

2016-01-01

## Nuevas generaciones y viejos problemas: tensiones escolares y cambios culturales

Diego Hernán Arias Gomez

*Universidad Distrital Francisco José de Caldas*, diegoarias8@gmail.com

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

---

### Citación recomendada

Arias Gomez, D. H.. (2016). Nuevas generaciones y viejos problemas: tensiones escolares y cambios culturales. *Actualidades Pedagógicas*, (67), 55-71. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.2959>

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

Doi: <http://dx.doi.org/10.19052/ap.2959>

# Nuevas generaciones y viejos problemas: tensiones escolares y cambios culturales

*Diego H. Arias Gómez*

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia

*diegoarias8@gmail.com*



*Resumen:* desde una mirada histórico-social sobre la infancia, el objetivo es realizar un breve rastreo sobre la irrupción de la niñez y la juventud como categoría de estudio, así como plantear las tensiones que atraviesa la configuración contemporánea de subjetividad de las nuevas generaciones en relación con los cambios económicos, sociales y políticos de las últimas décadas, y finalmente postular una ruta para comprender de qué manera se afecta la escuela con estas dinámicas.

*Palabras clave:* infancia, subjetividad, nuevas generaciones, escuela.

55



Recibido: 22 de julio de 2014  
Aceptado: 15 de mayo de 2015

---

Cómo citar este artículo: Arias Gómez, D. H. (2016). Nuevas generaciones y viejos problemas: tensiones escolares y cambios culturales. *Actualidades Pedagógicas*, (67), 55-71. doi: <http://dx.doi.org/10.19052/ap.2959>.



*New Generations and Old Issues:  
School Tension and Cultural  
Changes*

*Abstract:* The purpose is, from a socio-historical perspective of childhood, to make a brief review of the irruption of childhood and youth as a category of study, as well as to discuss the tensions in the contemporary architecture of subjectivity of new generations regarding the economic, social and political changes of the last decades and, finally, to propose a path for understanding how school is affected by these dynamics.

*Keywords:* Childhood, subjectivity, new generations, school.



*Novas gerações e velhos problemas:  
tensões escolares e mudanças  
culturais*

*Resumo:* partir de uma visão histórico-social sobre a infância, o objetivo é realizar um breve rastreamento sobre a irrupção da infância e a juventude como categoria de estudo, assim como também expor as tensões que a configuração contemporânea de subjetividade das novas gerações atravessa, com relação às mudanças econômicas, sociais e políticas das últimas décadas, e finalmente postular uma rota para compreender de que maneira a escola é afetada com estas dinâmicas.

*Palavras chave:* infância, subjetividade, novas gerações, escola.



## Introducción

*Actualmente en ningún lugar en el mundo hay mayores que sepan lo que saben los jóvenes, por muy remotas y sencillas que sean las sociedades donde viven estos últimos. No se trata sólo de que los padres ya no son guías, sino de que no existen guías, los busque uno en su propio país o en el extranjero.*

Mead (1977, p. 108)

**A**rrojado en el mundo, el individuo cree que el mundo es y ha sido tal cual lo encuentra, no reconoce que le preceden personas, instituciones y discursos que han estado mucho antes de que él naciera. Olvida así que las ideas que posee sobre el mundo obedecen a lógicas que lo trascienden y que gracias al medio social que le rodea las ha incorporado, las ha hecho suyas hasta el punto de considerarlas como un orden natural e inmodificable, como lo razonable, lo normal. La transformación de las ideas sobre las relaciones sociales, las concepciones sobre el amor, el más allá, el propio concepto de sí o el lugar de la niñez y la juventud, por mencionar solo algunos aspectos, han dependido de complejos y dinámicos esfuerzos por entender el mundo y el lugar del hombre en él. Entender al hombre como ser histórico implica asumir este cambio, en el que las cosas no siempre han sido nombradas de la misma manera, ni han significado siempre lo mismo. La relación entre los padres y los hijos no solo ha variado de una cultura a otra, sino también de un tiempo a otro. La concepción de niñez o juventud que tienen la mayoría de personas está vinculada a la estructura social de la cual toman los significados que dan para nombrar y representarse la realidad. Aunque no sea evidente en primera instancia, los cambios en la composición emotiva y valorativa de los seres humanos tienen mucho que ver con los cambios a largo plazo en la estructura de la sociedad (Elias, 1987).

