



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

DOCTORADO EN PEDAGOGÍA  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

EJES DE UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA EL CUIDADO DE LA  
VIDA ORIENTADO A MUJERES ADOLESCENTES QUE CURSAN LA  
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

TESIS  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:  
DOCTORA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:  
AÍDA GEORGINA SANDOVAL OROZCO

JURADO:  
DR. MARIO GONZÁLEZ RUBÍ ( FES ACATLÁN)  
DRA. PATRICIA MEDINA MELGAREJO (UPN)  
DR. ARTURO TORRES BARRETO (FES ACATLÁN)  
DR. DAVID BARKIN RAPAPPORT (UAM)  
DR. ANA ESTHER CECEÑA (IIEc - UNAN)

MÉXICO, D. F. FEBRERO, 2023.



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## Tabla de contenido

**“Ejes de una propuesta pedagógica para el cuidado de la vida orientado a mujeres adolescentes que cursan la educación media superior”**

### **Capítulo Primero**

#### **El Cuidado De La Vida Más Allá De La Sostenibilidad.**

##### *Apartado I. La Sustentabilidad a debate*

Politizar los cuidados.	24
Vínculos conceptuales entre educación y el entorno socioambiental: propuestas y debates internacionales.	29
Características generales de la “Educación Ambiental” .	31
Educación para el desarrollo sostenible 1997	33
Decenio para la educación con miras al desarrollo sostenible.	39
Perspectivas críticas sobre la propuesta de la ONU.	45
Aproximaciones pedagógicas para la construcción de práctica de sustentabilidad.	53

##### *Apartado II.- El Cuidado De La Vida Desde La Episteme Del Buen Vivir*

Desarrollo sustentable: ¿viable o impuesto?	59
El giro epistémico.	61
Co – presencia como principio	66
El buen vivir: reconocimiento y reforzamiento de los vínculos comunitarios	70
Democratización y descentralización del poder en la toma	77

de decisiones.

Políticas públicas y educación desde el cuidado a la vida. 80

***Apartado III: El Cuidado De La Vida Desde Las Narraciones De Las Adolescentes***

El cuidado de la vida y la institución escolar. 83

Los cuidados. Atisbo de colectividad en el entorno urbano 84

Miradas de una definición sobre la vida. 90

Bibliografía del Capítulo 103

**Capítulo Segundo.**

**Juventud y cuidado de la vida**

***Apartado I: Ejes Epistémicos Para Una Propuesta Pedagógica Situada***

Juventud, una dimensión relacionalmente construida. 112

Ser joven en el contexto de la política neoliberal en México. 113

Genealogía de la crisis: de las instituciones de acogida a las líneas abismales en las biografías juveniles. 119

Sujeto: resistencia e intervención. Demanda pedagógica y epistémica. 122

***Apartado II: Trayectorias Escolares, Líneas Abismales Y Aprendizajes De Frontera.***

Líneas abismales y territorios juveniles en disputa. 135

Márgenes de la educación formal. 142

La selección de especies: crisis de las instituciones de acogida. 149

Sentipensar: alternativas epistémicas desde las lógicas comunitarias.	160
Bibliografía del capítulo	166

### **Capítulo Tercero**

#### **Hacia Una Pedagogía De La Memoria**

##### ***Apartado I.- Territorios Narrados Por Las Adolescentes. Pistas De Una Geografía Radical Para Una Economía Radical*** 171

La historia de barrio, una huella de las crisis económicas.	172
Una historia de vida ajena al barrio.	175
Lucha por la vivienda, una biografía orientada a la construcción de comunidad.	177
Una historia anclada en la escuela y una escuela desinteresada por la historia.	182

##### ***Apartado II.- Fronteras En La Elección Del Bachillerato. Una Vida Al Aire*** 185

Genealogías Institucionales	189
La Educación Media Superior y la Política Educativa.	196
Pedazos de crisis y de resistencia.	
Las fronteras institucionales y las fronteras vitales en la experiencia del bachillerato	210
Critica al plan de estudio del COBACH	221
Critica al plan de estudios del CCH	225
Bibliografía del capítulo	231

## Capítulo IV

### Narraciones de las mujeres adolescentes. Horizontes y propuestas para una pedagogía feminista disruptiva

<i>Apartado I: Saberes Emergentes Desde el Movimiento Feminista</i>	233
El orden diferenciado de la violencia contra las mujeres.	236
Génesis del movimiento feminista.	142
Feminismo Latinoamericano.	253
Ejes de acción.	258
<i>Apartado II: Angustias, Saberes Y Prácticas De Las Mujeres Adolescentes</i>	265
Transmisión intergeneracional del linaje materno.	267
Placer y gozo.	274
Adolescentes transgresoras e insumisas. Formas no estereotipadas de ser y hacer.	276
Experiencia biográfica de desigualdad entre hombres y mujeres:	280
¿Control o subordinación del cuerpo?.	286
Bibliografía del capítulo	291

## Capítulo Quinto

### Historia, memoria, territorio, cuerpo y comunidad. propuesta

### Una pedagogía para el cuidado de la vida

<i>Apartado I.- Entre El Trauma, La Herida y La Autonomía</i>	295
---	-----

Memoria herida	297
El olvido de resistencia y pérdida	302
Tiempo, lugar y cuerpo: geografías ocultas	310
Epistemología de la memoria: economía, geografía y ecología radical sentipensante	313

**Apartado II “Ejes Metodológicos de Una Propuesta Pedagógica Comprensiva. La sociología clínica y la didáctica.**

La episteme desde las fronteras	328
Propuesta áulica	332
Grupos de implicación	341
Árbol genealógico	347
Pedagogía de la historia desde el tiempo y sus líneas: historia de vida y novela familiar	354
Bibliografía del capítulo	362
Conclusiones	368

## Introducción

El intento por explicar el mundo que nos rodea, las posibilidades que abre la educación escolar para comprender la realidad propia y compartida, la memoria perdida pero visible y colectivizada en las grietas biográficas y corporales de cada uno, son el detonante para colocar el trabajo de investigación y el esfuerzo comprensivo que ofrece la teoría y la metodología, en una búsqueda de alternativas para los problemas que en el aula se intersecan. Este es el camino que alienta la indagación de la sustentante. Una búsqueda de pistas que permitan intervenir en los sufrimientos que provocan las crisis económicas, las diversas formas de violencia social, de sujeción y de exclusión, cuyas consecuencias se juegan en la trayectoria personal, escolar o familiar. La visibilidad de estos procesos supone revertir las desigualdades de género, de clase, de raza, de estudiantes y docentes que además de aspirar a la subsistencia nos enfrenta a la necesidad de emerger de los múltiples derrumbes que el desencanto de la lucha por los lugares “de pertenencia” ha impuesto. Este panorama nos coloca sobre el camino que encuentra en la pedagogía una forma de responder al cuidado de la vida, hoy en riesgo.

El enigmático proceso de enseñanza aprendizajes abrió, tanto desde el punto de vista formativo, como en mi experiencia docente en el campo de la historia, un interés sobre la praxis enraizado desde lo que ahora llamo mi lugar situado. Esta afinidad me llevó al enfoque del cuidado de la vida que la epistemología del sur reposiciona desde las coordenadas de los pueblos latinoamericanos. El otro camino al que me condujo este interés son las propuestas pedagógicas centradas en el sujeto.

La necesidad de sobrevivencia de quienes habitamos en el sur metafórico del mundo, ha abierto y visibilizado estrategias de reproducción y mantenimiento de la vida que los movimientos sociales y las organizaciones de los pueblos de diversas latitudes, han colocado dentro del terreno de disputa para definir el horizonte de futuro posible. En el camino, las organizaciones crean pedagogías propias, aprendizajes populares y formas de enseñanza colectivas que trastocan las barreras que tenemos en el espacio áulico.

Una vez comprendida la dosis de sujeción que la historia nos devela en la experiencia biográfica, la búsqueda de salidas, de momentos creativos, divergentes, en los que somos capaces de emerger, organiza la estructura de estos párrafos y la propuesta pedagógica que se expone. El sujeto y sus posibilidades nos llevan a indagar en las herramientas y los saberes que la educación no formal y formal develan. Hipotetizamos que la primera puede ser aún un asidero para orientar la praxis en dirección al cuidado de la vida, en la medida en que se desmantela la torre medieval que custodia los cánones de la dominación y de reproducción del orden. La capacidad de restituir en la institucionalidad, un lugar donde el aprendizaje encuentra casa, obliga a crear un entorno de legitimidad, de sentido y de utilidad más allá de la demanda de provisión de fuerza de trabajo. Nos llama a re pensar la relación investigadora – docente empleando las propuestas de la sociología clínica para la creación de lugar y tiempo en la implicación ética y plausible de los participantes, protagonistas, aprendices o peritos del acto educativo.

Así, se elaboró en principio un diagnóstico de la situación de los jóvenes, indagando en las necesidades de cuatro mujeres adolescentes que cursan la educación media superior desde dos modelos de educación pública con presencia mayoritaria en la Ciudad de México: el Colegio de Bachilleres y El Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades de la UNAM. El nacimiento y desarrollo de estas casas de estudio develan las luchas por definir el rumbo del país en la historia del México reciente, en una coyuntura que puso en el tablero la democratización de la vida social.

Los resultados de la investigación se presentan en cinco capítulos. El primero aborda las discusiones sobre la crisis de la vida en el plano internacional y nacional a la luz de su anclaje en el terreno educativo. Si bien, el riesgo sobre la vida es evidente ante la embestida del proyecto neoliberal, era necesario recuperar los argumentos abiertos por los organismos internacionales que datan de la posguerra. En contraste, en la segunda parte, se describen las propuestas que han hecho las organizaciones y movimientos latinoamericanos, con énfasis en la epistemología del sur, junto con sus estructuras conceptuales y marcos explicativos, en competencia con el modelo de sustentabilidad dominante. Al final, se muestran los giros que el sujeto le da a la polémica. Las mujeres adolescentes entrevistadas, explican lo que significa para ellas la vida, mostrando las lógicas dominantes interiorizadas en sus trayectorias personales exponiendo la asimilación del orden vigente, pero también, muestran su capacidad para generar elaboraciones que, en algunos casos, marcan el agotamiento del sistema y la creación de otras formas de actuar y significar la situación que enfrentamos. No hay moldes, ni patrones homogéneos que indiquen un camino unívoco. Siempre existe la posibilidad de desobediencia, de error o descuido en donde la subordinación se desmorona.

En el segundo capítulo iniciamos exponiendo la situación general de los jóvenes en México a partir de las condiciones estructurales que enmarcan sus trayectorias y las de sus padres. Las investigaciones académicas centradas en la juventud dan cuenta de cómo los quiebres en la esfera económica, política y social han impuesto escenarios de vulnerabilidad que los arroja a las fronteras de líneas abismales que ellos enfrentan desde sus recursos y creatividad, algunas veces resistiendo la embestida de la exclusión o, intentando integrarse a donde se pueda y otras, generando espacios de pertenencia propios. A continuación, se presentan las voces de nuestras entrevistadas, que describen su experiencia en el itinerario de sus propias luchas dentro de sus vivencias escolares, cuando el tiempo propio se pone en juego. Aquí son visibles sus esfuerzos por ingresar al sistema educativo, sus desilusiones y logros en la búsqueda de estatus y reconocimiento, sus lecturas sobre la violencia en el espacio escolar, las figuras de acogida aún vigentes y la demanda de sentir que urge a dialogar con la epistemología sentipensante. Al final de este apartado abordamos la manera en que el territorio aparece y se reconfigura en las coordenadas de la cotidianidad, el barrio, la calle, la escuela, el cuerpo, que ofrecen un panorama de las dificultades económicas y sociales, determinando la existencia.

El espacio enmarca líneas de quiebre, define rumbos distintos si éste es tomado, apropiado por los colectivos u organización o si resulta ajeno, arrebatado o difuso. Cuando las luchas por el espacio son vivenciadas por las jóvenes y sus maneras de considerar lo propio, de nombrar su lugar, emerge una línea de quiebre cambiando el rubro de quienes estaban destinados a la exclusión espacial, por ejemplo, en el acceso a la vivienda. Es el caso de la lucha de Asamblea de Barrios. El sentido de pertenencia y participación política trastoca tanto lo público como privado, en contraste con la realidad de otras mujeres de la misma edad, que van quedando recluidas en sus vínculos de la casa.

En otro ángulo de la biografía relacionado con las coordenadas de espacio, la trayectoria escolar está definida por las políticas educativas que en último término son diseñadas desde el lugar que nuestro país ocupa en el contexto internacional y son definidas por organismos internacionales que demandan un perfil de la población joven en función de las necesidades de trabajo extractivas que se impone a las naciones subordinadas. El horizonte filosófico, el aliento de los planes y programas, el matiz teórico y metodológico que se ve reflejado en los marcos conceptuales de referencia en la didáctica son parte de un proyecto de nación que mira al ser humano dentro de un territorio con características que considera de relevancia. Ese es el tenor del capítulo tercero, en el que se describe la génesis de los dos modelos educativos analizados. En segunda instancia, se analizan el encuadre de la historia en tanto disciplina. El acercamiento a los contenidos programáticos nos permite reflexionar acerca de qué modelo es más cercano a una propuesta para el cuidado de la vida. Con este rasero cabe preguntar cuáles son los vacíos que deben ser ocupados en la formación de los jóvenes a su egreso, en el nivel profesional, en la lucha por la reconfiguración de la educación formal al menos en el terreno de la intervención alcanzable para el docente.

El capítulo cuarto está dedicado específicamente a enfocar la propuesta en las mujeres. En principio se describen las aportaciones académicas, las propuestas y luchas feministas que han abonado a las soluciones y pautas comprensivas de los problemas que afrontamos. En el segundo apartado se presentan las voces de las adolescentes en relación a sus vivencias sobre las desigualdades de género. Esta posición las coloca en una perspectiva concreta dentro de la escuela, la familia, o el barrio.

Los intentos por revertir las relaciones de poder y ganar un lugar propio, son proyectados en el ingreso, la pertenencia a las instituciones escolares y en el reposicionamiento femenino que se consolida en las organizaciones sociales. La reproducción del orden en las estructuras familiares y de pareja alienta la subordinación que, a veces, resisten y otras asimilan desde su propia comprensión del mundo. Este es el eje central de los testimonios, de interés para la pedagógica disruptiva con enfoque de género para el cuidado de la vida. La educación formal ha dejado fuera los contenidos que permitan enfrentar y poner en duda la naturalización de las desigualdades que enfrentamos, por lo que su abordaje es urgente.

En el capítulo cinco llevamos la reflexión a la propuesta de la pedagogía de la memoria. En principio se plantea la trascendencia de otorgarle un lugar a la herida que nos antecede desde el surgimiento de la nación. La etapa colonial trae a cuenta los recuerdos genealógicos ancestrales y las prácticas vigentes ancladas en los pueblos originarios puestos en la jerarquía de inferioridad. Las coordenadas que empleamos en la indagación llevan al análisis del tiempo y espacio enlazados con la esfera económica que enmarca las interacciones actuales. En el segundo apartado se presentan las herramientas metodológicas tomadas de la sociología clínica. Estas, empleadas en su enlazamiento con la didáctica, acompañan la propuesta pedagógica aunada al enfoque decolonial, la economía radical y la geografía radical.

En el rumbo hacia una pedagogía que visibiliza las relaciones de poder y subordinación, es necesario trastocar los cortes históricos tradicionales y la comprensión de los procesos que se estudian. La relevancia de los acontecimientos pretéritos se posiciona en el terreno de utilidad biográfica: un saber y una episteme que permiten recuperar el sentido

de pertenencia, identidad y comunidad y abre lugar y tiempo para la vida en tiempos de muerte.

A lo largo de los cinco capítulos se busca responder a la pregunta de investigación que guía este escrito: ¿Cómo pueden ser atendidas las necesidades de los jóvenes que cursan la educación media superior en zonas urbanas, vinculando la educación formal e informal con la perspectiva del cuidado y preservación de la vida?. Utilizando las dimensiones que han demostrado obedecer al cuidado de la vida expuestas al inicio, en adelante se describen los contrastes que las entrevistadas señalan frente a lo que la literatura nos ofrece. El capítulo dos apunta hacia el asunto comunitario. El tercero se refiere a las relaciones de poder que atan el ámbito educativo institucional a las prácticas de exclusión, las interacciones y el entorno social así como las rupturas que dan cabida a la creatividad y la expresividad. El penúltimo aborda el poder en correlación con el cuerpo desde un enfoque feminista y el quinto conduce el poder del pasado al presente, de lo micro a lo macro, a la economía radical y la distribución de los recursos en el margen del espacio pedagógico.

Así a lo largo de los cinco capítulos se va dando respuesta a las preguntas específicas que se plantearon en la ruta inicial de la investigación:

- ¿Qué elementos pedagógicos favorecen el cuidado y preservación de la vida dentro de la educación formal e informal?
- ¿Qué elementos pedagógicos inhiben el cuidado y preservación de la vida dentro del sistema educativo?
- ¿Cómo se pueden articular transversalmente los saberes sobre el cuidado y preservación de la vida en la etapa en que se cursa la educación media superior?

El objetivo de la investigación pretende es : “Generar una propuesta pedagógica vinculada con los principios del cuidado y preservación de la vida humana, de plantas y animales teniendo como punto de partida un horizonte de integración de los conocimientos y saberes adquiridos durante la educación media superior así como los referentes subjetivos de los jóvenes.

En consecuencia, los objetivos específicos se enfocaron en :

- Identificar en las prácticas pedagógicas y los elementos que puedan favorecer el cuidado y preservación de la vida en los jóvenes que cursan la educación media superior.
- Distinguir las características y necesidades de la población bajo estudio en relación con el cuidado y preservación de la vida humana, de plantas y animales.
- Crear una propuesta de investigación pedagógica transversal (inter y transdisciplinario) para impulsar el cuidado y preservación de la vida tomando en cuenta los referentes que brinda la educación formal e informal entre los jóvenes.

Según las estadísticas levantadas por la UNAM en relación con el CCH, la población joven del turno vespertino que cursa la educación media superior presenta rezago o deserción escolar en casi 50% de su matrícula. Si bien existe una amplia modalidad de instancias para cursar el bachillerato en el sistema público nacional de las zonas urbanas, tomaremos en cuenta estos datos como referente, por representar ésta una de las instituciones con alto prestigio en el país. La salida de los jóvenes de las instituciones educativas, sin haber concluido este nivel formativo o, su permanencia durante un mayor tiempo, no es un fenómeno aislado, pues existen contradicciones sociales, económicas y culturales que atraviesan sus biografías amplificando el cúmulo de problemáticas asociadas al orden vigente: crecimiento desigual, la creciente pauperización de una

una gran porcentaje de hombres y mujeres a nivel mundial (Newman y Jennings, 2009), una pugna constante por la producción, distribución y consumo de los recursos, la escasez de lugares disponibles en el ingreso al bachillerato debido al poco presupuesto que se destina a la educación, además de otros factores intervinientes. (Cumbre de Rio, 1992; Conferencia de Naciones Unidas sobre Medio Ambiente, 1972).

En el contexto nacional se ha observado que las consecuencias de éste modelo se traducen en pobreza, jornadas de trabajo extenuantes y un alto porcentaje de desempleo. Estas condiciones afectan con mayor fuerza a los jóvenes con menor edad (entre 15 y 19 años) lo que se explica por su dependencia de la economía familiar. (Seminario de investigaciones sobre juventud, 2014).

En las discusiones internacionales, en el marco de las conferencias auspiciadas por la ONU, la relación entre las desigualdades estructurales, el acceso o permanencia dentro del sistema educativo formal y el cuidado de la naturaleza han adquirido una relevancia central asociando la educación con los mecanismos socializadores que dotan de valores a los individuos, proporcionan información para formar ciudadanos participativos en las democracias formales y orientan el cambio de conductas.

