cuales no tenemos certidumbres. Para ello tenemos que formarnos permanentemente dado que tenemos que actuar en una realidad dinámica, multidimensional, que cada día se hace más compleja.

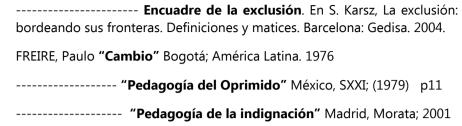
Recogiendo todo lo planteado y a manera cierre de este apunte, retomo el pensamiento de Paulo Freire<sup>31</sup> cuando señalaba:

"no puede ser un hombre neutro frente al mundo, un hombre neutro frente a la deshumanización o la humanización, frente a la permanencia de lo que ya no representa los caminos de lo humano o el cambio de éstos caminos." "La opción que haga [...] Irá a determinar su rol, sus métodos y técnicas de acción. Es una ingenuidad pensar en un rol abstracto, en un conjunto de métodos y de técnicas neutros para una acción que se da entre hombres en una realidad que no es neutra."

#### Para saber más:

ar/ar/libros/freire/abril.pdf

<sup>&</sup>lt;sup>31</sup>Freire Paulo . (1976) "Cambio" Bogotá; América Latina.Pp.16 -17



GADOTTI, Moacir Lecciones de Paulo Freire, cruzando fronteras: experiencias que se completan. 2003 Recuperado el 10 de agosto de 2009 en el sitio web http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/freire/abril.pdf

GALEANO, Eduardo **Patas arriba: La escuela del mundo al revés** Siglo XXI, México; 1998

GHISO, Alfredo "Trazos para una pedagogía del excluido. Al encuentro de trayectorias juveniles despreciadas" 2008 Recuperado el 4 de agosto de 2009 en el sitio web www.amigonianos.org/.../tematica%20completa%20 alfredo%20ghiso.doc

KARSZ, Saúl "La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices". Barcelona: Gedisa; 2004

MEJÍA, Marco Raúl **Desarrollo sustentable: campo conflictivo y polisémico**. CINEP - Fe y Alegría Bogotá. (Documento inédito)

NÚÑEZ Hurtado Carlos "Ética, cultura, identidad y desarrollo" Reproducido en el semanario Peripecias Nº 92 el 16 de abril de 2008. Recuperado de la web el día 15 de Octubre 2009 en: http://www.peripecias.com/mundo/502NunezPonenciaEtica.html

PÉREZ ESQUIVEL, Adolfo "La globalización y los desafíos entre el pensamiento único y el pensamiento propio" 2003 Recuperado de la web el día 15 de Octubre 2009 en: www.serpajamericalatina.org/.../globalizacionymundializacion.doc

SEN, Amartya: «Social Exclusion: Concept, Application and Scrutiny», en Social Development Paper, n. ° 1, Asian Development Bank. 2001

TENTI FANFANI, Emilio "Educación y construcción de una sociedad justa" Recuperado de la web el día 15 de octubre 2009 en: http://www.me.gov.ar/monitor/nro1/dossier2.htm

TEZANOS, J.F. (Ed.). Tendencias en desigualdad y exclusión social. Madrid: Sistema. (2001)

### **Enlaces de utilidad:**

http://w.inclusion-international.org/sp/

http://inclusion.uwe.ac.uk/csie

http://riie.iztacala.unam.mx/red.html

http://innova.usal.es/

http://ww.foro-latino.org

www.siteal.iipe-oei.org

http://ww.unesco.cl/esp/atematica/educinclusiva/index.act/



## TRABAJAR CON LA JUVENTUD, HOY

por Mónica Sepúlveda López.

El presente artículo es solo un pretexto, es una reflexión en torno a las implicaciones que tiene hoy trabajar con la juventud, las cuales se llevan a cabo en el marco de las reflexiones desarrolladas con jóvenes en nuestros procesos de la Escuela de Animación juvenil y especialmente hoy en el marco del desarrollo de un proceso de formación con jóvenes entre 14 a 17 años que realizamos en la ciudad de Medellín. El texto busca brindar pistas en torno a elementos metodológicos y prácticos a tener en cuenta por quienes tenemos procesos de formación e interacción con jóvenes.

Por tanto este texto es una aproximación, son ideas de lo percibido en los juegos pedagógicos construidos en estos años de caminar con la juventud de nuestro país, en una apuesta por darle lugar y sentido a la Animación sociocultural como referente metodológico y pedagógico.

## Contextos contemporáneos que producen una condición de juventud

Nuestras juventudes han cambiado y han cambiado porque el mundo ha cambiado, las promesas de la modernidad de desarrollo, igualdad y conocimiento se han roto. Hoy se asiste a una tremenda conmoción del mundo. Un mundo en el que, al parecer, sólo hay un acuerdo: que se está en crisis. En crisis de todo. En crisis por todo. En crisis frente a todo. Y es que la humanidad no había vivido algo similar hasta ahora. Nada había ocurrido parecido a este ensueño caleidoscópico de una muchedumbre de seis mil millones de personas viviendo en un planeta visiblemente lleno de pobreza, hambre, exclusión y guerra, donde los ideales propuestos por el proyecto moderno de libertad y bienestar para todos, se agoto en una planeta seriamente destruido por la mano de la técnica y el capital y sumido en la pobreza y la inequidad donde la brecha entre ricos y pobres es cada vez más profunda.

Un mundo donde las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TDIC) han generado un cambio en las relaciones temporales y espaciales, en las nociones de mundo y de ser humano, donde la sociedad informacional<sup>32</sup> desde la tecno ciencia aparece como una fuerza que reconfigura constantemente, una fuerza que hace que el mundo se nos deslice por

<sup>&</sup>lt;sup>32</sup>El termino informacional indica el atributo de una forma específica de organización social en la que la generación, el procesamiento y la transmisión de la información se convierten en las fuentes fundamentales de la productividad y el poder, uno de los rasgos claves de esta sociedad es la lógica de interconexión de su estructura básica, que explica el uso del concepto de sociedad red. Manuel Castells. La Era de la información. Tomo II. Pág. 47.

entre las manos, en virtud de ese trastocamiento temporal y espacial: aparición de la virtualidad, rompimiento de las barreras del tiempo geográfico en virtud de un tiempo total, de un tiempo mundial que exige en cualquier lugar vivir en "tiempo real".

Ya sea un mundo en crisis, un mundo entre tensiones o con cualquier otro calificativo, el hecho es que se asiste a la aparición de un nuevo modelo de sociedad, en la que se ponen en escena nuevas identidades, subjetividades y nuevas maneras de relacionarse, donde las instituciones propuestas por la modernidad (escuela y familia) no logran reconfigurarse para responder a esa nueva juventud que se produce en la contemporaneidad.

Asistimos pues a grandes fenómenos que estas instituciones aún no comprenden tales como:

- Crisis de los ideales modernos de ser humano y de mundo. Desencanto del proyecto de modernidad occidental (entre ellos la Escuela) y la consecuente aparición de corrientes culturales de muy diversa índole, anárquicamente estudiadas bajo el rasero de lo postmoderno.
- Convergencia de nuevas maneras de intervenir el mundo y hacerlo propiedad del ser humano: integración de las telecomunicaciones, la informática y lo audiovisual como suceso central de la llamada sociedad informacional En esto importa, especialmente, la aparición de las nuevas maneras de relación entre las personas y el uso de nuevas formas de expresión.
- Crisis de civilización (Tenzer) la cual se manifiesta a su vez en la cultura<sup>33</sup>, que se expresa en "sistemas de significación que permiten darle sentido y proyección a los actos, modos y estilos de vida social, comunitaria, interpersonal e individual"<sup>34</sup>, donde se construyen diversos mapas de significado en la comprensión del mundo; en ese sentido aparecen nuevas maneras de ver la vida, de ver el mundo. Las visiones totalizantes se han vuelto añicos, aparecen identidades migrantes, hibridaciones y nuevos contextos de vida.
- Un nuevo concepto irrumpe en el escenario: "lo globolocal", nuevo escenario para una vida con percepción planetaria, donde los roles de género se trastocan bajo la tensión tradición-modernidad, bajo la redefinición de

<sup>&</sup>lt;sup>33</sup>Entendiendo la cultura como "una forma compleja de pensar, sentir y de actuar, aprendidos en la interacción social, configurados como tradiciones y a su vez deviniendo a partir de la comunicación dinámica con el mundo en otros modos de ser" En: Pasajeros del Silencio. Edgar Arias Orozco. Instituto Juventud

<sup>&</sup>lt;sup>34</sup>Zuleta, Leon Benhur. Investigación culturas urbanas. Documento IPC.1993.

las identidades sexuales. Las sociedades se fragmentan y desestructuran, no hay relación de eso que se cree propio con el territorio. Sociedades donde la homogenización, la masificación y el individualismo reorganizan sin descanso la estructura de la sociedad.

Las naciones se convierten en escenarios diversos, donde múltiples sistemas culturales se interceptan y entrecruzan; es allí donde se hace visible la heterogeneidad, la coexistencia de varios códigos simbólicos en un mismo grupo y hasta en un sólo individuo (ser joven no implica necesariamente tener unas características definidas, totalizantes y sustantivas), aparecen nuevas opciones y diversidades de género, se ha roto lo "normalizado", en palabras de Barbero:

El paradigma de una cultura blanca, euro céntrica, cristiana, androcéntrica y adulto céntrica, como único referente válido y legítimo, ha hecho crisis frente al reconocimiento de expresiones culturales que ya no pueden ser vistas sólo como exotismos, rarezas y extravagancias propias de los pueblos "atrasados" o "subdesarrollados", a quienes siempre se culpó, por su cultura, de ser un obstáculo al modelo de desarrollo centrado en los valores de la acumulación y el consumo (Barbero, 2000).

En este nuevo contexto aparece una nueva condición de juventud como síntoma de la época, como producto cultural, pero también como subjetividad que expresa los malestares de la actualidad y el cómo sus instituciones modernas no logran comprenderla, escucharla y proponer una construcción de una sociedad distinta; mas humana, menos excluyente, menos competitiva y sobre todo una sociedad donde se pueda ser feliz.

### Hacia una comprensión de la juventud contemporánea

Es en este contexto de crisis de civilización, que la construcción de referentes comunes de sociedad, la búsqueda de identidad colectiva o individual, - atribuida o construida-, como fuente fundamental de significado social, tienden a ser fragmentadas, localistas, orientadas a un único tema y efímeras, reducidas a idearios individuales o a una aparición coyuntural, donde los y las jóvenes no son ajenos a estas dinámicas. Y es por ello que encontramos hoy una condición de juventud que se construye fundamentalmente en la esfera de lo simbólico y lo ideológico, donde sus constantes de articulación, de configuración se realizan en torno a la defensa, uso y apropiación ya sea de símbolos, de significados, ideales, referencias simbólicas, determinando todo ello un sentido de identidad social colectiva de referencia, que hacen posible pensar que la ASC podría ser un marco metodológico para transformar sus representaciones e imaginarios autoritarios, sus formas de relación y fuga consumistas y violentas y su escasa proyección hacia la vo-

luntad de saber y ser, todos estos hechos producidos en sus interacciones con la escuela, la sociedad y la familia.

Para comprender la condición de Juventud hoy, hay que comprender que sus agrupaciones son la base para estar en el mundo, donde sus prácticas, expresiones, rutinas, hechos, objetos, escrituras, discursos, son los que permiten visibilizar sus procesos, sus desplazamientos y la búsqueda por un lugar en el mundo. Sus especificidades reflejan la manera como organizan su experiencia de vida. En ese entramado de palabras, hechos y expresiones, los y las jóvenes son sucesos impredecibles e inmanejables para los poderes del orden, pero a su vez pueden ser a la vez constructores y usuarios de universos en permanente construcción colectiva.

La noción de sujeto en la modernidad se hace práctica en la individualización, en la idea de sí mismo que se construye a partir del sentido de la vida, lo cual implica una temporalidad que en el periodo moderno era casi similar al de toda la existencia de un sujeto. Con la pérdida de la relación entre trabajo y sentido de la vida, y el surgimiento de la posibilidad tecnorelacional, es decir, la interfase social de las TDIC, la noción de sujeto único se rompe, haciendo necesario un proceso constante de reconfiguración y autoafirmación en el cual parecen hallarse más cómodas las generaciones recientes, asumiendo esta dinámica como normal, aunque no sin dificultades:

Estamos ante un sujeto cuya auto-conciencia es enormemente problemática por que el mapa de referencia de su identidad ya no es uno solo, porque los referentes de sus modos de pertenecía son múltiples y, por tanto, es un sujeto que se identifica desde diferentes proyectos, con diferentes espacios, oficios, roles (Martin-Barbero, 2004: 39).

Por ello, hay que mirar sus subjetividades juveniles<sup>35</sup>, como respuestas particulares de lo que las y los jóvenes quieren hacer de ellos. Algunos autores reconocen las subjetividades juveniles como las manifestaciones de una franja poblacional frente a la incapacidad de las normas para proteger la sociedad de los peligros que la modernización conlleva, asociando riesgo y subjetividad, donde la subjetividad se manifiesta mayormente en los comportamientos extremos que se convierten en generadores de sentido ante la ausencia de un centro o de una coherencia entre los discursos de la institucionalidad, que se expresa en la crisis de los sentidos unitarios, en la manera de concebir las relaciones, las instituciones, las prácticas, las for-

<sup>&</sup>lt;sup>35</sup>Las subjetividades juveniles pueden ser entendidas entonces como todas las acciones, enunciaciones, discursos de reconfiguración y autoafirmación de la idea de sí mismo que producen los y las jóvenes, es decir, de los anclajes identificatorios que se evidencian en sus expresiones, a partir de los cuales se construye el sentido de la vida.

mas de ser (Maluf, 2002). Se podría decir entonces que las subjetividades juveniles son muchos jóvenes haciendo lo mismo pero de distinta manera, por razones de su especificidad en lo social, ideológico y cultural y en las variables de constitución psíquica de orden consciente e inconsciente, que no son reductibles al hecho de que por vivir cerca dos jóvenes se comporten y comprendan igual el mundo.

### Modos de expresión subjetiva o subjetividad juvenil: miradas para acercarse a sus dinámicas particulares<sup>36</sup>

Es necesario crear puentes comprensivos entre las conceptualizaciones de la subjetividad, las tensiones generadas por la dinámica de la contemporaneidad y los modos de ser de la juventud. Con esto quiero decir, en relación a la juventud, que aunque sus modos de ser y estar en el mundo, sus comprensiones de sí mismos, sus narrativas y comportamientos, son múltiples y diferenciales, pueden mostrar algunas de las claves que permiten comprender el funcionamiento y direccionalidad del mundo contemporáneo, es decir, la juventud es producto de la época, un síntoma, por tanto leer la juventud es leer el contexto y sus instituciones.

Es por lo anterior que, considero necesario plantear que estas subjetividades juveniles están expresando formas de ser y estar juveniles en el contexto contemporáneo, que se pueden agrupar en tres formas que son:

- La adscripción–integración,
- La reclusión–evitación
- La resistencia-crítica

En el modo de *adscripción-integración*, la juventud acepta vivir en las tensiones de la contemporaneidad, acepta el modelo capitalista como adecuado y conveniente. Sus fines vitales son el goce, el consumo, el control y el mantenimiento del orden. Busca siempre hacer parte de este y promueve todas las acciones que sean necesarias para impedir su destrucción. Su visión del mundo es esperanzadora y deja a la ciencia y la política la solución de los problemas fundamentales. Su aporte consiste en cumplir el orden. En este modo, el consumo opera como el principal productor de subjetividad a partir de la premisa "consumo, luego soy". En este modo de subjetividad suelen encontrarse los y las jóvenes que por su condición socioeconómica reciben los beneficios del sistema y cuentan con las posibilidades para sacar provecho de él. Sin embargo, gran cantidad de jóvenes que están por fuera

<sup>&</sup>lt;sup>36</sup>Si se quiere ampliar este tema ver la tesis de grado para optar al título de Magister que aparece en la Bibliografía: López M. y Sepúlveda L. M. Mil espadas mil espacios.

del sistema, enfilan sus acciones vitales hacia la pertenencia a este modo. El miedo a no hacer parte o la angustia de ser arrojado, así como la frustración por no acceder a todos los beneficios son las emocionalidades que giran alrededor de este modo.

El modo *resistencia-crítica* es opuesto al anterior. La juventud tiene cierto nivel de comprensión de las tensiones del modelo. Su vida gira en torno a la realización de acciones para evitar un mayor efecto negativo de estas en su existencia y en la de otros. No persigue por tanto hacer parte del sistema e incluso en la medida en que adquiere una mayor claridad propugna por su destrucción o su transformación. Los beneficios del sistema son rechazados o usados estratégicamente en contra del mismo o a favor de la construcción de estilos de vida acordes con su modo subjetivo. La juventud que vive bajo este modo debe enfrentar constantemente la tensión que se genera entre la oposición y el uso del sistema, ya que no siempre es fácil identificar qué tipo de posturas lo promueven o lo confrontan. La frustración por la condición avasallante del modelo y la sensación de minoría e incomprensión son las emocionalidades propias de este modo.

La resistencia es entendida en este modo no necesariamente como oposición consciente, contracultural o beligerante ante el sistema o desde una perspectiva de acción política, sino como una forma de disenso o crítica reflexiva. La resistencia puede darse, a partir de la producción de espacios y subjetividades alternas, estratégicas, soportadas en formas de fuga que no niegan la realidad sino que la resignifican, a partir de la imaginación, la creatividad, la fabulación y la virtualización de mundos y formas de agregación y de sociabilidad que comportan una propuesta de modificación al sistema y a los sujetos, y de allí su componente crítico.

En el modo de *reclusión–evitación*, se vive con malestar en el sistema, se desean hacer otras cosas diferentes a las propuestas por el modelo o al menos de manera diferente (Franco, 2000). Estar en el sistema genera sentimientos de indignación frente a las inequidades del mismo, pero se teme confrontarlo, so pena de perder el equilibrio o los beneficios de estar en él aún a regañadientes. Este modo se diferencia del de adscripción-integración en su menor grado de reconocimiento y claridad política del funcionamiento del sistema, una sensación de desconocimiento e indiferencia, pero también de impotencia para modificarlo o de incertidumbre para diferenciar si es o no conveniente frente a otras posibilidades de estructuración del mundo. El resultado es una sensación de estar atrapado en un modo de vida que se manifiesta en temor frente a los riesgos que se generan y soledad, por la tendencia al aislamiento producto de ciertas prácticas individuales. Cuando los sentimientos de incomodidad, de temor, de impotencia e incomprensión

son muy fuertes, ligados a la problemática psicológica particular de la edad juvenil es posible que aparezcan comportamientos tendientes a la evitación, la negación o fuga, tanto física como imaginaria a través de los trastornos psicosomáticos, las psicopatologías, el estrés postraumático, las fantasías paranoides, la depresión, los intentos de suicidio o el refugio en formas de comportamiento subjetivo autodestructivo como el consumo de drogas, las prácticas deportivas y sexuales de riesgo, y todas las formas contemporáneas de la ilegalidad y la violencia.

Estos modos no son estáticos y excluyentes entre sí, ni pueden entenderse como formas de personalidad; son maneras de expresión de la subjetividad en la que los y las jóvenes pueden transitar o en los cuales permanecer e incluso, adoptar estratégicamente de acuerdo al contexto y a cada uno de los ámbitos en que se desenvuelven, cuyo fin es adaptarse, defenderse y resistirse de la sensación de impersonalidad y desidentificación -que es una amenaza constante del entorno contemporáneo- y en particular, a los mecanismos biopolíticos de control.

Ello nos pone como reto, reconocer, avivar, potenciar, esas voces juveniles que se reclaman desde la territorialidad, frente a las cuales la animación juvenil como práctica emancipadora tiene un papel fundamental a la hora de construir la autonomía<sup>37</sup>, donde es necesario buscar los medios que le permitan reconocerse, comprenderse y expresarse rastreando la urdimbre tejida individual y colectivamente en espacios vitales, momentos, historias, cuerpos, prácticas, expresiones y consumos, que puedan posibilitar la construcción de pactos no sólo entre hombres y mujeres jóvenes, sino entre el mundo adulto y el mundo joven, que rompan todo intento de excluir, invisibilizar o no permitir el reconocimiento del otro o de la otra.

Así pues, a los y las jóvenes, como sujetos sociales y culturales importantes para la sociedad de hoy, como protagonistas en la construcción de resignificaciones simbólicas y estéticas y como sujetos con plenos derechos en el sentido del uso y apropiación de bienes y políticas, deben posibilitárseles desde una perspectiva incluyente construir con el mundo adulto, lo cual implica la generación de condiciones para visibilizar al joven como sujeto, que les permitan existir en su diversidad, donde es construida y negociada conjuntamente la norma, las políticas públicas, los procesos de planeación, educación, el diseño de las estructuras de poder y toma de decisiones, donde tanto hombres como mujeres jóvenes coexistan sin discriminaciones, en condiciones de equidad y teniendo en cuenta sus especificidades y posibili-

<sup>&</sup>lt;sup>37</sup>Si se quiere ampliar este tema ver la tesis de grado para optar al título de Magister que aparece en la Bibliografía: López M. y Sepúlveda L. M. Mil espadas mil espacios.

dades. Desde esta perspectiva el o la joven se hacen sujetos y no "objetos de intervención", no son beneficiarios, ni clientes, y esto significa que para ser SUJETO en los procesos educativos debemos tener como fundamento que:

- Se confiere identidad, es decir, reconocimiento, arraigo y sentidos de pertenencia ( se tiene un nombre, una historia y una territorialidad).
- Se les da sentido de dignidad, de autovaloración y valoración de su saber y su palabra.
- Los procesos educativos deben reconocer las búsquedas e intereses juveniles (parte de sus propósitos).
- Lo que se oferta, enseña, tiene sentido para ellos y ellas.
- Los procesos permiten la emergencia de otros lenguajes, otras formas de comunicación y expresión, donde se verbaliza.
- Los procesos educativos se realizan con otros/as, se propone el trabajo en equipo, la posibilidad de construir el nosotros, lo político.
- El sujeto joven tiene agencia, es decir poder y responsabilidades.

## Las sociabilidades juveniles como formas resignificadas de entender el mundo, de proponer lo colectivo desde sus formas de subjetividad.

Aproximarse a la comprensión de las sociabilidades juveniles como formas de estar colectiva y grupalmente, donde se inscriben las identidades y subjetividades y se expresan modos de subjetividad, implica precisar algunos conceptos que permiten la comprensión de los fenómenos actuales de socialización, los modos de estar y sentirse juntos y juntas en la ciudad, y son ellos los de individuación y socialización, entendidos como procesos complementarios e interdependientes en la constitución del sujeto, según Carlos Sandoval la individuación representa la instancia en la cual, el desarrollo del sujeto humano adquiere su carácter único e irrepetible<sup>38</sup>, que implica darle un "significado particular a las maneras de construir, experimentar, comprender, valorar y proyectar la propia existencia de dicho sujeto, en relación consigo mismo/a, con los otros/as y con el mundo que le rodea (Sandoval, 2008: 3) y la socialización se entiende como la instancia en la cual el desarrollo del sujeto humano toma su carácter de historicidad y de construcción colectiva o grupal en el espacio-tiempo, donde se articulan una red de significados elaborados en la interrelación de unos con otros en un contexto específico, en la que se producen procesos de interacción social

<sup>&</sup>lt;sup>38</sup>Concepto en íntima relación con el concepto de identidad.

simbólica, desde escenarios institucionales, grupales o mediáticos, en la cual se producen e interiorizan normas, creencias, códigos, prácticas, sentidos, imaginarios, habitus<sup>39</sup> y valores que constituyen nociones de estar juntos en el mundo y la identificación con agentes o figuras socializadoras.

En la contemporaneidad los escenarios de socialización han cambiado, antes eran la familia y la escuela, mientras que hoy han aparecido otros escenarios, entre ellos, los medios de comunicación y TDIC, el grupo de pares; cada uno de ellos dispone de mecanismos o estrategias especificas y en algunos casos comunes, como agentes de socialización y encuentro, generando modos de ser, vivir y estar en el mundo (identidades y subjetividades), que rompen con las formas tradicionales de constituir la noción del nosotros, de lo público, de estar juntos y juntas, y que "tienen la peculiaridad de ser simbólico-expresivas, basadas en parámetros estéticos y escenográficos y no en vínculos de religión, idioma, parentesco, territorio o históricos tradicionales (Naranjo, 1999: 70). Estas formas de estar juntos, de construir el nosotros se han referenciado desde algunos autores (Arias, 1998; Garcés, 2005,) como culturas, o tribus o neotribus urbanas (Silva, 2002; Zarzuri, 2002; Mafessoli, 1990), o como sociabilidades pedagógicas (Naranjo, 1999), permitiendo romper las miradas tradicionales de sus formas de socialización ancladas en la familia y la escuela.

En esta perspectiva las culturas como representaciones colectivas encierran un discurso, o una realidad discursiva que busca permanentemente su legitimación, a través de las instituciones en las cuales se diseñan los dispositivos de socialización, donde se definen y se ejercen los ideales y las practicas de lo deseable y lo no deseable, adquiriendo así su carácter prescriptivo expresado en las visiones del mundo y las percepciones que se tienen del desarrollo humano y social, creando sistemas normativos e instituciones que regulan y legitiman ciertos comportamientos individuales y sociales (Sandoval:2008:5).

Lo que se propone aquí, es comprender esas formas de agruparse, de sus formas de sociabilidad, como respuesta o como alternativa a las profundas crisis que tienen las instituciones socializadoras tradicionales y las transformaciones que vive el mundo, donde los individuos producen subjetividades, pero también nuevos sentidos de lo público y lo político.

<sup>&</sup>lt;sup>39</sup>Definido desde la teoría de Bourdieu como un sistema de disposiciones duraderas, que funcionan como esquemas de clasificación para orientar las valoraciones, percepciones y acciones de los sujetos, constituyendo un conjunto de estructuras tanto estructuradas (porque implica el proceso mediante el cual los sujetos interiorizan lo social); y estructurantes (porque funciona como principio generador y estructurador de prácticas culturales y representaciones), el habitus es concebido así como principio generador de las prácticas sociales y permite superar el problema del sujeto individual al constituirse como lugar de incorporación de lo social en el sujeto (Rizo, 2005). De igual manera, el habitus adquirido en la socialización primaria en la contemporaneidad es de carácter flexible, modificable y susceptible de ser redefinido.

En esta época de múltiples territorialidades, de pluralidad de voces y discursos, donde es imposible leer las identidades y las sociabilidades ancladas a los referentes propios de la modernidad clásica, ligada a los discursos tradicionales y a las formas institucionales de pensar lo colectivo grupal de la juventud, es necesario abrir el horizonte de interpretación y proponer nuevas categorías y escenarios de abordaje, ya que los cambios en las formas de sociabilidad juvenil que denominare sociabilidades juveniles emergentes, están fuertemente asociados a las dinámicas del desarrollo de las tecnológicas digitales de la información y la comunicación que generan transformaciones "tecnoperceptivas", formas de reterritorialización y globalización de sus mundos simbólicos y de acción colectiva, en las cuales se van generando "prácticas efectivas de experimentación, tendientes a modificar y reinventar formas de ser-en-grupo(...) su fin es lograr un nomadismo orientado por las líneas de fuga del deseo, generar una desterritorialización suplementaria conducente a nuevos universos de valor y en dirección de una producción de subjetividad no segregativa y re-singularizada" (Guattari, citado por Espinal, 2000: 39).

Pensar las sociabilidades emergentes juveniles implica tener como telón de fondo las tensiones y los conflictos en la contemporaneidad entre tradición-renovación y realidad y ficción desde las cuales expresan y proponen posibilidades de acción e incidencia en lo público, producidas en las relaciones intersubjetivas<sup>40</sup>, que son en últimas quienes definen las formas de sociabilidad y en ellas la emergencia de formas de identificación y subjetivación contenidas en ellas. Sus sociabilidades implican un "reconocerse, un buscarse en la intersubjetividad, en la relación con el/la otro/a, como marco de referencia. Es un reconocerse desde las formas de pensar, sentir, valorar, significar y comunicar la realidad a partir de la experiencia vital de los encuentros y desencuentros que encierra la vida cotidiana" (Sandoval, 2008: 7), es decir, en sus maneras de proponer la acción en lo social.

