

# **Educarse en la vida cotidiana.**

## **Construcción de sentidos ético - políticos de la alteridad en los jóvenes de Usme.**

(Tesis para optar al título de Magister en Educación - Línea pedagogía  
y diversidad cultural)

Presentada por:

MANUEL ALEJANDRO HENAO RESTREPO

Directora de tesis:

PIEDAD CECILIA ORTEGA VALENCIA

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Departamento de Educación Avanzada

2012

A los y las jóvenes de Usme que han sido excluidos, vulnerados, agredidos o negados a causa de sus particularidades.

Agradecimientos

A todas las personas que se hicieron presentes para apoyar, animar, construir y valorar este proceso, porque su presencia significativa también hizo posible este documento.

En especial a los y las jóvenes de Usme por su fuerza que da vida, por lo compartido, por lo vivido y por lo soñado.

## Tabla de contenido.

<b>1. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>5</b>
<b>2. JÓVENES: SUJETOS POPULARES ENTRE LA DIVERSIDAD Y LA DESIGUALDAD. ....</b>	<b>27</b>
2.1. Ser Jóvenes: experiencias en la diversidad. ....	31
2.2. Usme - Bolonia una mirada a sus particularidades, para entender los mundos juveniles. ....	33
<b>3. JÓVENES Y EDUCACIÓN EN LA VIDA COTIDIANA.....</b>	<b>43</b>
3.1.1. El mundo de la vida cotidiana. ....	50
3.1.2. La cotidianidad como el mundo de lo natural, de lo apromático.....	51
3.1.3. El sentido común. ....	56
3.1.4. Temporalidad de la vida cotidiana. ....	57
3.2. La intersubjetividad en el mundo de la vida. ....	63
3.2.1. Las relaciones y vínculos que establecen los y las jóvenes. ....	65
3.2.2. Grupos y colectivos. ....	66
3.3. Objetivación y aprehensión de la realidad cotidiana. ....	69
3.4. Ambientes educativos del mundo juvenil.....	74
3.4.1. Ambiente familiar.....	75
3.4.2. La vida cotidiana en la escuela. ....	77
3.4.3. La calle, el barrio, la ciudad como ambiente educativo. ....	81
3.4.4. Medios de Comunicación y las redes sociales. ....	82
3.4.5. Instituciones religiosas. ....	87
3.5. Transformar lo presupuesto.....	89
3.6. Lenguaje de la vida cotidiana. ....	91
<b>4. JÓVENES Y ALTERIDAD: UNA MIRADA A LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS ÉTICO - POLÍTICOS.....</b>	<b>93</b>
4.1. La vida cotidiana y la construcción de sentidos de la(s) alteridad(es). ....	95
4.2. La alteridad una construcción social de la <i>Otredad</i> . ....	97
4.3. Dimensiones de la categoría de <i>alteridad</i> . ....	101
4.4. Sentidos de la alteridad en medio de la diversidad. ....	105

4.4.1. Diversidad de género. ....	106
4.4.2. Población LGBTI, el caso de homosexuales y lesbianas. ....	115
4.4.3. Las culturas juveniles.....	123
4.4.4. El color de piel un regreso a lo racial.....	132
<b>4.5. La construcción de la <i>alteridad</i>.....</b>	<b>136</b>
<b>5. HALLAZGOS Y APRENDIZAJES. ....</b>	<b>141</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>155</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.</b>

## **Listado de Anexos.**

Anexo No. 1: Mapas Usme y Bolonia.

Anexo No. 2: Sondeo Preliminar. Diseño Taller “Los rostros de los Otros”

Anexo No. 3: Fichas de lectura de textos – Muestra.

Anexo No. 4: Diseño de taller.

Anexo No. 5: Registro de Taller.

Anexo No. 6: Guía de Entrevista.

Anexo No. 7: Transcripción entrevistas.

Anexo No. 8: Cuadro cruce información – Análisis.

Anexo No. 9: Mapas en AtlasTi.

# **1. Introducción**

Nuestra sociedad vive en una época que evidencia profundas crisis políticas, económicas, sociales, culturales, ambientales y educativas. Estas crisis son el resultado de un proceso de ruptura de los modelos interpretativos que han servido para comprender la realidad, pero además, de la necesidad de realizar un tránsito hacia nuevas formas de comprensión y vivencia del mundo, más acordes a las dinámicas actuales. Como lo afirma Melucci (2001, pág. 28) las categorías propias de la modernidad se han quedado cortas para comprender la reorganización que vive el mundo.

No obstante, uno de los grandes problemas de los discursos académicos está en reiterar la crisis, sin ofrecer opciones para avanzar hacia horizontes alternativos. Los discursos de las ciencias y la política se quedan cortos para explicar muchas de estas rupturas y cambios, pero sobre todo para visibilizar opciones y caminos posibles.

Es importante, entonces, identificar algunos de los elementos que han generado procesos de ruptura y reacomodación de las estructuras sociales, entre ellos podemos reconocer los siguientes:

- La globalización de la información y las comunicaciones. Caracterizada por el surgimiento y circulación de conocimientos, la posibilidad de acceso a información de manera constante y la homogenización de la misma ofrecida a la mayoría de la población.
- En el mundo actual es posible un contacto permanente entre las culturas. Hoy por hoy las formas de ser humanos se han encontrado de tal manera, que su cercanía, influencia y necesidad de convivencia en territorios cercanos, ha traído nuevas riquezas y acercado formas de vida diferentes.
- El extranjero, el otro, el que antes se consideraba lejano (exótico), ha entrado en la cultura de occidente manifestándose como nunca antes lo habían hecho, visibilizándose cada vez más, pero también siendo coartado, reprimido, utilizado o mediatizado.

- El afán de invisibilizar al otro (al diferente) a través de la construcción de criterios universales de vida, de los procesos de homogenización política, económica y educativa son dimensiones de esta situación que implica posturas y prácticas políticas.

Se reconoce que a través de la historia, los pueblos se han relacionado de diferentes maneras: a partir de intercambios comerciales, encuentros civilizatorios, movimientos colonizadores, etc.; pero en la actualidad, se descubren nuevos retos frente a éstos, dado que se han reconfigurado las formas de relación; llevando tanto, al surgimiento de nuevas colonialidades, maneras de invisibilización y exclusión, como a la aparición de formas alternativas de construir sociedad. El hecho que en el mundo contemporáneo se presente cada vez más la simultaneidad de personas con diferentes procedencias culturales, religiosas, políticas, sexuales, etc., genera posibilidades y tensiones a la hora de construir formas válidas de vivir juntos.

Es necesario plantear que este panorama de las sociedades diversas no se presenta exclusivamente en el plano mundial, los espacios de vida cotidiana son por excelencia escenarios de estos cambios. En nuestro país, las ciudades y campo son cada vez más territorios en los que se evidencian procesos de intercambio, visibilización o exclusión de la diferencia. Desde mediados del siglo pasado, por ejemplo, en Colombia se comenzó a vivir de manera intensa procesos migratorios internos que llevaron a personas que no habían compartido previamente maneras de comprender y desenvolverse en el mundo, a encontrarse y compartir territorios y vivencias. Fenómenos como el desplazamiento forzado, las migraciones de la población rural a las ciudades, el crecimiento de las desigualdades sociales, la acumulación de capitales, los procesos de violencia y deterioro de la vida, son algunos de los situaciones estructurales que han propiciado estos encuentros; caracterizados por la necesidad de convivir con personas provenientes de diferentes regiones del país, afinidades políticas, sociales, culturales o religiosas, en medio de escenarios de confrontación, exclusión, violencias y conflictos.



Es, esta realidad, la que se hace presente en las interacciones, prácticas y sentidos que viven las personas en su vida cotidiana y, sobre todo, la que influye en las maneras de hacerse partícipes como sujetos de procesos educativos. Además, es una realidad que permea la forma cómo las personas han construido las ideas, imaginarios, nociones y prejuicios frente a aquellos que son considerados diferentes, así como las relaciones frente a ellos y ellas.

Pero no se hace referencia a lo educativo solo en relación a las prácticas de enseñanza – aprendizaje que se evidencian en la estructura educativa de la escuela; la influencia de la realidad descrita se vive también en los diferentes ámbitos de socialización y educación que hacen parte de la vida cotidiana de las personas, grupos y comunidades.

Las situaciones que se plantean, también generan y afianzan problemáticas de tipo social, económico y político; por ello, las diferentes personas, organizaciones, instituciones y saberes profesionales desarrollan procesos educativos (estos procesos son sobre todo formativos, con grupos y comunidades a partir de talleres, jornadas informativas, procesos de formación a líderes, grupos artísticos, entre muchos otros), con el fin de aportar a la transformación de estas problemáticas.

Aunque gran parte de esos procesos se desarrollan en ambientes familiares, comunitarios y organizativos, en ocasiones, se replican modelos propios de los ambientes escolares, desconociendo cómo se construyen las prácticas educativas por fuera de la escuela, considerando que el saber se configura de la misma manera en los diferentes escenarios de socialización humana y cerrando caminos a procesos educativos más significativos para los sujetos.

Pero las prácticas educativas que confluyen en diferentes escenarios de la vida cotidiana, no son ajenas a la dinámica de los barrios de la Ciudad de Bogotá. Una ciudad con cerca de 7'300.000 habitantes (Secretaría de Planeación, 2009, pág.46), primera receptora de desplazados por la

violencia y principal destino de las migraciones campo - ciudad<sup>1</sup>, que recibe gran cantidad de personas que llegan de diferentes lugares del país buscando empleo, educación, vinculación a la vida de la gran ciudad, mejores ingresos o huir del conflicto armado, entre otras razones. Bogotá, es hoy en día una ciudad en la que la diversidad de credos, culturas, saberes y prácticas regionales confluyen a gran escala. Aunque esta es una situación que afrontan cada vez más las grandes ciudades del país, dada la magnitud poblacional de esta gran urbe, la convivencia en sociedad, las respuestas de las instituciones sociales, las prácticas educativas dentro y fuera de la escuela, son en muchas ocasiones desbordadas. La complejización de las dinámicas de violencia, las dificultades para construir proyectos colectivos, las actitudes de individualismo frente a los problemas comunitarios, la reconfiguración de lo público, las barreras para construir ciudad de manera alternativa, las tendencias y prácticas a la discriminación, segregación, entre otras, son muestra de este desbordamiento.

La realidad de la ciudad, entonces, está atravesada por los encuentros y desencuentros de millones de personas con procesos identitarios particulares, marcados por la diversidad. Este escenario plantea grandes retos a las prácticas educativas que se desarrollan en la vida cotidiana de las personas, sobre todo las que tiene que ver con los y las jóvenes de sectores populares.

Los y las jóvenes populares, son quienes viven, padecen y experimentan con mayor frecuencia la circulación de imaginarios y prejuicios que llevan a prácticas discriminatorias; esto se evidencia en los comentarios, reportes noticiosos, construcción de políticas públicas, medidas gubernamentales y policiales, entre otras, que reflejan las nociones existentes en torno a lo juvenil. Pero de igual manera, estas nociones constituyen a la juventud en destinatarios de procesos educativos (en la escuela y fuera de ella), que buscan cambiar las formas de ser jóvenes, a las que se atribuyen grandes problemas sociales. Tal vez por esto, es además común

---

<sup>1</sup> Según datos la consultoría para los derechos humanos y el desplazamiento forzado CODHES (informe del 31 de diciembre de 2010), en Bogotá solo en la última década llegaron a la ciudad 467.820 personas en condición de desplazamiento, seguida solo por Medellín con 200.766.

escuchar a diferentes organizaciones sociales o estatales manifestando la dificultad de trabajar con este grupo poblacional.

El caso de la localidad de Usme no es la excepción. Los y las jóvenes de esta zona de la ciudad son en gran medida afectadas por conflictos, agresiones y homicidios; dando cuenta de las condiciones de violencia y el manejo de las relaciones cotidianas que esta población enfrenta.

Este panorama no es solo el producto de dificultades a la hora de construir sentidos sobre el otro considerado igual o diferente, confluyen muchos factores de tipo económico y de inclusión social, que marcan las maneras de establecer vínculos y relaciones. En la actualidad, las maneras como se construyen las relaciones entre jóvenes están asociadas a las formas como desarrollan nociones, imaginarios, prácticas en torno a los otros, a la alteridad de los demás. Por consiguiente, comprender las formas de vincularse con aquellos considerados diferentes (adulto, mujer, “de otro parche”, negro, indígena, hip hopero, raper) será clave para proponer procesos educativos que aporten a la transformación de sus realidades.

No obstante, la construcción de sentidos y aprendizajes, requeridos para lograr esta transformación, operan en forma diferente a los de la ciencia o la pedagogía escolar; dejando espacio al posicionamiento de otras formas de socialización y educación más propias de la vida cotidiana. Se parte de considerar que en las prácticas de socialización de la vida cotidiana de los y las jóvenes se generan condiciones importantes a nivel educativo, para develar maneras particulares de construir sentidos en torno al sí mismo y al otro, sobre todo sentidos ético - políticos, y posibilidades para transformar realidades de exclusión y homogenización.

La presente investigación parte de este planteamiento para desarrollar un proceso de indagación en torno a las prácticas educativas propias de la vida cotidiana de los y las jóvenes del sector Bolonia de la localidad de Usme, como escenarios por excelencia de construcción de aprendizaje de los otros como alteridad.

Antes de plantear las preguntas y objetivos concretos que movilizaron este estudio, es necesario hacer referencia a los intereses que movieron la indagación, ya que permiten reconocer las posiciones y búsquedas más amplias a las que aporta, así como identificar por qué movilizaron el proceso de conocer.

**Un conocimiento intencionado: las motivaciones de este estudio.**

Todo proceso de conocimiento es movilizado por intereses, no sólo teóricos, relacionados con la ampliación de los horizontes de comprensión y aprehensión de las realidades, sino también extra-teóricos como los que surgen en la búsqueda de reivindicaciones políticas, éticas, personales y profesionales (Habermas, 1982). El problema con el conocer no es que estos intereses existan, sino qué tan explícitos se hacen para que los demás puedan conocer el lugar de enunciación que trae consigo. Por esta razón, presentar los intereses que tiene este estudio muestra el compromiso con una apuesta crítica en la construcción de conocimiento y en la manera de desarrollar procesos educativos. De igual manera, se presentan para ubicar al lector en las posiciones que permitieron el surgimiento de las preguntas dinamizadoras y los objetivos orientadores de la investigación.

Este ejercicio investigativo fue motivado entonces por cuatro intereses: el primero, un interés por comprender la realidad juvenil del Sector Bolonia, el segundo de transitar por las búsquedas que se generaron luego de múltiples encuentros significativos con grupos diversos, en tercer lugar, la apuesta por una educación que responda cualificadamente a las maneras específicas de la vida cotidiana de los sujetos y, por último, la necesidad de plantear horizontes críticos a las propuestas educativas que trabajan en contextos de diversidad. A continuación se presenta una ampliación de cada uno de ellos:

- **Comprender la realidad juvenil de Bolonia.**

Buscar la comprensión de los y las jóvenes del sector Bolonia no es una casualidad, fue el resultado de la necesidad de conocer la vida de personas con la que se ha trabajado y compartido por aproximadamente cuatro años (enero de 2007 a diciembre de 2010), y de reconocer la importancia de hacerlo para intencionar y estructurar los procesos educativos que

se desarrollan con ellos. Rastrear la información disponible, sobre todo en términos de investigaciones cualitativas que permitieran comprender los sentidos y significados que los y las jóvenes de Usme dan a su vida<sup>22</sup>, fue bastante difícil; inicialmente por la escasez de estudios y luego por la centralidad de los mismos en la construcción de datos estadísticos. Este ejercicio de investigación responde entonces a la intención de aportar conocimiento cualitativo sobre la realidad juvenil de este sector de la ciudad, que permita a las diferentes personas que allí desarrollan, o pretenden orientar procesos educativos con jóvenes, nociones y claridades sobre sus realidades.

- **Encuentros que movilizan la vida.**

Pero esta búsqueda por comprender el mundo juvenil estaba lejos de ser llana, ya que las experiencias previas como profesional, como educador y como persona, transitaban por lugares y vivencias que pusieron tintes particulares a las preguntas e indagaciones. Antes de llegar a la localidad de Usme, las experiencias de trabajo con jóvenes de cinco nacionalidades indígenas amazónicas del Ecuador y con jóvenes en riesgo de abuso y explotación sexual en Medellín, otorgaron a las preguntas rumbos específicos. Por un lado, la necesidad de valorar en el encuentro con la diversidad la reorganización de sentidos de lo propio y de agradecer a aquellos otros que permitieron encontrarse con la riqueza del ser humano; y de otro lado, surge del reto de proponer experiencias y propuestas significativas que permitieran de manera adecuada, construir estrategias de promoción y educación de los jóvenes para evitar que sus proyectos de vida se vieran truncados por las exclusiones y deshumanización que nuestra sociedad propone.

- **Educación para la vida cotidiana.**

De igual manera, en los tránsitos académico – profesionales, se presentan búsquedas por una educación que cualifique su hacer en la construcción de conocimientos, valores, experiencias y prácticas para la vida cotidiana de las personas; muestra de ello fue la investigación realizada

---

<sup>22</sup> Solo se encontró una investigación específica sobre los jóvenes de Usme (ver: Lozano. Javier, 2007), realizada como tesis de doctorado por un estudiante de la Universidad de Barcelona España.

con Natalia Arroyave (Arroyave, et. al., 2006) en torno a la experiencias educativas con jóvenes en contextos no formales de la ciudad de Medellín y el afán por consolidar una propuesta educativa comunitaria para el Centro Champagnat en Usme (CPS Champagnat)<sup>3</sup>.

Pero es necesario aclarar, que esta búsqueda no se reduce a construir fórmulas o metodologías para educar a los y las jóvenes en escenarios comunitarios, sino que pretende consolidar procesos que sobrepasen los modelos educativos y pedagógicos escolares, para dar vida a experiencias que respondan específicamente a las lógicas de la vida cotidiana como ámbito particular de la vida humana.

- **Cualificar la educación en contextos de diversidad juveniles.**

Por último, ha existido una motivación importante por aportar reflexiones y estudios a campos profesionales y disciplinares que, por fuera del escenario de la pedagogía como disciplina, desarrollan procesos educativos con jóvenes, niños, adultos, en contextos barriales, comunitarios y hasta escolares. Muchos profesionales de la psicología, la sociología, el trabajo social, entre otras, se han percatado que su rol educativo en la sociedad requiere de reflexividad y cualificación. Por ello este estudio busca aportar a esta necesidad manifestada por la práctica de estos ejercicios profesionales. Por tanto, no se encontrarán aquí las reflexiones de un licenciado o maestro buscando comprensiones sobre la educación por fuera de lo escolar, sino a un trabajador social cuestionado por la forma de lo educativo en su ejercicio profesional.

Estos intereses son el soporte para las preguntas y objetivos orientadores del estudio, dándole formas particulares de realización.

### **Preguntas orientadoras y objetivos.**

Esta investigación se desarrolló buscando elaborar y responder a las siguientes preguntas:

---

<sup>33</sup> Organización Comunitaria de la Comunidad de Hermanos Maristas que desarrolla procesos educativos y de promoción humana en el sector Bolonia de la localidad de Usme, desde hace más de 10 años.

- ¿Qué prácticas y ambientes educativos viven los y las jóvenes del sector Bolonia en su vida cotidiana que posibilitan la construcción de sentidos de alteridad?
- ¿Cuáles son los sentidos ético-políticos frente a la alteridad, que construyen los y las jóvenes del sector Bolonia en las prácticas educativas propias de su vida cotidiana?
- ¿Qué aportes se reconocen en las potencialidades y tensiones presentes en las prácticas y ambientes educativos de la vida cotidiana de los y las jóvenes en los procesos de construcción de alteridad?

La elaboración de estas preguntas permitió consolidar la investigación a partir de la definición de objetivos, que dieron direccionalidad y orientación frente a las diferentes temáticas y asuntos que surgieron en el camino de indagación y análisis. Estos fueron:

- **Objetivo General**

Comprender los sentidos ético-políticos de la alteridad que construyen los y las **jóvenes** del sector Bolonia en la localidad de Usme (Bogotá) desde las **prácticas educativas propias de su vida cotidiana**; como un aporte para la cualificación de los procesos educativos que se realizan con jóvenes en contextos comunitarios y de diversidad.

Este objetivo se desarrolló a partir de tres momentos que se reflejan en la intención manifiesta de los objetivos específicos, que fueron los siguientes:

- **Objetivos Específicos**

- Identificar en la vida cotidiana de los y las jóvenes prácticas y ambientes educativos que posibilitan la construcción de sentidos de alteridad.
- Reconocer los sentidos ético- políticos frente a la alteridad que construyen los y las jóvenes del sector Bolonia en las prácticas educativas de su vida cotidiana.

- Valorar las potencialidades y tensiones que se presentan desde las prácticas educativas y de socialización de la vida cotidiana de los y las jóvenes en términos de la alteridad, para la cualificación de las prácticas educativas desarrolladas en contextos comunitarios y de diversidad.

### **Referente teórico.**

Desarrollar estas preguntas y objetivos implicó la construcción de categorías teóricas que se instituyeron en referencia para abordar la realidad de los y las jóvenes del Sector Bolonia. Los conceptos fueron herramientas teóricas que ordenaron las entradas a campo, pero además posibilitaron ordenamientos del pensamiento y la realidad, necesarios para comprender algunos aspectos del tema abordado. Las preguntas en sí mismas, tienen puntos de partida empíricos (como la vida y prácticas de los y las jóvenes), atravesadas por categorías que fueron claves para dinamizar la indagación.

Una categoría significativa fue la de *“los y las jóvenes como sujetos históricos”*. Esta permitió problematizar nociones adulto-céntricas, biologistas y evolucionistas de la idea de lo juvenil, para dar paso a la de sujetos que construyen sentidos y prácticas de manera significativa en su cotidianidad, otorgándoles un lugar protagónico. Este planteamiento fue elaborado a partir de las reflexiones y estudios desarrollados por la Universidad Central en su línea de juventud, expuesta en artículos de la revista *Nómadas*<sup>4</sup> y otros textos publicados por ellos, así como del Estado del Arte de la Investigación de Jóvenes en Colombia desarrollado por la Comunidad de Hermanos Maristas (2005) con la coordinación de Marco Raúl Mejía.

La segunda categoría que fundamentó el estudio fue la de *“Educación en la Vida Cotidiana”*. Aunque antes de iniciar la investigación se planteó la necesidad de indagar por la pedagogía en la vida cotidiana, esta idea se descartó por dimensionar lo complejo que sería develar opciones pedagógicas en escenarios que no la explicitan, se dejó por tanto esta tarea a indagaciones

---

<sup>4</sup> Ver las referencias de las revistas y textos consultados en la Bibliografía



posteriores. Pero la decisión dio paso a comprender que un gran reto para la pedagogía es el de generar reflexividad en los procesos educativos que busquen influir sobre la vida cotidiana de las personas.

La categoría de “educación en la vida cotidiana” tomó vida a partir de los planteamientos de los filósofos Joan Carles Mèlich y Octavi Fullat, quienes la abordan como tal de manera explícita, pero concretarla solo fue posible recurriendo a los planteamientos de Alfred Shültz, la sociología comprensiva de Peter Berger y Thomas Luckmann, así como las elaboraciones en torno a la vida cotidiana de la filósofa y socióloga Ágnes Héller. Por supuesto, su surgimiento y elaboración en el marco de este trabajo, se inspiró en las búsquedas que han desarrollado diferentes campos educativos como es el caso de Bárcena (2005) y Larrosa (1995), así como las pedagogías críticas, sobre todo la educación popular, en sus búsquedas por significar lo educativo más allá de enfoques conservadores y tradicionales.

En última instancia, pero no por ello menos importante, también se abordó la categoría de *Alteridad*. Dada su complejidad y relevancia ésta fue desarrollada desde gran variedad de autores que se reconocerán en la lectura de este texto, pero básicamente fueron los planteamientos de Levinas (1993), Ricoeur (2006), Auge (1996), Sabido (2009) y Skliar (2006) los que permitieron construir un referente posible para elaborar teóricamente el tema.

### **El camino metodológico.**

La metodología en investigación es, siguiendo los planteamientos de Anselm Corbin y Julieth Strauss, la manera específica de pensar y estudiar la realidad (2002, pág. 4). Por esta razón, dar cuenta del camino metodológico seguido para construir este proceso investigativo, permite hacer una descripción de las maneras de concebir la realidad estudiada y las formas cómo se buscó acceder a su naturaleza, propiedades y dimensiones.

### **Una investigación desde el paradigma cualitativo.**

La presente propuesta de investigación buscó comprender, reconstruir y develar conjuntamente con los y las jóvenes de la localidad de Usme (sector Bolonia) las maneras cómo se construyen

prácticas, ambientes y dispositivos educativos en sus vidas cotidianas, procurando con esto, la construcción conjunta de alternativas educativas y nuevos vínculos sociales, a través de propuestas educativas comunitarias.

En esta medida, se evidencian tres referentes que fueron soporte para la realización de esta investigación y que se constituyeron como el marco de referencia a nivel metodológico. En primer lugar, este estudio parte de un **paradigma cualitativo de la investigación social**, en la medida que plantea la construcción de saberes desde los sentidos que las personas dan a la realidad social en la que viven, y porque considera que estos sentidos son generados en la vida cotidiana a través de las interacciones, valoraciones y significados que los sujetos le atribuyen a la realidad. Así, el estudio desarrolló un ejercicio inductivo para dar cuenta de estos significados y aportar teóricamente al conocimiento de la realidad, lo que implicó que no recurriera exclusivamente a la teoría para la determinación del nuevo conocimiento, sino que explorara los supuestos y los valores que se hacen presentes en las relaciones de los sujetos (Bonilla & Rodríguez, 1997, pág. 47).

En segundo lugar, se partió del hecho que el proceso de investigación cualitativa es eminentemente **Constructivo y Dialógico** (Ghiso, 2009, pág. 2), es decir, que se considera que el conocimiento de nuestra vida social es el resultado de los vínculos y relaciones que los sujetos tejen cotidianamente; por eso no es un ejercicio meramente individual y de aislamiento, sino de puesta en común, desde el compartir y debatir que lleva poco a poco a la construcción de nuevos sentidos y la reelaboración de algunos ya existentes.

Partir de esta concepción epistemológica, implicó comprender el camino de la investigación como un proceso intersubjetivo de generación de saberes, que aporta a la construcción de conocimientos, valora las relaciones cara a cara y las interacciones cotidianas como escenarios por excelencia para la construcción de sentidos.

Y en último lugar, la investigación se desarrolló con la pretensión de aportar a la cualificación y transformación de las realidades de los y las jóvenes en Usme desde sus reflexiones y construcciones de sentido; esto por considerar que los sujetos establecen significados intersubjetivos de sus realidades (Berger & Luckman, 1999, págs. 51-52), pero además porque son transformadores de ellas. Así, el presente trabajo buscó desde un **interés crítico** (Vasco, 1980, pág. 16), empoderar a los sujetos en el conocimiento de sus realidades por medio de los ejercicios de indagación realizados para este estudio.

En suma, este estudio se basó en alcanzar un nivel comprensivo y generar datos cualitativos que posibilitaron llevar a cabo un proceso de reconocimiento, identificación y comprensión desde los participantes, a través de la interacción y el diálogo. Pero además, avanzar hacia la comprensión conjunta de las personas y grupos humanos en sus procesos de producción y apropiación de la realidad social y cultural en la que desarrollan su existencia (Sandoval, 1997, pág. 51), así como aportar a la transformación de sus realidades. Para esto se realizó una opción por el enfoque del *interaccionismo simbólico* por considerar que aporta herramientas y visiones para lograr este cometido, dadas las características de los sujetos y las realidades que se quería conocer.

#### **Una opción metodológica por el interaccionismo simbólico.**

La pregunta por los caminos metodológicos para realizar de manera adecuada esta investigación, llevó a transitar diversos parajes que permitieron reconocer, cruzar, decidir y determinar entre diversas opciones, apropiando las más adecuadas. Se abordaron varias alternativas, identificando las más convenientes, pero sin dejar de reconocer los posibles aportes que otros enfoques realizaron al ejercicio de indagación.

Este caminar metodológico, llevó a la investigación a recorrer las sendas del *interaccionismo simbólico* como el enfoque metodológico más adecuado para el desarrollo de la indagación, es decir, como referente para abordar la realidad social desde una manera específica de comprender la construcción de conocimientos y saberes, su proceso de generación, el lugar del

investigador en el acceso a ellos y el lugar de los participantes en el proceso de conocer, entre otros aspectos.

No obstante esta opción, no puede desconocerse la influencia de la fenomenología en el proceso de investigación; en primer lugar, por las búsquedas iniciales que se realizaron en torno a este enfoque como posibilidad y, en segunda instancia, por la afinidad del investigador con el mismo. Por ello la fenomenología hizo sus cruces, pero más que como enfoque metodológico, lo hizo como perspectiva teórica que aportó al proceso de análisis, más que al de generación de los datos. Esto quiere decir, que la base del caminar metodológico fue el *interaccionismo simbólico* (tanto en la generación de datos como en el análisis), pero sin desconocer que las construcciones de nuevos conocimientos y el análisis de la información se elaboraron a partir de construcciones simbólicas, resultado de hacer conscientes las experiencias de los sujetos, particularidad de la fenomenología (Manen, 2003, pág. 27). Fue precisamente este tránsito, el que convirtió la investigación en un escenario de aprendizaje investigativo, ya que permitió identificar las posibilidades y limitaciones de ambos enfoques, optando preferencialmente por uno de ellos.

Realizar la opción por el *interaccionismo simbólico* se debió a varias razones: en primer lugar, porque el interaccionismo parte de considerar que son las personas las que construyen bases de significados que permiten comprender el mundo y desenvolverse en él, a través de procesos intersubjetivos. A este respecto Sandoval afirma que el *interaccionismo simbólico* parte del hecho que “las personas actúan con respecto a las cosas e inclusive frente a las personas sobre la base de los significados que unas y otras tienen para ellas (...) los actores sociales asignan significados a situaciones, a otras personas, a las cosas y a sí mismos a través de un proceso de interpretación” (2002, pág. 40).

En segundo lugar, que el interaccionismo se centra en las interacciones sociales como escenarios por excelencia para la construcción de esos significados, por lo que “el centro de su análisis está en el estudio del mundo social visible, tal y como lo hacen y comprenden los

actores vinculados al mismo, lo que reafirma un interés por el estudio de la interacción en sí misma y no solo como una expresión de las estructuras profundas de la sociedad” (Sandoval, 2002, pág. 41). Esta centralidad en las interacciones, permitió reconocer a los jóvenes como actores que construyen los significados, no solo a partir de experiencias previas, sino de las relaciones que establecen cotidianamente con los demás; el Interaccionismo permitió partir de la premisa que las personas interpretan o definen las acciones de los otros, en lugar de simplemente reaccionar ante ellas (Coller, 2007, pág. 218), identificando la apuesta por los jóvenes como constructores de sentidos ético – políticos de la alteridad en sus relaciones de la vida cotidiana, como un sustento metodológico.

Y en tercer lugar, el interaccionismo permitió considerar que los significados no son permanentes, sino que se modifican en función de las interacciones en las que se ven envueltas las personas y de las interpretaciones sucesivas con los otros (Coller, 2007, pág. 221). Partir de allí, llevó a reconocer la vida cotidiana como un escenario en permanente conformación y a los jóvenes como actores que configuran día a día su realidad, por lo que se creó una conciencia en el proceso de investigación de la posibilidad educativa de reconocer y movilizar educativamente estas relaciones.

En esta medida, el enfoque del *interaccionismo simbólico* permitió develar cómo los y las jóvenes de Usme están construyendo sentidos de los demás en clave de sus interacciones cotidianas. Es más, fue una herramienta para develar los órdenes de negociación y conflicto que se presentan en esas interacciones. Así como afirma Woods:

“Se pone el énfasis en la elaboración de significados y perspectivas, la adaptación a las circunstancias, la forma de gestionar los intereses en medio del movimiento constante de incontables interacciones que contiene muchas ambigüedades y conflictos, las estrategias utilizadas para promover tales interacciones, y la negociación con los intereses de los demás, característica de las situaciones docentes (Sandoval. 1998, pág. 21).”

En clave de este enfoque se desarrollaron técnicas de observación y construcción de saber que posibilitaron dar cuenta desde los sujetos jóvenes de esas interacciones cotidianas y los sentidos construidos en ellas.

### **Elección de los participantes.**

Los participantes de esta investigación fueron los y las jóvenes de la localidad de Usme, en especial del sector Bolonia, hombres y mujeres entre los 14 y los 18 años de edad. Su identificación fue el resultado de la puesta en marcha de una elección teórica, en el sentido que la vinculación de los sujetos participantes del estudio, así como la construcción teórica, fueran paulatinas, constantes y acordes con los propósitos del estudio. Por ello, a partir de los datos y el conocimiento generados, se perfilaron gradualmente las posibles personas, escenarios de interacción y experiencias que deberían ser indagadas. Inicialmente se trabajó con jóvenes con los que se tenía cercanía y confianza, sobre todo desde talleres colectivos, para luego realizar acercamientos desarrollados por medio de entrevistas a profundidad. En los talleres participaron aproximadamente 12 jóvenes y en las entrevistas 2.

### **Estrategias de generación, análisis y socialización de la información.**

Desde antes de iniciada la investigación, se tenía contactos constantes con jóvenes del sector Bolonia y existía un conocimiento previo producto de la vivencia en diferentes procesos educativos y encuentros casuales. La generación de la información no partió entonces de cero, en términos de entradas a campo, de observaciones y encuentros con ellos y ellas. Este fue un punto de referencia para la construcción de preguntas orientadoras, así como los rastreos bibliográficos.

En términos concretos de la investigación, inicialmente se desarrolló un taller exploratorio (ver anexo No. 2), que permitió saber que el problema de investigación era también percibido por los y las jóvenes, además de identificar posibles entradas teóricas a la temática. Este taller buscó indagar las identificaciones que hacen los jóvenes en relación a personas por su diversidad, así como a las relaciones y encuentros que se generaban con ellas.

Posteriormente y de manera continuada, se llevó a cabo un proceso de rastreo documental (ver anexo No. 3) a través de la lectura de textos y la realización de fichas teóricas que recogían las ideas clave de los mismos, en términos de los conceptos inicialmente identificados. Estas fichas

fueron las primeras tematizadas y codificadas. Con un ejercicio teórico más consolidado, se llevó a cabo la operativización de los conceptos que permitió reconocer las dimensiones y propiedades de los mismos y desarrollar estrategias concretas para indagar por las categorías de análisis en la vida cotidiana de los y las jóvenes.

Con estos insumos se desarrollaron 4 talleres con jóvenes (ver anexos 4 y 5) que permitieron abordar, a partir de estrategias como el juego dramático y los grupos de discusión, temáticas como: las maneras de relacionarse entre jóvenes diversos, los imaginarios que tienen frente a la alteridad, o las concepciones e ideas frente a determinadas situaciones y ambientes educativos. La estrategia de juego dramático, permitió retomar un concepto propio del *interaccionismo simbólico*, según el cual la vida cotidiana tiene un cierto grado de teatralidad, ya que los sujetos son actores (individuales y colectivos) que desarrollan roles a partir de las interacciones que establecen, principio planteado inicialmente por Erving Goffman. (Coller, 2007, pág. 227-228). Recrear la vida cotidiana como teatralidad, posibilitó reconstruir las interacciones de los sujetos haciendo más explícitos sus significados.

Una vez registrados estos talleres se procedió a la tabulación y cruce inicial de la información con el apoyo de un software<sup>5</sup> de procesamiento de datos cualitativos (ver anexos 8 y 9). La información generada a partir de este análisis preliminar, posibilitó descubrir necesidades en términos de información con la que no se contaba, por lo que se procedió a desarrollar la indagación por medio de entrevistas a profundidad, buscando ampliar la información frente a algunos temas específicos (ver anexo No. 6 y 7).

En este momento de la investigación también se seleccionaron algunos textos, producidos a partir de relatos de jóvenes o experiencias con ellos, desarrollados para cumplir con los requisitos académicos dentro de la maestría; estos también se sumaron a la información

---

<sup>5</sup> Demo de AtlasTi.

disponible, aportando significativamente algunas reflexiones y describiendo aspectos de la vida de los y las jóvenes<sup>6</sup>.

Con este proceso concluido, se procedió a codificar y tematizar nuevamente los datos, tanto teóricos como empíricos, pero esta vez asociados a las categorías construidas y resignificadas durante el proceso de investigación. Con esta información cruzada, se procedió a construir algunas tablas resumen y mapas de ideas (en el software) para encontrar regularidades, ideas fuerza o cuestiones problemáticas.

Seguidamente, se inició la construcción de notas específicas y notas ampliadas que permitieron hilar las ideas y construir documentos más sólidos de tipos teóricos descriptivos y comprensivos. Por último, se procedió a la articulación de las diferentes notas ampliadas, para construir un cuerpo homogéneo y coherente que es el producto que se presenta como socialización de hallazgos por medio de este escrito.

A continuación se presenta un cuadro resumen que permite visualizar las técnicas utilizadas, los instrumentos que permitieron su desarrollo y los participantes de las mismas:

<b>Técnica</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Participantes</b>
Taller exploratorio. (1)	Diseño de taller. (ver anexo No. 2)	Jóvenes entre los 14 y los 18 años. (13 jóvenes)
Revisión documental.	Textos revisados y fichas de contenido. (ver anexo No. 3)	Investigador.
Talleres. (Juego dramático y	Guía de diseño de taller (ver	Jóvenes entre los 14 y los 18

---

<sup>6</sup> Los documentos fueron: “El embarazo adolescente un asunto de la discriminación de género” presentado al curso Métodos II, “diálogo, dispositivo pedagógico en contextos de diversidad cultural” presentado al curso Métodos II, “una apuesta por la búsqueda de la crítica y la autonomía desde los medios de comunicación para el mundo juvenil” presentado al curso Seminario de investigación II y “un ensayo a tres relatos” presentado al Curso de Métodos III.



grupo de discusión). (4)	anexo No. 4 – Registro de talleres. (ver anexo No. 5)	años. En promedio participaron 10 personas en cada taller.
Entrevista a profundidad. (2)	Guía de preguntas (ver anexo No. 6) - Transcripción de entrevistas. (ver anexo No. 7)	Dos jóvenes (un hombre y una mujer).
Documentos elaborados en el marco de la maestría.	Documentos.	Investigador.
Cuadros cruce de información.	Cuadros. (ver anexo No. 8)	Investigador.
Mapas de ideas.	AtlasTi. (ver anexo No. 9)	Investigador.
Notas específicas y ampliadas.	Documento.	Investigador.