Es conveniente mencionar que la función de la educación y su impacto social y político es objeto de un profundo debate al interior de la pedagogía y de las perspectivas teóricas y metodologías o didácticas que, en un sentido amplio, reflejan la pugna de intereses que subyacen a la lucha por la dominación económico – política en un contexto histórico dado.

El horizonte de sociedad al que apela un proyecto pedagógico y las formas de intervención que plantea, son intentos por perpetuar el orden vigente o de subvertirlo.

Miche Apple (1979) fue uno de los pioneros en formular una crítica a los mecanismos de reproducción de los valores e ideologías hegemónicas que transmite la escuela. Sostiene que el currículum oculto difunde y legitima la ideología de la clase dominante, por lo que ésta no puede pensarse como una institución neutra, ajena a las contradicciones del Estado o a los conflictos entre grupos sociales. La Educación está íntimamente ligada a la consecución del orden y la disciplina que busca legitimar el statu quo.

Por su parte, Bourdieu (1970,1973) evidencia las luchas que emergen al interior de las instituciones y en el trabajo científico, como reflejo del poder de los grupos dominantes para controlar los recursos, los ejes temáticos y normativos que definen lo que habrá de ser impulsado o rechazado dentro del campo de la ciencia. Para el autor la educación se limita a imponer las pautas de autoridad y reproduce el orden social propio de la sociedad de clases, actuando a favor de la legitimación de las jerarquías sociales a través de las titulaciones. Además, el sistema escolar recurre a la violencia simbólica, que puede tomar formas muy diversas que tienen siempre por efecto la desvalorización y el empobrecimiento de toda forma cultural alternativa, y la sumisión de quienes interiorizan las prácticas que dicha institución valoriza.

La pedagogía crítica ha evidenciado las luchas de los de abajo para poner en el terreno de juego proyectos pedagógicos de inclusión. Sus propuestas están por lo general acompañadas de movimientos sociales y organizaciones que emergen de las contradicciones resultantes

del funcionamiento de sistemas excluyentes. Si bien, la caída del socialismo real y la emergencia de la sociedad de la información fueron desdibujando la idea de un sujeto transformador revolucionario (la clase obrera) y de un bien único para todos, se ha mantenido vigente el cuestionamiento radical de los mecanismos de autoridad y la concentración del poder que operan también en el campo de la educación.

La pedagogía crítica ha dado lugar a propuestas que favorecen el diálogo, la búsqueda de consensos y la democratización que involucre a los diferentes agentes sociales, políticos y educativos implicados en una situación problemática. Es así que, si bien las políticas educativas recomendadas por los organismos internacionales recuperan el tema ambiental en el marco de la educación y la ciudadanía, la discusión pedagógica subyacente pone en juego tanto la vertiente político económica como el horizonte social desde el cual se pone en funcionamiento el ejercicio de la didáctica y los supuestos teórico pedagógicos con que se aborda el asunto.

En el proyecto de investigación que se plantea en estas líneas, es decir, la propuesta de valorizar el cuidado de la vida en un sentido amplio (humana, de plantas, animales y recursos naturales) es concebida desde las discusiones abiertas por los movimientos sociales latinoamericanos que abogan por el buen vivir con un contenido político, filosófico, pedagógico y cultural que restituye este principio como eje articulador de las interacciones.

El enfoque resulta pertinente y relevante desde el punto de vista educativo dada la creciente deserción escolar, rezago, escasez de posibilidades para acceder o permanecer en el sistema, el desencanto de la educación respecto a la movilidad social, el empleo y la inestabilidad

laboral (Mancera y Dinorah 2011). A dichos factores hay que agregar la situación crítica en el marco de la violencia que asedia a la población en este rango de edad. Un esquema de trabajo donde la enseñanza, el aprendizaje y la didáctica estén orientados a la preservación y cuidado de la vida puede abrir las condiciones para incluir las necesidades e intereses de los jóvenes con el objetivo de encarar las dificultades que el neoliberalismo vigente ha creado.

Para abordar el problema se requiere tomar como punto de partida una epistemología que reconozca los orígenes del asunto y al mismo tiempo explore los caminos posibles para solucionarlo (Barkin, 2012). Para Boaventura (2009) el lugar de emergencia del conocimiento se relaciona con las posibilidades, los objetivos y la forma de incidir en las prácticas, principios, fines y métodos a los que se destina dicho saber. El autor destaca la urgencia de un desplazamiento con respecto a la epistemología occidental, hasta ahora, dominada por la negación histórica del pasado colonial de nuestros pueblos y por la desaparición real o simbólica de poblaciones enteras (es el caso de jóvenes, campesinos, obreros, mujeres, indígenas o discapacitados, entre otros grupos humanos empobrecidos). La anulación o sometimiento de los saberes ancestrales ha anulado también la lógica del cuidado de la vida para imponer la racionalidad del capital por encima de todo proceso social. De la mano de este borrado, la inferiorización, menosprecio y jerarquización, corresponde a un estilo de dominación que se sustenta en la imposición y justificación de las relaciones extractivas que benefician a unos pocos despojando a la mayoría de los diferentes bienes de los que disponen.

De seguir en la lógica que, hasta ahora, reproduce generacionalmente la exclusión de las mayorías, según Tedesco (2008) corremos los riesgos de enfrentarnos a problemas sociales clasificables en tres tipos: a) el surgimiento del individualismo asocial, b) la cohesión fundamentalista o c) el desarrollo del sujeto reflexivo, disruptores que se construye a sí mismo en un marco de mayor libertad y confrontación con un orden que alienta la muerte.

La posibilidad de formar sujetos reflexivos es objeto de estudio de la pedagogía desde hace algunas décadas tensionando la relación entre teoría y sujeto, su reflejo institucional y el horizonte pedagógico que subyace en las miras de un tipo de ser humano socialmente anhelado. La escuela activa, la propuesta de Freire (1974) en América Latina y las iniciativas educativas durante la revolución socialista en China, dan cuenta de esta discusión. En este tenor, las pedagogías decoloniales apuntan a la restitución del ser. Lewis Gordon (2010) habla de los imperativos pedagógicos que posibilitan la emergencia de sujetos y comunidades cuya existencia ha sido negada históricamente. Visto así, la pedagogía es entendida como un conjunto de metodologías psíquicas, analíticas y organizacionales que convocan conocimientos subordinados en contextos de prácticas de marginalización. Maldonado (2005) sostiene que la enseñanza es capacitar al sub – otro a tomar una posición en la cual, él o ella, actúan, es decir, su utilidad radica en formar subjetividades, reflexionar y llevar a la praxis de la liberación propia a partir de la autodeterminación.

La restitución de los lazos sociales comunitarios es, desde el punto de vista de las epistemologías de sur (retomado la visión decolonial), una ingeniería social que permite la subsistencia de los pueblos originarios que han privilegiado el cuidado de la vida aún en contextos históricos altamente críticos dada la violencia social, simbólica y material que

impone dinámicas de muerte. Estas pistas nos pueden ayudar a encontrar claves para encarar los desafíos que se han descrito.

### **Aproximaciones al marco teórico**

- a) El espacio educativo será comprendido como el lugar de producción de conocimientos e integración de saberes que conducen al cuidado y preservación de la vida desde el enfoque de las pedagogías centradas en el sujeto y en grupo.
- b) En la dimensión micro social se trabajará sobre tres líneas básicas: la creación de comunidades, la construcción de autonomía y en la esfera de lo político, las relaciones de poder que subyacen a toda formación de sociedad. De la Sociología clínica como método comprensivo se utilizara la propuesta metodológica centrada en la escucha y los ejes que permiten enlazar la subjetividad de las trayectorias de vida con lógicas liberadoras en la búsqueda de mayor libertad y felicidad. Al hacer consciente lo inconsciente, el individuo puede apropiarse de las condiciones de su existencia, por un lado visibilizando los conflictos psíquicos que lo atraviesan y, por otro, explorando de manera individual y colectiva, alternativas socio históricas de su pasado y de su presente. Desde la praxis del buen vivir se articulara el horizonte epistémico y de acción para plantear el modelo pedagógico que intentaremos articular.
- c) La dimensión macro (es decir, el contexto histórico que da lugar al problema de investigación) será analizado desde de las políticas institucionales educativas y las alternativas para mejorar el cuidado de vida de los pueblos latinoamericanos en el

marco del reconocimiento de la ingeniería mesoamericana que ancla la organización poniendo la vida en el centro de interés

- d) Desde el punto de vista de la intervención se abordará teórica y metodológicamente la dimensión de la subjetividad.

### **Técnicas de recolección de datos**

En el diagnóstico cualitativo de la población se buscará conocer las características sociodemográficas de la población por medio de las siguientes técnicas:

- ✓ Historias de vida
- ✓ Trayectorias de vida y trayectoria escolar.
- ✓ Árbol genealógico

### **Delimitación Espacial y Temporal**

Para el análisis se buscó entrevistar a 4 mujeres jóvenes en edades de 15 a 17 años y que asistan o estén cursado entre el primer y tercer año de la educación media superior. No se considero relevante el semestre, ni los años cumplidos como variable de diferenciación, únicamente el rango de edad para cursar el bachillerato. En cambio, el turno en que se cursa la educación media superior si se considera de importancia, por lo que se cubrió el turno matutino y vespertino en los testimonios. El mismo tratamiento ocurrió para la institución de pertenencia, es decir el Colegio de Bachilleres o CCH.

Para la delimitación espacial se tomó como referencia la zona de frontera entre el Distrito Federal y el Estado de México para elegir el lugar de residencia de las jóvenes entrevistadas y la adscripción territorial de las escuelas de educación media superior a la que asisten.

Respecto a los referentes relativos a la educación informal, se consideró la zona espacial en que las informantes habitan y asisten a la escuela. En esas coordenadas se buscó que al menos una de las entrevistadas formara parte de alguna organización social. Se encontró a la Asamblea de Barrios como una organización que trabaja en las coordenadas buscadas y se logró una entrevistada que cubría el criterio de formar parte de la lucha por la vivienda, cursar el bachillerato en una de las dos instituciones y entrar en el rango de edad.

#### Características de la población estudiantil

Para generar un perfil de la población bajo estudio se utilizaron las estadísticas publicadas por el CCH respecto al ingreso. Las características de los alumnos que se incorporan a la educación media superior son complejas y heterogéneas. Más del 90% terminaron el nivel anterior en alguna escuela pública y concluyeron en el tiempo y forma establecidas. Aproximadamente el 90% ha cumplido entre 14 y 15 años de edad y se distribuyen casi en la misma proporción hombres y mujeres. Otro rasgo significativo es que, cerca de la mitad de ellos viven en el Estado de México mientras el cincuenta por ciento restante proviene del Distrito Federal, lo que les permite acceder a las becas de “Prepa Sí”.

De acuerdo con la agenda estadística emitida por la Dirección General de Planeación para el ciclo 2010 – 2011, en la mayoría de las familias el principal sostén económico es el padre con

85%. Respecto del ingreso familiar mensual, poco más de 80% de las familias perciben menos de seis salarios mínimos (SM), siendo el promedio de cuatro SM.

Las edades de la población de primer ingreso se distribuye como sigue:

Edad	Generación	
	2011	2012
16	12.9%	12.1%
17 a 20	15.7%	5.8%
21 a 25	0.6%	0.6%
26 o más	0.1%	0.1%

El conjunto de condiciones que forman parte del marco histórico sociocultural de los jóvenes comprende el reconocimiento de los problemas estructurales en que viven, las necesidades de los estudiantes, su condición de adolescente y las potencialidades que brindan tanto la educación formal como la informal.

El diagnóstico nos permitió conocer las líneas abismales que las mujeres jóvenes identifican. Entre las áreas de mayor atención destacan el ingreso y permanencia en la educación, la desigualdad de género y la violencia territorial a la salida de los planteles escolares o al interior de la escuela, el temor que existe sobre el futuro, especialmente lo relativo a no encontrar empleo o la pérdida de los lazos de afecto. La propuesta pedagógica que se planteo consiste en abordar desde el primer curso de historia, en el primer semestre de ingreso al bachillerato, los ejes de riesgo encontrados, para generar alternativas colectivas a nivel grupal partiendo de una indagación en la trayectoria personal y develando la episteme de la experiencia propia.

(un ambiente de violencia, de incertidumbre económica y de pérdida de los vínculos). Proponemos su abordaje a partir del reposicionamiento de la memoria como pedagogía de la historia. La capacidad de incidir en la realidad y reconocer los caminos que ofrece el contexto que cada uno vive, se articulan desde la recuperación de los orígenes familiares, el árbol genealógico y la memoria sobre el territorio, con el interés de poner en el centro el valor de la vida y una epistemología sentipensante.

El abordaje de la historia utilizando las dimensiones analíticas estudiadas (comunidad, territorio, poder, economía radical y cuidado de la naturaleza) potencian la propuesta metodológica de la sociología clínica que es llevada a la esfera de la pedagógica en un horizonte filosófico en que la vida ocupa una posición central. La escucha socioclínica favorece la construcción de puentes entre la didáctica, la teoría, la metodología y los contenidos curriculares en el eje histórico. El sujeto situado se articula tomando como referencia las subjetividades de los participantes y restituye el terreno de la investigación docente en dos aspectos: respecto a la práctica en el aula y en el historiar, es decir, en la escritura del relato de acontecimientos (propio y colectivo) de puño y letra de sus protagonistas. Este escenario da cabida a un interjuego que hace posible el cambio de escala (micro y macro) movilizado desde la didáctica a la praxis de los saberes.

## **Capítulo Primero**

### **El cuidado de la vida más allá de la sustentabilidad**

#### **Apartado I La Sostenibilidad a debate**

Frente a la amenaza contra la vida a la que nos enfrentamos desde diferentes latitudes en el mundo, bajo la sombra de hambrunas, sequías, desertificación, migraciones masivas, conflictos bélicos, frente al contexto de trabajo exhaustivo y sin garantías, ante la imposibilidad de acceder a una vivienda digna, sobre todo para los más jóvenes, bajo la crisis de salud pública que hace estragos en el cuerpo de poblaciones mermadas por la obesidad, desnutrición, diabetes, entre otras enfermedades degenerativas., la centralidad de los cuidados abre horizontes y discusiones de importancia medular en lo relativo a la reproducción y mantenimiento de la vida que ni los organismos internaciones ni el gran capital internacional, pueden eludir.

No es posible desligar la impronta del cuidado de una lectura sobre las relaciones de poder subyacentes y de un horizonte filosófico que permita la democracia participativa, deliberativa y representativa. La realidad impuesta por el neoliberalismo ha obligado al reconocimiento de que el modelo vigente de apropiación de recursos, producción de bienes, transformación y distribución de la riqueza presenta “fallas” que el mercado no ha resuelto. Hay en la práctica de cuidados, una disputa política, de semántica y contenido que enfrenta dos modelos en la definición del futuro, sobre todo bajo la evidente amenaza que ha significado la pandemia del COVID 19 y las terribles escenas de muerte que hemos podido observar alrededor del mundo.

#### **Politizar los Cuidados**

De una parte, el modelo del mercado apuesta a mantener el orden vigente concediendo en que los cuidados encajen en la lógica del darwinismo, cediendo, hasta donde lo social humano,

junto con las fuerzas vivas del planeta, se mantengan lo suficiente para asegurar la extracción de ganancias. A la cabeza de este modelo se encuentran las corporaciones mundiales con mayor poder económico y político que los Estados nacionales. Las organizaciones internacionales sin autonomía real frente a estos poderes, no pueden ir más allá de plantear diagnósticos y ofertar vías paliativas en el plano mundial apelando a la ética y la filosofía sin alcance en la praxis.

En disputa, las organizaciones y movimientos sociales que luchan por la sobrevivencia, la cooperación, la solidaridad y el reconocimiento del otro, aseguran el cuidado y preservación de lo vivo fuera del sistema. Desde las experiencias campesinas de economías alternativa y el trabajo comunitario, las luchas de los de abajo han logrado apuntalar una organización basada en los principios de autogestión, equidad, y distribución justa del excedente tejida con una visión de lo sagrado en la relación entre satisfacción de las necesidades para la subsistencia, la lógica social y los recursos naturales. En el cuidado de la vida, todas las instituciones de la comunidad, incluso las económicas, generan afecto. Esta otra manera de vivir, reencauza en forma permanente la dinámica del vivir bien. No se trata sólo de un cambio de términos, sino de un vínculo diferente, con la comunidad como base.

Los cuidados no puede ser vistos solo en el plano de lo individual, de lo privado o de lo local, es un eje medular que compete a la esfera de lo económico, lo político y lo social. Esta práctica social indispensable demanda democratización en las relaciones entre los géneros, responsabilidad del Estado, democracia y respeto de los derechos humanos, de la naturaleza y obediencia a la soberanía de las naciones. Con todo, la vida ha logrado ganar batallas frente al impulso de tanatos desde lo colectivo.

Las generaciones presentes son hoy arrojadas en las etapas tempranas del desarrollo vital a problemáticas desdibujadas por las fantasías publicitarias que encausan los deseos en aspiraciones, cuando mucho de consumo, que pueden dejarlos expuestos no solo a las crisis propias del desarrollo biológico y psíquico que caracteriza a la adolescencia (en conflicto constante con el contexto excluyente que nos rodea), sino además, obligados a enfrentar realidades complejas e incomprensibles en vista de la imposibilidad de traducir saberes abstractos, entre los que se cuentan los conocimientos que brinda la educación formal, en referentes de acción o comprensión del mundo. Frente a todo esto, el impulso del eros queda en los márgenes de la existencia, arrojado sin más al instinto de sobrevivencia agudizado y convertido en violencia ante la amenaza de tanatos

Los jóvenes que se integran al bachillerato habrán de sortear la paradoja que ofrece nuestro contexto histórico nacional y mundial, en el lugar geopolítico de una nación saqueada en sus recursos humanos y naturales, que emerge de la colonización en condiciones de dependencia, integrada a la globalización haciendo trabajos de maquila y ensamblaje de productos para el mercado de alto consumo elaborado con mano de obra barata. Desde ahí deberán encausar la aspiración de alcanzar los frutos de la educación. Su desafío será el hallazgo de caminos para la valorización del trabajo y de todos los recursos que poseen, en especial de sus energías sociales, culturales y naturales en un entorno de individualismo y competencia, donde la lucha por los lugares en el espacio del “logro” o del empleo son insuficientes. Las alternativas para acceder a una vida digna tienen el imperativo del resguardando de la visión de lo humano que invita al reconocimiento del otro sin que esto signifique la aceptación, la resignación, la reproducción o la obediencia al orden excluyente o el tratamiento cotidiano de seres humanos como subotros.

El instinto de muerte adquiere un tinte destructivo pero es también donde se gesta la posibilidad de algo diferente. Ahí se conforman espacios pedagógicos de conceptualización, de articulación, de teorización y de aprendizaje. En las líneas que siguen realizamos un recuento del contexto de discusión del tema que nos ocupa partiendo de la comprensión de que el cuidado de la vida debe ser politizado en su semántica, por lo que su alcance trastoca la esfera del poder tanto en interlocución con el Estado como en lo íntimo, lo subjetivo. Iniciaremos con la propuesta que ofrece el modelo de sustentabilidad, sus orígenes, transformaciones conceptuales e institucionales en debate. En seguida, abordaremos sus alcances y limitaciones en relación con las propuestas del sur. Posteriormente elaboramos un bosquejo de lo que las comunidades originarias mesoamericanas han propuesto a partir de su propia cosmología. Finalmente describimos lo que las mujeres adolescentes entrevistadas entienden que es la vida y las diferentes formas de cuidarla. Concluimos del presente capítulo que la llamada que enarbolan las organizaciones internacionales carecen de un abordaje profundo de las relaciones político económicas desiguales, en comparación con las experiencias exitosas de sobrevivencia de los pueblos originarios que, desde la preservación del lazo comunitario y la otredad, recuperando la memoria, la autonomía y la vida sagrada han logrado garantías para la sobrevivencia. Este horizonte permite pensar un camino viable, asequible en la medida en que los agentes sociales se rebelen contra el orden vigente.