Así, comprender y describir las formas de sociabilidad contemporáneas o emergentes implica leer los profundos cambios que nuestras sociedades presentan y en particular las ciudades, donde lo urbano como lugar para el intercambio como lo propone Delgado (Delgado, 2007) es donde se ponen en juego su presencia, y es desde sus nuevos escenarios de socialización que se resignifican las identidades y subjetividades juvenil, resignificadas en la cotidianidad, donde lo simbólico, estético e iconográfico juega un papel muy importante en las maneras de agrupación y acción colectiva. Estas

<sup>&</sup>lt;sup>40</sup>Entendidas como aquellas experiencias comunicativas, como una vivencia para el reconocimiento de sí mismo y del/a otro/a entendida como experiencia relacional, un escenario para la negociación y el intercambio.

formas del nosotros están, inscritas obviamente entre relaciones de poder, desde las cuales hacen presencia en la sociedad y proponen maneras de (re) pensarse y (re)presentarse frente a la cultura instituida y hegemónica y a los saberes/poder que los coloca en un lugar de la estructura social (escuela, familia y el Estado).

Estas sociabilidades urbanas, expresan en su accionar colectivo diversos modos de comunicar, de relacionarse y de habitar en la ciudad, que se sobreponen al anonimato de las grandes urbes, dejando huella, "para ser reconocidas en su existencia" (Silva, 2002:124), donde muchas de ellas son efímeras o temporales y otras "tienen un comportamiento más duradero, al incorporar el componente político reivindicativo en su universo cultural y simbólico" (Ibíd.:124). De esa manera diferentes autores proponen leerlas como socialidades, tribus o comunidades emocionales (Maffesoli, Silva, Zarzuri), como culturas juveniles (Arias, Garcés), estilos de Vida (Romero) o como acciones colectivas pedagógicas (Naranjo), todas ellas intentando explicar esas formas de proponer hacer juntos y juntas de la juventud en la ciudad.

En primera instancia, José Luis Romero (1999) al establecer una lectura de los fenómenos de masificación de las ciudades como procesos de desarticulación de las formas tradicionales de participación y representación, propone leer estas formas de sociabilidad emergente como estilos de vida o formas de vida sin estilo, en, como respuesta obvia a las dinámicas de mestizaje e intercambio intercultural entre negros, indígenas y españoles, entre lógicas citadinas y rurales, entre el patetismo popular y el arribismo burgués, y en esa masificación urbana contenida de fragmentación cultural y social, de múltiples intercambios y encuentros, emergen las nuevas sociabilidades que escapan a lo preestablecido en la concepción de ciudad impuesta por la colonia. Estos encuentros se siguen produciendo hoy en día producto de las migraciones o de los fenómenos de desplazamiento, Medellín hoy es por ejemplo una ciudad donde la población afro es el 30% de la población total y ese encuentro ha generado profundas transformaciones en los estilos de vida de la población en las diferentes comunas.

Igualmente, Arjun Appadurai (2001) plantea leer las sociabilidades emergentes bajo la categoría de comunidades de sentimiento que: "consiste en un grupo que empieza a sentir e imaginar cosas en forma conjunta, como grupo" (...) donde experiencias colectivas de los medios de comunicación de masas sobre todo del cine y el video, pueden producir hermandades" (Appadurai, 2001: 23). Estas hermandades según el autor, no son fundamentalmente comunidades en sí, pero, siempre en potencia, comunidades para sí, es decir, "capaces de pasar de la imaginación compartida a la acción colectiva" (Ibíd.: 24). Estas formas de sociabilidad, que son mediadas

y sostenidas por los medios electrónicos de comunicación de masas y las TDIC, poseen un elemento más complejo en su dinámica: es que en ellas confluyen diversas experiencias locales del gusto, del placer, del consumo mediado, y de la política, las cuales se entrecruzan, generando así "la posibilidad de convergencias en el plano de la acción social traslocal" (Ibíd.:24). Son pues, "micronarrativas subversivas"<sup>41</sup> o esferas publicas en diáspora<sup>42</sup>, que suponen la existencia de nuevas formas de vinculación y relación, que alimentan los movimientos contestatarios y de oposición, muchos de ellos de carácter violento y represivo y otros de carácter pacífico y democrático, dando "lugar a un sentido más complejo, híbrido y dislocado de la subjetividad local" (Ibíd.:205), esas nuevas sociabilidades rompen definitivamente las lógicas modernas de proponer lo social y lo político, están "profunda e íntimamente conectada con lo político, a través del modo nuevo en que las lealtades, los intereses y las aspiraciones individuales cada vez se interceptan menos con las del Estado Nación (Ibíd.: 26).

Pilar Riaño, propone leer las formas de construir el nosotros de los y las jóvenes a partir de los sentidos que le confieren al lugar que habitan a partir del acercamiento a los procesos de socialización en medio de la violencia en la ciudad de Medellín, desde la cual leer como un espacio físico se convierte en espacio social y sensorial para la acción colectiva, proponiendo el territorio como ámbito donde los y las jóvenes construyen un sentido de sí mismos, del otro y de nosotros, es allí donde crean y recrean formas de identificación y modos de subjetividad pero desde una presencia grupal, así el espacio físico se convierte en un lugar estratégico para la acción, para su puesta en escena en lo público social, para la producción de memoria colectiva. La memoria en este sentido, es también memoria social en tanto transmite una construcción pública de la experiencia individual y colectiva, por ello constituyen redes de comunicación desde donde se procesa y difunde el mundo social de acuerdo a unos referentes comunes y bajo códigos específicos que de acuerdo con el individuo, el grupo, el contexto y la situación son continuamente transformados

Gloria Naranjo (1999) propone entender las sociabilidades emergentes como sociabilidades pedagógicas como formas que buscan otorgar un nuevo sentido a lo social, mediante "la interacción social y simbólica, a la construcción del mutuo reconocimiento de la diversidad social y cultural, de uno con uno mismo y en relación con los otros, también, entre nosotros y la relación con todos los otros" (Naranjo,1999:73), estas nuevas formas de ser en lo social parten de unas individualidades en procesos de experimen-

 $<sup>^{41}</sup>$ Definidas así por el autor porque se proponen en contravía de lo preestablecido por el proyecto moderno

<sup>&</sup>lt;sup>42</sup>Por su carácter disperso, desplegadas a lo largo y ancho del mundo.

tación libre y capacidad de elección en torno a la resolución de los asuntos sociales, lo cual supone iniciativa, inventiva, habilidad variada, asumiendo responsabilidades en la elección de las creencias y de la conducta.

Naranjo entiende estas sociabilidades emergentes como formas democráticas o políticas, mundos estructurados a partir del individuo y ya no solo a partir de grupos institucionalizados, mundos basados en opiniones compartidas que se hacen públicas desde jornadas por la paz, campañas y marchas donde los sujetos se desarrollan en la participación de cosas que le son comunes, a veces articuladas, a veces no, sociabilidades que desarticulan las formas tradicionales de participación e integración.

En las formas de estar juntos, hay un reconocimiento activo, reciproco, no solo la supuesta tolerancia o indiferencia de un lado hacia otro pero que nunca se encuentran en el juego de miradas (...) Se asocian temporalmente, siguiendo trayectos pero sin formar estructuras organizativas y sin pretensiones integrativas, normativas, homogéneas (....) lo importante es hacerse escuchar, ser parte interviniente en decisiones, tener voluntad de poder, al menos indirectamente (Naranjo, 1999:75).

Finalmente, Michel Maffesoli (1990), Raul Zarzuri y Rodrigo Ganter (2000) y Claudio Silva (2002), exponen que en los procesos de conformación de las masas urbanas, se produce una reconfiguración de la sociabilidad en tribus o neotribus, y desde esta metáfora dan cuenta del tránsito entre la función del individuo al del rol propuesto en la actualidad, produciéndose un deslizamiento de lo *social* racionalizado por la modernidad hacia una socialidad<sup>43</sup> o sociabilidades emergentes que proponen tensiones en su configuración, al transitar de unas formas de sociabilidad moderna (instituido, permanente, institucionalizada, y orgánica) a una sociabilidad contemporánea o posmoderna mas dispersa, desarticulada y efímera, desde las cuales transitan por varios grupos, identificándose en cada uno de ellos a partir de distintos mecanismos de identificación, adoptando roles diferenciados según en qué contextos esté.

A esta noción de tribus o neotribus le confieren una serie de tópicos que las distinguen, y las definen en su proceso de ser colectivo, en primer lugar aparece la comunidad emocional, en la cual se involucran mecanismos de contagio del sentimiento o de la emoción vividos en común y que remiten a una pulsión comunitaria, "son agrupaciones constituidas por individuos que se reúnen y visten una estética para compartir una actividad y una actitud que genera sensaciones fuertes y confiere sentido a una existencia" (Silva,

<sup>&</sup>lt;sup>43</sup>Así lo propone llamar Mafessoli.

2002: 125). En efecto, lo que caracteriza a estas formas de sociabilidad es su apertura a los demás, al Otro, en un nosotros colectivo desde la cual se ejerce su accionar, "lo que convoca y relega a las tribus urbanas es más del orden del género y la edad, de los repertorios estéticos y los gustos sexuales, de los estilos de vida y las vivencias religiosas" (Mafessoli, 2000: 29).

La afectividad nos parece (re)construye/moviliza, identidades y lazos perdidos en este tránsito nómada que realizan los jóvenes por la ciudad modernizada, provocando reminiscencias de viejas sociabilidades perdidas en la memoria colectiva, avasalladas por la lógica instrumental(...)donde los procesos de sociabilidad son fundamentalmente intimistas y corporales, por lo mismo subversivos respecto del orden social que opera segmentarizando la corporalidad y suprimiendo la afectividad que los jóvenes van urdiendo para enfrentar este proceso de racionalización (Zarzuri y Ganter,2000, penúltimo párrafo).

En segundo lugar, aparece la Energía Subterránea que está presente en la multiplicidad de léxicos -prácticas sociales polisémicas y alternativas- cuyo contenido se expresa a través de una grupalidad experiencial o un vitalismo que sitúa su flujo más allá del eje individualismo/masa, cuya existencia resquebraja y desconfigura las lógicas de temporalidad lineal monista, de uniformidad, y homogeneidad propuesta por la modernidad, oponiéndose a la "pasividad e hiperreceptividad del individuo de la sociedad de masas, constituyendo una fuente fragmentada de resistencia y practicas alternativas, una energía subterránea que pide canales de expresión (Silva, 2002:125).

En tercer lugar está la Sociabilidad Dispersa, que le da relevancia al vivir con el grupo, pero sin proponer relaciones contractuales entre individuos, sobre todo, desde los cuales comparten los patrones culturales y sociales definidos por el saber hegemónico, pero proponiendo discursos discontinuos y fragmentarios, que expresan a veces saberes parciales y lógicas relativizadas en el espacio tiempo, que sin oponerse abiertamente a la lógica dominante, asumen estrategias de interacción diversas y diferenciales. Finalmente esta el tópico de Fisicidad de la Experiencia, en la cual juega un papel importante el espacio físico, desde el cual configuran formas de asociatividad, convirtiéndose en un referente cultural que permite producir la dimensión existencial del ser colectivo desde las formas del habitar. Lo significativo aquí parece ser que ante los fenómenos de fragmentación y dispersión propuestos por la globalización, "surge la necesidad de espacios y momentos compartidos en los que se desarrolle una interacción fuerte, pero no continua, un sentimiento de pertenencia y proximidad espacial" (ibíd.:125), un cierto deseo de identificación espacial localista e intimista.

De esa manera, las tribus o neotribus urbanas connotan una serie de elementos que las caracterizan: involucran un nivel significativo de compromiso personal, funcionan como una micro-mitología, una pequeña gran historia, un micro-relato , que permite romper el anonimato, suponen un conjunto de juegos, rituales y códigos representacionales que a veces trasgreden lo socialmente instituido, presuponen la "apropiación de símbolos y máscaras irreverentes que reafirman la pertenencia grupal" (Zarzuri & Ganter 2000: apartado La Mirada Cultural (el otro enfoque) y muchas de ellas se proponen como sociabilidades en disidencia o en resistencia al orden dominante o hegemónico.

Las Tribus Urbanas podrían constituir una cristalización de tensiones, encrucijadas y ansiedades que atraviesan a la(s) juventud(es) contemporánea(s). Son la expresión de una crisis de sentido a la cual nos arroja la modernidad, pero también constituyen la manifestación de una disidencia cultural o una "resistencia" ante una sociedad desencantada por la globalización del proceso de racionalización, la masificación y la inercia que caracteriza la vida en las urbes hipertrofiadas de fin de milenio, donde todo parece correr en función del éxito personal y el consumismo alienante(...) constituyen una posibilidad de recrear una nueva "socialidad", de reeditar un nuevo orden simbólico a partir del tejido social cotidiano..(Zarzuri & Ganter, 2000 penúltimo párrafo.)

En el siguiente cuadro presento un resumen de los tránsitos y tensiones que emergen en la configuración actual de las sociabilidades juveniles emergentes:

Cuadro No.1

Tránsitos y tensiones presenten en la configuración de las sociabilidades juveniles contemporáneas

Lo social tradicional	Sociabilidad emergente	
Estructura definida mecánica (modernidad)	Estructura compleja, desestructu- rada, compleja, efímera (contem- poraneidad)	
Mayor importancia en la organización político- económica	Importancia de las masas	
Función (individualidad)	Personas(rol)	
Grupos contractuales	Tribus o formas de estar juntos y juntas afectivas y emocionales	
Formas permanentes e institucio- nalizadas	Efímeras, a veces desestructura- das y abiertas	
Identidad articulada al Estado nación	Autoafirmación de la subjetividad en y con el grupo articulada a la territorialidad como espacio simbólico	
Predominio del discurso racional	Predominio de las experiencias estético/sensibles, lo sensorial (lo corporal, lo táctil, lo visual, la imagen, lo auditivo, etc.).	
Contexto cultural, productivo, educativo, económico, ideológico		

Fuente: Elaboración propia a partir de lo propuesto por los autores citados.

En síntesis, no hay una sola juventud, hay muchas juventudes y estas no son homogéneas y se expresan en múltiples estilos, narrativas, y formas de agrupamiento y relación, que exige trascender la mirada de las identidades culturales fijas y lineales como tribus, estilos, agregaciones, como lo propone Barbero:

Las nuevas formas de sociabilidades no deben ser representadas desde la diferencia excluyente y excluida de lo autóctono, ni desde la inclusión uniformante y disolvente de lo moderno(...) allí emergen nuevas formas de sociabilidad con las que la gente enfrenta la heterogeneidad simbólica y la inabarcabilidad de la ciudad y cuya expresión más cierta está en los cambios que atraviesan los modos de experimentar la pertenencia al territorio y las formas de vivir la identidad (Martin-Barbero, 1994:48).

Las sociabilidades dinamizan los procesos de identificación y los modos de subjetividad de los sujetos jóvenes en las ciudades; todas esas relaciones las definen y redefinen, pero a su vez la producción de lo urbano en la ciudad facilita la emergencia de nuevas formas de interacción, de encuentro, de producción de vínculos, de acción colectiva, que mutan en medio del conflicto y la convivencia, se consolidan y a veces desaparecen para ser otra cosa, así entonces "construyen colectiva e históricamente" (Rizo, 2006: 11).

El contenido discursivo presente en sus formas de sociabilidad que connotan formas de re-ex-sistencia, abre la posibilidad de visibilizar posibilidades de producciones contra-hegemónicas propuestas por la juventud hoy, donde las dinámicas afectivo/comunicativas generan unas rupturas y problematizaciones a las lógicas del saber/poder a través de sus diferentes expresiones (música, juego, grafiti, cine).

Por lo anterior, para efectos de resumir este recorrido teórico, las sociabilidades emergentes juveniles se entienden como formas de producción de comunidad emocional y de comunidad de sentimiento, en tanto los y las jóvenes se agrupan desde los afectos y la capacidad de imaginar mundos posibles y actuar en ellos. Sus formas colectivas pueden ser la expresión de prácticas sociales, culturales y políticas que reconfiguran, y proponen otros escenarios diferentes a los propuestos por la modernidad, que dan cuenta de los profundos cambios que vive la sociedad actual, desde sus crisis, transformaciones y mutaciones, proponiendo recambios de sus referentes de significación. Así mismo, estas sociabilidades alternativas juveniles problematizan las categorías desde las cuales los saberes disciplinares han leído e interpretado a la juventud, colocando como reto el deconstruir la mirada hegemónica/dominante para indagar en otras discursividades y sentidos que develen otras interpretaciones de la juventud en la actualidad, ante el debilitamiento de los mecanismos tradicionales de socialización (familia, escuela, trabajo) y la ineficacia de las políticas de control, regulación y disciplinamiento.

### Elementos a tener en cuenta para trabajar con jóvenes: entre la ASC y la experiencia

NO pueden animar quienes no están animados

No pueden animar quienes son incapaces de infundir animación

No pueden animar los insolidarios, los aburridos, los desilusionados, los que viven sentados en el cruce de los caminos de la vida

NO pueden ser animadores aquellos que dejan que se instale el aburri-

miento y el desánimo, como dueño y señor de la existencia

NO pueden animar quienes no creen que los otros pueden animarse

NO pueden animar quienes no son capaces de establecer relaciones interpersonales productivas y gratificantes y, sobre todo, cálidas y amistosas" Ezequiel Ander Egg (2.000)

Propongo la ASC como referente fundamental en lo que se refiere al trabajo con jóvenes en cualquier ámbito formal o no formal, con prácticas y procesos de intervención formativas que inciten o estimulen a los individuos y grupos a que tomen el protagonismo de su propia vida, para que conjuntamente con otros y otras, creen y exijan las condiciones necesarias para mejorar su calidad de vida, ya que "en un mundo sin alma se nos obliga a aceptar como único posible que no hay pueblos, sino mercados; no hay ciudadanos sino consumidores, no hay ciudades sino aglomeraciones; no hay relaciones humanas sino competencias mercantiles" (Eduardo Galeano: 2008)

La ASC propone Practicas para infundir el Animus, el movimiento, generando alternativas que busquen salidas y opciones de vida a las crisis que viven nuestras sociedades, donde "el estar, ser y hacer en el mundo y, el leerlo pasa por la esperanza, por la utopía transformadora de que otro mundo es posible" (Ghiso: 2012), dejando sentada la importancia de generar procesos participativos a partir de la constitución de sujetos políticos que sean artífices de sus destinos, con capacidades para incidir en el contexto. Así, en la necesidad vincular que tienen los y las jóvenes la ASC proponer escenarios para la participación activa y el compromiso personal y colectivo en búsqueda de opciones y posibilidades ante el "aumento de las desigualdades y de los riesgos de ser objeto de prácticas de exclusión que conduce a malestares, a la perdida de horizontes y esperanzas de futuro y al debilitamiento de la imaginación y de opciones que busquen configurar modelos socioeconómicos alternativos" (Ghiso, 2012: 11), ante esto la pregunta que cabe es ¿ a la Escuela moderna le interesa esto? ¿Los maestros están preparados para asumir el reto de pensarse un mundo mejor y distinto, o están preparados para repetir un mundo que ya no existe? O más bien ¿los maestros guieren caminar a construir modelos sociocriticos de su hacer pedagógico?.

Si la respuesta es sí, para poder iniciar este proceso, debe exigirse en un paradigma socio crítico y experiencial, el cual tiene como punto de partida el reconocimiento de la crisis que vive nuestra sociedad (autoritarismo, exclusión, deshumanización, guerra, entre otras), buscando generar problematizaciones e interrogaciones sobre saberes y prácticas impuestas y naturalizadas, la búsqueda de respuestas, alternativas y resistencias, y la promoción

de actitudes activas, críticas y participativas indispensables para la democracia, en la cual su intencionalidad este centrada en promover acciones que fomenten la reflexividad y la toma de conciencia, mediante el fomento de una praxis social<sup>44</sup> que articule procesos de producción de conocimiento, recreación de saberes, reflexión de prácticas y promoción de acciones para que la juventud sea un sujeto protagonista de su propia historia, lo cual implica reconocer el momento que vivimos, para no conformarnos, para indignarnos y poder establecer rutas de emancipación, autonomía y transformación.

Esta transformación de concepciones y prácticas solo es posible si pasa por la reflexión del propio entorno, de la propia cotidianidad, proponiendo la vivencia de experiencias relacionales y vivenciales entre los sujetos, desde una postura de reflexividad que apunte a la generación de sujetos activos y autónomos, centradas en la premisa que la cultura se refunda y se crea en la cotidianidad, proponiendo miradas históricas de los hechos, conceptos, saberes que circundan la vida de las personas, con conocimientos contextuados y pertinentes para la vida de los y las jóvenes.<sup>45</sup>

Por tanto, los procesos de trabajo con jóvenes anclados en la ASC deben proponer momentos de experimentación en los cuales se recrean situaciones que permiten a los y las participantes vivenciar hechos, y asumir retos, compartir sensaciones, experiencias, preguntas, reflexiones sobre las situaciones vividas en relación con la propia vida, centrando la mirada en las subjetividades y en la proyección y problematización de prácticas culturales significativas, por lo tanto podemos definir que en ella se deben vivir los siguientes procesos:

- ✓ El del Experimentar: Allí se recrean y ponen en escena situaciones que les permite a los participantes vivenciar hechos, prácticas y representaciones.
- ✓ El de Compartir: Como posibilidad para el encuentro con el otro/a desde el intercambio y vivencia de sensaciones, experiencias, preguntas, reflexiones desde la discusión abierta y libre.
- ✔ El de Interpretar: Proceso crucial es aquí donde se hacen análisis re-

<sup>&</sup>lt;sup>44</sup>Si la praxis la entendemos como una reflexión y acción de los sujetos en un contexto para transformar a partir del conocimiento generado, La praxis social es una unidad compleja y dialéctica formada por la teoría y la práctica, en la cual los sujetos que la realizan hacen y además piensan lo que hacen, una unidad donde la práctica puede ser recreada por la teoría y viceversa.(García et al: 2002: 28).

<sup>&</sup>lt;sup>45</sup>Jesús Martin Barbero propone que la Escuela debe proponer saberes históricos, saberes estéticos y saberes contextuales, como posibilidad de transformar la Escuela. En: http://www.rieoei.org/rie32a01.pdf.

flexivos sobre las situaciones vividas en relación con la propia vida y el contexto.

✓ El de ampliar y aplicar: Permite establecer vínculos entre lo que se vivió con la cotidianidad o la vida diaria de cada participante y su posibilidad de proyección. Las preguntas claves aquí son ¿Y qué? ¿Para qué? Y ¿Ahora qué? ¿Para qué sirve?, ¿Qué hacemos?, en el momento de construir el horizonte de posibilidad esperanzadora y transformadora.

En general, los trabajos con jóvenes deben pararse en una actitud de resistencia a los modelos y estados neoliberales autoritarios, con críticas a la impunidad, el miedo, el desplazamiento que genera "el progreso" y la guerra, la falta de gobernabilidad democrática y por ende la carencia de oportunidades; es decir, la ASC no es solo para la dinamización del hacer pedagógico implica ser una alternativa ante la dominación, la exclusión y el control desde el miedo.

En el cuadro No. 2 ilustro los cambios paradigmáticos desde los cuales deben plantearse en los procesos de intervención con juventud

CUADRO No.2: TRANSITOS A REALIZAR LA ASC

Aspecto	Paradicma Tecnológico	Hacia	Critico Social Experiencial
Finalidad	Eficiencia y racionalidad de los procesos		Transformación de contextos y emanciapación de sujetos
Concepción de sujeto	Objeto de atención		Sujeto de praxis
Papel de animador (a)	Docente- Ex- perto- técnico		Animador – mediador – catalizador
Papel de los/as jovenes	Alumno. Beneficiario – destinatarios – sujetos de control e integración		Actor social - sujeto de inclusión
Contexto	No interesa, no contextualiza, atemporal,		Punto de partida. Histórico, discontinuo, complejo y holístico
Contenidos Prefijados e impuestos			Emergentes, dialogo de saberes y cons- truidos colecti- vamente
Relación teoría práctica	De carácter instrumental, describe y prescribe accio- nes, formaliza soluciones		Interpreta situaciones es de carácter constructivo, socio critico, devela, recrea

		y problema- tiza saberes y prácticas, generadora de alternativas
Marco metodológico	Las técnicas como fin en sí mismo	Las técnicas como medio para transfor- mar y participar
Acción orientada a	La instrumen- talización de saberes y prac- ticas determi- nando procesos conductuales y técnicos	Problematización de prácticas y contextos. La orientación en torno a la generación de prácticas significativas de carácter relacional y simbólico Generación de procesos de transformación de contextos y emancipación de los sujetos

Fuente: Construcción propia a partir del texto de José Antonio Caride. Paradigmas teóricos de la animación sociocultural, 1997.Págs. 41-59.

Para finalizar quiero puntualizar asuntos como pistas metodológicas con relación a las intervenciones con juventud que se realizan en las ciudades:

1. Partir del reconocimiento de la condición de juventud hoy: Visibilizar las estéticas, rituales, narrativas, lo distinto, lo diverso y extraño, que puede acercarnos a nuevas comprensiones de las resistencias, subjetividades y sociabilidades juveniles desde las cuales están reconfigurando el mundo. Por tanto hay que trascender la mirada superficial descriptiva de sus iconografías y avanzar a los contenidos y formas de instituirse y autoproducirse socioculturalmente. Generar una comprensión de la subjetividad que incluya lo intrapsíquico, lo contextual y lo expresivo, acercando y articulando las diferentes posturas disciplinares y epistemológicas sobre

el tema; además, el establecimiento de unos modos de subjetividad (adscripción-integración, resistencia-crítica, reclusión-evitación) como referentes de análisis que permitan, no encasillar las prácticas y expresiones juveniles, sino delimitarlas para su comprensión.

- Relaciones de afecto y vinculo: Un elemento fundamental en la posibilidad de construir escenarios propicios para el aprendizaje es la posibilidad de generar ambientes de respeto, afecto y vinculo. Esta sociedad de consumo y de relaciones tecno mediadas debe recuperar la posibilidad del encuentro, de volver a los encuentros fraternos, fructíferos y de compañía.
- Problematizar los fundamentos de la cultura patriarcal: En lo educativo exige la transformación de los currículos, diferenciar los contenidos y las ofertas de interacción, para visibilizar los lenguajes, las prácticas y expresiones que plantean miradas discriminatorias, invisibilizantes e inequitativas entre mujeres y hombres. Así mismo la reflexión frente al cómo se dan las relaciones de poder de los mediadores que interactúan con los y las jóvenes y esto cómo se manifiesta a nivel macro y micro social. El género es un concepto político que obliga a repensar la cultura, a transformar imaginarios, etc.

Implica construir un pensamiento donde lo femenino y lo masculino existan en la diferencia, pero en igualdad de oportunidades; implica pensar en un nuevo sentido de masculinidad; en nuevas construcciones de la identidad sexual; en la otredad; en nuevas formas de estar, hacer y sentir en la sociedad entre diferentes. Todas estas acciones involucran la visibilización de las relaciones excluyentes y marginantes entre mujeres y hombres jóvenes y de éstos con la cultura, donde toda práctica de subordinación, discriminación e invisibilización es reconocida y tratada, que permita una transformación en sus prácticas, expresiones, ideas y concepciones excluyentes e invisibilizantes. En esa medida, establecer las formas como se recicla la cultura patriarcal, que permita deconstruir y proponer miradas equitativas e igualitarias.

 Educación para la alteridad y reconocimiento de lo diferente: Quiere decir que desde las practicas de relacionamiento deben pensarse y establecer relaciones con el otro/a como apertura, no como instrumento o análogo<sup>46</sup>; practicas que permitan dejarse hablar por el otro/a, entender

<sup>&</sup>lt;sup>46</sup>Gadamer propone que hay tres formas de ver al otro: como instrumento (que parte de una caracterización de su ser, para desde allí identificar aquellas condiciones que pueden servir a los fines propios. Reduce al otro en su ser moral en cuanto no lo considera en su dignidad personal, y por tanto la relación no puede basarse en el respeto), como análogo (Se refiere a aquella representación del otro con referencia a la propia subjetividad. El/a otro/a es un yo extendido, no es un tu. Pese a que en este caso la orientación no es realmente instrumental, el/a otro/a no es sujeto en cuanto

al otro/o no como objeto de intervención sino como un complementario, el cual puede ser mi contradictor, pero no está en contra mía; en esa medida se entiende las relaciones entre diferentes como relaciones conflictivas, de resistencia para crecer, para movilizar y movilizarse, en las que se incorporan y negocian los saberes, intereses de todos y todas, no en una perspectiva de tolerancia, sino de complementariedad y sinergia. Este tipo de relación sería la que funda las relaciones de respeto y pluralidad entre sujetos plenamente reconocidos en su dignidad personal. Proponiendo escenarios de encuentro y reconocimiento entre diferentes: hombres y mujeres, jóvenes, adultos y adultas, que se encuentran para el dialogo, la confrontación fraternal y critica, donde se construyen nuevos saberes, nuevas prácticas, sensaciones, percepciones y vivencias.