Nota: puede consultarse los anexos a este documento para ampliar en el desarrollo de cada uno de estos ítems.

### **Presentación y estructura de la investigación.**

El fruto de este proceso investigativo, se presenta a través de cuatro capítulos que ponen a dialogar los relatos de los y las jóvenes participantes en el estudio con los planteamientos teóricos sobre el tema, las nociones y nuevas comprensiones que surgen del entrecruzamiento de estos tres insumos.

El orden de su presentación radica en la intención de mostrar una realidad que parte de unos sujetos concretos, los y las jóvenes del sector Bolonia, para luego reconocer sus prácticas cotidianas y terminar adentrándonos en el mundo de sus sentidos. Este camino busca ser coherente no sólo con el enfoque metodológico asumido, sino también con la apuesta por construir un conocimiento que partiera desde los sujetos concretos, dándoles el lugar central en el proceso epistemológico, para luego concentrarse en sus sentidos.

En este orden de ideas, se iniciará con un capítulo titulado *Jóvenes sujetos populares entre la Diversidad y la desigualdad*, en el que se plantean las perspectivas desde las que parte este

ejercicio para comprender a los sujetos juveniles. Hace además, un énfasis en dos dimensiones del ser sujetos: por un lado, la condición de sujetos populares, y por el otro, la simultaneidad de formas de ver el mundo, de relacionarse con las demás personas, de prácticas concretas de educación y socialización que permiten reconocer la diversidad característica del ser joven. Todo esto para dar entrada a la apuesta por reconocer a los y las jóvenes como sujetos educativos en la vida cotidiana que construyen prácticas de enseñanza - aprendizaje de maneras particulares desde ese escenario de la vida.

El segundo capítulo titulado *Jóvenes y educación en la vida cotidiana*, retoma el planteamiento que deja abierto el capítulo anterior, en torno al rol educativo que asumen los y las jóvenes, para profundizar en las formas específicas de los procesos educativos en el marco de la vida cotidiana. Para ello realiza una crítica al modelo que entiende lo educativo en términos de su formalización (desde ámbitos formales, no formales e informales) y propone develar las características educativas del mundo de la vida cotidiana como escenario particular para el desarrollo de procesos de construcción de conocimientos, aprendizajes y actuación en el mundo social.

En el mismo sentido, elabora un análisis que muestra cómo viven estas prácticas educativas cotidianas los y las jóvenes del sector Bolonia, haciendo un especial énfasis en la configuración de ambientes educativos propios de algunos escenarios de socialización cotidiana como: la familia, la escuela, la calle y los medios masivos de comunicación. En cada apartado hace algunos aportes relevantes, a manera de diálogo - reflexión, para pensar e intencionar las prácticas educativas con esta población.

Por su parte, el tercer capítulo, retoma las particularidades de la educación en la vida cotidiana, en términos de cómo se construyen allí los sentidos frente a la diversidad, para realizar un recorrido inicialmente teórico por las nociones en torno al concepto de alteridad y plantear un diálogo con los relatos de los y las jóvenes al respecto. A partir de este diálogo, se devela cómo en los ambientes educativos se configuran desde las prácticas, las relaciones y los

vínculos, en los que se ponen en escena dispositivos para aprender y construir sentidos ético-políticos de la alteridad.

Para identificar de manera específica las prácticas, dispositivos y relaciones particulares que permiten construir sentidos ético-políticos de la alteridad, se realiza el ejercicio desde cuatro tipos de diferencias que los jóvenes consideran como alteridades, a saber: las diferencias en relación al género, a la diversidad sexual, al color de piel como factor racial y las identidades de las diversas culturas juveniles.

Por último, se presenta un capítulo llamado *Hallazgos y aprendizajes* en el que se recogen algunos elementos clave en términos de las tensiones y aportes que genera la investigación a la tarea de desarrollar propuestas educativas con jóvenes en contextos comunitarios; puntualizando, a modo de problematización y dinamización del saber, en los procesos educativos con jóvenes en contextos de diversidad, así como las implicaciones de articular la noción de alteridad a este tipo de experiencias.

Sea esta, entonces, una invitación para reconocer estos mundos juveniles y descubrir en ellos opciones y aprendizajes que potencien las propuestas educativas que aportan su vida cotidiana desde diferentes escenarios, contextos, instituciones y horizontes disciplinares.



## 2. Jóvenes: sujetos populares entre la diversidad y la desigualdad.

*“Asomarse desprevenidamente al universo de los jóvenes y de las culturas que poco a poco han venido construyendo, puede ser comparable a la grata experiencia vivida en la niñez de asomarse por el ojo mágico del caleidoscopio: sus intensos colores, las bellas figuras, siempre cambiantes, siempre distintas, siempre novedosas, creadas con tan sólo un movimiento de muñeca gracias a la diversidad de sus componentes”. (Hermanos Maristas, 2007, Tomo II, pág. 12)*

El concepto de juventud es una noción bastante reciente en los estudios e investigaciones de las ciencias sociales. Es una categoría propia del siglo XX, época en la que se produjeron gran cantidad de investigaciones sobre el tema. Para el caso de Colombia y de muchos países de América Latina, la idea de jóvenes comenzó a hacerse presente sobre todo en la última mitad del siglo, pero tomó fuerza en los campos teórico, académico y político en las dos últimas décadas del siglo pasado. Una de las razones por las que esto sucedió fue la puesta en escena de los y las jóvenes mostrando sus singularidades, planteando esquemas no tradicionales a la forma de vivir en la sociedad. Posteriormente la mercantilización de lo juvenil y sus estéticas posicionó este tema en el escenario académico provocando la aparición de posturas que consideraban a los y las jóvenes como sujetos de esperanzas y de construcción de nuevas sociedades, causantes de muchos de los males sociales que aquejan a la sociedad, sujetos de consumo y de mercado (cf. Escobar & Mendoza, 2005, pág. 11).

Esta trayectoria del fenómeno juvenil ha cambiado desde entonces. Inicialmente, parece que esta ya no es tanto una época para comprender a los y las jóvenes, en sus prácticas, sus rituales, sus particularidades, sino para actuar sobre ellos (o con ellos). Es la época de construcción de políticas y de la inclusión de los mismos en programas de diversas índole, reconociéndolos no sólo como sujetos de conocimiento, sino también de educación, intervención y/o políticas públicas. En el caso de Bogotá, por ejemplo, a mediados de la década pasada muchos de los esfuerzos por comprender el mundo juvenil se direccionaron a la construcción interinstitucional y participativa de la *Política Pública de Juventud 2006 – 2016*, que en la actualidad está a cargo de la Secretaría Distrital de Integración Social.

Para hablar de jóvenes es importante retomar algunas dimensiones presentes en los estudios sobre el tema en los últimos años. El concepto de jóvenes ha girado en torno a dimensiones como la biológica, la psicológica, la social, política y cultural, unas veces presentadas de manera separada y otras de manera complementaria (Escobar & Mendoza, 2005, págs. 12 - 13).

Desde una postura biológica, se relaciona por lo general a los y las jóvenes con una etapa particular del ciclo vital, marcada por las condiciones biológicas (como la reorganización del cuerpo para la procreación y la perdurabilidad de la especie, propias de un relativo rango de edad); esta perspectiva, deshistoriza y desculturaliza la realidad juvenil considerándola un momento natural que todas las personas viven de manera inevitable dadas las predisposiciones biológicas.

También se identifican corrientes que entienden lo juvenil como un lugar social, una capa social (Margulis & Urresti, 1998, pág. 4) que se ocupa a manera de moratoria, de espera, de generación de condiciones para el futuro. Ser joven entonces, desde esta perspectiva, está estrechamente relacionado con un etapa de la vida en la que la sociedad genera las condiciones para que el sujeto logre un estado ideal que le permitirá en el futuro la incorporación al mundo adulto (aquí la escuela, la familia y otras instituciones sociales serían las que permiten que esto se cumpla), retrasando principalmente la vinculación del individuo al mundo laboral y a responsabilidades más permanentes.

Esta concepción se ha caracterizado por describir de manera parcial el mundo juvenil, ya que las posibilidades reales de espera sólo son posibles para algunos grupos sociales que tiene los privilegios económicos y políticos para garantizarla; en el caso de los y las jóvenes de sectores populares. La idea de moratoria no describe gran parte de sus realidades, en las que en muchas ocasiones la incorporación temprana a la vida laboral, el embarazo adolescente y la desescolarización son situaciones que marcan su vida. Aunque la idea de moratoria fue una noción que permitió el surgimiento del concepto de juventud, poco bastó para darse cuenta que no reflejaba la diversidad de lo juvenil en términos económicos, sociales, políticos y hasta culturales (Quintero, 2005, pág. 95).

Una idea bastante cercana, considera que la juventud es una etapa de tránsito, que debe acabar pronto, para sobrepasar la inestabilidad y el conflicto propios de la búsqueda y la necesidad de construcción de la identidad del sujeto que se vive en ese movimiento psicosocial.

Desde esta perspectiva se fijan fácilmente rangos de edad que pretenden delimitar lo juvenil como algo que tiene un comienzo y un fin. En el caso de la construcción y aplicación de políticas públicas en el país, se habla, por ejemplo, que la juventud se encuentra entre los 14 y los 25 años de edad, reflejando en gran parte esta concepción.

Una categoría que ha tomado fuerza con el tiempo, sobre todo después de la década de los 80 y 90, parte de considerar a los y las jóvenes como sujetos sociales e históricos, en la medida que son personas que individual y colectivamente construyen sentidos y acciones en las interacciones cotidianas con otros y otras miembros de la sociedad. Este planteamiento ubica a los y las jóvenes desde una condición de persona que histórica, social y políticamente interactúa, asume y construye su mundo.

En la medida de lo anterior, entender a los y las jóvenes como sujetos sociales los hace parte de la construcción de la sociedad, los ubica en un lugar de productores de cultura, poseedores y dinamizadores de significados, portadores de símbolos individuales y colectivos. La juventud se hace posible, entonces, porque existen condiciones históricas que permiten el surgimiento de prácticas, sentidos o relaciones para unos sujetos específicos; pero a la vez, como resultado del aporte en términos socio - culturales que esos sujetos concretos realizan a las sociedades desde sus particularidades. A este respecto, Amaya expresa que:

Los jóvenes son sujetos sociales históricos, portadores y productores de cultura. Más allá de las determinaciones que marca la edad de percibirlos disfuncionales o anómicos, debe entenderse al ser joven, hombre o mujer, como un actor social con diversas formas de realización y producción, según los contextos en que vive, y en confluencia con el sistema sexo – género, clase social, la orientación sexual, la ubicación geográfica, la raza en la interdependencia con una cultura hegemónica adulta, etc. (Amaya, 1999. Pág. 37)

Entender a los y las jóvenes como sujetos históricos, portadores y constructores de cultura, en las interacciones cotidianas con otros sujetos, en la aprehensión particular de la música, la producción y apropiación de estéticas, las formas particulares de ocupar espacios desde sus cuerpos, de su relación con las instituciones tradicionales como la escuela o la familia, el

planteamiento de opciones frente a ellas, marcan una ruta particular para comprender y actuar con los y las jóvenes como sujetos con capacidades, criterios y posiciones que orientan sus vidas, desligándonos de la postura que solo los adultos tiene los criterios para su orientación y formación.

Es importante aclarar que estas condiciones de ser joven cambian constantemente y que se reacomodan y resignifican en la medida que lo juvenil manifiesta su multiplicidad, diversidad y heterogeneidad. Hablar de lo juvenil implica contemplar las condiciones étnicas, de clase, de género, culturales y políticas, haciendo que el ser jóvenes no sólo dependa de factores únicos y permanentes.

### **2.1. Ser Jóvenes: experiencias en la diversidad.**

Cada vez más se reconoce la diversidad de formas de ser joven, sus matices y opciones, sus maneras de ver la sociedad, de intencionar el presente y su futuro. Pero la heterogeneidad de lo juvenil también está atravesada por múltiples procesos de exclusión y discriminación, movilizadas por juegos de poder, estereotipos y prejuicios que ven en los jóvenes de diversos lugares socio – económicos, procedencias étnicas, territoriales, gustos y búsquedas vitales, la razón de los aislamientos, la invisibilización, el miedo y hasta la eliminación. La diversidad sigue convirtiéndose en muchos casos en justificación para la barbarie.

Por lo general, se ha considerado a los y las jóvenes como sujetos diversos en relación con el mundo adulto, e incluso el mundo infantil, poniendo lo juvenil en el lugar de la otredad y de la alteridad respecto a la sociedad contemporánea profundamente adulto-céntrica. Esta diferenciación del mundo juvenil respecto al escenario adulto, pone de manifiesto una mirada que busca la unicidad en las prácticas y significados que producen los y las jóvenes, partiendo de una posición en la que el otro se considera como un inamovible homogéneo que poco varía en el tiempo.



Esta idea, genera también formas de ver lo juvenil como aquello que está por fuera de la dinámica de nuestra sociedad, o de las posibilidades y oportunidades que se generan para aquellos que se adaptan adecuadamente a ella. Por eso se habla frecuentemente que los y las jóvenes se encuentran en la periferia de lo social, que están por fuera de los centros de poder, de los procesos de construcción de saberes y sentidos, por lo que su diversidad se traduce no sólo en la condición de alteridad sino de subalternidad. Pero esta idea tiene un riesgo, y es el de generar la necesidad de inclusión de las subjetividades juveniles en las lógicas y tendencias que la sociedad adulto-céntrica plantea, por eso muchas de las políticas públicas buscan llevar a los jóvenes a la adultez y no permitir ser joven planteando posturas y sentidos diversos.

No obstante, estudios recientes (Serrano, 2002) han comenzado a hablar de juventudes y culturas juveniles en plural, para reconocer de mejor manera la idea de que los mismos jóvenes tienen múltiples formas de ser, diversas maneras de construir sentidos y configurarse como sujetos desde cada una de ellas. En esta medida, ya no hablamos de los y las jóvenes como sujetos alternos respecto al mundo adulto y la sociedad occidental, sino también como sujetos que se reconocen en coexistencia con múltiples alteridades. Esta idea más presente en el discurso juvenil que muchos escritos al respecto, refleja la necesidad de no homogeneización de sus realidades y plantea un reto para los procesos de acción con los jóvenes (educativos, organizativos, investigativos), en la medida que invita nuevamente a pensar la diversidad en los diferentes ambientes de lo cotidiano, más allá de la pluralidad cultural, otra gran tendencia de los estudios de juventud.

Comprender a los y las jóvenes en su diversidad, no se reduce únicamente a comprender las dinámicas de sus particularidades culturales, en su mayoría urbanas; implica adentrarse más en sus dinámicas y percatarse que no sólo lo cultural marca esa diferencia. Las particularidades y relaciones entre géneros, la visibilización de las subjetividades LGBTI<sup>7</sup>, los jóvenes de

---

<sup>7</sup> Esta sigla es utilizada por diferentes colectivos (sobre todo los que lideran procesos de reivindicación de derechos) de las personas Lesbianas, Gay, Bisexuales, Transexuales e Intersexuales. Por lo general desde la década de los 90`se ha usado la sigla LGBT, pero en la actualidad ha tomado más fuerza la inclusión en ella de las personas Intersexuales o mal llamadas hermafroditas.

diferentes procedencias étnicas y territoriales, las asociaciones raciales que se realizan en términos del color de pie, afinidades religiosas, las condiciones económicas y hasta la conformación de colectivos en torno a equipos de fútbol, son dimensiones de lo juvenil que circulan constantemente en su vida cotidiana y posibilitan el surgimiento y consolidación de formas de ser jóvenes múltiples y dinámicas.

Por esta razón, no será lo mismo hablar de mujeres jóvenes, de sectores populares, hip hoppers, ateas; que hablar de jóvenes hombres, de sectores populares que se asumen como homosexuales y son confesionalmente católicos. Estas sutiles pero significativas variaciones, marcan entonces retos a la hora de comprender los mundos juveniles y la construcción de conocimientos, sobre todo a la puesta en marcha de estrategias de acción – educación con jóvenes, ya que se requiere trascender la exclusiva generalización, para dar paso a una comprensión múltiple que permita comprender lo juvenil como un mundo conformado por múltiples universos.

Hasta ahora, se ha presentado en términos generales algunas de las características y condiciones de los mundos y las subjetividades juveniles, marcando un especial énfasis en reconocerlos y reconocerlas como sujetos históricos y sociales múltiples y diversos. Es ahora necesario adentrarnos en los mundos de los y las jóvenes concretos, por los que este estudio se preocupa (los que habitan la localidad de Usme, en especial el sector Bolonia), para contar con una base comprensiva que permita ubicar las posteriores interpretaciones y análisis.

## **2.2. Usme - Bolonia una mirada a sus particularidades, para entender los mundos juveniles.**

Cuando en la Ciudad de Bogotá, sus habitantes piensan en la localidad de Usme, los prejuicios aparecen con fuerza, ubicándola como una zona en la que el peligro es eminente, no sólo por las carencias económicas de sus habitantes, sino por los miedos en términos de seguridad que este territorio despierta. Esta idea bastante generalizada, está arraigada a los imaginarios

colectivos que circulan por la ciudad, en parte, por las noticias que llegan de la localidad en periódicos locales o medios de comunicación regionales, además del desconocimiento que muchas personas tienen sobre las dinámicas concretas y reales que se viven en esta zona de la ciudad.

Aunque no se pueden desconocer muchas de las situaciones que atraviesa la localidad de Usme, sus 349.000 habitantes (Secretaría de Planeación, 2009) no pueden ser reducidos a violencia y carencias. Es necesario reconocer que muchos de ellos y ellas se encuentran en condiciones económicas precarias (la mayoría de las personas están inscritas en el SISBEN en los niveles I y II, los más bajos del sistema), tienen dificultades para acceder a una vivienda digna y adecuada para la vida (la localidad cuenta con amplias zonas sin consolidación urbanística y zonas de riesgo), el acceder a un empleo digno y formalizado, entre muchas otras situaciones que este trabajo no busca puntualizar. Sin embargo, es una localidad llena de personas que acogen con gran fuerza y alegría, preocupadas por fortalecerse constantemente desde procesos artísticos, culturales, políticos, organizativos y económicos. Los habitantes de esta localidad también viven y se mueven constantemente en buscar alternativas y encontrar caminos de realización.

Estos procesos de estigmatización son más palpables en lo que tiene que ver con la población juvenil de la localidad, representada por cerca de 67.400 jóvenes, sí se contempla a aquellos que se encuentran entre los 15 y los 24 años y cerca de 90.000 sí el rango se amplía entre los 12 a los 29 años<sup>88</sup> (Secretaría de Planeación, 2009, pág. 50). En mucho se considera que son ellos y ellas los responsables de las dinámicas de violencia e inseguridad que vive la ciudad. Pero, como ya se afirmaba, es importante trascender los reduccionismos y develar las complejas realidades de estos sujetos que construyen sentidos y opciones sociales, éticas y políticas en sus vidas cotidianas, para comprender que la situación no es tan simple y reducida.

---

<sup>88</sup> Esto quiere decir que la población juvenil (entre los 14 y los 24 años de edad) representa un 19,29% de los habitantes de la localidad y un 29% si el rango se amplía de los 12 a los 29 años, dando cuenta de lo representativo de esta población en relación al total de la localidad.

Aunque es la localidad de Usme (ver anexo No 1), el macro territorio en el que se ha desarrollado este estudio, queremos hacer énfasis en los y las jóvenes por los que la preocupación era más fuerte, los del sector Bolonia. Pero antes de iniciar con este recorrido por las particularidades de estos jóvenes, presentan una comprender del que estamos hablando.

El sector Bolonia es una zona de la localidad no delimitada oficialmente por ningún actor gubernamental (salvo algunas instituciones como el Cps Champagnat, Hospital de Usme, Universidad Santo Tomás que le han dado reconocimiento a sus particularidades y procesos), es más bien una zona reconocida y configurada a partir del habitar que han realizado las personas que allí viven durante 30 años de existencia y consolidación. Está conformada por 16 barrios que circundan la Quebrada Bolonia y se encuentran al margen oriental de la *Autopista al Llano* (específicamente la Quebrada Yomasa) en los límites entre las Unidades de Planeamiento Zonal (UPZ<sup>9</sup>) de Alfonso López y Gran Yomasa (las más densamente pobladas y con grandes avances en consolidación urbanística). Sin embargo, este sector cuenta con zonas sin acueducto y alcantarillado, además de zonas de riesgo (por remoción de masa, por ejemplo), vías sin pavimentar y predios no legalizados, entre muchas otras particularidades que la diferencian del resto estas UPZ. (ver anexo No. 1)

Pocos son los datos concretos que existen frente a esta zona, ya que por lo general los estudios se realizan por UPZ, y los referentes a la Gran Yomasa, a la que pertenece este sector, no dan cuenta de las particularidades de la misma<sup>10</sup>; los datos por lo general, reflejan las grandes tendencias y no las características específicas de cada zona. Sin embargo, podemos afirmar, que es un sector periférico respecto a los centros económicos, comerciales y administrativos de la localidad, rodeado de la Reserva Parque Distrital de Montaña Entre Nubes, condición que le da particularidades en términos de las preocupaciones e intereses de sus líderes y habitantes;

---

<sup>9</sup> Unidad de Planeamiento Zonal. División político administrativa al interior de las localidades en la ciudad de Bogotá, realizada a partir del Plan de Ordenamiento Territorial y que sirve para desarrollar los procesos de intervención estatal en el marco de la Políticas de Atención Social Integral con la que cuenta la ciudad.

<sup>10</sup> Es necesario aclarar que Gran Yomasa es la UPZ que más inversión recibe por parte del gobierno local, y cuenta con la mayor cantidad de equipamiento educativo, comercial y de servicios, sin embargo el sector Bolonia, por estar alejado de su centro geográfico y económico, refleja en poco estas condiciones.

predominantemente con viviendas en estrato socio económico 1, con presencia y organización de grupos, sobre todo Juntas de Acción comunal, organizaciones artísticas y culturales, así como la presencia de instituciones privadas que aportan al desarrollo de la zona (en especial vinculadas a comunidades o grupos religiosos). Ha de rescatarse también expresiones comunitarias como la Mesa Territorial del sector (no reconocida oficialmente) que busca construir acuerdos colectivos para mejorar las condiciones de la zona, así como actividades promovidas por las comunidades como El Festival de Bolonia<sup>11</sup> y las múltiples agrupaciones, corporaciones y organizaciones comunitarias que promueven el deporte, las artes y lo productivo.

No obstante, es importante evidenciar problemáticas como los deficientes ingresos económicos, el hacinamiento y precariedad en viviendas, los escasos títulos de propiedad de las mismas, el consumo y venta de sustancias psicoactivas, agresiones vecinales, riñas callejeras, maltrato familiar, sobre todo hacia las mujeres, los niños y niñas; la violencia, la baja calidad de las instituciones educativas distritales en las que los niños, niñas y jóvenes están vinculados, así como el asistencialismo institucional que inmoviliza a las personas y no les genera condiciones para desarrollar capacidades que permiten ser autónomos en la satisfacción de sus necesidades<sup>12</sup>.

Es, en este contexto, en el que los y las jóvenes habitan y desarrollan su vida cotidiana, marcado por un lado, por las dificultades económicas de sus familias, las pocas posibilidades educativas, la violencia intrafamiliar, el consumo de sustancias y las violencias; y por el otro, por la promoción que realizan las organizaciones artísticas y culturales, los grupos juveniles, la esperanzas de construcción de futuro y las luchas constantes para concretar los proyectos. Han sido estos jóvenes los protagonistas del presente estudio.

---

<sup>11</sup> Espacio que inició como iniciativa comunitaria para rescatar las expresiones artísticas y culturales que se desarrollan por las diferentes personas de este sector y otros de la localidad.

<sup>12</sup> Estas problemáticas son producto de las reflexiones desarrolladas por la Mesa Territorial del Sector Bolonia.

### **2.2.1. Los y las jóvenes de Bolonia.**

Podríamos hablar de los y las jóvenes de Usme como sujetos populares, no sólo por su lugar de residencia y vivencias cotidianas, o por su desarrollo en escenarios marcados por condiciones de vulneración de sus derechos y exclusión respecto a otros sectores sociales, sino también por la conciencia de sus particularidades, que les permite ubicarse simbólicamente en prácticas, rituales y significados que se constituyen en pilares de sus procesos identitarios. Se evidencia incluso, que los y las jóvenes del sector, establecen diferencias frente a otros grupos y sectores de jóvenes, por ejemplo aquellos que tienen mayores posibilidades económicas, oportunidades educativas y laborales, pero sobre todo que practican estilos y formas de vida diferentes.

En esta medina, los y las jóvenes del sector Bolonia son populares por las condiciones socio-económicas en las que viven, pero también, y sobre todo, por las maneras particulares en las que construyen sentidos y experiencias en su vida cotidiana. A este respecto Cuenca manifiesta lo siguiente:

Quando se hace referencia a “sectores populares” y “clases populares” se rompe según señala Silvia Duschatzky (1999), esta idea monolítica de pueblo para colocar en su lugar dos procesos claramente articulados: La desigualdad en la apropiación de bienes materiales y simbólicos, y el conflicto como territorio de disputa en la construcción de sentidos (Cuenca, 2008, págs. 12-13).

Se presentará brevemente estas dos dimensiones del ser popular de los y las jóvenes del sector Bolonia, planteando por un lado, las situaciones específicas en términos de la vulneración de sus derechos, para luego mostrar algunas características de sus formas particulares de construcción de sentidos y significados, haciendo un énfasis final, en la diversidad como una condición de los jóvenes populares y su ser sujetos de procesos educativos, para luego realizar una ampliación de los mismos en este estudio.

- **Jóvenes y vulneración de sus derechos.**

En términos generales, los y las jóvenes del sector viven en hogares con bajos ingresos, aunque al menos uno de los padres trabaja, en la mayoría de los casos no son empleos formales, sino trabajos por días en casas de familia, en construcción (la rusa como es comúnmente llamada), o en el peor de los casos ventas informales o el rebusque<sup>13</sup>, lo que reduce las posibilidades de satisfacer algunas necesidades básicas como alimentación o vivienda. Además, genera situaciones como la vinculación de algunos jóvenes de manera temprana al desarrollo de actividades productivas, o la presión constante de los padres para que se renuncie a proyectos y sueños, a cambio de contar con ingresos para mejorar las condiciones de vida familiares. Los datos de la Secretaria de Planeación Distrital corroboran esta situación, mostrando que en la localidad de Usme el 2,8% de las personas entre los 10 y los 17 años es explotada laboralmente, porcentaje superior al 2,6% de la ciudad. (Secretaría Distrital de Planeación, 2009, pág. 123); por su parte la Secretaria de Salud reporta que el 13% de los y las jóvenes en Usme están desempleados u obligados a trabajar en condiciones precarias, puntualizando que el trabajo informal en jóvenes, como fuente de ingreso y subsistencia, los expone a ser vulnerados física y psicológicamente por personas que trabajan bajo la ilegalidad. (Secretaría de Salud, 2009, pág. 10)

En términos educativos, los y las jóvenes cuentan con cupos en los colegios distritales para acceder a educación básica y media, no obstante, las dinámicas de conflicto de muchas de las instituciones, los bajos niveles de calidad, los pocos esfuerzos para hacer de la escuela un lugar significativo para la vida de los y las jóvenes y las situaciones familiares, entre otros factores, hacen que cada vez más jóvenes deserten del sistema educativo y no se formen con niveles similares a otras instituciones educativas de la ciudad y el país. A esto, se le suma la gran dificultad para acceder a la educación superior, sobre todo la profesional. En una oportunidad, *una de las jóvenes del sector compartía que tanto su maestra como en su familia le insistían que la universidad era un lujo para otra clase social y que ella debería conformarse con estudiar una carrera técnica.*

---

<sup>13</sup> Algunas personas, sobre todo del asentamiento de desplazados se dedica al rebusque, que es la forma como llaman a reciclar o reutilizar cosas desechadas por otros o a pedir en calles e instituciones.

Respecto a las dinámicas familiares, es necesario reconocer que existen muchas familias que se constituyen en ambientes significativos de acompañamiento de los procesos de socialización y educación cotidiana de sus hijos; pero existen otro gran grupo que se desentiende de estos procesos, sea por la necesidad de generar los recursos necesarios para la subsistencia, como por la desresponsabilización en la crianza y acompañamiento de los hijos. En otros casos, la ausencia de la figura paterna y la predominancia de familias recompuestas y extensas son también factores que influyen sobre la vida de los y las jóvenes. Muchas de las soledades de los y las jóvenes, los riesgos, las oportunidades, están estrechamente ligadas a las maneras como las familias acompañan y establecen procesos de formación.

Una situación que afecta notablemente la vida de los y las jóvenes del sector, tiene que ver con las dinámicas de violencia a diferentes niveles (maltrato intrafamiliar, riñas callejeras, enfrentamiento de bandas, asesinatos selectivos, entre otros)<sup>14</sup>. Se percibe constantemente que las diferentes experiencias de socialización que tienen los y las jóvenes están asociadas al uso de la violencia para la solución de situaciones, y el manejo de los conflictos, esto genera que en muchas ocasiones las agresiones físicas o verbales sean las estrategias disponibles para actuar en la vida cotidiana. A esta dinámica se suma la presencia de expendios de drogas y las estrategias de los traficantes de involucrar a los jóvenes en su consumo, lo que hace que las dinámicas de violencia sean también motor de conflictos por el control territorial y la captación de más consumidores.

Otra fenómeno bastante particular tiene que ver con el embarazos prematuro en jóvenes, lo que implica asumir la paternidad-maternidad de manera temprana y, en la caso de la mayoría de las mujeres, asumir la crianza de los niños y niñas, ya que los varones frecuentemente no responden por sus hijos. Según datos de la Secretaría Distrital del Salud (Sistema Informático

---

<sup>14</sup> Según los datos del SIVIM (Sistema de Vigilancia de la Violencia Intrafamiliar, Maltrato. Infantil y Delitos Sexuales), durante 2007 se notificaron 1.112 casos de violencia, de los cuales 974 (83,9%) corresponden a maltrato a niños y jóvenes en edades comprendidas entre 0 a 20 años de edad. (Secretaría de Salud, 2009, pág. 9)



Perinatal), el 46% de las madres gestantes atendidas son menores de 26 años. (Secretaría de Salud, 2009, pág. 10)

Estas problemáticas se ven acompañadas con la dificultad de los y las jóvenes de reconocer proyectos de futuro; por un lado, por la falta de oportunidades que existen en términos educativos, laborales y de realización; y por el otro, por los caminos que ellos y ellas toman o tiene que tomar, el consumo excesivo de alcohol, el consumo de sustancias, el servicio militar obligatorio o la vinculación a grupos delincuenciales, son factores que influyen en la desmotivación y la falta de alternativas de futuro. Al respecto el informe de la Secretaria Distrital de Salud manifiesta en torno a la situación de los jóvenes de la localidad que:

Gran parte de la población juvenil de la localidad de Usme tiene limitación en los proyectos de vida. Los jóvenes manifiestan desesperanza en su futuro porque no cuentan con el apoyo y las herramientas necesarias para su desarrollo personal. Incluso, en algunas ocasiones, buscan la solución a sus problemas a través del consumo de sustancias psicoactivas. Esta problemática es iniciada a temprana edad y está relacionada con la violencia intrafamiliar, la pérdida de valores, el abandono del hogar, los sentimientos de suicidio y la delincuencia común. (Secretaría de Salud, 2009, pág. 9).

Son muchas más las condiciones que se podrían afirmar en términos de las problemáticas que viven los y las jóvenes del sector y el estado de vulneración de sus derechos, pero en general, lo descrito refleja las situaciones que ellos y ellas viven a diario y lo que representan para su configuración como sujetos jóvenes.

Es necesario añadir que los y las jóvenes del sector Bolonia no son sólo espectadores ante estas situaciones, se encuentra a cada momento jóvenes que a pesar de las presiones de múltiples personas buscan ingresar a la universidad, a las mujeres que optan por no realizarse única y exclusivamente en la relación sentimental con un hombre y en la crianza de los hijos; los y las jóvenes que buscan alternativas económicas por medio de la comercialización de múltiples objetos, entre ellos, algunos fabricados por ellos mismos, o los y las jóvenes que desarrollan expresiones artísticas para expresar al mundo lo que piensan y mostrar que también tiene voz. Todas estas expresiones permiten reconocer que son jóvenes populares no sólo por las

condiciones sociales, económicas y políticas que viven, sino también por su capacidad de plantear alternativas y resistencias a esas situaciones (Gramsci, 1986).

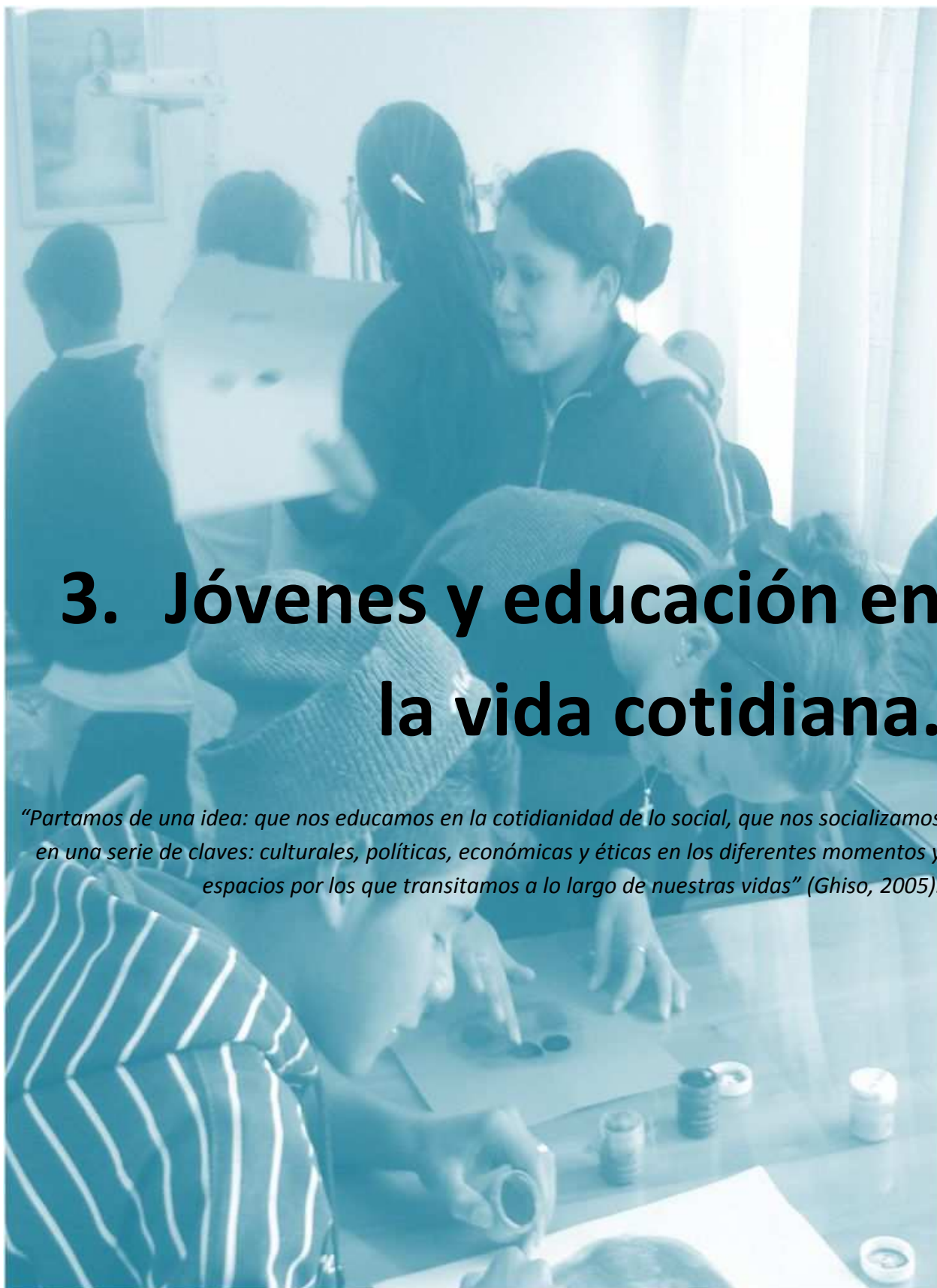
- **Jóvenes que construyen sentidos y significados.**

Estas condiciones específicas que configuran la vida de los y las jóvenes del sector Bolonia generan referentes desde los que se construyen sentidos particulares, así mismo permiten asumir posiciones y tomar posturas. Los y las jóvenes entonces, no son sólo están condicionados por los contextos familiares, barriales, escolares a los que se enfrentan, sino también por sus interacciones y relaciones con las diferentes personas y ambientes que los conforman.

Una actitud que marca fuertemente las maneras de construir sentidos, es que los y las jóvenes están constantemente en búsqueda, intentando desentrañar razones de los acontecimientos y encontrar su lugar específico en ellos. Esta condiciones de indagación los lleva incluso a cuestionar muchas de las prácticas y relaciones que se establecen cotidianamente. Esta particularidad de su ser joven, permite que los sentidos y significados que se construyen en su realidad no sean solo el resultado de la apropiación de acumulados que tradicionalmente se tienen en sus grupos sociales, sino que existen posibilidades de redimensionarlos y replantearlos a partir de sus nuevas miradas y situaciones.

En la misma línea, se puede afirmar que los y las jóvenes del sector Bolonia se apropian de los sentidos en las prácticas, rituales y los vínculos que establecen cotidianamente con sus pares y demás personas con las que tiene contacto. Son para ellos y ellas de gran importancia los vínculos que establecen, ya que es, a partir de estos que sus comprensiones se vuelven significativas y sus ideas de mundo posibles. Para ellos el escenario comunitario (entendido como el territorio que es definido y apropiado de manera significativa por los sujetos para habitar, relacionarse, trascender, y que recoge intereses, acuerdos y desacuerdos), es un lugar privilegiado para hacerse joven, por ello la centralidad de esta investigación en reconocer las prácticas de estos jóvenes asociadas a su socialización a diferentes ambientes que conforman lo comunitario.

Por último, es importante realizar un reconocimiento del rol educativo que los y las jóvenes cumplen en su devenir cotidiano. En ciertas ocasiones los y las jóvenes asumen roles de educadores, mostrando a los demás conocimientos, experiencias, valores, que apropian y retroalimentan; pero también, asumen un rol de educandos en el sentido de reconocer que es necesario construir nuevos conocimiento y experiencias, retroalimentar las existentes y darles nuevos significados. La mayoría de las prácticas (artísticas, relacionales, de tiempo libre, etc.) que viven los y las jóvenes están estrechamente relacionadas con este doble rol que asumen en su vida cotidiana. Por ello reconocerlos como sujetos educativos es abrir la posibilidad a asumir de manera consciente una labor clave para configurar una sociedad en la que vivir en la diversidad y la desigualdad sea posible. Este es un ejercicio que tiene en el fondo esta pretensión.