## La niñez y la juventud como concepto social

Phillipe Ariés (1973), gracias a un riguroso estudio, plantea la inexistencia de la juventud y la niñez en la Edad Media; no es que no existieran jóvenes porque siempre han existido, sino que no existía la categoría social en cuanto población objeto de cuidado, intereses y políticas específicas, ya que las sociedades son hijas de su época y de las condiciones en el tiempo, de modo que sus visiones y por ende sus nociones dependen de la realidad social que se vive. En esta medida, Ariés sustenta que la adolescencia era apenas tenida en cuenta y que cuando el niño ya se basaba por sí solo era insertado a la vida adulta, situación que se complementaba con el modelo de aprendizaje propio de la época, como quehaceres domésticos, oficios y habilidades, y en general aspectos de la vida cotidiana a partir del contacto directo con adultos sin intermediación de espacios o condiciones especiales.

De acuerdo con el autor, antes de la época industrial no se concibe una etapa de transición que lleve al niño a la etapa de la adultez, por lo que el niño es incorporado tempranamente al mundo adulto sin un reconocimiento social y sin unas características que lo diferencien claramente del resto de sus congéneres.

En una sociedad poco diferenciada, el papel de los jóvenes era absolutamente pasivo y era reflejo de la valoración social que se tenía hacia ellos. Seres en moratoria. Según Ariés, quien realizó un rastreo del proceso de particularización de la infancia desde la Edad Media hasta la Modernidad a través del arte, los juegos y la vestimenta, en el Antiguo Régimen la niñez y la adolescencia se reducían a su período de mayor fragilidad, compartían los trabajos y los juegos de los adultos, vivían en el anonimato y, según el autor, el sentimiento de infancia no existía. Para dicha época se dejaba de ser niño después de los 20 años. Había jóvenes, pero no existía el concepto de juventud ni la categoría social con reconocimiento y el límite entre juventud y niñez no era preciso.

El proceso de particularización de la infancia y la juventud occidental constituye un lento entramado histórico-social que arriba a la Modernidad de la mano de la familia burguesa y de la sociedad industrial. En esa línea, la creación de la infancia se dio en medio de un proceso de importantes cambios de las funciones de la familia, que se fue centrando gradualmente en espacios privados, que redujo el número de sus integrantes y devino

lugar de los afectos; al tiempo que la escuela sustituye al aprendizaje como medio de educación.

El sentimiento de familia y de infancia, y la escuela instituyen el advenimiento del niño y el joven en el marco de las transformaciones de la vida cotidiana que acompañaron el surgimiento y consolidación de la sociedad capitalista. Así:

[...] la noción de juventud como una etapa concreta de la vida de las personas relacionadas con ciertas características es un asunto histórico que en la sociedad occidental se puede remitir a los siglos XVIII y XIX, cuando se hace posible que un sector de la población pueda prolongar la etapa anterior a su vinculación en la madurez social (moratoria social). (Serrano, 1998, p. 277)

La moratoria social es una primera noción de definir la infancia, y la escuela tiene un importante lugar en esta primera acepción al ser una institución social moderna creada para albergar exclusivamente niños y jóvenes de manera masiva.

Adicionalmente, gracias a esta masificación de la escolarización, al comenzar el siglo XX la moratoria social se democratiza, en el sentido de que ahora no solo la burguesía podía mantener a sus jóvenes en unas condiciones particulares sin que tuvieran que estar involucrados directamente con la producción social, sin responsabilidades económicas, sino que también empiezan a serlo los hijos de obreros y campesinos.

En este contexto, la juventud en las últimas cinco décadas del siglo pasado se relaciona con un modo de estar en el mundo, no necesariamente con una edad; un mundo con unas características históricas y culturales que van perfilando modos de percibir, de asir los códigos, de distinguir, de priorizar, etc. “De modo que la condición joven no depende sólo de la moratoria social... pues la pertenencia y la participación en una generación hacen parte de la construcción de ese ser diferente, del estar antes o después de algo y de la coexistencia de diversas generaciones” (Serrano, 1998, p. 279).