 Reconocimiento y promoción de sus formas de sociabilidad juvenil: Hay que cambiar las formas tradicionales de entender y clasificar los procesos de participación juvenil, para reconocer otras formas de hacer y vivenciar lo político y las apuestas colectivas de los y las jóvenes.

**PARA PUNTUALIZAR:** Quienes trabajamos con jóvenes no enseñamos nada potenciamos sujetos, no centremos la formación en procesos de transmisión de conocimientos y saberes sino como posibilidad para potenciar los sujetos y movilizar a una actitud de pregunta y aprendizaje.

### Bibliografía

APPADURAI, A. La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización. Uruguay: Trilse, 2001.

ARIAS, Edgar. Pasajeros del Silencio. Medellín: IPC, 185 p. 1999.

BRITO LEMUS, Roberto. Hacia una sociología de la juventud. En: **Revista de estudios jóvenes**, vol. 1. México: Centro de Investigación y estudios sobre juventud. Causa Joven, 1996.

CASTELLS, Manuel. La era de la información. Madrid: Alianza, 3v. 1998.

DE LA TORRE R, **Crisis o revaloración de la identidad contemporánea**. En: Revista Nómadas. 16, 16-20. (2002).

DÍAZ, A. **Subjetividad: una perspectiva histórico cultural**. Conversación con el psicólogo cubano Fernando González Rey. universitas psychologica. Consultado en junio 27 2009 en http://www.scielo.org.co/pdf. (2005).

ESPINAI C. E. & RAMÍREZ M.F. **Cuerpo civil, controles y regulaciones**. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT. (2006).

GARCÍA CANCLINI, Nestor. **Consumidores y ciudadanos: conflictos multi-culturales de la globalización**. México: Grijalbo, 257 p. 1995.

FEIXA, Carles. **De jóvenes, bandas y tribus: antropología de la juventud**. - 2. ed. Barcelona: ARIEL, Páginas 180, 2000.

FEIXA, C. **El reloj de Arena: culturas juveniles en México**. México: Centro de investigación y estudios sobre juventud. (1998).

Fernández, M. **Subjetividad y adolescencia**. Presentación del enfoque investigativo del Grupo de estudios sobre juventud de la Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia: documento sin editar. (2007).

FRANCO Y, **Subjetividad: lo que el mercado se llevó**. Revista. Herramienta. 12 Tomado de: http://www.magma-net.com.ar/subjetividad.htm. (2000)

GARCÉS, A. Nos-otros los jóvenes: polisemias de las culturas y los territorios musicales en Medellín. Medellín, Colombia: Universidad de Medellín. (2005).

GARCÉS, A. PATIÑO, C. & Torres J. Juventud investigación y saberes. Estado del arte de las investigaciones sobre realidad juvenil en Medellín 2004-2006. Medellín: Universidad de Medellín. (2008).

LOPEZ M y SEPULVEDA M. **Mil espadas mil espacios: "Prácticas espaciales juveniles emergentes en Medellín: afianzamientos y rupturas en la sociedad contemporánea"**. Trabajo de grado para optar al Título de magister en estudios socio espaciales. Universidad de Antioquia. 2007.

MAFFESOLI, M. Tiempo de las tribus: el declive del individualismo en las sociedades de masas. España: Icaria. (1990).

MALUF, M. Las subjetividades juveniles en riesgo. En Seminario Los jóvenes y la sociedad de la información. Globalización y antiglobalización en Europa y América Latina. Barcelona, España. (s.d.). (2002).

MARGULIS, Mario et al. Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre. 340 p. 1998.

MARTIN- Barbero J. **Dinámicas Urbanas de la Cultura**. Consultado en agosto 27 de 2007 en http://www.naya.org.ar/articulos/jmb.htm.Martin. (1991).

MÉLICH, J. C. **Del extraño al cómplice**. Barcelona, España: Anthropos. (1994)

NARANJO, G. Como se forma un público ciudadano: luchas sociales y memoria urbana en Medellín. Tesis. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia. (1999).

RIAÑO, P. La memoria viva de las muertes. Lugares e identidades juveniles en Medellín. Revista análisis político No. 41, 23-39. (2000).

REUTLINGER, C. T. (2001) La ciudad, el espacio y la juventud invisible. Fundamentos socio-geográficos para enfrentar los nuevos retos relacionado con el crecer en las ciudades en el comienzo del siglo 21. Tomado de [http://www.juventudcanaria.com/multimedia/0001/0001/dir\_c7q/ponencia\_reutlinger.doc]. Recuperado en marzo de 2008.

RIZO, M. (2006) Conceptos para pensar lo urbano: el abordaje de la ciudad desde la identidad, el *habitus* y las representaciones sociales. núm. 6, Tomado de: bifurcaciones. www.bifurcaciones.cl/006/Rizo.htm>. ISSN 0718-1132. Tomado en Marzo de 2008.

ROMERO, J.L. **Latinoamérica: las ciudades y las ideas**. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia. (1999).

TENZER, Nicolas. La sociedad despolitizada. Barcelona: Paidos, 280 p. 1992.

ZARZURI, R. & RODRIGO G. (2000) **Tribus Urbanas: por el devenir cultural de nuevas sociabilidades juveniles**, En: http://www.naya.org.ar/congreso2000/ponencias/Raul Zarzuri.htm. Consultado en junio de 2009.

VALENZUELA ARCE, José Manuel. Culturas juveniles: identidades transitorias. En: **Revista de Estudios sobre Juventud**. México. V 1, No. 3 p. (1997).



# 6. LA ESCUELA COMO TEXTO Y CONTEXTO: Algunas pistas para comprender la compleja escuela de hoy

por Luz Dary Ruiz Botero47

Para la ciencia su conocimiento es un conocimiento valido porque es descontextualizado, o sea la ciencia es válida porque su saber no depende del contexto del saber, al contrario todos los otros saberes son locales, contextuales y por ello menos válidos. Entonces la ciencia rehúsa reconocer su propio contexto, esa es una manera de contextualizar, pero lo hace porque tiene a su servicio una idea que, mirada desde el paradigma euro céntrico, es un absurdo, pero es totalmente aceptada por nosotros...la idea que el universalismo es la gran marca del conocimiento científico y de Europa.<sup>48</sup>

Aportar a la comprensión de los contextos y situar posiciones ético- política críticas para la acción profesional ha sido uno de los esfuerzos que me asisten en mi labor docente universitaria. Sin duda, me orientan las palabras del maestro Paulo Freire cuando plantea "Mi visión de la alfabetización va más allá del ba, be, bi, bo, bu porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado "49 y de Boaventura de Souza cuando cuestiona la descontextualización de la ciencia. También, mi ejercicio profesional me ha permitido leer en las Escuelas contextos más amplios y realidades específicas, así como buscar comprender los múltiples textos que en el día a día de esta institución se tejen.

Por lo anterior, este artículo propone una reflexión basada en contextos de referencia como Colombia, Argentina y México, aunque las generalidades de ello puedan implicar a toda América Latina. Se construye desde experiencias con comunidades educativas como son: procesos de formación a docentes en conflictos escolares y estrategias de transformación, sistematizaciones con equipos de docentes y estudiantes, investigaciones de convivencia y violencia escolar y finalmente, la formulación de propuestas locales como pactos de convivencia escolar y comunitaria para la prevención de las violencias y la promoción de relaciones democráticas en las escuelas.

<sup>&</sup>lt;sup>47</sup>Docente- Investigadora. Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia y Universidad de Antioquia. Coordinadora del Grupo de Investigación en Desarrollo Local y Gestión Territorial. Medellín, Mayo del 2014

<sup>&</sup>lt;sup>48</sup>BOAVENTURA DE SOUZA Santos. **Por qué las epistemologías del sur?**. Universidad Nacional de Rio Cuarto. Acto de apertura Espacios de-coloniales. https://www.youtube.com/watch?v=WVt-Mzklvr7c acceso mayo 12 2014 9am

<sup>&</sup>lt;sup>49</sup>FREIRE, Paulo. **La educación como práctica de la libertad**. 2ª ed. Montevideo: Editorial Tierra Nueva, 1970. Traducción directa del portugués Educação como práctica da liberdade, por Lilián Ronzoni y prólogo de Julio Barreiro. 3ª ed. Montevideo: Siglo XXI Editores, 1997

El texto se estructura en tres partes, el primero debate sobre cómo juega el entorno en las escuelas desde relaciones de interdependencia, el segundo enfatiza las implicaciones en la Escuela en tiempos de globalización neoliberal, para ser finalmente, la cotidianeidad de éstas entre sus tránsitos de conflictos y violencias lo que ocupe la atención en el artículo.

#### El entorno, ¿Cómo juega en la Escuela?

Cuando la pregunta se hace por la relación Escuela- entorno, se visualizan como posibilidades al respecto (como se representa en el esquema 1): de total independencia de la Escuela y la Sociedad, es decir que no se influyen y se aíslan ambas; de determinación de una sobre la otra, escuelas como aparatos ideológicos de Regímenes políticos por ejemplo, o de escuelas totalmente autónomas de sus contextos. Otra lectura habla de la interdependencia y acá se ancla la opción nuestra. Asumir la interdependencia es reconocer que la sociedad y los regímenes políticos establecen marcos de actuación, presionan por contenidos, valores e interacciones en el espacio escolar, pero en la cotidianeidad los sujetos tienen unas autonomías relativas para resistir, crear o reproducir estos referentes de la sociedad. Esta última perspectiva, da relevancia al proceso histórico, a la autonomía de los sujetos en tanto seres condicionados mas no determinados por las estructuras sociales, económicas, políticas y culturales.

Esquema 1: relación Escuela- contexto<sup>50</sup>



<sup>&</sup>lt;sup>50</sup>Fuente: RUIZ, BOTERO, Luz Dary. La Escuela: territorio en la frontera. Tipología de conflictos escolares según estudio comparado en Bogotá, Cali y Medellín. Instituto Popular de Capacitación. Medellín. 2006. Pág. 41. Disponible http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/colombia/ipc/ruiz.pdf

#### Es así como la

... Escuela permeada y permeadora de múltiples realidades; exigente y exigida desde las demás instituciones sociales. Escuela como centro del desarrollo social, pero también como eje o componente de contextos más amplios donde se hacen visibles formas de reproducirse el sistema neoliberal y excluyente, pero también opciones alternativas para encararlo desde referentes democráticos, de justicia y equidad. Escuela que se piensa y es pensada con relación a su rol social; Escuela que se hace texto a leer e interpretar desde los(as) sujetos educativos que la habitan, pero también desde los(as) actores(as) sociales que la interrogan; Escuela como contexto social en tanto ocupa un lugar y es referenciada desde la sociedad en su conjunto; contexto real y simbólico por el que transitan las personas en el recorrido de la vida, dejando impresiones y llevando aprendizajes. Escuela que está en los recuerdos de cada persona y en esa medida transita con los(as) sujeto... Escuela que en tanto institución de la cultura, tradicionalmente fue creada para que la sociedad concentrara la transmisión cultural y los avances de la ciencia en sus niños(as) y jóvenes y se diera la transmisión generación tras generación.51

Lo anterior, se puede contrastar con el cambio que se vive en la sociedad al pasar de referentes únicos como la religión, la razón o la ciencia a múltiples, siendo visible en las crisis de las instituciones de la cultura como la familia, la iglesia, la escuela. Por ello, éstas se ven forzadas a constituir múltiples centros de referencia, a veces hasta antagónicos, en su labor de socialización a las nuevas generaciones.

Sin embargo, esta escuela, que, pese a las exigencias de la comunidad, ha pretendido mantenerse inmune a la realidad social, conservando sus prácticas, su estructura física y curricular y sus lógicas pedagógicas; situación que desequilibra aún más los movimientos que se plantean en la sociedad, en tanto, si las Instituciones de la cultura están cambiando de manera acelerada, - por ejemplo la familia- y la Escuela se mantiene firme, no respondiendo a las nuevas demandas y anclada en sus esquemas, que va generando unos limbos, unos vacíos sociales donde no es tan claro a quién le corresponde asumirlos, con el riesgo de caer en las posiciones conservadoras que señalan a la Escuela como la única responsable de la formación de ciudadanos/ as. Quizás ese poco dinamismo de la Escuela se ampare en el poder que da el

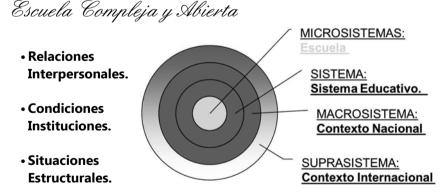
<sup>&</sup>lt;sup>51</sup>RUIZ, Luz, MORANTE, Elizabeth y otros. **Desde el Marco: sistematización de las estrategias educativas implementadas por el Colegio "Marco Fidel Suárez" para el abordaje de conflictos escolares y la promoción de relaciones de convivencias democráticas.** Instituto Popular de Capacitación Medellín. 2003. pp. 31-32 disponible en: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/ipc/desdeelmarco.pdf)

conocimiento, en el poder de ser responsable de la formación de jóvenes y de ocupar un lugar en la sociedad significativo y valorado por su importancia, reconociendo claro está, que estos privilegios cada vez son menos legitimados por las comunidades.<sup>52</sup>

Es por ello que la escuela en tanto un texto, permite leerse como un micro mundo interrelacional, donde se promueven y recrean formas del ser humanos estar, sentir, hacer y pensar en sociedad. Es develar los sentidos que allí se construyen como tarea importante, desde los lenguajes, los imaginarios y representaciones, las lógicas de la comunidad educativa. La escuela es un entramado a descifrar desde los intereses que allí convergen, interpretando los discursos que transitan en los currículos y las formas de interacción en el aula, en las que se reproducen o resisten las tendencias hegemónicas de la sociedad.<sup>53</sup>

Respecto a la Escuela como contexto, de ella se espera: el encuentro con amigos y amigas, la capacitación para el empleo, el avance de la ciencia, la circulación de información y conocimiento, la formación en valores como una expectativa de las familias, a los políticos les interesa que la Escuela les aporte militantes, la Nación parece esperar la formación de ciudadanos que amen a su patria y la legislación educativa probablemente intencionará la formación integral de sujetos sociales. En el esquema 2 se representa esas implicaciones por escalas en las escuelas.

Esquema 2: Escuela compleja y abierta<sup>54</sup>



#### Múltiples las Situaciónes de Conflicto.

<sup>&</sup>lt;sup>52</sup>RUIZ, Luz. La escuela: texto y contexto de la formación e investigación educativa. Ponencia Presentada en la Jornada de Reflexión Educativa: Investigación Educativa – Practica Docente. Realizada en Casilda, Santa Fe. Argentina. 13 de septiembre del 2002, p. 4

<sup>&</sup>lt;sup>53</sup>*Ibíd*<sub>i</sub>. p. 6.

<sup>&</sup>lt;sup>54</sup>Fuente: Esquema presentado en la teleconferencia para maestros denominada "Conflictos Escolares y Estrategias de Transformación. Michoacán- Morelia. México Marzo 19 del 2013.

Tenemos entonces, que en tanto espacio social construido históricamente por la sociedad y resignificado por quienes la habitan y le dan vida, se ve enfrentada hoy a las contradicciones y fragmentaciones propias de estos tiempos, donde los centros de referencia desaparecen para dar paso a la diversidad, emergencia de pluralidades que contrasta con la homogenización global y donde los desarrollos científicos por inimaginados que sean no logran contener la capacidad destructiva del ser humano.<sup>55</sup> Escuelas que quiéralo o no, son permeadas por este contexto de incertidumbre, caos y desorden, de posibilidades y oportunidades para la creación y la innovación. Escuelas que trasmiten, construyen y recrean conocimientos sobre esas realidades sea que las encubran, evadan o potencien transformaciones desde la formación de sujetos críticos.

Este espacio social no escapa a los sentimientos de orfandad de estos tiempos, a la deslegitimación de las instituciones básicas encargadas de la socialización de las personas y a los reproches por la efectividad de su labor educativa con las nuevas generaciones. Criticada por su encerramiento o aislamiento de sus entornos, por sus contenidos y metodológicas repetitivas y poco pertinentes a las demandas de educandos; cuestionada por la verticalidad en las relaciones y por el autoritarismo de sus prácticas educativas.

Hoy la escuela, no es espacio de socialización por excelencia, son muchos otros quienes parecen ejercer de manera más efectiva esta función, medios de comunicación, grupos de pares, centros comerciales etc.; los valores democráticos que se espera fortalezca y construya, no parecen tener mucho eco en este espacio, la desestructuración simbólica de la educación le impide ser "espacio de acogida" en tanto convoca, reciba, proteja y resignifica socialmente la vida de los sujetos; sus discursos y contenidos cotidianos no consultan las realidades, demandas y necesidades de educandos, recurriendo en muchos casos a conocimientos poco relevantes para la vida en sociedad. Quizás como ese legado de la ciencia donde el conocimiento valido es el descontextualizado como dice Boaventura de Souza Santos.

Las relaciones escuela- entorno antes descritas, en los tiempos actuales, las visualizamos en dos tendencias que pueden ser asociadas a conflictos escolares:

Escuela que se aísla y se cierra en si misma por temor al contexto: temor al
contagio de problemáticas sociales, a padecer los efectos de la fragmentación y violencia social, a que se vulnere su estabilidad a causa de políticas
y cambios legislativos impuestos por Estados o multinacionales, a la flexi-

<sup>&</sup>lt;sup>55</sup>MELUCCI, Alberto. **Vivencia y Convivencia: teoría social para una era de la información**. Editorial Trotta. Madrid 2001

bilización laboral de su personal docente y al desborde de sus puertas de la realidad desechada como lo narra Ghiso:

Usando una metáfora, nosotros, los educadores barríamos las escuelas y dejábamos la basura afuera, del otro lado de las puertas; hoy abrimos las puertas y el viento social, la poderosa realidad nos devuelve lo que creíamos haber desterrado de nuestros espacios. Queríamos una escuela limpia de realidad y ahora tenemos que la realidad desechada invade y abate la escuela. Lo peor es que no sabemos qué hacer; porque nuestras viejas tácticas evasivas ya no dan resultado. La realidad se impone con su abrumadora perversidad e irrumpe en nuestra comodidad, que en algunos casos no es más que mediocridad social.

Este aislamiento que para nada contribuye con la contextualización de la educación en las necesidades sociales, económicas, culturas y políticas de los educandos, implica la inversión de recursos en diseñar dispositivos como construir muros, enrejar puertas, controlar horarios, registrar pertenencias que se ingresa a la escuela en las bolsos escolares y en formular normas que inhabilitan comportamientos y prácticas comunes en el contexto cotidiano. Además de lo anterior, implica el desaprovechamiento de instituciones, organizaciones o redes sociales que existen en los entornos a las escuelas y pueden vincularse a la labor formativa de los educandos con el direccionamiento de docentes; es hacer de las ciudades espacios de formación ciudadana <sup>56</sup>

Es un aislamiento en doble dirección: de un lado al pretender no permitir el ingreso de realidades sociales a la escuela, como también, en impedir el tránsito y la apropiación de los sujetos escolarizados en las ciudades como espacios de formación crítica orientados por las escuelas.

 Cuestionamiento a la legitimidad social de la escuela y por lo tanto a la función del docente: Escuela que al descontexualizarse por estar aislada y al mantener sus estructuras, dinámicas y procedimientos pese al paso del tiempo, a las dinámicas sociales, a los cambios en los sujetos y a las demandas que la sociedad en conjunto establece a este espacio social, resta posibilidades de ganar en pertenencia social, de ser reconocida en su tarea fundamental y con ello de jugar un papel más significativa para la vida digna.

<sup>&</sup>lt;sup>56</sup>GHISO, Alfredo Manuel. **Pedagogía y conflicto. Pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar**. En Convivencia escolar: enfoques y experiencias. Cesep de la Corporación de Promoción Popular, Medellín, 1998

La escuela que se enfrenta a posiciones conservadoras que pretenden acusarla de la fragmentación social y de los cambios en los valores de la sociedad; pues desde estas visiones, se les adjudica responsabilidades de formación plena a la institución educativa pese a las carencias para hacer su contribución política. Así mismo, este espacio pierde respaldo como centro de desarrollo de las comunidades, como lugar de encuentro y de diversión, espacio de expresiones culturales, religiosas y políticas.

#### La Escuela en tiempos de globalización neoliberal

Es una Escuela que leída desde el supra-sistema del esquema anterior, nos sitúa en la globalización y sus lineamientos administrados desde el modelo neoliberal, donde la escuela, sus políticas y funcionamiento son condicionados desde Agencias Multinacionales que profundizan el sistema capitalista con los ajustes presupuestales para la educación, los recortes de personal y la reducción de contenidos y formas de propiciar el aprendizaje pues, en últimas, lo que interesa al sistema son personas que piensen para sí y en su sobrevivencia, que no problematicen ni interroguen la realidad, apolíticas y acríticas. Con este foco de análisis desarrollamos el siguiente apartado.

Los ciclos de reformas educativas en América Latina son un referente importante para comprender el asunto en cuestión, al respecto Pablo Gentilli<sup>57</sup> en su trabajo sobre políticas públicas, educación y ciudadanía propone una periodización de éstas.

<sup>&</sup>lt;sup>57</sup>GENTILLI, Pablo. **Políticas públicas educación y ciudadanía**. En: Educación, Globalización y democracia. Seminario Internacional 14 al 17 de enero 2002

#### Reformas educativas estructurales en América Latina 58

Primer ciclo de reformas	Segundo ciclo de reformas
A finales de 70 y principios de 80 se inician en Chile, luego en México, Ar- gentina, Colombia y Venezuela, y en la década de los 90, Uruguay y Brasil	Es más reciente finales 90 y 2000 Los recursos para las reformas en buena medida son externos (préstamos y concesiones del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional). Más población pobre a las escuelas con menos recursos para la educación, "educación pobre para pobres"
Ejes: la reforma curricular y el cambio de los marcos normativos – jurídicos desde los cuales se redefinió el papel del Estado y el financiamiento de la educación	Ejes: Las reformas curriculares con principios de eficacia, competitividad y modernización. La evaluación: con la idea de que la calidad del sistema educativo puede ser determinada por pruebas estandarizadas para educandos y educadores. La formación docente desde dos tendencias: Una la transferencia de recursos públicos para las agencias, que pasaron a transformarse en las prestadoras de servicios, al formar educadores. La otra, es el auge de agencias terciarias contratadas por medio de concursos en licitaciones públicas, lo que genera el desvío de recursos públicos hacia sectores privados. La calidad: reducida a los resultados de evaluaciones estandarizadas y según ello se asignan recursos. La modernización desde la tecnificación del proceso educativo. La asignación de recursos por demanda al reducirse los recursos por demanda al reducirse los recursos en comparación con el incremento de población que ingresa al sistema educativo. Minimización del Estado docente: al abandonar progresivamente su rol de garante del derecho a la educación y se limita a actuar como veedor y fiscalizador de la escuela.
Características ciclo: Pasteurización jurídica de la educación: cambios en normatividad leyes, decretos, códigos sin reconocer los contextos de países. El ajuste de la oferta para reducir gastos fiscales .Cambio en el rol de Estado al "estado fiscalizador" que se centra en herramientas, desmonta ministerios y deja responsabilidad de educar a regiones.	Caracterizada por: El debilitamiento de la democratización de los siste- mas educativos públicos. La crisis económica y política que genera sectores más empobrecidos. El auge de financiamiento privado de la edu- cación, entre ellos las familias

<sup>&</sup>lt;sup>58</sup>Fuente: Elaboración propia a partir de GENTILLI, Pablo. Políticas públicas educación y ciudadanía. En Educación, Globalización y democracia. Seminario Internacional 14 al 17 de enero 2002

Es desde lo anterior, y retomando a Xesus Jares<sup>59</sup> cuando se plantea que:

En tiempos de ideología conservadora y modelo neoliberal como también de expresiones de mundialización de la resistencia, la educación es disputada desde dos visiones que luchan por la organización escolar con todas las implicaciones políticas, económicas y culturales que eso conlleva. De un lado, la defensa de la educación como un derecho social, como un satisfactor público y un bien de democratización cultural y, de otro, la educación como una mercancía, como un negocio que juega en las reglas del mercado y como un bien de consumo al que se accede desde la demanda.

Dichas visiones pueden percibirse en tres asuntos:

- El primero, la escuela como una organización que distribuye recursos escasos como fuentes de poder en el horizonte de un proyecto político de sociedad. Son recursos que en sociedades de la información y la comunicación certifican conocimientos desde títulos con los que se aspira a la movilidad social.
- El segundo, la especificidad organizativa de la escuela, en tanto institución moderna que sufre la crisis de la modernidad al enfrentarse con ambigüedades, diversidad de metas, variedad de individuos, jerarquías, demandas e intereses. La relación entre escuela y metas educativas frente a decisiones organizativas de espacios, tiempos, contenidos dando lugar a confrontaciones permanentes.
- Y el tercero, la interrelación de las escuelas con contextos regionales, nacionales e internacionales que se disputan la direccionalidad política de las sociedades, propicia que las escuelas sean territorios de conflictos propios y otros más. En contextos de concentración de riquezas, de endurecimiento progresivo de desigualdades y de opciones violentas, el poder y el conflicto son característicos de sucesos coyunturales o estructurales de la escuela y de su esencia en la producción y reproducción de conocimiento. Es así, como la escuela no solo atiende demandas económicas, también reproduce o resiste a estructuras sociales y de transmisión de capital cultural.<sup>60</sup>

Esta disputa en la escuela como espacio social, entre otros es una lucha por legitimidad entre numerosos agentes comprometidos con intereses especí-

<sup>&</sup>lt;sup>59</sup>XESUS, Jares. **Educación y conflicto Guía de educación para la convivencia**. Editorial Popular. España. 2001. p. 79

<sup>&</sup>lt;sup>60</sup>RUIZ, Luz. **La Escuela como territorio en disputa**. En: nodos y nudos. Vol. 3, Nº 22, Enero – Junio de 2007. Universidad Pedagógica Nacional, UPN. Redes Pedagógicas de Maestros. pp. 6-7 Disponible:http://publicacionesemv.com.ar/\_paginas/archivos\_texto/150.pdf

ficos para la escuela, que se distribuyen desigualmente según las posiciones de dominación y dependencia de dichos agentes. Se concreta en la lucha por imponer la educación como derecho o servicio, satisfactor o mercancía, bien democrático o bien de consumo. Con las medidas implementadas desde el neoliberalismo podemos afirmar que lo que se pretende cambiar son las reglas del juego, el papel de los sujetos y su organización más no el juego de la educación en sí<sup>61</sup>

El modelo neoliberal y las ideologías conservadoras tratan de orientar los sistemas educativos sobre la imposición de pensamiento único que condiciona los modos de pensar, con sentido común que legitima y naturaliza estructuras y maquinarias de poder que tienen génesis histórica, por lo tanto es posible de transformar.<sup>62</sup>

Algunas de las premisas del neoliberalismo con la educación son: 1) El sistema educativo está regido por las leyes del mercado de la oferta y la demanda. 2) La educación no es un derecho ni una responsabilidad del Estado sino que es un servicio al que accede quien tenga la posibilidad económica de hacerlo. 3) La educación debe ser útil a la economía y 4) Los indicadores del nivel de educación de una sociedad se miden en términos de las competencias básicas de las personas y de cobertura de la educación.<sup>63</sup>

Como estrategias que según Jurjo Torres<sup>64</sup> emplea el neoliberalismo con la educación se pueden detallar: la descentralización del sistema educativo en lo económico y lo organizativo y la reconcentración de poder en decisiones y en contenidos; la privatización del sistema educativo con su articulación al sistema productivo y la vinculación de capitales privados; el favorecimiento del credencialismo y de la excelencia competitiva con la ilusión del ascenso desde el titulo con el estatus de la entidad que lo imparte; y finalmente, la naturalización de lo individual recurriendo al innatismo y a la despolitización, cuyo mayor expresión es el pánico moral, al generar ambiente de responsabilidad de problemas sociales en la labor de docentes y en calidad educativa y estimular la orientación privada de las entidades públicas.

En general, podemos establecer cinco aspectos de la incidencia de las reformas educativas que influyen de manera directa en la convivencia y los conflictos escolares, y que pueden asociarse luego con violencia estructural, como siguiente apartado de este texto: a-La legislación educativa pues

<sup>61</sup>Ibíd. p.9

 $<sup>^{62}</sup>$ TORRES SANTOME, Jurjo. La educación en tiempos de neoliberalismo: un mundo en crisis y restructuraciones, ediciones Morata. España. 2001

<sup>63</sup>RUIZ. 2007. Op. cit., p.24

<sup>64</sup>TORRES. Op. cit,.

se requiere un cambio de los marcos normativos vigentes. b- Los recursos económicos públicos con nuevos criterios para su asignación y manejo. c- El deterioro de las condiciones de trabajo de docentes al implicar una reducción de los salarios, el incremento del horario de trabajo y de enfermedades, como la falencia de recursos en las escuelas. d- Los sistemas de evaluación con nuevos métodos y criterios de evaluación en perspectiva de la calidad educativa. e - La reforma curricular al introducir otros contenidos y nuevos estándares en la formación.