### 3. Jóvenes y educación en la vida cotidiana.

*“Partamos de una idea: que nos educamos en la cotidianidad de lo social, que nos socializamos en una serie de claves: culturales, políticas, económicas y éticas en los diferentes momentos y espacios por los que transitamos a lo largo de nuestras vidas” (Ghiso, 2005).*

Los seres humanos desde sus orígenes han desarrollado formas de aprender, transmitir, construir y posicionar los conocimientos, las habilidades y los aprendizajes a los sujetos en el orden de lo teórico, experiencial, técnico, actitudinal, valorativo y moral, sobre todo en los niños y jóvenes. Por ello, las personas como seres sociales, políticos y culturales, buscan introducir en los miembros de cada sociedad y sus grupos las particularidades de los sistemas simbólicos, económicos y de poder de la realidad social. En este sentido Joan Charles Mèlich retomando a Gehlen (1980) manifiesta que “el hombre, en tanto que es biológica [y culturalmente] carente, es un ente que necesita del proceso educativo para constituirse, por ello, no hay *anthropos* al margen de la *paideia*” (Mèlich, 1997, pág. 74).

Plantear, entonces, que la humanidad está indisolublemente anclada a los procesos de formación, de educación, a la *paideia*, es una idea que nos remite a la necesidad de declarar que a lo largo de la vida nos socializamos en diferentes experiencias que permiten aprehender y construir aprendizajes; pero además, da cuenta de lo múltiples que son los escenarios educativos en los que nos movemos durante nuestra vida. En diferentes momentos, y de manera consciente o inconsciente, participamos de experiencias que nos educan, así no estén en la lógica de los patrones culturales en los que nos hemos insertado desde pequeños, pues hacemos parte de ellas. La expresión *no hay anthropos sin paideia* nos remite a que no hay humanidad sin aprendizaje, no hay humanidad sin procesos de formación, y que la vida de los hombres y las mujeres todas, están atravesados por estos procesos, por lo que la educación resulta ser un transitar por los matices y las sendas de los diferentes universos simbólicos y culturales que cada una de las sociedades construye y representa.

Algunas corrientes teóricas en torno a la educación, buscan la comprensión de esta diversidad al identificar y definir diferentes tipos y ámbitos en los que la educación se hace presente (Trilla, 1993; Pastor, 2001; Arroyabe *et al.*, 2006); por ello se habla de la educación en relación a los procesos de socialización, definiéndose ámbitos educativos a partir de las formas específicas y propias de cada escenario. Estos autores mencionan por ejemplo dos tipos de socialización: una

primaria y otra secundaria, en las que se circunscriben diferentes ámbitos educativos como la educación formal, la informal y la no formal.

La socialización primaria, consiste en los procesos de relacionamiento en el diario vivir, con intencionalidades muchas veces no conscientes y que se hacen posibles en las interacciones sociales que tienen los sujetos en todos los escenarios, por esto se da durante toda la vida. En relación a la socialización secundaria, se puede decir, que se caracteriza por procesos más estructurados en los que existen contenidos, objetivos y prácticas más conscientes e intencionadas (Mejía & Awad, 2002, pág. 39).

De esta manera, procesos educativos como la formación recibida en la familia, con los amigos, en el marco general de las relaciones sociales, se ubicarían en los procesos de socialización primaria, mientras que experiencias más formalizadas, institucionalizadas e intencionadas como la educación para el trabajo, los grupos de interés diseñados y planeados y la escuela formal, harían parte de aquello que se denominaría, la educación formal y no formal<sup>15</sup>.

Pero es necesario iniciar con un cuestionamiento a esta forma de definir y comprender los procesos educativos, ya que puede resultar reducida. Aunque no puede negarse las posibilidades que este referente explicativo de la educación tiene para visibilizar otras educaciones más allá de la escuela, es necesario plantear que genera la subvaloración de formas educativas no visibilizadas como tales, ocultando su riqueza y posibilidades. A este respecto Mèlich manifiesta lo siguiente retomando los planteamientos de García Carrasco (1988):

“Compartimos con García Carrasco su tesis acerca de que los términos *formal*, *no-formal* e *informal* son «imprecisos, inadecuados semánticamente y por lo tanto deberían ser evitados». Además dada nuestra convicción sobre la importancia de una trama categorial adecuada para la comprensión de los fenómenos, tal afirmación cobra todavía más importancia”. (Mèlich, 1997, pág. 69)

---

<sup>15</sup> Para ampliar estos elementos de los diferentes tipos de socialización y ámbitos de educación podemos remitirnos a ARROYAVE, Natalia y HENAO, Manuel (2006). De la Experiencia vivida a la crítica transformativa. Trabajo de grado para optar al título de trabajadores sociales. Medellín: Universidad de Antioquia.

Nos detendremos en este argumento, para identificar algunas razones por la que es necesario ampliar la educación más allá de los referentes de lo formal y lo no formal:

- **Una comprensión que se basa en la forma escolar de la educación.**

Definir los procesos educativos en términos de su formalidad, estructuración e institucionalización, es un paradigma basado en criterios que no permite acercarse a otras formas educativas para develar su riqueza y valor; por el contrario, genera una idea de superioridad de la educación “formal” en detrimento de la cualificación de otras maneras de educar, tal vez menos racionales o modernas; y de las posibilidades que las voces que emanan de esas prácticas educativas, tengan cabida en el escenario de la pedagogía. En muchas ocasiones se habla por ejemplo, de la educación “informal” en términos de la falta de sistematicidad en sus contenidos, las metodologías y los procesos, o en la explicitación de sus intenciones y objetivos; negando así sus características a favor de sus vacíos.

- **Separa los tres ámbitos de la educación (informal, no formal e informal) de los escenarios de socialización.**

Esta manera de comprender las prácticas educativas desconoce la posibilidad que tienen los sujetos de transitar en diferentes ambientes formativos, por lo que es imposible pensar que sólo hacen parte de alguno de ellos durante su vida; ni siquiera un científico consagrado (social o natural) podrá negar que transita en diferentes discursos y lógicas del conocer, no podrá desconocer que parte de su vida ocurre en el horizonte de la cotidianidad, y que ésta a su vez, se permea de lo que la ciencia le ha aportado; y de igual manera, un sujeto que vive en las lógicas de la cotidianidad no podrá negar la incorporación cada vez mayor de la ciencia en el horizonte de su vida cotidiana.

Considerando esta comprensión en torno a las formas de conocer humanas, se puede afirmar que los diferentes escenarios y ámbitos en los que nos educamos, responden única y exclusivamente a formas propias de las propuestas y discursos basados en la razón y la ciencia; se requiere considerar la posibilidad de cruces, mixturas, diversidad de experiencias, ámbitos y

lógicas del conocimiento. Aunque es posible la concurrencia de procesos educativos de diferentes tipos, por lo general, se desconoce en mucho la simultaneidad de los procesos de aprendizaje en las diferentes dimensiones y procesos de la vida humana.

- **Niega las posibilidades de la pedagogía en escenarios educativos no escolares.**

Se basa en la idea de la pedagogía y la educación como procesos que se desarrollan en la escuela (entendida ésta en un sentido amplio), negando la entrada del saber pedagógico a otros escenarios y experiencias educativas, que incluso se presentan dentro de los lugares en los que el modelo escolar se desarrolla; además, negando las particularidades de otras formas de educación que se experimentan en escenarios como la relación de pares, vínculos familiares, la interacción con los medios virtuales de información y comunicación, etc. A este respecto Luke en su libro *Feminismo y Pedagogías de la Vida Cotidiana* manifiesta lo siguiente:

“En términos estrictos de la teoría de la educación, la pedagogía se refiere, de una u otra forma, al «arte» o la «ciencia» de la enseñanza, a los procesos y prácticas de difusión del saber a los aprendices y a validar los conocimientos del alumnado mediante la evaluación y las diversas valoraciones. En esta definición, la pedagogía alude a la enseñanza intencionada y al aprendizaje medible, dando por supuesto que tienen lugar en instituciones educativas formales establecidas para ello” (Luke, 1999, pág.20).

- **Limita las posibilidades pedagógicas de experiencias educativas no escolares.**

Al plantear una estructura cerrada, este marco comprensivo de la educación, influye a que nuevas formas de lo educativo (o formas existentes desde el pasado), tengan que encajar en escenarios, experiencias y prácticas reguladas y controladas, negando de entrada las formas específicas de esas experiencias educativas.

Al negar la entrada de la pedagogía en estas experiencias, por un lado, cierra la reflexión específica de este saber disciplinar, en torno a los modelos y formas de la educación formal, provocando replicas acríicas en otras prácticas y experiencias educativas que no se desarrollan de la misma forma; y por el otro, dificulta a la pedagogía la posibilidad de retroalimentarse desde otras prácticas y experiencias, que no necesariamente podrá controlar, prever o planear; pero que le permitirán comprender y dialogar mas significativamente con ellas para



comprenderlas e intencionarlas. ¿Cuántas veces no nos encontramos con personas que al educar en su familia, en las comunidades o los movimientos sociales, continúan con charlas o talleres basadas en contenidos y dispositivos propios de la escuela para educar en estos escenarios?, ¿Cuántas veces no entrevemos en movimientos sociales o relaciones de pares elementos de gran valor que no encontramos en el acumulado del saber pedagógico basado en la educación escolar? La siguiente reflexión de Bárcena retomando a Larrosa (2003), genera una base para retroalimentar esta idea.

La recuperación moderna de la experiencia pedagógica es cartesiana en este sentido, al necesitar pasar por el control y la tutela, por la planificación, la previsión del hacer y por el abandono de la experiencia o su transformación en experimentación: la pedagogía moderna hace de la experiencia algo permanentemente controlado y tutelado, algo que está ya previsto en la secuencia previsible del desarrollo. En ambos casos se expulsa la singularidad y la pluralidad de los sujetos para constituir un único sujeto y nuevo cuya realidad no es otra que la de coincidir con un punto arquimédico abstracto, el *ego cogito* cartesiano. (Bárcena, 2005, págs. 62)

En suma, dado que la historia ha dado al modelo escolar de la educación un lugar privilegiado, por considerar que es el modelo por excelencia que permite formar sujetos de manera eficaz y eficiente, en términos de cantidad y costo, ha generado desarrollos sobre esta área específica de la educación, convirtiéndola en punto de referencia para nombrar, intencionar y fortalecer la totalidad de las prácticas y experiencias educativas. Esto ha generado que la educación se entienda casi que exclusivamente en relación a esta formalización propia de la escuela, imponiendo con ello parámetros racionales y modernos para comprender la multiplicidad y variedad de procesos educativos que pueden vivir los seres humanos; es más, surge constantemente la idea que no es posible ni deseable plantear la existencia de la pedagogía por fuera del escenario escolar; desconociendo su naturaleza como un campo de reflexión - acción en torno a la educación como práctica significativa en términos amplios, reduciéndola a ser pedagogía de la escuela, como uno de los escenarios de la práctica educativa.

Surge entonces un gran reto para la pedagogía, para la teoría y la filosofía de la educación, el de clarificar cómo puede ser el aporte de la pedagogía a escenarios no escolares y viceversa. En esta medida, siguiendo a Bárcena:

La filosofía y la teoría educativas se enfrentan con la tarea, desconocida y desafiante, de teorizar un proceso formativo que no está guiado desde el comienzo por una forma seleccionada como objetivo y diseñada con anticipación; de modelar sin que el modelo al que hay que llegar al final se conozca ni vea con claridad; un proceso que, como mucho, puede esbozar sus resultados, nunca imponerlos, y que integra esa limitación en su propia estructura; en suma, un proceso abierto, más preocupado por seguir siendo abierto que por ningún producto concreto y que teme más a toda conclusión prematura que a la posibilidad de quedarse para siempre sin conclusión. (Bárcena, 2005, págs. 36)

Los argumentos expuestos hasta aquí, nos plantean el reto de reconfigurar y re-comprender los conceptos y la práctica de la educación y la pedagogía, como caminos para dilucidar los horizontes de acción y reflexión de estas prácticas en otros escenarios y experiencias.

En esta medida, el concepto de vida cotidiana o mundo de la vida cotidiana y el de educación de la vida cotidiana pareciera aportar hoy a esta discusión, ya que permite apreciar que en este horizonte de la vida humana un referente epistemológico y práctico, en el que estamos insertos de una u otra forma la totalidad de los seres humanos; es un escenario donde se estructuran y ejercen muchas experiencias educativas, no circunscritas a la formalización, la racionalización o la planeación. Hablar de la vida cotidiana como escenario y ámbito de la educación puede ser entonces, una entrada que permita relocalizar nuestra mirada en torno a lo educativo y las posibles reflexiones pedagógicas.

Será entonces necesario concentrarse en hilar la reflexión en términos de describir algunos elementos que configuran los procesos educativos en la vida cotidiana, como aporte a una reflexión mayor en términos de lo que significa conocer y acompañar procesos educativos en este horizonte de la vida humana.

### **3.1. Los jóvenes en Usme y sus procesos educativos de la vida cotidiana.**

Este apartado presenta, un planteamiento de lo que se comprende como educación en la vida cotidiana, para luego realizar un recorrido por las formas, ambientes y prácticas en las que los y las jóvenes del sector Bolonia tienen experiencias educativas en este escenario particular de su vida.

### **3.1.1. El mundo de la vida cotidiana.**

La noción de vida cotidiana ha sido un concepto presente en varios ámbitos de la filosofía y las ciencias sociales desde finales del siglo XIX hasta nuestros días, y se ha consolidado como un campo de reflexión y estudio de la vida social con grandes repercusiones para diferentes saberes disciplinares, entre ellos, la sociología comprensiva y la fenomenología; así como ha brindado grandes aportes a la forma de construir conocimiento en las ciencias sociales y humanas. Sin embargo, fueron las producciones de las últimas décadas del siglo pasado, las que aportaron con mayor fuerza y continuidad a la consolidación de estas reflexiones.

Podríamos identificar el nacimiento de este concepto anclado al de *mundo de la vida*, acuñado por Edmund Husserl (1994) quien al plantear la fenomenológica trascendental enuncia la existencia de este mundo en el que los sujetos experimentan sus emociones, vivencias, sentidos, entre otros. Este autor influyó ampliamente en diferentes corrientes de pensamiento a lo largo del siglo, como en los planteamientos de Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty, Ricoeur, Habermas, entre muchos otros, y abrió las posibilidades para adentrarse en la realidad de las relaciones humanas, así como para las construcciones de sentido en las experiencias y vivencias cotidianas. Por otro lado, podemos afirmar que estos planteamientos toman una importante relevancia (sobre todo para el campo de la sociología) después de los estudios desarrollados de Alfred Schütz (2003), quien inició un camino en la fenomenología social y comenzó a caracterizar el mundo de la vida en términos sociológicos, además de sentar las bases para la implementación de la fenomenología como método para la construcción de conocimiento de la realidad social. Sus planteamientos serían continuados y ampliados por Thomas Luckman (1999) y seguidamente por Peter Berger (1999) para quienes el concepto fue asociado con lo que conocemos como vida cotidiana. De manera paralela, pero no desarticulada, Agnes Hüller (1977), desde el materialismo dialéctico también realizaría sus aportes sociológicos al tema; así como la Escuela de Frankfurt, siendo Jünger Habermas quien problematizó el concepto de mundo de la vida para construir su teoría de la acción comunicativa.

En la actualidad este concepto ha comenzado a permear explícitamente las teorías de la educación, sobre todo desde los planteamientos de filósofos como Joan Chales Mèlich, Octavi Fullat y sociólogos de la educación como Ramón Flecha, que han buscado comprender mejor los asuntos del aprendizaje y la formación en la vida cotidiana. De igual manera, aunque tal vez menos explícitos, autores de las pedagogías críticas como Paulo Freire (educador popular), Peter McLaren, Henry Giroux, Michael Apple, entre otros, también han planteado la importancia de analizar y valorar formas educativas que no son típicamente escolares. En el caso de nuestro país y a partir de los procesos de reflexión desde la Educación Popular, es importante valorar las búsquedas de lo educativo más allá de la institucionalización escolar que han desarrollado educadores como Alfredo Guiso, Marco Raúl Mejía, Lola Cendales y Alfonso Torres.

Se hace necesario plantear que este ejercicio no busca ser una descripción detallada del devenir histórico del concepto, sino apropiarse de su potencial para comprender como se desarrollan sus particularidades en los procesos educativos dentro de este escenario de la vida, en especial de los y las jóvenes de la localidad de Usme. Por esta razón lo que se presenta a continuación es una identificación de los elementos constitutivos del mundo de la vida cotidiana desde algunos de estos autores, como punto de referencia para analizar su dimensión educativa; y, a partir de ello, dialogar con algunos elementos propios de la vida cotidiana de los y las jóvenes del sector Bolonia en la localidad de Usme, identificando prácticas educativas.

### **3.1.2. La cotidianidad como el mundo de lo natural, de lo problemático.**

Las personas vivimos en la vida cotidiana de manera natural, es decir, percibimos este escenario de nuestra vida sin preocupaciones, sin cuestionar la existencia de las cosas que nos rodean, sin poner en duda su veracidad o la estructura que nos permite comprenderla. Se asume que el mundo que nos rodea está ahí desde antes de nuestra existencia. Por ello la actitud asumida por las personas es, en términos generales, de naturalidad y familiaridad con las cosas que se presenten y suceden. El mundo desde la vida cotidiana es percibido como una realidad que parece fija, contante y preestablecida (Berger & Luckman, 1999, pág. 14).

No se quiere decir que la acción de las personas y colectivos es ajena a procesos de construcción de alternativas o criterios para revertir o transformar las dinámicas presentes en las sociedades o grupos; lo que es necesario comprender aquí, como lo menciona Héller (1977) en su texto *“Sociología de la vida cotidiana”*, es que los seres humanos en sus procesos de objetivación – subjetivación requieren insertarse en una sociedad que se presenta como predefinida y que requiere ser aprehendida por sus miembros en procesos de socialización y asimilación de los esquemas sociales, culturales y políticos. Ser personas en una sociedad determinada implica adoptar universos de significados o estructuras de lenguaje que son en sí mismas incuestionadas, asumidas como universales. Objetivarse en la vida cotidiana, agregará Héller, será siempre un proceso de alineación a la cultura y la sociedad que define los modos del mundo de la vida cotidiana.

Este asunto, genera grandes preguntas en términos de la comprensión sobre la vida cotidiana de los y las jóvenes, especialmente los de la Localidad de Usme. Inicialmente es necesario decir que los y las jóvenes han sido identificados como sujetos que revierten la cultura y las prácticas sociales tradicionales (Escobar & Mendoza, 2005, pág. 11), aunque es necesario reconocer que no todos asumen estas posiciones críticas y alternativas (este tema lo ampliaremos posteriormente), existe la idea que los y las jóvenes subvierten las reglas y las tradiciones. Sin embargo, ellos asumen su vida cotidiana como aquello que avanza como un flujo constante. En uno de los talleres desarrollados, algunos jóvenes hablan con bastante naturalidad de algunos temas como la muerte, el suicidio, la vida familiar entre otros y de estos como cursos naturales que simplemente “pasan” (T001<sup>16</sup>), sin cuestionamientos o preguntas que trasciendan el ¿qué sucedería si pasara tal o cual cosa?, o ¿qué sucedería si las cosas fuera de otra manera?, siempre dentro del marco general de sus experiencias previas, las de su familia y sus comunidades.

---

<sup>16</sup> Códigos de los registros de las experiencias de generación de información, para verlos en detalle remítase a los anexos.

En términos educativos, comprender este elemento de la vida cotidiana se vuelve fundamental, ya que es necesario asumir que son las estructuras de lenguaje, los universos simbólicos, el conjunto de experiencias de una sociedad particular que se comparte con los demás y que en últimas, permiten relacionarse con otros y construir contenidos educativos.

De no ser por estos universos simbólicos y de lenguaje, simplemente no sería posible vivir en sociedad, ni hacer parte del mundo de la vida que sus sujetos posibilitan. Los primeros procesos educativos propios de la vida cotidiana que experimentan los sujetos, son los de aprehensión de ese mundo y del conjunto de dispositivos de sentido que les permitirán conocerlos y actuar en él. A este respecto Schütz y Luckman afirman lo siguiente:

“Debo comprender mi mundo de la vida en el grado necesario para poder actuar en él y operar sobre él. Igualmente el pensamiento, en la actitud del mundo de la vida, también está motivado pragmáticamente” (Schütz y Luckman, 2003, p. 28).

Esta comprensión que alcanza cada sujeto, que permite vivir en una sociedad determinada y lograr reproducirse como tal (perdurar), se presenta durante toda la vida; se adquiere desde la infancia en procesos muchas veces no conscientes, que configuran un horizonte de sentido que el sujeto considera inamovible hasta “nuevo aviso”. Por esta razón, las personas asumen que este conocimiento es válido y suficiente para actuar en el mundo. En este mismo sentido Schütz y Luckman manifiestan lo siguiente:

“Confío en el mundo, tal como ha sido conocido por mi hasta ahora, que persistirá, y que, por consiguiente, el acervo de conocimiento obtenido de mis semejantes y formado mediante mis propias experiencias seguirá conservando su validez fundamental... en tanto la estructura del mundo puede ser considerada constante, en tanto mi experiencia anterior sea válida, queda en principio preservada mi capacidad de operar en el mundo de esta o aquella manera”. (Schütz & Luckman, 2003, p. 28).

Esta afirmación nos lleva a describir otro elemento propio del mundo de la vida cotidiana: su carácter de pre racional y espontáneo. En varias oportunidades cuando se le propuso a los y las jóvenes realizar algún ejercicio de reflexión sobre su vida cotidiana, ellos y ellas generaban barreras para asumir diferentes roles, argumentando que no les gustaba hacer cosas que les

implicara pensar o reflexionar; contar anécdotas, o compartir sobre ellas era siempre más significativo que retomarlas para su análisis.

Esto nos muestra como la vida cotidiana se presenta a las personas, y la juventud no es una excepción, como una realidad pre-predicativa, que se conoce en la experiencia y no en las categorías o formas conceptuales; así, el manejo de conceptos, tipologías o abstracciones resultan ser procesos que pertenecen a otro tipo de horizonte epistemológico, como el de la ciencia o la filosofía. En la vida cotidiana más que definir de manera explícita el mundo, se presenta un vivir – estar en el mundo, un relatar el mundo.

La abstracción es un proceso que pertenece más al mundo de la ciencia que al de la vida cotidiana; por ello esta capacidad se aprende fundamentalmente en la escuela como escenario de la formalización y racionalización del saber. Para el caso de la psicología evolutiva, por ejemplo (Piaget, 1968), la capacidad de comprender lo abstracto aparece como un logro que resulta de sobrepasar formas del pensamiento que están ancladas a la vida cotidiana. La racionalidad, la generalización y la universalización de la ciencia moderna se reflejan entonces en los ideales educativos que de ella emanan, en detrimento de otras dimensiones humanas que también conforman escenarios y experiencias educativas.

No quiere afirmarse con esto, la indeseabilidad de acceder a la ciencia o que no existe alguna utilidad en el acceder al conocimiento abstracto, sino que se hace necesario no invisibilizar o desconocer las formas de aprender propias de la vida cotidiana como lógicas presentes en otros tipos de aprendizajes de los sujetos. A continuación un texto que amplía esta afirmación:

El pensamiento teórico, las ideas, las *Weltanschauungen* no tienen tanta importancia dentro de la sociedad. Aunque toda sociedad contiene esos fenómenos, estos sólo son parte de la suma de lo que se toma como “conocimiento”. Solo un grupo muy limitado de gente en toda la sociedad se dedica a teorizar, al negocio de las “ideas” a la elaboración de *Weltanschauungen*. Pero todos en la sociedad participan de su “conocimiento” de una u otra manera. (Berger & Luckman, 1999, pág. 30)

En la vida cotidiana operan más las narraciones y las intuiciones que las elaboraciones teóricas y abstractas. Una muestra de ello, es que en la mayoría de los casos no recordamos los contenidos y las temáticas de las experiencias educativas que nos han sido significativas; tenemos recuerdos y aprendizajes resultado de contenidos, sobre todo si es un campo de conocimiento que ejercemos continuamente; pero, por lo general, son los vínculos, las relaciones, los sujetos y las experiencias las que recordamos con más fuerza.

Este proceso da cuenta de la mediación propia de la vida cotidiana, que se genera desde las relaciones y el encuentro con los demás. Las experiencias que permite el encuentro, la interacción, las relaciones cara a cara, son por excelencia aquellas que generan aprendizajes significativos dentro del marco de la vida cotidiana.

A este respecto Mèlich plantea lo siguiente:

“Mi experiencia del mundo tiene lugar siempre a través de una mediación. Sin embargo, en el mundo de la vida, y a diferencia de la actitud científica, la mediación no es *teórica* sino *natural*; es la *actitud natural* la que queda mediatizada por los otros. Yo me experimento a mí mismo a través del otro, y el otro hace lo propio conmigo”. (Mèlich 1996, pág. 38)

El hecho que aprendamos significativamente en la vida cotidiana desde las vivencias, las relaciones e interacciones, más que de los contenidos, abstracciones y categorías propios de la ciencia, no quiere decir que la ciencia no es una posibilidad dentro de la vida cotidiana o que sean mutuamente excluyentes. En la vida cotidiana aprendemos conceptos, nociones, asumimos comportamientos y actuamos basados en resultados de procesos científicos, pero no por esta razón estamos haciendo ciencia. A este respecto continúa Mèlich:

“El mundo de la vida es el mundo anterior a toda constitución científica, es un mundo pre-científico, aunque esto no significa que haya desaparecido con la irrupción de la ciencia. El conocimiento científico no ha podido destruir el horizonte del mundo de la vida, aunque el poder colonizador de la tecnología y de la racionalidad instrumental lo haya intentado repetidamente.” (Mèlich, 1996, pág. 36)



Por ello, pensar en procesos educativos que partan de considerar la vida cotidiana y sus formas particulares de generar conocimiento, como posibilidad de intencionar experiencias educativas con jóvenes dentro o fuera de la escuela, requieren sobrepasar la idea puramente racional de los procesos educativos, que se centra en la ordenación de las vivencias, en la definición de contenidos cerrados y producto de procesos de conocimiento ajenos a la vida cotidiana. No puede haber oferta ni planificación de la educación en el mundo de la vida dado que las acciones pedagógicas que allí tienen lugar sólo son conceptuales pre-predicativamente. (Mèlich, 1997, pág. 70)

### **3.1.3. El sentido común.**

Una característica del conocimiento y su construcción en la vida cotidiana lo constituye el “sentido común”. Este resulta ser un conjunto de sentidos que se ponen en relación entre los miembros de un determinado grupo y que responde a un acuerdo tácito más o menos generalizado, permitiendo que los diferentes sujetos de ese grupo se desenvuelvan adecuadamente en su entorno, pero en coherencia con esos acuerdos colectivos. Frente al sentido común se hace relevante resaltar el siguiente planteamiento:

La actitud natural es la actitud de la conciencia del sentido común, precisamente porque se refiere a un mundo que es común a muchos hombres. El conocimiento del sentido común es el que comparto con otros en las rutinas normales y auto-evidentes de la vida cotidiana. (Berger. Peter & Luckmann, 1999, pág. 41)

El sentido común entonces, está estructurado a partir de concepciones y nociones que los sujetos han asumido en sus experiencias y relaciones previas, tal vez sin cuestionamiento o validación; sin embargo son válidas y aplicables para los sujetos en su vida. Por ello, el sentido común encierra innumerables interpretaciones pre-científicas y cuasi científicas sobre la realidad cotidiana, a la que da por establecida. Si vamos a describir la realidad del sentido común, tendremos que referirnos a estas interpretaciones, así como también tendremos que tomar en cuenta su carácter de presupuesto. (Berger & Luckman, 1999, pág. 38)

Un proceso educativo en la vida cotidiana inicia básicamente con la apropiación de este tipo de sentidos, no con la problematización o validación de los mismos. De esta manera, se forma la actitud natural de los sujetos, insertándolos en sus contextos particulares. Recuperar estos sentidos, evidenciarlos y presentarlos puede ser un momento inicial de vital importancia si se busca educar desde la vida cotidiana.

#### **3.1.4. Temporalidad de la vida cotidiana.**

La vida cotidiana también es caracterizada por una temporalidad particular en la que los sujetos se desenvuelven. Las personas en la vida cotidiana experimentan el tiempo de diversas maneras, pero siempre como un continuo imparable en el que transcurren las vivencias propias en simultáneo con la de otras personas. Existe una conciencia del pasado y una previsión del futuro, lo que da la posibilidad de diferenciar lo sucedido de lo que vendrá, pero siempre como algo inaprehendido e inconmensurable que transcurre independiente de las vivencias de los sujetos. La vida cotidiana como un escenario de lo preestablecido, contiene una conciencia de la temporalidad igualmente inamovible y vista como externa al sujeto.

Sin embargo, es el sujeto en sus relaciones diarias, el que junto con otros configura la temporalidad de la vida cotidiana. Por tanto, el tiempo se convierte en un continuum artificial, limitado por el conjunto de prácticas y sentidos colectivamente configurados, en las que los sujetos y sus vivencias se ven envueltos. El tiempo es un componente que da sentido a las experiencias, configurándose como una dimensión de la vida a la que los sujetos no pueden escapar. Al respecto afirman Berger & Luckmann:

La estructura temporal de la vida cotidiana me enfrenta a una facticidad con la que debo contar, es decir, con la que debo tratar de sincronizar mis propios proyectos. Descubro que el tiempo en la realidad cotidiana es continuo y limitado. Toda mi existencia en este mundo está ordenada continuamente por su tiempo, está verdaderamente envuelta en él. Mi propia vida es un episodio en el curso externamente artificial del tiempo. (1999, pág. 45)

Esta organización de la vida implica, la aparición de ritmos individuales y colectivos, como resultado de la inmersión en las temporalidades que las personas y los grupos han configurado. El tiempo lineal, contabilizado y subdividido en unidades es una de las maneras de crear un regularidad en la forma de asumir la vida, un ritmo. La medición del tiempo implica que se sincronizan con los minutos, las horas, los días, los años; de igual manera, se identifican otros que permiten percibir cambios, el biológico es uno de ellos, marcado por sucesos como el nacimiento, la necesidad de alimento, entre otros factores; además del social, marcado por momentos como el inicio de la escuela, la salida del núcleo familiar, entre otros. (Schütz & Luckmann, 1973, p. 64)

En la vida cotidiana estos ritmos se configuran a partir de tres principios ordenadores básicos: el de la conciencia de la irreversibilidad, de la no simultaneidad y de la finitud; a continuación se realiza una presentación de lo que implica cada uno de ellos para las prácticas educativas de la vida cotidiana.

- ***Las realidad histórica que no para. El tiempo como un continuum.***

Las personas perciben la vida cotidiana como una realidad histórica que avanza sin detenerse; por ello se presenta frente a la conciencia como una realidad en la que es imposible volver sobre lo que sucedió en el pasado o detener el tiempo para tomar decisiones, corregir errores o prever acciones. Esta conciencia genera la necesidad de suponer, anticipar y ajustar constantemente la vida de las personas. Saber que mis actos, pueden tener una consecuencia indeseable y que no podré volver a ellos para cambiarlos, genera la necesidad de acudir al cúmulo de experiencias individuales y colectivas para avanzar en la vida de manera coherente. Este es uno de los principios fundamentales que dan origen al comportamiento ético y genera la idea que el mundo ocurre exclusivamente por fuera del sujeto y que sucede independiente de él. La filósofa Héller lo plantea con la siguiente reflexión:

“Bastante pensar en el frecuente lamento por las ocasiones perdidas, que no se han aprovechado, o bien en las también frecuentes reflexiones cotidianas según las cuales «las cosas ya no volverán», «lo que está hecho, hecho está, y no tiene remedio, etc.» (Héller, 1994, pág. 637)

Efectivamente los y las jóvenes del sector Bolonia en la localidad de Usme son conscientes de lo irreversibles de los acontecimientos de la vida, de su dificultad para repetir o volver a vivir un suceso. Este principio de la temporalidad de la vida cotidiana, marca acciones en la vida de las personas, y los jóvenes no son la excepción. Para su caso específico, pareciera que las exigencias de la sociedad actual los posicionan frente a la vida, frente a ese continuum que nunca para, con una actitud de vivir al máximo cada acontecimiento, cada instante; “sin mente” es una expresión que utilizan frecuentemente y caracterizará muchas de sus acciones cotidianas. La idea de que las cosas hay que hacerlas en el ahora, es un principio de vida permanente a los y las jóvenes de la localidad. Aunque se presentan diferentes posturas al respecto, cada vez más se evidencia la necesidad de vivir el hoy, el presente, buscando tal vez que el flujo de la vida no siga delante de ellos.

Aprender para el ahora, es entonces una tendencia. La temporalidad impone un ritmo y en este caso de quien vive con intensidad. Los y las jóvenes prefieren los escenarios que les generan aprendizajes ágiles, que les permiten vivir los momentos a plenitud y sin esperas. Aquellos espacios que invitan a esperar, son muchas veces separados de sus experiencias o convertidos en no significativos. Esperar el futuro, se convierte en un ejercicio cada vez más difícil. Esperar a crecer, esperar a tener, esperar a lograr, se convierten en promesas diluidas en la necesidad de vivir el presente, de tener ahora, de ser ahora, de lograr ahora. El problema de esta premisa de vida, aparece cuando ese ahora está ligado a la máxima, “a costa de cualquier cosa”. Sin embargo, son muchos los jóvenes que también piensan en el futuro con esperanza, saben visionar y ver que lo imparables de la vida implica ver más allá del flujo de tiempo, para intencionar lo que pasará.

En la vida cotidiana las experiencias educativas se anclan necesariamente a los ritmos que generan las vivencias de lo temporal, por ello, plantear el tiempo como imparables genera una organización particular del aprendizaje, ya que pone en primer plano la necesidad de valorar los

conocimientos con criterios como: lo indispensable y los que pueden obviarse. Esta valoración da un lugar a la significación de los acontecimientos.

• ***La no simultaneidad de los acontecimientos, organizar la vida.***

De igual manera, las personas saben que es imposible estar presentes en dos lugares al mismo tiempo, que no es posible asistir a dos acontecimientos de manera simultánea (Schütz & Luckman, 1973, p.64-65). Percatarse de este hecho, tal vez de manera implícita, establece un límite a la experiencia de los sujetos, que hace necesario la adopción de elecciones sobre la importancia y la prioridad de las acciones que se realizan o descartan. Además, la inmersión de los sujetos en la temporalidad de la vida cotidiana, implica identificar acontecimientos que deben suceder primero que otros y momentos que requieren ser vividos antes de poder experimentar otros. Elegir y prever son dos acciones que también configuran el ritmo de la vida de cada persona. Sé que no puedo llegar al colegio y al mismo tiempo estar dormido en mi cama, o realizar responsabilidades de la casa mientras navego en internet.

Sin embargo, en la actual era de la información, la comunicación y las nuevas tecnologías, los y las jóvenes viven como nunca antes la simultaneidad. El manejo de internet es una muestra de ello. Múltiples ventanas abiertas, conversaciones virtuales, que se combinan con consultas y búsquedas, generando ritmos de vida basados en la necesidad de responder a situaciones, informaciones, escenarios, rostros que parecen simultáneos. No obstante, esto no anula la necesidad de decidir entre acontecimientos y experiencias. Podemos hablar entonces de una intensificación de la simultaneidad pero no de una simultaneidad total.

En esta medida, los y las jóvenes requieren identificar secuencialidades, prioridades frente a la multiplicidad de vivencias que les surgen en sus interacciones cotidianas, organizando su vida a partir de esas elecciones. A partir de las decisiones que generan contenidos significativos que organizan su vida. Estos contenidos son específicos para cada joven como particular y para los colectivos y grupos a los que pertenece.

En el caso de los y las jóvenes del sector Bolonia la situación de familias con jefatura femenina, la falta de oportunidad para responder a sus sueños y búsquedas, sumada a la tendencia de hacerles creer que la sociedad nada tiene para ellos, los pone constantemente a decidir qué hacer y que vivir.

El ritmo de la cotidianidad juvenil se basa en muchas de esas elecciones, configurándose en una experiencia continua de aprendizaje. Identificar constantemente las prioridades y dar a ellas un lugar dentro de lo realizable en el curso de la vida se va convirtiendo en una experiencia continua de formación, en dos sentidos: por un lado, en relación a adoptar formas de vida afines a las elecciones y, en segundo lugar, en la posibilidad de volver sobre las elecciones para redefinirlas en el futuro. Aquí lo natural de la vida cotidiana comienza a cruzarse con las posibilidades de elegir, de tomar decisiones y contemplar sus posibilidades.

- ***La conciencia de la muerte, ritmos de la finitud.***

La organización de la vida a partir de sus ritmos, resultado de las temporalidades biológicas y sociales, la conciencia de la irreversibilidad y no simultaneidad, llegan a su máxima expresión en la conciencia individual y colectiva de la muerte. Este acontecimiento lleva al sujeto a reconocer que no existirá para siempre, que lo que puede vivir, aprender, sentir, lograr, está limitado en última instancia por la finalización de la vida. Al respecto Héller señala, retomando a Spinoza, que:

El sabio no piensa en la muerte, sino en la vida. Sin embargo, los hombres en general no son sabios y no consiguen prescindir de la muerte en sus acciones... pero sus acciones no están nunca motivadas por su propia muerte. (Héller, 1994, pág. 638-639)

Por su lado, un joven que participó en esta investigación comenta lo siguiente:

“Yo digo una cosa, todo en la vida es regalado, todo es prestado, en cualquier momento a uno le toca y me puedo morir. Yo tampoco me quiero morir, pero diga que uno sale a comprarse un Mustang y a la cuadra lo matan con cohetes en una puerta. Lo único que uno tiene seguro es la muerte puede ser asesinado, suicidado, pero es seguro que le llega.” (T.001)

Para muchos jóvenes de Usme, la muerte está presente en múltiples momentos, o más que la muerte la idea de la muerte “anticipada”. El asesinato y el suicidio son dos formas con las que los y las jóvenes participantes identificaban la muerte. La primera, asociada con aquellos que han hecho algo “malo”, por lo que la merecían; y la segunda, a jóvenes depresivos y solitarios como se cree que son los “emo”<sup>17</sup>. No obstante, se evidencia que todos sienten que están expuestos a ella.

Pareciera que cada vez más la muerte se acercara a la juventud, a etapas tempranas de la vida, y a la intensidad de la misma; por ello, evitar la muerte anticipada o evidenciar las razones de muerte anticipada, son elementos altamente significantes de la experiencia juvenil en la localidad de Usme.