En las décadas recientes, la cuestión ambiental, y sus consecuencias han adquirido una dimensión planetaria. Es este un tema que ha ocupado un lugar permanente por cerca de medio siglo, en la agenda de los organismos internacionales y en los movimientos sociales de distinto corte (ambientalistas, trabajadores ligados al campo, organizaciones urbanas y de vivienda, cooperativas productivas, etc.), No obstante, los señalamientos y debates generados por especialistas y las iniciativas impulsadas por algunas instituciones supra-

nacionales, o los trabajos teórico conceptuales sobre el problema, los resultados han sido insuficientes para clarificar la esfera de estudio y abatir o al menos detener la tendencia de degradación social y ecológica a la que hoy asistimos.

Desde nuestro punto de vista, los escasos logros en la materia están asociados a factores que podemos englobar en dos dimensiones: por una parte, la ausencia de estrategias que permitan la conformación de una cultura basada en la valorización de la vida en todos sus sentido y cuyo asidero puede ser la educación y, en segunda instancia, la inexistencia de políticas públicas con base social, eficaces para promover la inclusión y la representación de las mayorías frente a los intereses que subyacen al conflicto por los recursos.

El primero aspecto nos obliga a comprender la epistemología que subyace a las propuestas de quienes han intervenido en el debate y ponen en juego todos sus recursos en la movilización de conceptos para nombrar la realidad y plantear alternativas de solución. En el terreno epistemológico, esos insumos van tejiendo una propuesta educativa y de institución de un horizonte que es necesario develar a partir de su origen. Para las políticas públicas, un eje indispensable de reflexión son las dinámicas de poder involucradas en la lucha por la agenda pública que se dirime en relación con los diferentes capitales de los que disponen los agentes involucrados.

En este orden y con el interés de hacer una propuesta educativa viable para el nivel bachillerato en México, en este primer apartado, intentaremos hacer un recuento sucinto, sobre la discusión del tema que nos ocupa.

## **Vinculo conceptuales entre educación y el entorno socioambiental: propuestas y debates internacionales**

La necesidad de abordar la relación entre el saber escolar y el entorno socioambiental desde diferentes perspectivas, surge en el contexto internacional, a partir de las crisis mundiales que han evidenciado la pugna de los centros económicos por la apropiación de los recursos necesarios para la producción de mercancías y la imposibilidad de los ecosistemas de responder a dichas demandas. La competencia desmedida por los bienes ha originando sequias, desertificación, agotamiento de la tierra, calentamiento global y problemas sociales vinculadas a la pobreza y la desigualdad. Se prevé que de seguir con el esquema de extracción, distribución y consumo en uso, la humanidad pone en juego la viabilidad de su existencia. En el marco de las conferencias internacionales de la Organización de Naciones Unidas (ONU), los temas ambientales han sido abordados asociando la educación con los mecanismos socializadores que dotan de valores a los individuos, proporcionan información, orientan el cambio de conductas y concientizan a los ciudadanos pero no se pone en duda el modelo de acumulación de capital que lo provoca.

Gaudiano (2005) reconoce que existen algunas discrepancias para ubicar temporalmente los orígenes de la educación ambiental. Por ejemplo, se ha registrado que la Pedagogía Naturalista y la Naturphilosophie (de Juan Jacobo Rousseau y Alejandro de Humboldt respectivamente) ya plantean este vínculo con fines explicativos. Sin embargo, es más comúnmente aceptado que su origen es resultado de la toma de conciencia del deterioro generalizado del medio ambiente

en la década de los años setenta a partir de la reunión de Estocolmo en 1972<sup>1</sup>, en que se recomendó promover en todos los países la educación ambiental.

La década de los setenta es una caja de resonancia de los movimientos contraculturales iniciados en los sesenta cuyo escenario es la Guerra Fría, la bipolaridad mundial y la crisis del petróleo de 1973. El modo de producción capitalista y la economía central soviética necesitaban, para su desarrollo, un crecimiento exponencial del uso de recursos naturales para la industria. Ante un posible cataclismo producido por el hombre, frente a la presión de las movilizaciones y bajo las tensiones del militarismo imperante evidente en la guerra de Vietnam, los organismos mundiales abordan la cuestión ambiental global desde la perspectiva del mundo industrializado en Estocolmo (Gaudiano, 2001; Sepúlveda, Luz y Agudelo, Natalia, 2012).

Es así que, éste concepto nace con infinidad de contrapuntos, debates o pugnas en cuanto al fondo y contenido respecto a los planteamientos y demandas implicados. Los ambientalistas ponen en duda la pertinencia y viabilidad de las relaciones políticas que dan lugar a los conflictos ambientales y en última instancia a la guerra, mientras que los organismos institucionales buscan generar una respuesta pragmática a la situación, sin modificar las raíces económicas de los mismos. Esta diferencia corre paralela al bagaje teórico conceptual al que cada perspectiva apela.

Como respuesta a las recomendaciones de la conferencia de Estocolmo, fue celebrado el Seminario Internacional de Educación Ambiental en Belgrado (1975). A partir de ahí se puso en marcha el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) y el

---

<sup>1</sup> En la mayor parte de los países de América Latina y el Caribe, en la década de los ochenta

Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA), que se mantuvo hasta 1995. Estas iniciativas reunieron a expertos y organizaciones internacionales no gubernamentales para proponer las pautas generales que adoptarían los países miembros respecto a la política a seguir.

En los siguientes párrafos se abordarán las propuestas que han hecho la ONU y la UNESCO desde el surgimiento internacional del concepto de educación ambiental hasta su transformación en educación para el desarrollo sostenible o sostenibilidad. Se describirán los valores, la ética y la propuesta pedagógica que subyace a ellas. A continuación, se presentarán algunas de las críticas que los expertos en el tema han formulado. Posteriormente, se mencionan algunos ejemplos sobre la forma en que estas recomendaciones se llevaron a cabo en los contextos locales de América Latina y específicamente en México.

### Características generales de la “Educación Ambiental”

<b>Educación ambiental <sup>a</sup></b>				
<b>Características</b>				
<b>Metas</b>	<b>¿Cómo lograrlas?</b>	<b>Resultados deseables</b>	<b>Principios</b>	<b>Enfoque Pedagógico</b>
Su meta es que las personas y comunidades <b>comprendan</b> el carácter complejo del medio ambiente natural y artificial, resultante de la interrelación de sus aspectos biológicos, físicos, sociales, económicos y culturales y ; Promover una utilización más reflexiva y prudente de los recursos del universo para la satisfacción de las	Adquiriendo el conocimiento, los valores, las actitudes y las aptitudes prácticas deseables.	Participar en forma responsable y eficaz en prever y resolver problemas ambientales  Una gestión cualitativamente apropiada del medio ambiente.	Interdisciplina, enfoque holístico, integración curricular, complejidad, transectorialidad, multicontextualidad, etcétera.	Experimental, técnico - práctico, con énfasis naturalista

necesidades de la humanidad				
--------------------------------	--	--	--	--

a) Estas características fueron el marco de referencia de la conferencia de Estocolmo 1972; Belgrado 1975 y Tbilisi 1977. Los datos fueron extraídos de La Conferencia Intergubernamental de Educación Ambiental en Tbilisi, República de Georgia, URSS (ONU, 1977)

Según Gaudeano (2005) la educación ambiental propició estrategias didácticas lúdicas con orientaciones pedagógicas vinculadas al aprendizaje por descubrimiento, la solución de problemas y la formación de ligaduras afectivas con el entorno natural local en los niveles básicos. Hizo hincapié en estudios de campo y experimentos de aula. Encontró mecanismos originales para estudiar y medir las repercusiones de la actividad humana sobre el medio ambiente, como el de "huella ecológica", que consiste en estimar el área necesaria para el sustento de las personas en función de sus estilos de vida y modalidades de consumo.

Según Daniella Tilbury (2003) la educación no fue utilizada como un proceso de liberación del oprimido sino como una instrumentalización de carácter tecnoeconómico, pues difícilmente cuestiona el orden vigente. Pretende la salvaguarda y protección del ambiente en el contexto socioeconómico que lo depreda, lo que, a la postre, se convierte en un medio de acallar las conciencias para no atender las contradicciones de un sistema que se funda en la explotación de los recursos naturales. La educación ambiental es permitida porque, a su vez, permite el funcionamiento normal de la esfera económica (Colom, 2000, citado en Gaudiano 2005)

Diez años después de que se celebrara la Conferencia de Estocolmo, se hizo evidente que para tratar los problemas ambientales era necesario hacer frente a la extrema pobreza en la que vive una gran parte de la humanidad. Hacia mediados del decenio de 1980, las Naciones Unidas **modificó su interés en la educación ambiental para incorporar el concepto de desarrollo,**

hasta plantear lo que se denominó desarrollo sostenible. En 1987, en "Nuestro futuro común", el informe de la Comisión Brundtland, respaldó el término desarrollo sostenible como marco o estructura global para la elaboración de las políticas a todos los niveles de gobierno (UNESCO, 1997).

Por desarrollo sostenible el Informe Brundtland entiende que es: [...] el desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades. (Gutiérrez, J., Calvo, S., y del Álamo, J. B. 2006). De 1987 a 1992, el concepto fue nutriéndose con diversos trabajos de discusión que iniciaron en el Programa 21<sup>2</sup>. En su Capítulo 36 titulado "Fomento de la educación, la capacitación y la toma de conciencia", se abordaron las estrategias educativas recomendadas para el desarrollo sostenible<sup>3</sup>. Estas ideas fueron retomadas en la Conferencia de Río de Janeiro, Brasil en 1992.

### **Educación para el desarrollo sostenible 1997**

En esta etapa los conceptos emergentes de "sostenibilidad" o "desarrollo sostenible" aparecen indistintamente en los documentos de la ONU en sustitución de la educación ambiental. En cuanto a su contenido, se caracterizaron por la utilización de dimensiones como la pobreza, población, salud, seguridad alimentaria, democracia, derechos humanos y paz. La sostenibilidad es, en último extremo, un imperativo ético y moral que implica el respeto de la diversidad cultural y del saber tradicional (UNESCO, ONU, 1997).

---

<sup>2</sup> Programa 21 es un plan de acción que habrá de ser adoptado universal, nacional y localmente por organizaciones del Sistema de Naciones Unidas. Agenda 21, la Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, y la Declaración de Principios para la Gestión Sostenible de los Bosques se firmaron en Río de Janeiro, Brasil en 1992.

<sup>3</sup> Con respecto a la educación ambiental, la educación para el desarrollo sostenible requeriría prestar mayor atención, en los planes de estudios, las humanidades y las ciencias sociales. El estudio de las interrelaciones de los procesos ecológicos se vinculó también con las fuerzas del mercado y los valores culturales. Integro la idea de un proceso equitativo de adopción de decisiones, medidas gubernamentales y repercusiones ambientales de las actividades humanas en un contexto de interdependencia holística. Para ello es importante evitar hacer excesivo hincapié en la modificación de los estilos de vida individuales y atender a las estructuras económicas y políticas que causan la pobreza y otras formas de injusticia social y promueven prácticas insostenibles.

A la educación para el desarrollo sostenible se le atribuye la función de ofrecer una visión crítica del mundo, especialmente de sus deficiencias e injusticias y de concientizar y sensibilizar a la población sobre el problema. Se dio especial énfasis a la información en su papel de formadora de la opinión pública, herramienta de presión en temas ambientales, vigilancia de los asuntos públicos y puente entre comunicación - información y educación. En éste último nivel, la difusión de la información es enfocada al cambio de conductas (UNESCO, ONU, 1997). En esta etapa la ONU identifica que los factores que contribuyen al deterioro ambiental son: el rápido crecimiento de la población mundial y el cambio en su distribución; la persistencia de la pobreza generalizada; expansión de la industria en todo el mundo y el uso de modalidades de cultivo nuevas y más intensivas; la negación continua de la democracia, las violaciones de los derechos humanos y el aumento de conflictos y violencia étnica y religiosa, así como la desigualdad entre hombres y mujeres e incluso el propio concepto de "desarrollo".

<b>Educación para el desarrollo sostenible.</b>				
<b>Características.</b>				
Metas	¿Cómo?	Resultados deseables	Principios	Enfoque Pedagógico
1.-Reducir los niveles de analfabetismo con énfasis especial en las mujeres. 2.- Su base es la educación para todos. 3.-Persigue las metas de la educación de	1.-Utilizando a los medios de comunicación para influir en las actitudes y los valores dirigidos al desarrollo sostenible y difundir información. 2.-Con una legislación que	1.-Capacitación en el tema. 2.-Educación no formal e informal a la población en general. 3.-Una opinión pública informada y comprometida con la acción. 4.-Por ende fortalecimiento de la democracia y la paz.	1.-Interdisciplinariedad 2.-Abordaje de los problemas de desarrollo sostenible desde la complejidad 3.- Reconocer las responsabilidades de las	Conductista a Tecnificado o Integra a las ciencias sociales

<p>calidad bajo el supuesto de que ésta es requisito para el desarrollo, el trabajo, la equidad y el bienestar.</p>	<p>garantiza educación a la población indígena.  3.-Incluir a la población indígena en la ordenación, planificación y desarrollo del medio ambiente local.  4.-Fomentando la difusión de conocimientos y tradiciones y costumbres locales.  5.-Creando zonas de reserva.  6.-Fomentando la recreación y turismo ecológicamente racionales.  7.-Incorporando al sector empresarial en actividades de capacitación en sostenibilidad y en la formación de centros de investigación.</p>	<p>5.-La educación como un medio para difundir conocimientos, desarrollar talentos y producir un cambio en las conductas, valores, hábitos de consumo, formas de producción y estilos de vida.  6.-La ecoeficiencia,  7.- Un mejor manejo de los procesos o productos existentes para reducir el derroche, la reutilización y el reciclaje  8.- Uso de tecnologías alternativas y empresas ecológicamente responsables  9.- Un consumo responsable</p>	<p>generaciones actuales para con las generaciones futuras</p>	
---	---	--	--	--

\* La educación para el desarrollo sostenible fue el marco conceptual utilizado desde 1987 en informe Brundtland posteriormente, en el programa 21, la Conferencia de Rio 1992 y en la Conferencia Internacional “Medio Ambiente y Sociedad: Educación y Sensibilización para la Sostenibilidad”, organizada en Salónica por la UNESCO y el Gobierno Griego, en diciembre de 1997<sup>4</sup>. Su contenido descriptivo se ajustó a las resoluciones de la conferencia sobre educación, la conferencia de Población y Desarrollo (El Cairo, 1994), la conferencia de Desarrollo Social (Copenhague, 1995), la conferencia sobre Mujeres (Beijing, 1995), la conferencia sobre Asentamientos Humanos (Estambul, 1996) y la Cumbre Mundial sobre Alimentos (Roma, 1996). La información de este cuadro se extrajo del documento Educación

<sup>4</sup> Esta conferencia siguió las recomendaciones y los planes de acción del Coloquio internacional sobre la educación relativa al medio ambiente (Belgrado, 1975), de la Conferencia Intergubernamental sobre Educación relativa al Medio Ambiente (Tbilisi, 1977), del Congreso Internacional UNESCO-PNUE sobre Educación y Formación relativas al Medio Ambiente (Moscú, 1987) y del Congreso Mundial sobre Educación y Comunicación en Medio Ambiente y Desarrollo (Toronto, 1992)

para un Futuro Sostenible: Una visión transdisciplinaria para una acción concertada (ONU, 1997)

Estas propuestas nos exponen un diagnóstico de las causas del deterioro ambiental sin considerar los referentes históricos que sustentan la emergencia de la mayoría de los síntomas citados. Teniendo en cuenta una revisión somera del nacimiento, desarrollo y crisis del capitalismo, podemos advertir que la expansión industrial, la violencia generalizada (cuyo auge llegó a su máxima expresión destructiva en la competencia por los mercados que originó las grandes guerras mundiales), el incremento desmedido de población, etc., obedecen a la lógica de un modelo de producción, distribución y consumo históricamente situado: "el capitalista". Las bases económicas del problema no son consideraciones analíticas y por ende no forma parte de las acciones a remediar.

A contrapelo, es necesario decir que las relaciones de dominación y extractivismo territoriales son de larga data y que, más allá de un modelo de economía, obedecen a cualidades organizativas que se reproducen cíclicamente a lo largo de la historia (es el caso del sistema esclavista donde la desigualdad es legítima y da legitimidad a la acumulación de riqueza). Ciertamente, el reconocimiento que hace la ONU de la gravedad de los problemas sociales y ambientales, adquiere relevancia tanto en la construcción del imaginario internacional sobre los desastres ecológico, sus consecuencias y en el impulso para la génesis de un marco filosófico - político de instituciones que permitan apelar a la vigilancia entre países como freno al despojo, saqueo y ecosidio que ejercen las naciones dominantes. Sin embargo, existen límites claros respecto a las acciones concretas tomadas y las condiciones de poder reales para imponer sanciones de trasgresión. Con todo, el debate iniciado da cuenta de los intentos de la humanidad por generar regulaciones y procesos que atiendan a estas luchas.

Para la ONU una visión de un mundo más equitativo únicamente puede alcanzarse garantizando a los menos favorecidos el acceso a los medios de subsistencia por vía de la educación, por lo que cualquier debate tiene que tomar en cuenta la educación para todos y las disparidades entre naciones ricas y pobres. Ésta no sólo se relaciona con la escolaridad o la enseñanza formal, sino que también comprende modos de instrucción y de aprendizaje no formales o informales, incluidos los saberes tradicionales que se adquieren en el hogar y en el seno de la comunidad. En la propuesta de educación para el desarrollo sustentable se recomienda que las autoridades educacionales, con la asistencia de grupos comunitarios o de las organizaciones no gubernamentales, presten su colaboración o establezcan programas de formación<sup>5</sup> bajo la premisa de que los alumnos son capaces de determinar qué es lo mejor para conservar su tradición cultural, económica y natural, y nutrir los valores y estrategias destinados a lograr la sostenibilidad en las comunidades. Al mismo tiempo deberán aprender a identificar elementos del desarrollo no sostenible que los afecten y la manera de manejarlos (ONU,1997).

Hay que decir que, la capacidad de determinar lo mejor, la autonomía en las decisiones y las formas de producir y distribuir la riqueza, etc., se consolida no solo en la educación formal. Las comunidades latinoamericanas tienen prácticas ancestrales de gestión de sus recursos con estos mecanismos desde hace siglos. La imposibilidad de movilizar sus resoluciones, está en relación con los grupos de poder nacionales e internacionales que mediante el uso de la violencia, incluso de Estado, monopolizan acciones y el control de las riquezas humanas y ecológicas de los cuales van a obtener ganancias multimillonarias.

---

<sup>5</sup> En este sentido pese a que se concibe a la educación de forma instrumental para lograr un cambio de actitudes se habla de la incorporación de grupos comunitarios que como se verá posteriormente integran la relación del medio ambiente no simplemente como una conducta sino como una cosmovisión, un sentido de vida e incluso un elemento sagrado

Las recomendaciones de la ONU no se dirigen a la regulación del poder, sino a promover un cambio en la ética ambiental por medio de la educación. En la reorientación de los planes de estudio<sup>6</sup> hacia un desarrollo sostenible, uno de los principales objetivos es estimular la idea de **ciudadanía**. Las observaciones de la ONU (1997) señalan por lo menos dos reformas necesarias: la primera es permitir la incorporación de programas de aprendizaje localmente pertinentes; la segunda se refiere a nuevas formas de evaluar los procesos y resultados de lo aprendido.