A partir de los años cincuenta y sesenta del siglo XX se amplifican, especialmente en los países occidentales, profundos cambios que modifican las condiciones sociales y específicamente las imágenes culturales de los jóvenes. Entre estos cambios puede mencionarse el surgimiento de un Estado de bienestar, en el que los jóvenes se convierten en un grupo con prioridades a nivel cultural y educativo proclive a un cambio sustancial en las

estructuras de una sociedad. Según Agnes Heller (1991), por regla general, una nueva generación toma la iniciativa de la generación joven anterior desde los tiempos de la Revolución Francesa en adelante, pero a partir de la Segunda Guerra Mundial, en una sociedad caracterizada cada vez más por la división funcional del trabajo, el término *joven* es equivalente al término *prefuncional*, es decir, el que no ha sido absorbido por una función dentro de la división del trabajo es joven.

El avance de los medios masivos de comunicación, propio del siglo pasado, resulta ser otro aspecto importante en la transformación de imaginarios sociales de los jóvenes y los niños, lo que permite el desarrollo de industrias culturales con objetivos determinados en el marco del desarrollo capitalista, tendientes a actividades nuevas y específicas como el uso del tiempo libre, creación de nuevos hábitos, músicas, estéticas, vestimentas y, en fin, nuevas lecturas de una realidad creada.

En suma, la noción de juventud se remite no solo a una moratoria social, sino también y en forma de complemento a una *moratoria vital*, en la que se hacen protagonistas nuevas sensibilidades que asaltan al ser joven y que se convierten en actores sociales con un lugar social, distinta a otras formas de “estar en el mundo” con otros (pares, familia, profesores, Estado, Iglesia), y se les permite así convertirse en un grupo social con protagonismo y dinámica propia.

Estas nuevas conexiones del cuerpo con el medio se hacen evidentes en los movimientos de 1968, cuando se proclama la liberación de los sentidos y “donde se cuestiona de manera radical el carácter monóticamente transmisible del conocimiento, revaloriza las prácticas y la experiencias y alumbra un saber mosaico hecho de objetos móviles, fronteras difusas [...]” (Martín-Barbero, 1998, p. 48).

El tema de las culturas juveniles se inscribe en el marco de la irrupción de nuevas sensibilidades, de nuevas culturas vinculadas al proceso de urbanización creciente propio de la segunda parte del siglo xx, y que han sido trabajadas, entre otros, por Fernando Ortiz, Pedro Henríquez Ureña, Gilberto Freyre, Ángel Rama, Carlos Monsiváis, Renato Ortiz, Jesús Martín-Barbero, Néstor García Canclini y William Rowe en Latinoamérica, para quienes:

[...] la pertenencia una familia, el origen étnico, la territorialidad barrial, las adhesiones religiosas, culturales, etc., crean identidades restringidas, [...] que

funcionan como 'comunidades de sentido', [...] que proponen a sus adherentes códigos de lectura, orientaciones éticas, interpretaciones y clasificaciones sobre la realidad personal, familiar, barrial, ciudadana, nacional, internacional y, en algunos casos, sobrenatural. (Jaramillo, 1998, p. 177)

La infancia y la juventud, y las otras categorías de agrupamiento cultural, se aglutinan en torno a nuevos significados que influyen en su interpretación de la realidad y en la definición de lo que las diferencia de otros grupos, como parte de un proceso de fragmentación social o de una autonomización y atomización de los diversos campos sociales, pues los grandes protagonistas históricos de otrora (nación, clase, familia, sindicato, adulto, escuela, iglesia) no ofrecen referentes claros de identidad, no funcionan como aglutinantes que sirvan como núcleo referencial, lo que produce una explosión de identidades.

De alguna manera, eso explica en parte que los agrupamientos de jóvenes, ávidos de nuevos vínculos, hagan ahora de su vestimenta, de su jerga, de sus diversiones, actitudes, ética, etc. una construcción de identidad personal y colectiva que los diferencia del mundo de los adultos y que los perfila como actores sociales.

## **Subjetividades contemporáneas**

En el orden de lo subjetivo, se asiste entonces a un desfundamiento de las instituciones que otrora dieron vínculo a los sujetos (Lewkowitz, 2004). El antiguo consenso social sobre el perfil del individuo por armar se rompe y el peso de las agencias tradicionales de socialización cede lugar a nuevos escenarios como los medios de comunicación, las subculturas o las calles de la ciudad, que se ven cada vez más como determinadores de identidad, pautadores de valores y modelos de comportamiento. Son entonces las nuevas generaciones, especialmente, las que decantan estas transformaciones culturales contemporáneas; son ellas las que se sienten menos identificadas con las instituciones tradicionales y las que ponen en cuestión las normas antiguas de aglutinamiento. Hacen visible en sus atuendos, ritos y lenguajes no solo los nuevos códigos emergentes, sino también las nuevas maneras de constituirse como sujetos (Martín-Barbero, 2004). El debilitamiento de los antiguos grupos sociales y del Estado-nación remite al resquebrajamiento de las subjetividades que se producían en ese contexto,