Por lo general, se asocia vivir a una misión, a un horizonte, a una noción de trascendencia, asociada en ocasiones con algo encomendado por dios, y en sectores menos confesionales, con la posibilidad de sobrepasar la mera existencia. Este elemento tiene un potencial educativo dentro de la vida cotidiana: en algunos casos, por la posibilidad de generar pautas de actuación en torno a lo que se espera de la vida, así como identificar y configurar los elementos para lograrlo; y por el otro lado, la de reconocer motivaciones vitales que movilicen los procesos de aprendizaje. La trascendencia de los y las jóvenes es una dimensión humana poco promovida, por lo general se la limita a una formación religiosa y confesional que desconoce las múltiples posibilidades educativas que tendría el sujeto si reconoce su finitud, su condición humana, su inacabamiento y su posibilidad de dejar huella.

---

<sup>17</sup> Cultura juvenil que se asocia como el emotive hardcore, el emo-core y el hardcore punk, que son cada vez más presentan en la vida de las ciudades, y frente a los que existe un prejuicio social generalizado de tener tendencias suicidas.

### **3.2. La intersubjetividad en el mundo de la vida.**

*Esta intersubjetividad establece una señalada diferencia entre la vida cotidiana y otras realidades de las que tengo conciencia. (Berger & Luckman, 1999, pág. 40)*

En el mundo de la vida cotidiana existe otro principio que se presenta como aporético: La conciencia de que no se está solo en el mundo, que se comparte con otros que de manera simultánea experimentan la realidad. La vida cotidiana no es posible sin esta conciencia de las vivencias compartidas, de los vínculos y las relaciones con las demás personas que habitan y dan sentido a la vida. La vida cotidiana entonces es ante todo posible en la intersubjetividad (Berger & Luckman, 1999, pág. 40).

Esta característica del mundo de la vida pone de manifiesto cuatro aspectos que influyen sobre la forma en la que las personas configuran su vida cotidiana y los procesos educativos que viven en ella.

Inicialmente, considerar que la vida cotidiana es eminentemente intersubjetiva, (1) supone que las diferentes personas establecen relaciones y vínculos que constantemente les permiten acceder a los acervos de significados propios de los grupos y sociedades, pero además, les permiten construir y reconfigurar los universos de sentidos que les son propios como sujeto. Lo social en palabras de Weber retomado por Sennet (2000) sólo es posible en la interacción significativa de los sujetos. Al respecto Schütz y Luckman, en el libro que este último retoma tras la muerte del primero, expresan lo siguiente en esta línea:

Desde el comienzo, mi mundo cotidiano no es mi mundo privado, sino más bien un mundo intersubjetivo; la estructura fundamental de su realidad consiste en que es compartido por nosotros. (Schütz y Luckman, 2003, p. 26).

En la medida de lo anterior, (2) los sujetos son poseedores de sentidos y significados que no son necesariamente resultado de procesos puramente individuales e internos, sino de relaciones de objetos, sujetos e ideas que se ponen a circular en las interacciones diarias que ocurren entre ellos. Aprender los acumulados de experiencia de una cultura particular, así como construir



nuevos significados y prácticas, requiere entonces, de este proceso de relación, intercambio y dinamización colectiva, imposible en la individualidad y el aislamiento. A este respecto Freire señala lo siguiente:

En la constitución de la conciencia, mundo y conciencia se presentan como conciencia del mundo o mundo consciente y, al mismo tiempo, se oponen como conciencia de sí y conciencia del mundo. En la intersubjetividad, las conciencias también se ponen como conciencias de un cierto mundo común y, en ese mismo mundo, se oponen como conciencia de sí y conciencia de otro. Nos comunicamos en la oposición, única vía de encuentro para conciencias que se constituyen en la mundanidad y en la intersubjetividad. (Freire, 2005, pág. 20)

De igual manera, reconocer el mundo de la vida cotidiana como un mundo eminentemente intersubjetivo, genera en los sujetos la idea que no se está sólo, pero además, (3) que las personas que lo rodean tiene un conciencia y un universo de sentido similar al propio. Reconozco a los demás de manera similar a como conozco otros objetos, pero además conozco a los demás de manera más aprehensible que mi propia conciencia. Esto genera que los sujetos construyan el *sí mismo* sobre todo a partir del reconocimientos de los demás, de los otros, como similares, como reflejos de lo que “yo” podría ser (Mélích, 1999, Pág. V). Esta idea nos remite a un aprendizaje que se construye en la relación con los demás, construyéndose a partir de los otros, como referentes, como conciencias simultáneas, aún contrarias.

La vida cotidiana entonces, se constituirá significativamente a partir de las múltiples relaciones que los sujetos viven y comparten con los que tiene contacto, sea de manera directa o indirecta, cercana o lejana. Sin embargo, hay que reconocer que no todas las relaciones son igualmente significativas. No serán iguales los vínculos establecidos con alguien con el que el único contacto que tengo son rumores o suposiciones, que con aquel que comparto diariamente en el barrio, en la escuela, en el trabajo, etc.

### **3.2.1. Las relaciones y vínculos que establecen los y las jóvenes.**

Los y las jóvenes están inmersos en innumerables interacciones, que les permiten crear vínculos, establecer relaciones, posturas y acciones frente a los demás sujetos. Para los jóvenes de Usme (sector Bolonia) en particular estas relaciones están mediadas inicialmente por los miembros de sus familias, aunque rápidamente son asumidas de manera simultánea relaciones y vínculos con pares que comienzan a convertirse en nuevos escenarios para establecer aprendizajes.

A diferencia de lo que muchos podrían pensar, no se puede afirmar que los grupos de pares reemplazan los vínculos familiares; para los y las jóvenes, la familia sigue siendo el primer espacio de apropiación e identificación, aunque esto no siempre se exteriorice. Al respecto un joven entrevistado en esta investigación manifiesta la siguiente idea.

- ¿Y vos cómo aprendiste eso?

- Como le digo, en la vivencia con mi mamá, con mi abuela, con mi tía, muy poco contacto con mi papá y así. (EN 001)

Efectivamente se va a evidenciar que no todos los miembros de las familias son igualmente significativos a la hora de establecer vínculos y mantener relaciones; en muchos casos las madres y los hermanos tiene mayor posibilidad de generar vínculos con los jóvenes, aunque otros miembros como abuelas(os), y tías(os) pueden también ser personas representativas con las que se mantiene cierto tipo de vinculaciones. En contados casos los padres son también figuras significativas. En últimas no es la familia como un todo la que genera vínculos, relaciones fuertes y educativamente significativas con los jóvenes, sino más bien cada uno de sus miembros, desde relaciones particulares que responden a las dinámicas de cada familia y sus miembros.

Por su parte, las relaciones establecidas con los grupos de pares, se constituyen en posibilidad de sobrepasar el horizonte de lo familiar, de lo acostumbrado, de lo relativamente seguro. Los vínculos establecidos con los compañeros de escuela, con vecinos del barrio, entre otros, se

constituyen en un ejercicio que invita a la salida, a aventurarse más allá de lo conocido. Este tipo de relaciones comienzan cada vez más a ocupar el tiempo de los y las jóvenes, acercándolos a otros referentes, modos de pensar y actuar que ponen de relieve la amplitud de un mundo que antes era más reducido.

Para las familias este mundo desconocido e incomprensible es visto por lo general como riesgoso y peligroso, por lo que se generan acciones consecuentes con esas concepciones. Por un lado, se evidencia el tránsito que realizan los y las jóvenes entre lo familiar y externo, por lo que se intenta a toda costa retener y evitar el alejamiento y, por el otro, se generan múltiples medidas marcadas por actitudes de rechazo, prohibición y inhibición que buscan forzar a los jóvenes a renunciar a su presencia en esos mundos incommensurables. Cuando las familias llegan al momento de considerar a los y las jóvenes como incomprensibles y cierran canales de comunicación y encuentro, las actitudes juveniles son en muchos casos de salida, alejamiento, y pérdida, por lo que la familia los considera como quienes se han extraviado.

Las múltiples relaciones y vínculos que comienzan a establecer los jóvenes, los ubican en escenarios diferentes a los que habían conformado sus horizontes de sentido, por lo que viven un proceso de ampliación de los vínculos significativos que los invitan al desplazamiento, al descubrimiento, a sobrepasar el miedo, y evitar la exclusión.

### **3.2.2. Grupos y colectivos.**

Un escenario fundamental de los procesos de socialización y aprendizaje en la vida cotidiana de los y las jóvenes son los grupos<sup>18</sup>. Estos son una expresión de las búsquedas intersubjetivas que ellos y ellas emprenden para generar relaciones significativas y anclajes de sentido vitales en la aprehensión de la vida social, pero también de la construcción de identidades y procesos de filiación.

---

<sup>18</sup> Lo grupal sería, en este sentido, algo específico que posee cierta autonomía de funcionamiento y que se describe y explica desde conceptualizaciones apropiadas a este nivel. Esta acepción del término es de índole metodológico-epistemológica, en tanto busca hacer inteligible un sistema complejo. (Souto, 1993)

Al saber que no es posible actuar, sentir, saber, pensar en la vida cotidiana de manera aislada, los seres humanos hemos creado filiaciones que permiten crear colectivos. Pero, como lo afirma Héller, sólo podremos hablar de grupo en la vida cotidiana cuando las relaciones face - face de un determinado número de personas tienen alguna función común. Sin al menos una de tales funciones – quizá apenas delineada- no existe grupo. (Héller, 1994, pág. 125). Por ello el grupo tiene un fin anclado a esa función determinada, socializar, por ejemplo.

En la vida de los jóvenes existen grupos de diversos tipos. Hay grupos heredados, como la familia, que están desde el momento del nacimiento, pero también hay otros que aparecen o se conforman con el tiempo y que son de libre elección (con algunas excepciones). Ellos y ellas viven simultáneamente entre unos y otros, entre aquellos que escogen libremente y los que no permiten decisión.

Los grupos son escenarios claves del proceso enseñanza - aprendizaje, cada uno de ellos aglutina acumulados de sentido que se ponen en escena en sus relaciones cotidianas, prácticas, ritos e intencionalidades. Sin embargo no podríamos considerar que un solo grupo pueda suplir la totalidad de las necesidades de aprendizaje que una persona requiere, menos aún, en un mundo cada vez más globalizado en el que los acumulados de sentidos son múltiples, los choques culturales frecuentes y las necesidades sociales apremiantes.

A este respecto Héller afirma lo siguiente:

(...) el hombre en su totalidad no está relacionado nunca con un único grupo; un grupo (si es solo esto o es también una comunidad) es incapaz por principio de promover el desarrollo de todas o ni tan siquiera de las más importantes potencialidades humanas de una persona. (Héller, 1994, pág. 124)

Por esta razón, no puede pretenderse que las personas reduzcan las vinculaciones a los diferentes grupos, a menos que se quiera limitar las posibilidades para avanzar en la construcción y apropiación de nuevos saberes, experiencias y valores. Una propuesta educativa que comprenda la vida cotidiana, requiere partir de este planteamiento y promover la

vinculación de los sujetos a diferentes grupos, así como dinamizar a las rupturas con grupos absorbentes y exclusivistas.

Una de las rupturas más grandes que comienzan a concretar los y las jóvenes es la que se realiza con la familia como grupo de socialización y aprendizaje dentro de su vida cotidiana. Una vez los y las jóvenes comienzan a darse cuenta de la necesidad de asumir nuevas experiencias, nuevos aportes que les permitan trascender y objetivarse como sujetos, comienzan a buscar espacios en los que esas búsquedas sean realizables. Aunque cada vez más en la infancia se presenta a las personas diferentes grupos que permiten aportar a estos procesos de subjetivación, escenarios como la familia siguen siendo referentes obligados para la persona. Sin embargo en la juventud, la función vital de la familia comienza a debilitarse en la posibilidad de ofrecer experiencias significativas a los sujetos, fenómeno que sucede cada vez más con la escuela. La vinculación a muchos grupos se intensifica en este momento de la vida aportando de manera particular a la formación del carácter de cada persona.

Esta dinámica es bastante notoria en la vida cotidiana de los y las jóvenes en la localidad de Usme. Tanto la familia como la escuela dejan de ser el único grupo de referencia para ellos y ellas (es más en muchas ocasiones siempre fue débil), por lo que aparecen diferentes colectivos que se presentan como escenarios complementarios; muchos de estos colectivos permiten la conformación de grupos asociados a bandas delincuenciales, consumo de sustancias psicoactivas, sicariato o robo, pero en su gran mayoría también a las llamadas culturas juveniles, grupos de interés, propuestas artísticas y culturales, grupos religiosos, o de pares. Se evidencia entonces la variedad y pluralidad de los grupos en los que los y las jóvenes se hacen presentes.

Estos grupos cumplen básicamente dos funciones: vivir en sociedad, adoptar opciones y estilos de vida particulares. Sin embargo, como afirma Héller (1994; 121), sería equivocado, creer que el grupo produce las normas y los usos sociales. Más bien, agrega, éstos están compuestos por las normas y por los usos producidos por los grupos. Por ello cumplen una función más de apropiación que de elaboración en la vida cotidiana.

No es pretensión de este estudio hacer un análisis a profundidad de los grupos, ni de los grupos en los que los jóvenes participan, pero si reconocer la importancia de estos espacios colectivos en los que ellos y ellas circulan para adquirir nuevos conocimientos. Si planteamos que en la vida cotidiana un solo grupo no puede cumplir con todas las expectativas y necesidades educativas y de socialización de un sujeto, entonces tendremos que plantear que es ideal promover y mantener varias experiencias grupales de manera simultánea que permita la conformación de escenarios más completos de socialización juvenil y aporten a lograr mayores nivel de aprendizajes para desenvolverse en la vida cotidiana. El asunto entonces, es cómo estos grupos pueden lograr este ejercicio, y en qué medida generan posibilidades reales para objetivarse como sujeto en una sociedad determinada.

Otro de los espacios que los y las jóvenes componen para desarrollar sus procesos de socialización y aprendizaje, son los colectivos. Por su naturaleza estos están conformados por grupos, pero con la particularidad de intencionar más explícitamente los propósitos de su configuración, que por lo general están asociados a la movilización o dinamización de ideas y búsquedas colectivas.

Aunque los colectivos se desarrollan en menor medida que los grupos, se puede rescatar algunos en torno a la reivindicación de lo juvenil, a la búsqueda de modelos educativos más significativos y críticos frente a la realidad, así como a la defensa de las expresiones juveniles. Estos colectivos dan cuenta de las posibilidades que tiene ya no solo de transmitir, socializar y construir aprendizajes, sino también de dinamizarlos y enfocarlos hacia la realización de proyectos y alternativas.

### **3.3. Objetivación y aprehensión de la realidad cotidiana.**

Es en la vida cotidiana donde las personas generan las bases para formar el mundo, formarse en el mundo, donde pueden iniciar procesos de conocer la realidad y conocerse como personas en ella, donde pueden formarse a sí mismos y a los otros; objetivar la realidad y objetivarse como sujeto tiene en la vida cotidiana su fundamento. Ser sujeto es posible porque existe una vida

cotidiana que crea tipos de relaciones, de aprehensiones de sentidos y de formas de aprender, madurar y construir esos sentidos, sin esa base fundamental, trascender a otros escenarios de la vida, a otros mundos de lo humano como el de la religión o la ciencia cambiarían rotundamente. El siguiente fragmento del libro *“Sociología de la vida cotidiana”* amplía este planteamiento:

La fisonomía específica del particular, la estructura fundamental de su personalidad llegan a ser a través de la apropiación de la respectiva socialidad concreta, a través de la participación activa en ésta. Cuando decimos que esta estructura fundamental surge en la vida cotidiana, no queremos afirmar que en su nacimiento formen parte únicamente capacidades cotidianas. (Héller, 1994, Pág. 48–49)

En términos generales, el proceso de objetivación de los sujetos en la vida cotidiana es el resultado de las relaciones, afectos y reflexiones que los sujetos establecen entre sí y de ellos con el mundo que los rodea. Esas relaciones son las que permiten formar el mundo y formarse a sí mismos de una forma similar (Héller, 1994, Pág. 46). Sin embargo, existen algunos elementos particulares que es importante determinar a la hora de hacer concreto ese proceso de objetivación en la vida cotidiana: (I) La objetivación es el resultado de un proceso de auto conservación, lo que implica que el sujeto se pone en el centro del mundo. (II) la objetivación del mundo permite formarse a sí mismo. (III) objetivarse implica apropiarse de los usos y significados necesarios para vivir en sociedad. (IV) La objetivación se concreta en el momento en que las personas transmiten su experiencia de la realidad como algo acabado.

Los usos, significados, herramientas culturales, etc. que cada cultura tiene para reproducirse son apropiadas por los sujetos de múltiples maneras, pero por lo general, esta apropiación se realiza por medio de ejercicios basados en la experiencia constante y reiterativa. Es la experiencia misma que ha tenido el sujeto, la que va aportando las posibilidades (en términos de los universos de sentido, los referentes, las prioridades) de acceder a nuevas apropiaciones. La apropiación de la realidad y de los sujetos es producto de las vivencias de acceso y aprehensión reiterada a las facultades y disposiciones necesarias para la existencia. “Cultivar

estas cualidades particulares es por consiguiente el criterio mínimo, sin el cual es imposible la apropiación de la vida cotidiana” (Héller, 1994, pág. 36).

Este proceso de apropiación, entonces, es el resultado de mismo vivir desde y en la vida cotidiana. Por lo general, la apropiación como objetivación del sujeto y su realidad se realiza en los entornos en los que los diferentes sujetos comparten, en los ambientes que lo rodean y que en últimas le significan. A diferencia de otros escenarios de la vida humana, en la vida cotidiana los procesos de objetivación de los sujetos y el mundo no parten de la universalidad de los sucesos o ideas, sino de la apropiación y utilización de significados cercanos, familiares, próximos. Es por ello que las personas, apropiándose y formando su ambiente inmediato se forman también a sí mismas. (Héller, 1994, Pág. 46)

Pero es aquí donde es importante rescatar un elemento relevante. Este proceso de apropiación - objetivación del mundo y de los demás sujetos, no es posible solo en la aprehensión de lo preexistente, sino también en la medida que el sujeto aporta a la formación de su mundo y de sí mismo. Es en el ejercicio de aportar al mundo pre existente, desde las ideas, sentidos y experiencias, que cada persona se objetiva a sí misma, se apropia significativamente de su realidad y la de los demás sujetos. Frente a este principio, Héller marca una fuerza importante, al reconocer que aunque la vida cotidiana es ante todo un proceso de apropiación de lo que parece precedente y preexistente, es en la apropiación del mundo que el sujeto comienza a formar ese mundo.

El término “formar” parece aquí a primera vista exagerado; en efecto, hasta ahora hemos subrayado siempre que la peculiaridad de las actividades cotidianas –ya que el particular madura para un mundo acabado – es la interiorización casi adaptativa de este mundo. (Héller, A. 1994. pág. 46).

Por ello, una forma en la que por excelencia se apropia un sujeto de su mundo y de las personas que los rodean, es cuando comparte con otros esas experiencias y significados. Es en el proceso de educar cuando el sujeto puede objetivar de mejor manera aquello de lo que viene apropiándose en el transcurso de su vida; por ello, al comunicar el mundo se expresan también



estas expectativas, cuando se trasmite el mundo personal, contemporáneamente el sujeto se objetiva también a sí mismo en cuanto se ha apropiado ya de este mundo (Héller, 1994, pág. 24).

Enseñar, por ejemplo, permite hacerse consciente de aquello que antes era solo vivencia desintencionada; es en el momento de compartir con otros esas vivencias que pueden tomar nuevos significados y sentidos, pero además presentándolos a los demás como coherentes y posibles. Pasar de la vivencia a la experiencia en términos de Manen (2003), es un proceso que tiene su máxima expresión en al asumir el rol de educador en cualquier escenario de la vida, sobre todo en el escenario de la vida cotidiana. Al respecto Héller manifiesta lo siguiente.

En mi relación con la vida cotidiana dada, en mis afectos y reflexiones respecto a estas relaciones, en la eventual “descomposición” de las actividades cotidianas, nos enfrentamos, y esto subrayado, con procesos de objetivación. (Héller, 1994, pág. 46)

Hacerse jóvenes, hacerse personas y apropiarse de la realidad en la que se vive, tiene en el sector Bolonia de la localidad de Usme características particulares. La falta de ingresos de muchas familias que obliga a la búsqueda constante de trabajo, la conformación de familias con jefatura femenina (producto de embarazos adolescentes o el abandono paterno), las familias recompuestas, conformadas por lo general, por los hijos de las madres y un nuevo padre que en ocasiones trae consigo a sus respectivos hijos, las dinámicas de violencia tanto familiar como vecinal, la existencia de grupos y bandas, la violencia hacia las mujeres, los niños, las niñas como personas que se ven dependientes y objeto de dominación, entre muchas otras situaciones hacen que los escenarios, relaciones, herramientas, sentidos y prácticas sean efectivamente particulares.

Estas situaciones hacen que los y las jóvenes tengan que desenvolverse en un mundo muy agreste; aprender a vivir, por ejemplo, con la idea de un padre ausente y con una nueva figura que hace sus veces, o en la agresión de sus padres, que en muchos de los casos es de manera constante; a sobrevivir en un mundo de violencias y agresiones, implica aprender a ser fuerte, a mostrar que se es fuerte.

A continuación se presentan dos situaciones que reflejan el ambiente con el que los y las jóvenes se enfrentan, una realidad de la que necesariamente tienen que apropiarse y en la que se hacen personas:

Patricia también lloró, y contó que estaba muy triste porque a su hermano se lo habían llevado para los llanos porque estaba consumiendo droga. Ella manifestaba que se sentía culpable porque sabía que él estaba consumiendo y que le dijo a su mamá una vez pero nunca más volvió a decirle. Decía que extrañaba a su hermano y que su mamá también lo extrañaba, pero que no sabía qué hacer con él. (T002)

Tatiana comentó que se sentía triste en su casa, porque aunque ella era la mayor, su mamá centraba todos los cariños y atenciones en sus dos hermanos menores, con ella siempre era rígida y nunca manifestaba señales de cariño. Además dijo que aunque ella ya estaba grande, era mujer y como mujer le gustaba que la consintieran y la cuidaran. Manifestaba la angustia que le generaba sentir a su mamá tan distante y que delegara en ella muchas de las responsabilidades. (T002)

Hacerse personas implica para muchos de los jóvenes hacerse fuertes o al menos parecer serlo. Este es un aprendizaje que se debe tener desde pequeños, es peculiar que cada vez más se ha presentado, por ejemplo, un juego entre muchos de los muchachos, juegan a pelear, uno a uno, como boxeando. Se aprende entonces a ser fuerte anulando los sentimientos, mostrando una actitud dura y agresiva frente a la vida, buscando dominar a los demás.

Además implica asumir responsabilidades de manera temprana, aplazando o desechando otras posibilidades. Cuidar de los hermanos pequeños, generar ingresos para el grupo familiar (sea por voluntad propia o por exigencia de las familias), no continuar los estudios por considerar que las personas de su lugar social solo llegan a bachillerato, ponen a muchos de los jóvenes en la necesidad de aprender la terea de la crianza de niños pequeños (sobre todo las mujeres), en intervenir en las múltiples violencias y salir bien librados o generar los ingresos necesarios para pagar los servicios públicos y la alimentación.

De igual manera, requiere de los y las jóvenes desenvolverse en territorios en disputa, la familia, la escuela, la calle se convierten en escenarios en los que se agrede, se vulnera y en muchas

ocasiones se desconoce; aprender a trazar rutas para caminar estos territorios con sus límites, sus actores, sus prácticas, es un aprendizaje inaplazable.

Una situación adicional que muchos jóvenes asumen para hacerse sujetos, es la necesidad de vivir en soledades. Muchas decisiones, sueños o necesidades se asumen en soledad, sea por temor a los padres, por mostrar su ser fuertes o por ser desplazados en los grupos de pares o territorios originarios. Los y las jóvenes enfrenten solos muchas de sus situaciones, por lo que se percibe en ocasiones carencias y reclamos afectivos que hacen una llamado como diciendo: “estoy aquí”.

La esperanza, el creer que en el futuro se podrán tener otras opciones y oportunidades para mejorar las condiciones actuales de vida, es algo que los y las jóvenes deben aprender. Sin este aprendizaje que no todos asumen, se presentaría un sinsentido mayor al que en ocasiones se presenta. Creer en el futuro permite recrear la vida, contemplar opciones y confiar en que se tiene la posibilidad de cambiar las cosas tal y como se han presentado hasta ahora.

### **3.4. Ambientes educativos del mundo juvenil.**

La vida cotidiana está conformada por diferentes escenarios en los que los sujetos se objetivan y subjetivan. En el caso de los y las jóvenes, estos escenarios permiten la apropiación de los significados, las herramientas culturales y los usos de sus realidades, personas y relaciones; pero de igual manera, generan condiciones para que los y las jóvenes construyan su ser sujeto en el horizonte de la vida cotidiana, por ello, los llamaremos ambientes de aprendizaje cotidianos.

Estos ambientes son en sí mismos fundamentales para el proceso de enseñanza – aprendizaje en la vida cotidiana, ya que traen consigo determinadas condiciones para hacer posibles los procesos educativos. Cada ambiente está conformado por personas, relaciones, vínculos, espacios, factores (económicos, políticos, culturales) que al conectarse generan las situaciones

necesarias para que determinados aprendizajes sean posibles, pero además para que formas específicas de enseñar y aprender se realicen.

Analizaremos ahora algunos elementos alrededor de las características educativas de los ambientes que se han presentado de manera relevante y las posibilidades de apropiación de la realidad y la construcción del sujeto que estos posibilitan.

#### **3.4.1. Ambiente familiar.**

No es cuestionable para nadie que la familia es el primer escenario de socialización del sujeto y que cumple un papel fundamental en su constitución. Pero de igual manera, es necesario reconocer que al iniciar la juventud, las familias comienzan a pasar a un segundo plano, dando paso a otros espacios, por ejemplo la escuela, la calle, entre otros, como lugares privilegiados de socializaciones significativas. No obstante, en esta dinámica propia, la familia sigue siendo un escenario que genera condiciones para la configuración del sujeto, y jugando un papel vital en la apropiación y construcción del mundo de la vida cotidiana.

Esta tarea se continúa cumpliendo principalmente desde dos tipos de situaciones. Por un lado, las vivencias que se mantienen entre sus diferentes miembros, sobre todo en lo que tiene que ver con la apropiación de lo que significa ser hombre y ser mujer, la mediación de conflictos y de las situaciones económicas. Estos aprendizajes continúan siendo el resultado de reconocer las formas de ser, hacer y pensar de los diferentes miembros de cada familia, siendo a partir de allí que se generan apropiaciones de la realidad y las configuraciones como sujetos.

Frente a este aspecto un joven entrevistado en este estudio manifestó la siguiente situación que para él se constituyó en significativa en el camino para ser persona.

No, me fui dando cuenta. Por lo menos mi papá vivió conmigo como dos o tres años, y esos tres años fueron un infierno completo, porque llegaba borracho, le pegaba a mi mamá y todo eso, y si no fue porque se enfermó de bronquitis, algo así que no le podía dar frío, entonces por lo que la casa estaba antes en tejita, entraba mucho frío; y se tuvo que ir de ahí. Yo tenía como 12 o 14 años (estaba pequeñito todavía). Eso me permitió ver una forma de ser como más rústica. Aunque eso depende, porque uno a veces ve gente que los papás no son machistas, sino que tienen los mismos ideales que una mujer: que si uno tiene derecho a bailar con los amigos, la mujer de uno también, que si yo gasto, ella también puede gastar, todo eso. Pero por ejemplo las experiencias de mi mamá con mi papá, lo que ella me contaba, me hizo pensar de esa manera. (EN 001)

Aunque no todas las vivencias se relacionan con conflictos, son estos los que en la mayoría de las veces generan experiencias que permiten optar y configurar lo que significa ser persona y ser joven. Los chicos y chicas del sector Bolonia reconocen constantemente que estos conflictos les hacen pensar en lo que no quieren para ellos (el autoritarismo de sus padres, la agresión, el alcoholismo, las ausencias, entre otras situaciones), conciencia que forma y proyecta el carácter.

Por el otro, son las experiencias que generan el soporte afectivo – relacional las que se constituyen significativas dentro de la familia. Cuando los miembros de la familia posibilitan espacios de acercamiento con los jóvenes, intentan ponerse en sus zapatos y permitir la cercanía, crean ambientes de acogida y legitimidad, generando las condiciones para que los consejos, valores o referentes de las familias sean reconocidos como válidos.

Jefferson comentó que en su casa las cosas eran diferentes porque su mamá confiaba en él, aunque a veces esa confianza se había perdido pero luego se recuperó. (T002).

La confianza es, por ejemplo, una de las actitudes que más cercanía y legitimidad parece generar en los jóvenes hacia los padres, ya que está directamente ligada con la necesidad sentida de los jóvenes por ser autónomos y recorrer nuevos caminos.

De la misma manera, para los y las jóvenes el factor afectivo juega un papel determinante en los procesos educativos de su vida cotidiana; las emociones y sentimientos generan condiciones particulares de aprendizaje que permiten o limitan el acceso a nuevos conocimientos, sobre todo, cuando de construirlos y producirlos se trata.

“Todos mis sentimientos guardan alguna relación con mi punto de vista particular como hecho motivante; pero esto no significa ni mínimamente que todos mis afectos estén contruidos sobre él o que puedan ser deducibles de él” (Héller, 1994, pág. 41)

En las vivencias juveniles presentadas más atrás, se percibe con regularidad como los y las jóvenes atraviesan fuertes situaciones que les presentan sentimientos y emociones, pero a su vez cómo la forma particular en la que estas son asumidas o acompañadas por las familias, permiten o niegan aprendizajes. Lo afectivo - emocional es entonces, un factor que determina disposiciones, posibilita relaciones o conflictos y configura estados de ánimo que marcan la práctica de enseñar y aprender. Acompañar las emociones en la vida cotidiana es por lo tanto una tarea fundamentalmente educativa.

### **3.4.2. La vida cotidiana en la escuela.**

La escuela es un escenario en el que los y las jóvenes pasan gran parte de su tiempo, por ello también permite de manera particular procesos de socialización fuertes, significativos y particulares. En la escuela, los y las jóvenes tienen la oportunidad de encontrarse con diversidad de otros jóvenes que traspasan en cantidades las relaciones, vínculos y sentidos que encuentran en otros escenarios como la familia. Esta característica de la escuela permite que se conozcan personas de múltiples afinidades, procedencias o situaciones, que de lo contrario no confluirían tan próximamente. En la actualidad la implementación de mega colegios<sup>19</sup> en la ciudad de Bogotá ha aumentado considerablemente esta situación, ya que las instituciones educativas distritales ahora cuentan con un mínimo de 1000 o 1400 estudiantes, lo que implica necesariamente que se intensifiquen las experiencias de encuentro de estos niños, niñas y jóvenes que proceden de diferentes barrios y sectores de la localidad.

Esa presencia simultánea, hace de la escuela un lugar rico en interacciones, pero sobre todo en el intercambio de vivencias y experiencias de cada una de las personas que allí confluyen. La diversidad, por ejemplo, irrumpe constantemente, generando reacciones, posiciones, sentidos y

---

<sup>19</sup> Los mega colegios son instituciones educativas que integran varias instituciones pequeñas de zonas aledañas administrativa y curricularmente, por lo general, están asociados a una gran infraestructura física.

acciones. Más allá de las matrices curriculares y los proyectos educativos institucionales, la vida fluye en las escuelas formando a los y las jóvenes desde esos contextos.

En todas las conversaciones con los y las jóvenes, ellos hicieron referencia recurrente a sus colegios, a las personas que allí conocen, a sus compañeros, amigos y las vivencias que alrededor de ellos ocurren. En este sentido, se percibe la escuela como un escenario territorializado en el que se conforman múltiples grupos con afinidades, gustos y prácticas. Cada grupo tiene lenguajes, ritos y relaciones con otros grupos y personas, por lo que los y las jóvenes requieren apropiarse de ellos como requisito indispensable para interactuar y ser dentro de sus colegios.

Estos encuentros con los otros, con la otredad, también generan múltiples conflictos, que tienen en el ambiente escolar un escenario de concreción y manifestación. Es por ello, que allí se ven necesarias estrategias para hacer del conflicto una experiencia formativa (Mejía, 1998), más que una causa de dispositivos represivos y disciplinarios.

En los colegios se vive con mucha fuerza las dinámicas de aceptación y rechazo, generadas por las relaciones entre personas y grupos. Estas situaciones constantes requieren que los jóvenes, se apropien de nuevos saberes, desarrollen nuevas habilidades y reconozcan sus sentidos para hacer frente a una realidad y práctica que allí se desarrolla. Aprender a tener amigos, a mediar o aceptar situaciones de riesgo, a enamorarse o relacionarse afectivamente con otras personas, ser reconocido y valorado por su forma de ser, son aprendizajes que los y las jóvenes tienen que desarrollar para habitar el territorio escolar.

Para muchas personas este proceso de apropiación de la realidad y los sentidos de la vida cotidiana de la escuela son relativamente sencillos de asumir, aunque implique renunciaciones de las opciones personales y asumir comportamientos no muy deseables; no obstante, para aquellos que difieren, que tienen sentidos diferentes a los comunes, los que parecen débiles porque no les gusta pelear o son acusados de ser gay por no hacer lo que el resto de los hombres, las cosas

se tornan un poco más difíciles. Sobre todo en términos de establecer relaciones, ser respetados o incluidos en la dinámica escolar.

Un ejemplo de lo vertiginoso del escenario escolar en términos de la simultaneidad de relaciones e intereses, lo constató un mapeo social del conflicto<sup>20</sup>, realizado por la Secretaría Distrital de Hábitat – Subdirección de Barrios en algunos sectores de la localidad, en el marco del programa sur de convivencia, el cual evidenció algunas rutas de conflicto, y se percató que estas se intensificaban considerablemente en la medida que se acercaban a los lugares geográficos en los que se ubican las instituciones educativas. La violencia, las riñas, el consumo de sustancias psicoactivas, los abusos, los robos, se hacían más frecuentes y graves alrededor de estas instituciones. Aprender a vivir alrededor de la escuela es un reto que los y las jóvenes enfrentan constantemente y les permite acceder a una manera particular de hacerse sujetos.

Hoy las escuelas son lugares altamente normatizados, tanto en lo institucional como por fuera de él; no obstante, los espacios y vivencias espontáneas siguen siendo relevantes en los procesos educativos de los y las jóvenes que participan de estas instituciones. Un ejemplo de esto, es el lugar que tiene para los y las jóvenes los juegos, las actividades de tiempo libre y el esparcimiento como prácticas en las que se presentan y tienen fuerza sucesos educativos importantes. Muchas son las situaciones que suceden durante los recreos, las salidas extraescolares, durante las entradas y salidas a clase y otras prácticas de tiempo libre, son escenario de aprendizaje de los y las jóvenes, que sobre pasan los esquemas normalizados que la escuela fabrica, por ejemplo con la idea de currículos ocultos.

La búsqueda de la diversión lleva a los y las jóvenes a desarrollar diversas prácticas lúdico - recreativas que se convierten en escenarios de aprendizaje dentro del ambiente escolar, aunque no se reducen a este. Los juegos van desde los tradicionales deportes como el fútbol, o el baloncesto, hasta juegos que implican burlas y bromas hacia los demás compañeros.

---

<sup>20</sup> Cf. Documento interno Programa Sur de Convivencia, Secretaria Distrital de Habitad – Subdirección de barrios. Año 2010.



Muchas de estas prácticas están asociadas normalmente con juegos para divertir y pasar el rato, pero con el tiempo se convierten en prácticas más frecuentes que comienzan a hacer parte de la vida de muchos jóvenes.

Lo que pasa es que yo estudiaba en un colegio en el que uno se podía vestir, y entonces los chinos se entraron a bañar, entonces las chinas ahí les hicieron la vuelta a los chinos (les escondieron los pantaloncillos). Y entonces, ya estaban diciendo que había sido yo, y entonces yo les dije que no, que fueron esas chinas, me montaron la espantosa, entonces yo les dije que yo por qué me tenía que embalar, si no había hecho nada. (EN002).

Efectivamente muchos de estos juegos generan pequeños conflictos que pueden desembocar en agresiones y riñas, pero son ejercicios en los que los y las jóvenes configuran grupos, se socializan y generan aprendizajes, sobre todo en términos de comprender a los otros, actuar frente a ellos y tomar posturas.

Por lo general, los grupos generan prácticas que se perfeccionan en el juego, y van creando identidad y sentido colectivo. El juego permite la interacción, la integración y su consecuente objetivación como persona; así como la adopción de estilos y formas particulares de ser joven. Los diferentes juegos forman el carácter.

Otra dinámica que genera ambientes de aprendizaje dentro de la escuela, es la que tiene que ver con la conformación misma de los grupos; cada uno de ellos genera dinámicas, prácticas, rituales, etc. que requieren que los y las jóvenes los objetiven y aprendan. Hacer parte de los grupos implica un ejercicio de iniciación y continuidad en las dinámicas que ese grupo propone. Los y las jóvenes tienen variadas opciones y comienzan a hacer poco a poco parte de ellas.

En fin, son estas dinámicas las en muchas ocasiones motivan o alejan a los y las jóvenes del escenario escolar; motivan porque es un ambiente de encuentro con los pares, de disfrute, juego y diversión, pero es así mismo atemorizante y conflictivo, en la medida que no siempre es fácil ingresar a la dinámica propia de las escuelas y mantenerse al ritmo de las relaciones que

estos vertiginosos espacios necesitan. Sobrevivir y ser persona en la escuela es una tarea cada vez más ardua para los y las jóvenes de este sector de la Localidad de Usme.

### **3.4.3. La calle, el barrio, la ciudad como ambiente educativo.**

La calle es un escenario que por lo general los y las jóvenes identifican como suyo; este es el lugar del encuentro desprevenido, de la no supervisión adulta, de los múltiples caminos y opciones, del lugar para pasar el tiempo libre y simplemente estar de arriba para abajo con los amigos. En la calle se presenta un sentido de libertad, de autonomía, en el que el mundo de los jóvenes prevalece sobre el mundo adulto. Por eso la calle es también un escenario de escapatoria, de refugio, que permite salir de la casa, de la familia, de la escuela y permite el encuentro con los amigos, con su mundo. Al respecto se evidencia el siguiente comentario expresado por un joven durante la realización de un taller:

Santiago comentó que a él no le gusta la casa porque no sabe qué hacer y entonces se va para la calle y después en la calle le pasa lo mismo... y entonces va de arriba para abajo con el que aparezca. (T002)

Pasar el tiempo y ocuparlo implica por lo general salir de casa, alejarse en ocasiones de sus dinámicas y problemáticas, para hacer algo con los amigos, o sencillamente no hacer nada. Muchos jóvenes del sector Bolonia caminan de arriba para abajo recorriendo las calles, encontrándose con los amigos y desaburriéndose de estar todo el día en la casa, de hacer las tareas, de trabajar o ver televisión todo el día. En este escenario de la vida juvenil, los encuentros son comunes y desprevenidos, pero las relaciones son más selectas y escogidas; así como la figura del grupo es más marcada y validada.