La equidad de género, es una dimensión transversal de la sostenibilidad: una mujer que accede a la educación tiende a tener más años al casarse y mejora el poder de negociación y éxito en el “mercado matrimonial”. Aumenta su intervención en las decisiones del hogar después del matrimonio, desea una familia menos numerosa y recibe el cuidado médico necesario para lograrlo. Disminuye la cantidad de hijos que desea engendrar y atiende el cuidado de su salud puntualmente, sus expectativas educativas y profesionales son más altas para sus hijos, tanto hombres como mujeres. En síntesis es ésta una variable que cambia profundamente la vida de las mujeres, la manera en que interactúan con la sociedad y su estatus económico. El educarlas genera vidas con relaciones equitativas para ellas y para sus familias y se incrementa su

---

<sup>6</sup> El Consejo de Educación de Toronto (Canadá) llevó a cabo una reforma de su plan de estudios a través de una consulta masiva a la comunidad. La esencia de la reforma de Toronto es que el plan de estudios ya no se centra exclusivamente en las materias nucleares clásicas del Lenguaje, las Matemáticas, la Historia, etc. Sobre la base de la información dada por la nueva concepción de lo que a juicio de la comunidad tendrán necesidad de saber y poder hacer los alumnos del mañana, esas disciplinas fueron objeto de una revisión a gran escala. La educación para el desarrollo sostenible es simplemente una buena educación, y ésta requiere que los niños y jóvenes estén enterados de la creciente interdependencia de las formas de vida de la Tierra --interdependencia entre los pueblos y entre los sistemas naturales-- para prepararse para el futuro. La elaboración de los propios planes de estudio constituía un tipo informal de capacitación en que participaban miles de docentes. (ONU, 1997)

participación en la comunidad y la posibilidad de trabajar para lograr metas locales de sostenibilidad.

Es significativo mencionar que apelar al ejercicio de ciudadanía es una demanda mínima en una sociedad democrática. Empero, la función y observancia del Estado sobre el funcionamiento de los poderes reales y fácticos es un prerequisite para poner en marcha cualquier mecanismo de distribución y vigilancia en las decisiones. Un Estado capaz de situar al poder ciudadano como organismo vigilante supone desmercantilizarlo en primera instancia, y dejar sus organismos en poder del pueblo. Esta realidad está muy lejana bajo un modelo de Estado mínimo mandatado por los intereses de las corporaciones internacionales. Lo que si observamos es que las organizaciones civiles, sin autonomía real, dependen financieramente de privados con intereses mercantiles muy definidos.

### **Decenio de la educación con miras al desarrollo sostenible**

En diciembre de 2002, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó el Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible (DEDS) que se extendería de 2005 a 2014. Las propuestas del decenio hacen énfasis en los valores que cada país abordará en función de sus sociedades e incluso de las legislaciones nacionales. La universidad, como entidad docente e investigadora, debería ser el principal agente de este viraje. Sus principales objetivos se dirigen a alumbrar paradigmas novedosos que expliquen la realidad e impulsen la experimentación científica y tecnológica para buscar soluciones a los problemas existentes. Compete a las universidades capacitar a las personas que deben emprender el cambio en la promoción, la innovación de nuevos modelos, la utilización de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación o la definición de indicadores de seguimiento que permitan evaluar los logros alcanzados.

La actuación de las universidades deberá concretarse en trabajar para promover acciones orientadas a fortalecer la educación y la implicación de los miembros de la comunidad universitaria con el desarrollo sostenible. Una de las prioridades consiste en incorporar conceptos y nuevas habilidades ligadas con el DS en las licenciaturas ya existentes. En algunas instituciones universitarias se están llevando a cabo planes de ambientalización curricular de toda la estructura formativa, incorporando unidades o prácticas u ofertando asignaturas específicas sobre sostenibilidad y medio ambiente. Por otra parte, se demanda que dichos institutos cuenten con modelos de gestión institucional compatibles con la propuesta<sup>7</sup>.

Líneas adelante hablaremos de la mercantilización ambiental y de la visión de negocio redituable para una minoría, por lo pronto se puede señalar que la existencia de estas iniciativas se vincula a la ambientalización curricular y se anclan a la gestión, administración y desarrollo tecnológico. Estas técnicas patrocinadas por privados vulnera aún más a las organizaciones que luchan por la preservación de la vida dada la complejidad de conocimientos y el uso de tecnologías inaccesibles para la población en general, aunque el origen de los saberes sean las mismas comunidades indígenas (es el caso de las medicinas de patente que emplean el conocimiento de plantas usadas ancestralmente en la medicina tradicional y luego son procesadas por laboratorios que las convierten en fármacos de muy alto costo, por citar un ejemplo).

Si éste conjunto de iniciativas no está acompañado de una visión crítica sobre las bases políticas y económicas que están en disputa durante la producción de saberes y bienes, la toma

---

<sup>7</sup> Esto se vincula con la política administrativa sin ninguna referencia a la vinculación con el entorno o la comunidad en la que se localizan las universidades: por ejemplo se citan políticas relativas a la minimización de residuos, especialmente de los tóxicos y peligrosos, ahorro del consumo de agua, ahorro energético, generación de energías renovables, diseños sostenibles en la edificación y en la ordenación urbana, modos de transporte sostenibles, etc.

de decisiones y distribución de los recursos, lo único que se perpetúa es el extractivismo y la acumulación de ganancias. A esto hay que agregar que las propuestas ciudadanas, de activistas y comunidades indígenas organizadas, han sido en nuestro país severamente reprimidas mediante el uso de amenazas abiertas o veladas instrumentadas incluso desde el Estado. Si bien estas acciones son documentadas por la prensa nacional y las organizaciones independientes, una gran cantidad de líderes ambientalistas y comunitarios siguen desaparecidos o asesinados en el intento de defender sus territorios o en casos de despojo abiertamente movilizadas por grandes empresas.<sup>8</sup>

Sin ese entorno contextual de referencia, el DEDS formula una serie de acciones inviables entre las que se puede contar la acción de los órganos gubernamentales e intergubernamentales en la formulación de políticas teniendo como base la promoción de consultas y participación ciudadana. Si bien lo que se propone es recuperar sus aportaciones a la resolución de problemas, organización de campañas públicas, integración y puesta en práctica de la sostenibilidad en las instituciones, en la administración pública y en los sistemas educativos, la realidad es que las decisiones son impuestas por las élites económicas y sus medieros dentro de la burocracia política.

A las organizaciones de la sociedad civil corresponderá la sensibilización de los ciudadanos mediante actividades de información, de fomento y de participación en el Decenio. A este respecto Gaudiano (2005) sostiene que el empoderamiento del ciudadano no se alcanza únicamente con más contenidos curriculares. Para éste autor, es necesario plantearse ejes de

---

<sup>8</sup> Olivares, E. (5 de marzo de 2018). Suman 29 activistas ambientales asesinados en México. La Jornada. Recuperado de <http://www.jornada.com.mx/ultimas/2018/03/05/suman-29-activistas-ambientales-asesinados-en-mexico-informe-4286.html>

acción sobre problemas concretos: establecer mecanismos de colaboración internacional, poner énfasis en cuestiones relativas al empleo, a la seguridad, la lucha contra la corrupción y la impunidad, la educación para el consumo, la paz, la salud, el control de la natalidad, el ahorro energético y la cultura del aprovechamiento del agua.

El DEDS propone como funciones para el sector privado, el desarrollo y la planificación de iniciativas de formación empresarial, la aplicación de modelos de gestión de calidad ambiental, la implantación de mecanismos periódicos de evaluación, de seguimiento y de control, y la definición y difusión de buenas prácticas de producción y de consumo sostenibles en relación con el mundo de la gestión productiva, con el de la industria y del mercado.

<b>Decenio de las Naciones Unidas de la Educación con miras al Desarrollo Sostenible</b>					
<b>c)</b>					
<b>Características.</b>					
<b>Metas</b>	<b>¿Cómo?</b>	<b>Resultados deseables</b>	<b>Principios</b>	<b>Enfoque Pedagógico</b>	
1.-Integrar los principios, valores y prácticas del desarrollo sostenible en todas las facetas de la educación y el aprendizaje 2.-Fomentar los cambios de comportamiento necesarios para preservar en el futuro la integridad del medio ambiente y la viabilidad de la economía y para que las generaciones actuales y	Se describen siete estrategias: 1.- Sensibilización sobre la sostenibilidad. 2.-Incluir a la ciudadanía en la consulta y apropiación de las políticas relacionadas con la sustentabilidad. 3.-Creación de redes 4.-Desarrollo de capacidades y formación para la sostenibilidad. 5.-Fomento a la investigación e innovación. 6.- Utilización de tecnologías de la	Con una EDS, hombres y mujeres desarrollarán un pensamiento crítico, competencias para organizar e interpretar datos e información, capacidad de formular preguntas, analizar problemas que enfrentan las comunidades y podrán elegir estilos de vida que no socaven la base de recursos	Enfoque holístico, interdisciplinario. Valoración de la biodiversidad. Se basa en los ideales y principios de equidad intergeneracional, la igualdad entre los sexos, la tolerancia social, la reducción	Utilizar aprendizajes y conocimientos prácticos útiles. Emplear distintas técnicas pedagógicas que promuevan el aprendizaje participativo y capacidades de reflexivas la EDS abordan los	

<p>venideras gocen de justicia social</p> <p>3.- Lograr una educación de calidad<sup>9</sup> para todos de acuerdo a los valores de sostenibilidad.</p> <p>4.-Proporcionar oportunidades para incorporar a la EDS en las reformas educativas</p> <p>5.- Que los gobiernos alienten la formación de una opinión pública participativa.</p>	<p>información y la comunicación (TIC) como medio</p> <p>7.- Seguimiento y evaluación de programas y planes.</p> <p>Además se indican estrategia como un consumo responsable (reducir, reutilizar y reciclar); Comercio justo”; desarrollos tecnocientíficos favorecedores de la sostenibilidad con control social y la aplicación sistemática del principio de precaución; Acciones sociopolíticas en defensa de la solidaridad y la protección del medio a escala local y planetaria.</p>	<p>naturales ni incidan en la equidad y justicia social de sus semejantes.</p> <p>La población aumentará sus conocimientos sobre los problemas de sostenibilidad. Se creará una ciudadanía bien informada y consumidores responsables .</p>	<p>de la pobreza, la rehabilitación del medio ambiente, la conservación de los recursos naturales y las sociedades justas y pacíficas</p>	<p>métodos pedagógicos, la validación de los conocimientos y el funcionamiento de las instituciones educativas</p>
---	---	---	---	--

<sup>c)</sup> El Decenio se vincula con los objetivos de desarrollo del Milenio (ODM), el movimiento de la Educación para Todos (EPT) y el Decenio de las Naciones Unidas y la igualdad entre ambos sexos. Los datos para la elaboración de éste cuadro se obtuvieron del documento “El decenio de Naciones Unidas de la educación con miras al: Desarrollo sostenible 2005 – 2014, el “Plan de aplicación internacional” y del documento “Compromiso por una educación para la sostenibilidad”.

<sup>9</sup> La educación de calidad se refiere a los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y cuantificables en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales. Debe habilitar a mujeres y hombres, para participar en la vida comunitaria y para ser ciudadano. Se basa en los cuatro pilares de la Educación para Todos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors, y otros, 1996). Promueve la idea de un entorno justo, equitativo y en paz en el que las personas cuidan el medio ambiente a fin de contribuir a la equidad intergeneracional. Tiene en cuenta los contextos sociales, económicos y ambientales de un determinado lugar e incide en la elaboración de los planes o programas de estudio de forma que reflejen estas condiciones singulares. Recupera del pasado los conocimientos indígenas y tradicionales, está adecuada al presente y prepara a los individuos para el futuro.

El concepto de Educación para el Desarrollo Sostenible se definió como la educación que prepara a todas las personas, independientemente de su profesión y condición social, para planificar, enfrentar y resolver las amenazas que pesan sobre la sostenibilidad de nuestro planeta. De manera similar al documento de 1997, éste abarca la educación formal, no formal e indirecta desde un aprendizaje permanente que aumentará las capacidades de los ciudadanos con miras a la adopción de decisiones en el plano comunitario, la tolerancia, la responsabilidad ambiental, las necesidades de la fuerza laboral y la calidad de vida.

También se retomó de la perspectiva de 1997 la necesidad de orientar los programas educativos existentes hacia la sostenibilidad<sup>10</sup>. El decenio incorporo las problemáticas diversas: el VIH/SIDA, las olas migratorias, el cambio climático y la urbanización, todas, competencia de distintas esferas de la sostenibilidad. Una propuesta que resulta de interés para ésta investigación es la dimensión de "comunidad" dentro del plano local que ya se había tocado desde 1997 pero que ahora es objeto de definición: es el conjunto de personas que comparten un mismo medio y, por lo tanto, enfrentan problemas de desarrollo sostenible interdependientes. No se considera parte de la comunidad a la vida no humana.

Para la resolución de problemas locales, las instituciones y organizaciones de base comunitaria (entre las que se pueden considerar a las escuelas y grupos de apoyo de padres de familia, las asociaciones culturales, juveniles, cooperativas, agrupaciones religiosas, de autoayuda, comités de

---

<sup>10</sup> Existen ya varios proyectos que tienen por objeto ayudar a las comunidades a elaborar programas de EDS: la sección del sitio web de la UNESCO titulada Teaching and Learning for a Sustainable Future [Enseñanza y Aprendizaje para un Futuro Sostenible] ([www.unesco.org/education/tlsf](http://www.unesco.org/education/tlsf)); Las actividades del Decenio Internacional para la Acción, "El agua, fuente de vida" de las Naciones Unidas; Los procesos de participación pública en la integración de las culturas y los conocimientos autóctonos, tradicionales y locales en los programas de EDS; Redes mundiales de educación sobre el medio ambiente, la salud, la paz, la economía, los derechos humanos y el desarrollo.

desarrollo), serán de interés para integrar la EDS en las actividades y programas de aprendizaje oficiales. Su papel les habilita para determinar y poner en práctica estrategias de cooperación para detectar las situaciones o eventos críticos, intercambiar experiencias sobre EDS y extraer enseñanzas con miras a mejorar sus propuestas y acciones.

En el plano internacional el decenio hace énfasis en la necesidad de impartir formación y recomienda alentar a todos los sectores (entre ellos, el mundo empresarial, la industria, la enseñanza superior, los gobiernos, las organizaciones no gubernamentales y los organismos comunitarios) a formar a sus dirigentes en asuntos de sostenibilidad, como la gestión del medio ambiente, las políticas de igualdad, etc., y a suministrar capacitación a sus trabajadores en materia de prácticas sostenibles (energía, manejo de recursos hídricos y desechos).

### **Perspectivas críticas sobre la propuesta de la ONU.**

Se ha escrito mucho sobre las limitaciones y alcance de las propuestas que ha hecho la ONU en materia de cuidado del medio ambiente: pueden dirigirse al proceso a través del cual se desarrolló (González-Gaudiano, 2003b), a su base conceptual (Sauvé, 1998; Jickling, 2000), a la falta de pertinencia en la introducción de un nuevo concepto en determinados contextos (Arias, 1998; González-Gaudiano, 2003a, 2003b, 2004; Sauvé, 1998), o, inclusive, a la consideración de la ausencia de aportes novedosos de este enfoque para la EA (Arias, 1998). A continuación se describirán algunas críticas que podrían abonar a la comprensión de sus debilidades junto con las ventajas que pueda tener para recuperar algunos ejes de esta discusión y generar una propuesta de trabajo.

Calvo y Corrales (1999.) señala que el concepto tiene el acierto<sup>11</sup> de esbozar una filosofía y apuntar hacia una dirección, señalando como rasgos básicos: la necesidad de conservar los recursos naturales, la existencia de límites físicos que hacen imposible el crecimiento sin fin (aunque sin plantearse un cambio radical), la impronta de alcanzar objetivos sociales en lugar de objetivos individuales (satisfacer las necesidades de la generación actual y las de las futuras generaciones) y estar inspirado en la solidaridad intra e intergeneracional.

En algunos documentos se reconoce la desigual distribución de recursos (económicos, de educación, de información, de poder, etc..) como parte de las consecuencias de los problemas ambientales y se advierte sobre la importancia de la organización comunitaria o colectiva para acceder a soluciones pertinentes. Además, se alienta a la centralidad política del papel del ciudadano que, en contextos de democracia participativa puede ser capaz de movilizar propuestas novedosas.

En la literatura revisada es posible identificar cinco críticas fundamentales al concepto de desarrollo sostenible: 1) la primera se relaciona con su incapacidad para desligarse del crecimiento y por ende de la mercantilización de los recursos naturales: 2) la segunda tiene que

---

<sup>11</sup> En 1999, una Comisión Internacional de expertos sobre sustentabilidad analizó las similitudes y diferencias con la EA (Hesselink y otros, 2000) de donde se señala que la EA es una parte de la EDS, la EDS es una etapa inicial previa en la evolución del campo de la EA, según tradiciones disciplinares y contextos de intervención. Peter Posch (2000) señala que existe el riesgo de que la EDS legitime la noción de un crecimiento económico infinito, aunque con una marcha sostenible. Esta interpretación no está en la línea de las concepciones de la EA. Por otra parte, desde los defensores de la EDS Daniella Tilbury (2000) sostiene que la EDS difiere significativamente del trabajo naturalístico, apolítico y científico llevado a cabo al amparo de la EA en los años 80 y principios de los 90. Ahora las prácticas de EA se orientan de una forma más pertinente hacia el desarrollo de estrechos vínculos entre la cualidad ambiental, la ecología y los aspectos socioeconómicos y políticos que subyacen. La EDS tiene un fuerte componente de educación prospectiva. Ello implica a los estudiantes en la exploración de escenarios futuros [...] la “esperanza”, el “empoderamiento” y la “acción”. John Huckle (2000) señala que la EDS, como la educación para la paz o la democracia, es un proceso esencial y democrático de reflexión y de acción en nuestra problemática sociedad (insostenible, violenta, no democrática). Para Stella Jafri (2000), la EA es un componente de la EDS. Mientras que la EDS se dirige a consideraciones sociales, políticas y económicas, la EA se concentra en el medio ambiente. Para David Barkin (2000), la EA, a diferencia de la EDS, se enfoca casi exclusivamente a los fenómenos naturales, sin dedicar la suficiente atención a la necesidad de profundos cambios en los fenómenos sociales que limitan nuestra capacidad para desarrollar un equilibrio con el medio ambiente». K. V. Sarabhai (2000) señala que la EDS trata más temas que poseen un enfoque humano y subraya la relación entre el medio ambiente y el desarrollo.

ver con la “neutralidad” de propuestas aparentemente tecnificadas pero que en el fondo no abordan la dimensión del poder para viabilizar las acciones que se proponen; 3) La democracia participativa, la participación ciudadana y la rendición de cuentas son hasta ahora ideales que no se han concretado en ninguna nación por lo que, tomar como punto de partida estos supuestos para iniciar una acción, puede resultar una tarea poco asequible; 4) No reconoce los valores y la subjetividad implicada en el cuidado de la naturaleza desde otras lógicas de organización social fuera de la lógica mercantil. Cada una de estas debilidades será descrita a continuación.

En primer lugar se advierte que la propuesta no pone en duda el modelo de extracción y producción de la riqueza del sistema capitalista que admite la adjudicación de un valor económico a los recursos naturales. La mercantilización de la naturaleza (incluyendo la genética y biológica de plantas y animales) no reconoce cómo los valores simbólicos, culturales e incluso vitales que son movilizados en los intercambios sociales. La exclusión de esta dimensión analítica dentro de las propuestas de la ONU dejan fuera de la estructura de acciones la posibilidad de incluir alternativas viables no mercantiles.

En este contexto se sitúan las críticas al Programa de Naciones Unidas sobre Medio Ambiente (PNUMA) que promueve lo que se ha bautizado como la Iniciativa de Economía Verde (IEV). El capitalismo verde estaría soportado por dos pilares. El primero consistiría en una serie de mercancías y métodos de producción menos dañinos. El reciclaje y la mayor eficiencia tecnológica serán principios rectores en todo proceso productivo. El segundo sería el del mercado que hace las veces de herramienta para reparar los problemas ambientales existentes, el enfoque de las inversiones y la introducción de tecnologías que reduce el uso de recursos naturales y contaminantes. Según Nadal (2014), esta propuesta define los debates, negociaciones y procesos de formulación de políticas de prácticamente todos los organismos multilaterales.