# La cotidianeidad de la escuela entre sus tránsitos de conflictos y violencias

En este sentido la convivencia escolar democrática, implica el reconocimiento del otro y la otra, como semejantes y diferentes a la vez, lo cual requiere la potencialización de las subjetividades, de las creatividades y de las particularidades de cada persona; recreando sus historias, costumbres, sueños y aprendizajes en el sistema educativo. La pretensión es que, en la convivencia escolar democrática tengan lugar las subjetividades y las autonomías de los sujetos, reconociendo además que estas no constituyan obstáculos para configurar proyectos comunes que promuevan el encuentro en el espacio escolar. Se trata de aprender a vivir juntos conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad y, a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos, gracias justamente, a esta comprensión de que las relaciones de interdependencia son cada vez mayores, y a un análisis compartido de los riesgos y retos del futuro.<sup>65</sup>

Para comprender los conflictos y las violencias en las escuelas, consideramos pertinente partir de la convivencia y las visiones que de ella tienen las comunidades educativas, pues para algunos es asumida como modelo idílico, al ser referenciada a valores y actitudes de dialogo, respecto, tolerancia y armonía. Mientras otros la reconocen como estrategia o medio para evitar la violencia. Son diversas las visiones que referencian la convivencia como una finalidad de la vida en sociedad y para la cual debe formar la escuela. Desde jóvenes estudiantes, es más común asociarla a eventos o actividades de tipo lúdico, recreativo y cultural como paseos, torneos entre otros.

La convivencia en tanto practica social y política implica la vida en sociedad y en espacios como la escuela, pero ante todo son aprendizajes que se adquieren con otros y en contextos específicos, como lo plantea María Teresa Uribe al afirmar: Si bien la Convivencia es un valor ético, una virtud social,

<sup>&</sup>lt;sup>65</sup>DELORS Jacques. **La educación encierra un tesoro**. Unesco.1990. p. 11

un deber ser, su contenido y su sentido van más allá de los enunciados y de las buenas intenciones. La convivencia es ante todo, una práctica social y política, una manera de ser y de estar en el mundo; una forma de relacionarse y de interactuar en la cotidianeidad compleja y cambiante. Y una estrategia para construir un orden democrático. A su vez, la convivencia no es algo que se presenta espontáneamente como si fuera instintiva en los seres humanos. Por el contrario es algo que se construye, que se produce social y colectivamente. Requiere no sólo de convicción, buenas razones y voluntad, sino también de condiciones sociales e institucionales mínimas pues, es ante todo, el fruto del acuerdo, el resultado de un consenso múltiple y de desarrollo que no es permanente y fijo sino móvil y cambiante, sujeto a modificaciones periódicas de acuerdo con los retos y las demandas de las grandes y pequeñas transformaciones sociales... La convivencia no es parte de la esencia, es construcción colectiva de sujetos.<sup>66</sup>

En tantas prácticas sociales y políticas, la convivencia democrática, implica reconocer la heterogeneidad, la multiplicidad y pluralidad de la humanidad, desde sus interacciones, representaciones, acciones y formas de relacionar entre sí. Amerita el reconocimiento de sí mismo, del otro como legitimo otro y de los conflictos en tanto posibilidades de cambio y transformación conjunta.

Ser Inacabado Reconocerse a SI MISMO Equipajes Vitales Abordaje Reconocer Reconocer CONFLICTOS al como **IMPLICA** posibilidades **OTRO** RECONOCIMIENTOS como Legítimo Abordar Concepciones Conflictos desde Prácticas Otredad DEMOCRATICAS

Esquema 3: Implicaciones del reconocimiento<sup>67</sup>

<sup>&</sup>lt;sup>66</sup>URIBE, María Teresa. La convivencia política en la escuela. En: consenso. Revista política No 1. 1994. p.35

 $<sup>^{67}</sup>$ Esquema presentado en videoconferencia para maestros denominada: "Conflictos Escolares y Estrategias de Transformación". Michoacán- Morelia. México. Marzo 19 del 2013

Reconocerse a sí mismo como seres sociales inacabados, implica asumirse como ser en permanente construcción lo cual exige la conciencia de inacabamiento "Así llegamos al punto del que quizás debimos haber partido. El del inacabamiento del ser humano. Es verdad, el inacabamiento del ser o su inconclusión es propio de la experiencia vital, donde hay vida hay inacabamiento"<sup>68</sup>

Reconocer al otro es aceptarlo como interlocutor válido, como contradictor dotado de discurso, de palabra y de acción. Es involucrarlo desde lo que él es y desde lo que él aporta como actor social con derecho a compartir con nosotros el mismo espacio. Es hacerlo visible, identificable y reconocible, sin pretensiones de absorberlo hacia nuestra trama social y sin perder nuestra identidad para asumir la suya. La diferencia es un valor social que se debe preservar y no es un obstáculo a superar; su mantenimiento es la clave de un proceso de desarrollo que pretende definirse como democrático.<sup>69</sup>

El reconocer al otro como legitimo otro en convivencia, pasa por asumir la pluralidad y la diversidad no como discursos vacíos y retóricos que se repiten en todo lado, sino como nociones consientes y practicadas cotidianamente. Finalmente, el reconocimiento de los conflictos como posibilidades de cambio social y personal, de aprendizajes significativos y de abordaje en perspectiva de convivencia democrática. Visiones, donde la democracia como proyecto común de convivencia, se configura paulatinamente, dando lugar a la emoción en el convivir en el espacio escolar.<sup>70</sup>

Si alguien me objetara que el reconocimiento previo de los conflictos y las diferencias de su inevitabilidad y su conveniencia, arriesgaría a paralizar en nosotros la decisión y el entusiasmo en una lucha por la sociedad más justa organizada y racional, yo le replicaría que para mí una sociedad mejor, es una sociedad capaz de tener mejores conflictos. De reconocerlos y de contenerlos. De vivir, no a pesar de ellos, sino productiva e inteligentemente en ellos. Que sólo un pueblo escéptico sobre la fiesta de la guerra, es un pueblo maduro para la paz<sup>71</sup>

Distanciándose del planteamiento de Zuleta, en discursos y prácticas escolares parece asumirse la convivencia y los conflictos como contrarios, por ello

<sup>&</sup>lt;sup>68</sup>FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa**. Siglo XXI editores.

<sup>69</sup>URIBE. Op.cit,. p. 35.

<sup>&</sup>lt;sup>70</sup>MATURANA, Humberto. Transformación en la convivencia. Dolmer, Ediciones. Segunda edición. Caracas. 2002. p.29

 $<sup>^{71}</sup>$ ZULETA, Estanislao. Colombia: violencia, democracia y derechos humanos. En: Ensayos. Ediciones Altamir. Bogotá. 1991. p.112

se suele recurrir a negar, evadir, rechazar o buscar prevenir y controlar los conflictos, en tanto se les asocia a problema u obstáculo, desconociendo sus posibilidades para aportar al desarrollo de este espacio escolar.

De ahí que la noción de conflictos escolares sea:

# Esquema 4: Definición conflictos escolares<sup>72</sup>

#### **CONFLICTOS ESCOLARES**

Entendidos como: conjunto de situaciones caracterizadas por divergencias asociadas a intereses y problemas vinculados a la *reproducción y transformación* cultural - política de los sujetos y las sociedades.

Estos conflictos se presentan entre individuos, colectivos y estado y se desarrollan en el territorio social de la escuela, implicando su función social.

La noción recurre a unos individuos o colectivos que suele ser la comunidad educativa. A unos problemas que equivalen a asuntos como la disputa por el conocimiento y por el reconocimiento de los saberes; el poder y las formas de construirlo en la institución son una confrontación permanente en las relaciones de autoridad; la legitimidad de saber y autoridad son tensiones frecuentes; la regulación de comportamientos y el control del cuerpo desde lógicas adultocéntricas que chocan con cosmovisiones de los jóvenes, es el encuentro o desencuentro intergeneracional; la socialización entre hombres y mujeres con parámetros de igualdad también hacen su juego en la escuela y se expresa en discriminaciones de género en contenidos, textos escolares, discursos, resaltando diferencias que excluyen e inhabitan, no diferencias que complementan y potencian el desarrollo; la norma, como institución de socialización básica entra en escena en algunos casos desde la imposición autoritaria a su implementación, en otros en prácticas democráticas que hacen participe a toda la comunidad educativa en su construcción y regulación en tanto acuerdos para la convivencia escolar.

Y finalmente, a unas expresiones de los conflictos escolares, como la exclusión del sistema educativa de educandos que no responden a parámetros

<sup>&</sup>lt;sup>72</sup>Fuente: Esquema retomado de presentación videoconferencia a maestros denominada "Conflictos Escolares y Estrategias de Transformación". Michoacán- Morelia. México marzo 19 del 2013.

establecidos académica y disciplinariamente, la deserción de jóvenes que no encuentran en la escuela respuesta a sus necesidades y lugares para evidenciar sus intereses, discriminaciones de género, de etnia, de condición socio-económica, de ideología refuerzan la sociedad excluyente en que vivimos, el maltrato emocional y psicológico, cuando no es directamente físico como recursos para amoldar y aconductar al otro, al diferente que se resiste a homogenizar su ser, pensar y actuar en esta institución.

Es entonces, como podemos resaltar que los conflictos escolares desde la teoría crítica de la educación son tanto analizadores de la realidad social desde la escuela, como instrumento para la transformación de la estructura y dinámica escolar.<sup>73</sup>

Los conflictos han sido equiparados a expresiones violentas del mismo, lo cual propicia la invisibilización de problemas sobre los que se deben unir esfuerzos para su superación.

...lo único que es absolutamente mudo es la violencia, porque la violencia carece de discurso, no media una palabra...Y el discurso no es solamente lenguaje, no alude solamente a que se tenga un código común...el discurso es ante todo sentido, es ante todo persuasión, forma de contestar, forma de argumentar. Para que exista el discurso es fundamental reconocer al otro, como capaz de argumentar, de expresar su palabra<sup>74</sup>

Esa mudez de la violencia, al no reconocer al otro como legítimo se evidencia en los espacios sociales como las escuelas, siendo allí donde reconocemos la violencia escolar, por los actores que implica como estudiantes, docentes y directivas, pero además porque suele desarrollarse en dicho espacio y con problemas que competen a la labor educativa o la sociedad en su conjunto y que se escenifican en la escuela comprometidas sus funciones sociales y las comunidades educativas.

Para redimensionar las visiones de violencia y connotarla en plural, Johan Galtung propone la violencia directa, la violencia estructural y la violencia cultural<sup>75</sup>

<sup>&</sup>lt;sup>73</sup>RUIZ, BOTERO, Luz Dary. La Escuela: territorio en la frontera. Tipología de conflictos escolares según estudio comparado en Bogotá, Cali y Medellín. Instituto Popular de Capacitación. Medellín. 2006. Disponible http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/colombia/ipc/ruiz.pdf

<sup>&</sup>lt;sup>74</sup>URIBE. Op.cit,. p.35

<sup>&</sup>lt;sup>75</sup>GALTUNG, Johan. **Las tres R: Reconstrucción, reconciliación y reconstrucción. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia**. Gernika Gogoratus España. 1999

La primera violencia, la directa, es la clásica, quizás más referenciada en los estudios; se dirige al cuerpo humano con acciones como asesinato, desaparición, maltrato y a la infraestructura de los pueblos con su destrucción; es común que en los países existan especialistas en precisar indicadores o medidas de esta violencia desde conflictos bélicos o guerras como máximas expresiones de la misma; tiene que ver con conductas o acciones intencionadas de los sujetos sociales para causar daño y eliminar al otro. La segunda, es la estructural asociada a las condiciones de exclusión-contradicción del sistema y se expresa en la pobreza por privación a necesidades humanas básicas y en la represión e incumplimiento de la plena vigencia de los Derechos Humanos como acuerdo establecido en tanto mínimo de humanidad. La ejecutan actores que detentan poder al incidir en la vida de las personas, pueden ser gobiernos, multinacionales, empresas u otros. Y finalmente, la más reciente y menos referenciada en las investigaciones, la violencia cultural, quizás como base de las anteriores, pues desde los imaginarios y representaciones se reproduce el autoritarismo, la naturalización de la desigualdad y la injusticia como mecanismos propios de esta violencia. Se suele soportar en suposiciones y actitudes de los sujetos, que respaldan las violencias cualquiera sea su naturaleza.

En la escuela estas violencias se expresan de diferentes formas, tanto entre la comunidad educativa proyectándose en la sociedad, como en el entorno local con la escuela donde hacen presencia actores barriales, municipales y nacionales que influyen en la institución. Con la intención de contextualizar la escuela y las prácticas educativas de la realidad Latinoamérica en relación a las violencias establecidas por Galtung: violencia directa, violencia estructural y violencia cultural en una perspectiva de paz positiva, se retoma las elaboraciones del Módulo de Enfoques la clase 1 del Curso Virtual, Conflictos Escolares y Estrategias de Transformación realizado por el Instituto Popular de Capacitación para la Confederación de Trabajadores Docentes de la República de Argentina en 2003, 2004 y 2005

Quizás es menor la incidencia de la primera violencia en los espacios escolares en la generalidad de nuestros países, -aunque la tendencias es a aumentar- no podemos afirmar lo mismo de la violencia estructural y cultural, pues las políticas educativas afrontan reformas desde las que se justifica menor inversión, mayor eficiencia y rentabilidad del sistema, privatización de derechos desde la consigna de calidad, reducción de la educación a servicio que juega en las leyes del mercado como se abordó en el anterior planteamiento. A lo anterior, más de carácter estructural se le suma las prácticas culturales que en las escuelas reproducen imaginarios, representación y sentidos de lo público, los derechos y deberes de forma limitada, el ser ciudadano

que desafortunadamente naturaliza fenómenos como la pobreza, la inequidad y las violaciones de los derechos.

En la relación escuela y la violencia directa que es dirigida al cuerpo del otro, en su esencia física, moral o sicológica, y escenificada en el espacio escolar, suele ser más frecuente en tiempos de dictaduras, de guerras civiles o entre Estados, así como en conflictos armados internos, o graves expresiones de violencia social.

Respecto a la escuela y la violencia estructural, el Chileno Hopenhayn<sup>76</sup> sus esfuerzos por explicar los conflictos violentos en América Latina, asume como eje de análisis la exclusión en la región en tres aspectos: desarrollo con exclusión, exclusión política y la cultura represiva que pueden ser leídos en la educación desde los 90 en las desigualdades sociales cada vez más marcadas, dificultan la obtención de recursos mínimos para la educación de las familias, pero también la carencia de condiciones dignas para el ejercicio de la práctica educativa en sentido locativo, textos escolares, entre otros. En las legislaciones sobre el empleo y su flexibilidad, impacta concretamente en el desempleo y la informalidad en este, propicio el trabajo infantil como forma de sobrevivencia donde el tiempo para el estudio es residual ante la emergencia de poderse alimentar y asegurar la vivienda propia y de la familia; la pauperización en el trabajo de docentes cada vez con menores posibilidades de su dignificación profesional y más desvalorado su rol social. En las condiciones de insatisfacción de necesidades básicas de la población, articulado a lo anterior es de gran magnitud los niveles de desnutrición de la población en especial de niños-as, constituyéndose además en causal de muerte, esta situación impide el desarrollo integral y por lo tanto reduce posibilidades de aprendizaje en la niñez Y también, en los derechos como servicios en el mercado, se privatizan, se ofertan en calidad para quien pueda acceder a ellos, la educación de sectores marginados se ve afectada en la destinación de recursos por parte del Estado, y en la tendencia generalizada a su administración desde sectores privados, reforzando desde medios de comunicación su legitimidad en eficiencia, eficacia y calidad ante el desprestigio de lo público.

**Respecto a la exclusión política** por ausencia o pérdida de legitimidad del Estado, como también por la tendencia autoritaria de los regímenes se puede inferir: 1 La desarticulación de derechos y fragmentación de la educación como servicio. 2 Las políticas exigidas desde agentes multinacionales que no consultan las realidades específicas y se encargan de salvaguardar sus in-

<sup>&</sup>lt;sup>76</sup>HOPENHAYN, Martín. **Conflicto y violencia: pantalla sobre un horizonte difuso**. En: Construir la paz. Memorias del Seminario Paz, Democracia y Desarrollo, Bogotá: CEREC. 1990

tereses a costa del bienestar humano. 3 El esfuerzo por reducir el déficit fiscal a costa de la garantía de los derechos económicos, sociales y culturales, de las condiciones adecuadas para la prestación del derecho a la educación y la inserción en el mundo globalizado. 4 La falta de cultura política en las regiones que se encarguen de veedurías y de exigir al Estado, promoviendo mecanismos de participación y de protesta social.

La cultura represiva como dispositivos del orden cultural y simbólico que emplean los regímenes para legitimar sus acciones y reproducir tendencias hegemónicas. La emergencia del autoritarismo desde estos dispositivos, se difunde desde culturas autoritarias de la sociedad civil que se encargan de reforzar hábitos e ideologías que poco favorecen el dialogo, la democracia y la vigencia de los derechos humanos: 1 Prácticas autoritarias transmitidas desde espacios de socialización como familia y escuela, que configuran representaciones de la opción violenta para el logro de propósitos. 2 Militarización de la política, incremento de medidas de seguridad, reconocimiento de actores armados y no de movimientos sociales. 3 Desmembramiento de organizaciones sociales y sindicalistas, como el caso de los magisterios o las confederaciones de trabajadores docentes amenazadas, asesinados o desaparecidos por sus protestas o desarticulados por la sobrevivencia económica. 4 Manipulación de información y censura a posiciones críticas, el control de medios masivos de comunicación por sectores políticos y empresariales que emplean para reproducir sus intereses y generar opinión favorable a la privatización, a la desregulación laboral, al autoritarismo como camino para el cambio y a la irresponsabilidad del Estado. 5 Incremento de la segregación entre "buenos" y "malos", "terroristas" y "salvadores", polariza posiciones, refuerza ideologías conservadoras.

En cuanto a la escuela y violencia Cultural: Este tipo de violencia, asumido como la reproducción o fortalecimiento desde ideologías o prácticas educativas de la injusticia, la desigualdad y el incumplimiento de los Derechos Humanos, proponemos leerlas desde la tipología de conflictos que Alfredo Ghiso (1998) establece en sus reflexiones sobre conflicto y pedagogía 1 Violencias culturales significadas en el no-reconocimiento de los saberes de los sujetos, de sus experiencias particulares y ante todo de sus necesidades para apropiarse la realidad social que los reta permanentemente a sobrevivir y transformarla. Es el conocimiento tradicional, entendido como verdad absoluta que reposa en libros y en docentes, concepción que establece relaciones verticales y deslegitimaciones de otros saberes. 2 El control sobre el cuerpo, el cuerpo como el primer territorio humano, la corporalidad que permite establecer relación con otros; en su decoración, su manejo y su comportamiento, para lo cual la escuela dispone de dispositivos y normas

que regulan. 3 El tercer conflicto es el que se da a nivel de las representaciones, de los constructos simbólicos, de los imaginarios en el espacio escolar. Las representaciones e imaginarios desde los que se justifican y legitiman los anteriores, asuntos que a nivel de mentalidades y su perfilamiento permiten escuelas del control y no de la emancipación, escuelas para el orden y no para el caos, escuelas para el funcionamiento social y no para su transformación, escuelas para obedecer y no para construir críticamente, escuelas para un futuro y no para la vida, escuelas para otros y no escuelas para los propios.

Aportar a la construcción de paz positiva, entendida como presencia de justicia social y mínimo de violencias, implica alterar estas tres formas de violencia, requiere de propuestas y estrategias creativas e innovadoras que tengan la capacidad de afectar tanto la estructura del sistema excluyente en el que vivimos, como las mentalidades y cosmovisiones de la comunidad educativa desde sus prácticas cotidianas, para edificar desde ahí, desde lo macro, pero también desde los micro espacios sociedades democráticas, incluyentes y justas donde todos, absolutamente todos los seres humanos tengamos un lugar en condiciones dignas; en donde la educación como derecho social inalienable sea esencial en tanto medio para el desarrollo integral de personas, instituciones y sistemas.

Es así como propiciar prácticas democráticas de convivencia escolar, exige además de condiciones sociales, económicas y políticas, que se fortalezca el papel de las escuelas, potenciando la voluntad política de los sujetos en las escuelas para promover la democracia y propiciando interacciones donde los derechos humanos sean los orientadores de la dignidad humana. El reto que nos plantean estas prácticas es que la sociedad en su conjunto nos vinculemos al desarrollo de la educación, configurando un proyecto político para la construcción de sociedades equitativas, solidarias y democráticas en las cuales las escuelas pueden ser texto y contexto de las complejas realidades actuales.

# Bibliografía

BOAVENTURA DE SOUZA Santos. **Por qué las epistemologías del sur?**. Universidad Nacional de Rio Cuarto. Acto de apertura Espacios de-coloniales. https://www.youtube.com/watch?v=WVtMzklvr7c acceso mayo 12 2014 9am. 1 hora y 13 segundos

DELORS Jacques. La educación encierra un tesoro. Unesco.1990. p. 11

FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa**. Siglo XXI editores. Argentina. 2003. 139 p.

\_\_\_\_\_\_. La educación como práctica de la libertad. 2ª ed. Montevideo: Editorial Tierra Nueva, 1970. Traducción directa del portugués Educaçao como práctica da liberdade, por Lilián Ronzoni y prólogo de Julio Barreiro. 3ª ed. Montevideo: Siglo XXI Editores, 1997. 130 p.

GALTUNG, Johan. Las tres R: Reconstrucción, reconciliación y reconstrucción. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia. Gernika Gogoratus España. 1999

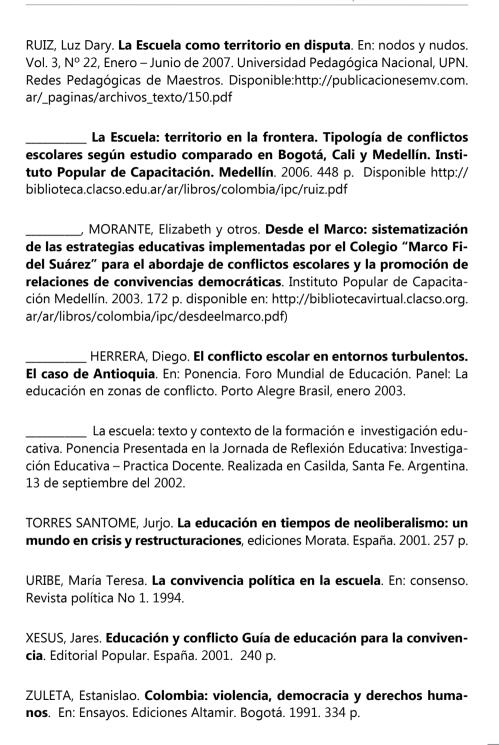
GENTILLI, Pablo. **Políticas públicas educación y ciudadanía**. En: Educación, Globalización y democracia. Seminario Internacional 14 al 17 de enero 2002

GHISO, Alfredo Manuel. **Pedagogía y conflicto. Pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar**. En Convivencia escolar: enfoques y experiencias. Cesep de la Corporación de Promoción Popular, Medellín, 1998

HOPENHAYN, Martín. **Conflicto y violencia: pantalla sobre un horizonte difuso**. En: Construir la paz. Memorias del Seminario Paz, Democracia y Desarrollo, Bogotá: CEREC. 1990

MATURANA, Humberto. **Transformación en la convivencia**. Dolmer, Ediciones. Segunda edición. Caracas. 2002. 283 p.

MELUCCI, Alberto. **Vivencia y Convivencia: teoría social para una era de la información**. Editorial Trotta. Madrid 2001. 181 p.





# 7. EL DERECHO AL DEPORTE Y LA RECREACIÓN EN CONTEXTOS DE VIOLENCIA Y EXCLUSIÓN SOCIAL. LAS CARAS DE LA CIUDAD Y LOS DESAFÍOS DEL SER CIUDADANO.

### por Yenni Maritza Salazar

"Las ciudades deben ser un ámbito de realización de todos los derechos humanos y libertades fundamentales, asegurando la dignidad y el bienestar colectivo de todas las personas, en condiciones de igualdad, equidad y justicia. Todas las personas tienen el derecho de encontrar en la ciudad las condiciones necesarias para su realización política, económica, cultural, social y ecológica, asumiendo el deber de la solidaridad (Foro Social Américas, 2004)".

# Introducción

Nuestras ciudades latinoamericanas se configuran en la actualidad desde escenarios y relaciones cambiantes, conflictivas y contradictorias como resultado de las tendencias globales. Se constituyen desde espacios de confluencia de intereses, necesidades y posibilidades que hacen visible el entramado que define las particularidades urbanas, evidenciando en ello la aparición de nuevas experiencias y actores que luchan por el reconocimiento del derecho a la ciudad.

Aún persisten problemáticas de grandes dimensiones que vienen afectando negativamente a la sociedad latinoamericana, como lo muestra notablemente el aumento de la desigualdad, la exclusión y las conflictividades que se resuelven por vía de la violencia. A pesar de la existencia de políticas públicas que promulgan en sus discursos cambios sociales, poco se avanza en transformaciones significativas frente al mejoramiento de las condiciones de vida de la población y constantemente aquellos más vulnerables, se ven enfrentados a situaciones que limitan sus posibilidades para realizarse plenamente como sujetos de derechos.

Es necesario que la dinámica de este contexto confronte el quehacer de las políticas en relación al cumplimiento del derecho a la ciudad, lo cual implica que avancen como mediadoras de la participación de las comunidades desde su reconocimiento, haciendo visible sus voces y propuestas. Fortalecer su participación y su poder de incidencia en la construcción de políticas de ciudad, no meramente consultivas, sino como protagonistas en las iniciativas que surgen desde sus particularidades culturales, desde sus propias necesidades y sus trayectorias organizativas.

Propiciar un acercamiento a las características que configuran estos contextos en la contemporaneidad, implica por un lado, la posibilidad de acercarnos y reflexionarlos desde los lugares que nos brindan las prácticas educativas gestadas en estas realidades de ciudad, y por el otro, reconocer en ello los nuevos desafíos para enfrentar creativa y estratégicamente su transformación. Por esto, la invitación a conocer desde experiencias pedagógicas que a través del deporte, la recreación y el uso del tiempo libre, en el ejercicio de su cumplimiento como derecho, prácticas significativas que se convierten en propuestas que aportan a los desafíos del contexto de la ciudad, fortaleciendo la acción ciudadana en vía a promocionar escenarios de convivencia desde la transformación de las conflictividades, la exclusión y la violencia social.

Así uno de los mayores retos es lograr generar procesos de formación ciudadana donde conjuntamente las personas logren acercamientos, lecturas y reflexiones críticas de los contextos donde se dan las prácticas deportivas y recreativas, en el cual se permita identificar cambios, tensiones, oportunidades, limitantes, que condicionan las posibilidades de una vida digna. De igual forma, continuar promoviendo procesos de ciudadanía frente a la reivindicación de los derechos humanos, fortalecer los procesos organizativos y participativos para la dignificación de la vida y la construcción democrática de la sociedad.

En el siguiente texto se dará un acercamiento a las realidades que configuran las prácticas educativas a través del deporte y la recreación en la ciudad, para ello, se ubicará en un primer momento, el deporte y la recreación como un derecho, un acercamiento a los lineamientos internacionales que exigen a los Estados avanzar en su cumplimiento y garantía. En segunda instancia, abordaremos los aspectos que vienen caracterizando el contexto de ciudad donde situaciones de conflicto, violencia y vulneración sistemática de los derechos económicos, sociales y culturales de la población, condicionan o inciden en el desarrollo de las prácticas pedagógicas. Y por último, nos acercaremos a las características de algunas prácticas deportivas y recreativas y las formas como vienen confrontando los retos del contexto para fortalecer la acción ciudadana y la promoción de la convivencia en la ciudad.