pues “hablar de agotamiento de las instituciones es aludir a una pérdida: precisamente, la capacidad de instituir; las instituciones han devenido impotentes en su centenaria capacidad de producir reglas, sentido, lugares de enunciación” (Corea, 2005, p. 43); estas han traslucido su incapacidad para generar subjetividad, o por lo menos no la esperada. Por ello se habla de la emergencia de subjetividades des-institucionalizadas, de infancias a la intemperie.

Las modificaciones en los criterios y en las formas de producción del capital se traducen en lo social en la sobrevaloración de la innovación, el reinado de lo flexible, el desprestigio de la duración, del largo aliento. La adaptación, la versatilidad, el riesgo, la novedad, la oportunidad de negocio que naturalizan las empresas se trasvasan a lo social y paulatinamente al campo subjetivo en las pulsiones por lo efímero, por la inconstancia, por el camaleonismo, por el *zapping*. “Sea cual sea la identidad que se busque y desee, ésta deberá ser —en concordancia con el mercado laboral de nuestros días— el don de la flexibilidad” (Bauman, 1999, p. 50). Nada dura para siempre, solo el presente existe, vivir el momento; estas parecen ser las consignas que las subjetividades contemporáneas decantan de estas mutaciones. Esto no solo altera la conformación del otrora núcleo familiar que contenía a los niños, que en muchos casos crecen sin ninguna figura adulta que transmita las pautas culturales de socialización, sino que exagera la tendencia de formación hacia dos nuevos polos de realización infantil: las infancias desrealizadas y las hiperrealizadas (Narodowski, 1999); es decir, por un lado niños que dado su rol y la pobreza en la que viven tienen que pasar rápidamente a ser adultos, “microsujetos de derecho que alarman a nuestras buenas conciencias porque aparecen jurídicamente inimputables” (p. 53); por el otro, niños sobreexcitados y entregados a la tecnología, ávidos de nuevas experiencias, de mundos virtuales y anestesiados por el cambio perpetuo y las luces de las pantallas.

La experiencia que el sujeto vive de su presente es clave para dimensionar la perspectiva de futuro, en la dimensión de lo político, y de aquí también salen insumos para entender el rompecabezas de la subjetividad actual. Para ilustrar este empalme sirven las siguientes preguntas: “¿con qué queremos que sueñe una juventud alimentada cotidianamente con el afán de lucro fácil, con el dinero y el confort como valores supremos, con la confusión del inteligente con el listo [...] con la corrupción como estrategia de ascenso, tanto en la clase política como empresarial? ¿Qué entusiasmo

por los proyectos colectivos le están transmitiendo las derechas y las izquierdas?” (Martín-Barbero, 1998, pp. 23-24). Este facilismo imperante y esta “ausencia de futuro” (Parra, 1984) que viven las nuevas generaciones se expresan dramáticamente en la escuela, en la que, a diferencia del pasado, no existen motivos para esperar algo alentador luego de largas jornadas escolares y de exigentes mecanismos que certifican la graduación. Antes se giraba un “cheque en blanco” a los jóvenes escolarizados con la certeza de que iba a ser cobrado en el mundo laboral o académico por medio de un seguro ingreso a la universidad o al pleno empleo; hoy este cheque se quedó sin fondos, la cuenta está cancelada y no parecen existir motivos para soñar con un futuro distinto en medio de un presente aciago.

El papel del Estado-nación fue determinante para la antigua armazón de las subjetividades, pero hoy al replantearse su papel, las subjetividades pierden referente y se nutren de otras fuentes, de otras piezas disponibles en el medio. “El Estado no desaparece como cosa; se agota la capacidad que esa cosa tenía para instituir subjetividad y organizar pensamiento” (Lewkowitz, 2004, p. 11) y dicha posibilidad confiere su espacio al mercado, al mercadotecnia, pero además a las nuevas tecnologías y a los medios de comunicación, de allí que se empiece a hablar de subjetividades ciborg (Rueda, 2005) y subjetividades mediáticas (Corea, 2005).