La iniciativa del PNUMA se basa en la idea de que la crisis ofrece la oportunidad para reencaminar la economía mundial por el sendero del desarrollo. Para Lander (2011), el concepto de desarrollo sostenible del Informe Brundtland, se fundamenta en las posibilidades de la transformación tecnológica para producir cada vez más con menos insumos materiales y energéticos. Es esta una categoría permeada de una apariencia de neutralidad semántica, al incorporarlo dentro del repertorio conceptual de las ciencias económicas. Se emplea asociado al crecimiento per cápita en términos de PIB (Producto Interior Bruto), sin considerar las variables relacionadas con la explotación social y natural subyacente.

Sin embargo, hay quienes identifican desarrollo como sinónimo de más derechos y de recursos para los pobres, y recomiendan priorizar la búsqueda del bien común con base en el patrimonio social y natural (Sachs, 2002). A tal perspectiva se contra argumenta que el desarrollo es una visión occidentalizada y racionalista que ha dominado el modelo “civilizatorio de sociedad”. Esta crítica aduce que el colonialismo académico ha obligado a pensar que la única alternativa para acceder a los bienes necesarios para la subsistencia digna es el característico de los países industrializados. Es así que se le llama concepto subordinado al colonialismo occidental.

Las presiones de los sectores económicos dominantes tienen la capacidad de imponer la preservación del crecimiento como un imperativo natural, que, de entrada, es considerado como una solución y no como parte del problema. De este modo se legitima la idea de que todo esfuerzo relacionado con el desarrollo requiere del crecimiento (Sauvé, 1999; Sato y otros, 2005).

Para González Gaudiano (2005), con el término desarrollo sostenible se agregó una mayor orientación a lo social de parte de los organismos internacionales con respecto a las

problemáticas ambientales. La necesidad de considerar las variantes sociales ya se venía reivindicando en Latinoamérica y en ciertas instituciones españolas y canadienses desde el campo de la EA con una visión más global y alejada de una educación encaminada sólo a las Ciencias Naturales y a los temas ecológicos. Es por ello que Gutiérrez et. al. (2006) propone designar este nuevo espacio socio pedagógico como educación ambiental para el desarrollo sostenible<sup>12</sup>.

Gutiérrez et. al., (2006), sostiene que el término nace en Johannesburgo como una estrategia interna para apaciguar la protesta social. El discurso del desarrollo sostenible es un planteamiento que ha contribuido a diluir las denuncias de los movimientos pro-ambientales y las que han hecho los profesionales de la EA. El horizonte para concretar acciones de cambio con respecto al cuidado de los recursos naturales es la principal crítica a la propuesta de la ONU. Incluso desde los parámetros que éste organismo señala, sus propuestas deben incluir una evaluación de los resultados a corto, medio y largo plazo pues hasta ahora, ningún país ni estilo de desarrollo se asume sostenible y los indicadores muestran que esa posibilidad está aún muy lejana, por lo que es importante la revisión de los conceptos que se emplean para referirlo. La segunda crítica se refiere a la confusión en la adopción de una definición clara y aceptada de forma generalizable del concepto de sostenibilidad. Algunos ponen el acento en un marco de referencia que funciona como mercado en el que se pueden negociar créditos medioambientales. Este es el caso de los acuerdos adoptados en Kyoto sobre compra-venta de cuotas de emisión de CO<sub>2</sub> y la perspectiva del Consejo de los Estados Unidos respecto al Desarrollo Sustentable que

---

<sup>12</sup> La ambigüedad en los discursos se ve reflejado desde los 90, cuando empiezan a aparecer libros y artículos en revistas especializadas que incluyen el concepto en varias versiones: EPS –Educación para la Sostenibilidad–; EFS –Educación para un Futuro Sostenible–; EDS –Educación para el Desarrollo Sostenible–. Algunos han decidido optar por el término «sustentabilidad» a secas, poniendo énfasis en la educación ambiental como intervención profesional socialmente consolidada e institucionalmente legitimada.

señala entre los objetivos de la EDS el incremento de la competitividad nacional en una economía global. (Subirats, 2002).

La ambigüedad del concepto propone acciones que no alteran en lo fundamental la estructura global del poder ni las relaciones de dominación y explotación existentes. Es este el conjunto de intereses que ha dado lugar a las guerras permanentes entre las naciones por la apropiación y control de los recursos energéticos con un creciente mercado para la industria bélica. Esta dinámica da cuenta de los límites que tienen las perspectivas de cuidado de la naturales, de donde se extraen masivamente los insumos utilizados para la fabricación y transporte de los equipos militares con impactos y consecuencias a largo en los conflictos bélicos.

Según Lander (2011), en las propuestas de la ONU se habla de políticas pero nunca de poder. Existe un interés en declarar toda acción como neutral, afirmando que la “economía verde” por ejemplo, no favorece a una u otra corriente política, ya que es pertinente para todas las economías, es decir, las controladas por el Estado y las de mercado”. Esta posición apela a un mundo irreal, con gobiernos democráticos que toman decisiones sobre la base de la voluntad de las mayorías y de las necesidades del bienestar de las presentes y futuras generaciones. Supone que tienen capacidad real para imponer normas de comportamiento a las corporaciones y a los mercados financieros y que en todo caso los problemas ambientales se desatan porque éstos no cuentan con suficiente información, o no reciben señales suficientemente claras por parte de los marcos regulatorios dentro de los cuales operan.

En la realidad podemos observar que ninguna política de regulación ambiental ni compromiso internacional puede ser asumido por algún gobierno si no cuenta con aprobación de dichas corporaciones. Como señala Lander (2012), en estas condiciones, el conjunto de propuestas de políticas que el PNUMA pide a los gobiernos del mundo que negocien e implementen, no tiene

posibilidad alguna de alterar el rumbo actual del planeta. El PNUMA(2011) no cuestiona el crecimiento económico sostenido, ni la noción de progreso sino que se interesa en reorientar las inversiones y la innovación tecnológica en dirección de la economía verde que adjudica la causa fundamental de las crisis ambientales al resultado de la asignación incorrecta del capital: se trata de “fallas del mercado”.

La tercera crítica que se aborda es que la democracia, la equidad y la solidaridad en su calidad de fundamento valorativo quedan limitadas por la maximización de las ganancias a corto plazo. Dichos valores se reduce a un cúmulo de ideas que no se ven concretadas. Según el PNUMA (2011) la no-incorporación del costo de “las externalidades”, y las políticas públicas inadecuadas como los “subsídios perversos o perjudiciales para el medio ambiente es lo que hay que corregir. Por ello se proponen “directrices políticas necesarias” para lograr que el contexto regulatorio, los incentivos y las condiciones de acceso a la información en las cuales operan los mercados, cambien. En síntesis se accede a la democracia procedimental o conjunto de leyes para asegurar el estatus quo como escenario más ambicioso a alcanzar. De esta manera, mediante “incentivos basados en el mercado” se lograría reorientar las inversiones de capital hacia las innovaciones verdes.

Sin embargo, para que los instrumentos señalados logren los objetivos propuestos, es necesario que los inversionistas perciban que aumentarán su competitividad. (UNEP, 2011). Al aceptar que el capital es completamente amoral (le da lo mismo invertir en tecnologías verdes o en tecnologías destructoras en función de la tasa de beneficios esperados), la conclusión a la cual parecería llegar el PNUMA es que el futuro del planeta depende de que sea posible la formulación de políticas públicas capaces de garantizar tasas de ganancia suficientemente elevadas.

Todo esto tiene que hacerse, por supuesto, al interior de las reglas del libre comercio que ha impuesto el neoliberalismo a escala global. No sería aceptable, por ejemplo, el estímulo a desarrollos de inversiones e innovaciones en tecnologías y productos verdes si éstos generan alguna ventaja para productores nacionales que pueda ser interpretada como proteccionista. Por lo tanto, es esencial que los países combinen y equilibren la protección del medio ambiente con la garantía del acceso a los mercados.

Para Lander (2012) todas estas propuestas están ancladas en un antropocentrismo instrumental que busca que los mercados incorporen otros factores en su cálculo económico (costo de la comunidad, costos genéticos, etc.). Esto exige superar los obstáculos y resistencias a la plena mercantilización de la naturaleza. Para el buen funcionamiento de los mercados todo tiene que tener un precio, lo que abren nuevos ámbitos de especulación y valorización.

La cuarta crítica, íntimamente relacionada con las anteriores, es la imposibilidad de reconocer que las alternativas no mercantiles, basadas en el trabajo comunitario, tradiciones y costumbres vinculadas al trabajo agrícola son capaces de poner en funcionamiento mecanismos de producción, distribución y consumo que operan desde la protección a los recursos naturales. Este es el caso de numerosas comunidades herederas de las culturas originarias, que privilegian la cohesión social o una cosmovisión del mundo que impone la valoración de la naturaleza dentro del imaginario colectivo y de la herencia generacional.

Pese a sus limitaciones, la modificación en los patrones productivos, en la industria, en la agricultura, en la organización de las ciudades, en los sistemas constructivos, en el transporte, las

experiencias de tecnologías alternativas, el uso de energías renovables, y de novedosos regímenes regulatorios que existen en diferentes partes del mundo que operan a la luz del enfoque de sostenibilidad, ciertamente permite reconocer que hay, en todo el planeta, procesos que están modificando de forma benéfica la vinculación del hombre con la naturaleza. Algunos autores reconocen incluso que el Decenio de la Educación para el Desarrollo Sustentable podrá aportar recursos a las iniciativas locales y aportaciones tecnológicas que no podemos soslayar.

### **Aproximaciones para la construcción de práctica de sustentabilidad**

Hopkins, Charles; Rizzi, Regina & Chrystallbridge Marianne (2002) elaboraron un manual de educación para el desarrollo sostenible que recoge algunas secuencias didácticas formuladas en diferentes contextos culturales en el mundo para trabajar en la sostenibilidad con maestros y directivos. El material incluye ideas para el levantamiento de información que servirá para la realización de proyectos dentro del sistema educativo formal y una serie de recomendaciones sobre la elaboración de políticas educativas en la materia. Los autores del manual admiten que el desarrollo sostenible es un concepto difícil de definir aunque asumen que el paradigma de sostenibilidad rechaza la idea de que las pérdidas en los ámbitos ambiental y social son consecuencias inevitables y aceptables y en última instancia plantea que, lo importante, es buscar que las consecuencias se balanceen para lograr una mejora calidad de vida.

Bajo este entendido, para alcanzar las “metas de sostenibilidad” en el terreno local, el manual busca partir de una consulta pública que permita incluir los intereses, necesidades y

expectativas de todos los actores implicados respecto a lo que la escuela debe proveer<sup>13</sup>. Esta tarea se advierte como fundamental en la orientación sobre lo que los aprendices deben saber hacer, saber valorar y proteger cuando abandonen el sistema de educación formal. Así, se propone una guía de recolección de información dirigida a consultar a los padres de familia, los sectores productivos de la zona, los estudiantes, maestros y personal administrativo antes de iniciar un propuesta curricular o un proyecto de mediano alcance relevante en la localidad y apropiado culturalmente. La participación toma muchas formas, incluyendo las deliberaciones cara a cara, la solución de problemas, la generación de consenso, las audiencias públicas tradicionales y la consulta.

Se muestran algunos ejemplos de reformas llevadas a cabo en Canadá, Estados Unidos, Australia, etc., el material mostrado advierte la necesidad de establecer metas de sostenibilidad desde los parámetros señalados por la ONU y los organismo internacionales a nivel local. La cuantificación de los resultados y los conceptos técnicos<sup>14</sup> respecto a la comprensión del problema se asocian también a los estándares procedimentales de la democracia formal.

---

<sup>13</sup> En 1993, la provincia canadiense de Ontario ordenó a los consejos escolares locales que crearan programas académicos con base en resultados. El gobierno provincial dio los lineamientos generales, sin embargo, cada comunidad debería desarrollar programas académicos localmente relevantes para lograr las metas de cada provincia. El decreto era hacer consultas con las comunidades. Se convocó a tres sesiones de un día de duración, cuatro invitados especiales que representaban a las grandes empresas, las artes, las pequeñas empresas y los trabajadores independientes, y los sectores obreros dieron sus respuestas a la pregunta ¿qué deben saber, hacer y valorar los estudiantes el día en que se gradúen de la escuela?. Los invitados eran distintos en cada una de las sesiones, y las 12 presentaciones se grabaron en video y se enviaron a cada escuela para que las utilizaran en las discusiones con las comunidades locales. Los comentarios dieron información valiosa a los padres de familia ya que pudieron ver que muchos de los estereotipos de los requerimientos de estos sectores ya no eran relevantes. Por ejemplo, el representante de las grandes empresas argumentaba que un enfoque exclusivo en las matemáticas, la ciencia y la tecnología ya no era la respuesta para la industria canadiense. Señaló que debido a la falta de capital de inversión en Canadá, cualquier empresa con éxito sería eventualmente comprada por una firma extranjera y saldría del país. Dijo que para que haya un éxito canadiense continuo, se deben enseñar matemáticas, ciencia y tecnología en conjunto con las artes para estimular la creatividad que sería necesaria para recuperarse de la pérdida de industrias. La visión de los obreros incluía las artes, y habilidades sociales y para criar hijos, que abarcaran un mundo más allá del trabajo.

<sup>14</sup> Las matemáticas ayudan a los alumnos a entender números extremadamente pequeños (por ejemplo, partes por ciento, miles o millones), lo que les permite interpretar información sobre contaminación; los idiomas, especialmente el conocimiento de los medios de comunicación, crea consumidores informados que pueden analizar los mensajes de la publicidad corporativa y ver más allá del “maquillaje verde; La historia enseña el concepto de cambio global, al tiempo que ayuda a los estudiantes a reconocer que el cambio se ha dado por siglos; La lectura desarrolla la habilidad de distinguir entre los hechos y las opiniones y ayuda a los alumnos a convertirse en lectores críticos de los materiales de las campañas políticas. Las ciencias sociales ayudan

Otro referente es el trabajo de estudiantes universitarios estadounidenses que mediante un proceso de investigación diseñado por Rosalyn McKeown y Roger Dendige, elaboraron una guía para analizar cuestiones ambientales en que los maestros deben estar capacitados para abordar los problemas ecológicos desde la complejidad. El modelo se basa en un esquema de corte gerencial donde se identifica la situación problemática, se elabora una propuesta, se evalúan sus obstáculos y al mismo tiempo, los alumnos son capaces de identificar los valores detrás de las posturas opuestas.

Para capacitar a los maestros se propone el modelo de fortalezas<sup>15</sup>. En este enfoque, cada disciplina y maestro contribuyen desde su propio bagaje a generar una propuesta de educación para la sostenibilidad. En el manual se propone: 1.- Dar a conocer entre docentes y directivos el concepto; 2.-Examinar los planes de estudio y las actividades de la escuela para identificar las contribuciones en marcha sobre el tema; 3.- Registrar las áreas potenciales en el plan de estudios actual en que se pueden insertar ejemplos que la ilustren o conocimientos, temas, perspectivas, habilidades y valores adicionales relacionados con la sostenibilidad.

En buena parte de los ejemplos mencionados se muestra la necesidad de identificar y jerarquizar los intereses económicos, sociales y ambientales de los actores implicados o dominantes para tomar una decisión, reflexionar, adaptar un valor o asumir una postura frente al dilema que se presenta en los materiales. Los valores a los que apelan se remiten a la concepción de una ciudadanía mundial cuyos principios éticos están contenidos en la carta de la tierra.

---

a los alumnos a entender el etnocentrismo, el racismo y la inequidad de género así como también a reconocer la manera en que éstos se expresan en la comunidad y en las naciones en todo el mundo.

<sup>15</sup> El modelo de fortalezas difiere del modelo de necesidades en el cual la experiencia externa se ve como algo necesario para el crecimiento local.

En la mayor parte de las propuestas se identifica con claridad el conjunto de valores y la ética que resulta viable para abordar los problemas de sostenibilidad, la importancia de articular acciones de intervención alejadas de la verticalidad en las decisiones, reconociendo la necesidad de consensar y elaborar consultas públicas antes de formular una propuesta. Sin embargo, su debilidad radica en la exclusión de las dimensiones de poder que subyacen a los escenarios de acción local, pues las iniciativas específicas a las que llegan los alumnos como conclusión de las reflexiones que se plantean, deben tomar en cuenta el poder político y económico que los actores locales dominantes pondrán en juego si sus intereses son trastocados.

## **APARTADO**

### **II**

#### **EL CUIDADO DE LA VIDA DESDE LA EPISTEME DEL BUEN VIVIR**

La realidad impuesta por el neoliberalismo ha obligado al reconocimiento de que el modelo vigente de apropiación de recursos, generación de bienes, transformación y distribución de la riqueza presenta “fallas” que el mercado no ha podido resolver. En éste contexto han emergido una gran cantidad de explicaciones para entender las consecuencias provocadas por la actividad humana sobre la naturaleza y en la esfera de lo social, muchas de ellas se abordan desde la crítica al sistema en su conjunto bajo la impronta de generar otras formas de producción y distribución.

¿Es esta una crisis del capitalismo o una crisis de las posibilidades de la reproducción de la vida? Las propuestas de la ONU y los organismos internacionales no han podido establecer con claridad el concepto de sustentabilidad (ni lo diferencian claramente de la sostenibilidad) para responder a las innumerables pérdidas registradas en los sistemas vivos. Barkin, D; Fuentes Carrasco, M & Tagle, D. (2012) advierten que la ambigüedad para plantear un modelo claro gira en torno a las demandas de un contexto geopolítico ajustando las explicaciones y soluciones, sobre todo en materia de política pública, a la teoría económica neoclásicas y sus derivaciones.

La racionalidad económica que se antepone a todo principio de organización, no solamente privilegia los intereses de una minoría global sino que además, no considera los conflictos sociales implicados en la destrucción y apropiación de los recursos naturales y desconoce su

origen histórico y socioeconómico: las relaciones de poder que subyacen al conflicto, la lucha por los mercados que alimenta la competencia por la apropiación territorial y la insustentabilidad de ésta dinámica.

Para los partidarios del modelo neoclásico, el crecimiento económico es compatible con el mantenimiento del medio ambiente por lo que simplemente es necesario gestionar instrumentos de mercado para solucionar estas crisis (Constanza, 2009; Daly, H.E., 2000; Azqueta y Field, 1996; Pagiola, 2001; Bishop & Landell Mills, 2002 y de Groot, 2002). Otras propuestas (Left, 2008, CEPAL, 1992) han anclado el debate en el terreno ideológico que, desde una postura crítica reconocen que el deterioro ambiental está ligada a la racionalidad del capital, empero, se limitan a plantear estrategias que, dentro del mismo sistemas sugiere medidas mercantiles para conservar los recursos renovables y restringir el usos de los no renovables.

Existen propuestas que oscilan entre el primer y segundo modelo: la economía ambiental, la economía verde (que pone precios altos para reducir la demanda en el mercado), las alternativas institucionales, las que se limitan a asegurar zonas de reserva en riesgo, las políticas que plantean frenar el consumo o los enfoques que discuten las dificultades para alcanzar el desarrollo en los países pobres, entre otros. Lo común en estas propuestas es la impronta de no reconocer que la distribución de los costos y beneficios derivados del proceso de apropiación de la naturaleza es desigual en vista de la primacía de la reproducción del orden actual.

En tercer lugar se encuentran las propuestas que han formulado los movimientos ambientales para abordar la vinculación entre el cuidado de la naturaleza, el cuidado de la vida y las

necesidades sociales de subsistencia. (Barkin, 2011, 2012; Toledo, 2014; Santos, 2009 y otros). Desde ésta perspectiva es necesario reconocer: 1) la inconmensurabilidad monetaria de los recursos naturales y, 2) la existencia de conflictos ecológicos distributivos.