# El deporte y la recreación como derecho fundamental

Los derechos humanos están constituidos por un conjunto de principios de carácter integral y universal, lo que exige una responsabilidad directa de los Estados para velar por su garantía y cumplimiento a toda la sociedad. El deporte y la recreación consagrado como un derecho en cuanto es considerado una condición esencial para dignificación de las personas, contribuye al

mejoramiento de la calidad de vida y al desarrollo humano, social y cultural de una sociedad. Por ello, los Estados desde los Derechos Económicos Sociales y Culturales, están llamados a considerar este aspecto como un motivo de inversión prioritaria, aportando en el diseño de políticas y programas que garanticen el ejercicio de este derecho a los ciudadanos.

Los derechos garantizan a los seres humanos y colectivos la expresión de su cultura, la transformación de su identidad, la valoración de sus saberes, creencias, tradiciones, cosmovisiones a través de los cuales otorgan sentidos a su existencia. Por ello el derecho al deporte y la recreación garantiza que:

(...) todo ser humano pueda construir su corporalidad y aprovechar el tiempo de ocio, disfrutando libremente de medios y escenarios para el desarrollo de actividades, expresiones o manifestaciones deportivas y creativas; este disfrute debe darse acorde a sus gustos, tendencias, intereses y condiciones especiales. En este sentido, este derecho vela por el desarrollo del ser lúdico y creador de cada ciudadana y ciudadano, de manera individual y colectiva, a partir de sus sentimientos, emociones, percepciones y vivencias y por la creación y re-creación de nuevas relaciones y expresiones vinculadas al juego, el baile, el deporte, la risa, el canto y, en general, a todas aquellas manifestaciones que posibilitan el despliegue de capacidades y potencialidades corporales en la vida cotidiana (...) (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2011)

Desde los acuerdos internacionales en materia de deporte y recreación, se han desarrollado diferentes pactos, declaraciones, cartas y convenciones, para exigir y avanzar en el cumplimiento de este derecho, a través del establecimiento de marcos jurídicos, leyes y reglamentaciones que permiten orientar la definición de políticas y el desarrollo de programas. Algunos lineamientos a nivel internacional corresponden a los siguientes:

- Carta internacional de la educación física y el deporte, UNESCO 1978, donde se concede al deporte y a la educación física el título de derechos fundamentales. Las naciones adscritas a la UNESCO se comprometen a favorecer las actividades deportivas y recreativas en especial en los países y en los sectores menos favorecidos.
- Declaración del Milenio, Resolución aprobada por la Asamblea General 55/2, ONU (Septiembre de 2000), donde se afirma que el deporte, además de actividad física y hábito saludable, puede ser un elemento para encontrar y mantener la paz.
- Carta Iberoamericana del Deporte (1993), los Estados deben promover y difundir el deporte como elemento fundamental del desarrollo humano integral y con esto fomentar la construcción de una cultura deportiva,

reconociéndolo como un bien social y un estilo de vida. En el caso del juego y la recreación, esta declaración los reconoce como una estrategia para superar situaciones derivadas de los conflictos o de los problemas sociales.

- Declaración sobre Mujer y Deporte con apoyo del Comité Olímpico Internacional, Brighton – Reino Unido (5 al 8 de mayo de 1994), el objetivo de esta declaración es incluir por completo a la mujer en todas las manifestaciones deportivas existentes. Los Estados deben elaborar las políticas y estrategias por medio de las cuales las mujeres y niñas puedan acceder al deporte en ambientes seguros.
- El deporte como medio de promover la educación, la salud, el desarrollo y la paz, ONU (A/RES/60/9, 3 de Noviembre de 2005). En el 2005 fue proclamado por la ONU el año Internacional del Deporte y la Educación Física. Mediante esta resolución se determinaron las estrategias por medio de las cuales, estas actividades servirían para promover la educación, la salud, el desarrollo y la paz, a través de diferentes programas y acciones realizados por los países miembros de esta organización.
- Declaración de los Derechos del Niño, aprobada por la asamblea general de la ONU el 20 de Noviembre de 1959, donde los niños y niñas deben disfrutar de los juegos y las actividades recreativas con fines educativos. La sociedad y el Estado deben garantizar este derecho.
- Cumbre Latinoamericana y Caribeña de la Educación Física y Primer Congreso Iberoamericano de la Actividad Física, La Habana – Cuba (13 de Abril de 2006) Treinta países se reunieron en La Habana para discutir la importancia de la práctica de la Educación Física. Surgió la necesidad de crear nuevas alternativas, con las cuales no sólo los niños, sino también todas las personas sin importar su edad, tengan acceso a la educación física independiente de la educación formal.

Teniendo en cuenta los referentes internacionales, el papel del Estado debe orientarse a respetar y garantizar las condiciones para el ejercicio efectivo y progresivo del cumplimiento del derecho al deporte y la recreación, orientando las actividades de las instituciones públicas hacia su cumplimiento, otorgando un papel relevante en la definición de políticas y actividades relacionadas con el desarrollo de la actividad física y el uso del tiempo libre en los territorios, como asunto de formación ciudadana donde las personas cuenten con herramientas para el ejercicio de sus derechos.

# Las caras de la ciudad: contextos de violencia y exclusión social

Un acercamiento a los aspectos más relevantes que configuran en la actualidad los contextos de las prácticas educativas desde el deporte y la recreación, están atravesados por una multiplicidad de factores caracterizados por las contradicciones de la globalización. La globalización se viene comprendiendo como un proceso diverso que se manifiesta en diferentes ámbitos de una sociedad. Se caracteriza por el flujo de capital, recursos, mercancías, fuerza de trabajo, patentes, culturas, imágenes, información, conocimientos que operan a través de diversas estrategias económicas, políticas y culturales, incidiendo de manera significativa en diferentes ámbitos de la vida social.

Las ciudades en la contemporaneidad se convierten en las principales receptoras de las tensiones y conflictos generados por la dinámica global. El aumento de la desigualdad social, la violencia y la exclusión en un gran sector de la sociedad, evidencia la lógica de sus contradicciones. La sistemática vulneración de los derechos, relacionados con los procesos de privatización que aún persisten, afectan las garantías de acceso y el cumplimiento de los derechos fundamentales como salud, educación, servicios públicos y vivienda dignas, al igual que el deterioro de las condiciones laborales que se ven afectadas por el modelo de flexibilización, por la presencia de la inversión extranjera y multinacionales en el territorio.

La falta de empleos dignos incide significativamente en las condiciones de vida de los ciudadanos. El desempleo, la inestabilidad laboral, la discriminación, la disminución de garantías y el crecimiento de la informalidad, siguen siendo problemas que agudizan la pobreza y exclusión en la ciudad. Una de las mayores preocupaciones de los hogares está relacionada con la falta de ingresos, situación que impide asumir las exigencias cotidianas de sobrevivencia, la compra de alimentos, el pago del arriendo, los servicios públicos y otros gastos relacionados con el tema de la salud, la educación y la recreación.

Por otro lado, el contexto de salud no es nada favorable. El aumento de enfermedades en la población, sumado a las dificultades de acceso y calidad en la atención, se convierten en uno de los mayores obstáculos para ingresar al sistema de salud. Son desgastantes los caminos administrativos que las personas tienen que atravesar para lograr un diagnóstico de médicos especialistas, incluso se ve la necesidad de recurrir a herramientas jurídicas con el fin de hacer valer el derecho a la salud. Esto es el resultado de la creación de sistemas donde prevalecen las necesidades financieras de las entidades prestadoras de servicio, sobre las demandas fundamentales de la

población, centrándose más en el manejo de costos que en los servicios que se ofrece a las personas.

En el ámbito educativo, el contexto no se aleja de las tensiones generadas. Las condiciones educativas para los habitantes de las zonas más pobres de las ciudades siguen siendo desfavorables. A pesar de las campañas para evitar el abandono de la población al sistema escolar, se siguen presentado situaciones de deserción que afectan el derecho a la educación. Factores como la falta de ingresos en los hogares, el maltrato escolar, la discriminación, el conflicto y la violencia en los territorios, son entre otros, causantes de esta situación. La violencia se ha trasladado al interior de las aulas de clase y los jóvenes sienten temor por las amenazas, esto hace que las familias se desplacen a otros lugares de la ciudad, lo que obliga a los jóvenes a desertar de las instituciones educativas.

En los procesos de formación superior, la problemática gira en torno a las limitadas posibilidades para ingresar a una educación de calidad. La preparación para responder a los retos del medio está siendo insuficiente. Son pocas las herramientas para asumir los desafíos en las diferentes áreas de conocimiento, generando posteriormente situaciones de discriminación en el medio laboral por la falta de capacidades para responder a las exigencias requeridas. Por esto, es necesario que los sistemas educativos de las ciudades respondan a las demandas reales de los habitantes, no basta con mostrar cifras de cobertura, es necesario considerar las condiciones socioeconómicas de la población para garantizar el pleno disfrute del derecho a la educación.

Por otro lado, las ciudades que vienen creciendo urbanísticamente en infraestructura, traen consigo la invisibilización de las necesidades prioritarias de la población. Una preocupación que se desprende de esta situación, se relaciona con la carencia de viviendas dignas para los habitantes más pobres de las ciudades. Algunas se encuentran ubicadas en zonas que representan un alto riesgo, y otras, carecen de servicios públicos básicos, condiciones que viven especialmente las personas ubicadas en los barrios periféricos, quienes no cuentan con la infraestructura necesaria que les garantice el acceso a estos servicios que son esenciales para la vida digna y el bienestar general. Este panorama plantea la necesidad de políticas de vivienda y servicios públicos, que garanticen una justa distribución de la renta urbana y el acceso equitativo a servicios públicos dentro de los criterios básicos que brinden condiciones de habitabilidad digna y segura a las personas.

De igual forma, la implementación de propuestas urbanísticas contempladas en Planes de desarrollo, responden cada vez más a demandas de mer-

cado, visionando ciudades competitivas y espacios de inversión extranjera, motivo de tensión con las comunidades, puesto que lleva a un segundo plano la solución de las problemáticas prioritarias para la población, dando un lugar privilegiado a la construcción de nuevas arquitecturas en la ciudad.

En términos de conflicto y violencia, la ciudad se sigue configurando sobre problemas de gobernabilidad con aumento de grupos armados ilegales que a través de acciones delictivas como el tráfico de drogas, armas, intimidación y muerte sistemática de la población, ejercen controles económicos y sociales, generando disputas permanentes debido a la presencia de distintos intereses y actores en las zonas (Salazar, 2010), aumentando la lucha territorial y los índices de muerte por violencia a raíz del enfrentamiento entre bandas delincuenciales, además de los desplazamientos intraurbanos.

La población más afectada por la violencia siguen siendo los niños, los jóvenes y las mujeres, con la vinculación a través del reclutamiento forzado, las deserciones escolares, las violencias sexuales, las intimidaciones y amenazas sistemáticas. Frente a estas situaciones, una de las respuestas más frecuentes por parte de los gobernantes es el aumento de la fuerza pública con presencia policial y militar en las ciudades, sin embargo esta estrategia es un fracaso y como resultado de ello, la represión y el abuso de poder por parte de la institución policial, viene generando nuevos problemas de seguridad para la población, puesto que se ha demostrado las crecientes prácticas de corrupción y de alianzas con los grupos delincuenciales para participar de prácticas ilegales.

El panorama es preocupante cuando las acciones de violencia avanzan sobre los territorios e incrementan y profundizan las situaciones de vulnerabilidad y de exclusión, cuando las condiciones de pobreza siguen privando y marginando a la población de posibilidades para tener una vida digna. Sin embargo, los conflictos también han motivado el surgimiento de nuevos actores y procesos en la ciudad. Se hacen visible en el escenario urbano nuevas agrupaciones y expresiones de resistencia, grupos de jóvenes, culturales, ambientales, grupos comunitarios, asociaciones. Se viene potenciando nuevas estrategias de participación política en la ciudad para transformar situaciones de conflictividad y precariedad. También se han generado procesos de reflexión desde la lúdica, la actividad física y el deporte para fortalecer espacios de encuentro, de convivencia ciudadana y de ejercicio de los derechos.

#### Tensiones en el ámbito cotidiano

Las tensiones generadas en el contexto de ciudad inciden de forma significativa en el ámbito de las relaciones cotidianas y de convivencia de sus habi-

tantes. Algunos conflictos como las peleas vecinales y familiares por falta de tolerancia y respeto a la diferencia; la discriminación por razones de género, opciones sexuales o diferencias políticas, se convierten en desencadenantes de violencia física y verbal, lo que viene incidiendo en las relaciones familiares y comunitarias.

En el ámbito familiar, las relaciones se ven afectadas por la ausencia de los padres quienes por las precarias condiciones económicas se ven obligados a mantener largas jornadas laborales, lo que impide acompañar a sus hijos en sus diferentes espacios y actividades cotidianas; es así como se evidencia la falta de espacios de diálogo y de integración para construir y disfrutar de los afectos.

De igual forma, otras situaciones familiares se ven reflejadas en la condición de desamparo de personas de la tercera edad, en el descuido y rechazo a la población en situación de discapacidad y en la falta de acompañamiento familiar a niños, adolescentes y jóvenes. Además, en el caso de la población infantil y adolescente de la ciudad, las agresiones por parte de los mayores y la explotación laboral de las cuales son víctimas, siguen representando uno de los mayores problemas sociales.

Las limitaciones económicas de los hogares hacen que los niños abandonen sus actividades escolares, deportivas y recreativas y se inserten en el medio laboral desde temprana edad. Trabajos como vender, maquilar, cargar, lavar ropa, reciclar, son algunas de las actividades en que trabajan los niños y niñas, por la que reciben alguna remuneración económica (Corporación jurídica Libertad, 2010). El trabajo infantil es una de las problemáticas familiares y sociales donde más se vulnera los derechos de esta población, poniendo en peligro su salud, bienestar y su vida.

Así mismo, las condiciones actuales de violencia que atraviesa la mujer afecta notoriamente sus derechos, a esto se suma las situaciones de discriminación por los cuales transita cotidianamente en relación a las oportunidades para el desarrollo y su realización personal. La mujer de hoy está cargada de múltiples responsabilidades: laborales, académicas y domésticas, entre las que no siempre cabe un espacio de disfrute del tiempo libre, para el deporte y la recreación o la cultura.

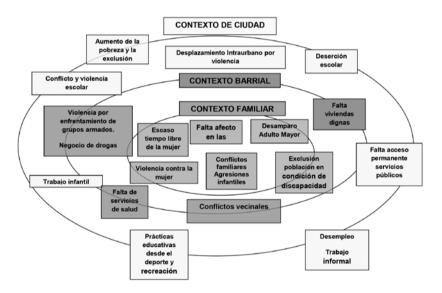
Por otro lado, también está la población en situación de discapacidad, de los cuales se evidencia privaciones frente a las oportunidades laborales, educativas, recreativas, además de las dificultades para vivir en una ciudad que carece de infraestructura para su movilidad en diferentes espacios; a esto se le suma la preocupación que genera en las familias, especialmente de bajos recursos, el costo que implica su cuidado en casos especiales, el

desconocimiento de herramientas para acompañar a esta población y proporcionarles elementos básicos para que aprendan a desenvolverse en el medio social.

De esta manera, los desafíos del contexto para las prácticas educativas a través del deporte y la recreación en la ciudad, implican no sólo transformar las diferentes tensiones y conflictividades a través de estrategias que promuevan la convivencia ciudadana, sino además reconocer las diferentes necesidades de la población y las particularidades desde las cuáles se configuran como sujetos de derechos.

GRÁFICO 1.

Contexto de las prácticas educativas a través del deporte y la recreación



# Enfrentando los desafíos del contexto desde el deporte y la recreación

Las prácticas educativas a través del deporte y la recreación responden a una labor pedagógica que se concibe desde las posibilidades de aportar al mejoramiento de las condiciones de vida de los habitantes de la ciudad a través de la promoción de la convivencia, el fortalecimiento de la acción ciudadana en el ejercicio de exigibilidad de sus derechos. Reconocer el carácter pedagógico de estas prácticas, implica hacer visible acciones que educan y potencian ciudadanos, que fortalecen espacios de encuentro, socialización y reconocimiento por la diferencia.

Estas prácticas son acompañadas por educadores sociales con un perfil social y comunitario, en su mayoría con experiencias en educación física. Estos educadores se convierten en mediadores en la construcción de aprendizajes colectivos a través de espacios de diálogo y concertaciones para la resolución de conflictos. Su labor se caracteriza por la capacidad de generar cercanías, afectos, escucha y valorar los saberes de quienes participan de las actividades físicas, esto hace que trasciendan su papel como instructor deportivo y recreativo, aportando desde las relaciones humanas cotidianas las posibilidades de trasformación de los contextos de conflictividad, de violencia y exclusión en la ciudad.

Algunas de las prácticas que se realizan están asociadas con: Aeróbicos barriales, caminatas por la ciudad, juegos deportivos y recreativos para la discapacidad, ciclo vías recreativas institucionales y barriales, Festival de Porristas, Juegos deportivos inter colegiados, Juegos Deportivos Universitarios, Eventos Deportivos y recreativos de ciudad, carreras atléticas, ludotekas recreativas, aprender jugando, deporte y recreación con población desplazada por la violencia, deporte y recreación con población en situación de cárcel, deporte y recreación para población en situación de Calle. Se realizan en escenarios comunitarios y espacios públicos, buscando estimular acciones recreativas y de actividad física que fortalezcan el tejido social y la formación ciudadana.

Los participantes de estas experiencias educativas en su mayoría son población vulnerable, personas que vienen atravesando contextos de exclusión y violencia en la ciudad. Tienen particularidades culturales y sociales diferentes. En términos relacionales son personas que carecen de afecto, compañía, escucha y reconocimiento. Son de diferentes edades, así participan desde niños, niñas, jóvenes, adultos hasta personas de la tercera edad. También hacen parte de estas prácticas educativas mujeres, población en situación de discapacidad, personas desplazadas por la violencia, población en situación de calle y también aquellos privados de la libertad.

Con la población infantil, al desarrollar actividades recreativas como juegos múltiples, celebraciones de días especiales, actividades ecológicas y ludotecas, se pretende fortalecer espacios de aprendizaje para la valoración y el respeto de sus derechos. También, como oportunidades de interacción entre niños y niñas donde a través del juego se promuevan las relaciones de convivencia.

De igual forma, con la población infantil y con los jóvenes se hacen actividades deportivas para fortalecer los procesos de socialización y aprendizaje en principios como la cultura ciudadana, la no violencia y la integración social (INDER, 2010). Para esto se practican deportes como: ajedrez, atletismo, baloncesto, balonmano, béisbol, ciclismo, ciclo-montañismo, fútbol, fútbol de salón, gimnasia, hapkido, judo, karate do, entre otros. (INDER, 2010).

Con las mujeres, especialmente las madres cabeza de familia, las actividades de deporte y recreación se convierten en espacios significativos porque se reconoce el derecho al descanso y a la diversión; esto les brinda además espacios de encuentro con otros pares para hablar de sus cotidianidades y desde allí fortalecer los lazos y redes vecinales, que a su vez se convierte en un recurso importante para acudir en caso de dificultades.

La actividad física desarrollada con las mujeres es una oportunidad de fortalecer actitudes, conocimientos y prácticas para problematizar y desnaturalizar las condiciones de discriminación e inequidad de género que atraviesan las mujeres en la sociedad actual. De esta forma, las actividades de deporte y recreación se intencionan con el propósito de sensibilizar y crear conciencia en la importancia del papel de la mujer como sujeto activo de derechos y de su valiosa participación en proyectos de ciudad.

Por otro lado, también participan de esta experiencia educativa la población en condiciones de discapacidad física y cognitiva. En general se trabaja con ellos el ejercicio físico, la recreación y el deporte. Se busca promover estilos de vida más independiente que les permitan a los participantes mejorar la motricidad, afianzar la autonomía, estimular los procesos cognitivos y posibilitar ambientes de integración familiar y social.

Desde estas acciones educativas desarrolladas en la ciudad, también tienen lugar los adultos mayores quienes encuentran en la actividad física y la recreación lugares de esparcimiento y diversión, esto como la posibilidad de sentirse integrados a la sociedad y no quedar en situación de aislamiento, encontrando espacios de reconocimiento, valoración y fortalecimiento de la salud

Algunas actividades recreativas y lúdicas se realizan en lugares abiertos como los parques o lugares de tránsito de la ciudad, se hace con el fin de fomentar el sentido de apropiación de los espacios públicos como un aprendizaje social significativo.

Se podría resumir en algunos aspectos relevantes, las intencionalidades desde las cuales se configuran estas prácticas deportivas y recreativas para enfrentar los retos del contexto de ciudad, a partir del fortalecimiento de los procesos de formación ciudadana y la promoción de la convivencia, por ello se apuntan a:

• Propiciar espacios de encuentro y reconocimiento entre diferentes actores a través de las prácticas de deporte y recreación.

- Fortalecimiento de vínculos, prácticas solidarias y de integración comunitaria.
- Fortalecer procesos que aportan en la constitución de las identidades colectivas a través del reconocimiento de la diferencia, de las particularidades culturales y sociales que configuran el entramado de las relaciones sociales en la ciudad.
- Una práctica que fortalece el sujeto de derechos para ejercer su ciudadanía, resignificando lo público, apropiando prácticas y espacios de ciudad.
   Participando activamente e involucrándose de los proyectos que propician la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Además estas prácticas a través del deporte y la recreación ponen de manifiesto la necesidad de una mirada distinta a los sectores populares como protagonistas en el desarrollo urbano y la exigencia del derecho a la ciudad.
- Identificar conjuntamente como ciudadanos las necesidades reales desde las particularidades de los territorios, haciendo visible las demandas que tienen las comunidades, encontrando nuevos sentidos de una construcción democrática, de la cual todos son partícipes de los proyectos de ciudad.
- Propiciar herramientas de resolución pacífica de los conflictos, transformando las condiciones de violencia y aportando en la convivencia ciudadana, reconstruyendo los tejidos territoriales en contextos de fragmentación social a razón de la hostilidad que atraviesan diariamente las personas que habitan las ciudades.
- El deporte y la recreación como un eje articulador de actores, organizaciones sociales, grupos comunitarios, donde se comparten intereses, se coordinan acciones para fortalecer la acción conjunta y encontrar nuevas formas de exigibilidad de los derechos de la población más vulnerable.
- La actividad física como posibilidad del reconocimiento de la corporalidad y como aspecto relevante en los procesos de fortalecimiento de
  las subjetividades, en cuanto permite ganar confianzas para la toma de
  decisiones, reconocerse en sus diferencias como parte de una sociedad
  diversa y desde allí la posibilidad de crear nuevos sentidos en las interacciones sociales cotidianas.

# Bibliografía

Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte- Dirección de Planeación y Procesos estratégicos. **Los Derechos Culturales, Recreativos y Deportivos: Herramientas para una ciudad heterogénea**. (2011).

Corporación Jurídica Libertad. **Sigue violación a los derechos humanos de los niños y las niñas en Medellín**. Comité Metropolitano de Derechos Humanos. (2010).

Foro social de las Américas. **Carta Mundial del derecho a la ciudad**. Quito, Ecuador. (2004).

GHISO, Alfredo. SALAZAR, Yenny (2011). **Inclusión social y formación de sujeto de derechos**. Reflexiones sobre experiencias de educación social, recreación, deporte y uso del tiempo libre. En: Revista Decisión. Saberes para la acción en educación de adultos. CREFAL, México, p.55-63

Municipio de Medellín. Instituto de Deporte y Recreación. Fundación Universitaria Luis Amigó (2010).Informe final **Rutas y estrategias pedagógicas para la inclusión social. Recuperación de experiencias Pedagógicas**. Septiembre, Medellín.

NARANJO, Gloria. **Formación de ciudad y conformación de ciudadanía**. En: Revista La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y política. Sistematización de Prácticas en América Latina. N.16 CEEAL, México, p.12-22. (1999).

SALAZAR, Yeni. Participación de las y los jóvenes en contextos de exclusión de la ciudad de Medellín: Una reflexión desde la ecología de la acción. En: Revista RED Pensar. Departamento de Investigaciones, Universidad de la Salle. N.1, San José, p.17-33. (2012)



# 8. APROXIMACIONES COMPRENSIVAS A LA SALUD EN LOS JÓVENES Y SUS CONTEXTOS

por Maribel Fernández Agudelo

"la vida es un continuo, la vida existe o se da, se hace posible por la continuidad, y en cierta forma, la gran responsabilidad del humano es hacer su parte para la continuidad de la vida" (Franco, 1993, 66)

Pensar en los posibles contextos y acciones que permean la salud de los jóvenes, tiene diferentes escenarios de comprensión, esto llevará a plasmar en el presente artículo, al menos algunos puntos de reflexión y un acercamiento a una propuesta para abordarlos.

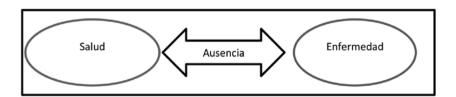
Se realiza inicialmente una breve descripción de la concepción de salud, y las orientaciones a políticas y programas que realiza la Organización Mundial de la salud (OMS), para comprender y priorizar las necesidades y problemáticas de la población joven, reseñando el reciente informe: *salud en adolescentes en el mundo*.

Se plantea entonces dos escenarios posibles de lectura para los contextos en salud de los jóvenes, el primero es una lectura institucional a partir de la concepción de los determinantes sociales de la salud, y segundo, el de las problemáticas priorizadas en la agenda mundial en materia de salud y juventud. El texto finaliza plasmando algunas apuestas conceptuales, humanas, para abordar la relación salud-joven desde conceptos como: Proceso Vital Humano, condicionantes de la salud y la educación para la salud.

#### Recorridos por algunas comprensiones de la salud

La salud ha tenido diferentes formas de abordarse, entre estas ha primado la concepción tradicional de salud-enfermedad que sustenta el enfoque biomédico tradicional, en el que la salud se entiende como la ausencia de enfermedad. Tal como lo representa la figura 1, bajo esta forma conceptual, se comprende ambas como dos islas opuestas:

Figura 1 : Concepción de salud y enfermedad modelo biomédico tradicional



En el 1946, la Organización Mundial de la Salud (OMS) conceptualizó la salud, como "Un completo estado de bienestar físico, mental y social y no meramente la ausencia de enfermedad o incapacidad" Diversos autores, han tratado de superar la concepción de salud–enfermedad tradicional, uno de los primeros fue Engel 1977, el cual plantea el modelo biopsicosocial de la salud, comprendiendo la enfermedad, desde las interacciones biológicas, sociales y culturales de cada individuo.

Corrientes asociadas al estructuralismo y materialismo histórico también aportaron al entendimiento de la salud como algo dinámico, que implica diversos factores, sociales, económicos y o políticos.

A este respecto, diversos autores como Granda, Good, Llovet, y, en particular, Laurell, mencionan que la enfermedad no puede ser considerada simplemente como un estado biológico ni como la consecuencia mecánica de la pobreza o de otras condiciones sociales, sino como parte de un proceso entre la salud y la enfermedad. No obstante lo anterior, no existe consenso en la conceptualización de la salud. (Moreno, 2001, p 63-77)

Las políticas y orientaciones en salud vigentes se fundamentan en el enfoque multifactorial de la salud- los determinantes sociales de la salud- propuesto por Marc Lalonde, en 1974, y posteriormente resignificado en 1991 por Castellanos. Bajo este modelo, se plantea que en el proceso salud -enfermedad del individuo se debe tener en cuenta: determinantes biológicos, los estilos de vida, las redes sociales y comunitarias, las condiciones de vida y determinantes estructurales como los socioeconómicos, culturales y ambientales.

A continuación la figura 2 muestra el diagrama con el que se representan los determinantes sociales de la salud:



Figura 2: Modelo determinantes sociales de la salud

# Contexto de respuestas para la comprensión de la salud en los y las jóvenes

Los análisis demográficos han señalado que la pirámide mundial indica que la población en general tiende a envejecer. No obstante, se reconoce que la proporción de población joven en el mundo es significativamente alta, sobre todo en los países con las inequidades económicas más altas. Lo anterior, ha llevado a que los adolescentes y jóvenes en los últimos 25 años, desde la Resolución de la Asamblea Mundial sobre la Salud de la Juventud en 1989 y la Resolución de la Asamblea Mundial de la Salud 2011 sobre la Juventud y riesgos para la salud, sean centro en las discusiones de organismos internacionales y diferentes gobiernos, los cuales han reglamentando y orientado la construcción de estrategias y políticas en salud para jóvenes teniendo en cuenta las problemáticas en salud pública que se han fijado como interés en la agenda mundial: consumo de sustancias psicoactivas, embarazo en adolescentes, y violencias.