En este sentido Cubides plantea lo siguiente:

“Los procesos de formación se dan asociados con los de identificación, los cuales no operan como totalidad, sino que se producen respecto de algunos aspectos de los referentes y de las referencias interpeladoras, que, contemporáneamente, son múltiples (Huerdo, 2001). Tal producción subjetiva expresa también la paradoja de la presencia de un exterior que impone una cierta curvatura, una forma de poder vinculada con los mecanismos e instituciones de

socialización, y, al mismo tiempo, la existencia de una fuerza que se afecta a sí misma, esto es, una formación autónoma (Butler, 1997).” (Cubides, 2010, pág. 60)

La calle como escenario de interacción, comunicación y relación genera nuevas prácticas y ritos propios de los procesos de identificación de los y las jóvenes. Esta construcción permanente permite la generación de sentidos y significados alrededor de esas prácticas, por lo que la construcción de identidades (y por lo tanto de alteridad) se convierte en una experiencia formativa que día a día hace de la calle un ambiente en el que el aprender desde la vida cotidiana se hace evidente.

Estas condiciones hacen de la calle un escenario educativo altamente significativo para los y las jóvenes, ya que permite que el hacerse jóvenes, desde lo individual y lo colectivo genere en sí mismo procesos de aprendizaje requeridos por el reacomodamiento constante de las identidades y las realidad que la calle, el vecindario y la ciudad presentan.

#### **3.4.4. Medios de Comunicación y las redes sociales.**

Aunque cada vez más los y las jóvenes tiene acceso (aunque limitado en los sectores populares) al uso de internet y las redes sociales, estos espacios se convierten en escenarios complementarios a las relaciones que se establecen físicamente. La escuela, el vecindario, el lugar de rumba, la calle, son frecuentados contantemente para encontrarse, para ser jóvenes, generar y mantener los vínculos. El encuentro físico sigue siendo a pesar de la existencia de todos los medios virtuales de relación, una opción primordial de estos jóvenes. A diferencia de otros jóvenes de escenarios socio-económicos diferentes, estos desarrollan vínculos vecinales que son fortalecidos en las escuelas y colegios (que además están cerca de sus lugares de vivienda). Aunque las relaciones mutuas y las personas que las establecen puedan cambiar, los vínculos de los y las jóvenes son relativamente fuertes con los pares de su vecindario, con los de la cuadra o los centros comunitarios en los que participan, generando cada vez grupos que se convierten es escenarios de socialización y formación permanentes.

No obstante, el mundo actual posibilita establecer relaciones con diferentes personas con las que, por lo general no se tiene relaciones directas, generando grandes posibilidades de construcción de sentidos; ejemplo de esto, son las relaciones que se establecen con las estrellas de cine o televisión, las personas o grupos musicales, los líderes religiosos mundiales, etc. Estas relaciones son posibles gracias a los avances mediáticos generados por los medios masivos de comunicación, que permiten acceder a sus vidas, prácticas, ideas, apuestas, etc. La creciente vinculación a las redes sociales hace que la interacción con este tipo de personas sea mayor. No obstante, son las relaciones cara a cara las que siguen constituyendo las relaciones significativas por excelencia, pero lo virtual se convierte cada vez más en un ambiente de aprendizaje en el que los y las jóvenes socializan constantemente.

En una de las entrevistas realizadas para este estudio, uno de los jóvenes participantes manifestaba que sus vínculos por las redes sociales con algunas personas generan menos compromisos e interacciones fuertes que las relaciones cara a cara.

Yo por ejemplo tengo contactos (en facebook), tengo un contacto en España, una amiga, y la nena también es así de ese estilito (skate), y con ella nos hablamos bien, sino que a veces chocamos en ideas, en ideología, y me ha mandado a comer a veces mierda, y dice: que vaya chupe el coño a yo no sé quien” o que me folle a tu madre, algo así, y es que tiene unas palabras que no se. Yo en realidad no la entiendo, pero todo bien, las cosas no trascienden... en cambio de persona a personas si hay algo malo entonces uno cocha ahí y hay posibilidades de que se agarren o nos agarramos, en cambio por “face” no. (EN 001)

Como se evidencia en esta experiencia, podemos constatar que las relaciones que se establecen a través de los nuevos medios de comunicación son efectivamente posibilitadoras de la construcción de significados, pero no reemplazan las relaciones cara a cara como situaciones por excelencia en la vida cotidiana. Un ejemplo de ello, es el afán con el que los sitios de internet y las redes sociales buscan generar contactos más similares al mundo físico e interacciones donde la presencia del otro sea más evidente; el uso del video, de las imágenes, de las emociones, de los “avatar”, son muestra de la necesidad de darle a la presencia de los demás un rostro concreto.

En la vida cotidiana la situación cara a cara permite el acceso a la subjetividad del otro con el máximo de síntomas. El contacto directo con los demás permite percibir signos (gestuales, verbales, corporales) que llevan al sujeto a interpretar los estados de ánimo, las reacciones y posiciones que los demás toman frente a lo que sucede. En la relación cara a cara agregarán Berger y Luckman (1999; 47) la subjetividad del otro se hace más próxima.

¿Entonces por “face” uno se puede relacionar con personas que son diferentes a uno, que no son tan cercanas?

F – Yo diría que si, por lo menos Julián, él es *rude boy* que es como una especie de skinger, si, y con el marica nos llevamos bien y todo, de parte y parte, uno por “face” puede mariquiar, joder, si, en cambio de persona a personas si hay algo malo entonces uno cacha ahí y hay posibilidades de que se agarren o nos agarramos, en cambio por “face” no. (EN 001)

Para los y las jóvenes esto se traduce en la intensidad e implicación en cada uno de estos medios, que generan formas específicas de estar y presentarse a los otros. La falta de presencia física, posibilita en las diferentes personas que usan las redes sociales la posibilidad de camuflar la identidad, de manifestar estados de ánimo que no tienen o identidades dobles según las personas o redes en las que se relacionan. Surgen así identidades paralelas en las que los y las jóvenes se presentan en las formas en las que quieren ser vistos y reconocidos. La virtualidad se convierte en un ambiente en el que el carácter se proyecta hacia lo ideal.

De igual manera, la virtualidad crea la posibilidad de manifestar constantemente lo que se piensa, desea o siente, aunque con lenguajes económicos y en muchas ocasiones cifrados, pero que permiten a otros hacer un seguimiento constante de cada persona. Esta característica de las redes sociales, da la posibilidad a los y las jóvenes de intercambiar información, tener confidentes, apoyarse en diferentes momentos de la vida y fortalecer lazos; se crean entonces, ambientes marcados por la información constante, por el intercambio de la misma y por la formación del carácter individual y la identidad colectiva (manifestada en los gustos y grupos de los que hacen parte).

El aprendizaje en los medios virtuales es constante, porque implica una forma de interacción que requiere objetivarse (signos, lenguajes, uso de los medios, etc.), al igual que contenidos en

términos de la vida física, que crean tendencias y formas de ver el mundo, sobre todo desde la perspectiva de los y las jóvenes.

También es necesario señalar, que en muchas ocasiones los procesos de construcción y apropiación del conocimiento en los medios virtuales se desarrolla de manera ligera y poco rigurosa. Conocer a las personas y la información sobre ellas, por ejemplo, se convierte más en un ejercicio de identificar algunos aspectos, muy generalizados, que parametrizan los conocimientos de los otros, así como el conocimiento de las realidades. En muchas ocasiones, además, el uso de estrategias de rastreo y búsqueda de información en medios virtuales aporta a reducir las posibilidades de los sujetos para indagar, preguntarse, rastrear y hacer síntesis. La información en estos medios, surge aparentemente ya filtrada y depurada, satisfaciendo necesidades concretas de los usuarios. Una de las circunstancias que genera mayores problemáticas, es la de organizar la vida cotidiana no virtual desde tendencias de actuación que limitan la problematización y el cuestionamiento de lo establecido.

- **Medios de comunicación tradicionales: la radio y la televisión.**

Desde su surgimiento, los medios masivos de comunicación han tenido un poder enorme sobre los aprendizajes y sentidos que construyen o adoptan los sujetos. En la actualidad, aunque han emergido nuevos medios de comunicación, basados en nuevas tecnologías, medios como la televisión o la radio siguen siendo de gran relevancia en los procesos educativos y de socialización que tiene los y las jóvenes, sobre todo jóvenes populares; quienes no acceden de manera constante al internet o celulares de última tecnología.

La mayoría de los y las jóvenes pasan bastante tiempo frente a la televisión y la radio. Cuando de televisión se trata son las novelas, series, programas de concurso y las películas de acción y horror las que más cautivan su atención, aunque también disfrutan de programas científicos sobre todo de animales. La relación jóvenes – televisión parece ser en mucho una relación pasiva de los primeros hacia los segundos, sobre todo por la dificultad para establecer opiniones e interlocutar con los mensajes que se transmiten.

Ya que no existe una participación real en lo que sucede en los programas de televisión, se vive más una experiencia de ser espectador. Los programas de televisión generan experiencias basadas en la identificación de referentes de vida, ajustados a situaciones bastante similares (a los sucesos o ilusiones) a las de la vida de los y las jóvenes; es así entonces, como operan los dispositivos educativos de estos medios de comunicación, presentando modelos de personas en contextos ideales de realización.

Con la radio sucede algo similar, sobre todo en los programas matutinos que la mayoría de emisoras bogotanas sacan al aire. A continuación se presenta un análisis de uno de los programas radiales escuchados por los jóvenes en este sector de la ciudad:

Este programa crea un estilo de ser humano, de persona, anclado a un ideal de sociedad y a las vivencias diarias del oyente; en este caso particular, el programa ofrece dosis diarias de rechazo y ridiculización al que no se enmarca en ese esquema (el chiste, investigaciones de universidades norteamericanas y europeas, entre otras, son sustento de este ejercicio). Esto crea un ambiente educativo bastante eficaz, que no se basa en contenidos, sino en presentar formas de ser, actitudes, visiones de mundo, que en últimas tienden a invisibilizar a otras que son consideradas menos válidas. (DOC 004)

En el caso particular de estos programas radiales matutinos, que son frecuentemente escuchados por los jóvenes, también se presentan modelos de persona, pero esta vez no es la imagen ni las prácticas de esas personas las que crea el modelo, sino las estrategias de desestimación o aceptación generadas a partir de bromas, chistes, sátiras o imitaciones. Estas estrategias generan ideas de lo adecuado o lo indeseado, sobre todo en relación a la figura femenina, las relaciones sexuales - sentimentales y los ideales de vida.

En el mismo sentido, los aprendizajes generados a partir de la interacción de los y las jóvenes con la radio está llena de contenidos, pero estos están más representados en la música que se escucha, la letra de las canciones y los contextos de apreciación de estos géneros musicales.

El género musical que cada joven escucha no es desinteresado, hace parte de los procesos de relación e integración con determinados grupos sociales y genera aprendizajes necesarios para participar de esos grupos. Escuchar reggeton, reggae, rock, salsa romántica, ska, entre otros, vincula con grupos determinados que son sensibles frente a determinadas prácticas y opciones de vida. De igual manera, la letra de cada canción transmite ideas de mundo y de persona que son afines a los grupos; de esta manera, los contenidos traen consigo un amplio componente cultural que indica cómo actuar, pensar, decidir y relacionarse con las demás personas.

Aunque cada vez más muchos de ellos/ellas cambian los programas radiales por música almacenada en dispositivos móviles, la radio sigue siendo un medio que genera ambientes de aprendizaje significativos, en la medida que, tanto la música como los programas de esparcimiento siguen siendo bastante escuchados y asumidos por los y las jóvenes.

#### **3.4.5. Instituciones religiosas.**

Los grupos, escenarios e instituciones religiosas no se asocian normalmente con la vida juvenil; sin embargo, para el caso de muchos de los jóvenes del sector Bolonia en Usme estos son ambientes que frecuentan, en muchas ocasiones validan, generando procesos de aprendizaje.

Cada vez más en este sector de la ciudad han hecho presencia múltiples centros de culto de iglesias y grupos religiosos (Católicos, Bethesa, Evangélicos, Testigos de Jehová, etc.), desarrollando celebraciones, pero también centros de asistencia social y programas de desarrollo comunitario. El mundo de la fe es bastante similar en forma y estructura al mundo de la vida cotidiana, por lo que muchos de los procesos de aprendizaje que se generan en estos escenarios repercuten en el resto de la vida.

Por lo general, el discurso y las prácticas religiosas traen consigo marcos morales y proyectos de sociedad que se reflejan en sus discursos, prácticas y ritos. La vinculación a estos grupos e



iglesias inserta a los y las jóvenes en ese mundo valorativo, normativo y ontológico que implica aprender pautas de vida, comportamientos y normas.

No obstante, se evidencia que los y las jóvenes no transitan por solo una iglesia, sino que en ocasiones acuden a varias de ellas, sea de manera simultánea o a lo largo del tiempo, por lo que la objetivación de estos modelos tiende a ser múltiple y reflejar el sincretismo que resulta de los múltiples encuentros. A continuación se presenta un comentario de un joven que declarado apático de la religión comenta su contacto con la iglesia evangélica.

“Dicen que la bestia fue la única que marcaron, yo no sé cómo es la vuelta, si me entiende, que cuando uno se suicida queda marcado como con un tatuaje, como la bestia y no entra al cielo, porque cuando uno entra al cielo dios lo marca como a una moneda de quinientos. Yo no sé, la profe Johana dice eso, creo que son cristianos o algo así, no sé. (T001)

Como se evidencia, los discursos religiosos construyen metarelatos que buscan ordenar los sentidos y prácticas de la vida, frente a estos, efectivamente los y las jóvenes toman postura, pero sobre todo porque en muchas ocasiones han tenido la oportunidad de participar en actividades de varias iglesias, por lo que inicialmente generan un ejercicio de comparación entre las prácticas y sentidos que se plantean en cada una de ellas.

Este aumento de la presencia religiosa en el sector y su diversificación, han generado procesos particulares de aprendizaje que en ocasiones permiten formar criterios que se desarrollan al tomar postura frente a las diversas manifestaciones; pero en otros casos, posibilitan la invisibilización de discursos más críticos que permiten tomar decisiones. Por lo general, los diferentes cultos religiosos promueven ideas bastante conservadoras, en términos de la condición de la mujer, la vida sexual, la diversión, y la construcción de sociedad.

“(…) por ejemplo en la preparación para la confirmación me hicieron caer en cuenta que a veces las personas cuando quieren ser más diferentes terminan siendo iguales a otro grupo de personas a las que no se quieren parecer, perforaciones y todo eso”. (EN 001)

Los discursos y relatos religiosos continúan permeando la vida de los jóvenes, y como en muchos de los contenidos de la vida cotidiana, son tomados como preexistentes e incuestionables. Sin embargo, también se presentan experiencias en las que se construyen criterios y hasta se presentan alejamientos del mundo religioso, aunque por lo general sus formas de ordenar el mundo siguen permeando la vida de las personas.

### **3.5. Transformar lo presupuesto.**

Los diferentes autores que abordan el tema de la vida cotidiana, consideran que los principios clave que la rigen son los de considerarla pre acabada, pre concebida, inmodificable. En efecto, muchas de las interpretaciones que se desarrollan en este ámbito de la vida humana parten del hecho que la realidad tal y como se ha conocido es previa y externa a los sujetos. La posibilidad de aportar, cambiar y transformarla es muestra bastante compleja, dado que se manifiesta como un flujo continuo de hechos sobre los que no se tiene injerencia directa.

No obstante, como ya se mencionó en otro momento de este escrito, existen experiencias que permiten poner entre paréntesis esta idea de la preexistencia y concepción fija del mundo. Una de ellas es la que se genera en el apropiarse del mundo, que permite ir construyendo la realidad y el sí mismo, en la medida en que es aprehendido por el sujeto (Freire, 2005, pág. 22). Sin embargo, esta construcción del mundo no se hace consciente fácilmente en la vida de las personas, pasa desapercibida y se considera como una construcción de los sujetos dentro del curso de su historia.

Pero existen otro tipo de experiencias que definitivamente llevan a los sujetos a replantear sus horizontes de sentido en la vida cotidiana y que permiten su reelaboración más o menos consciente.

Los sujetos cuentan con acumulados de sentidos para comprender y actuar en su vida cotidiana, su existencia, más que deberse a un acumulado de informaciones y vivencias pasadas, se

configura como un red donde los conocimientos y vivencias se retroalimentan unas a otras configurando universos de acervos de significados para los sujetos. En algunas ocasiones, estos depósitos dinámicos no son funcionales para la vida de las personas, ya que no permiten comprender el mundo de manera satisfactoria o generan acciones erradas o inaceptadas. Es en este momento que los sujetos comienzan a cuestionar la veracidad o las posibilidades reales que tienen de replantear lo hasta ahora asumido.

Cuando se presentan nuevas vivencias que no corresponden con las experiencias pasadas, o que no encajan en los horizontes de sentido con los que se cuenta, el acervo de significado, producto de la apropiación por parte del sujeto de su realidad y de sí mismo, requiere ser reelaborado, reacomodado. Este proceso de reelaboración, permite el surgimiento de actitudes originadas en la duda o la incertidumbre base para su la construcción y reelaboración. Como lo sugieren Schütz y Luckman:

“Si los aspectos presentados de un objeto (vale decir, las fases anticipadas de mi conciencia), cuando se auto-presentan, son incongruentes con la experiencia anterior, puedo decir que el carácter presupuesto de mi experiencias “estalla”. En consecuencia, lo que hasta ahora se ha presupuesto, pasa a ser cuestionado. La realidad del mundo de la vida, exige de mí, por así decir, la re-explicitación de mi experiencia, e interrumpe el curso de la cadena de experiencias”. (2003, p. 28).

Aquí se encuentra la posibilidad educativa crítica de la vida cotidiana, transformar implica: primero, poner entre paréntesis las nociones previas que se consideran pre concebidas, acabadas (esto solo es posible presentando experiencias que permiten cuestionar, revertir y poner en las experiencias previas). En la mayoría de ocasiones, los procesos educativos se basan en presentar experiencias, saberes y conocimientos homogéneos, similares en forma y sentido a los saberes que ya tiene los sujetos. O lo que es peor, asimilando aquellos que se salen del horizonte de sentido propio de los sujetos que participan de la experiencia educativa, sin valoración o retroalimentación, el conocimiento de los jóvenes es el único válido.

Las experiencias que pueden lograr este cometido con más fuerza, son las que generan el contacto y el encuentro, las relaciones y los vínculos con la diversidad, con personas y grupos que han construido maneras de significar y apropiarse de la vida cotidiana particulares.

### **3.6. Lenguaje de la vida cotidiana.**

En la vida cotidiana los procesos comunicativos que se presentan están marcados por formas del lenguaje propias de este ámbito de lo humano. Las personas constantemente hablan y se comunican por medio de palabras que tienen sentido dentro del horizonte de grupo específico desde el que se enuncia; pero es necesario aclarar que, en su mayoría, la vida cotidiana se configura comunicativamente por medio de lenguajes no verbales (Mèlich, 1997, págs. 72,73).

Los gestos, actitudes, ritos, reacciones, miradas, generan procesos comunicativos que trascienden la verbalización, pero que continuamente transmiten mensajes y permiten la interacción de los sujetos. Muchos de estos contenidos no verbales son tan complejos, que pueden ser interpretados, comprendidos e intercambiados por los sujetos de determinados grupos sin ser plenamente consciente de su contenido explícito, tal vez, porque operan por fuera de la lógica de lo que conocemos como contenidos del mensaje, al escaparse de la sintaxis (Mèlich, 1997, pág. 73), o porque posee una forma sintáctica propia.

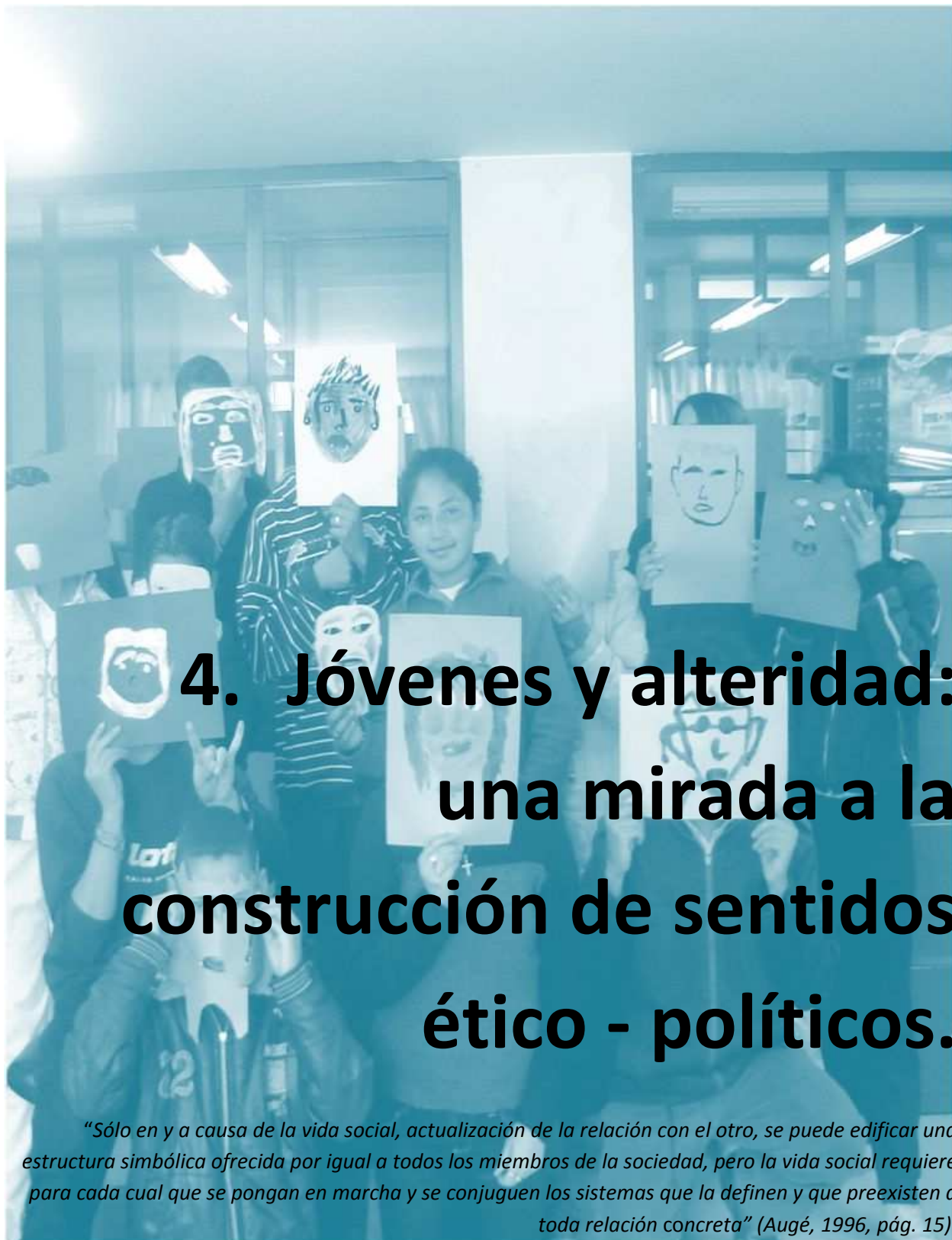
Lo que permite este lenguaje propio de la vida cotidiana es, en últimas, acceder de manera particular a las objetivaciones y apropiarse de las realidades y los sujetos a partir de los universos de significado propios de la cultura y del grupo o grupos particulares a los que cada persona pertenece, enmarcándolos en ordenes de sentido que se vuelven coherentes para los colectivos y que son compartidos por sus miembros.

El lenguaje usado en la vida cotidiana me proporciona continuamente las objetivaciones indispensables y dispone del orden dentro del cual éstas adquieren sentido y dentro del cual la vida cotidiana tiene significado para mí (Berger & Luckmann, 1999, pág. 39)

Este lenguaje propio de la vida cotidiana permite, entonces, objetivar las diferentes realidades con las que se tiene contacto (o con las que de una u otra forma establezco relación), y a partir de ellas, posibilite apropiarse de la vida, interpretarla y hasta transformarla. Es más, el lenguaje común del que dispongo para objetivar mis experiencias, se basa en la vida cotidiana, y sigue tomándola como referencia, aún cuando lo use para interpretar experiencias que correspondan a zonas limitadas de significado (Berger & Luckmann, 1999, pág. 43).

En suma, la vida cotidiana es un escenario humano en el que las formas particulares de lo educativo permiten el surgimiento de procesos de enseñanza-aprendizaje particulares, marcados por las vivencias, las experiencias, las narraciones como oportunidades, por excelencia, para la apropiación y construcción de sentidos frente a las realidades y las personas que las configuran. De igual manera, dar cuenta de estas particularidades permite evidenciar algunos componentes básicos de este ámbito de lo educativo, para reconocer las posibilidades y conflictos que se pueden generarse.

Es necesario entonces, develar cómo los y las jóvenes construyen la alteridad desde este ámbito educativo, para reconocer las posibilidades y tensiones que pueden rescatarse, y los retos que se plantean frente a las prácticas educativas con jóvenes en escenarios comunitarios.



## 4. Jóvenes y alteridad: una mirada a la construcción de sentidos ético - políticos.

*“Sólo en y a causa de la vida social, actualización de la relación con el otro, se puede edificar una estructura simbólica ofrecida por igual a todos los miembros de la sociedad, pero la vida social requiere para cada cual que se pongan en marcha y se conjuguen los sistemas que la definen y que preexisten a toda relación concreta” (Augé, 1996, pág. 15).*

En el mundo actual es cada vez más común sentirse ajeno, desconocido, situado en un lugar que parece que no te pertenece. En nuestra época como en ninguna otra, el contacto entre subjetividades de diversas latitudes del mundo, de diferentes concepciones religiosas, de culturas, apuestas políticas o sexuales se hace posible y, nunca como ahora, las relaciones e interacciones entre los sujetos implican la construcción de concepciones y prácticas alrededor de lo diferente, lo diverso. Por supuesto el mundo de lo juvenil no es ajeno a este fenómeno.

No quiere esto decir que en el pasado esta situación no se presentara, lo que sucede es que hoy se hace más necesario pensar en lo *Otro*, en el *Otro/Otra* y construir formas de comprenderlos y actuar con y frente a ellos, para vivir juntos y juntas en sociedad.

En la sociedad actual, la presencia del *Otro* se hace cada vez más próxima, dados los desplazamientos constantes de personas de diferentes regiones o lugares, la mayor conectividad, el intercambio constante de información y la confluencia de grandes poblaciones de migrantes en lugares como las grandes ciudades. Su encuentro implica construir “alteridad” y, con ella, maneras de concebir y relacionarse con aquellos considerados “otros” desde las ideas de sociedad y de ser humano que se consideran adecuadas o inadecuadas.

Esto pone de manifiesto que las relaciones con la *alteridad*, fruto del encuentro con diferentes otredades, implica tomar posiciones basadas en la idea de sociedad y comunidad que se quiere construir, así como la manera en que esta debe consolidarse. Además, implica la construcción de principios que se convierten en los marcos de decisión frente a las acciones y posturas que se manifiestan en la vida cotidiana.

Construir la *alteridad* del otro implica necesariamente asumir principios ético - políticos frente a las diferencias, que permiten dar o negar espacios y posibilidades dentro de los proyectos vitales, comunitarios o sociales de nuestros grupos humanos; creando así maneras de decidir y actuar a partir de los principios que políticamente han guiado tal relación.

Estas ideas de sociedad, comunidad y futuro en ocasiones no son referentes contruidos desde una relación abierta con la *alteridad*, sino con la mismidad, con lo propio, más que con lo ajeno; es por ello, que en muchas prácticas propias de la vida cotidiana se desconoce y limita la libertad de aquellos que consideramos Otros.

Para el caso de los y las jóvenes del sector Bolonia esta dinámica no es ajena a los procesos de su vida cotidiana. Ellos son conscientes de la existencia de múltiples formas de ser persona, pero además de múltiples maneras de ser joven, reconociendo además la simultaneidad en los diferentes espacios en los que habitan. Esta conciencia los lleva afectivamente a construir sentidos de esa *alteridad* y a tomar posiciones a partir de los principios ético - políticos que esas relaciones concretas les permiten establecer.

Comprender entonces cómo operan estas construcciones de sentido nos permite identificar posibles caminos de transformación de nuestras relaciones con los y las jóvenes, así como las relaciones que establecen entre ellos, sobre todo, a través de prácticas educativas menos homogenizadoras y destructoras de lo diferente, que dimensionen que unos como otros pueden ser en algún momento alteridades.

#### **4.1. La vida cotidiana y la construcción de sentidos de la(s) alteridad(es).**

Como lo mencionábamos en el capítulo anterior, las personas construyen significados a partir de las diferentes realidades y relaciones que experimentan en su vida cotidiana, como un ejercicio permanente que posibilita comprender, aprehender, situarse y actuar en el mundo desde sus múltiples experiencias y vivencias. Es por ello que hablamos de sentidos contruidos socialmente, ya que no sólo nacen de la acción o creación del sujeto, como ser individual, sino además, de las relaciones y articulaciones que se realizan con otros sujetos, sentidos y realidades de manera intersubjetiva. En esta medida, se puede afirmar que “la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente” (Berger & Luckmann, 2003, pág. 36).



Estas construcciones posibilitan dar sentido a las realidades y las personas con las que se comparte constantemente en las prácticas cotidianas; marcando así las maneras de conocer, reconocer e identificar a los otros; de configurar las relaciones que se establecen con ellos, dando como resultado la construcción de percepciones, imaginarios, prejuicios, estereotipos, entre otros, como formas concretas de elaborar estos sentidos.

De esta forma, puede decirse que los sentidos construidos socialmente por los sujetos, tanto individuales como colectivos, conforman poco a poco universos simbólicos a partir de los cuales se toman decisiones sobre las formas de relacionarse y vivir con los demás, diferentes o similares; por lo que las relaciones que se establecen cotidianamente, son el resultado de acomodaciones, usos y reinterpretaciones de esos acumulados simbólicos presentes en los sujetos, los grupos, las instituciones y las comunidades.

En relación a esto, Berger y Luckmann consideran que:

La aparición de depósitos de sentido libera al individuo de la pesada carga de solucionar los problemas de la experiencia y el acto que afloran, como por primera vez, en situaciones particulares. [Y que si] la situación concreta es básicamente idéntica a las constelaciones que ya son familiares, entonces el individuo es capaz de recurrir a modalidades familiares y practicadas anteriormente, de experiencia y de acto (Berger & Luckmann, 2003, pág. 36)

Se puede afirmar que al desenvolvemos frente a los otros en nuestras relaciones cotidianas, existe una tendencia a utilizar estos acumulados o “depósitos” de sentido para determinar las nuevas lecturas, relaciones y acciones que experimentamos en realidades ajenas a nosotros, o a personas que hacen parte de universos simbólicos, culturales, religiosos, sociales diferentes a los que normalmente se está acostumbrado a presenciar, pero además, que como en todo conocimiento en la vida cotidiana, por lo general, los consideramos preexistentes e incuestionables.

Es así como los sistemas de símbolos e imágenes que se ponen en juego para comprender y actuar en la cotidianidad, siguen siendo dispositivos estructurados y estructurantes que afectan específicamente el campo de lo cultural (saberes, lenguajes, creencias, valores, identidades,

estéticas, legitimidades, etc.) y la construcción simbólica donde se reorganizan y reconstituyen las relaciones básicas de poder entre sujetos y grupos para dominarse, controlarse, explotarse o, por el contrario, encontrarse, dialogar, consensuar, concertar acciones (Ghiso, 2000, pág. 4).

Surge entonces la pregunta por el sentido de la *alteridad*, por cómo desde esta forma específica de conocer, actuar y relacionarnos con el mundo, los individuos y grupos en la vida cotidiana construyen y definen a las demás personas, también, por las maneras en las que estos sentidos generan relaciones particulares con la *otredad*, con la diferencia. Esta pregunta está marcada por dos elementos mutuamente constitutivos: (I) cómo los y las jóvenes entienden y comprenden a los otros diferentes o diversos, y (II) la forma en la que dotan de significado en las experiencias y relaciones cotidianas, las relaciones y las prácticas que se establecen con otros jóvenes, sobre todo prácticas educativas propias de la vida cotidiana. Estas preguntas orientan el desarrollo de este capítulo.

#### **4.2. La alteridad una construcción social de la *Otredad*.**

La *alteridad* es una construcción posible en el encuentro, en la interacción, en el cruzarse en los lugares y los territorios con personas, situaciones, fenómenos y objetos. Sin encuentro, sin relación, sea esta cara a cara, de manera permanente u ocasional, la *alteridad* no aparecería como una forma de significar aquello que nos es *otro*; considerar que el diferente y el extraño es contrario, ignorado, incompresible, inaudito o incompatible con el *sí mismo*, sólo es posible porque existe una relación, un encuentro que da pie a la ruptura de lo cotidiano, al quiebre en los órdenes, las rutinas y las seguridades propias de lo conocido, lo comprensible y lo deseado. En este sentido Sabido manifiesta:

“Como toda forma social su *lugar* es, sin duda, el orden de la interacción, entendiendo por tal: aquel que se da exclusivamente en las situaciones sociales, es decir, en las que dos o más individuos se hallan en presencia de sus respuestas físicas efectivas” (Sabido, 2009, pág. 34)

Es así como la *alteridad* está constituida, antes que nada, por la posibilidad de ocupar espacios físicos y simbólicos que ponen a las diversas subjetividades en el plano del contacto, del establecimiento de relaciones. A la vez, las relaciones entre sujetos (entre subjetividades que son consideradas diferentes a lo propio o lo similar), ubican al otro en el plano de la experiencia, las sensaciones, las percepciones, los sentidos, intentando comprender aquello que aparece en el lugar donde antes se ubicada algo desapercibido, o tal vez ignorado.

La experiencia entonces, hace posible que los diferentes sujetos comprendan y ubiquen al otro en el escenario de lo propio, para comprenderlo en su singularidad. Por ello, para Sabido, retomando a Waldenfels, la *alteridad*, lo extraño “se refiere a estructuras de experiencias y a ordenes de las experiencias” (2009, pág. 28). Es así como la construcción de la alteridad no se moverá en el plano de lo filosófico, lo académico y lo científico, será para los sujetos en la vida cotidiana, antes que nada, un ejercicio de configurar experiencias y de comprender desde éstas la contrariedad, la extrañeza y la opacidad. La construcción de la *alteridad* es siempre múltiple y diversa, en la medida que los diferentes sujetos construyen diversos sentidos del otro, aunque en muchas ocasiones son homogeneizadores y únicos.

Por ello; definir la diferencia en términos de su *alteridad*, genera un proceso de identificación en el que nuestra comprensión, visión y universo de sentido intenta percibir, sentir y conocer aquello o aquel que se nos presenta en el horizonte de lo diferente, marcando un encuentro que genera, inicialmente, limitación e imposibilidad. La alteridad se convierte en este caso, en el conglomerado de sentidos y significados que, a partir de lo propio, lo conocido, lo comprensible, lo valorado, permiten entender y actuar frente al otro/otra y lo que experimento de él/ella.

Parece entonces que la *alteridad* estaría más allá de ser definida como la identidad del otro, su ser o su singularidad, para ser entendida como la mediación que se desarrolla en el encuentro y las relaciones de diversos sujetos (cultural, política, etario, de género, entre otros) para comprenderse y ubicarse desde el horizonte que la cotidianidad ha puesto a disposición. Por

ello, es clave rescatar lo que al respecto manifiesta Skiliar en su texto *Fragmentos de amorosidad y de alteridad en educación*:

“La alteridad no es la identidad del otro, no es su ropaje, no es su contorno, no es el lápiz con el que lo dibujamos, no es la firma con lo que lo diagnosticamos, no es el nombre que le damos, no es el silencio que le atribuimos, no es la desdicha en que lo suponemos, no es el su “otro” aprendizaje, su “otra” religión” (Skiliar, 2006, pág. 254).

La comprensión de la *alteridad* reducida al control absoluto que se tiene del “Otro”, su total conocimiento e identificación, es replanteada por el proceso de dar cuenta del “Otro” en el horizonte de sentido que es propio. La alteridad da cuenta de la dificultad de acercarse, de llegar a conocer totalmente, de tener el control sobre aquello que es diferente. Por ello, negar la *alteridad* como la identidad del otro es en sí un ejercicio que permite reivindicar la otredad en su diversidad y subjetividad, así como abstenernos de considerar que nuestra visión es en sí misma definitoria. De esta manera, continuando con los planteamientos de Skiliar, podemos afirmar que pensar la alteridad como aquello que no sabemos, no significa que algún día lo *sabremos*. Supone, en cierta medida, *seguir no sabiéndolo* todo el tiempo”. (2006, pág. 263)

Lo que se quiere afirmar entonces, no es que resulta imposible comprender al otro, sino que, “(...) su poder sobre mi existir es misterioso; no ya desconocido sino incognoscible, refractario a toda luz.” (Levinas, 1993. págs. 116). Territorio en el que mis herramientas de sentido se ven limitadas para acercarse y reconocer horizontes familiares, más allá de lo temido y lo indeseado. Siguiendo a Levinas, este *Otro* entonces, sobrepasa lo propio y lo querido y lo ubica en un lugar de sentido que no es posible de asimilar desde el *sí mismo*, su planteamiento puede ser comprendido en el siguiente planteamiento:

Pero eso es precisamente, lo que nos indica que lo otro no es de ningún modo otro - yo, otro-sí mismo que participase conmigo en una existencia común. La relación con lo otro no es una relación idílica y armoniosa de comunión, ni una empatía mediante la cual podamos ponernos en su lugar: les reconocemos como semejantes a nosotros y al mismo tiempo exterior; la relación con otro es una relación con un misterio. Con su exterioridad o, mejor dicho, con su alteridad, pues la exterioridad es una propiedad del espacio y reduce al sujeto a sí mismo mediante la luz que constituye todo su ser” (Levinas, 1993, págs. 116 - 117).