### **Desarrollo sustentable: ¿viable o impuesto?**

Para responder a ésta interrogante es necesario abordar tres líneas de interés. La primera nos remite a las discusiones que, desde diferentes ángulos, se han planteado una crítica al concepto de desarrollo; la segunda descubre la necesidad de poner en duda las bases que orientan el deseo de saber y señalar quienes son los beneficiarios de los conocimientos generados y, por su puesto, quienes son excluidos de su acceso. En tercer lugar se encuentran la respuesta de las organizaciones y movimientos que luchan por la vida y han logrado satisfacer los cuidados en los márgenes del sistema imperante.

Los trabajos latinoamericanos que abordan el concepto de desarrollo con una mirada crítica a las consecuencias que ha tenido su implementación a lo largo del capitalismo, reconocen la emergencia de una gran cantidad de movimientos ambientales que denuncian las crisis ecológicas y sociales que éste ha traído y el proyecto civilizatorio occidental como parte de un modelo monocultural impuesto mediante el uso de la violencia (Boaventura, 2009, Mignolo, 2007). Desde este enfoque teórico, el “desarrollo” es el punto de partida de los supuestos históricos y normativos de la racionalidad occidental cuya cosmovisión homocéntrica y eurocéntrica, legitiman la extracción de recursos para crear plusvalía.

El concepto de “desarrollo”, adquiere sentido en el marco de la industrialización propiamente occidental (De Sousa, 2001; Mignolo, W, 2007) donde emerge históricamente la separación entre capital y trabajo. Se ha convertido en un parangón para acceder a lo que, dentro de la

filosofía del liberalismo económico, se denomina “calidad de vida” aunque ha traído consigo las formas más irracionales de orden del mundo: las guerras mundiales, el uso de armas nucleares, la apropiación genocida de tierras productivas y recursos naturales preciosos, etc.

Según Mignolo (2010), los conflictos entre el crecimiento y auge occidental se sostienen en la desvalorización de las perspectivas no occidentales que Quijano (1992) ya había abordado cuando analiza la relación modernidad - racionalidad como concepciones totalitarias que niegan las diferencias y las posibilidades de otras totalidades. El concepto de modernidad y por ende su continuo: el desarrollo, justifican la violencia genocida que tuvo lugar durante la colonización, amparándose en la idea de mito racional fundante. Estos conceptos legitiman la extracción de recursos y la consolidación de un modelo evolucionista, “moderno”.

Quijano, (1990, 1995, 2000) propone analizar esta realidad desde una matriz de poder que reproduce el orden colonial hasta la actualidad: 1) La privatización, explotación de la tierra y de la mano de obra; 2) El control de la autoridad (virreinos, estados coloniales, estructuras militares); 3) El control del género y la sexualidad (la familia cristiana, los valores y conductas sexuales y la imposición de la normatividad); 4) De las subjetividades (la fe cristiana o la idea secular de todos los conocimientos) y; 5) De la naturaleza y de los recursos naturales. Visto así, la incansable búsqueda del desarrollo es parte del modelo de dominación que ha colocado a nuestra nación en el lugar de un país saqueado, dependiente y subalterno.

Por otra parte, el concepto de desarrollo no presenta indicadores que realmente sostengan la idea de una mejor calidad de vida generalizado, pues las naciones empobrecidas históricamente, aún siguen sin posibilidades de dar solución a las graves crisis humanitarias por escasez de alimentos, acceso a la salud, violencia de Estado, migraciones masivas por

desempleo y pobreza, etc., pese a que son proveedores de fuerza de trabajo, materias primas o recursos preciosos y minerales. En su mayoría fueron pueblos sometidos durante la colonia a la imposición de obediencia bajo los dogmas del catolicismo medieval europeo y, siglos después, sus gobiernos han sido obedientes a los mandatos de los organismos internacionales que imponen políticas de endeudamiento, control, disciplinamiento laboral y alcance y contenido de los saberes que la educación pública debe proveer, entre otras cosas. En este marco, cabe preguntarse desde dónde es necesario pensar un proyecto alternativo que verdaderamente permita la preservación de seres humanos, plantas, animales.

### **El giro epistémico**

La capacidad de disciplinar el cuerpo, el pensamiento, la voz, la mirada pasa necesariamente por la otredad. Es ese otro, el dominante, quien impone un conjunto de parámetros, de acciones, de pensamientos. Es quien gasta sus saetillas para eliminar el espacio y el tiempo que permitan explorar, buscar alternativas frente a lo que no es entendido como propio, lo que no se es en sentido íntimo. Desde el lugar que mandata el deber ser, se acomodan las palabras, los intereses, argumentos y verdades para dejar en la exclusión a los que tienen la osadía de poner en duda el orden.

Es éste el límite del proyecto de sustentabilidad que mantiene el privilegio de la dimensión económica, constriñe su sentido y deja en el vacío el contenido de sus propuestas. El cuidado de la vida en cambio, profundiza en lo que el primer enfoque plantea, rebasa la impronta de la reproducción del sistema dominante y enarbola prácticas de comunidades y pueblos ancestrales. La vida se ensancha no solamente a lo humano sino que comprende a plantas, animales, bosques, mares, etc.

Boaventura (2009) señala que el origen o lugar de emergencia del conocimiento, se relaciona con las posibilidades, los objetivos y la manera de incidir en las prácticas, principios, fines y métodos a los que se destina dicho saber. Desde éste punto de vista, hace énfasis en la urgencia de un dislocamiento con respecto a la epistemología occidental, es decir, la necesidad de un movimiento epistemológico que problematice la raíz y destino de los saberes. Boaventura (2009) explica que la forma occidentalizada en que se conoce la realidad es lo que otorga validez al “conocimiento científico” que se sostiene en la falacia de contemporaneidad. Este término se refiere a la eliminación de conocimientos alternativos a lo largo de la historia de una gran cantidad de pueblos, a partir de la imposición racionalista ejercida con métodos intrusivos y destructivos.

Las prácticas sociales, son prácticas de conocimiento. Según Boaventura, el privilegio epistemológico que las ciencias modernas se conceden a sí mismas, es resultado de la destrucción de todos los conocimientos alternativos que pueden enjuiciar ese privilegio. Implica la eliminación de grupos y la descalificación de agentes que operan bajo los saberes enjuiciados y, en ese sentido, reproducen la lógica colonial.

El pensamiento derivado de las coordenadas territoriales de los subalternos en diferentes latitudes, ha buscado enfoques explicativos que permitan modificar el orden existente en dos direcciones: la instancia del pensamiento y de la praxis vigente. Un panorama amplio de las investigaciones enfocadas en prácticas sociales que están funcionando desde la gestión social, política y económica con perspectiva solidaria en la búsqueda de equidad, justicia y cuidado de los recursos naturales se puede consultar en *The Journal of Peasant Studies* (2013), *European Review of Latin American and Caribbean Studies* (2013). Se ha comprobado que

la forma de trabajo comunitario y la toma de decisiones colectiva contribuyen sustancialmente al cuidado de los ecosistemas, de los bosques y en general del territorio.

En los países europeos existen igualmente algunas iniciativas para tratar de salir del sistema de consumo y del concepto tan ampliamente difundido de “desarrollo”. Una de ellas es el decrecimiento<sup>16</sup> cuyo origen son las múltiples crisis auspiciadas por el capitalismo neoliberal. Este movimiento remite a una conciencia de los límites físicos y éticos de la actividad humana sobre el planeta y otros seres vivos (Huanacuni, 2010).

El Buen vivir o *Sumak kawsay* que para algunos está formando un paradigma alternativo, surge de la comunidad quichua y aymara en Ecuador y Bolivia. La propuesta de La Vía Campesina que ha movilizad y organizado a campesinos en la India, África, el Este de Europa, Francia, entre otras naciones, y en México la organización comunitaria de los Caracoles desde Chiapas y la autonomía indígena en Puebla, Tlaxcala, y en otros estados de la república, son algunos ejemplos de organizaciones que han llevado a la práctica mecanismos de cuidado más o menos similares, con éxito creciente.

El Buen Vivir representa una ruptura conceptual en relación con los conceptos de progreso y crecimiento encabezado por algunos movimientos étnicos (Breton, 2013). La aparición y fortalecimiento de plataformas organizativas de corte étnico – identitario fue en parte producto de la crisis del modelo nacional desarrollista que surge a inicios de la década de los ochenta cuando se consolidan las reformas neoliberales. Los sectores sociales más golpeados por los

---

<sup>16</sup> Jaime Garau López, *Ecologistes en Acció de Catalunya*. *El Ecologista* No 59.

ajustes de la etapa neoliberal inician una amplia acción colectiva: los zapatista en Chiapas, la Confederación de Nacionalidades Indígenas en el Ecuador, etc.

Los movimientos indígenas que acunaron este principio, movilizan prácticas para conseguir la satisfacción de las necesidades básicas, alcanzar el cuidado de la vida y muerte dignas a la manera de la crianza y sus significaciones, el respeto humano para amar y ser amado y el reconocimiento saludable, en paz y armonía con la naturaleza para la prolongación de las culturas humanas y la biodiversidad. En esta cosmovisión del mundo, se busca saber vivir y luego saber convivir. Supone tener tiempo libre para la contemplación y la emancipación donde las capacidades y las potencialidades reales de los individuos o colectivos se amplíen. Obliga a reconstruir lo público y lo común, emerge de la comprensión de que todo está unido e integrado y que existe una interdependencia entre todo y todos (Huanacuni, 2010).

Un diálogo intercultural con estos saberes es un puente entre el conocer y la praxis que emerge frente a la necesidad de sobrevivir. Para quienes habitamos en áreas urbanizadas es evidente que ésta demanda no es exclusiva de zonas rurales o de los pueblos indígenas, Saravi (2016) señala que en una gran parte de ciudades latinoamericanas, la incapacidad de acceder a los recursos básicos para la subsistencia, se construye también sobre la desarticulación del tejido social más próximo, dejando a las familias despojadas de recursos sociales mínimos que permitan movilizar oportunidades laborales, lógicas solidarias en la provisión de alimentos, de acceso a la vivienda, trabajo, entre otros recursos básicos.

De lo rural a lo urbano se rastrean las huellas del poder sobre el territorio y se configuran fronteras de existencia y pertenencia. Boaventura describe la epistemología del sur haciendo una metáfora que apela a un lugar o posición de dominación que es, al mismo tiempo

territorial, geográfica y política. Esto significa que el sur puede describir una relación de subalternidad que tiene formas de emerger incluso en los países “desarrollados” y “occidentales”. Se trata de una forma de pensar que aborda la comprensión de diferentes relaciones temporales, de totalidades y de conocimientos que resultan de habitar en estas contradicciones.

La dimensión de territorio no es secundario en modo alguno, pues define la fuerza y profundidad tanto de las problemáticas ahí ancladas como de las cualidades y formas en que el conocimiento se vincula a las coordenadas de su emergencia es decir, una situación problemática dibuja una geografía del espacio y de la respuesta y saber en que es producido. En este marco, la epistemología del sur, apela a una representación metafórica anclada en el territorio. El SUR sitúa territorialmente a quienes han sido puestos en la posición de dominados en los relatos occidentales de la historia “universal”.

Para la epistemología del sur es primordial entender al menos tres cuestiones. Las enumeramos como sigue: 1) La comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión de occidente, por lo que la transformación puede venir por vías, modos y métodos impensables para occidente; 2) que existe una diversidad infinita, lo que significa que hay diversas formas de relación entre lo humano y lo no humano con la naturaleza, diferentes concepciones de tiempo, de vida colectiva y de acceder y distribuir los recursos disponibles; 3) No hay una teoría general que pueda dar cuenta de todas las diversidades, por eso, hay que buscar conocimientos plurales y reconocer la existencia de un conjunto de epistemologías.

Este trabajo busca identificar las alternativas que podrían articular el cuidado de la vida desde la mirada de los jóvenes que cursan la educación media superior dentro del sistema educativo público a cargo del Estado en zonas urbanas. Ceñir nuestro interés bajo estas específicas circunstancias, problemáticas y horizontes, obliga a dialogar con las raíces de la epistemología del Sur a partir del reconocimiento del agotamiento social vigente. Esta tarea nos empuja a una búsqueda, en términos de historicidad, de prácticas sociales y culturales propiamente Latinoamericanas.

Los saberes de los jóvenes no han tenido, hasta ahora, la fuerza social, política y económica para definir las demandas educativas o articulaciones institucionales para perfilar el sistema o generar otras formas de organización del espacio público y privado. Por el contrario las políticas de vigilancia y control, cuando no de represión, hacen evidente su invisibilidad y dan cuenta del impulso extractivo sobre la vida humana dentro del orden actual. En estas circunstancias de realidad, las propuestas de la epistemología del sur resultan por demás pertinentes para aproximarse al análisis de quienes cursan la educación media superior.

### **La co - presencia como principio**

El conocimiento y el derecho moderno están atravesados por líneas abismales constitutivas de las relaciones políticas y culturales situadas en occidente. El pensamiento abismal es según **Boaventura**, “un sistema de distinciones visibles e invisibles donde lo invisible desaparece como realidad, es excluido. Una características importantes en este orden es la imposibilidad de co - presencia de los dos lados de la línea”.

El autor nos presenta los ejes que conforman la existencia de una cartografía moderna dual: una cartografía legal y una cartografía epistemológica, donde la invisibilidad de unos se asocia

a lo ilegal, a los concebidos como subhumanos, los no candidatos para la inclusión social. Así, la condición de afirmación de una parte de la humanidad, significa el sacrificio de la otra, la excluida. La imposibilidad de presencia entre ambos lados de la línea se convierte en suprema. A éste respecto cabría preguntarse sobre la posibilidad de ser joven en la sociedad mexicana, ¿qué saberes juveniles pueden acceder a la interlocución con el mundo no joven y cuáles son excluidos?, ¿qué demandas son puestas del lado del mapa de lo ilegal (inconveniente) y por tanto son invisibilizadas?, ¿qué del no ser adulto es puesto en la exclusión?

Para Boaventura, lo que se requiere es un pensamiento pos abismal que es una batalla por la justicia cognitiva global. Apelar a la categoría de lo colonial representa una metáfora sobre la vigencia de un modo de relación desde el lugar de los que perciben que su experiencia vital transcurre al otro lado de la línea y se rebelan contra ello. Así, una distribución más igualitaria de los conocimientos no termina con las injusticias cognitivas, sin embargo, el uso contrahegemónico del conocimiento científico puede ser un paso para explorar la pluralidad interna de la ciencia, la interdependencia e interacción entre saberes científicos y no científicos.

La realidad abismal impone la búsqueda de alternativas que según Boaventura deben considerar: a) Una necesaria prudencia respecto a nuestra ceguera, es decir, considerar que la escala de conocimiento que construimos (en la construcción del objeto - sujeto de estudio), alude a una lógica de poder e invisibilidad; b) La pluralidad de conocimientos, y c) La necesidad de una ciencia edificante y socialmente responsables.

En este marco, la epistemología de la visión es una propuesta que toma en cuenta o sitúa el origen del conocimiento. Para De Sousa es posible conocer creando solidaridad, es decir, es el reconocimiento del otro como igual. Con la intención de integrar un sistema conceptual bajo esta mirada, el autor plantea tres dimensiones epistemológicas: la epistemología de los conocimientos ausentes, la epistemología de los agentes ausentes y la revisión de la representación y de sus límites.

La voz de los jóvenes entrevistados será tratada desde las tres epistemologías que De Sousa Santos propone: a) la epistemología de los conocimientos ausentes, que parte de la premisa de que las prácticas sociales son prácticas de conocimientos; b) la epistemología de los agentes ausentes que es aquella que emerge de subjetividades desestabilizadoras que se dejan impresionar por experiencias limiars o sea por formas de sociabilidades excéntricas o marginales y, c) la epistemología de la visión, que hace proliferar cualidades emergentes fundadas en prácticas diferentes y las deja competir en los campos sociales, que así se convierten en campo de experimentación social.

Las tres toman como punto de partida el pensamiento posabismal y un horizonte utópico de interconocimiento, que significa aprender otros conocimientos sin olvidar los de uno mismo.

Sus bases son:

- Una co-presencia radical, es decir, reconocer que las prácticas y los agentes de ambos lados de la línea son contemporáneos en términos iguales. Esto solo es posible si la concepción lineal del tiempo es abandonada.
- La ecología de los saberes y la diversidad inagotable de la experiencia en el mundo, es decir, la idea de una diversidad epistemológica del mundo y de una pluralidad de conocimientos más allá del gueto científico.

Abordar las problemáticas de los jóvenes que cursan el nivel medio superior, como problema de conocimiento, impone hacer visibles sus necesidades de tal forma que sea posible reconocer las relaciones de poder que los sitúa en un lugar específico: el margen. La posibilidad de transformación requiere de un pluralismo de premisas metodológicas y éticas<sup>17</sup>. Con las propuestas de la economía ecológica radical<sup>18</sup> se plantean las posibilidades de construcción de alternativas de subsistencia no destructivas de la vida con un sustento epistémico al que la pedagogía puede contribuir en sus bases formativas desde el espacio escolar; La sociología clínica nos proporciona la estrategia metodológica de escucha y las pautas de devolución de los hallazgos con un ángulo centrado en la formación de sujetos autónomos y actuantes en el entorno; De las pedagogías decoloniales se retoma la comprensión del poder que demanda un giro en el conocimiento.

Cualquier propuesta de vinculación entre cuidado de la vida y distribución de bienes debe incluir:

1) El reconocimiento y reforzamiento de los vínculos comunitarios en la organización de las actividades sociales.

2) Comprensión y discusión del tema desde la praxis y la dimensión de lo político, lo que supone un proceso de democratización y descentralización del poder y de las decisiones (en la apropiación social de la naturaleza, equidad intergeneracional, equidad de género, autonomía etc.).

---

<sup>17</sup> Dentro del aparato conceptual que se vincula con esta aproximación se encuentra el principio precautorio, el metabolismo social y la coevolución (Barkin 2012)

<sup>18</sup> Esta propuesta utiliza los marcos analíticos de la economía social y solidaria, decrecimiento y, buen vivir, haciendo intrínsecos los principios éticos de justicia social, equidad intergeneracional y manejo sustentable de los ecosistemas. (Barkin, 2012)

3) Una nueva epistemología que aborde la revalorización de los saberes tradicionales, incluyendo prácticas y creencias espirituales.

4) Incidir en la dimensión “territorial” dentro del tratamiento del fenómeno como específico y particular.

5) La dimensión económica de los recursos a partir de la valoración de la vida como la economía ecológica radical propone.

### **El buen vivir: reconocimiento y reforzamiento de los vínculos comunitarios**

En el caso del “buen vivir, o vivir bien”, son los términos utilizados en español para describir el suma qamaña (aymara) o sumak kawsay (quechua). Según Hunacuni (2010), definir el concepto supone conocer la interpretación más fidedigna de los términos aymaras y quechuas. Desde la cosmovisión aymara, jaya mara aru o jaqi aru, la traducción que más se aproxima de suma qamaña es “vida en plenitud” (suma: plenitud, sublime, excelente, magnífico, hermoso; y qamaña: vivir, convivir, estar siendo, ser estando). En palabras de Bretón (2013) es “una forma alternativa de entender, presuntamente anclado en los saberes ‘ancestrales’ y las cosmovisiones indígenas que habría de orientar la acción del Estado y los poderes públicos”. De la revisión de la literatura escrita en torno a éstas propuestas se puede advertir que las cinco dimensiones antes mencionadas son esenciales para acceder al cuidado de los recursos naturales, sociales, culturales considerando los criterios de poder en una lógica de justicia y equidad.