Bajo la comprensión de los determinantes sociales de la salud, se han desarrollado las actuales políticas en salud para jóvenes, lo cual ha llevado a problematizar las situaciones en salud desde diferentes factores. La Organización Mundial de la Salud, recientemente en su informe *salud en adolescentes en el mundo* (OMS, 2014) señala que es importante fijar interés por la población joven sustentado en:

- La población joven se presenta en mayores proporciones en los países de bajos ingresos
- La salud y la educación en la población joven son fundamentales para garantizar el desarrollo social y económico de los países
- Los Adolescentes y jóvenes son los actores sociales potenciales para el cambio social

Frente al panorama de morbilidad en la población joven, la OMS señala ésta ha sido la menos beneficiada en la atención a las necesidades de salud, aún prevalecen barreras muy altas en el acceso y oportunidad; entre los problemas desatendidos se encuentran: problemas en salud sexual y reproductiva, VIH/SIDA, lesiones intencionales y no intencionales; Asimismo refiere también la salud mental como una de las principales causas de mortalidad en adolescentes y jóvenes durante la segunda década.

Desde una lectura de determinantes de la salud, la OMS, expone que: Es reto de los diferentes países implementar programas en salud que tengan en cuenta la heterogeneidad de los adolescentes y jóvenes; dirigirse a los más vulnerables, fortalecer la red de presentación de los servicios de salud, dis-

minuir las barreras en el acceso y aumentar las oportunidades en atención en salud. Asimismo, comprender la importancia del ciclo vital, teniendo en cuenta que los hábitos de vida saludable o no, desarrollados en esta etapa, inciden en desenlaces en la edad adulta.

Según el informe Salud para los adolescentes del mundo (OMS, 2014) los jóvenes requieren: Acceso a la información que les ayude a exigir un derecho a la salud; oportunidades para desarrollar habilidades para la vida y evitar comportamientos de riesgo; acceso y oportunidad en los servicios de salud; entornos seguros y de apoyo; participar, contribuir, ser actores y socios con los adultos en la planificación, ejecución, seguimiento y evaluación de las intervenciones para mejorar y mantener su salud.

### Un giro en la mirada para comprender la relación salud y juventud.

Como fue señalado al inicio, existen diversas formas para comprender la relación, salud-juventud. Para éste caso se intentará motivar una comprensión desde otra concepción de salud que ha sido poco desarrollada, como es el Proceso Vital Humano. Del mismo modo, se invitará a unos retos iniciales para asumir la relación con el sujeto joven desde la comprensión de los condicionantes de la salud y la educación para la salud.

### Comprensión de la concepción de juventud

La juventud, es una categoría que se ha definido actualmente por aspectos cronológicos asociados a la edad, como la etapa de paso entre la niñez y adultez.

En la época preindustrial el joven era semiindependiente, pues dependía económica y laboralmente de sus amos. Los grupos de jóvenes en aquella época, estaban integrados en la comunidad, participaban intensamente en la vida cotidiana de los conciudadanos (pueblos grandes y menos grandes), contribuían a su vez, a través de rituales lúdicos socialmente aprobados, a mantener la consistencia del tejido social. La juventud preindustrial era una etapa de transición, pero en un sentido bastante distinto de lo que es hoy en día. Se trataba de la transición de quienes aprendían para la vida, inmersos en la vida; o sea un aprendizaje implícito, que se desprende de la participación en lo cotidiano. Los cambios en la mirada y comprensión de la juventud en la sociedad industrial se dan en tres contextos: 1) Emergencia del capitalismo agrario, 2) ascensión de la burguesía urbana y 3) la emergencia de una nueva concepción de niñez y redefinición del papel de la familia frente a los hijos (Perinat, 2003,p. 23-28).

Actualmente, la Organización de las Naciones Unidas han definido la etapa de la juventud como la población comprendida entre los 14 y 25 años, un momento muy especial de transición entre la infancia y la edad adulta, en

el que se procesa la construcción de identidades y la incorporación de una vida social más amplia.

En la sociedad actual se establece una diferenciación del ser joven con tipificaciones dadas por la forma de vestir y de relacionarse, que se identifica como conflictiva y ruidosa. Asimismo, diferentes concepciones han definido al joven como potencialmente peligroso, rebelde, y por ende una amenaza contra la institucionalidad, concepción que trae consigo un marcado sentido de exclusión y la criminalización del mismo. (Urán, 1995, p.9-40).

El joven ha sido definido desde la separación histórica que se ha construido de ésta etapa de la vida frente al "ser adulto". Este punto de quiebre de la etapa de la adultez con respecto a la etapa de la juventud, ha estado marcado por una invisibilización histórica, ya que en la construcción de las sociedades antiguas, ha sido un momento del ciclo vital que no era reconocido socialmente, luego en el desarrollo de la sociedad moderna, se empiezan a nombrar y a diferenciar, pero asumiéndose como etapa preparatoria para la adultez, sin tener un valor social propio por lo que ésta representa (Perinat, 2003, p. 23-28).

Actualmente, en contextos inequitativos económicamente, adultocéntricos, excluyentes, y con escenarios de violencia significativos, ser joven, concebido como una etapa pasiva no representa para éste una opción de bienestar. Por lo anterior, se ha dado un giro a la necesidad de comprender la juventud desde el enfoque de derechos, posibilitando desde las políticas públicas nombrar programas incluyentes que atiendan desde el enfoque poblacional, de género, y diferencial las necesidades los jóvenes.

En esta medida el presente artículo llama la atención hacia las posturas existentes que sitúan a la niñez y la juventud como etapa "con derecho al presente", como derecho fundamental. Desde una perspectiva de derechos, se hace alusión a la noción de autonomía en la niñez y la juventud, la cual implica la capacidad de instituir proyectos propios, y la producción de acciones deliberadas (voluntad) para lograrlos, ser escuchados por todos aquellos que toman decisiones sobre los territorios que éstos habitan, es decir subjetivarse como sujetos de derechos, capaces de discernir anhelos e intereses, de elegir las mejores acciones para concretar dichas elecciones y de responsabilizarse de sus actos. Los jóvenes deben empezar a considerarse como actores co-constructores de la comprensión de los problemas y realidades sociales que los definen y permean. Pero esto no depende meramente de la voluntad personal, pues entran en juego condiciones de posibilidad histórico sociales de gran complejidad (Salazar, 1993).

### Proceso Vital Humano y condicionantes de la salud

El concepto de proceso vital humano, es una categoría reciente, que tiene pocos desarrollos, no obstante en el ámbito de la comprensión de la salud, trasciende el enfoque morbicéntrico, posicionando la vida como eje central de la comprensión.

Parafraseando a Franco, hacer alusión al proceso de salud enfermedad, implica el reconocimiento de una relación dialéctica entre la salud y la enfermedad y Asimismo, reconoce las relaciones que hacen posible y llenan de contenido dicha relación. En este escenario, que se va dibujando en la búsqueda de argumentaciones diferentes que sustenten la comprensión de la relación salud y la enfermedad, surge el concepto de proceso vital humano (Franco, 1993, 66):

"El proceso vital humano, reafirma el concepto de proceso, comprende la realidad de la salud y la enfermedad como realidades inter-articuladas, no insulares, ni estáticas, por ende en movimiento y permanente transformación...Permite abrirse a otras disciplinas y campos del saber".

La comprensión del de proceso vital humano, como es referenciado por Franco, asume la muerte como condición esencial de la vida, y esta última se constituye en una realidad socio-histórica en constante tensión y en proceso de descomposición, en el que la muerte hace parte de la relación dialéctica de la vida:

"La vida no nos interesa solamente como una consideración genérica abstracta. La vida se da en un conjunto de condiciones de posibilidad, y esas condiciones de posibilidad son objeto del trabajo sanitario, en la medida en que se debe trabajar en la identificación, en la constitución y en la garantía de las condiciones que hacen posible la vida humana para la mayoría de la humanidad y de ser posible, para toda la humanidad ".

Según lo anterior, la propuesta para comprender e interpretar la salud de los jóvenes tendrá empezar por preguntarse: ¿cuáles son las condiciones que posibilitan las vida para los y las jóvenes?, reconociendo estas condiciones en las prácticas, experiencias, en los contextos (...) No obstante, identificarlas nos supone el reto de potenciarlas.

A continuación la figura 3: representa la comprensión conceptual del Proceso Vital Humano, la cual transciende el enfoque causal, multicausal de la salud y la enfermedad para comprender desde una relación procesual la tensión entre la vida y la muerte en la cual emergen las condiciones que posibilitan o no la vida, la cuales bajo esta comprensión de salud, se convierten en el centro para comprender y potenciar la relación salud-joven.

Figura 3: Concepto de salud desde el Proceso vital Humano



Ahora bien, comprender la salud desde una perspectiva de los condicionantes, y no de determinantes, tiene interpretaciones y campos de acción diferenciados. Los determinantes de la salud, se asumen desde una lectura causal de la salud y la enfermedad, en la cual la acción del sujeto "es determinada" por factores biológicos, individuales, estructurales, políticos (...).

Peñaranda, (Peñaranda, 2011, 184), citando a Freire, propone una lectura desde los condicionantes de la salud y refiere:

"por todas estas razones y por la connotación que se le ha dado al término determinante propongo uno menos pesado teóricamente, pero que destaca la dimisión humana que tiende a desestimar el primero: condicionante. Es claro que éste termino tiene una fuerte influencia del trabajo de Freire pues un ser ético nunca podrá ser determinado"

Abordar la salud desde la comprensión de los condicionantes de la salud, implica entonces, comprender a los jóvenes como actores posibles para transformar las estructuras y contextos que condicionan la relación salud enfermedad, implica asumir también " la acción transformadora" que genere, cuestione y proponga sistemas sanitarios incluyentes y equitativos para la población joven.

### Comprensión desde una apuesta de la educación para la salud

La educación para la salud emerge en los cambios de enfoque de los sistemas sanitarios, en contextos de fuertes críticas al modelo tradicional que comprende la salud, basado en la ausencia de enfermedad. La educación para la salud empieza a tener eco con la conferencia de Alma Atta y posteriormente con la carta de Ottawa para la promoción de la salud (1986).

La Educación para la Salud ha sido interpretada de diversas maneras, comprendiéndose como herramienta de la promoción de la salud, como estrategia de salud pública. Esta ausencia de referente, a contribuido a que se opten por modelos pedagógicos diferentes según como sea interpretada. En los modelos pedagógicos de educación para la salud, prevalecen enfoques asociados al cambio de conducta, desarrollo de hábitos de vida saludables, uso adecuado de los servicios de salud y acatamiento de las normas de higiene y del médico.

Serrano, realiza la clasificación de los modelos pedagógicos en salud de la siguiente manera:

- 1) Un modelo informativo, que acentúa al médico como educador y afianza los discursos de la norma que se debe incorporar para tener una buena salud: periodicidad de la higiene, hábitos de vida saludable, la salud es vista como la ausencia de enfermedad.
- 2) Un modelo persuasivo motivacional: el objetivo es el cambio de comportamiento, se centra en la cultura, actuando en los valores incorporados. el modelo está en función de interpretar desde la enfermedad, y su propósito es persuadir, motivar.
- 3) Modelo político económico ecológico: el cual busca reducir las desigualdades, es un modelo gestado desde las clases más desfavorecidas. La pobreza se concibe como determinantes de la enfermedad. Los sujetos se convierten en jóvenes activos en sus procesos de transformación.

De Zuribía, plantea la posibilidad de comprender enfoques pedagógicos desde dos modelos: 1) un modelo heteroestructurante, magistrocentríco, en el que la enseñanza es la forma de garantizar la asimilación 2) Modelos Autoestructurantes en el que los sujetos pueden jalonar su propio desarrollo, convirtiéndose en el centro del proceso educativo (De zubiría,2004.p 4-5)

La propuesta de educación para la salud para abordar los procesos formativos y de socialización en salud para la juventud, parte del principio del "diálogo de saberes" legado por Freire, pues es esta apuesta de comprensión de la acción educativa, que permite reconocer a los jóvenes como actores coconstructores de la realidad social y transformadores de la misma y a su vez asumir la dialogicidad como esencia de la educación:

Para el educador- educando dialógico, problematizador, el contenido programático de la educación, no es una donación o una imposición-un conjunto de informes que han sido depositados en los educandos- sino la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que aquel le entregó de una forma inestructurada (Freire,1972, p107)

Teniendo en cuenta lo anterior, partiendo de la comprensión de la educación liberadora, la educación para la salud toma pertinencia en la medida que la educación para la salud no riñe con el diálogo de saberes como pro-

puesta pedagógica si se dirige a promover la libertad y la autonomía. Así, el educador deberá tener la capacidad de reconocerse a sí mismo como ser inacabado, consciente de la relatividad de sus conocimientos y de su racionalidad, para hacerse más comprensivo y estar dispuesto a dejarse tocar por el otro. (...)Para ello se requiere propiciar un ambiente de discusión democrático que facilite el crecimiento de todos como sujetos responsables; un ambiente que favorezca la libre expresión de verdades, juicios y conocimientos diferentes, fundado en valores esenciales tales como la justicia y el respeto por el otro y las diferencias.

En síntesis, recuperando las discusiones anteriores sugiere:

- Abordar la relación salud –joven desde un concepto de salud que se movilicé a identificar y potenciar las condiciones que posibilitan la vida de estos en cualquier contexto, como lo permite el concepto de Proceso Vital Humano.
- Construir apuestas, posibilitar espacios y encuentros en los entornos educativos y de socialización para la "acción del sujeto joven transformador", el cual es condicionado por contextos, pero no es determinado por estos.
- Potenciar procesos de socialización y educación para la salud, desde el "diálogo de saberes", con apuestas desde el reconocimiento de los jóvenes como interlocutores válidos para la toma de decisiones, participes de las decisiones que los afectan, e intérpretes de sus realidades.

## Bibliografía

DE ZUBIRÍA, J. ¿Qué modelo pedagógico subyace a su práctica educativa?. En: Revista del Magisterio Nº11. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio, 2004.p

FRANCO, S. Proceso vital humano- proceso salud enfermedad una nueva perspectiva en: ética, universidad y salud, memorias del seminario Marco Conceptual para la formación del profesional en salud. Universidad Nacional de Colombia, Ministerio de la Protección Social; 1993.p 63-71

FREIRE, P, **pedagogía del oprimido**, Buenos Aires Editorial siglo XXI 1998.

OMS, **salud en adolescentes en el mundo**. 2014. Disponible en: Acceso en 24 may, 2014.

PERINAT, A. La adolescencia perspectiva sociohistórica. En: Perinat A, Corral A, Crespo I, Domenech E, Font S, Lalueza JL et al. Los adolescentes en el siglo XXI. Barcelona: Editorial UOC; 2003. p. 23-28.

PEÑARANDA, F. ¿Determinantes o condicionantes de la salud? En: Teoría crítica de la sociedad y salud pública. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia; Universidad de Antioquia, Facultad Nacional de Salud Publica, 2011, p 241.

BASTIDAS M, PÉREZ F, TORRES J, ESCOBAR G, ARANGO A, PEÑARANDA F. El diálogo de saberes como posición humana frente al otro: referente ontológico y pedagógico en la educación para la salud. Invest Educ Enferm. 2009; 27 (1):104-111.

SALAZAR MC, OAKLEY P. **Niños y violencia: el caso de América Latina**. Westport: Save the Children Fund; 1993

SERRANO, M.I **Líneas básicas en el estudio de la educación para la salud**. En: Serrano MI. Educación para la salud y participación comunitaria: una perspectiva metodológica. Madrid, Días santos, 1990, p 25-41

URÁN, O. Tamayo C, Bonilla W, Medina G, Arias E et al. **La ciudad de los jóvenes, una mirada desde Medellín**. Medellín: Institución Popular de Capacitación; 1995, p 9-41



#### 9. LAS DROGAS EN LA ESCUELA

## por Guillermo A. Castaño Pérez

El consumo, abuso y dependencia de sustancias psicoactivas en el mundo, se plantea como un desafío planetario de grandes proporciones, que afecta la salud pública de millones de seres humanos alrededor de los cinco continentes. Se calcula que unos 230 millones de personas, o el 5% de la población adulta del mundo, consumieron alguna droga ilícita por lo menos una vez en 2010. Los consumidores problemáticos de drogas suman unos 27 millones, o el 0,6% de la población adulta mundial. En general, el uso de drogas ilícitas parece haberse estabilizado en todo el mundo, aunque continúa aumentando en varios países en desarrollo. La heroína, la cocaína y otras drogas se cobran la vida de aproximadamente 0,2 millones de personas cada año, siembran devastación en las familias y causan sufrimiento a miles de otras personas. Las drogas ilícitas socavan el desarrollo económico y social y fomentan la delincuencia, la inestabilidad, la inseguridad y la propagación del VIH (ONUDC, 2012, p. 32).

La juventud, concretamente la adolescencia, es una etapa de riesgo en la adquisición de conductas desviadas, entre ellas el consumo de drogas (Luengo y otros, 1999). Generalmente es en la etapa de la adolescencia y de adulto joven cuando se conocen y se prueban las drogas. Los aprendizajes iniciales sobre éstas proviene fundamentalmente de los medios de comunicación, la familia, los amigos y la escuela, presentándose los primeros consumos en el contexto escolar, casi siempre en grupo y motivados por la curiosidad, la búsqueda de emociones fuertes, la baja percepción del riego y la presión de grupo indirecta.

Los efectos que las drogas pueden causar en los jóvenes son muy variadas: excitar (como la cocaína, las anfetaminas -el "speed"- o las "pastillas" -Extasis y similares-); tranquilizar o eliminar el dolor (como el alcohol, las benzodiacepinas tranquilizantes-, la heroína y otros derivados del opio, etc.); ocasionar trastornos perceptivos de diversa intensidad (como la marihuana, el LSD); provocar cambios conductuales como aumento o disminución de la agresividad (anfetaminas o neurolépticos respectivamente), incrementar la sociabilidad, la locuacidad o la desinhibición (alcohol, "pastillas", cocaína, anfetaminas...).

Con respecto a las consecuencias son múltiples los informes que hablan de como las drogas afectan, todas las esferas del individuo. Estudios del Ministerio de Salud y Consumo Español (Plan Nacional sobre Drogas, 2007), encontraron asociación entre el consumo de drogas con la aparición de

morbilidad, violencia, problemáticas familiares, deserción escolar y accidentalidad. La Organización Mundial de la Salud – (OMS, 2005), reporta que el consumo de alcohol es responsable del 4,0% de la carga mundial de enfermedades especialmente mentales como dependencia, psicosis, depresión y de traumatismos no intencionales como accidentes de tránsito, quemaduras, ahogamiento y caídas. En Colombia estudios realizados por Pérez (1999), se ha reportado daños a la salud, incremento de las enfermedades gastrointestinales y cardiovasculares, accidentes de tránsito, muertes violentas y contagio de enfermedades de transmisión sexual , así como dificultades familiares, sociales y académicas, encontrándose en estas últimas un mayor ausentismo y un mayor índice de abandono escolar (NCASACU, 2001), elevada insatisfacción y fracaso escolar (Laespada y Elzo, 1996), mayor cantidad de repeticiones de cursos y menos compromiso con las normas de la escuela y menor participación en actividades extraacadémicas. Bloch, Crockett y Vicary, 1991)

Para evitar todo esto, sin duda la prevención es la herramienta más importante. Básicamente, la prevención tiene el propósito de evitar la aparición de riesgos para la salud del individuo, de la familia y la comunidad. Implica actuar para que un problema no aparezca o, en su defecto si el problema ya está, disminuir sus efectos. Prevenir es anticiparse, adelantarse, actuar para evitar que ocurra algo que no queremos que pase, en este caso, que se consuman drogas. Pero si ya se están usando, prevenir es intentar evitar que el problema vaya a más y, en caso de existir alguna situación de dependencia, ayudar a las personas a recibir tratamiento para superarla y salir de ella.

En la prevención, la escuela adquiere una posición estratégica ya que ésta, por un lado, es una de las instancias sociales que congrega a un importante sector de la población juvenil, que tradicionalmente se ha considerado como grupo de riesgo y además se constituye en un escenario donde las manifestaciones juveniles aparecen con frecuencia, entre ellas el consumo de drogas y por otro, dispone de recursos humanos y organizacionales propios, para ofrecer la oportunidad de desarrollar integralmente al joven y promocionar estilos de vida saludables (CIJ, 1998).

A este respecto, siempre se ha sostenido que la escuela es uno de los principales agentes de socialización, junto con la familia y el grupo de iguales, y es en ella donde se continúa el proceso de socialización iniciado en la familia, siendo clave su papel, en esta etapa del desarrollo del joven, porque: actúa sobre las personas en una fase del proceso de maduración en la que la intervención del adulto tiene una gran incidencia; porque a lo largo de la edad escolar los alumnos están sometidos a cambios y momentos de crisis que les exponen a múltiples riesgos (entre ellos, el consumo de drogas);

porque es un espacio ideal para detectar precozmente posibles factores de riesgo; porque los profesores, así como otros componentes de la comunidad educativa, son agentes preventivos debido a su cercanía con los alumnos, a su papel como modelos y a su función educadora, constituyéndose por tanto no sólo como un lugar donde se adquieren aprendizajes conceptuales, sino que sirve también para adquirir aprendizajes relacionados con la conducta social, aprendizajes afectivos y actitudinales que son necesarios para enfrentarse adecuadamente al consumo de drogas

No obstante, la escuela puede ser un importante factor de riesgo o protección al consumo de drogas.

Los factores de protección o de riesgo no solo están presentes en las familias o los grupos de pertenencia en los que se involucra cada persona. Si bien las prácticas concretas las ejecutan personas, los entornos institucionales donde se desarrollan, de algún modo las determinan y, en este sentido, es que las escuelas también pueden ser promotoras de modelos más o menos saludables o más riesgosos.

Un factor de riesgo es una característica interna y/o externa al individuo cuya presencia aumenta la probabilidad o la predisposición de que se produzca un determinado fenómeno (Clayton, 1992). Estas características personales, sociales y familiares o del entorno, entre ellas el escolar, permitirían predecir el desarrollo de la conducta de consumo de drogas y situarían a la persona en una posición de vulnerabilidad hacia ese tipo de comportamiento. Los factores de protección serían aquellos atributos individuales, condición situacional, ambiente o contexto que reduce la probabilidad de ocurrencia de un comportamiento desviado (Clayton, 1992). Con respecto al consumo de drogas, los factores de protección reducen, inhiben o atenúan la probabilidad del uso de sustancias psicoactivas.

Los principales elementos relacionados con la escuela que han sido identificados como factores de riesgo y protección son:

- a) Experiencias escolares negativas. Algunos elementos escolares, como son un bajo rendimiento escolar, un mayor absentismo, una menor implicación y satisfacción en relación al medio y actitudes negativas hacia el profesorado y la vida académica, suelen encontrarse asociados al consumo de drogas y otras conductas desviadas como la delincuencia (Bryant et al., 2003).
- b) El fracaso escolar y autoconcepto académico: El fracaso escolar de forma específica, incluyendo en éste la insatisfacción escolar y el absentismo injustificado, ha sido identificado como un predictor claro del abuso de

drogas en la adolescencia y otras edades (Moral et al., 2006). Sin embargo, otros autores (Evans y Skager, 1992) han encontrado consumidores de drogas en todos los niveles de ejecución escolar, lo cual pone en duda el valor predictivo de esta variable. A pesar de que algunos estudios han encontrado que tener un buen autoconcepto escolar aparece como un factor de protección en el consumo de sustancias (Carrasco, Barriga y León, 2004), otros estudios subrayan la necesidad de ser prudentes al relacionar fracaso escolar y consumo de drogas por sus resultados poco concluyentes (Calafat et al., 2000).

- c) Tipo y tamaño de escuela: Las investigaciones muestran al respecto que existe mayor probabilidad de consumo de sustancias en aquellos alumnos que asisten a centros de gran tamaño y, sobre todo, en escuelas privadas de carácter laico. Sin embargo, no pudieron confirmar este tipo de relación en aquellos centros de pequeño tamaño o escuelas públicas o privadas de orientación religiosa (Recio et al., 1992).
- d) Clima escolar y estilo educativo: Las condiciones del centro escolar no solo están determinadas por el proyecto educativo que se desarrolla sino por la filosofía del centro, sus valores y el estilo de relación entre los educadores y con los alumnos. Esto, en conjunto, es lo que se denomina clima de centro. Se considera que existe un clima de centro positivo, cuando están presentes en las relaciones de todos sus miembros valores que favorezcan aspectos como el respeto, la comunicación, la solidaridad, la convivencia y la participación. Dentro de este contexto, se considera que serían factores de protección un estilo educativo democrático y participativo, una escuela que promueve la solidaridad, la integración y los logros personales, continuar los estudios, aún con dificultades, la implicación de los alumnos en la escuela, buena adaptación escolar y la existencia de normas que limiten el consumo en la comunidad educativa. Martínez-González, Robles-Lozano y Trujillo (2003) confirman que el hecho de que en el centro haya normas claras es un factor de protección en los consumos.
- c) Contacto con las familias. También se han detectado como factores de protección, el que los padres mantengan contacto con los profesores y el hecho de que el adolescente mantenga buena relación con los profesores (Navarro, 2000).
- d) Existencia de normas para el no consumo: Por último, es importante la prohibición de consumo de drogas en el medio escolar (tabaco y alcohol fundamentalmente), tanto entre los profesores y adultos, por su papel como modelos de conducta, como entre los alumnos, ya que ello contribuye a reducir el número de ofertas y la presión hacia el consumo.

La tarea entonces será fortalecer los factores protectores e intervenir sobre los factores de riesgo, buscando con ello evitar que el consumo se dé entre los jóvenes o minimizar el impacto de las drogas, si los usos ya están presentes

#### El rol de los docentes.

No es posible, deslindar a la escuela, como institución, de la figura del docente o del profesor como portador y transmisor de conocimientos, modelos de conducta y como agente social de máxima importancia durante el desarrollo evolutivo de los alumnos. El profesorado se encuentra situado justo en el centro de todas las miradas que fluyen alrededor de los escolares en todos los aspectos de su vida y máxime en cuestiones conflictivas como pueden ser los consumos de drogas.

Se asume como obvio que la tarea docente no se limita únicamente a la mera transmisión de una serie de contenidos o conocimientos formales, sino que resulta de toda lógica otorgarle una cierta responsabilidad formativa integral, en la que está incluida, entre otras dimensiones, la educación para la salud.

A este respecto se ha encontrado que la actitud de los maestros ante el consumo de drogas supone, en comparación con la de los estudiantes y padres de familia, un mayor reconocimiento de su dimensión como problema de salud pública y de la viabilidad de su prevención (CIJ, 1994). Y no sólo eso, sino que parece probado que gran parte del éxito o el fracaso de la puesta en marcha de acciones preventivas, así como de los resultados de las mismas, dependen en gran medida del personal educativo.

Mucho se ha discutido, sin embargo, sobre porque el profesor debe ser un agente de prevención. El profesorado y el sistema educativo se encuentran cuestionados casi de forma permanente en esta sociedad en constante cambio. Los docentes aducen sentirse saturados de responsabilidades en materia educativa y por tanto considera que esta responsabilidad debe compartirse con otros estamentos sociales, empezando por los padres y la sociedad en general.

Si bien esto es cierto, también los es que por excelencia las tareas educativas y socializadoras, más allá de la enseñanza y transmisión de conocimientos tradicionales, han sido delegadas en la escuela y en la comunidad educativa, donde estos se constituyen en agentes educativos y de socialización prioritarios. El contexto escolar es el lugar donde, entre otros objetivos, se persigue el cultivo y la promoción de aquellas dimensiones que más se relacionan con la aparición o la ausencia de los factores que están en la base de las conductas marginales. También aborda el fomento de aquellas condicio-

nes que favorecen al adolescente en su progresiva maduración y autonomía desde un marco flexible, a la vez que autoritario. La escuela, en ese sentido, ofrece un marco ventajoso donde cabe posibilitar alternativas para que el adolescente pueda satisfacer su curiosidad y su necesidad de nuevas experiencias, enseñándole a planificar su ocio y facilitándole el contacto con sus iguales, todo ello desde un punto de vista constructivo.

En esta discusión también ha surgido la pregunta, de por qué ha de ser el profesor quien proporcione al alumnado la información sobre drogas y no una persona experta en este tema pero ajena al grupo-clase. Al respecto se ha considerado que nadie mejor que el profesor para hacer los primeros acercamientos en este tema, pues primero, porque quien mejor que el profesor conoce a sus alumnos, sus necesidades, sus carencias, sus virtudes, su entorno familiar, etc., segundo porque informar sobre las drogas no debe tratarse de una conferencia puntual, carente de significado y fuera de contexto, sino como parte de todo un proceso que debe estar presente durante toda su formación y tercero porque el profesor es alguien significativo, no es un desconocido, un referente de comportamiento, un espejo en el que mirarse. O al menos debería serlo.