Estas nuevas realidades atomizan la formación de las subjetividades, que apenas en emergencia indican que “nuestra subjetividad está diseminada, constituyéndose sobre múltiples circulaciones y disociaciones sociales colectivas, es decir, se acabó la ilusión de la mirada sólo desde la clase, ya que hoy somos todas pero no somos ninguna de esas subjetividades de manera exclusiva” (Mejía, 2006, p. 178). Por ello es adecuado hablar de subjetividades en plural, a lo largo de toda la vida, muchas de ellas utilizadas, recicladas y desechadas una vez cumplen su función. En este marco, es posible detectar algunas características gruesas de estas subjetividades a la intemperie que vale la pena comentar: individualismo, consumismo y comunidad.

La sociedad globalizada que nos rodea impone un proceso creciente de individualización que es vivido como una opción diaria, como una conquista permanente. Hoy como nunca, las problemáticas sociales son vividas como responsabilidades individuales (Bauman, 2002); es decir, ante la desaparición de la responsabilidad del Estado, se crea el imaginario de que la fortuna o la desgracia son costos personales que cada quien paga por su genialidad

o su incompetencia para hacerse a un destino mejor. El asunto es que se imponen soluciones biográficas a contradicciones sistémicas; además, en palabras de Bauman:

[...] el apartar la culpa de las instituciones y ponerla en la inadecuación del yo ayuda o bien a desactivar la ira potencialmente perturbadora o bien a refundirla en las pasiones de la autocensura y el desprecio de uno mismo o incluso a recanalizarla hacia la violencia y la tortura contra el propio cuerpo. (2001, p. 16)

El desarme de la conciencia colectiva, la apatía política, la falta de entusiasmo por proyectos colectivos, la reificación de lo íntimo, el culto al cuerpo, el desdén por transformaciones macro, la reclusión en la vida privada y la proliferación de manuales de autoayuda probablemente son algunos efectos de esta poderosa tendencia.

Otra característica de estas subjetividades contemporáneas está definida a partir del consumo. Los sujetos ya no importan al Estado como ciudadanos, sino en cuanto consumidores, lo que tuerce la lógica de los derechos exclusivamente al ámbito del consumo y se legitima así la estrechez política en la que la democracia se reduce a escoger entre varias opciones, a ‘elegir candidato’. “El mercado libra a cada uno a su propia iniciativa y a su propia capacidad de hacer su vida, y bajo estas nuevas condiciones el Estado se convierte en un mero administrador de sus efectos” (Duschatzky, 2001, p. 131). No solo parece que la única democracia posible es la del *reality show*, sino que parece normal que el Estado simplemente arbitre en las aparentes pujas y las crisis económicas. De esta manera, el sentido común hace vivir la subjetividad política como el derecho a consumir múltiples ofertas, a reclamar por lo que se paga o el derecho a hacer visible particularidades subjetivas que puedan ser consumidas por cualquiera.

Por otro lado, también el consumo se vuelve una marca de distinción personal, pues “comprar objetos, colgárselos en el cuerpo o distribuirlos por la casa, asignarles un lugar en un orden, atribuirles funciones en la comunicación con los otros, son los recursos para pensar el propio cuerpo, el inestable orden social y las interacciones inciertas con los demás” (García Canclini, 1995, p. 47). Este consumo simbólico se vuelve elemento nodal de las definiciones de las marcas identitarias contemporáneas y en los nuevos sentimientos de comunidad que se perfilan en estas sociedades. Lo estético es primordial, es lo esencial de la emergencia de estas subjetividades;

la importancia del color, la marca, la forma, del derecho a exhibir-se son elementos de distinción de las nuevas generaciones.

Surgen pues comunidades que hacen patente la experiencia y el consumo tecnológico, que dependen menos de lo racional y más de lo emocional y de lo estético; de transgresión a la tradición, al pasado, y que por ello pareciera que disolvieran las memorias y los referentes históricos. Estamos frente a comunidades sensibles a lo audiovisual, a lo mediático, que compensan la atomización, la ilegitimidad y la dispersión del Estado y los macrorrelatos con ofertas de vinculación a grupos y subculturas. La pérdida de expectativas escolares y la estrechez del mercado del trabajo se equilibran brindando a muchedumbres de jóvenes y niños otras formas de socialización y de acceso a los bienes de consumo.