La vida como horizonte de la educación, plantea de entrada, dos niveles de interés para definir tanto los contenidos como los objetivos de los saberes. Esta mirada parte de dos ejes ampliamente discutidos en el contexto educativo. El primero tiene que ver con las pedagogías que abordan la centralidad del sujeto y la dimensión política que le subyacen. El segundo se vincula con los fines que la educación persigue, sobre todo

bajo realidades urbanas que por décadas han visto agravar las condiciones de pauperización de los jóvenes. Sus consecuencias son evidentes si se observan los porcentajes de deserción escolar y de quienes acceden a una licenciatura en México.

Considerar la vida plena como parte de un conjunto de conceptos teóricos para proponer un proyecto pedagógico, supone metodológicamente un punto de partida distinto al individualista. Para algunos autores esta dimensión es nombrada capacidad social (Barkin, 2011) para distanciarse de enfoques más cercanos al individualismo metodológico asociado al concepto de capital social.

El capital social define la confianza que existe entre la población. Es un activo intangible cuya función es coadyuvar a que los individuos maximicen sus beneficios con costos de transacción bajos, potenciando así el crecimiento económico mediante la construcción de un entorno social armónico. Las acciones colectivas generadoras del capital social están sujetas a la racionalidad económica ortodoxa pues los individuos perciben al grupo como un medio para alcanzar los objetivos personales. El Banco Mundial emplea éste concepto dentro de sus estrategias de desarrollo como un elemento para potencializar los recursos individuales en un entorno cooperativo. Entre autores que abordan el término, aunque con matices diferentes, se encuentran James Coleman, Robert Putnam, Mark Granovetter, Douglas North, Stephen Knack y Anthony Bebbinton, etc. Es necesario aclarar que el concepto de capital social en la obra Bourdieu adquiere una dimensión más allá del contenido económico e incluye el aspecto cultural, la herencia social y un conjunto de atributos que posibilitan disposiciones y prácticas sociales que el sujeto pone en juego en sus interacciones cotidianas, como advierte Barkin.

Desde otro ángulo el término capacidad social representa la fuerza que tienen las comunidades para emprender y concretar estrategias que consolidan su bienestar. Es un atributo de un grupo o comunidad que pone en práctica principios de reciprocidad, ayuda mutua, normas de confianza, redes de apoyo que tiene como resultado cohesión y beneficio comunitario.

Para que este atributo funcione, se antepone el referente comunitario al individualismo y supone beneficios para todos los involucrados. El fortalecimiento de la comunidad depende de un proceso de socialización complejo que comprende interacciones culturales, sociales y ambientales.

Desde el punto de vista económico, la capacidad social sólida es necesaria para la generación, distribución y gestión de excedentes al interior de las comunidades, logrando que los procesos productivos contribuyan a la cohesión y a la solidaridad. Los ritos, por ejemplo, juegan un papel muy importante en la unidad, además de reforzar la centralidad de lo sagrado y de las tradiciones. (Huanacuni, 2010). La cosmovisión de los pueblos se basa, en términos generales, en la relación entre el mundo espiritual y los antepasados.

Según Huanacuni (2010), para occidente, la comunidad se entiende como unidad y estructura social con componentes solo humanos. En la cosmovisión de los pueblos indígenas andinos, comunidad es la unidad y la estructura de la vida, lo que da suprema importancia al respeto de todas las formas de vida y desde ésta perspectiva se genera el conjunto de las relaciones económicas, políticas, sociales, educativas, agrícolas, etc.

La restitución de la comunidad es para Barkin (2011) un mecanismo de ingeniería social<sup>19</sup>. Martínez Luna (2010), denomina comunalidad a la reciprocidad, patrimonio ético, trabajo, identidad, aprecio del valor de los seres humanos y de los pueblos. La comunalidad se construye con democracia participativa o consensual y con la organización del trabajo comunitario. Estos mecanismos son la base para mantener a la comunidad integrada bajo un orden con amplia legitimidad dentro de sus miembros.

Los integrantes de la comunidad invierten gran parte de su energía colectiva en fortalecer estos lazos como parte de los procesos de integración y reproducción social. Los cargos comunitarios se asocian a usos y costumbres transmitidas de forma oral y de generación en generación (Chávez, 2003 citado por Mejía, 1999). A partir del servicio a la comunidad se van obteniendo derechos comunitarios. Es así que los códigos culturales y religiosos impregnan también lo político.

La comunidad es una dimensión esencial considerando el entorno actual de desgaste del tejido social, producto, en parte, del individualismo competitivo que ha impulsado por décadas la fase actual del capitalismo. Según las experiencias campesinas de economías alternativa, el trabajo comunitario ha logrado apuntalar un modelo de organización basado en los principios de autogestión, equidad, y distribución justa de excedente, incluso articulando

---

<sup>19</sup> Resulta interesante discutir la vinculación entre ingeniería social e intervención social como puente metodológico en el contexto pedagógico alejado de la visión tecnicista de la ciencia y más cercano a la intervención acción. El giro de este enfoque es objeto de interés no solo en el marco de su utilización en las ciencias de corte empírico o ligadas a las ciencias duras, sino incluso en la vertiente pragmática de la formación educativa terminal o técnica y la distancia entre ésta y la formación humanista. Tal distanciamiento ha sido históricamente impuesto por el modelo gerencial de educación bajo la política pública de las últimas décadas. Esta discusión no es objeto del presente trabajo y requiere un espacio propio de análisis que no daremos en estas líneas. Sin embargo, las consecuencias epistémicas de un uso tecnocrático de los saberes son objeto de este trabajo y se abordan en principio como uno de los riesgos contra la vida que pone en jaque la existencia del ser humano en el planeta.

una visión de lo sagrado en la relación entre satisfacción de las necesidades para la subsistencia, la lógica interaccional cotidiana, la estructura política y los recursos naturales.

A contrapelo, la vida urbanas en muchas ciudades latinoamericanas registra un impacto devastador que Saravi (2015) ha documentado respecto a la concentración urbana de los sectores más desfavorecidos donde el aislamiento social se ha agregado a las condiciones de marginalidad de la población. El escaso desarrollo de un mercado de trabajo local junto con el debilitamiento de la comunidad (sin empleos, ni posibilidades de consumo), tiene consecuencias relacionadas con la erosión de las redes sociales y el paulatino acortamiento de la solidaridad. Así, una dimensión de interés analítica para reconocer los procesos de vulnerabilidad que atraviesan los jóvenes es la situación geográfica o espacial que entreteje la posibilidad de acceso a un lugar de trabajo, la gestión, distribución y administración de los recursos y la capacidad comunitaria.

La comunidad puede funcionar como un eje o clave para una lectura del mapa territorial de lo que en esas coordenadas ocurre. El reforzamiento cotidiano de los vínculos impacta en aseguramiento de las condiciones materiales para la vida en relación con los lazos sociales densos,<sup>20</sup> o, su destrucción. Por el contrario, aparejada a la acumulación y concentración de desventajas en un territorio da cuenta la segregación urbana de la población que ahí habita (Rodríguez, 2001).

## **Territorio**

---

<sup>20</sup> En una investigación previa de la sustentante de éste trabajo sobre el impacto de los medios en la percepción de inseguridad pública, se encontró que la fortaleza de los vínculos comunitarios favorece formas de protección y cuidado capaces crear espacios de seguridad.

El territorio desde la epistemología del sur, no solamente es la tierra sino representa el lugar donde los ancestros vivieron, expresa la identidad, está colmado de conocimientos, saberes, y memoria histórica. (Rosset, 2013). Este conjunto de significados le da forma a la comunidad pues permite la cohesión social.

Huanacuni (2012) señala que la relación de los pueblos originarios con las tierras y territorios tradicionales es fundante, no solo para el pueblo andino sino en las culturas ancestrales del mundo. "Cada cultura en su idioma tiene símbolos claros que conectan a los seres humanos con lugares sagrados de su tierra...", afirma Tamang, dirigente indígena de Nepal. Desde la cosmovisión indígena, la tierra constituye el espacio natural y sagrado de vida, donde vive la comunidad. Es un centro integrador que comprende el espacio de arriba (el éter), el espacio en el que vivimos aquí, el espacio de abajo, es decir, todo lo que está dentro de la tierra, y el espacio indeterminado en que moran los ancestros. En este sentido adquiere una dimensión temporal que unifica el pasado y el presente. Del territorio emergen símbolos de cohesión e identidad.

Podemos decir que en las zonas urbanas, muchos de estos conocimientos ancestrales se han perdido, sin embargo, ¿es viable recuperar los saberes y las pedagogías populares en la población jóvenes?, ¿La destrucción de la comunidad y la crisis institucional de los cuidados ha borrado estas huellas ancestrales o existen formas emergentes de pervivencia de la comunidad aún lejos de los territorios donde los movimientos sociales tiene la presencia o alejados de las raíces genealógicas de los pueblos originarios?

La noción de territorio también es abordado desde el feminismo comunitario como parte de las dimensiones que permiten entender el cuerpo (particularmente el femenino) y la participación de las mujeres en el cuidado de la vida. Esta posición analítica politiza el cuerpo tanto como el territorio ( en lo que toca a la segregación, la vulnerabilidad y las marcas territoriales que deja la pérdida de solidaridad comunitaria) y agrega fuerza epistémica a la territorialidad cuerpo y al puente entre vínculos comunitarios y la preservación de la vida en las coordenadas del género

---

<sup>21</sup> En una investigación previa de la autora sobre el impacto de los medios en la percepción de inseguridad pública, se encontró que la fortaleza de los vínculos comunitarios formas de protección y cuidado capaces crear espacios de seguridad.

## **Democratización y de descentralización del poder y de las decisiones**

En la vida cotidiana y tradicional de éstos pueblos se practica la toma de decisiones dentro de un ejercicio de asambleas comunitarias para decidir, por ejemplo, cómo utilizar un recurso o excedente en función de prioridades de orden social. La distribución se realiza mediante la participación activa de todos sus miembros.

Las decisiones que se toman en asamblea (consenso) no obedecen solo al criterio de viabilidad económica, sino que consideran también la importancia de la cosmovisión que se practica. Por eso en la asignación de recursos puede tener la misma relevancia el aspecto de lo espiritual o las fiestas patronales como las mejoras en infraestructura o proceso productivos.

En el ámbito comunitario la participación política se desarrolla en diferentes instancias: asambleas, comités, asamblea de organizaciones y cooperativas, cuyo modelo de participación se aproxima a la democracia participativa. De este ejercicio cotidiano y colectivo se desprende la noción de **autonomía**. Según Barkin, (2011) la autonomía se articula con: 1) la formación político cultural, 2) la producción comunitaria, 3) la generación de excedente y 4) la gestión de los recursos regionales.

El autogobierno supone la necesidad de desarrollar una serie en habilidades y conocimientos para incorporar tecnologías y evaluar objetivos que son necesarios para resolver las necesidades. Existen “líderes morales” que gestionan la producción bajo un sistema de valores y principios que la comunidad reconoce y fortalece cuando la capacidad social es sólida. Un cargo de autoridad es un servicio a la comunidad. Así, los líderes no reciben un pago por su trabajo sino reconocimiento y prestigio que, a la postre, le dará al líder mayor capacidad para lograr consenso a sus propuestas. La **solidaridad** es otro nivel dentro de la democracia participativa. La toma de decisiones, las responsabilidades a su interior y la elección de

puestos administrativos se vinculan y nutren de este principio. Es posible revocar el mandato de un líder en caso de que no cumpla sus obligaciones, pero al cumplirlas el sujeto gana respeto y autoridad<sup>22</sup>.

Las leyes se crean de la experiencia y de aprender generacionalmente que el bienestar de la comunidad implica aprender a vivir comunitariamente, con los seres humanos y con la naturaleza. En principio se aborda la necesidad de alcanzar una lógica sociobiocéntrica en lugar de reproducir ciegamente la racionalidad instrumental económica de origen liberal. La ecología, el feminismo, el colectivismo, el cooperativismo pueden aportar principios de organización con este alcance. Formular códigos de conducta ética y espiritual en relación con el derecho a la naturaleza es una línea clave para la acción, investigación e interacción de respeto y cuidado a la vida. Entre las demandas de los pueblos mesoamericanos indispensables para el buen vivir se encuentran una reforma agraria impulsada desde las organizaciones mismas y el impulso a la soberanía alimentaria, es decir la demanda de que la tierra sea empleada para producir alimentos para el consumo y no para los agro negocios orientados a la exportación.

Gonzáles, (2014) reconoce que los pequeños y medianos productores son la columna vertebral del vivir bien. La familia o la comunidad se posicionan como unidad productiva básica. El trabajo es entendido como crianza. Con este sentido se vincula la crianza y trabajo son significaciones en términos de reciprocidad y respeto en la extracción de recursos. Las relaciones laborales no son coercitivas sino afectivas (Huanacuni, 2010)

---

<sup>22</sup> En este sentido la construcción de sociedades alternativas reivindica la demanda de autonomía y sin embargo, no buscan separarse del Estado nación sino el reconocimiento de sus derechos de elegir y gobernarse.

Acosta (2015) señala que actualmente la naturaleza está en una condición de sujeto sin derechos o mejor dicho, es tratada como objeto o propiedad. Cuando se reconoce que todos los seres vivos tienen el mismo valor ontológico, en consecuencia son considerados iguales. En este terreno se abordan por igual los criterios de justicia ecológica y el fortalecimiento de la ciudadanía (individual, colectiva y ecológica).

La asociación entre lo sagrado y la vida se formulan mediante diferentes cosmovisiones que en muchos casos se traducen en prácticas productivas alejadas de la depredación. Huanacuni (2010) plantea que el marco jurídico que puede darle vitalidad a la economía comunitaria productiva tiene como asidero valores como: a) la complementariedad<sup>23</sup> o ayuda mutua y dentro de la comunidad; b) la generación de espacios comunes donde se pone a disposición productos o alimentos que se destinan a quienes los necesitan ; c) asumir responsabilidades conjuntas y según los ritmos para cuidar a la comunidad permanentemente; esta dimensión alude también a la transparencia de los actos; d) Los cargos administrativos o de autoridad se dan por turno; e) equilibrio dinámico; f) la producción y la redistribución obedecen a la necesidad; g) Las ceremonias reconectan al hombre con la naturaleza y con su pasado para realizar cualquier actividad productiva, económica, social, etc.

---

<sup>23</sup> Esto se vincula con el derecho de relación que es un término jurídico del derecho natural ancestral comunitario, el derecho de la vida, remarcando que todo tipo de relación está en función a la conciencia del ayni, es decir la complementación, principio que cuida permanentemente el vivir bien en comunidad. En función de este derecho se deberá redistribuir las tierras equitativamente de acuerdo al número de miembros de la familia. Bajo el principio del derecho de relación, la distribución y redistribución de tierras no es estática, es dinámica y permanente; se realiza cada gestión en función de las necesidades y el número de miembros de cada familia. En las comunidades, para tener este derecho las familias deben cumplir a la vez ciertas responsabilidades: ejercer como autoridad, realizar trabajos comunitarios, hacer ayni, ser parte de los usos y costumbres, hacer ritos y ofrendas para mantener el equilibrio con la comunidad, vivir bien (en equilibrio y armonía) y principalmente vivir en la comunidad (no se puede poseer tierras a distancia). Como vemos, este derecho no es otorgado por un título sino por la acción de relación permanente.

## **Políticas públicas y educación desde el cuidado a la vida**

La educación no está aislada de la política, la economía o la filosofía, es un pilar fundamental del proceso de cambio estructural en el horizonte del vivir bien. Huanacuni, retoma un ejemplo práctico para describir la función de la educación y la pedagogía para organizar al Estado. En Bolivia, la Escuela-Ayllu de Warisata (1931-1940) fue una experiencia educativa comunitaria productiva. La enseñanza ocurre principalmente fuera de ellas, bajo la dirección del Parlamento de Ulakas y Amaut'as (abuelos y abuelas sabias), que jugó un rol central en la producción de alimentos, porque el autoabastecimiento es vital. Entonces, la pedagogía comunitaria está al alcance de todos y va hacia el vivir bien.

En la educación comunitaria los procesos de aprendizaje no pueden ser individuales o aislados del entorno, porque la naturaleza nos indica que todo está conectado. La vida de uno es complementaria a la del otro. La educación liberal occidental pretende únicamente generar fuerza de trabajo y fomenta la competencia entre los alumnos, lo que se expresa en la vida laboral posterior, donde el profesional también tiene que competir y desempeñarse bajo la "ley del más fuerte". Para reconstituírnos en el vivir bien, la educación debe restablecer a la comunidad. Esto significa salir de una enseñanza y evaluación individuales a una comunitaria; del proceso de desintegración del ser humano con la naturaleza a la conciencia integrada con la naturaleza permitiendo valorizar y expresar nuestras capacidades naturales; salir de la teoría dirigida a la razón a una enseñanza práctica para comprender con sabiduría, es decir, complementaria para que todos vivamos en plenitud.

1.- La Educación Comunitaria para vivir bien permite asumir decisiones y responsabilidades en forma comunitaria entre todos los actores sobre asuntos educativos en espacios territoriales específicos como son el barrio, la zona, y la comunidad rural (o urbana).

La comunidad interviene en la educación.

2.-Es permanente: vamos aprendiendo y enseñando.

3.- Es circular/cíclica: de ida y de vuelta, rompe con la enseñanza jerárquica. Es cíclica porque todos y cada uno de los participantes asumirán en un momento dado todos los roles que se requieran de manera rotativa, lo que ayuda a que principalmente los niños y jóvenes expresen todas sus capacidades naturales y valoren a su vez la labor que realizan los demás.

4.- Requiere una evaluación comunitaria, comprender que todo está integrado e interrelacionado, que la vida es un tejido y en él todos tenemos un lugar. La comunidad asume la responsabilidad de educar directa e indirectamente pues su equilibrio para vivir bien será también responsabilidad de cada educando. Si un miembro utiliza mal los saberes en relación con sus acciones, la comunidad es responsable, le incumbe a todos. Así, evaluar es una tarea de carácter comunitario. De las premisas de enseñanza-aprendizaje dependerán las premisas que regirán a la sociedad. No se trata sólo de un cambio de términos, sino de una relación diferente, con la comunidad como base.

5.-Metodología natural: considerará a ese otro mundo no lógico para sensibilizarnos e involucrarnos en él. Pasar de lo individualista a lo comunitario significa devolvemos la sensibilidad y la percepción de la vida a través del afecto principalmente. Pero además de la percepción a nivel humano, se reconoce todo ese multiverso que nos rodea, en el que la relación de conocimiento, de interacción, ya no tendría que ser de sujeto a objeto, sino de sujeto a sujeto, pues animales, plantas, la montaña, el río, la piedra, la casita... tienen vida y forman parte del equilibrio de la comunidad. Para los pueblos indígenas, la metodología les entrega la propia naturaleza. En la metodología natural de los pueblos originarios sabemos que ninguna persona que se aproxima a alguien o a algo deja de inferir en ello.

6.- Educación intercultural bilingüe, que permita el conocimiento de la cultura occidental y la valoración de la cultura propia de los pueblos originarios a través de la enseñanza de las formas de relación comunitarias, las ceremonias y la cosmovisión propia. En la educación

comunitaria el proceso es uno solo, se enseña y se aprende a la vez, porque las condiciones para el maestro son diferentes para el niño, quien al participar en la ceremonia o en la actividad de grupo, está viviendo ese pensar-haciendo y aprender-haciendo.

7.- Educación productiva: Uno de los principios básicos es que la naturaleza es productiva, por lo tanto la educación también es productiva. En comunidades orientadas al vivir bien, la enseñanza-aprendizaje se vincula a la vida cotidiana, por ejemplo de la siembra y la cosecha, así aporta a la comunidad de manera práctica. La acción complementada genera productividad. Por lo tanto, la pedagogía comunitaria, para ser productiva, tiene que estar ligada a las leyes del multiverso, en equilibrio y armonía con la Madre Tierra y el Cosmos, en relación con los ciclos de la vida. De otro modo, está descontextualizada de su entorno y de la vida. Al comprender y practicar valores como el ayni (de reciprocidad y complementariedad), nos devolvemos nuestra propia naturaleza de ser productivos. Nosotros recuperaremos nuestra productividad cuando recuperemos la acción comunitaria complementaria.