Reducir el “Otro” al sí mismo, es un ejercicio bastante frecuente sobre todo en las relaciones de poder y autoridad desiguales, en las que algunos definen al otro, lo ubican en escenarios específicos y establecen relaciones particulares que los sitúan en determinadas formas de ser dentro de los grupos sociales. Una tendencia del llamado mundo occidental ha sido la de asimilar la diversidad e incluirla en sus visiones de mundo, en sus parámetros culturales. Estos ejercicios se convierten en maneras de invisibilizar, en pretensiones de controlar y desconocer a aquel que no comparte su singularidad conmigo.

- **No somos sujetos en la soledad. Nos constituimos como personas en las relaciones con otros.**

Los ejercicios de ocultamiento y homogenización de la diversidad se convierten en barreras que en muchas ocasiones dificulta comprender que el encuentro con el “Otro”, hace parte de mi estructuración como sujeto, si se quiere decir de la identidad del *sí mismo*. Ser joven, constituirse como sujeto joven implica necesariamente estar en relación con la multiplicidad de identidades y formas de la juventud, es este contacto permanente el que permite construir lo propio y lo ajeno.

Aunque debemos afirmar que es reducida la idea que enuncia la *alteridad* como la identidad del otro (en un afán de controlar, predecir la realidad que tal vez no se conoce), si debemos afirmar que la *alteridad* juega un papel muy importante en la construcción de la identidad individual y colectiva. Por ello para Skiliar “quizá el único saber posible consista en saber que nuestro “yo” no se sostiene solo y a solas ni apenas por un segundo”. (2006. pág. 263)

Constituirse como sujeto, y reconocer la subjetividad del otro, sólo es posible en la interacción, en la construcción intersubjetiva de sentidos y prácticas; pero este ejercicio intersubjetivo, no es realizado únicamente con los grupos y comunidades consideradas pares, iguales, similares, sino que también juegan un papel fundamental lo diferente, lo extraño, lo desconocido, ya que permite un proceso de contrastación y de identificación que posibilita afianzar lo propio, dar

cuenta de ello que no es similar o cercano, no sólo en razón de sus características, sino también de su comparación y exclusión.

#### **4.3. Dimensiones de la categoría de *alteridad*.**

La categoría de alteridad es desarrollada por varios autores. Para el caso de Auge es importante anotar esta no es sólo una construcción que se realiza hacia el extranjero; La *alteridad* puede encontrarse y construirse dentro del grupo de referencia y hasta dentro de cada individuo. Un ejemplo de ello lo retoma Auge en su texto *Los sentidos de los otros*, cuando presenta formas de construir la identidad de algunos grupos africanos. Frente a esto menciona por ejemplo:

“En el reino *angi* el cuerpo del rey es literalmente doble (equivalente al *kra ashandi*). El rey tiene un doble cuerpo, un doble *ekala*, una doble fuerza, una doble vida: quien quiere esperarlo espera al otro en él (el otro: doble y pararrayos); pero si muere, el doble es sometido a la muerte: en este sentido no forman más que uno” (Auge, 1996, pág. 27).

Este ejemplo permite argumentar que así como en el caso marcado de los *angi*, en otras culturas y sociedades la figura de la *alteridad* cumple un papel fundamental a la hora de construir sentidos sobre el sí mismos o, y hasta de constituirlo simbólicamente en el grupo o sociedad al que se pertenece. En ocasiones, como se percibe en el ejemplo, esta relación *identidad/alteridad* puede ser tan mutuamente constitutiva que se considera que el uno y el otro forman un solo cuerpo. En esta medida, podemos hablar de alteridad en diversos escenarios de sentido, fuera de mi grupo de referencia y de pares y desde los escenarios de las colectividades y grupos en los que un sujeto de mueve, haciendo parte del sujeto mismo.

Frente a este último lugar de la *alteridad*, Auge, afirmará que la identidad es el resultado de dos tipos de relaciones: Una del individuo con lo propio, lo cercano y lo similar, la otra con la otredad, con la alteridad. Al respecto afirma:

“Si se mira de cerca, se observa que el sentido social se define, de hecho, mediante dos tipos de relaciones. Todo individuo se relaciona con diversas colectividades, en referencia de las cuales se define su identidad de clase en el sentido lógico del término, su pertenencia a una fraternidad, a un segmento de linaje, a un grupo de edad, a un pueblo, a una nación, etc. Pero todo individuo singular se define también mediante sus relaciones simbólicas e instituidas («normales») con un cierto número de otros individuos, tanto si pertenecen o no a las mismas colectividades que él. Dentro de un mismo linaje, de un grupo de edad, de una misma nación (...), hay alteridad, relación, sentido.” (Auge, 1996, pág. 35).

En esta medida, podemos reconocer que el afán por invisibilizar, negar e ignorar la *alteridad*, implica desconocer su lugar en la construcción del sujeto y en esta medida, el desconocimiento de formas específicas de ser humano.

De manera similar al planteamiento de Auge, para Ricouer la identidad es una construcción que se desarrolla desde dos dimensiones de la persona: la *mismidad* y la *ipseidad*. La primera de ellas, hace referencia a las características y condiciones que permiten identificar algo en el tiempo, en la tradición y recorrido histórico de un grupo o colectivo, y que el individuo adopta como suyo de forma casi invariable y perdurable; por otro lado, la *ipseidad* está marcada por la posibilidad de la diversidad, del cambio y de la relación con la *alteridad* genera en la vida cotidiana rupturas y reacomodaciones a las costumbres y rutinas propias de lo adquirido. Ambas dimensiones establecen una dialéctica que las hace mutuamente constitutivas de la persona y dan a la identidad su esencia. En este sentido Ricouer manifiesta:

“Se permite unir a la noción de disposición al conjunto de identificaciones adquiridas por las cuales lo otro entra en la composición de lo mismo. En efecto, en gran parte de la identidad de una persona, de una comunidad, está hecha de estas identificaciones –con valores, normas, ideales, modelos, héroes, en los que la persona, la comunidad se reconocen. El reconocerse “dentro de” contribuye al “reconocerse-en”... la identificación con figuras heroicas manifiesta claramente esta alteridad asumida; pero ésta ya está latente en la identificación con valores que nos hacen situar una “causa” por encima de la propia vida; un elemento de lealtad, de fidelidad se incorpora así al carácter y le hace inclinarse hacia la fidelidad, por tanto a la conservación del sí” (Ricouer, 1996. pág. 116).

Este planteamiento nos muestra como la construcción de identidad personal y colectiva es posible inicialmente por los elementos propios que devienen de la inserción en un grupo o cultura, además de la que marca la relación del sí mismo con el otro. La alteridad entonces, no es sólo una construcción que se sitúa fuera del sujeto, sino que se hace constitutiva de él en la medida que permite la construcción de la identidad del sí mismo. Sin alteridad entonces no hay identidad, no hay sujeto.

Por su parte, para Levinas una de las posibles condiciones de la *alteridad* se presenta o se hace posible por medio de la contrastación y la oposición con lo conocido; esta se define entonces, en relación a lo que no considero propio, a lo que está por fuera del sí mismo como un contrario.

“El otro en cuanto otro no es solamente un alter - ego: es aquello que yo no soy. Y no lo es por su carácter, por fisonomía, o su psicología, sino en razón de su alteridad misma. Es, por ejemplo, el débil, el pobre, la viuda y el huérfano, mientras yo soy el rico y el poderoso. Podríamos decir que el espacio intersubjetivo no es simétrico. La exterioridad del otro no se debe simplemente al espacio que separa aquello que es conceptualmente idéntico, ni a una diferencia conceptual cualquiera que se manifestaría mediante la exterioridad espacial. La relación de alteridad no es ni espacial ni conceptual” (Levinas, 1993. pág. 127).

En estos términos la *alteridad* es una construcción que se basa en la distancia que existen entre sujetos que son en sí mismos diferentes, en el sentido de que el otro, de una u otro forma, representa lo que el sí mismo no es, su negación o contraparte. De esta forma, como lo afirma Levinas, no es una distancia física la que separa a lo diferente de lo similar, sino una distancia simbólica construida en los sentidos que los sujetos tienen sobre sí mismos en relación a los otros.

De acuerdo con lo anterior, son tres los elementos que implican de la construcción de sentidos de la Alteridad: (I) No es una ejercicio en el que una persona es ubicada como objeto en el horizonte de significación de un sujeto, sino más bien un ejercicio de ubicarse mutuamente en el horizonte de sentido producto de un encuentro y una relación. (II) Al ser de esta manera, los sentidos no son estáticos, cambian y se mueven dependiendo de los sujetos y los contextos



de significación en los que se encuentran y, por último; (III) que los sentidos no son únicos, son múltiples, en la medida que se cambie de contexto de la relación o se establezcan nuevas relaciones a partir de los sentidos antes construidos.

Por ello es necesario aclarar que las relaciones entre los y las jóvenes no se desenvuelven en contextos en los que las diferentes personas, roles y lugares son similares, en términos de las escalas de valor aceptadas, las clases sociales o las culturas juveniles. Las personas como las condiciones cambian, ampliando aun más el abanico de las relaciones y prácticas en las que los sentidos son construidos. Así, reconocer las construcciones de sentidos de la alteridad, implica, necesariamente, identificar la variabilidad de estas condiciones, personas y ambientes (políticos, sociales, religiosos, de género; etc.) desde los que se construye el sentido.

Por otro lado, en términos educativos, la alteridad es una construcción resultante de la circulación, del cruce, conflicto y mediación entre diferentes sentidos sociales, pero también de la puesta en marcha de dispositivos que hacen posible el aprendizaje de esos sentidos y permiten configurar la experiencias del sí mismo y de los otros/as. De esta manera, las mediaciones se generan en condiciones, ambientes, lugares y personas particulares. Por esta razón, dar cuenta de cómo estos dispositivos se hacen presentes en la vida cotidiana es clave para entender la forma cómo operan los procesos de aprendizaje de la alteridad en este escenario de la vida humana.

Un concepto bastante pertinente para comprender los dispositivos y su lugar en la construcción de aprendizajes y experiencias de aprendizaje, lo retoma Larrosa en su Texto *Tecnologías del yo y educación*, allí afirma lo siguiente:

Un dispositivo pedagógico será, entonces, cualquier lugar en el que se constituye o se transforma la experiencia de sí. Cualquier lugar en el que se aprendan o se modifiquen las relaciones que el sujeto tiene consigo mismo... que produce formas de experiencias de sí en las que los individuos pueden devenir sujetos de un modo particular (Larrosa, 1995, pág. 291).

Para el caso concreto de este estudio, es importante agregar que los dispositivos permiten construir al sujeto de un modo particular como experiencia de sí, pero también posibilitan desarrollar experiencias del otro/otra o de lo otro, como parte de la construcción social de las personas, objetos y relaciones que configuran el mundo cotidiano en el que se vive.

En esa medida, y siguiendo con los planteamientos de Larrosa (1995) la construcción del sí mismo y del otro implicará el entrecruzamiento de dispositivos que permitan verse a sí mismo y ver al otro, formas de narrarse y narrar al otro, mecanismos de evaluación y construcción de juicios de valor, mecanismo de control y de transformación.

No obstante, es importante añadir otro componente a este concepto de dispositivo, ya que estamos hablando de dispositivos propios de la vida cotidiana; por ellos, nos referimos a dispositivos no intencionados explícitamente, que son naturalizados por las personas, cuyo surgimiento y configuración es resultado de procesos históricos e intersubjetivos y, hacen posible constituir a las personas como particulares (Héller, 1994) dentro de un marco social y cultural más amplio; esto implica que develarlos sea más complejo, así como lograr que los sujetos sean conscientes de su forma de operar y las consecuencias concretas en sus vidas.

Es entonces el momento de auscultar en el mundo de los y las jóvenes del sector Bolonia, para reconocer en sus prácticas particulares de lo educativo en la vida cotidiana, maneras de ver, narrar, juzgar, controlar y transformar al otro, que permiten generar aprendizajes, construir nuevas prácticas y actuar desde los sentidos de la alteridad.

#### **4.4. Sentidos de la alteridad en medio de la diversidad.**

Para develar los sentidos que los y las jóvenes del sector Bolonia construyen en torno a la alteridad, se hace necesario reconocer que su construcción y surgimiento no es el resultado de relaciones, experiencias y vivencias homogéneas, que pueden recoger la totalidad de los sujetos que son considerados otros; por esta razón, realizar esta exploración de sentidos,

implica hacer una diferenciación en su construcción y manifestación desde los diferentes sujetos considerados alternos.

A partir de la información generada, se identifican marcadas particularidades en las prácticas, sentidos y dispositivos frente a varias realidades de diversidad. No obstante, se recuperan aquí cuatro de ellas que fueron relevantes en términos de la cantidad de información y la valoración de los y las jóvenes. A continuación, se abordará entonces la construcción de sentidos ético - políticos de los y las jóvenes hacia los sujetos diversos en relación al **género**, a los diversos en relación a sus **opciones sexuales**, respecto al **color de piel** y a las vivencias de las **culturas juveniles**.

#### **4.4.1. Diversidad de género.**

Las diferencias entre hombres y mujeres, son en muchas sociedades bastante marcadas, sobre todo, en cuanto a los roles que cada uno de ellos/ellas asumen dentro de la estructura social, económica y cultural. Por lo general, se considera que en nuestra sociedad estas diferencias se han acortado en las experiencias de hombres y mujeres, por lo menos en lo que tiene que ver en la visibilización y protagonismo de la mujer en diferentes escenarios sociales (sobre todo en la familia y el mundo del trabajo).

Muestra de ello, son las consideraciones que al respecto realizaron algunos de los jóvenes contactados para la realización de este estudio, en los que manifiestan su agrado por esquemas de ser hombre y ser mujer que sobrepasan los patrones tradicionales de mantenedores, protectores, representantes de la autoridad, etc. en el caso de los hombres, y mantenidas, cuidadoras, hogareñas, en el caso de las mujeres. Al respecto uno de ellos manifiesta:

F –...por lo menos lo que le pasa a mi papá, el dice que las mujeres son para estar clavadas en la cocina y en la cama, porque eso fue ya educación que le metieron a él; pero por ejemplo la educación que yo he recibido no, porque ejemplo a mi si una mujer no trabaja no sirve, si, no

simplemente para la cama, una mujer es importante cuando se valora a sí misma y valora su trabajo. (EN 001)

Los y las jóvenes han crecido en ambientes con personas que cada vez repudian la discriminación hacia las mujeres, promoviendo el surgimiento de nuevos roles que les dan mayor protagonismo y reconocimiento en las diferentes relaciones sociales. Los y las jóvenes actuales son personas que, tal vez por primera vez, han crecido con este discurso de forma naturalizada, por lo que se ha consolidado como un ideal de sociedad que se debe alcanzar. Las experiencias cada vez más frecuentes y visibilizadas de padres ausentes y autoritarios, madres que asumen las responsabilidades del hogar y la crianza de los hijos, así como los episodios constantes de violencia descalificada hacia las mujeres, son factores que influyen en este nuevo aprendizaje, en la construcción de lo masculino y lo femenino.

Sin embargo, es necesario anotar que estas dinámicas se presentan básicamente, en el campo del discurso y lo considerado como adecuado, pero aun no se convierte en una práctica naturalizado y asumida en la vida cotidiana de los y las jóvenes del sector Bolonia de la localidad de Usme.

Aunque la construcción de lo femenino y lo masculino está inscrito en discursos de equidad e igualdad de oportunidades, en la práctica cotidiana las mujeres siguen ocupando roles que las ponen en posiciones de subordinación y dependencia frente a su vida, y las ubican en lugares de desventaja frente a las oportunidades de los hombres.

Unos días después de realizada una entrevista a un joven que manifestaba abiertamente que las mujeres no eran para estar en la cocina, se tuvo la oportunidad de establecer una conversación informal con su hermana, quien comentaba que era ella la que tenía que levantarse más temprano para hacer el desayuno a su hermano, ya que la madre así lo exigía; se evidenció entonces, que aun es grande la distancia entre los discursos inclusivos y las prácticas incluyentes.

Este caso, nos permite ver dos tipos de dispositivos que construyen la alteridad en este sentido: por un lado, uno discursivo, desde el que se busca reconocer y valorar a los sujetos diversos, y por el otro, de tipo práctico, desde el que las acciones y relaciones concretas no permiten abandonar las seguridades y dejar a un lado los privilegios y poderes que tradicionalmente se han tenido.

- ***Discursos de valoración de lo femenino.***

Los mensajes de nuestra sociedad en cuanto a la valoración de lo femenino y la redefinición de lo masculino, son cada vez más contantes; los medios de comunicación, la escuela, la familia y hasta los amigos comparten contantemente estos discursos: “a una mujer no se le pega”, “todos somos iguales”, “los gastos se asumen de manera compartida, etc.”, son algunos de los enunciados que confirman este marco discursivo. Los y las jóvenes circulan entonces por estos escenarios asumiendo estas afirmaciones que la sociedad parece incorporar con gran fuerza.

Sin embargo, y ya que el discurso no genera prácticas concretas que reorienten las relaciones entre hombres y mujeres, no se alcanza a permear los vínculos concretas entre los jóvenes de los diferentes géneros; en el caso de los sectores populares, los roles femeninos y las oportunidades reales de las mujeres más allá de la familia son aún muy reducidas (Fernández, 2004, Pág. 43).

Pero como todo dispositivo, este de orden discursivo, genera cambios en la vida de las personas e influye sobre sus relaciones. Lo que se evidenció en las entrevistas con los y las jóvenes del sector Bolonia, es que la idea de igualdad y equidad entre los géneros se constituye en un ideal de lo que deberían ser las relaciones humanas, y como ideal, se presenta entonces a manera de punto de referencia para la actuación de las personas. Por esto, se convierte en un referente ético- moral que muchos jóvenes tienen a su alcance para valorar y desarrollar sus relaciones cotidianas; sobre todo marcando lo que se considera adecuado e inadecuado. Esta afirmación se hace evidente en el siguiente fragmento de una entrevista realizada de un joven del sector.

M - ¿Y en el caso de la relación entre hombres y mujeres como sería?

Por lo menos un hombre a una mujer, uno siempre va intentar aparentar ser una persona calmada, sumisa, que no dice groserías (pues que es guache), uno no es realmente delante de una mujer, pues eso me ha pasado a mí, uno hasta que no tenga cierto grado de confianza no muestra quien es, entonces uno va de a poquitos, de a pequeñas dosis. Igual creo que les pasa a las mujeres, porque ellas también son guaches o morbosas, pero de a poquitos se van soltando. (EN001)

Los discursos en torno a la equidad de género forman el carácter, la forma como las personas quieren ser vistas a partir de los esquemas de lo adecuado que su sociedad acepta y de cómo cada uno quiere ser percibido. Por ello en las relaciones de chicos y chicas, por lo general, es muy normal que un hombre se muestre comprensivo con la autonomía femenina, con la igualdad de roles y oportunidades, ya que se convierte en una estrategia que permite ser más atractivo, un “mejor partido”. Sin embargo, y como lo mencionábamos, las prácticas de la vida cotidiana, aun no se caracterizan por formas particulares de lograr este cambio, por lo que al tener más confianza, se van evidenciando prácticas más agresivas y dominantes, por parte de ambos géneros.

- ***Prácticas de pormenorización y subvaloración de lo femenino.***

Por otro lado, las interacciones, los intercambios y las acciones de la vida cotidiana siguen cargadas de dispositivos que definen las relaciones que los y las jóvenes establecen entre géneros. La asociación de lo femenino al trabajo del hogar, a lo débil, al cuidado de los hijos, la idea de la posesión de lo femenino por lo masculino, su reducción a objetos sexuales, entre muchas otras, siguen siendo actitudes que marcan las relaciones entre hombres y mujeres en esta zona de la ciudad de Bogotá, reflejando las dinámicas de la sociedad en general.

Una de las situaciones que se presenta con bastante frecuencia en el sector Bolonia, es la de agresión hacia las mujeres, incluso presentándose asesinatos de mujeres a manos de sus compañeros sentimentales. Estas reiteradas acciones hacia ellas posicionan la idea que esas

agresiones son legítimas y que son parte de la vida diaria, se constituyen en mensajes claros para los y las jóvenes, educándolos en las formas de relacionarse con lo femenino.

Este relato de la situación de una joven que participó en uno de los talleres refleja esta situación.

Esta historia hizo que Carolina se sintiera en confianza y comenzó a relatar que estaba cansada de su papá, que siempre la estaba agrediendo y subvalorando, decía que cuando él quería le dejaba encerrada y la golpeaba, dijo por ejemplo que la semana anterior había una fiesta y ella quería bailar y él no la dejó, como ella lo intentó la subió a la terraza de la casa y la golpeó. Afirmó que se acercó a la comisaría de familia pero le dijeron que sola no la podían atender y que luego fue con su mamá pero también pusieron problema para atenderla. Carolina manifestaba que estaba aburrida porque su papa era muy “creído” y a su mamá también la golpeaba. (T002)

Este tipo de hechos sigue en aumento, y las violencias hacia las mujeres continúa siendo el día a día en esta zona de la ciudad. Estas prácticas, por tanto, se convierten en referentes de actuación entre hombres y mujeres, aunque en muchos casos las agresiones son mutuas, marcan un referente patriarcal que los y las jóvenes asumen cada vez más, haciendo de esta práctica y sus significados, subyacentes y constitutivos de muchas de sus vidas.

Un dispositivo que se perciben en la vida de los y las jóvenes, tienen que ver con considerar a las mujeres como objetos sexuales. En primer lugar, es en la familia donde este tipo de actitudes y relaciones hacia las mujeres se crea, sobre todo en las invitaciones, tanto de padres como madres, a que sus hijos hombres demuestren su “hombría”<sup>21</sup>. Uno de los casos conocidos a este respecto, fue el de una madre que pide a otra que su hija se “acueste” con su hijo para que él pueda tener relaciones sexuales con ella; caso que muestra como las familias configuran prácticas que animan a sus hijos no sólo a iniciarse en la vida sexual sino a ver en la mujer un objeto de satisfacción del deseo, casi exclusivamente.

Posteriormente, estas acciones que se generan en el ambiente familiar, sea de manera directa o indirecta, son luego complementadas por las necesarias demostraciones de “hombría” que

---

<sup>21</sup> Relacionada esta con la virilidad, la fuerza, el pudor, la indolencia, etc.

algunos grupos de amigos exigen a sus miembros, por ejemplo para no considerarlos afeminados; o los mensajes explícitos que realizan los medios de comunicación en torno a la figura de la mujer como objeto sexual y de satisfacción masculina. Todos estos escenarios utilizan mecanismos como la presión, la burla o la presentación de patrones adecuados por medios de experiencias concretas, que generan mayores procesos de discriminación de la mujer y la ubican en un lugar de pasividad y sumisión.

Otro dispositivo que aporta a la construcción de sentidos frente a lo femenino como alteridad, tiene que ver con la tendencia de muchos(as) jóvenes a rescatar estereotipos femeninos asociados con la debilidad, la inestabilidad emocional y la histeria.

En algunos de los espacios de conversación con jóvenes, aparecen referencias a las mujeres chismosas, débiles, lloronas o sentimentales.

F - No sé, es que por lo menos la amistad de las mujeres es muy engañosa, lo que me doy cuenta, yo no digo que las mujeres sean chismosas, porque uno de hombre hasta resulta siendo más chismoso, pero por lo menos llega una, ellas son una grupito de tres, llega Érica y le dice a Marcela: Shirly tiene la falda muy alta, y entonces la otra lo exagera y se arma el chisme, le dicen, no que Érica dijo que usted parecía una perra con la falta toda arriba y simplemente porque llegó nueva al curso me calló mal. (EN001)

V: ...es que hay mujeres muy chismosas, hay juepucha vieja y es que yo desde pequeña me he entendió mejor con los hombres. Me ha gustado más el deporte y todo eso. (EN 002)

Estas referencias concretas que se hacen frente a lo femenino, están arraigadas en el imaginario colectivo de estas comunidades y de mucho(as) jóvenes; lo que genera actitudes concretas, relaciones y reacciones entre hombres y mujeres.

No obstante estas situaciones, también se evidenciaron posiciones de jóvenes que reconocían lo reprochable de muchas de estas actitudes y buscaban generar otro tipo de relaciones entre hombres y mujeres, no sólo manifestando nuevas ideas frente a lo femenino, sino proponiendo



nuevos referentes para lo masculino. Estas actitudes se manifiestan sobre todo en el rechazo de posiciones que discriminan o subvaloran a la mujer.

Por lo menos un compañero, que es rapero, yo me la paso bien con el man, sino que yo no me pongo de acuerdo en algo con él, él es muy machista, y entonces eso no va conmigo, y entonces él cree que las mujeres son simplemente un objeto sexual y eso a mí no me gusta, porque yo pienso de una manera muy diferente. (EN001, 1)

- ***Las mujeres frente a lo masculino.***

En relación a las actitudes y vínculos desde las mujeres hacia los hombres, las situaciones que se presentan también son en relación a la *alteridad* de lo masculino. En la primera etapa de la juventud, las chicas comienzan a explorar el mundo de los hombres como sujetos ajenos a su mundo familiar y establecer frente a ellos formas de relación particulares. Las relaciones de tipo afectivo – relacional son una de las más frecuentes, sobre todo en lo que tiene que ver con el aprendizaje cotidiano de las relaciones afectivo – sexuales, además del afianzamiento de las identidades femeninas.

La construcción de las identidades implica, en algunos casos, que las jóvenes del sector Bolonia realicen ejercicios de diferenciación que se basan en la conformación de grupos en contraposición de género; es decir, grupos de hombres en contraposiciones de grupos de mujeres y viceversa. Por lo general, no son grupos del todo cerrados en términos del contacto y las relaciones, pero si se marcan las diferencias de los unos y los otros y se ponen en contraposición. Esta es una práctica bastante frecuente en el mundo juvenil y tiene una función clave en el ejercicio de roles que la sociedad.

En ocasiones, la dinámica de estos grupos posibilita acciones en contra del grupo opuesto, generando conflictos y hasta agresiones físicas. Esta forma de relación, parece ser cada vez más frecuente en las mujeres, no porque no se presente en los hombres, sino porque antes no se hacía tan evidente este tipo de prácticas en las mujeres jóvenes. A continuación se retoma una anécdota que da cuenta de formas específicas en las que se desarrolla la dinámica descrita:

Es que... hay mujeres que, como le digo yo, son muy apegadas a las mujeres, y se juntan como para hacerles mal a los hombres y toman actitudes extrañas. Por ejemplo, les botaron los calzoncillos a los chinos. Lo que pasa es que yo estudiaba en un colegio en el que uno se podía vestir, y entonces los chinos se entraron a bañar entonces las chinas ahí, les hicieron la vuelta a los chinos (les escondieron los pantaloncillos)... y esas chinas les montaron la espantosa, entonces me metieron a mí; yo les dije que por qué me tenía que embalar si yo no había hecho nada. Entonces eran todas gaminas, y se les enfrentaban a los hombres y sin importarles nada, si me entiende; pues yo creo que también es como eso. (EN002, 7)

Aunque existen dispositivos generalizados que limitan oportunidades y posibilidades a las mujeres jóvenes, existen expresiones que muestran como las mujeres buscan generar acciones para mostrar y reivindicar su presencia. Sin embargo, también se evidencia que en ocasiones, estas manifestaciones reproducen sistemas de agresión y manipulación propios de un mundo patriarcal, por lo que los conflictos parecen siempre resueltos por la vía de la fuerza y la manifestación explícita de poder por medio de la agresión.

En el mismo sentido, las agresiones y violencias también se presentan entre mujeres. Existen formas particulares de ser mujer que en muchas ocasiones chocan, generando rivalidades, conflictos o riñas. Constantemente se presentan casos de agresiones entre mujeres, por lo general, impulsadas por disputas por compañeros sentimentales y para invalidar la forma de ser mujer de una o unas jóvenes particulares.

Existe una tendencia bastante generalizada de riñas y peleas que tienen como motivación la agresión entre mujeres a modo de lucha para ganar o poseer a la pareja; aunque esta no es una actitud de la gran mayoría de las mujeres jóvenes, si es una práctica bastante frecuente, que evidencia como la violencia puede usarse para defender lo propio de lo ajeno, lo cercano de lo lejano o lo mío de lo otro.

Natalia, una de las chicas que participa de un grupo de jóvenes llegó al salón donde yo estaba y me pidió que le permitiera estar allí... Después de un rato, me percaté que en la cancha los chicos y chicas del grupo en el que participaba Natalia habían terminado su trabajo y la gran mayoría jugaban baloncesto. Dos chicas gemelas, parecían dar algunas indicaciones a los hombres y estos las cumplían con actitudes de alegría, no sabía que sucedía hasta que una de ellas tomo de la mano a uno de los muchachos y lo llevó a un costado de la cancha, allí le dio un

beso. Luego la otra chica tomo de la mano a otro muchacho e hizo lo mismo en otro costado de la cancha y así sucedió durante varios minutos con diferentes muchachos... Un momento después ya terminado el trabajo con el grupo de mujeres le pregunté a Natalia que había pasado; al comienzo no quería decir nada, pero luego me comento que las chicas que estaban en la cancha la habían retado a quedarse con ellas y jugar con los hombres, pero con la condición que se enfrentaban a ellas a golpes, Natalia no quería, entonces le dijeron que se fuera de allí, al mantenerse en la idea de permanecer en ese espacio, las dos chicas comenzaron a agredirla, mientras los muchachos disfrutaban y animaban la pelea, Natalia entonces, se fue hacia el salón donde yo estaba. (DOC 003, 6)

Este relato muestra como las mujeres entre sí generan prácticas de rechazo, exclusión de otras mujeres por no hacer lo que un grupo particular hace. Se crean así niveles de poder que están marcados por las posibilidades de los grupos de tener autoridad o generar miedo sobre otros grupos.

- ***Volviendo a la experiencia.***

Como se evidencia, los dispositivos que configuran las formas de conocer y hacer experiencias del otro en términos de su género son múltiples, respondiendo básicamente a estrategias discursivas, prácticas y morales. Por un lado, se enuncia y anuncia la igualdad, por el otro, se asume ese discurso como un marco normativo y valorativo válido para la realización de acciones, pero ante situaciones concretas, la agresión surge como una estrategia concreta para mantener las posiciones tradicionales y el control sobre aquel o aquella que se ha salido del campo de lo comprendido, lo medible y lo manejable.

En términos educativos, se podría decir que ante la ausencia de otras formas de ser y hacer, perviven las maneras que se han mostrado como posibles y validado para el desarrollo de la vida cotidiana. Estas experiencias surgen para resolver desde el universo de sentido previo, las nuevas situaciones al parecer similares, aplicándolas a las que no sean del todo cercanas a aquellas resueltas en el pasado. Sabido expresa al respecto:

La familiaridad supone un saber social condensado en la misma corporalidad, particularmente en los sentidos corporales, donde las jerarquías sociales (desprecios, desvalorización) operan a

trastienda de las conciencias de los agentes. En suma, la forma de ser con los otros es de una forma de ser sensible con ellos” (Sabido, 2009, pág. 38).

Ya que son escasas las prácticas concretas que presentan modelos y experiencias alternativas, los discursos que hacen parte de los referentes sociales y éticos, no alcanzan a convertirse en acervo de significado dentro de la vida cotidiana, por lo que la respuesta muchas veces va en otro sentido, más tradicionales y conservadoras.

#### **4.4.2. Población LGBTI, el caso de homosexuales y lesbianas.**

Otro grupo que es considerado por los y las jóvenes del sector Bolonia como diferentes, son los hombres y mujeres homosexuales. En las múltiples entrevistas y talleres fueron personas consideradas ajenas a sus dinámicas y opciones; de igual manera, asumir roles que los representaran siempre generó los mayores rechazos y prevenciones.

En la localidad de Usme, así como en toda la ciudad, las personas LGBTI son ampliamente rechazadas y excluidas de espacios y prácticas cotidianas. Esta realidad es poco visibilizada y son escasos los grupos u organizaciones que trabajan el tema. En la localidad de Usme se pueden identificar la *Mesa Territorial LGBTI*, apoyada por la *Casa de la Igualdad de Oportunidades para la Mujer y el Género*, así como el “*Programa Usme con toda Diversidad*” de la Alcaldía Local, en asocio con la *Corporación Colombia Diversa*, que vienen trabajando en torno a la sensibilización de jóvenes en escenarios escolares para evitar la homofobia. Sin embargo, en el sector Bolonia estos procesos no tienen mucha presencia y las dinámicas de discriminación hacia este grupo son bastante frecuentes, ya que existen en general posiciones muy cerradas frente a estas opciones. Esto genera que en esta zona de la localidad, las personas LGBTI no evidencien sus opciones sexuales abiertamente, por lo que lo hacen más hacia fuera del sector y la localidad. Para el caso de los y las jóvenes, fue generalizado el reconocimiento de acciones y actitudes de rechazo y segregación hacia las personas con estas opciones sexuales. Sin embargo se evidencia que no son consideradas homosexuales sólo las personas que declaran serlo o han asumido esa

opción de manera personal y colectiva. En muchos casos, los y las jóvenes participantes de esta investigación, incluyen en este grupo a las personas que tal vez sin ser homosexuales, presentan maneras y formas de ser que reflejan las del sexo contrario al propio. En esta medida, que un hombre sea tierno, lllore o que no sea rudo, puede ser considerado afeminado y por tanto homosexual. Aunque también se evidencian casos con las mujeres, sobre todo en lo que tiene que ver con una mujer que es ruda o le gusta realizar algunas prácticas propias de los hombres, como jugar fútbol o enfrentarse a ellos. Aun así, son más frecuentes las situaciones de rechazo y exclusión hacia los hombres que hacia las mujeres.

Estas circunstancias permiten ver como los ejercicios de comparación con “Otros”, que son consideradas social o grupalmente como de menor categoría, más débiles y menos personas, se convierten en fuertes dispositivos para anular y desconocer su particularidad. Al comparar con algo familiar, pero a la vez pormenorizado, se ejerce una presión constante para ajustarse a lo que se considera cercano, promoviendo su desconocimiento total, exigiendo que sea “normal”.

Además, es importante rescatar que el rechazo y discriminación se presentan de manera abierta y con el consentimiento de personas que son referentes educativos como padres y madres, maestros, otros jóvenes, etc.

M - ¿y cuál es la forma de relacionarse frente a los homosexuales?

F - Gran parte del colegio, los discriminan bastante, yo hasta una tiempo si los discriminé, pero uno detallándolo bien, el man es hasta bacano. (EN, 001)

A diferencia de la alteridad que constituyen lo masculino y lo femenino, la alteridad constituida a partir de la diversidad sexual cuenta con menos discursos que inviten su reconocimiento y comprensión; esta circunstancia hace de las personas LGBTI las más rechazadas y vulneradas en los diferentes escenarios juveniles. El siguiente relato es muestra de esta situación.

Pues porque el tomaba unas actitudes raras, ¿si? O sea como que era muy delicado, entonces hay muchas personas que no puede ver a un hombre delicado porque dice que es gay, entonces el nos decía, que no era gay, y a veces se ponía a llorar porque lo molestaban reharto. (EN002, 6)

La discriminación de la diversidad sexual es una de las más radicales en nuestra sociedad. El desconocimiento del otro, pero sobre todo las barreras sociales y culturales que se generan para intentar comprenderlo y acercarlo, hacen que el temor a lo incomprensible se apodere fácilmente de las personas, haciendo entonces que el miedo a lo desconocido genere prácticas que terminan negando la humanidad del otro.

Por lo general, la información de esta investigación muestra que mecanismos como la humillación, la burla, la descalificación y la violencia son formas bastante frecuentes con la que los y las jóvenes se relacionan con este grupo, evidenciando así dinámicas de alejamiento y hasta eliminación de la alteridad.

- **Naturaleza de la diversidad sexual.**

Algunos de los planteamientos sobre la diversidad sexual, tienen que ver con el imaginario existente frente a su naturaleza. Muchas de las actitudes, acciones y prácticas que los y las jóvenes ejercen sobre otros, considerados diversos sexualmente, tienen que ver con ello, por lo que es importante retomar algunas de ellas:

- *La diversidad sexual como enfermedad o mal adquirido.* Algunas de las explicaciones que dan los y las jóvenes en torno al tema de la diversidad sexual, tienen que ver con un desorden, desequilibrio o daño que existen en la persona. Esta concepción parte de la idea que no es natural ni normal que se presenten estas opciones individuales, por lo que su causa radicaría en un problema biológico o psicológico que afecta al individuo. Esta concepción, trae consigo la necesidad de buscar soluciones y salidas a esta problemática que se considera en muchos casos como una enfermedad.
- *La diversidad como un factor que viene con la persona.* Otra concepción frente a la diversidad, tal vez menos recriminatoria y cerrada, es la idea que la diversidad sexual es el producto de una predeterminación genética que las personas no pueden manejar. Por ello se considera que los LGBTI no son responsables de su orientación sexual y no tienen

poder o posibilidad de cambiar esa situación. Esta concepción se refleja en uno de los relatos que realiza uno de los jóvenes entrevistados, quien considera:

F: el man no es así porque quiera, simplemente por la genética. Porque una persona no elige ser homosexual, nace siendo homosexual. Por las hormonas femeninas y eso y ya hay disposición hacia los hombres. Y en el caso de las lesbianas también. (EN 001)

- *Diversidad sexual como producto de un resentimiento social.* Además se evidencia la concepción en la que se considera que la orientación sexual es el resultado de experimentar situaciones o vivencias traumáticas, por lo que se convierte en la forma de mostrar el rencor o desprecio frente a determinados sectores de la sociedad. Desde esta perspectiva, la orientación sexual no es una elección o construcción de la personalidad del sujeto, sino una renuncia como producto del resentimiento que determinadas situaciones generaron. Esta es la explicación que da una joven al intentar mostrar el origen de la homosexualidad de una de las vecinas de su barrio.

¿Sabe quién es lesbiana? Teresa, la gorda. Es que lo que pasó es que se han visto otros casos, por ejemplo que las mujeres les cogen fastidio a los hombres después de que las violan, y ella fue violada, entonces ella dice que les cogió asco a los hombres, y eso hizo que se volviera así. Y pues los hombres también hacen que las mujeres cambien, porque hay hombres que maltratan muchos a las mujeres, y más de una mujer se ha visto, como en dos casos más y entonces dice que ya los hombres son como lo último. (EN002, 7)

Estas concepciones están presentes como saberes en los y las jóvenes del sector Bolonia, mostrando cómo se asumen diferentes sentidos frente a los hombres y mujeres que han optado por orientaciones homosexuales. No obstante, es importante señalar que estas concepciones no son solo enunciadas buscando excluir o desconocer desde el lenguaje; son también discursos anclados a intenciones de incluir y reconocer estas diversidades. Lo que sucede entonces, es que los nuevos discursos para comprender la homosexualidad como alteridad, siguen partiendo del sí mismo, sin desplazamientos reales hacia el otro, por lo que las relaciones son lejanas de lo que los otros asumen sobre sí mismos.