### ¿Y cómo hacer la prevención?

Lo primero que debe tener en cuenta cualquier docente es la importancia que tiene como elemento socializador, la influencia que las actitudes, comportamientos, conocimientos y valores que transmita van a reforzar el modo en que los jóvenes se van relacionando consigo mismo y con el entorno, lo cual repercute de manera muy importante en el desarrollo de la identidad personal y la autoestima, aspectos decisivos en la progresiva conformación de la personalidad de un individuo.

Enseñar a tomar decisiones, a expresarse libremente, a adquirir seguridad en sí mismos y en lo que opinan, son capacidades que el profesorado debe tratar de potenciar y fomentar en los discentes, algo que les ayudará a decidir libremente y sin presiones cuando se les presente la ocasión de entrar en contacto con las drogas.

Cuanto mejor preparado se encuentre un profesor, respecto al conocimiento del tipo de drogas más habituales, los motivos de su uso, las consecuencias físicas y psíquicas que producen, los factores y grupos de riesgo que existen, la relación entre las claves de la prevención: persona ( condicionantes genéticos, sociales, psicológicos), contexto ( familiar, social, escolar), sustancia ( tipo, facilidad para obtenerla, índice adictivo), mayor seguridad tendrá a la hora de afrontar su papel como agente preventivo y elaborar estrategias de formación e información positivas respecto a este tema.

Uno de los mayores éxitos que un docente puede conseguir, respecto a la prevención del consumo de drogas, es el de retrasar lo máximo posible la edad a la que empiezan a hacerlo. Entre las estrategias que se pueden llevar a cabo para tratar de conseguirlo podemos destacar:

- Proponer la realización de actividades físicas, sobre todo en grupos, que ocupen su tiempo de ocio. Alentar al alumnado a realizar algún tipo de deporte de equipo donde además de ejercicio, desarrollan actitudes de compañerismo, solidaridad, esfuerzo, cooperación, las cuales ayudan a la maduración y desarrollo personal.
- Fomentar la realización de debates en el seno del grupo clase que propicien una actitud crítica y no pasiva frente a los temas que se traten.
  La expresión de las propias opiniones y la escucha de otras diferentes,
  enriquece y cuestiona la veracidad de formas de pensar o creencias que
  se tenían por ciertas y únicas.
- Resaltar los aspectos positivos del hecho de no consumir drogas, más que los negativos y morbosos que provocan el consumo. Hay que tener en cuenta que la poca madurez de los alumnos, hace que sientan más interés por los aspectos más escabrosos y la misma curiosidad les puede incitar a entrar en contacto con las drogas.

Otra cuestión importante es saber cómo debe darse la información sobre drogas y cual es la mejor manera de afrontar el tema. Para ello deberíamos fijarnos en las campañas informativas de sustancias adictivas como el tabaco y el alcohol y la repercusión que tienen en fumadores y bebedores. Suelen ser bastante agresivas y centradas sobre todo en los aspectos negativos de su consumo, pero como ya sabemos no logran convencer a quienes consumen cualquiera de las dos sustancias.

Es por ello que al tratar con los jóvenes en la escuela, debemos ser muy cuidadosos e hilar muy fino respecto las características de la información que vamos a dar. Los pasos que el docente debería seguir para no obtener el efecto contrario a lo que pretende conseguir al informar sobre drogas son:

- Sobre todo no tratar de asustar o convencer a través del miedo.
- No mostrar a su vez, ningún tipo de inseguridad o temor hacia lo que expone.
- Estar lo suficientemente informado para mostrar confianza y seguridad en lo que se dice.
- Mostrarse abierto al dialogo con el alumnado, respetando sus comentarios y evitando que sean ridiculizados.

- Estar siempre en el lugar que le corresponde a un profesor, no es recomendable en este tema tratar de aparecer como uno más.
- Hacer patente en la medida de lo posible los aspectos positivos de no consumir, antes que hacer una lista de consecuencias negativas o de los riesgos que puede conllevar.
- No hacer demasiado hincapié en los efectos farmacológicos de las drogas y sí en los sociales y psicológicos, ya que tratar abiertamente las sensaciones que se experimentan al consumirlas, puede resultar llamativo ya que pueden parecer divertidas y estimulantes, despertando el interés por comprobarlo de primera mano.
- Evitar hacer prohibiciones, palabra favorita de los jóvenes en el discurso del adulto, simplemente para hacer lo contrario. Todo lo que se les prohíbe resulta atractivo para ellos.
- Es mejor no dar información demasiado detallada o hacer mención de sustancias poco conocidas. Si el alumnado siente interés por profundizar más o conocer más debemos dejar que salga de ellos y no de nosotros.

Para afrontar todo esto, el docente debe estar convencido de que reúne las cualidades necesarias para emprender una tarea tan exigente. Por lo que debe evaluarse a sí mismo y comprobar que tiene las actitudes habilidades y conocimientos para llevarla a cabo y entre ellas:

- Saber detectar al alumnado con problemas y la manera de trabajar con ellos.
- No considerar que tratar el tema de las drogas en el aula sea algo negativo o contraproducente.
- Conocer perfectamente las fases de desarrollo madurativo de los jóvenes. Por lo que debe saber adecuar la información que proporciona, a la edad de su alumnado.
- Saber que no es un experto en la materia, conocer sus limitaciones pero saber de la importancia de su papel como agente informador y socializador.
- Poseer los recurso tanto materiales, como personales para afrontar los diferentes problemas que su alumnado le puede presentar - Tiene el absoluto convencimiento de que las formas de pensar y opinar pueden cambiar a mejor y que por ello su actuación tendrá efectos positivos a largo plazo.
- Comprender y tener respeto por la procedencia sociocultural del alumnado, evitando hacer patente cualquier estereotipo que pueda suponer una forma de discriminación en el aula.

- Ser un profesional con capacidad de decisión y abierto al trabajo en equipo, dispuesto a escuchar y aceptar otros puntos de vista.
- Poseer conocimientos sobre dinámica de grupos, así como habilidad comunicativa para expresar con claridad y de manera comprensible toda la información que cada momento requiere

Finalmente y en caso de detectar consumo de drogas por parte de un alumno, es necesario tener en cuenta que cualquier intervención vinculada al uso de drogas que se dé en la escuela debe realizarse desde una postura comprensiva y respetuosa, considerando al alumno como sujeto de derecho y por esto los maestros deben revisar los propios prejuicios y evitar las aproximaciones estigmatizantes o descalificantes. Particularmente, hay que evitar rotular de "adictos" a los alumnos, ya que no es función de los docentes como profesionales ni de la escuela como institución determinar si se trata de una situación de adicción o si es un vínculo de uso o abuso de drogas, correspondiéndole esto a personal especializado en salud y por tanto la escuela hará su parte orientando y haciendo de nexo para la derivación, generalmente con la participación de los equipos de apoyo, ya sean internos o externos a la institución escolar.

## Bibliografía

BLOCH, Linda, CROCKETT, Lisa; VICARY Judith. **Antecedents of rural adolescent alcohol use**: A risk factor approach. Journal of Drug Education; 21(4), 361-37, 1991.

BRYANT, Alyson; SCHULENBERG, Jhon; O'MALLEY, Patrick; BACHMAN, Jerald y JOHNSTON, Lloyd. **How Academic Achievement, Attitudes, and Behaviors Relate to the Course of Substance Use During Adolescence**: A 6-Year, Multiwave National Longitudinal Study. Journal Of Research On Adolescence, 13, 3, 361-397, 2003

CALAFAT, Amador; JUAN, Montserrat; BECOÑA, Elisardo; FERNÁNDEZ, Cesareo; GIL CARMENA, Enrique; PALMER, Alfonso; SUREDA, Pau y TORRES, Miguel Angel. **Salir de marcha y consumo de drogas**. Madrid: Ministerio de Interior, Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas, 2000.

CARRASCO GONZÁLEZ, Ana Maria; BARRIGA JIMÉNEZ, Silverio y LEÓN RU-BIO, Jose Maria. **Consumo de alcohol y factores relacionados con el contexto escolar**. Enseñanza e Investigación en Psicología, 9, 002, 205-226, 2004.

CENTROS DE INTEGRACIÓN JUVENIL (CIJ). **Actitud del personal educativo ante el estudiante usuario de drogas**. Informe de investigación 98. México. Departamento de Investigación Psicosocial y Documental, p. 38, 1998.

\_\_\_\_\_ Opinión pública y farmacodependencia. Cuaderno Temático, Vol 4, Perfil Investigación. México, p. 39, 1994.

CLAYTON, Richard. **Transitions in drug use**: Risk and protective factors. In Vulnerability to drug abuse, edited by M. Glantz and R. Pickens, 15-51. Washington, DC: American Psychological Association, p. 9,1992

EVANS, William Paul SKAGER, Rodney. **Academically successful drug users**: an oxymoron? Journal of Drug Education, 22, 4, 353-365, 1992.

LAESPADA Maria Teresa; ELZO Juan. Los escolares y el alcohol. En Elzo, J. (Dir.) **Drogas y escuelas**. V. Bilbao: Departamento de Justicia, Economía, Trabajo y Seguridad Social del Gobierno Vasco; 1996, p. 49-107.

LUENGO, Maria de los Angeles; ROMERO TAMAMES, Estrella; GÓMEZ FRA-GUELA, Jose Antonio; GARCÍA LÓPEZ, Antonio; LENCE PEREIRO, Manuel. **La** 

**prevención del consumo de drogas y la conducta antisocial en la escuela**. Análisis y evaluación de un programa. Santiago. Universidad de Santiago de Compostela, p. 128, 1999.

MARTÍNEZ-GONZÁLEZ, Jose Miguel; ROBLES-LOZANO, Luis y TRUJILLO MENDOZA, Humberto Manuel. **Diferencias sociodemográficas y protección ante el consumo de drogas legales**. International Journal of Clinical and Health Psychology, 3, 003, pp. 461-475, 2003.

MORAL, Maria; RODRIGUEZ, Francisco y SIRVENT, Carlos. Factores relacionados con las actitudes juveniles hacia el consumo de alcohol y otras sustancias psicoactivas. Psicothema, 18, 1, 52-58, 2006.

NAVARRO BOTELLA, Jose. **Factores de riesgo y protección de carácter social relacionados con el consumo de drogas**. Madrid: Ayuntamiento de Madrid. Plan Municipal contra las Drogas, p. 34, 2000.

National Center on Addiction and Substance Abuse at Columbia University. (NCASACU). **Malignant Neglect**: Substance Abuse and America's Schools. New York: Columbia University; p. 48, 2001.

OMS (2005). Alcohol y Salud Pública en las Américas. Un caso para la acción. Consultado en junio 24 de 2011, disponible en http://www.who.int/substance\_abuse/publications/alcohol\_public\_health\_americas\_spanish.pdf

PÉREZ GÓMEZ, Augusto. **Drug consumption in Latin America and the issue of legalisation**. En C.M. Callahan y F.R. Gunter (eds.) (1999). **Colombia: an opening economy**?. Stanford, CO: JAI Press., PP. 163-180, 1999

PNSDE. **Plan Nacional sobre drogas de España**. Memoria 2007. Ministerio de Sanidad y Política Social. Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas. Madrid (España). 2007. Consultado en mayo 26 de 2013, disponible en http://www.pnsd.msc.es/Categoria2/publica/pdf/memo2007.pdf

RECIO, Juan Luis; SANTOS, Carlos; SANCHEZ, Maria., ESCAMILLA, Juan., BARAHONA, Maria Jose y PLAZA, Luis. (1992). **Papel de la familia, los compañeros y la escuela en el abuso de drogas**. Madrid: Cruz Roja Española, p. 122, 1992.

UNODC - Naciones Unidas, Oficina contra la Droga y el Delito. **Informe Mundial sobre las Drogas** (Resumen Ejecutivo). [Versión PDF], 2012.Recuperado de: http://www.unodc.org/documents/data-and-analysis/WDR2012/Executive\_summary\_spanish.pdf



## 10. PROSTITUCIÓN UN RETO PARA LOS DOCENTES: CONOCER PARA PREVENIR <sup>77</sup>

por Santiago Alberto Morales Mesa

## Introducción

Una de las problemáticas que más afectan a las personas jóvenes de todos los países y en especial en los menos desarrollados es la prostitución, debido a las altas demandas que se hacen de los servicios y no solo desde el encuentro cara a cara sino desde las redes que han facilitado que cada día se diversifique más este negocio, el cual es considera el tercero más lucrativo en el ámbito económico mundial para quienes manejan las grandes redes, después de la guerra y el narcotráfico.

Las instituciones educativas se han considerado en los últimos años un escenario de riesgo para la captación de niños, niñas y jóvenes para ser vinculados al mundo de la prostitución, debido a la creciente demanda de personas con pocas experiencias sexuales o vírgenes por el imaginario que existe en los clientes que se corre menos riesgo de una infección de trasmisión sexual y el VIH/SIDA.

Además se ha vendido la prostitución como un alternativa de vida, una opción económica con grandes beneficios y un trabajo con el cual se pueden lograr metas y sueños; no obstante, todo eso es solo una ilusión, pero muchos de los jóvenes de los estrato más bajos la han asumido como una alternativa de sobrevivencia para sí mismo y sus familias y los de estratos alto como una forma de mantener una imagen, sin saber muchas veces los riesgos que se corre y las dificultades de lograr salir de ella.

Es por ello que los docentes de las instituciones de educación básicas deben conocer sobre la temática para poder detectar quienes pueden estar en alto riesgo, quiénes ya están en este mundo y en especial qué hacer cuando se presenta un caso con un menor de edad.

<sup>&</sup>lt;sup>77</sup>En este texto se presentan algunos testimonios que se han generado en el trabajo de campo del proyecto de investigación en desarrollo "Aspectos familiares y sociales que conllevan al ejercicio de la prostitución en jóvenes entre 18 y 28 años en la ciudad de Medellín, a partir de sus relatos de vida. una lectura psicosocial", en el proyecto Por Mis Derechos de la Alcaldía de Medellín 2014, en el cual intervienen como investigadores Luisa Fernanda Montoya Restrepo, Eyesid Álvarez Baena y Henry Holguín Osorio y Santiago Alberto Morales Mesa que hacen parte de la Maestría en Intervenciones Psicosociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó de la ciudad de Medellín.

Para brindar algunos elementos de apoyo para las personas interesadas en el tema y en especial para los docentes, este escrito se divide en tres partes: la primera, en el que se abordan las miradas que se ha hecho de la prostitución desde diversas corrientes de pensamiento; la segunda, sobre la tipología y algunas causas que han llevado a que las personas hagan parte del mundo de la prostitución; y la tercerea presenta algunos elementos que se deben tener en cuenta para un trabajo ya sea de prevención o intervención con diversas poblaciones.

Para finalizar se presenta como anexo un listado de direcciones electrónicas en la cuales se encuentra material audiovisual que sirve de apoyo para facilitar procesos de formación en la vía de la prevención y la intervención desde el ámbito escolar.

## 1. La prostitución desde diversas corrientes de pensamiento

Desde épocas muy antiguas existen evidencias de prácticas erótica sexuales realizadas por personas sin ningún nexo afectivo, ya sea bajo la voluntad de la persona y a cambio de retribuciones en especie, económicas, de favores, de reconocimiento ante un medio social, entre otras, o a la fuerza, como cuando la mujer era concebida como un botín de guerra que se compraba, vendía o raptaba, era una "mercancía"; estas prácticas han sido calificadas de acuerdo con la época y la corriente de pensamiento predominante como algo positivo o negativo, de ahí que no en todas las sociedades y en todas las épocas de la humanidad se haya tenido la misma concepción sobre la prostitución. (MO-RALES 2001, p. 94)

Así mismo, el ejercicio de la prostitución no se puede considerar como una problemática aislada de los contextos social y político en primer lugar de los países desarrollados como consumidores de un mercado del sexo que en la mayoría de las veces es ilegal por las condiciones en que se realiza, la forma de reclutar las personas, la edad de quienes ofrecen los servicios y las constantes presiones que debe asumir para soportar las extensas jornadas, las exigencias de los clientes y las inclemencias de sus proxenetas.

Y en segundo lugar, en los países en vías de desarrollo, como principales oferentes de mujeres, hombres, niñas y niños para la industria del sexo que cada vez es más exigente demandando personas a más corta edad, con características corporales específicas y dispuesto a realizar cualquier actividad con tal de conseguir sus metas y sueños que muchas veces están articuladas con sus condiciones de pobreza.

Independiente de la forma como se lleve a cabo el ejercicio de la prostitución, en la historia de la humanidad esta actividad ha sido abordada desde

diversas corrientes de pensamiento unas apoyándola, otras discriminándola, castigándola y sancionándola, pero lo queda claro es que ha sido siempre una situación presente en todos los contextos y que ha tenido que ser mirada por la sociedad y los entes políticos, de allí que se le haya dado el nombre de la "la profesión más antigua del mundo".

La corriente de pensamiento "abolicionista" ha planteado la necesidad de acabar con la prostitución ya que la asocian con otras problemáticas de orden social, ven en esta actividad la decadencia de los valores morales que por lo general son de orden Judeo Cristiano, señalando a las personas que la llevan a cabo como "malas" y poco "deseables" en la sociedad, es una postura que intenta invisibilizar la actividad dejando a un lado las causas por las cuales muchos llegan a ella y en cierta mediad atentan contra los derechos humanos en tanto se discrimina.

Muy de cerca a esta corriente de pensamiento se ubica la "prohibicionista", que ha llevado a que la prostitución, sea castigada por atentar contra los valores éticos y morales de la humanidad, llevando a que las personas no puedan ofrecer sus servicios o por el contrario contratarlo, no es aceptada la actividad bajo ninguna manera quienes sea descubiertos ofreciendo o comprando servicios sexuales pueden obtener castigos tanto físicos como monetarios y hasta de privación de la libertad.

Estas dos posturas llevan implícitas la ilegalidad de la actividad haciendo de la prostitución algo oculto y que por lo general es manejado por grandes redes que no sólo captan las personas para su ejercicio sino que las convierten en objetos de compra venta posibilitando el incremento de la trata de personas.

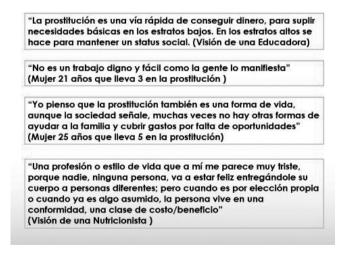
La postura "sancionadora", si bien no la prohíbe del todo expone reglas en las cuales se debe llevar a cabo el ejercicio, es decir, se permite pero si se realiza en algunas condiciones específicas puede acarrear una sanción, así por ejemplo en algunos países europeos como Suecia, Noruega e Islandia no se castiga a quien ejerce la prostitución sino a quienes contratan sus servicios lo cual ha generado que sea una actividad de la clandestinidad, incrementando así los riesgo de la explotación sexual y la trata de personas; asimismo, en la mayoría de los países se sanciona con penas de privación de libertad y multas económicas tener relaciones sexuales con personas menores de edad de acuerdo con las condicione legales de cada país.

La visión "reglamentaria" está dada en los países en los cuales la prostitución no es una práctica ilegal, sino que se permite siempre y cuando cumpla con algunos requisitos como estar en lugares determinados, no vincular menores de edad, estar lejos de los colegios, ente otros, quienes la ejercen tiene derechos pero a la vez deberes y en ciertos países se le ha dado el estatus de trabajo sexual, lo que se castiga es la intermediación y el proxenetismo.

Por último se encuentra la postura "intervencionista" la cual asume a las personas en situación de prostitución como necesitadas de ayudas ya sea para lograr sacarlas de este contexto o brindarles otras alternativas para la generación de recursos económicos, es una visión que ha estado muy articulada con las Organizaciones No Gubernamentales — ONG-de ayuda humanitaria, las instituciones religiosas y en muchos países de instituciones gubernamentales como una forma de entender la prostitución como problema social al cual hay que intervenir desde diferentes frentes como el social, psicológico, educativo, entre otros.

Cualquiera que se la postura que se tenga para entender la prostitución, lo que evidencia es la necesidad de abordarla, pero siempre desde una perspectiva que apunte a la protección de sus derechos para quienes la ejercen, y la urgencia de hacer prevención para evitar que muchas mujeres y hombres independiente de su condición social, credo, edad, puedan llegar a ser parte de este mundo; de ahí la importancia que las familias y las instituciones educativas cuenten con información clara y precisas para desarrollar acciones en beneficio de sus estudiantes ya que estos son escenarios en los cuales se hacen las captaciones de una forma fácil.

## 2. Prostitución causas y tipologías del ejercicio



Fuente: Elaboración propia

Son muchas las conceptualizaciones que a lo largo de la historia se han realizado en cuanto a la prostitución, pero siempre desde diversas posturas disciplinares, políticas e incluso religiosa, haciendo de ella una mirada como problemática social, alternativa económica, mercado sexual, delito o vulneración de derechos. Estas han cambiado de acuerdo con los contextos y la temporalidad, evidenciando unas características básicas o enfocándolas hacia algunas poblaciones específicas.

En primera instancia se puede asumir la prostitución como una actividad libre y voluntaria que se realiza por medio de la prestación de un servicio erótico - genital entre personas del igual o diferentes sexo, mediado por un pago que se hace antes o después del servicio en dinero u objetos y que se puede hacer a título personal o a través de terceras personas que pueden ser naturales o jurídicas, en las cuales se benefician todas las partes involucradas: prestador del servicio, clientes y terceras personas.

De acuerdo con este concepto, se define como libre y voluntario en tanto las personas pueden elegir si se prostituye o no, es una postura personal que a pesar de estar influenciada por condiciones de pobreza, maltrato, abandono, entre otros no todos los que están en estas condiciones se prostituyen, es el sujeto quien opta de allí que se diferencie de la explotación sexual y la trata de personas, que en ambas situaciones quienes eligen son terceras personas que obligan a través de chantajes o intimidaciones a que alguien ejerza la prostitución buscando beneficios propios

Es una actividad que se puede llevar a cabo a través de la presentación de un servicio erótico – genital cuando se logra el contacto cara en sus diversas modalidades, pero en la actualidad se puede dar solo el encuentro erótico por medio de las redes de internet y las posibilidades que ésta ofrece con las web cámaras en la cual el cliente paga pero a la vez pone las condiciones de lo que quiere ver, diferenciándose así se la pornografía que es más estática o creada por una persona diferente al cliente.

Se puede presentar el encuentro entre personas de sexo opuesto o del mismo sexo, lo cual evidencia como la prostitución no es de un solo género ni depende de un asola opción sexual, es un encuentro entre hombres, mujeres que pueden ser heterosexuales, homosexuales o bisexuales.

Siempre la prostitución está mediada por un pago que puede ser en dinero, lo cual es más común, no obstante, muchas veces se pueden dar otras cosas a cambio como son ropa, joyas, electrodomésticos, sustancias psicoactivas entre otros; y se puede pagar antes del encuentro sexual (prepago) o después.

Los avances tecnológicos, el comercio, la globalización, y otros fenómenos socioculturales, han permeado el mundo de la prostitución, generando

grandes empresas de oferta de servicios y lo que antes lo hacía una persona en la calle en el contacto cara a cara, en la actualidad es mediado por las redes de internet, por los catálogos electrónicos y por los anuncios de prensas en las cuales ya no aparece la persona ofreciendo sus servicios sino terceras personas que son denominados administradores.

Por último se plantea que hay beneficios para todas las partes involucradas, los clientes en tanto logran obtener su satisfacción sexual por la cual pagan, las personas que ejercen las prostitución por el pago que reciben y las terceras personas que hacen parte directa o indirectamente del negocio como los dueños de las empresas fachadas, de residencias y hoteles, distribuidores de preservativos y hasta los proxenetas.

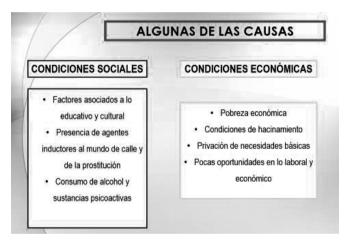
### Causas de la prostitución

La pobreza, la dependencia, una educación inadecuada, la falta de vivienda, la adicción a drogas, la discriminación sexual y racial son temas que aparecen constantemente en las historias personales de mujeres y niñas que están siendo o han sido prostituidas. Estudios internacionales demuestran que entre el 65% y el 90% de mujeres y niñas prostituidas, fueron víctimas de abusos sexuales por parte de familiares o conocidos de sexo masculino. Así mismo algunas circunstancias que favorecen, el ingreso en el mundo de la explotación sexual y la prostitución son: los malos tratos, carencias afectivas fruto de una ruptura de la unidad familiar, analfabetismo, drogodependencias, condiciones vigentes del fenómeno migratorio, graves necesidades económicas, maternidad de adolescentes, ausencia de respaldo social o familiar en determinados momentos de sus vidas. (APRAMP / FUNDACIÓN MUJERES, 2005, p. 29 – 30)

Como se puede observar son muchas las causas que llevan a que una persona opté por ejercer la prostitución, pero todas deben ser leídas desde las propias realidades y articuladas con los contextos en los cuales se interactúan; a continuación se presentan aquellas que son más comunes y que emergen a través de testimonios de personas que ejercen la prostitución, las cuales se agrupan en cuatro grupos fundamentales: Condiciones familiares, dificultades afectivas, condiciones sociales y condiciones económicas.



Fuente: elaboración propia



Fuente: elaboración propia

• Condiciones familiares: Los menores de edad que ejercen la prostitución, proceden de hogares caracterizados por la violencia familiar, ausencia de figura paterna y relaciones difíciles al interior de ella (PUERTA, SALDARRIAGA Y URIBE, 1997, p. 26), si bien la familia ha sido considerada como el eje básico de la sociedad y el primer ambiente en la socialización de las personas, para muchas personas se ha considerado además en el factor que incide para que alguien llegue al mundo de la prostitución.

La violencia familiar, en especial a las mujeres es un factor que ha marcado la historia de vida de muchas de ellas para llegar a la prostitución, "Yo fui abusada a los 9 años por un vecino, me fui para la casa y mi mamá no pregunto

nada, me amarro de un palo en el patio y me dio una sunga, entonces a las 5:00 de la mañana, me fui de la casa a trabajar, he ejercido la prostitución en la calle con los hombres, yo empecé desde los 15 y tengo 47 años"78; pero no solo es exclusivo del sexo femenino, muchos niños y jóvenes han llegado a ella también por rechazo en especial cuando se han identificado como homosexuales "me prostituyo por falta de apoyo de los padres, me prostituyo por consecuencia de mi familia, papá y mamá"79

En la misma dirección, el abandono de los padres se convierte en una causa que marca la opción de alguien apara llegar al mundo de la prostitución al sentirse sin el apoyo y por ende desprotegido "Yo llegue a la prostitución hace días cuando niño, porque mi mamá me echo de la casa por otro hombre, ya me dedique a la prostitución"80, así mismo, el no contar con una figura de autoridad que dé protección y a la par procure por el bienestar de las personas conlleva a que se asuma como un factor de riesgo.

La violación a tempranas edades y el abuso sexual permanentes, se convierte en otras de las causas por las cuales las personas se prostituyen "Yo fui una niña sin papá y mamá yo trabajo desde que tenía los 7 años, comencé tener relaciones (...) fui ultrajada violentada, no tuve quien me diera el estudio "81 por lo general estas situaciones son provocadas por familiares y padrastros, lo que conlleva a que se dé una ruptura con el núcleo y se comience una vida en calle, y al no tener como satisfacer las necesidades básicas la prostitución se convierte en una alternativa de sobrevivencia.

Por último, se presenta una cadena generacional en al cual, cuando la madre ha ejercido la prostitución, por lo regular sus descendientes de la primera y más generaciones continúan la actividad, siendo en muchas ocasiones las madres cuando ya están muy adultas y sus ingresos han bajado significativamente las que introducen a sus hijas a este mundo. "otras personas que han ejercido la prostitución en mi familia ha sido mi mamá y mi tía"82

 Dificultades afectivas: En relación con las condiciones de vida de las prostitutas, distintos estudios en el mundo han documentado la infelicidad doméstica, la decepción emocional, y el grado de descalificación emocio-

 $<sup>^{78}</sup>$ Testimonio de una mujer que pertenece al Programa Por mis Derechos de la Alcaldía de Medellín, 2014

 $<sup>^{79}</sup>$ Testimonio de hombre que pertenece al Programa Por mis Derechos de la Alcaldía de Medellín, 2014

<sup>&</sup>lt;sup>80</sup>Testimonio de una mujer que pertenece al Programa Por mis Derechos de la Alcaldía de Medellín, 2014

<sup>&</sup>lt;sup>81</sup>Testimonio de una mujer que pertenece al Programa Por mis Derechos de la Alcaldía de Medellín, 2014

<sup>82</sup>Testimonio de mujer que ejerce la prostitución en el centro de la ciudad de Medellín 2014

nal como causa de la prostitución (SALAMANCA, SEPÚLEVDA Y GARCÍA, 2011, p.33), situación que se visibiliza en la visión que se ha tenido de las mujeres como un objeto sexual con el cual se hacen intercambios y se tiene como un objeto de placer dentro de las casas, minimizándola y en cierta medida invisibilizándola situación que va en contra a lo que ellas hoy en día esperan de una relación.