Como respuesta a la falta de referentes comunes, a la carencia de proyectos colectivos o de “pegamento social” (Durkheim, 1985), las nuevas subjetividades, especialmente urbanas, inventan otros lazos, tejen nuevos vínculos, novedosos ritos y diferentes maneras de construir su identidad a partir de los elementos que lo local o lo global les proporcionan. Así es como se constituyen nuevas formas de estar juntos en estas tribus (Augé, 1995) reales o virtuales, allí se expresa con un sentido vehemente lo microcolectivo y lo gregario, porque comparten experiencias y rituales que consolidan un fuerte sentido de pertenencia.

Estas nuevas subjetividades, que apenas aparecen y que trazan el paisaje de las sociedades contemporáneas, operan de distinta forma en las dialécticas de inclusión-exclusión y de creación-adaptación que las definen, y su perfil es imposible de generalizar; sin embargo, como tendencia explican ciertas emergencias que se enclavan en contextos particulares y que para el caso colombiano se cruzan complejamente con fenómenos como la violencia, la pobreza extrema y la exclusión social.

## Y ¿la escuela?

En Colombia, el joven aparece oficialmente en la esfera pública y es objeto de escritos desde los años cincuenta con toda su expresión en el *hippismo*, la militancia política, el nadaísmo y el surgimiento del *rock* como música característica. Estos años representan un período en el que los cambios en la economía, la sociedad, la política y la cultura parecen sucederse de una manera atropellada. Cambios que operan ahora en un nivel planetario y

que suponen nuevos intercambios y tensiones entre países y regiones. Los jóvenes de hoy viven un mundo más complejo, sus sensibilidades le toman el pulso a la época, terminan el siglo como nuevos actores sociales, junto con las mujeres, las etnias, etc.

La Política Pública de Juventud en el país viene en discusión desde 1985, pero solo se formalizó con el amparo de la Constitución de 1991, como un instrumento de una política social que corresponde a la modernización del Estado y a la supuesta democratización del país. Esta intención se materializa con el Decreto 1860 de junio de 1991, que oficializa la creación de la Consejería Presidencial para la Juventud, la Mujer y la Familia, y un documento de este ente en 1992, el primer documento de política de juventud para Colombia.

Dada la irrupción con fuerza, la falta de homogeneidad e incluso la fragmentación de las culturas juveniles, se impone una reflexión sobre su circulación en los esquemáticos pasillos escolares, pues “en demasiadas ocasiones las instituciones escolares tienden al solipsismo y a negar la existencia de otros lugares y saberes y otros modos de apropiación distintos de aquellos consagrados en los programas y las disposiciones escolares” (Tenti, 2001, p. 53). La experiencia escolar se convierte en un espacio donde se encuentran y se enfrentan en la práctica los universos culturales de dos o más generaciones que se expresan de diferente forma. Mientras la escuela tiene todavía las huellas de su pasado histórico en su uniformidad, estructuración, planeación, orden y secuencia únicos, las nuevas generaciones son portadoras de culturas diversas, abiertas, nómadas, mutantes e inestables.

Elsa Castañeda (1996), inspirada en las conclusiones del Proyecto Atlántida, señaló hace años que el atraso se ha convertido en el tiempo social de escuela, en la medida en que mientras la sociedad colombiana ha presentado un proceso dinámico y vertiginoso de modernización, particularmente en las grandes ciudades, la escuela se ha quedado rezagada reproduciendo un modelo arcaico expresado en la concepción y práctica de su organización. Como consecuencia de este atraso, la escuela se ha visto incapacitada para transmitir las nociones fundamentales de la socialización que son el pasado y el presente:

[...] el pasado porque no ha logrado transmitir de manera viva y eficaz la identidad cultural; el futuro porque no logra que los jóvenes construyan proyectos

de vida individuales con sentido social. Así la escuela se aísla de la historia y del diseño del futuro, quedándose paralizada en un presente inmóvil. (p. 15)

Algunas experiencias educativas, aisladas y solitarias, trabajan por un reconocimiento teórico y práctico de las realidades juveniles y de la cultura o de las culturas que las determinan y buscan devolverle la esencia al joven como sujeto de derechos. Piensan con ello contribuir a resignificar la escuela y al debate contemporáneo sobre la función actual de la educación. Nótese que hablan de juventudes y no de juventud, porque definitivamente no es posible conceptualizar de una manera homogénea esta categoría. De momento, son pocas las propuestas razonables que intencionalmente se plantean este acercamiento entre las culturas juveniles y la escuela, en el que lo joven se considere como una “posición vital”, una manera particular de ver, conocer, valorar y sentir que no se adquiere por el solo hecho de tener determinada edad o de pasar por ciertos cambios físicos; por el contrario, como afirma Martín-Barbero, se consigue por una construcción cultural y un proceso de subjetivización y afirmación de otredades que no tienen por qué entrar en conflicto necesariamente con la función histórica de la escuela.