En términos discursivos, no existen tantas exigencias sociales para reconocer la diversidad sexual, por lo que la construcción de sentidos que perpetúan formas de rechazo y exclusión son difíciles de revertir; aunque se presentan posiciones de rechazo frente a los discursos que los y las jóvenes presentan, estos siguen haciendo que sus prácticas sean en mucho desconocedoras de la particularidad de los otros y, lo que tal vez es peor, cerradas ante cualquier tipo de acercamiento.

En este caso los dispositivos surgen a partir de las concepciones previas y naturalizadas que los y las jóvenes encuentran en los universos de sentido de su vida cotidiana. Pero además se presentan grandes dificultades para la construcción de experiencias significativas que permitan acercamientos y vínculos, dada la ausencia de referentes que permitan nuevas experiencias.

- **La alteridad y las prácticas que permiten construirla.**

***Nombrar para desconocer.***

Estas concepciones de lo diverso en términos de la sexualidad, traen consigo discursos explícitos que operan como dispositivos a la hora de hacerse parte de las prácticas de la vida cotidiana de los y las jóvenes. Las formas de nombrar, de referirse a los demás, de llamarlos, se constituyen en formas de marcar al otro y de mostrar a los demás que lo que se cree respecto a ese otro. Nombrar es entonces un ejercicio condicionante, a modo de marcar con un tinte particular lo que esperamos que los demás consideren respecto a otra persona; por lo que las maneras de hacerlo, generan un patrón de significado con el que las personas en general referencian a quien es nombrado.

En el caso particular de los y las jóvenes del sector Bolonia, son frecuentes las situaciones en las que se nombra a las personas consideradas diversas sexualmente, estas situaciones se presentan desde los encuentros fortuitos hasta los más recurrentes, en la calle, la escuela u otros escenarios de socialización. Expresiones como “miren esos perros homosexuales”, “prostituto(a)”, “las asquerosas perras chandosas esas” (T003), entre muchas otras son expresiones que los y las jóvenes de Bolonia identifican como maneras en las que muchos y



muchas se refieren a los y las homosexuales, cuando están presentes o cercanos. Como se ve, las expresiones usadas están fuertemente cargadas de rabia, odio y manifestaciones violencia.

La fuerza que tienen estos enunciados, radica en que son dichos en público y por lo general por un colectivo de jóvenes, teniendo un componente intimidador y excluyente. Este dispositivo entonces, no sólo opera sobre las personas homosexuales, generando miedo, ocultamiento y aislamiento, sino que envía un mensaje claro a las demás personas, mostrando formas particulares de concebir y relacionar con esta población.

Estas situaciones son corroboradas por una de las jóvenes entrevistadas cuando hace referencia a las maneras de nombrar a las personas LGBTI.

Claro, por ejemplo a esas niñas si, les decían que eran unas... pues les decían así unos nombres de lesbianas que yo no sé... el significado era que eran lesbianas, y decían que los hombres son unas porquerías. (EN 002)

Aunque esta joven obvia nombrar algunas palabras (que tal vez por su fuerza, considera que no deben ser dichas en la conversación), se percibe una fuerte carga de pormenorización, asociada con modelos rechazados socialmente y relacionados con situaciones que remiten a repulsión y asco, por ejemplo la palabra “porquería”.

El nombrar así, es un dispositivo porque ubica y da un lugar particular a determinadas personas en términos de lo que son y cómo queremos que sean. Pero en este caso, ubicarlas permite atribuirles significados en un ejercicio de asociación con lo malo, lo enfermizo y lo repugnante.

### ***De la burla y el ridículo a la agresión.***

Pero los discursos no son los únicos que configuran las prácticas en las que los y las jóvenes se educan y construyen la alteridad. También existen acciones que construyen experiencias altamente educativas. Las acciones no sólo buscan generar y afirmar los prejuicios existentes

frente a la diversidad sexual, sino además, concretar los procesos de segregación y repulsión frente a estos hombres y mujeres. Un joven de la zona ejemplifica con un caso como operan:

Una vez por ejemplo, hicieron vaca entre todos, hasta yo colaboré ahí, y reunimos plata y le compramos maquillaje, y se lo botamos al pie delante de todo el mundo, y para un homosexual que lo discrimine de esa forma, eso duele. Y el man salió llorando, salió a correr. Y el resto de la gente nada, todos cagados de la risa. (EN 001)

Desde este tipo de relatos, se infiera que la persona afectada quede en ridículo, es decir, que se genere burlas a partir de mostrar la extrañeza, el menosprecio, la fealdad (en términos de lo no grato) de quien es víctima de esta acción. Por ello, las risas y el deleite exaltan la situación desventajosa, constituyéndose en un factor clave en la efectividad de estos dispositivos.

La fuerza educativa de estas situaciones no radica solo en mostrar a otros los imaginarios y prejuicios que deben marcar las nociones con las que se comprenda a otros, sino la de plantear cuál es el lugar social que deberían ocupar estas personas y las consecuencias de mantenerse en su opción. Estas acciones también están motivadas por la concepción de la diversidad sexual como enfermedad, ya que buscan alejar aquello que en el imaginario social podría contaminar o corromper a los demás. Este tipo de acciones, por su fuerza simbólica y cultural generan mayor grado de violencia.

### ***La presión para hacerse hombres y mujeres en contextos juveniles.***

Otras acciones que desarrollan los jóvenes en este sentido, tienen que ver con las exigencias sociales para asumir roles dentro de los grupos, en sintonía con los cánones establecidos. Estas acciones están estrechamente vinculadas a estereotipos de lo femenino y lo masculino, así como la aparente desviación de algunas personas de estos tipos definidos como “normales”. Estas acciones buscan no solo configurar el ser del otro, persuadirlo para regresar a la supuesta normalidad o alejarlo para que no genere situaciones desfavorables; pretende ante todo formar subjetividades normalizadas y presentar patrones de lo adecuado. A continuación una historia ejemplificante de este tipo de acciones:

A mí me daba pesar con José, ese monito que venía acá. Que le tenían la rebronca porque era supuestamente gay. Hasta que le dio un beso a Fernanda, jajaja. Lo que pasó es que ya el man estaba cansado que siempre le dijeran que era gay y entonces yo le dije no pues marica demostrémosles que usted no es marica, dele un beso a una niña cualquiera, y entonces me dijo: es que a mí me gusta Fernanda, su amiga, entonces yo le dije pues breve yo le digo que si le regala un goce y pues breve se quita a esa gente de encima, y me dijo pues de una. Entonces, yo fui a hablar con Fernanda y entonces le dije: Ey que si usted le hace un cruce a un chino, a que a cual chino, a José, que si le va a dar un gocecito, pa que sepan que el chino no es gay. Y pues ella no quería, pero yo le dije, ahí vea ayúdele al chino, la que mas estuvo ahí ayudando fui yo; entonces el día que vea que ayúdelo que el chino necesita mostrar su hombría y todo. Y entonces me dijo, pues de una. Y nos fuimos por allá arriba y entonces coge el chino y agarra a darle sus picos a la china y sabe que bien, quedó re bien. Y ya. Y después de eso lo dejaron de joder. Pero después venía y ya lo cogían de parche. Eso hijueputas no están contentos con nada, el chino que supuestamente es hombre y lo demuestra y tal y lo siguen jodiendo. (EN002, 6)

Estas acciones llevan a los y las jóvenes a mostrar actitudes, maneras y prácticas que concuerden con los tipos considerados normales, para los grupos de referencia y significativos. Se evidencia una situación en la que el rechazo, la burla y la discriminación se convierten también en amenazas que presionan para asumir los comportamientos considerados adecuados.

Lo que sucede entonces, es que los sujetos buscan acoplarse a los estereotipos considerados normales, como una de las maneras de sobrevivir con tranquilidad en los diferentes escenarios juveniles, logrando así una cierta tranquilidad a costa de la invisibilización como sujeto. En últimas, un proceso de asimilación al orden mayoritario, a partir del ocultamiento de lo diferente y una reducción de lo considerado extraño.

### ***Discriminación una cuestión de poder.***

Pero las relaciones no se construyen de la misma manera en todos los casos. Las dinámicas de agresión, segregación y aislamiento varían, se hacen más sutiles o menos exteriorizadas con diferentes personas y situaciones. Factores como la afiliación a un grupo o colectivo de pares, los roles que desempeñan las personas en un determinado grupo o institución y el respaldo que ofrecen esos grupos o personas influyen ampliamente en cómo se presentan las filiaciones frente a los que se consideran otros diferentes y las maneras de relacionarse con ellos y ellas.

En muchos de estos casos por ejemplo, las personas con opciones sexuales diversas tiene niveles de poder y autoridad dentro de la comunidad, las escuelas, etc. según el rol que ejercen o el respaldo que tienen por parte de los grupos que ostentan posiciones de poder. Se evidencia entonces, que el rechazo y la discriminación son más fuertes frente a personas que no tienen grupos de respaldo, que no tiene lugares de poder dentro de las relaciones sociales o comunitarias y sobre todo que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad más amplias (sobre todo asociadas a carencias económicas).

El caso de una profesora relatado por una joven de 15 años a partir de su experiencia ejemplifica en gran medida este tipo de dinámicas:

En el colegio no han había lesbianas declaradas, declaradas, ah sí, hubo una profesora. Lo que pasa es que era una profesora y entonces a ella no la molestaban tanto porque si la molestaban los rajaba. Una vez hubo un problema con una muchacha de 11, hace como dos o tres años, y la profesora se tuvo que ir. La echaron del colegio, hubo rumores de que estaba con la pelada y entonces la profesora para evitar problemas, para evitar machismos, pidió su carta de traslado y de una. (EN 001)

Efectivamente, las relaciones con la alteridad implican asumir posturas, mediar ejercicios de poder y negociar los vínculos; la forma como la alteridad se presenta tiene mucho que ver con las maneras en las que el poder de los sujetos y grupos aportan para limitarlos o impulsarlos (Larrosa, 1995, pág. 321). La manera en la que se ponen en juego las relaciones de poder genera condiciones específicas para construir sentidos particulares frente a la alteridad.

#### **4.4.3. Las culturas juveniles.**

Entre las diferentes personas, situaciones, escenarios y condiciones que se configuran como *alteridad* en la vida cotidiana de los y las jóvenes del sector Bolonia, existe un particular que se constituye casi exclusivamente al interior del mundo juvenil y tiene que ver con las diferentes expresiones culturales que los grupos conformados por jóvenes construyen, viven y manifiestan. Por sus singularidades, esta alteridad opera en el campo de lo cultural, ya que se compone a

partir de prácticas, significados, rituales, concepciones de mundo, entre otros (Comunidad Hermanos Maristas, 2007 7, pág. 22), que remiten a escenarios culturales particulares dentro del horizonte general de la sociedad (Serrano, 2002, pág. 14). Esta realidad de la alteridad es casi exclusiva de lo juvenil, porque responde a una diversidad que configura múltiples formas de ser joven. Durante la realización de este estudio, los y las jóvenes manifestaban frecuentemente la diversidad de personas que, pertenecientes a grupos, movimientos o culturas urbanas, eran diferentes a las propias.

De la misma manera, es necesario destacar que los y las jóvenes generan pertenencias a lo juvenil como momento de la vida y conjunto de disposiciones particulares frente a ella, creando así una conciencia de identidad frente a lo joven como un todo; pero de la misma forma, se evidencia con claridad que no todos son iguales, que no todos piensan de la misma forma, escuchan la misma música, visten y viven igual. El mundo de lo juvenil como un todo solo se evidencia en términos de la diversidad (Comunidad de Hermanos Maristas, 2007, pág. 22), por lo que también existe una conciencia individual y colectiva de la existencia de identidades múltiples al interior de lo juvenil, siendo también múltiples sus alteridades.

Respecto a esta realidad en el caso específico del sector Bolonia, se percibe que no es un escenario en el que se presenten fuertemente manifestaciones públicas de estas culturas juveniles urbanas. Aunque los y las jóvenes pertenecen o se afilian directamente a grupos que las promueven, las manifestaciones colectivas y puestas en escena de grupo son más frecuentes en otros escenarios de la localidad, e incluso de la ciudad. Esto puede explicarse a que muchos lugares de fiesta y reunión de los y las jóvenes se encuentran en sectores como la parte baja de la UPZ Gran Yomasa, el Sector de Marichuela y el Portal de Usme (ver anexo mapa de Usme) ya que el sector Bolonia se encuentra en una zona periférica dentro de la periferia. No se quiere decir que en el sector Bolonia no se presenten estas manifestaciones, sino que son menos frecuentes, aglutinantes y sobre todo visibles.

No es pretensión de esta investigación dar cuenta de cada una de las características de estas culturas juveniles, sino de comprender como los y las jóvenes construyen sentidos ético - políticos frente a ellas. Por esta razón se presentará a continuación algunos aspectos relevantes en la construcción significativa de la *alteridad* en la vida cotidiana de los y las jóvenes del sector Bolonia.

- **La dimensión estética de la alteridad.**

Cómo te vistes, cómo luces, qué resaltas de ti, se constituye para los y las jóvenes en modos de presentarse ante los demás como particulares, de mostrar que se es diferentes de otros. Además permite hacer explícitas las afinidades y gustos que cada persona tiene y sus afiliaciones a determinados grupos de culturas urbanas. Pero de igual manera, da la posibilidad a los demás de identificarte, asociarte a determinados grupos y convivir de manera específica. La apariencia física, las formas de vestir, las modificaciones al cuerpo son los signos más evidentes que remiten a significados e imaginarios sociales que animan la aparición de estereotipos.

A partir de estas dinámicas de construcción y apropiación de la imagen que se muestra a los demás, los y las jóvenes desarrollan sentidos de lo agradable y lo desagradable, en razón de lo que se presenta como bello o feo. Siendo lo agradable aquello que se relaciona con lo propio, con lo cercano, con el grupo de referencia y lo feo como lo ajeno, lo extraño, lo otro. Las diferentes culturas urbanas juveniles configuran sentidos de lo estético que los sujetos apropian y expresan para diferenciarse de las demás en términos de lo no bello. Al respecto un joven entrevistado manifiesta lo siguiente:

¿Quieres decir con que lo físico influye?

Algo, si a veces, de pronto que por ejemplo en mi caso, me dicen, no usted es feo, entonces no se la pase con nosotros, o porque tiene perforación en la nariz, entonces no se la pase con nosotros, entonces si eso afecta. (EN 001, 30)

La idea de la fealdad como una construcción significativa que varía con los sujetos y grupos, marca una manera particular de relacionarse con los demás, ya que genera condiciones para

construir su alteridad en términos de aquello que desagrada, ocasionando prácticas que definen lo que se rechaza, se aleja y hasta se excluye.

En una sociedad como la nuestra, donde lo bello es asociado con lo bueno y lo adecuado, y lo feo ocupa el lugar de lo malo y hasta lo inapropiado, ser considerado feo para los y las jóvenes se convierte en una gran ofensa o un menosprecio que afecta incluso emocionalmente de manera significativa; por lo que asociar a alguien con la fealdad es una manera de alejar y desvirtuar a la otra persona; aunque también puede ser una forma de dejar claro a los demás que no pertenecen al grupo de quien enuncia, en consecuencia una muestra de que el otro debe alejarse.

Esta manera de construir la alteridad, configura al otro como algo monstruoso, en el sentido que deforma los cánones normalizados. La fealdad es asociada por lo general con lo anómalo, lo desviado, por lo que la presencia de los otros es generadora de sensaciones de ruptura o transgresión al orden de lo propio. Pero es importante añadir, que como cualquier *alteridad*, no debe sus cualidades a una naturaleza autónoma e independiente de todo lo demás: siempre cobra existencia con respecto a otras realidades, de modo que su presencia y sus modos de expresarse están mediados por relaciones de sentido que organizan la experiencia de acuerdo a los cánones establecidos en cada tiempo y lugar (cf. León, 2009, pág. 64 – 65).

La construcción de la alteridad en los y las jóvenes, tiene mucho que ver con la manera en la que el cuerpo se pone en escena frente a los demás, pero también en cómo los demás perciben la presencia corporal de quien se hace presente. Por esta razón la belleza o la fealdad no se atribuyen solo por la figura del otro, sino también por sus maneras de estar y ubicarse en los diferentes escenarios sociales. El componente estético sobrepasa entonces el cuerpo físico y trasciende al cuerpo que habita, dando entrada a la corporeidad del sujeto (Mèlich, 1997).

- **Las prácticas, los lenguajes y lo ritual.**

Otro aspecto sobre el que se construye la alteridad en términos de las culturas juveniles tiene que ver con las prácticas y lenguajes que cada grupo asume y construye, con lo que se hace en los tiempos libres, con cómo se nombran determinadas cosas, e incluso, qué significados tienen los diferentes signos; estos elementos cambian significativamente de un grupo a otro.

Las prácticas y lenguajes comunes unen fuertemente a los grupos en torno a universos de sentido compartidos que se socializan y circulan cotidianamente en los encuentros y el vivir juntos. El otro entonces, surge en contraposición con lo propio, con las prácticas, lenguajes y significados asumidos en la vida cotidiana y los gustos o apropiaciones diferentes de otros sujetos. Indagando por aquellas dinámicas de la vida cotidiana que permiten manifestar la diversidad, un joven expresaba lo siguiente a este respecto:

“...también puede ser la clase de música que yo escucho, por lo menos, yo escucho lo que es Rock, sneim, electro y todo eso. Hay gente que no comparte eso, ¿sí?, les gusta por ejemplo el regueton, eso del choque, para mí esa es gente que es diferente a mí. Si eso. (EN001)

Consideramos los diferentes géneros y corrientes musicales como una práctica, en el sentido que no solo se evidencian gustos por las canciones o los intérpretes de las mismas, sino que se constituyen como manifestaciones de formas de ver la vida, de ideales de relacionamiento con los demás, de habitar los lugares, usar el tiempo libre, etc. que tiene los y las jóvenes. La música entonces refleja y expresa manifestaciones de todo un universo cultural propio de las diversas culturas juveniles.

En los encuentros entre las personas y grupos de las diferentes culturas juveniles urbanas, se presentan varias maneras de relacionarse; se generan por ejemplo huídas, retos, agresiones o mediaciones. En el caso de las huídas, se presentan por lo general en encuentros en los que el otro es considerado peligroso y se le teme, o cuando no existe el respaldo grupal para afrontar la situación. Los retos se presentan sobre todo para mostrar habilidades y se producen entre personas o grupos que pertenecen a géneros o gustos similares, y giran en torno a reconocer los



talentos y hasta aprender mutuamente. En cambio, las agresiones sobrevienen sobre todo con grupos que, por tradición o por experiencias previas, tienen conflictos y rivalidades no resueltas. Por último, las mediaciones se presentan por lo general en escenarios controlados como la escuela o algunos parques, en los que existen fuertes dispositivos de control que exigen a los diferentes grupos desarrollar estrategias para habitar conjuntamente en los territorios. El registro de una de las puestas en escena desarrolladas por los y las jóvenes en un taller que promovió el juego dramático como estrategia de generación de la información, muestra algunas de estas situaciones.

En la primera escena se representó a dos amigas que iban caminando y se encontraron con un ñero que iba fumando marihuana, ellas al verlo se alarmaron y poniendo cara de temor corrieron a la otra acera. Seguidamente, se encontraron con un hip hopper a quien se quedaron mirando con cara desafiante, mirando fijamente a los ojos, estas personas caminaban en sentido contrario a las dos inicial, al encontrarse ambas se chocaron fuertemente con los hombros, como intentando sacar a la otra del camino; luego de este choque, se miraron fijamente hicieron un gesto fuerte y levantando la cabeza a modo de desafío y dijeron: “¿pasa algo?” Y al decir que no siguieron su camino. (T003)

Los encuentros en la calle entre grupos o personas de culturas juveniles urbanas también generan agresiones verbales y físicas. Con frecuencia no se presentan altercados en momentos como los descritos en el registro, ya que este se constituye en un roce que busca mostrar fuerza más que generar un enfrentamiento inminente. Agresiones directas pueden presentarse luego, cuando sea el grupo el que actúa o se busca resarcir la ofensa anterior.

Los ejercicios de mediación pueden evidenciarse en el siguiente relato expresado por un joven entrevistado para este estudio:

Por ejemplo, cuando llega un rapero, llega y le dicen, bueno usted porque baila o porque se peina así, podría ser; entonces si los dos conectan y tiene una buena conversación pueden ser amigos. (EN 001)

En ambos casos se percibe que los grupos y colectivos juegan un rol privilegiado en el manejo de las tensiones y conflictos que se presentan entre jóvenes. Los grupos por lo general

posibilitan, además de escenarios de socialización, apropiación, configuración de habilidades y capacidades para vivir en determinados segmentos de la sociedad, condiciones de protección y respaldo. Las situaciones de carácter violento para relacionarse con otros sujetos o grupos considerados diferentes, ocurren en la mayoría de los casos cuando ese respaldo grupal existe.

Se podría decir además, que en muchas ocasiones las construcciones de la alteridad cambian en el ámbito de lo grupal en relación al ámbito de lo individual. Los y las jóvenes siempre tienen como referente los elementos que los grupos les permiten apropiarse; por lo que construir sentidos de la alteridad en escenarios donde lo individual se pone en escena, trae siempre una asimilación del otro en términos de lo que los grupos han planteado. No obstante, sin el respaldo del grupo, un individuo por sí solo no tiene muchas de las garantías para enfrentarse o retar a los demás, por lo que las relaciones y vínculos que se establecen en estas circunstancias son menos agresivos y discriminatorios. Desde esta perspectiva, la pertenencia a los grupos se convierte en una oportunidad para excluir o menospreciar al otro, pero además, en una posibilidad de resguardarse de las agresiones de otros y ser, independientemente de las discriminaciones o afrentas.

En este sentido, se puede plantear que los y las jóvenes ven en el grupo no solo un colectivo para la identificación a partir de gustos, prácticas, ritmos musicales similares, sino como una oportunidad de diferenciarse y hasta evitar ser confundidos con los considerados diferentes. El sentido del grupo también permite construir la alteridad del otro y la propia identidad en términos de esa alteridad. Estos elementos hacen que muchos grupos sean bastante cerrados. Por lo general, los grupos cerrados mantienen relaciones con los otros, pero marcadas por procesos de asimilación, invalidación y anulación. En un cine foro realizado con la Película alemana *“La Ola”* del director Dennis Gansel (2008), en la que se puede evidenciar lo difícil que es llegar a escenarios totalitarios con dinámicas basadas en el control, la unidad, la identidad de grupo y la discriminación a todo aquel que no ingrese en la dinámica colectiva; los jóvenes asistentes, una vez terminada la proyección, mostraron reacciones como las descritas a continuación:

En varias ocasiones se expresó la simpatía con la unidad de grupo, con la cohesión y la unicidad, es más hacia el final fue notorio su gusto por preguntar por un logo juntos, por algo que nos identificara con el grupo y aunque se había hecho una sensibilización antes de la película, todos salieron felices realizando el saludo de la ola y comentando lo bueno que sería tener más asuntos en común que compartir. (TP001, 1)

No se quiere decir, que la totalidad de los y las jóvenes del sector Bolonia, valoran como adecuadas las prácticas totalitarias, sino más bien que existe una lógica que legitima este tipo de acciones en términos de la necesidad defender los intereses del grupo y de evitar que se desvirtúen o desaparezcan por la presencia o influencia de otros estilos y formas de ser joven; ideas bastante presentes en los medios de comunicación, los ideales políticos nacionales y las estructuras institucionales.

En muchas ocasiones, estas situaciones generan agresiones, incluso entre los amigos y personas que han crecido desde pequeños en el mismo barrio. Inicialmente son buenos amigos y pertenecen al mismo grupo y con el tiempo se vinculan a culturas juveniles urbanas diferentes. En una de las entrevistas se refleja como unos amigos que pertenecían al mismo grupo desde 6 años atrás, comenzaron a agredirse porque uno de ellos asumió prácticas, lenguajes y estéticas propias de otros.

A propósito ¿vos por qué no continuaste en el grupo de jóvenes?

Porque los chinos eran como discriminándome y entonces por eso me alejé, me cogían de parche y hubo un momento, creo que fue Sergio o Tomas, que me trató re mal, y hasta a pegarme, me dijo que: hijueputa lámpara, estábamos normal aunque estábamos tomando, y entonces eso a mí no me gustó, y entonces comencé como a alejarme y me alejé fue de todo. (EN001, 135, 137)

- **Diferentes visiones de mundo.**

Un último elemento importante de resaltar, es el que tiene que ver con la idea de mundo y de sociedad que tienen las diferentes culturas urbanas juveniles, y lo que esto genera en términos de la construcción de sentidos ético - políticos.

A diferencia de lo que muchos piensan, las culturas urbanas juveniles tienen un fuerte componente de identificación con ideales de mundo. Detrás de sus prácticas, lenguajes y rituales se encuentra una idea de sociedad, imaginada por los y las jóvenes. En ocasiones, este ideal de mundo es uno de los factores por lo que los y las jóvenes se vinculan a determinados colectivos; sea porque estos reflejan su ideal de sociedad o porque permiten construirlo de formas y situaciones afines a las búsquedas individuales.

De la misma manera, se generan contradicciones, similitudes y complementariedades en estas formas de concebir un ideal de sociedad. En la cotidianidad se presentan prácticas e ideas desde las que se manifiestan estos ideales de mundo; frente a estas, los y las jóvenes toman posturas y definen su cercanía. Aunque estas diferencias suelen estar más en el plano de lo discursivo, son las prácticas las que las transparentan y evidencian.

Al respecto es importante destacar el siguiente relato de un joven:

Por ejemplo lo que es un skinger (un cabeza rapada), ellos creen en los derechos para todos, son revolucionistas, ellos van contra el gobierno. Yo comparto en algo esa ideología, porque de alguna forma el gobierno lo que hace es hacer a los ricos más ricos y a los pobres más pobres, pero entonces hay factores que en algunos casos el gobierno trata como de medio ayudar, entonces es lo que no apoya que los skin van con todo, para ellos todo lo que hace el gobierno es malo, y yo no estoy completamente de acuerdo; y entonces se meten contra nazis, los famosos fachos, ellos son revolucionistas pero a la vez hacer la guerra como Hitler, que van como a hacer daño, porque si, porque les gusta, joder al que está jodido, y al que no está jodido joderlo, sí entonces ellos también van contra esto. (EN001, 89)

La afinidad con un tipo de sociedad y las ideas que la sostienen, permite entonces a los y las jóvenes la construcción de criterios que les indican lo que es considerado adecuado y lo que no. El relato nos muestra precisamente que los y las jóvenes construyen criterios y que ponen esos criterios en comparación con los de otros, asumiendo posturas y haciendo apuestas. Esta dinámica variará con los diferentes grupos, pero en términos generales, son muchos los y las jóvenes que realizan apuestas concretas por reconocer estilos de sociedad diferentes a los actuales y prácticas para hacer de esas ideas realidades.

En términos de la diversidad que representan las diferentes culturas juveniles, los dispositivos que permiten construir sentidos de la alteridad operan básicamente en dos ámbitos: por un lado, el ámbito de lo corporal, manifestado en cómo se ponen en juego las estéticas y los rituales que permiten mostrar lo que es propio y lo que no lo es. El cuerpo aquí tiene un lugar importante, porque es en el que se expresa lo particular y donde se deposita la otredad. Y por otro lado, el ámbito de lo grupal, como escenario de consolidación de la identidad y la diferenciación frente a la otredad. Aunque es en la individualidad donde por excelencia se asumen los sentidos, sin la presencia de los grupos, estos no tendrían la fuerza y la significatividad necesarias para establecer relaciones y vínculos de cualquier tipo.

#### **4.4.4. El color de piel un regreso a lo racial.**

Un grupo poblacional que es ampliamente considerado como diferente y frente al que se generan procesos de discriminación y exclusión es la población afro descendiente, al igual que muchas personas que sin serlo son relacionadas con ellos por su color de piel. Los y las jóvenes manifiestan, la existencia de prácticas, situaciones y acciones que refieren a este tema y que enfatizan en lo predominante que son las relaciones discriminatorias frente a esta población.

En el sector Bolonia, no existe una comunidad afro consolidada con tiempo de presencia y apropiación del territorio, en cambio si existen muchas personas procedentes de diferentes regiones del país en las que los grupos afro han tenido amplia presencia y cuyo color de piel lo refleja. Estas personas están dispersas en todo el sector. No obstante, en el último año se han asentado en una zona limítrofe con la reserva urbana Parque entre Nubes, un grupo de unas 150 familias desplazadas, muchas de ellas procedentes del Pacífico y el Caribe colombiano por lo que el resto de personas del sector han asociado su llegada con un aumento significativo de población afro. Muchos de ellos no se consideran a sí mismo afro descendientes, pero son asociados a este grupo por su color de piel.

Por su parte, los y las jóvenes identifican constantemente personas negras y morenas. Algunos de los entrevistados o participantes de los talleres se reconocían a sí mismos como tales, aunque con un poco de dificultad. Al identificarlos o identificarse, no parece tener mucha relevancia si existe la filiación a un colectivo que los identifique o a una postura política que los posicione; por lo general, la diferencia se establece con un estrecho lazo entre color de piel y la persona. Esta tendencia, que muy seguramente es producto de la herencia colonial que ha tenido nuestro mundo y en especial nuestro continente y país, genera una identificación de la alteridad en términos de patrones racializados atribuidos arbitrariamente.

Expresiones como “Cusca”, “Cara de Chocolate”, “Care monda”, “Afrodiciaca”, “Gorilita”, “Negro Kuscus”, “Cara de Afrodito”, “Cocolatoso” son, entre otras, formas como los y las jóvenes se refieren en términos despectivos a muchas personas morenas y negras (T003), mostrando la alta carga peyorativa y de burla que tienen. Aunque muchas de estas formas de nombrar a las personas de color se usan en forma amigable, generan en muchas personas, sobre todo jóvenes, situaciones de invisibilización y discriminación.

En el caso particular de las personas desplazadas que han llegado al sector, se percibe un fuerte rechazo a su llegada. Muchas personas que ya habitaban la zona, consideran que desde la llegada de la población desplazada, que por lo general llaman negros, la violencia y los conflictos en el barrio han aumentado. Incluso han señalado a los recién llegados como los causantes de incidentes específicos como el abuso a una niña o el atraco a personas, sin pruebas claras que relacionen los hechos con personas concretas. Esto muestra una tendencia a depositar en ellos la causa de todo mal, y ver al extranjero como la fuente de todo lo negativo que sucede.

Frente a estas dinámicas, la asociación con el color de piel de estos habitantes es una constante, y las maneras despectivas de relacionar y referirse a ellos es una muestra. Una de las jóvenes entrevistadas manifiesta lo siguiente a este respecto:

...Claro, por ejemplo las personas de allá arriba, las de color negrito, ¿no?, porque aquí por lo menos no se habla con gente de allá arriba y la mayoría son blancas y entonces uno ve que

dicen, huy llegaron los negros al barrio. Más de las personas de arriba que les dicen que son invasores y todo, entonces, uno de acá casi no se habla con los de allá, también porque dicen que son guerrilleros, entonces mucha gente no se habla con esas personas, ¿no? (EN002, 1)

Esta situación es una muestra de la construcción del “Otro” como foráneo, como extraño. Además, la asociación con la invasión (que los desplazados han realizado a predios de la reserva), muestra la idea que los demás han llegado a ocupar un lugar que antes era habitado solo por la comunidad preestablecida, que se considera además blanca y homogénea, aunque como ya decíamos las personas morenas y negras viven en los diferentes barrios desde hace años. Estos discursos llevan entonces a la asociación de los recién llegados con lo maléfico y perjudicial, generando acciones para su aislamiento e invisibilización.

Le cogen como rencor, yo no sé, porque normalmente usted está acostumbrada a ver solo su gente y que venga otros y más y más gente, entonces obviamente que se que va formar como ese rencor y la rabia. (EN002)

Aunque los y las jóvenes de los barrios preexistentes tienen vínculos y amistades con personas del asentamiento de desplazados, se ejercen fuertes presiones sociales por parte de las comunidades (de un lado y del otro) para evitar este contacto, ya que se presentan acusaciones de agresión, sobre todo por parte de la comunidad asentada previamente. El infundir miedo por medio de la creación de rumores e historias es uno de los dispositivos que más opera para mantener la distancia entre ambos grupos.

Pero las relaciones y vínculos con personas morenas y negras no se reduce a este ámbito particular, en otros escenarios de la vida cotidiana se presentan encuentros que permiten manifestar la construcción de sentidos frente a la alteridad por parte de los y las jóvenes del sector Bolonia. En la escuela, en la calle, en los grupos juveniles, y hasta en las familias los encuentros son frecuentes.

En términos generales, existen entre personas de diferente color de piel relaciones cercanas, de simpatía, horizontalidad y fraternidad. En los grupos de diferentes culturas urbanas por ejemplo, puede verse a personas de diferente color de piel sin ningún tipo de roce o diferenciación. La mayoría de los jóvenes participantes en la investigación, mostraban discursos y prácticas en las que no se evidenciaba ningún tipo de discriminación. No obstante, si se presentan casos de rechazo hacia las personas morenas y negras, sea desde personas particulares o porque existen grupos que lo hacen. Por lo general, estas dinámicas se relacionan con el desprecio y menosprecio. El siguiente relato es muestra de ello:

Nosotros en el salón teníamos como un grupo, si, y pues nosotros tocábamos, estábamos ensayando guitarra y el ya tenía su delantera porque el ya llevaba su tiempo en guitarra, entonces él llevaba las guitarras que tenía y entonces llegaba y se las prestaba a los de once y también a mi me la prestaba; entonces le decía a mi amigo el negrito, le decía que no se la prestaba que porque se la infecta y entonces como que él es raro ¿no? (EN 002, 5)

Este tipo de discriminaciones son bastante frecuentes y generan distanciamientos y agresiones reiterativas entre unas personas y otras. Por lo general, este tipo de reacciones y prácticas están asociadas a la idea de superioridad de unos sobre otros en términos de poder, de saber y de hacer, que busca distanciar al que supuestamente no sabe, no puede o no hace de la misma manera que una persona o grupo particular espera que hiciese.

Además, existe una tendencia a asociar a las personas morenas y negras con referentes de lo inadecuado, de lo inapropiado, y de lo malo. Constantemente se relacionan a estas personas con malos olores o con la “infección” que se evidencia en el relato anterior; además, considerando que el mal que estas personas supuestamente traen consigo, puede ser contagioso y regarse por todas partes.

Los dos tipos de situaciones presentadas en este apartado, alrededor de las relaciones con personas consideradas afro o morenas, muestra la gran carga de prejuicios que tiene socialmente esta población y como los depósitos de sentido que la vida cotidiana trae consigo no son solo producto de una acumulación gradual de significados, conocimientos y experiencias, sino que



muestra cómo estas toman determinadas formas histórica y políticamente, naturalizando saberes y relaciones de poder que luego se asumen como normales.

Definitivamente, estos saberes y poderes coloniales son los más complejos de desarmar, ya que se incrustan en la cultura de tal manera que no es fácil determinar cuáles posturas, opciones y saberes pueden generarse. Las burlas, formas de nombrar, de despreciar que viven las poblaciones afro son muestra de cómo con el pasar del tiempo se siguen marcando divisiones y exclusiones.

#### **4.5. La construcción de la *alteridad*.**

Como vemos, son múltiples las realidades juveniles y múltiples las formas como los sentidos de la alteridad se asumen, apropian y construyen, reflejando la diversidad de la realidad del ser joven, así como la presencia de dinámicas de exclusión y desconocimiento de esas diferencias. A modo de cierre de este capítulo, es conveniente entonces identificar algunos asuntos clave en términos de reconocer las diferentes formas de construir la alteridad por parte de los y las jóvenes de esta zona de la ciudad de Bogotá.

En este sentido, podríamos hacer referencia a que la *alteridad* surge como aquello que se identifica por fuera del ámbito de lo similar, de lo idéntico, de lo cercano; no porque la cercanía sea espacial, sino porque representa distancias, muchas veces infranqueables, que operan en el orden de lo simbólico. Por ello, en muchas ocasiones es relacionada principalmente con aquello que es extraño, con aquello que causa extrañeza al no poderse comprender desde el marco de significación usado ordinariamente. En esta misma línea Sabino manifiesta lo siguiente:

“En una primera acepción *lo extraño* significa todo aquello que no pertenece al mundo familiar... En la misma línea significa aquello que no es propio, en tanto que pertenencia pero también en el sentido de adecuado, conveniente, apropiado, correcto.” (Sabido, 2009, pág. 28)

En esta medida, la alteridad no hace referencia exclusiva a sujetos, sino que también puede dar cuenta de relaciones con objetos o acontecimientos que se convierten en extraños. Para Sabido puede ser una sudadera abandonada en un baño público y para Levinas la muerte misma como la mayor expresión de la alteridad; para los jóvenes el peinado de un “emo” o los pantalones de un Hip Hopper también puede serlo. De esta forma, la alteridad hace parte de las maneras de relacionarse con el mundo, con aquello que se hace presente ante el sujeto y que de repente rompe con lo que hasta ese momento ha conocido, pero sobre todo con lo que ha comprendido. Siguiendo a Sabido:

“Lo relevante consiste en que, más que una persona concreta, el extraño, alude a un problema: éste aglutina una serie de niveles referentes a experiencias socio históricas concretas como exilios, migraciones, exterminios, desplazamientos forzosos, contactos con culturas diferentes o el anonimato que se experimenta en las grandes urbes. En la sociedad contemporánea la lógica de inclusión y exclusión también abarca fenómenos tales como la marginación a escala planetaria, el racismo, la discriminación, la estigmatización, la segregación, la complejidad implicada en grandes flujos migratorios, la xenofobia: en suma, todas las manifestaciones de los desequilibrios de poder, de los prejuicios, el desprecio, los miedos y el odio entre personas, naciones y poblaciones civiles.” (Sabido, 2009, págs. 26 - 27)

Sin embargo, el extraño no es solamente aquel que está fuera de mi escenario cotidiano. Para los primeros etnógrafos y antropólogos la búsqueda de la otredad implicaba grandes desplazamientos geográficos, salidas de lo familiar y lo conocido para partir en búsqueda de lo ignorado. Esta posición un poco reducida (sobre todo por desconocer los contactos hechos durante toda la historia de la humanidad entre diferentes grupos humanos, las múltiples formas de construir lo otro en esos contactos y por desconocer que los procesos de conocimiento son mutuos y no solo de aquel que dice conocer) han dado a entender que el otro está fuera de nuestro horizonte de familiaridad, de nuestro hogar, de nuestra sociedad y de nuestro ideal de vida; sin embargo, una característica fundamental de la alteridad, que se evidencia en el mundo juvenil de este sector, es que el encuentro que se vive cotidianamente entre sujetos diversos (homosexuales, mujeres, hombres, afros, etc.) no es ya el resultado del desplazamiento del uno hacia el otro, del sí mismo hacia el otro, sino el producto de la cohabitación; esto da a esta relación un componente particular, el de no poder regresar al espacio de lo familiar con mucha

tranquilidad y que el otro irrumpa constantemente en lo que se considera propio, por ellos la presencia del otro en el espacio de lo propio se considera abrupta y por tanto un problema. En esa medida “su definición como fuera del mundo es relativa si se comprende que se ha adoptado tal posición precisamente porque ha entrado a este, ha traspasado su horizonte y entrado en un ordenamiento de lo que es familiar y ajeno.” (Sabido, 2009, pág. 35). Tal vez lo que se percibirá por parte de algunos sujetos, es que el otro ha entrado en su espacio vital, en su cotidianidad, pero lo que tal vez sucede es que ambos ocupan un lugar que consideran propio, que consideran posible, no hay entonces una entrada del uno en el otro, sino el descubrimiento del otro en el espacio propio, y viceversa, un encuentro que evidencia la necesidad de cohabitar, de convivir en un escenario que se creía reservado para lo propio; es aquí donde las tensiones y conflictos pueden surgir con más fuerza.