Igualmente cuando han sufrido decepciones amorosas que se traducen en engaños permanentes, relaciones poco estables y víctimas de infidelidades por largos períodos de sus compañeros afectivos, conlleva en que se vea en la prostitución una forma de venganza o de pagar con la misma moneda a quién no valora los vínculos afectivos establecidos, "llegué a la prostitución por decepciones amorosas, por problemas en la casa"83

Estas causas evidencian lo que Puerta Saldarriaga y Uribe afirman: las mujeres dedicadas a la prostitución tienen una historia marcada por desafectos, discriminaciones y carencia de autoestima (1997, p. 27).

• Condiciones sociales: en estas causas se pueden encontrar factores asociados con lo educativo y lo cultural en tanto son dos escenarios en los cuales los jóvenes comienzan a fortalecer sus procesos de socialización y a establecer vínculos que les permite ampliar su mundo familiar; no obstante, para mucho la educación dejó de ser algo llamativo por las dificultades que se presentan, la desarticulación de los discursos de los docentes con la realidad y la poca innovación para hacer de la escuela un lugar de agrado, generando desánimo y deseo de no estar allí.

De igual forma, los ambientes culturales en los cuales los jóvenes se mueven permeado por los medios masivos de comunicación que han generado necesidades superfluas pero que se convierten en el eje articulador de las relaciones, tener artefactos tecnológicos de última generación, poder visitar los sitios de diversión, vestir con la marcas impuestas por el comercio como lo "in", entre otras, y no tener la posibilidad de adquirirlos por las condiciones familiares que tiene, se convirtió en la excusa perfecta para los proxenetas llegar a los lugares donde interactúan tratando de vender una alternativa "fácil" de acceso con aquello que sueñan.

La presencia de agentes inductores al mundo de calle y de la prostitución son otras causas que están articuladas con las anteriores, en tanto se vende la idea de una vida fácil, con la cual se puede conseguir todos aquello con lo que se sueña y más aún tener libertad de hacer lo que se desea sin la presión de la familia o de los cuidadores.

<sup>&</sup>lt;sup>83</sup>Testimonio de una mujer que pertenece al Programa Por mis Derechos de la Alcaldía de Medellín, 2014

Por último, se encuentran el consumo de alcohol y sustancias psicoactivas, las cuales se convierten en dos inductores en tanto se busca volver adictos a los jóvenes y cuando ya dependen de estas sustancias se les muestra la prostitución como un alternativa de generar los ingresos para adquirir las dosis que necesitan para estar bien "Y siempre he trabajado en la calle, a los nueve años me fui de mi casa a los 15 años me prostituí porque no tuve nada, busque otra salida para mí, de todas maneras fui muy viciosa, bazuco. Marihuana, sacol (pegante, bóxer), perico"84

• Condiciones económicas: Estas causas son las más conocidas y las que se asocian con el ejercicio de la prostitución en tanto se asume la pobreza económica como uno de los principales factores que lleva a ejercerla o permanece en ella, asimismo se le ve como producto de la condiciones de falta de educación, de oportunidades y de problemáticas sociales como el desplazamiento forzado, las migraciones, el hacinamiento y la privación de necesidades básicas entre las que se encuentra la alimentación, vivienda, vestido y salud.

Estas causas son las más visibles y las que más se referencian en los testimonios de vida de las personas que ejercen la prostitución de allí, que mucha de la literatura existente se centré en ellas, desconociendo otros tipos de causas que pueden ser igual de importantes:

"Hace 5 años, ejercía la prostitución callejera, fue porque mi compañero el papá de los niños, murió y a la vez había perdido el empleo, sentí ganas de tirármele a un carro pero mejor me tiré a la prostitución", "yo empecé a trabajar en los pueblos, no tenía para pagar el arriendo y entonces ahí empecé, siempre en los pueblos", La cuestión es que hay factores que, yo soy de Bogotá, me vine hace 11 años, yo he sido una persona muy independiente, mi familia está toda en Bogotá, yo sola/ estoy con mi mamá y mi hermanita, la cuestión es que cuando nos pasamos para Medellín, no teníamos donde vivir, estábamos de arrimadas y me pasaron muchos cacharros en la vida", "Abandonada por mi esposo y con dos hijos para sostener, por hambre, por falta de educación", "Porque mi esposo no me daba mercado y yo con tres hijos para sostener"85

Independiente de las causas que generen o incidan en la llegada al mundo de la prostitución, lo que hay que tener presente es como ellas se pueden relacionar entre sí, lo que puede aqudizar la situación de las personas, fa-

<sup>&</sup>lt;sup>84</sup>Testimonio de una mujer que pertenece al Programa Por mis Derechos de la Alcaldía de Medellín, 2014

<sup>&</sup>lt;sup>85</sup>Testimonios de una mujeres que pertenece al Programa Por mis Derechos de la Alcaldía de Medellín, 2014

cilitando su ingreso y a la par que sea más difícil poder salir de ella, por las condiciones y consecuencias que se puedan generar como el consumo de alcohol y sustancias psicoactivas.

Por lo tanto un alternativa que se tiene en las manos es la prevención en especial en las generaciones de más corta edad, ya que cuando se descubre que con el cuerpo se puede generar dinero, articulado con las necesidades permanentes hay un alto riesgo de experimentar y allí se pueden quedar por un largo tiempo, ya sea hasta que no sea tan joven, tenga una vivencia traumática, o los recursos que se generen sean muy pocos.

### Tipologías del ejercicio de la prostitución

Son muchas las formas en las cuales se puede ejercer la prostitución desde las tradicionales y más visibles como la callejera, las de bares y los sitos de streep tease hasta las más camufladas como las salas de masajes, las damas de compañía y las prepago, en las que hacen presencia tanto hombres como mujeres independiente de su edad y opción sexual. A continuación se hace una breve descripción de algunas de ellas.

 Prostitución callejera: Es la más reconocida, tradicional y visible, por lo general se ubica en las zonas denominadas de tolerancia de acuerdo con las aceptación y la reglamentación de cada país, se articula con los lugares de diversión en los cuales hay negocios que permiten el consumo de alcohol y el baile, además de hoteles, moteles y residencias en los cuales se brinda el servicios.

Es ejercida por hombres como mujeres, siendo éstas las más visibles, en cuanto a los precios por los servicios son los más bajos, además por su visibilidad son las personas que sufren más discriminación social y en ocasiones acosos por parte de las autoridades competentes.

La forma de contacto se da por medio del encuentro cara a cara en la cual hay una oferta y una demanda que se transa en el calle o por proxenetas que se encargan de captar los clientes y precios y de allí se destina a la personas que debe de prestar el servicio.

 Prostitución de bares y salones: al igual que la callejera está asociada con la venta y consumo de licor en espacio destinado para ello, por lo general es un espacio restringido solo para la prostitución femenina y pocas veces para hombres bajo la apariencia de travestis. Las mujeres son contratadas por los establecimientos comerciales para atender la venta de licor por ello se les denomina como "coperas" o "saloneras", lo cual se convierte en la excusa para ofrecer los servicios sexuales.

El vínculo se puede hacer además por medio de la invitación a una copa de licor por la que el cliente paga al establecimiento y las mujer recibe una ficha que se traduce en dinero extra, la lógica es lograr que las personas consuman licor y después puedan contratar los servicios sexuales de quienes atienden, pero para desplazarse a las residencia u hoteles deben pagar además una multa para el establecimiento de acuerdo al tiempo que se estará por fuera.

Es una tipología de prostitución que genera más ingresos económicos por el servicio sexual y por el consumo de licor.

 Residencias y casas de citas: Es una de las modalidades más antiguas que reseñan la literatura existente, está dada por lugares establecidos para ellos que se denominan casas de citas, casas de lenocinio, residencias, entre otras; en las cuales las mujeres permanecen las 24 horas del día, los clientes llegan y ellas deben de "presentarse", es decir, hacer un recorrido en ropa interior para que los clientes las vean y puedan elegir con quien contratan el servicio.

Por lo general se trabaja 50/50, es decir, lo que el cliente paga se divide mitad para quien presta el servicio y mitad para la casa como una forma de alquiler de la habitación, los servicios y poder estar allí bajo la protección de quien las dirige que recibe el nombre de "matrona, mande, meretriz," entre otras.

Es una prostitución más camuflada que las dos anteriores, se llega a ella por referencias de clientes, anuncios publicitarios o páginas de internet. En la actualidad esta tipología se ha ido transformando dando paso a la prostitución de pisos, la cual tiene similar forma de funcionamiento pero ya no depende de terceras personas, está organizada en pequeños grupos, por lo general tres o cuatro mujeres que arrienda un apartamento o piso y allí prestan los servicios, su forma de publicidad son las mismas, lo que se diferencia en que todo el pago es para quien presta el servicio.

 Prostitución Oculta de tras de un oficio: es una forma que ha tomado mucho auge en la actualidad bajo la modalidad de sala de masajes, la cual se promociona a través de tarjetas donde ofrecen masajes de todo tipo, sin embrago, es más una fachada para que los hombre puedan ver los lugares, las horas de atención, los costos y el tipo de mujeres que prestan el servicio, además en ellas se hace promoción para que mujeres entre los 18 y los 25 años puedan trabajar allí, ofreciendo excelentes ingresos.

Estos negocios funcionan en similares condiciones de las residencia y las casas de citas, además el pago que le cliente hace también es dividido 50/50 y en algunos lugares es 60/40 siendo la mayor parte para el establecimiento.

Por la forma en que funcionan se mimetizan con otros negocios, de allí que no sean tan controlados por las autoridades competentes lo que lleva a que muchas veces se contraten personas menores de edad. Es exclusivo solo para hombres y quienes prestan los servicios son solo mujeres, pero ya existen muchos hombres no articulados a estos negocios que también ofrecen sus servicios como masajistas a domicilio en forma independiente.

Lugares de Streep Tease: Son negocios que funcionan como bares, cantinas, tabernas, para el expendio de licor, pero logaran captar la clientela por medio de show de Streep Tease realizado por mujeres jóvenes y con cuerpos acordes con las demandas sociales, es decir voluptuosas en sus senos, cuerpos delgados y con caderas anchas, a ellas no se les paga ningún dinero, sus ingresos dependen de los que los observadores le quieran dar y si logra hacer una transacción para prestar los servicios sexuales.



Esta forma de prostitución ha tomado mucha fuerza en lo últimos años ya que es muy escondida y se logra captar clientes de los estratos más altos o turistas, por lo general se ubican en las zonas más comerciales de las ciudades y funcionan en especial en horas de las noches.

Como las mujeres no tienen ningún vínculo con los establecimientos comerciales el pago es todo para ellas; esta modalidad en los hombres es más clandestina pero también existen los lugares aunque más pocos, por las creencias y las cultura en cuanto a la contratación de servicios sexuales por las mujeres.

 Viajeras y de amigos: Son dos modalidades muy similares, como su nombre lo dice son personas que se desplazan permanentemente a los diferentes municipios o departamentos, para ofrecer sus servicios, ya sea por demanda de clientes que ya las conocen o porque van a los lugares donde se celebran festividades y hay turistas permanentes; es una actividad que se hace con mayor frecuencia los fines de semana de allí que se pueda combinar con otras actividades como trabajo y estudio.

Es una modalidad muy articulada con las clases altas y con personas que tiene fincas en las afueras de las ciudades, cuando se desplazan prestan los servicios por todo el fin de semana siendo muy rentable en cuanto a los ingresos, pero es de las de mayor riesgo en cuanto a seguridad y protección por la clandestinidad y la movilidad. Algunas veces están manejadas por proxenetas que se encargan de conseguir los clientes, hacer el desplazamiento o identificas las festividades para organizar la logística o la articulación con los establecimientos comerciales de las zonas de prostitución, de allí que trabajen también 50/50.

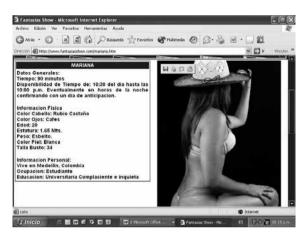
 Prostitución prepago: Actualmente es la más apetecida por los clientes de estratos medios y altos por la seguridad que se presenta para el contrato de los servicios, la discreción que hay, la posibilidad de movilidad a lugares y el tipo de mujeres y hombres que hacen parte de este negocio.

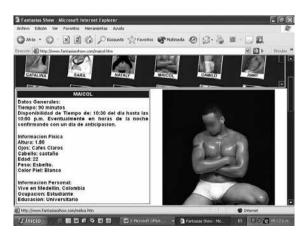
De todas las tipologías es la de mayor costo, por la infraestructura y logística que hay en cuanto a la publicidad y oferta de servicios, los tipos de personas que ofrecen los servicios y la posibilidad de desplazamiento en lo local, nacional e internacional.

Quienes prestan los servicios deben ser personas que tengan el prototipo de belleza que se maneje en cada contexto, de allí que deban hacer un perfil en el cual exhiben su cuerpo, acompañado de las medidas corporales de los senos para las mujeres y del pene para los hombres, acompañado de la formación académica, las cualidades como personas, la edad, los servicios que presta, los horarios y los valores.

Están representados por negocios que funcionan como agencias de modelajes, de acompañante, de scort o damas de compañía, quienes se encargan de elaborar los catálogos con la información de cada persona con sus atributos y colocarlas a circular en las redes de internet en páginas especializadas o en catálogos fotográficos que circulan en los lugares cercanos a los hoteles donde llegan turistas o en el transporte público.

El costo de los servicios se hace por horas, el cual es dividido para la persona que presta el servicio y la empresa que la representa, la cual se encarga de garantizarle la publicidad, el contacto con los clientes, el desplazamiento y la seguridad.





 Las cabinas: con el auge de las telecomunicaciones esta tipología ha ganado mucho espacio en tanto no siempre se tiene el contacto cuerpo a cuerpo con el cliente, se lleva a cabo por las redes de internet, la captación de los posibles clientes se hacen en los chats públicos y cuando se establece la conversación y hay un interés se pasa a salas privadas donde el acceso tiene un costo que se paga por minuto ya sea en dólares o euros.

En la sala privada se establece comunicación por web cámara dónde el cliente demanda los servicios que quiere ver los cuales van desde el exhibicionismo, el manejo de fetiches, hasta la masturbación y la observación de ver a quien presta los servidos teniendo relaciones sexuales con otras personas que puede ser en parejas o tríos, heterosexual u homosexual, toso esto hace que el precio aumente de acuerdo con la demanda.

Se diferencia de la pornografía en tanto es el cliente quien exige lo que quiere ver y es por ello que paga, es una comunicación real en tiempo y servicios. Los ingresos se de la comunicación son divididos entre la empresa y las personas que intervienen con el cliente a través de la cámara.

De acuerdo con lo expresado hay muchas tipologías de prostitución que se presentan, algunas se pueden llevar a cabo sin que exista una exhibición pública, lo cual facilita que las personas puedan ejercer la prostitución combinada con otras actividades como el estudio y otro tipo de trabajo, de igual forma, son rentables en especial para la gente más joven lo que ha generado un incremento en cuanto al número, a las redes de prostitución y a los riesgos de l explotación sexual y la trata de personas.

Si esta es la realidad que se vive y en especial en los países latinoamericanos como principales exportadores de hombres y mujeres para la prostitución, una de las alternativas que queda es la prevención la cual debe comenzar en las familias con el apoyo de las instituciones educativas y los entes gubernamentales.

## 3. Algunos aspectos a tener en cuenta para entender la prostitución

A partir de los acercamientos que se han presentado en torno a la prostitución se esbozan a continuación algunos aspectos que se pueden tener en cuenta a la hora de trabajar niños y adolescentes como una forma de minimizar los riesgos de ingreso a este mundo:

- La prostitución no tiende a desaparecer sino a cualificarse siendo excluyente para las personas de mayor edad, las cuales se ven obligadas a prestar sus servicios bajo condiciones desfavorables tanto para su salud como seguridad personal.
- La diversificación en sus modalidades y el uso de las redes han ayudado a que sea más difícil visibilizar a las personas que ejercen la prostitución lo que las hace más vulnerables a la explotación a la trata de personas en lo regional, nacional e internacional.

- Cada vez disminuye más la edad de inicio en el ejercicio de la prostitución por factores sociales y familiares, donde las ofertas por medio de otras personas es cada vez más agresiva logrando seducirlos apoyados en sus necesidades y ofreciéndoles alternativas mejores de vida.
- La prostitución aún se sigue mirando con ojos femeninos y sus representaciones como la travesti, lo que repercute en que no exista apertura hacía la prostitución masculina dejando a un lado una población que merece ser tratada en iguales condiciones y que tiene los mismos riegos en especial en los jóvenes.
- El hecho que en la actualidad la prostitución prepago, en cabinas y de pisos tengan tanta representatividad será cada vez más difícil acceder a las personas para ofrecerles otras alternativas de vida, de igual forma solo serán visibles cuando estén en peligro, hayan sido víctimas de abusos, maltratos y de trata de personas
- Las personas que hacen parte del mundo de la prostitución en estas nuevas modalidades tienen buena formación, son de todos los estratos y tienen mejores ingresos económicos que las personas que la realizan en la calle, lo que demanda generar estrategias acordes con sus condiciones personales y sociales para intervenir y lograr ofrecer otras alternativa
- Los colegios, la redes sociales y los establecimientos comerciales se han convertido en un escenario para captar a más temprana edad a las personas para ejercer la prostitución, ofreciendo alternativas muy agradables que hace que los jóvenes caigan fácilmente a estas redes de prostitución
- Una alternativa para evitar que los jóvenes lleguen al mundo de la prostitución es la prevención a través de la educación, en la cual se hable del tema, de los riesgos que se corren no solo de una enfermedad de trasmisión sexual sino de violencias, maltratos explotación y trata de personas, mostrando que si bien puede ser lucrativo en sus inicios a medida que pasan los días van bajando de precio, lo que incide en la disminución de los ingresos y aun deterioro del cuerpo por las jornadas de trabajo, el número de personas que se deben atender, la condicione en las que se lleva a cabo y sobre todo los cofactores asociados a ellas como el consumo de licor y de sustancias psicoactivas.
- Por último, es necesario unir esfuerzos entre los diversos estamentos sociales para hacer campañas, movilizaciones, incluirlo en las currículos, en pocas palabras informar y formas, para que quienes llegué al mundo de la prostitución no sea por desconocimiento o como única alternativa para la sobrevivencia.

## Bibliografía

APRAMP / FUNDACIÓN MUJERES La prostitución claves básicas para reflexionar sobre un problema España: 2005 p. 122 También disponible en: http://www.angelesalvarez.com/wp-content/photos/la-prostitucion-claves-basicas-apramp.pdf

ARANGO PAJÓN, Gloria Et al. "**Prostitución género y violencia. La trinidad de la indiferencia**" Seminario o de grado Universidad Autónoma Latinoamericana. Medellín, 1997 p. 24 – 25

CÁMARA DE COMERCIO DE BOGOTÁ. La prostitución infantil y adolescente en el centro de Santafé de Bogotá: un ensayo de investigación social urbana. Bogotá: 1993.

GARCES BOTERO, Luz Estella y RICO PATIÑO, Hada Isabel "Prevención de la prostitución para niños y adolescentes de madres prostitutas de la ciudad de Medellín. UPB. Tesis posgrado familia 1990 p. 66

MORALES MESA, Santiago Alberto "**De la prostitución al trabajo sexual". En Interacciones y pensamientos**". Explotación sexual infantil y juvenil: construcción de comunidad académica y avances investigativos. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó, Funlam, v.1, p.93 - 98 1.

MORALES MESA, Santiago Alberto **Módulo educativo: prostitución y explotación sexual: conocerlas es prevenir** En Kit Educativo Universidades Preventivas. Funlam – FIUC 2008 También disponible en http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/repositorioarchivos/2012/03/mod9\_prostitucion.1386.pdf Acceso 20 de mayo de 2014

ORTIZ CORTES, Maritza Et al. "Soy una mujer de ambiente..." las mujeres en prostitución y la prevención del VIH/SIDA, Instituto de investigaciones sociales Universidad de Costa Rica, 1995; 306 p.

PUERTA, Ana Lucia; SALDARRIAGA, Lina María y URIBE, Mónica María. **Algo más que la venta de un cuerpo**. Medellín. Monografía de grado, Universidad de Antioquia – Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. 1997

SALAMANCA, Alicia, SEPÚLVEDA, Milena y GARCÍA, Milena: **Relatos de vida de mujeres que ejercen la prostitución; factores psicosociales y perspectivas a futuro**. En Revista Vanguardia Psicológica / Año 2 / Volumen 2 / Numero 1, abril-septiembre / pp. 31-50 / ISSN 2216-0701

**Para saber más**: Videos que se pueden consultar para trabajar el tema de la prostitución

http://www.youtube.com/watch?v=sQ27tq2EmJs

http://www.youtube.com/watch?v=6FfZjmoe1pk

http://www.youtube.com/watch?v=6\_AiEeCkQao

http://www.youtube.com/watch?v=mf2YhNPGPFw

http://www.youtube.com/watch?v=JUyV943fGh4

# RESEÑA DE LAS Y LOS AUTORES DEL VOLUMEN I DE LA COLECCIÓN

**Marcso Raúl Mejía.** Licenciado en filosofía y letras, Magister en educación y Desarrollo. Doctorado en el programa interdisciplinario de investigación en educación. Asesor del programa de formación en investigación ONDAS, Investigador de Planeta Paz. Ha escrito algunos libros sobre educación popular y los temas de nuestro tiempo.

Alfonso Torres Carrillo. Educador popular colombiano. Licenciado en Ciencias Sociales, Magister en Historia y Doctor en estudios latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México. Es profesor e investigador de la Universidad Pedagógica Nacional desde 1985. Investiga en torno a temas relacionados con movimientos sociales, organizaciones comunitarias, educación popular, investigación participativa y sistematización de experiencias. Entre sus libros recientes, están: Hacer historia desde abajo y desde el sur (2014), El retorno a la comunidad (2013), Educación popular. Trayectoria y actualidad (2009) e Identidad y política de la acción colectiva (2007).

Alfredo Manuel Ghiso. Abuelo de Tomás, papá de José y Sebastián; natural de Argentina, residente en Medellín Colombia, educador popular, maestro rural y urbano de escuelas primarias, profesor de español y literatura y de ciencias aplicadas en escuelas de nivel medio; especialista en desarrollo social y educación de adultos, investigador en las áreas de la educación y la pedagogía social, docente e investigador, coordinador del Laboratorio Universitario de Estudios Sociales, perteneciente a la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Luís Amigó; docente a cargo de los cursos de investigación social, diseño cualitativo y pedagogía social en las Facultades de Ciencias Sociales Y Humanas, Derecho y Ciencias Políticas en La Universidad de Antioquia, Medellín; premio Excelencia Docente 2003 por el área de ciencias sociales y humanas de la Universidad de Antioquia, , autor de numerosos artículos y varios libros productos de investigaciones realizadas en la línea de "sujetos, desarrollo y contextos de exclusión" aghiso@funlam.edu.co.

**Guillermo A. Castaño Pérez.** Medico Universidad de Caldas (Colombia), Especialista en Farmacodependencia Fundación Universitaria Luis Amigó (Colombia), Magister en Drogodependencias Universidad Complutense de Madrid (España), Doctor en Psicología de la Salud Universidad Miguel Hernandez (Espía), docente y líder del Grupo de investigación en Farmacodependencia y otras Adicciones, Facultad de Psicología y Ciencias Sociales y Escuela de Postgrados de la Fundación Universitaria Luis Amigó

(Medellín - Colombia). Miembro de la Red Latinoamericana de Investigadores en Drogas - REDLA - y de la Asociación Latinoamericana de Adiccionología - ALAD-; Director Científico de la Corporación Centro CITA- Salud

Mental (Medellín - Colombia); Autor de varios textos y artículos publicados en revistas de alto impacto.

John Fernando Macías Prada. Sociólogo de la Universidad de Antioquia y Magíster en Ciencia Política del Instituto de Estudios Políticos de la misma universidad. Investigador Social en áreas de Sociología de la Educación, Sociología del Trabajo, Ciudadanía, Emprendimiento e Innovación, Vínculo Universidad – Empresa y Formación para el empleo de jóvenes. Su experiencia como investigador se ha combinado con la docencia universitaria en las áreas de Planeación y Desarrollo Social, Investigación Social, Epistemología de las Ciencias Sociales y Emprendimiento. También ha sido asesor y consultor de programas públicos y privados de formación en la ciudad de Medellín (Colombia).

Luz Dary Ruiz Botero. De formación Trabajadora Social de la Universidad de Antioquia y Magister en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales. Docente- Investigadora de la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia –IUCMA- y de la Universidad de Antioquia. Coordinadora del Grupo de Investigación en Estudios en Desarrollo Local y Gestión Territorial de la Facultad de Ciencias Sociales IUCMA.

Socia de la Institución Popular de Capacitación –IPC- y de la Corporación Educativa de Base Combos. Investigadora y autora de artículos y libros sobre convivencia y conflictos escolares, democracia en las escuela, sistematización de experiencias, reclutamiento forzado y niñez víctima del conflicto armado en Colombia. Entre ellos: "Nos pintaron pajaritos". Implicaciones del conflicto armado en la niñez colombiana. La Escuela territorio en la frontera: Tipología de conflictos escolares según estudio comparado en Bogotá, Cali y Medellín. Desde el Marco: Sistematización de las estrategias educativas implementadas por el Colegio Marco Fidel Suárez para el abordaje de conflictos escolares y la promoción de las relaciones de convivencias democráticas. El pacto como campo de posibilidad para la formación política democrática en la escuela. La escuela territorio social en disputa.

Marco Raúl Mejía J. Licenciado en filosofía y letras, con maestría en educación y desarrollo. Tiene amplia trayectoria y experiencia en el trabajo de educación popular y el fortalecimiento de proyectos educativos no institucionales, y en sectores marginados. Autor de libros y artículos en los que vincula la reflexión del contexto con las múltiples prácticas educativas, desarrolladas desde una nueva perspectiva humanista y crítica. Actualmente trabaja en la Organización no Gubernamental Planeta Paz.

Maribel Fernández Agudelo. Socióloga, Magister en Salud Pública de la Universidad de Antioquia de Medellín. Su experiencia ha sido en el campo de la investigación cualitativa. Docente de cátedra en la Facultad Nacional de Salud pública. Actualmente se desempeña como coordinadora, en el

programa de la Secretaria de Salud de Medellín: "Medellín sana y Libre de adicciones-sexualidad con sentido". E-mail: maryferag@gmail.com.

**Mónica Sepúlveda López.** Animadora sociocultural. Docente universitaria. Directora pedagógica de la Escuela de Animación juvenil y de las escuelas juveniles para la participación de Medellín. Madre de Daniela adolescente de 17 años.

Santiago Alberto Morales Mesa. Sociólogo de la Universidad de Antioquía, especialista en Trabajo Social Familiar de la Universidad Pontificia Bolivariana, Magister en salud Pública de la Universidad CES; docente e investigador de la Fundación Universitaria Luis Amigó adscrito a la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Las áreas de trabajo son la intervención con grupos, la investigación y la salud pública, con experiencia en temáticas como la niñez en situación en de calle, la prostitución, el desplazamiento forzado y las migraciones. Email santiago317@vahoo.es.

**Yenny Maritza Salazar Impatá.** Trabajadora Social de la Universidad de Antioquia y estudiante de la Maestría de antropología social de la Universidad Nacional de Misiones-Argentina. Participé en procesos de sistematización de experiencias educativas sobre Deporte y Recreación adscritas a políticas públicas. En argentina acompañé procesos de promoción de la salud y salud popular. Actualmente participo como investigadora social en un proyecto de jóvenes y salud en la ciudad de Medellín. Me desempeñé como docente de cátedra en Gestión cultural y actualmente acompaño proyectos de investigación a estudiantes de Trabajo social en la Línea de profundización Problemas sociales contemporáneos.

Este libro se terminó de imprimir en el mes de octubre de 2014 en los talleres gráficos de RUTA PEDAGÓGICA EDITORA SAC Telf.: 330 5882 / Telefax: 652 5878 E-mail: rutapedagogica@gmail.com