Tales intentos afirman que no se trata de incursionar ciegamente en pedagogías huecas que simplifiquen, faciliten y vuelvan liviano el proceso escolar; que descontextualicen y deshistoricen la enseñanza. Al decir de Obiols (1997), para nada se trata de caer en una pedagogía acorde con una época de sacarinas y gaseosas, cigarrillos y dulces, polticos y calzados deportivos “light”. No se trata de correr tras los jóvenes para salvar la distancia. De lo que se trata es de comprender que los cambios culturales exigen asumir nuevas culturas y nuevas formas de comunicación como nuevos paradigmas y no solo como categorías analíticas, símbolos que en ocasiones la escuela observa como peligrosos, equivocados, ajenos o aleatorios frente a su supuesta misión de civilizar y educar.

Contrasta con esta perspectiva la reiterada respuesta de muchas prácticas escolares, encarnadas en rutinas cotidianas excluyentes y autoritarias, que prohíben tácita o legalmente las diferentes expresiones que en teoría rayan con su concepción de respeto, belleza, formación o ciudadanía, por mencionar algunos aspectos. Parece que esta clase de escuela olvidara que los seres humanos que tienen frente son personas con historias de vida diferentes, con una escala de valores particular, una forma de aprender y

de relacionarse propias, y no tienen en cuenta que nos encontramos frente a una nueva relación que se abre a múltiples lecturas posibles; que la categoría de sujeto no es la misma de hace unos años y que en tal sentido se requieren nuevas mediaciones. Estas subjetividades incorporan la angustia y la incertidumbre como constituyentes de los mutuos reconocimientos. La identidad se convierte en una relación en red de inagotables expectativas que no siempre conducen a un punto. Desconocer esta realidad es responder a los nuevos problemas con las viejas respuestas que no siempre resultan útiles.

Lo relevante para la escuela no necesariamente lo es para los jóvenes y viceversa, y aunque experiencias innovadoras defienden en teoría la importancia de la relación de pares y el respeto a la diferencia, su detenimiento para normativizar al detalle el porte del uniforme, prohibir la entrada del *walkman*, escandalizarse ante el uso del *piercing*, evaluar unidireccionalmente o limitar las relaciones afectivas, dejan también entrever que el campo juvenil no ha tocado suficientemente su estructura y que la escuela sigue siendo una institución tradicionalista y cerrada a las subjetividades juveniles e infantiles a pesar de su apariencia fresca, competitiva y participativa.

68

Afirmar que lo juvenil es una subjetividad es rondar la idea de que es una manera de afirmarse, de poner los pies sobre la tierra para desde allí mirar el mundo, mirar la realidad y de relacionarse con los otros. Es una manera de ser un sujeto diferente a otras. No es un abordaje sencillo, pues la tradicional concepción de sujeto se diluye o se resignifica y el joven entra a ser determinado por lo dionisíaco, por el sujeto colectivo, la música, el tacto, los afectos, lo lúdico (Serrano, 2001).

Una escuela sorda al clamor de los cambios, aunque aparentemente victoriosa y eficiente para los estándares oficiales, incluso necesaria para jóvenes dóciles a su discurso, no deja huella en muchos de ellos y refuerza una doble moral pues lo jóvenes sin el uniforme ya son ellos, olvidan las reglas que les impone la escuela y actúan normalmente. No en vano sigue haciendo parte del coloquio escolar la expresión “hoy me sueltan temprano”, que es más que una frase. Para la mayoría de los jóvenes la escuela es un espacio ajeno, donde se tienen que mimetizar; de donde añoran escapar; donde transmiten unos valores en los que no creen; donde circulan unos códigos que no entienden; donde fomentan unas abstractas relaciones que no tienen que ver con la realidad; donde hay que aparentar, no ser; donde se mueven informaciones y datos que poco o nada sirven en la vida práctica; donde se

debe callar cuando se quiere hablar y se debe hablar cuando se quiere callar; donde hay que esconder los sentimientos; donde los problemas personales no importan; donde hay que responder lo que el profesor quiere para pasar, donde la meta es aprobar, no siempre vivir.