Un elemento que complejiza más esta relación, lo pondrá nuevamente la reflexión de Levinas en torno a la alteridad. Al respecto afirma lo siguiente:

“He insistido en resaltar que la alteridad no es pura y simplemente la existencia de otra libertad junto a la mía. Tengo cierto poder sobre ella y, sin embargo, permanece radicalmente extraña, sin relación conmigo. La coexistencia de varias libertades en una multiplicidad puede dejar intacta la unidad de cada una de ellas, o bien esta multiplicidad puede unificarse en una voluntad general.” (Levinas, 1993, pág. 137)

Este planteamiento de Levinas, nos pone de manifiesto que el encuentro en sí mismo no es suficiente para la construcción de la *alteridad* por parte de los sujetos que participan de él; no basta con ocupar un espacio común, es necesario que las diversas subjetividades se relacionen, se impliquen unas con otras para que la relación de alteridad sea posible. Cuando el otro ocupa un lugar en el horizonte, cuando es además de percibido y significado, comienza a tener forma, a presentarse y ocupar un lugar en la vida de otros sujetos, antes no hay *alteridad*, hay entes, hay presencias, hay identidades, subjetividades pero no *alteridad*.

Por ello continúa Levinas, no es solo el encuentro lo que permite que el “Otro” haga presencia, y que de ella surjan relaciones, dispositivos para comprenderlo o manejarlo y prácticas concretas

que desarrollan ejercicios discursivos, valorativos y de poder. El encuentro con la diferencia implica necesariamente el surgimiento de choques, de incomprendimientos y conflictos, es la riqueza de todo encuentro, buscar que sea de otra manera implicaría necesariamente otro tipo de prácticas enfocadas a las segregaciones, invisibilizaciones y hasta aniquilamientos, que es lo que en ocasiones sucede con los y las jóvenes del sector Bolonia. A este respecto Levinas (1992) retomado por Skliar plantea lo siguiente:

La relación con el otro no anula la separación. No surge en el seno de una totalidad y no la insta a integrar en ella al Yo y al Otro. La situación cara -a - cara no presupone además la existencia de verdades universales en las que la subjetividad pueda absorberse y que sería suficiente contemplar para que el Yo y el Otro entren en una relación de comunión. Es necesario, sobre este último punto, sostener la tesis inversa: la relación entre el Yo y el Otro comienza en la desigualdad de términos (Skliar, Carlos 2006. pág. 264).

La relación con aquellos que pertenecen a marcos normativos, culturales, vivenciales diferentes de los propios, implica para los y las jóvenes del sector Bolonia la construcción de sentidos que permitan conocer al sujeto con el que se ponen en relación, sin embargo, la búsqueda de referentes de comprensión del otro se vuelven insuficientes o inexistentes, dada la falta de los mismos o las rupturas generadas al acudir a ellos, por su dificultad para comprender y actuar frente a los nuevos sujetos o situaciones. Es allí donde los y las jóvenes, al encontrarse con el otro que es desconocido, ajeno, extraño le asigna un carácter de alteridad, y como tal intentan comprenderlo y valorarlo.

Esto permite reconocer una primera condición de la *alteridad*, y es la dificultad de quien la asume u ostenta para conocerla y comprenderla. No quiere decir esto, que la *alteridad* sea inaccesible, sino que aún en condiciones de cercanía, comprender sus lógicas, sus maneras y su ser, se convierte en un tema bloqueado. De esta manera retomando las palabras de Levinas:

“(…) lo Otro que así se anuncia no posee ese existir como el sujeto lo posee; su poder sobre mi existir es misterioso; no ya desconocido sino incognoscible, refractario a toda luz. Pero eso es precisamente, lo que nos indica que lo otro no es de ningún modo otro - yo, otro-sí-mismo que participase conmigo en una existencia común. La relación con lo otro no es una relación idílica y armoniosa de comunión, ni una empatía mediante la cual podamos ponernos en su lugar: les

reconocemos como semejantes a nosotros y al mismo tiempo exterior; la relación con otro es una relación con un misterio. Con su exterioridad o, mejor dicho, con su alteridad, pues la exterioridad es un propiedad del espacio y reduce al sujeto a sí mismo mediante la luz que constituye todo su ser” (Levinas, 1993, págs. 116 - 117).

Sin embargo, es importante anotar que no necesariamente este proceso de construcción de la alteridad, implica la construcción de apuestos, de un contrario que permitirá negar lo ideal, lo deseado, lo idéntico de lo alterno.

Y una segunda condición, es la de reconocer la alteridad como una categoría política y ética en el sentido que permite ubicarse en relación a los otros de una manera particular, así como asumir poderes y ponerlos a circular en las relaciones que se establecen, y ética porque además se constituye en un concepto que pone al sujeto a circular reflexiones y reconocer los encuentros con los demás a partir del diálogo y la negociación con los marcos valorativos que la sociedad plantea, permitiendo así tomar nuevas decisiones y asumir nuevos valores.

En fin, para los y las jóvenes el contacto, la relación y el vínculo con otros jóvenes o personas que se consideran diferentes es una constante, así como son constantes las prácticas en las que se asumen posturas para concebir y relacionarse con los otros; pero también en las que se toman decisiones, se construyen cuestionamientos y se reconoce el ser persona que existen en cada relación. Los y las jóvenes se encuentran entonces en una fuerte tensión, marcada por un lado, por las búsquedas por generar vínculos y encuentros en los que sea posible vivir en espacios diversos de manera conjunta, y por el otro, las presiones de muchos grupos que a nivel local y social reproducen formas discriminatorias frente a lo diferente. Es esta tensión la que da cuenta de las dinámicas presentadas en este apartado.

## **5. Hallazgos y aprendizajes.**

Este apartado busca, a manera de cierre, identificar algunos elementos relevantes que surgieron en el transcurso de la investigación y, que reflejan a la luz de lo expresado hasta ahora, los aprendizajes generados en el ejercicio. Además, pretende presentar caminos de discusión y nuevas preguntas que inviten a la continuación en el futuro de indagaciones pertinentes sobre las temáticas y que permitan dilucidar opciones concretas para quienes desarrollan procesos investigativos y educativos con jóvenes en contextos no escolares, en especial en los comunitarios.

Los hallazgos que se exponen giran en torno a dos aspectos: en primer lugar, a los aprendizajes que la investigación permitió hacer en términos metodológicos y, en segundo lugar, a los aprendizajes teóricos que surgen a partir del proceso de conocimiento de la realidad juvenil del sector Bolonia. Estos dos aspectos se presentan a continuación.

### **5. 1. Aprendizajes a nivel metodológico.**

Aunque en la introducción de este texto se encuentra descrita la opción metodológica de la investigación y se da cuenta del camino seguido para la generación de los datos y el análisis de los mismos, entre otros aspectos, es necesario expresar aquí dos asuntos que podemos considerar aprendizajes de tipo metodológico.

El primer de ellos, tiene que ver con la posibilidad de diálogo entre los enfoques metodológicos en investigaciones específicas. Al reconocer que cada uno trae consigo una visión particular de mundo, es posible dar cuenta de encuentros y diálogos entre enfoques para responder a la complejidad propia de las realidades sociales. Pero estos encuentros no se constituyen, necesariamente, en mixtura o combinación de enfoques, sino en la oportunidad para reconocer potencialidades de cada uno de estos y, en algunos casos, su complementariedad.

La investigación reconoció que era necesario acudir a la vida de los y las jóvenes, allí donde era vivida por ellos y ellas, para dar cuenta de cómo se construían significados; ya que era fácil al

abordar el tema de la *alteridad*, dejarse llevar por imaginarios y prejuicios que dificultarían una mirada amplia que las situaciones a indagar. No obstante, hacia el final de la investigación se hizo necesario acudir a la experiencia consciente de los sujetos, para develar sentidos que no eran del todo visibles en sus interacciones cotidianas; fue entonces, donde el aporte de la fenomenología dio paso al diálogo con el *interaccionismo simbólico*, permitiendo un análisis tal vez más integral y coherente con la realidad estudiada.

Este diálogo entre enfoques, permitió resolver dos problemas que en ocasiones suelen atribuírsele a cada uno de ellos; por el lado del *interaccionismo simbólico*, el de llegar a *externalismos* que desconecten el proceso de conocer de la experiencias consciente de los sujetos y, a la fenomenología, el de llegar a un posible *internalismo* que genere una pérdida de la relación de los significados con los fenómenos empíricas. Aunque estos enfoques no son en sí mismos *externalistas* o *internalistas*, al desarrollar un acercamiento entre ambos, se logra una mayor aprehensión de la realidad de los y las jóvenes en general, dado sus dinamismos y particularidades.

Un segundo aprendizaje en términos metodológicos, tiene que ver con una pretensión planteada durante toda la investigación; la de asumir un paradigma cualitativo como una posibilidad de reconocer las voces de los sujetos y los sentidos que dan a sus vidas. Aunque la investigación se construyó en torno a los relatos de los y las jóvenes, tomados de los registros de talleres, entrevistas y encuentros realizados con ellos y ellas, estos no fueron, necesariamente, articuladores de la construcción del análisis y el informe final, en algunos casos, la teoría primó sobre la experiencia.

Esta situación lanza una alerta en términos de cómo se maneja la teoría y el lugar que tiene en un estudio cualitativo; sobre todo, si se propone explícitamente dar las voces a los sujetos de la investigación. En el caso de este estudio, la teoría estuvo más presente porque se dedicó más tiempo a la revisión bibliográfica, propia del estudio de maestría, lo que constituyó un gran corpus teórico que condicionó la organización de los datos, en detrimento de las vivencias de



los y las jóvenes. Otro factor, tuvo que ver con los tiempos para el desarrollo de registros de campo; dado que se contaba con un contacto permanente con los jóvenes se dio prelación a registrar la información generada en las técnicas intencionadas en el proceso, lo que limitó el acceso a registros que dieran cuenta de un conocimiento constante de las dinámicas juveniles.

Lo que se quiere anotar, no es que una investigación de este tipo carezca de valor, todo lo contrario; sino que es importante en investigaciones futuras, a modo de reto personal, lograr un equilibrio entre teoría y práctica. Una posible opción es dar menos fuerza al rastreo teórico, mientras se construyen de manera más sólida los datos empíricos; aunque es claro que esto podría llevar a un ejercicio inverso, de sobreposición de los datos sobre la teoría, puede ayudar en términos formativos a dar lugar a un tipo de conocimiento que ha estado menos visible, el de la práctica y los sujetos de la vida cotidiana.

## **5.2. Aprendizajes generados desde la realidad de los y las jóvenes.**

De aquí en adelante se realizará una presentación de algunos aprendizajes en relación a las preguntas del estudio. La presentación de los mismos se desarrollará a partir de cuatro aspectos relevantes, en términos de las búsquedas de conocimiento de los y las jóvenes, a saber: (I) las particularidades de los jóvenes populares y sus sentidos de la alteridad, (II) los vínculos como opción formativa y política de los y las jóvenes, (III) las implicaciones del aprender en la vida cotidiana y, para terminar, (IV) algunas reflexiones en torno a los sentidos ético-políticos que construyen los y las jóvenes frente a la alteridad.

- **Las particularidades de los jóvenes populares y sus sentidos de la alteridad.**

Inicialmente, es clave reconocer la riqueza de lo juvenil en términos de la diversidad de expresiones, sentidos y formas de ser sujetos. Abrir la mirada a un mundo juvenil, configurado en lo múltiple y plural permite contemplar distintos factores que constituyen al sujeto joven. Ya no es suficiente considerar a los y las jóvenes como personas particulares, en relación al mundo

adulto o al mundo infantil, se requiere identificarlos desde la configuración de múltiples facetas e identidades; por ello, se hace evidente que es conveniente repensar el concepto de lo juvenil en términos abstractos, para dar paso hacia la conceptualización y educación de las juventudes como sujetos diversos en medio de las generalidades, la alteridad de lo juvenil al interior de sus identidades (Auge, 1996).

Otra noción que evidencia tensiones y reacomodaciones, es el concepto de lo popular, específicamente el de jóvenes populares. Es necesario redimensionar esta idea como categoría, para retroalimentarla con la noción de alteridad. Cuando se habla de sujetos populares, se reconoce a aquellos que en situaciones específicas de exclusión y vulneración, asumen una identidad colectiva y desarrollan desde ella acciones para transformar y plantear alternativas a sus condiciones. No obstante, reconocer lo múltiple de la realidad juvenil, invita a pensar en lo popular como el ejercicio de identidades múltiples que, desde sus procesos propios, se reconocen como vulnerados y proponen alternativas desde las lógicas específicas de sus sentidos, de manera articulada a las múltiples maneras de ser persona. Lo popular ya no es una condición única que permite reivindicar situaciones de exclusión; la diversidad de género, las opciones sexuales diversas o la multiplicidad de las culturas juveniles, se articulan a lo popular, haciendo necesario ampliar el horizonte de este concepto. El reconocimiento de la diversidad como alteridad, permitirá entonces redimensionar la noción de lo popular en una perspectiva multidimensional de práctica de resistencia que responda a la multiplicidad del ser jóvenes.

De igual manera, visualizar la alteridad como categoría que problematiza lo juvenil y lo popular, pone de relieve que las prácticas educativas requieren reconfigurarse; inicialmente, para desligarse de muchas lógicas escolares que no responden a las maneras específicas de ser y educarse en la vida cotidiana y, en segundo lugar, para sobrepasar la homogenización de contenidos, estrategias y resultados en virtud de lo juvenil como un todo indivisible. Proponer procesos educativos para la vida cotidiana, implica comprender que la educación no es sólo una y que requiere fortalecerse en clave de múltiples experiencias y prácticas.

- **Los vínculos como opción política de los y las jóvenes.**

Al analizar las diferentes experiencias y prácticas de los y las jóvenes del sector Bolonia, presentadas en este ejercicio investigativo, surgen con fuerza las experiencias juveniles en torno a la creación de vínculos. Para los y las jóvenes, establecer relaciones con sus pares se convierte en una práctica vital para la configuración de su vida cotidiana, sobre todo en términos de consolidar vínculos fuertes y duraderos.

Por lo general, los vínculos se asumen como maneras de construir opciones de vidas individuales y colectivas. Generar experiencias significativas que les permitan moverse en el mundo de manera particular y construir nichos de protección, ayuda mutua, sobre todo, frente a procesos de discriminación, vulneración o peligro.

La construcción de vínculos, sobre todo con sus pares, se convierte en una opción política, en la medida que posibilita la realización como personas, el posicionamiento de determinados sujetos y roles para construir una idea de sociedad particular y de hacerla posible frente a otros referentes y posiciones. Además, se constituyen en la posibilidad de afianzar los procesos de identidad, construir diferencias, particularidades y, sobre todo, resistir desde la creación de solidaridades ante situaciones de discriminación y vulneración, propios de relaciones con las alteridades.

Esto evidencia el potencial que tiene la creación de vínculos a la hora de proponer procesos educativos con jóvenes en ámbitos de vida cotidiana. Posibilitar escenarios en los que el encuentro permita consolidar cercanías y relaciones, generaría una base fundamental para desarrollar otros procesos de enseñanza – aprendizaje. En ocasiones, el corto tiempo dedicado a desarrollar procesos educativos, por ejemplo en escenarios comunitarios, se centra en la idea en torno a que la interaccionalidad es una pérdida de tiempo. La supremacía de los contenidos explícitos como recursos e insumo por excelencia para lograr aprendizajes, truncan las posibilidades educativas para configurar relaciones significativas que legitimen los procesos,

reconocer al otro, reorganizar los universos de sentido, las prácticas cotidianas y fundamentar opciones políticas para el surgimiento de nuevos sentidos y acciones frente a los sujetos considerados diversos.

Esta evidencia, plantea entonces tres aspectos necesarios de contemplar en los procesos educativos con jóvenes en y desde su vida cotidiana:

- Las experiencias de los y las jóvenes del sector Bolonia, muestran la existencia de relaciones entre jóvenes considerados diferentes, que se movilizan a partir de sentidos construidos desde la incertidumbre, la negación del otro o el miedo; generados por encuentros en escenarios de disputa, imposiciones de unos sujetos sobre otros y contextos de desigualdad. Estas situaciones posibilitan el surgimiento de prácticas y sentidos que llevan a la invisibilización, la exclusión y anulación del otro, por medio de burlas, acoso, agresiones y violencias.

El problema no radica en la falta de experiencias de contacto, sino en el tipo de sentidos que estos contactos posibilitan en la actualidad. La consolidación de encuentros y vínculos que permitan el surgimiento de relaciones respetuosos de lo diferente y aporten a vivir en sociedad, sin anular o discriminar al otro, se encuentran en este punto con una gran tensión, la de promover espacios que posibiliten relaciones alternativas a las que por lo general establecen los y las jóvenes del sector Bolonia en su vida cotidiana, a partir de los espacios y contactos ya existentes.

Los espacios de encuentro que se proponen a los y las jóvenes, requieren ser resignificados a la luz de nuevas experiencias que les permitan ubicarse desde posiciones diferentes de las habituales y, sobre todo, generar experiencias de reducción de las incertidumbres, incomprendiones y prejuicios de los demás; esto llevará a la configuración de sentidos que partan de la desnaturalización del miedo (Bárcena, 2005, págs.12 – 13) y el odio como motores de las relaciones con otros jóvenes. En una sociedad donde las certezas, las

verdades y los acuerdos se ponen como máximas para vivir adecuadamente, se hace cada vez más necesario enseñar a los y las jóvenes a vivir y valorar la incertidumbre, la ambigüedad y los desacuerdos (Bárcena, 2005, pág. 37).

- Otro aspecto que se evidencia fuertemente, es la necesidad de sobrepasar la idea que los contenidos explícitos (materializados en discursos) generan procesos de aprendizaje significativos en el ámbito de la vida cotidiana. Como se evidenció, muchos de los discursos incluyentes que manifestaban los y las jóvenes, representan leves transformaciones en las prácticas y relaciones que se establecían con la alteridad. En la mayoría de los casos, estos discursos operan como marcos normativos y no como mecanismos de transformación concreta de la vida.

Plantear entonces, procesos educativos con jóvenes en la vida cotidiana, requiere trascender la idea, muy propia de corrientes tradicionales de la educación escolar, que los contenidos y su enseñabilidad son la base para concretar los proceso de enseñanza – aprendizaje. Como se constató en los relatos de los y las jóvenes, para ellos/ellas los procesos de apropiación de nuevos conocimientos, valores, posiciones y prácticas se desarrollan sobre todo en contacto con experiencias que permiten ponerlos a circular, confrontar y dialogar con los universos de sentido previos. Hacer de los encuentros y vínculos entre los jóvenes tramas de experiencias para reorganizar los horizontes de sentido, se constituye en un posibilidad concreta de educar en la vida cotidiana (Mejía & Awad, 2002, pág. 123).

No quiere afirmarse con esto, que compartir contenidos e ideas previas de manera explícita en los procesos de enseñanza – aprendizaje, no genere ningún impacto sobre los saberes y conocimientos de los y las jóvenes; lo que se plantea, es que reducir las prácticas educativas a éstos (sobre todos las que buscan operar sobre la vida cotidiana de los y las jóvenes), dificulta en mucho la circulación y redefinición de horizontes de sentido; y por tanto, las maneras de relacionarse con la alteridad. Por ello, partir de las experiencias previas de los

sujetos, para configurar nuevas situaciones que permitan recomponer los saberes y el surgimiento de contenidos, será un camino metodológico necesario para lograr este cometido, así los contenidos se expliciten o construyen. La propuesta pedagógica de las corrientes socio - críticas y la educación popular tiene mucho que aportar (Arroyabe & Henao, 2006, pág. 128).

- De igual manera, es importante explicitar que las relaciones y vínculos que construyen los y las jóvenes, así como los saberes que circulan por sus prácticas educativas de la vida cotidiana, no son desinteresados; traen consigo posturas, opciones, ideas de mundo, persona y sociedad. Por ello, desarrollar encuentros significativos que construyan experiencias nuevas frente a lo diferente, requiere asumir el conflicto como un componente constitutivo e inevitable de las mismas.

Una de las situaciones que se presenta en las prácticas educativas de los jóvenes, es que los conflictos se invisibilizan, ocultan, lo que es peor, se criminalizan; por lo que no existen posibilidades reales para construir maneras de manejarlos. Por ello, ante la falta de opciones, la violencia se convierte en la manera por excelencia de confrontación y manejo de las diferencias, por lo que se convierte en un referente casi único para afrontar los conflictos.

Es necesario aclarar que los conflictos no se generan sólo entre personas, sino también entre ideas, prácticas, saberes y contenidos. Por ello plantear que las prácticas educativas con jóvenes requieren asumir el conflicto como constitutivo y potenciador de las mismas, implica reconocer que este tema está presente no sólo en las prácticas concretas de la vida cotidiana, sino también en las ideas que las originan y los intereses de las personas que las viven. Educar para la vida cotidiana entonces, implica, además de formar en la incertidumbre y la ambigüedad, educar en y para el conflicto, para el disenso como posibilidad.

Es importante para desarrollar estos procesos, recuperar las experiencias de los grupos conformados por jóvenes que promueven formas alternativas de relacionarse. Aunque pareciera prevalecer las tendencias a replicar y mantener posturas cerradas y homogenizadoras frente a la alteridad, que reflejan control y desconocimiento. Reconocer la existencia de experiencias alternativas que los y las jóvenes lideran en la actualidad, abre una puerta a la posibilidad de generar cambios.

- **Aprender en la vida cotidiana, la corporeidad de lo educativo.**

La construcción de sentidos en la vida cotidiana es el resultado de la articulación de varios procesos: en primer lugar, la presencia física, la puesta en escena de los cuerpos de los diversos sujetos; y en segundo lugar, el contacto con las realidades y personas, el cruce de miradas, de sentimientos, de impresiones, las relaciones y los vínculos, representados por la presencia de los universos de sentido que cada sujeto trae consigo (representados en vivencias anteriores y apropiaciones de la cultura que se ponen a circular en el momento que el otro se hace asequible como presencia), en tercer lugar, la solidificación o reacomodación de los sentido y significados que se producen de este proceso de contacto con los horizontes simbólicos de otros; y por último, la construcción y puesta en escena de prácticas concretas frente a las personas, objetos y situaciones.

Esto muestra como la construcción y aprendizaje de sentidos tiene que ver en mucho con un ejercicio de experimentar presencias propias y ajenas que construyen y poseen significados. Ubicarse corpóreamente (lo que no quiere decir necesariamente corporalmente), permite de manera concreta, movilizar en la persona mensajes, símbolos, narraciones y prácticas; ubicarla en un universo de sentido previo y reorganizar o asumir esas nuevas experiencias. Por ello, el proceso de aprender desde la vida cotidiana, implica entonces, ponerse en un lugar, pero sobre todo, cambiar de lugar reconfigurando la presencia física, simbólica, narrativa y práctica a la hora de desarrollar vivencias con las personas y el mundo.

**Educar los sentidos corporales para construir nuevos referentes de la alteridad.**

Al identificar formas en las que los y las jóvenes del sector Bolonia se relacionan con la alteridad, se percibe que muchas de ellas tienen una estrecha relación con la dimensión sensorial de la corporeidad. Ver, oler, sentir, saborear, oír, resultan ser modos de percatarse de la presencia del otro y atraer sentidos que evocan su alteridad. Los y las jóvenes tienen múltiples referencias al reconocer la *alteridad* en términos de cómo se ve el otro, cómo huele, cómo se escucha su música, etc. todas estas referencias dan cuenta que lo sensorial, como dimensión de la corporalidad del sujeto y contacto directo con lo que rodea a la persona, se constituye en una dimensión privilegiada en la tarea de construcción de los sentidos del mundo y las personas.

Es necesario aclarar que lo sensorial está entendido más allá del funcionamiento de los órganos de los sentidos. Aunque los ojos, los oídos, la lengua, la piel, la nariz generan señales sensoriales que dan al cuerpo la información necesaria para interactuar con el entorno. La dimensión sensorial de la corporeidad requiere de un componente adicional: la carga de significado que estas señales físicas tienen para las personas y los grupos a los que pertenecen. En suma, la forma de ser con los otros es de una forma de ser sensible con ellos (Sabido, 2009, pág. 38).

Un joven puede ser consciente que la discriminación hacia una determinada cultura juvenil va en contra de su humanidad, pero el olor que percibe o la visual de sus formas de vestirse generan necesariamente la idea de algo inadecuado, malo o corrupto. Igual sucede con la imagen de dos hombres besándose, un olor particular que alguien relaciona con la cultura juvenil de un joven que pasa a su lado. La relación que existe entre la dimensión sensorial de la corporeidad del sujeto con las maneras de acceder a su universo de significado, está bastante ligada. Lo más complejo, es que los sentidos relacionados con el gusto, el olor o los sonidos son bastante excluyentes frente a lo ajeno y extraño.



Por ello, consolidar experiencias que posibiliten educar desde los sentidos se convierte en una puerta de entrada para impulsar prácticas educativas que permitan generar relaciones de menos rechazo por lo extraño y lo diferente. Si en el orden de lo sensorial se consolidan mecanismos de repulsión, y desprecio, será desde allí donde la comprensión, el respeto por la diferencia y los acuerdos de sociedad iniciarán su construcción.

Pero esto genera una gran tensión, por un lado, el reconocer la necesidad de educar los sentidos sin que esto se convierta en la unificación de los mismos, y de la construcción de vivencias que generen aperturas y comprensiones amplias del otro, en las que lo sensorial remita a la posibilidad de descubrir diversos tipos de experiencias y no a la obligación de hacerlas coincidir con lo propio. Lo que parece necesario aquí, es el desarrollo de condiciones para la no exclusión o discriminación, ya que pretender la no homogenización de las respuestas de las personas ante determinadas experiencias sensoriales sería en sí mismo una propuesta de invisibilización y desconocimiento de las diferencias que componen el ser juvenil y el de la humanidad misma. Queda entonces en este tema un gran reto en términos de las comprensiones necesarias para lograr su realización y puesta en práctica, pero ese será tema para investigaciones futuras.

### **Lo simbólico, lo mítico y lo ritual de la práctica educativa cotidiana.**

Una de las características propias de los encuentros en el mundo juvenil es que estos están marcados por acciones, acontecimientos e hitos que dan fuerza a las experiencias que se viven en su dinámica. Cuando los y las jóvenes se encuentran, lo hacen en medio de búsquedas de significado para lo que viven. Esta particularidad de las relaciones de los y las jóvenes permite visualizar la presencia de tres componentes que para Mélich (1996) componen lo educativo en la vida cotidiana: primero, el componente simbólico, relacionado con las maneras en las que los diferentes objetos y situaciones se llenan con significados particulares; segundo, lo mítico, en el sentido de las narrativas que organizan la vida en términos de concepciones articuladoras de sentido, y tercero, lo ritual como la manifestación colectiva que permite a las personas acceder de manera simbólica a los contenidos y ordenes planteados desde lo narrativo. Posibilitar que

las experiencias educativas con jóvenes llenen la realidad de significado, construyan narrativamente horizontes de sentido y las vinculen ritualmente a la experiencias del aprender, se constituirá en base para formar desde las prácticas concretas y construir sentidos desde relaciones significativas.

- **Los sentidos ético - políticos.**

En la vida cotidiana los sentidos ético-políticos se reflejan en las prácticas concretas en las que los y las jóvenes se relacionan con los demás. En ellas, se perciben encuentros en los que se desarrollan posiciones y roles de poder sobre otros, sobre todo desde la descalificación, la agresión y la burla. Por lo general, existen tendencias desde lo juvenil a subvertir órdenes establecidos en ambientes cercanos como lo familiar, pero que en las relaciones de pares o en el encuentro con sujetos ajenos a los grupos de referencia se hace más compleja, ya que no se construyen fácilmente prácticas para trascender y transformar las preexistentes; por lo que es ahí donde más se replican posturas de invisibilización, negación del otro y homogenización de sus sentidos.

No obstante, se percibe una fuerte capacidad de los y las jóvenes para reconocer consecuencias e impactos de sus acciones, sobre todo en lo que tiene que ver con darse cuenta de las formas como se desconoce al otro (en las agresiones, formas de nombrar o el aislamiento). Hacer conscientes los sentidos ético – políticos presenta un gran potencial educativo, en el sentido que están en la vida de los y las jóvenes, pero no se hacen explícitos más allá de las prácticas, donde tal vez ya es demasiado tarde para asumirlos reflexivamente. Por ello, una tarea educativa en la vida cotidiana, es la de develar esos sentidos, ponerlos a circular, para que los mismos jóvenes puedan dimensionarlos como posibilidad de afianzamiento o transformación de sus prácticas y relaciones, en la responsabilidad conjunta de construir un mundo en el que vivir, reconocerse y valorarse diverso sea posible.

En fin, son muchas las nuevas preguntas que estos aprendizajes posibilitan, y muchas las comprensiones en torno a las maneras de ser jóvenes que se desarrollan en esta zona de la ciudad de Bogotá. Se espera que el conocimiento socializado en este texto, producto de un ejercicio investigativo, sea inicialmente útil en el contexto específico del sector Bolonia en la localidad de Usme, pero además permita a otras personas y profesiones intencionar de manera diferente los procesos educativos que se desarrollan con jóvenes en y para su vida cotidiana, sobre todo en contextos de diversidad.

# **Bibliografía**

- Arroyabe. Natalia y Henao. Manuel (2006). De la experiencia vivida a la crítica transformativa. Un aporte desde la reflexión de experiencias educativas con jóvenes. Tesis de grado para optar al título de trabajadores sociales. Departamento de Trabajo Social – Universidad de Antioquia. Medellín. Colombia
- Barbagelata. Norma (2003) Lo extranjero: entre la atracción y la repulsión. En: Graciela, Frigeiro [et. al]. Educación y alteridad: las figuras del extranjero: textos multidisciplinares. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. (Pág. 74 – 83)
- Bárcena. Fernando (2005). La Experiencia Reflexiva en Educación. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Berger. Peter y Luckman. Thomas (1999). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bhaba. Homi (2002). El lugar de la cultura. Buenos Aires: Manantial.
- Bonilla. Elssy y Rodríguez. Penélope (1997). Más Allá del Dilema de los Métodos. La investigación en Ciencias Sociales. Bogotá: Editorial Uniandes – Norma.
- Coller, Xavier (2007). *Canón Sociológico*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Corporación Universitaria Minuto de Dios (sf). Pautas para que le digas no al fraude. Cartilla para citar con normas APA. II edición versión actualizada. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Cubides. Humberto (2010). Trazos e itinerarios de diálogos sobre política con jóvenes contemporáneos en Bogotá. En: Revista Nómadas - Universidad Central. No. 32. Bogotá. Abril

- Cuenca. James (2008). Identidades Sociales en Jóvenes de Sectores Populares. Aproximaciones a un grupo de raperos. En: Culturales. Universidad Autónoma de Baja California. Enero – junio. Vol. 007.
- Duschatzky. Silvia y Skiliar. Carlos (2001). Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación. En: Larrosa, Jorge y Skiliar, Carlos (eds.) Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia. Barcelona: Laertes S.A. (Pág. 185 – 212)
- Escobar. Manuel y Mendoza. Nydia (2005). Jóvenes contemporáneos: Entre la heterogeneidad y las desigualdades. En: Nómadas – Universidad Central. Bogotá. No. 23. Octubre (Págs. 10 - 19)
- Freire. Paulo (1996). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. 11ma Edición. México: Siglo XXI Editores.
- Freire. Paulo (2005). Pedagogía del Oprimido - 2da Edición. México: Siglo XXI Editores.
- Freire. Paulo (2007). Educación en la Ciudad. 4ta Edición. México: Siglo XXI Editores.
- García. Carlos (ed.) (2004). Hacerse Mujeres, Hacerse Hombres: Dispositivos pedagógicos de género. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Departamento de Investigaciones de la Universidad Central, Casa de la Mujer, Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer.
- Guiso. Alfredo (2000). Potenciando la Diversidad. Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva. Recuperado el 10 de septiembre de 2010. De sitio web: [http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/potenciando\\_diversidad.pdf](http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/potenciando_diversidad.pdf)

- Guiso. Alfredo (2005). Caracterizando las propuestas de educación social. Notas para el debate. Documento elaborado para el curso de pedagogía social ofrecido por el Departamento de Trabajo Social de la Universidad de Antioquia.
- GHISO. Alfredo (2009). Vías y tránsitos en la investigación social. Notas sobre estrategias metodológicas alternativas. Recuperado El 30 de junio 2009. Del sitio web: <http://www.nombrefalso.com.ar/index.php?pag=15>.
- Habermas. Jünger (1982). Conocimiento e Interés. Madrid: Taurus.
- Héller. Agnes (1994). Sociología de la Vida Cotidiana. Barcelona: Península.
- Hermanos Maristas (2007). Acercándonos a la Cultura Juvenil. Bogotá: Editorial Paulinas. 9 Tomos.
- Husserl. Edmund (1994). Problemas Fundamentales de la Fenomenología. Madrid: Alianza Editorial.
- Quintero. Fernando (2005). De Jóvenes y Juventud. En: Revista Nómadas –Universidad Central. Bogotá. No. 23 Octubre. (Págs. 94 – 102.)
- León. Emma (2009). El Monstruo. En: León, Emma (ed.). Los rostros del otro. Reconocimiento, invención y borramiento de la Alteridad. Barcelona: Editorial Anthropos. (Pág. 61 – 96)
- Levinas. Emmanuel (1993). El tiempo y el otro. Barcelona: Paidós.
- Lozano. Javier (2007). Jóvenes Educadores. Tribus Educadoras entre los Lugares y las Redes. Barcelona: Editorial GRAÓ.

- Luke. Carmen (1999). *Feminismos y pedagogía de la vida cotidiana*. Madrid: Ediciones Morata.
- Manen. Max Van (2003). *Investigación Educativa y Experiencia Viva*. Barcelona: Ideas Books
- Margulis. Mario y Urresti. Marcelo (1998). *La construcción social de la condición de juventud*. En: *Viviendo a toda: Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Universidad Central – DIUC / Siglo del hombre Editores. (Págs. 3 -21)
- Mejía. Marco Raúl. (1998) *Hacia una pedagogía del conflicto*. Recuperado el 15 de junio de 2011, Del sitio web: <http://www.feyalegria.org/libreria/portal.php?caso=2&id=244>
- Mejía. Marco Raúl y Awad. Myriam (2002). *Pedagogías y metodologías en Educación Popular. La negociación cultural una búsqueda*. La Paz: Centro Bolivariano de Investigación y Acciones Educativas.
- Mèlich. Joan-Carles (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós.
- Mèlich. Joan-Carles (1997). *Del Extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.
- Melucci. Alberto (2001). *Vivencia y Convivencia. Teoría social para una época de la información*. Madrid: Editorial Trotta
- Morse. Janice (ed.) (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*.
- Medellín: Editorial Universidad de Antioquia – Facultad de Enfermería.



- Pastor. María (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. En: Revista Española de Pedagogía. Madrid. Vol. 59, No. 59 sep. – oct.
- Poggi. Margarita (2003). Algunos aportes conceptuales para abordar la pluralidad, la igualdad y extranjero: textos multidisciplinares. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Ricouer. Paul (1996). Sí mismo como Otro. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Sabido. Olga (2009) El Extraño. En: León, Emma (ed.). Los rostros del otro. Reconocimiento, invención y borramiento de la Alteridad. Barcelona: Editorial Anthropos. (Pág. 25 – 57)
- Schütz. Alfred (1993). La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva. Barcelona: Editorial Paidós.
- Schütz. Alfred y Luckmann, Thomas (2003). Las estructuras del mundo de la vida. Buenos Aires: Amorrortu.
- Secretariado Distrital de Planeación – Alcaldía Mayor de Bogotá (2009). Conociendo la localidad de Usme. Diagnóstico de los aspectos físicos, demográficos y socioeconómicos. Bogotá: Secretaria Distrital de Planeación.
- Secretaría Distrital de Salud (2009). La Salud y la Calidad de Vida en la Localidad 5 - Usme. Bogotá: Secretaría de Salud – Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Sennet. Richard (2000). La Corrosión del Carácter. Las Consecuencias Personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Barcelona: Editorial Anagrama.

- Serrano. José (2002). Ni lo mismo ni lo otro: La singularidad de lo juvenil. En: Nómadas - Universidad Central. Bogotá. No. 16 Abril. (Págs. 10 – 25)
- Skilar. Carlos (2006). Fragmentos de amorosidad y de alteridad en educación. En Revista Colombiana de Educación No. 50 Primer Semestre de 2006. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. (Pág. 253 – 266)
- Téllez. Magaldy (2001). La paradójica comunidad por-venir. En: Skliar. Carlos y Larrosa. Jorge [eds.]. Habitantes de Babel Políticas y poéticas de la Diferencia. Barcelona: Laertes SA. (Págs. 65 – 110)
- Torres. Alfonso (2004). La vida cotidiana de las organizaciones populares como espacio formativo. En: Revista Pedagogía y Saberes No. 20. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de educación. Bogotá. (Págs. 21 – 29)
- Trilla. Jaume (1993). Otras Educaciones. Animación socio cultura, formación de adultos, y ciudad educativa. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Useche. Oscar (2009). Jóvenes Produciendo Sociedad. Subjetividades, Derechos Sociales y Productividad Juvenil. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios – Uniminuto, Secretaría Distrital de Integración Social y OXFAN Gran Bretaña.
- Strauss. Anselm y Corbin. Julieth (2002) Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia – Facultad de Enfermería.
- Waldman. Gilda (2009) El rostro de la frontera. En: León. Emma (et. al) (2009). Los rostros del otro. Barcelona: Anthropos.