Pese a todo lo anterior, las escuelas tienen una gran “clientela”, los jóvenes todavía se acercan a ella masivamente. La asistencia regular a la escuela representa una rica posibilidad para la socialización con sus pares. “En la evaluación de la calidad de la educación que hizo el grupo SABER de la División de Evaluación del Ministerio de Educación, con el Instituto SER y el ICFES, se vio que a los alumnos sí les gusta ir a estudiar, pero no les gusta entrar a clase” (Vasco, 1994, p. 12).

Paradójicamente, en un mundo donde las propuestas culturales se multiplican al infinito, la escuela es la única de carácter obligatorio, y es quizá la única oferta cultural masiva que, aunque asociada a rituales autoritarios (filas, uniformes, silencio, orden, espacios prohibidos, control, conductas permitidas), tiene la mayor y más creciente acogida en cuanto a cantidad, por las razones que sea, entre los jóvenes.

## Referencias

- Ariés, Ph. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien regime*. París: Du Seuil.
- Augé, M. (1995). *Hacia una antropología del mundo contemporáneo*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (1999). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castañeda, E. (1996). Los adolescentes y la escuela de final de siglo. *Nómadas* (4). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105118896009.pdf>
- Corea, C. (2005). El desfundamiento de las instituciones educativas. Subjetividad pedagógica, subjetividad mediática, subjetividad informacional. En C. Corea e I. Lewkowitz (Eds.), *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas* (pp. 165-174). Buenos Aires: Paidós.
- Durkheim, E. (1985). *La división del trabajo social*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Duschatzky, S. (2001). Todo lo sólido se desvanece en el aire. En S. Duschatzky y A. Birgin (Comps.). *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión en tiempos de turbulencia* (pp. 127-149). Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales [Flacso], Manantial.

- Elias, N. (1987). *El proceso de civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México, D. F.: Grijalbo.
- Heller, A. (1991). Los movimientos culturales como vehículo de cambio. En F. Viviescas y F. Giraldo (Eds.), *Colombia: el despertar de la modernidad* (pp. 123-196). Bogotá: Taurus.
- Jaramillo, J. (1998). Formas de sociabilidad y construcción de identidades en el campo urbano-popular. En L. Martín-Barbero y F. López (Eds.) *Cultura, medios y sociedad* (pp. 173-218). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.
- Martín-Barbero, J. (1998). Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad. En H. Cubides, M. Laverde y C. Valderrama (Eds.). *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades* (pp. 22-379). Bogotá: Departamento de Investigaciones de la Universidad Central [DIUC], Siglo del Hombre.
- Martín-Barbero, J. (1999). La educación en el ecosistema comunicativo. *Revista Comunicar*, (13), 13-21.
- Martín-Barbero, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Norma.
- Martín-Barbero, J. (2004). Una escuela ciudadana para una ciudad-escuela. *Revista Educación y Ciudad*, (6), 97-124.
- Martín-Baró, I. (1997). *Acción e ideología. Psicología social desde Centroamérica*. San Salvador: Universidad Centroamericana José Simeón Cañas.
- Mead, M. (1977). *Cultura y compromiso*. Barcelona: Gedisa.
- Mejía, M. (2006). *Educación(es) en la(s) globalización(es) I. Entre el pensamiento único y la Nueva crítica*. Bogotá: Desde Abajo.
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Obiols, G. y Di Segni de Obiols, S. (1997). *Adolescencia, postmodernidad y escuela secundaria*. Bogotá: Norma.
- Parra, R. (1984). *La ausencia de futuro. La juntad colombiana*. Bogotá: Plaza & Janés.
- Rueda, R. (10 de junio de 2005). Subjetividades cyborg: ficciones y posibilidades para una tecnoreistencia. *Seminario Internacional ¿Uno o varios mundos posibles?* Bogotá, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos [Iesco]

- Serrano, J. (1998). La investigación sobre jóvenes: estudios de (y desde) las culturas. En J. Martín-Barbero y F. López (Eds.), *Cultura, medios y sociedad* (pp. 274-309). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Serrano, J. (2001). "Menos querer más de la vida". Concepciones de vida y muerte en jóvenes urbanos. *Revista Nómadas*, (13), 10-28.
- Tenti, E. (2001). Culturas juveniles y cultura escolar. *Revista Colombiana de Educación*, (40-41), 61-74.
- Vasco, C. (1994). *El sentido de la educación secundaria. Cuadernos de reflexión educativa*. Bogotá: Cepecs. w