## APARTADO III

### **El cuidado de la vida desde las narraciones de las adolescentes.**

Hasta aquí hemos hecho una revisión de la discusión internacional, académica y desde el posicionamiento de los movimientos sociales sobre como han abordado el cuidado de la vida. Ahora nos ocuparemos de las descripciones de las adolescentes.

#### **El cuidado de la vida y la institución escolar. Una pregunta abierta**

Uno de los primeros puntos que destacó Lorena al hablar de su trayectoria escolar es la importancia que tiene lo que la escuela enseña para entender cosas sobre la vida pues, desde su punto de vista, buena parte del tiempo transcurrido en el sistema educativo está plagado de contenidos poco relevantes en lo inmediato y difíciles de asimilar. Sus preocupaciones se relacionan con la incertidumbre del futuro, el empleo, la manutención, la autosuficiencia para acceder a bienes necesarios, todos estos, temas sin abordar por la educación formal.

La mayoría de las entrevistadas reconocen aquí una preocupación fundamental. Sin embargo, las expectativas oscilan entre alcanzar los bienes necesarios: alimentos, casa, pagos que corresponden a las necesidades de sobrevivencia y la adquisición de objetos en la medida en que cada una desee. En estos matices se dibuja la asimilación de las aspiraciones consumistas y competitivas o las fracturas del orden que se puede elaborar en función de la reflexividad y la comprensión de las desigualdades históricas. Temprano en su historia personal, la experiencia de frustración se incorpora a las biografías cuando los esfuerzos meritocráticos no alcanzan para encontrar lugares de acceso al sistema formal de integración, este es el tercer eje de la ecuación respecto a la lógica de competencia individual. Así, la

influencia de una cultura del consumo, se topa con un dique infranqueable en la frontera que imponen las capacidades reales de las familias para obtener ingresos suficientes y el deseo de compra inoculado en las adolescentes como parte del imaginario de éxito sin definición clara, que se aleja de los significados del deseo - eros o aliento de vida - remplazado por fetiches creados en el marco de la publicidad mediática.

Por otra parte, la vinculación entre la formación escolar, las expectativas en la escolaridad y lo que es necesario para la vida, en un sentido incluso existencial, solo fue evidente para Lorena mientras que para el resto de las entrevistadas, en la ligazón de la educación formal y trabajo, no se mostró una demanda inmediata para los primeros años de la educación media superior:

Que enseñen qué te va a pasar y lo que no te va a pasar. No se.... Enseñarte como es la vida, como puedes no sé....es que no sé. Cómo sostenerte. No sé si te puedes mantener tu sola, también saber qué es lo que quieres, de eso que ya no sabes que es lo que vas a estudiar, si eso que vas a estudiar te va a servir para mantenerte porque luego, eso de medicina no y lo de matemáticas tampoco. Eso lo ves hasta el último semestre y es muy poco tiempo ( Lorena, 16 años, Bachilleres).

La orientación para elegir una carrera en relación con el trabajo, las habilidades, el placer y la vocación parecen requerir mayor tiempo para su elaboración, para discernir o buscar acercamientos iniciales que permitan un abordaje de ese conjunto de intereses al que las instituciones destinan poco esfuerzo.

### **Los cuidados. Atisbo de colectividad en el entorno urbano**

El cuidado destaca como una dimensión cimentada en lo colectivo de la familia, es ésta una de las pocas aristas que no ha sido absorbida por el pensamiento individualizador. El cuidado es pensado en el entorno de vínculo familiar, el rol que las adolescentes asignan a los

padres y el lugar de las relaciones afectivas que se tejen en su núcleo, generalmente extendido a tíos, abuelos, primos etc. Sin embargo, cabe preguntarse ¿cuál es la traducción que hacen las jóvenes de los cuidados en los casos en que no pueden hacerse cargo de ellas en vista de las jornadas de trabajo largas o cuando los miembros de las familias extendidas ya no pueden asumir dicha responsabilidad por edad avanzada o algún otro factor interviniente? Sobre todo en los hogares encabezados por mujeres sin pareja, es esta una respuesta de sobra relevante.

Por lo que pudimos apreciar en las narraciones, las nuevas estructuras familiares no están desarticulando el sentido colectivo de los cuidados pese al abandono económico y afectivo del padre (generalmente), sino que al contrario, las mujeres integran a su alrededor una red que incluye a vecinos, docentes, la organización social y amigos, por lo que la tarea de cuidados está mucho más cercana a la mutualidad que al individualismo. La figura del Estado como proveedora de cuidados no aparece en ninguno de los relatos.

Pues de cuidarme, no había pensado en eso. Creo que si se ocupan, alguien se ocupa de mí, mi mamá. Mi mamá pues cuando hago algo malo me regaña, cuando algo no me esta saliendo bien me da consejos, mi tío, mi abuelita. E : ¿Y tú? L: Yo creo que si hago algo por los demás cuando mi mamá hace algo le digo... a ella le encanta el chocolate y no debe porque está enferma entonces le digo que le baje y luego también ella se excede también con eso de la comida, si es rica pero no. E: ¿Qué te toca sobre tu propia vida? L:Que no me pase algo malo, que me llegue a enfermar, una infección por lo mismo, que agarre un virus y que me vaya al hospital. Hasta ahora no me ha pasado algo así, ya cuando me ha pasado algo es solo por la garganta, y me llevaron al doctor y la varicela y me llevan al doctor. Se supone que debería hacer ejercicio pero no he ido (Lorena, 16 años Bachilleres)

El cuidado es orientar, aconsejar, observar lo que para cada una es mejor. Encargarse de estar ahí. Además de la alimentación, la educación, la salud, existen factores de atención que los miembros procuran mutuamente.

El tercer punto de interés se relaciona con el consumo de alimentos en la calle y las enfermedades. La calidad y limpieza de los alimentados forman parte de lo que Lorena narra como cuidados que es necesario tener y con los aprendizajes relevantes en lo relacionado con la vida. De la mano con ello está la atención a la salud y la probabilidad de caer en enfermedad en la comprensión de que son los padres quienes asisten a las adolescentes llevándolas a médicos o tratamientos especializados.

...también aprendí que no hay que comer en la calle porque te hace muy mal, con mi mamá he comido en la calle y creo que no lo limpian bien, las bacterias y todo eso. Mi mamá dice que prefiere que me compre algo cerrado, unas papas o un refresco porque no sabemos dónde pusieron sus manos. ( Lorena, 16 años, Bachilleres) .

La oferta de alimentos, sobre todo cuando la dinámica laboral no permite ocuparse de la preparación de los mismos, deja en la comida chatarra una opción que parece más viable en lo inmediato, aunque las consecuencias a largo plazo parecen parte de un proyecto inalcanzable o que pueda afectar la inmediatez. Los alimentos preparada al alcance de las familias no es un compromiso comunitario, ni como ofertante (de las personas que se dedican a la comercialización de la comida), ni siendo comensal, dejando un riesgo evidente que puede ser vital para lograr el mantenimiento de la salud de las hoy, mujeres jóvenes.

El costo de la reproducción de la vida no se asocia con los alimentos o la alimentación, quizá porque la comida ha perdido valor (de uso y simbólico), de manera similar a la pérdida de valor del trabajo. La comercialización de preparados destinados a los sectores populares,

tal vez no es una alternativa asequible en función de los ingresos que se destinan a esta actividad y es posible que tampoco sea una opción laboral suficiente para quienes los preparan. Así, la incapacidad de gestar una iniciativa solidaria y de organización para su preparación, el poco conocimiento de los valores nutricionales indispensables para el ser humano y la imposibilidad de ocuparse de la compra y disposición de los mismos deja a la comida desvalorizada o en un lugar secundario en relación al tiempo. Aunado a ello es importante considerar la relevancia de la autosuficiencia alimentaria, pues los productos de consumo ancestral están hoy en riesgo dado el uso de semillas transgénicas, el uso de pesticidas y la producción prioritaria de alimentos que van al mercado internacional.

En el último punto hay que mencionar que todas las entrevistadas reconocen la importancia del cuidado de las plantas, y del adecuado depósito de la basura dentro de las responsabilidades que a ellas les corresponde. Sobre todo en el contexto urbano, las inundaciones, el tráfico y la contaminación son indicadores de deterioro ambiental objeto de preocupación. Sin embargo, en ningún caso la interacción con plantas o animales fue descrito en referencia al mundo vivo. La dinámica de las ciudades separa de nuestro conocimiento inmediato y de nuestra comprensión, la vinculación de la vida con la naturaleza, dejándola en lo estrictamente humano, lo que hace difícil rastrear un puente entre alimentación, cultivo de la tierra y relación campo – ciudad. Desde éste ángulo la polución forma parte de la memoria como restricciones en los espacios de socialización escolar en las horas de descanso y las actividades deportivas al aire libre, pues los altos índices de contaminación atmosférica dejan esta marca en las historias.

Mi hermanito arranca las plantas es muy destructor de cosas pero cuando hace algo así, le decimos que eso no está bien o luego quiere tirar la basura en la calle, le decimos que no, mejor la guardo y cuando

llegue la tiro al bote. En la calle no, porque se hace más contaminación de la que ya tenemos. Luego en la secundaria cuando había mucha contaminación en el aire no nos dejaban hacer educación física, ni siquiera nos dejaban salir al receso, nos dejaban salir de uno en uno a la cooperativa y de regreso, que solo tenía papas o cosas cerradas porque los de la comida no se ponían y eso si no está padre porque, si sales a correr, el aire esta todo contaminado, vas a agarran una enfermedad y es malo para los pulmones y todo eso. (Lorena, 16 años, Bachilleres).

El vínculo de cuidado más importante para Lorena son su madre, su tío y su abuela, pero también comparte con sus amigos momentos de afecto, escucha y contención cuando las cosas no salen bien y en instantes de juego y tiempo libre. Esta red está tejida por las madres de los jóvenes amigos de Lorena, que han construido lazos de amistad, apoyo e identificación, son mujeres que han pasado por experiencias de divorcio o abandono del padre de sus hijas o hijos y se escuchan en sus vivencias durante las reuniones o fiestas. La importancia de éstos vínculos puede ser una alternativa esencial que permite colectivizar el cuidado, sobre todo si tíos y abuelos no se encuentran tan presentes en las biografías juveniles.

... hay que tener cuidado, no soy de salir muy muy noche, estoy enfrente de mi casita, en la banquetita, estar ahí platicando ya salir a otro lado no porque asaltan o es peligroso o secuestran todo eso que pasa ...(...)... lo aprendí en mi familia y en la calle, también nos tocó ver como habían asaltado una chava y se echó a correr todo por su teléfono. Mis amigos y yo ya nos la sabemos entonces aplico la de ¿pueden entrar en la casa? y ya estamos en la casa ... Mis amigos, que son así especiales, que bueno los puedo considerar ya como hermanos, que nos estamos apoyando cuando son así situaciones duras. Nos estamos apoyando y nos damos consejos son: Cristian, Alexia, Frida, Arturo, Daniel. Valeria. Valeria que es como una hermana para mí porque la conozco desde los cinco años pero ella ya es algo aparte. También con otra chica que se llama Frida también es muy muy aparte, pero con los demás salgo mucho con ellos, ¡demasiado! hasta una vez fuimos al cine. Fuimos ahí un buen rato, de hecho hay veces que bueno, como mi mamá también es amiga de la mamá de Arturo, como luego hacen fiestas, nos quedamos un

buen rato, una vez nos quedamos dormidos en su cuarto todos ahí juntos y luego llego mi mamá y nos despierta, pero ya van dos, tres veces que pasa lo mismo y luego es así que un rato pero, un ratito es a las dos, tres cuatro de la mañana o luego han ido a mi casa y así. Con Valeria ya hasta salí, nos fuimos en su cumpleaños al rollo. (Lorena, 16 años, Bachilleres).

El cuidado en el espacio público, en las calles del barrio tiene que ver con la inseguridad. No ir lejos, procurar no salir muy tarde, estar juntos son algunas formas de protección que toma el grupo de jóvenes que rodea a Lorena. Pese a la pérdida de su padre que significo el divorcio de la pareja, Lorena ha construido otros lazos fuertes que le proporcionan comprensión y donde se siente identificada pues la mayor parte de sus amigos han pasado por situaciones parecidas. Entre ellos se cuidan y construyen vínculos que le dotan de sentido a la comunidad que le rodea, al espacio de la calle, a la escuela en que transcurre su trayectoria.

Por el contrario, Karen describe el núcleo de cuidados que recibe alrededor de su familia. El grupo familiar la provee de todo lo que necesita: juegos, cariño, educación, vacaciones, momentos de esparcimientos, etc.,

La historia de Karen enfocó la importancia de la vida en la fractura biográfica que significó la pérdida de su padre que falleció hace relativamente poco tiempo. En esa coyuntura describe la valoración de la vida que la sitió en un rol de hermana mayor con responsabilidades muy precisas de guía frente a sus hermanos.

En mi familia, siempre hemos estado unidos, porque desde chiquita no era de estar separados, era de estar todos juntos, igual a los viajes era estar todos juntos...(.)...  
(falleció) (en referencia a su padre) (Tenemos que hacer una pausa porque la entrevistada llora mientras describe este evento) hace tres años...(.)... Yo puedo pensar de cómo era antes y como soy ahorita, siento que cambie mucho, todo cambio, yo siento que era

como menos madura, no me importaban muchas cosas y a partir de eso ya empecé a agarrarle sentido a la vida, a valorar muchas cosas a darle sentido a la vida. yo tengo un motor para seguir que son mis hermanos, ¿ por qué?, no sé, o sea yo me baso en mis hermanos a partir de lo de mi papá de ahí, mis hermanos, mis hermanos. E: ¿ digamos que tú eres su guía? ( La entrevistada vuelve a llorar, volvemos a hacer una pausa., esta pausa tuvo que ser un poco más larga de cerca de 20 minutos ) (Lorena, 16 años, Bachilleres)

### **Miradas de una definición sobre la vida**

El sentido de la vida son entonces los afectos que se tejen en la biografía. Amar, aprender a amar, valorar lo que recibes de las personas que te acompañan. Esto es para ella lo que significa la vida. Sin embargo, los vínculos familiares totalizan sus actividades e intereses hasta cercar la interacción que Karen puede tener con vecinos o gente del barrio en que vive.

La vida es aprender a amar a las personas que están más allegadas a ti. E: ¿Cómo aprendes a amar a alguien? K: Pues aprendiendo a valorar lo que somos, lo que te da, lo que te ayudan y así ( Karen, 16 años, Bachilleres).

Al preguntarle sobre como cuida su vida, Karen respondió: “yo me baso en mis hermanos”. El punto de quiebre en su biografía que significo la pérdida del padre desdibuja de la ponderación de importancia un papel propio, pues en el sentido de su vida deja de lado su protagonismo en vista de la función que ella asume debe tomar frente en su familia. En los siguientes capítulos veremos que una demanda central de las luchas feministas es desnaturalizar el rol que se asigna a las mujeres en los aprendizaje tradicionalmente orientados hacia el servicio de otros miembros del grupo consanguíneo, lo que insta a incorporar en la educación a nivel formal e informal una perspectiva de equidad género con capacidad de incidencia en la cotidianidad. Por su lado, el consuelo que

significa para nuestra entrevistada el rol de hermana, la relevancia existencial de sus lazos, son por ahora lo más valioso que puede describir y lo que va configurando las definiciones de su vida.

Un hilo más de comprensión respecto al cuidado de la vida que Karen describe, es el papel de los hombres de su edad que también son cuidadores. Retomaremos los párrafos de su entrevista para su análisis posteriormente.

Los hombres nos tratan de diferentes maneras y entre ellos se llevan de diferente manera, ellos nos cuidan y entre ellos no se cuidan tanto pero si se echan la mano (Karen, 15 años, Bahchilleres).

En otro ángulo, de las cuatro entrevistadas, Ximena fue la única que no describió algún duelo biográfico relevante. Así en su definición sobre la vida se observa una connotación de búsqueda, de descubrimiento y de ánimo por vivir lo que viene. En su relato el respeto por las diferencias fue una característica que también reconoce en la concepción de la vida y el cuidado. Se vive en presente, pasado y futuro a la vez, lo que deja claro que el tiempo no es lineal ni evolutivo, sino una interrelación que enlaza momentos y situaciones.

Yo digo que la vida es algo bastante bello. Muchos dicen ¡ha, nos vamos morir! pero ese es el sentido de la vida en si, o sea si no muriéramos nunca, no tendría sentido la vida. Ese es el sentido porque podríamos hacer esto hoy o dentro de cincuenta años, tengo que hacer eso antes de morir como cumplir todas las metas. Siento que para eso fuimos creados o para eso vivimos, para tener ciertas experiencias para vivir como a lo mejor yo quiero viajar y otras personas se quieren quedar en su casa y también está bien, es válido ...(...)... Podemos pensar en pasado y aprender de los errores que hemos cometido, podemos pensar en presente y disfrutar lo que tenemos y lo que no tenemos. También podemos pensar en futuro para saber lo que queremos ser. Tampoco nos podemos quedar en el presente, no vas poder sentirte tan cómodo si no hiciste nada

ahorita, a lo mejor en el futuro vas a querer hacer otra cosa pero ya no puedes porque no hiciste nada en el principio. (Ximena, 16 años, CCH).

El tiempo de la vida la coloca en el centro de la importancia de la trama biográfica que experimenta como protagonista. Su lugar es el de quien hace algo sobre la realidad que está por venir. Su historia estuvo profundamente enfocada en sus intereses, sus conflictos, sus búsquedas. Este eje de rotación propio no fue tan intenso en las otras historias, quizá por eso reflexiona tan abiertamente en las relaciones entre los géneros y las vivencia de desigualdad colocando su vida en la lupa de las tensiones que le afectan.

Para Ximena el cuidado pasa por la reflexión, el pensamiento, la capacidad de observar en que ha hecho mal porque para ella esta categoría se relaciona con la proyección del futuro

Es que...(…)... siento que tendríamos que cuidar la vida en todos los ámbitos, yo cuido mi vida, a lo mejor a veces hago mal, pero reflexiono cada que puedo en qué estoy haciendo y qué quiero hacer, después, en no solo quedarme estancada que tengo un problema y ya, sino ver cómo puedo solucionarlo, que puedo hacer después de eso que hice mal, o como cosas así.. (Ximena, 16 años, CCH).

La historia de Ximena también transcurre aislada de su barrio, de las fiestas de la iglesia, las fiestas cívicas y en general de sus vecinos, pese a que su familia cercana habita muy alejada de su domicilio y tampoco tiene mucho contacto con ellos. Sin embargo, recorre y reconoce las avenidas, los camellones con su perro, caminando. La valoración que hace de las áreas verdes está relacionada con la tranquilidad, con el espacio y tiempo que le sirven para pensar, caminar y reflexionar sobre sus problemas.

...(…).. las veces que salgo me gusta estar sola sacar a pasear a mi perro nada más para pensar. Hay muchos parques por allá, con arbolitos, zonas donde esta como verdecito, me gusta mucho estar por ahí, siento como tranquilidad...(…)...me ayuda a pensar a tener claridad de lo que soy, lo que quiero ser y lo que podrían ser también... me gustan los parques, las áreas verdes (Ximena, 16 años, CCH)

No se advirtió ninguna referencia al vínculo naturaleza y alimentación ni de estos con el cuidado de la vida. La tranquilidad que producen los espacios no genera una marco de acción reciproca con el mundo natural en la narración que Ximena.

En lo que se refiere a la historia de Mariana que participa en una organización de lucha por la vivienda como parte de la herencia que le ha transmitido el linaje materno, la vida es una oportunidad, pues si se compara con otros, ella tiene oportunidades de realización que se escapan para otras personas.

La vida es una oportunidad de hacer las cosas que quiero hacer, que me he proyectado hacer, algo que se me esta dando para poder realizarte como persona...(…)...supongo que hay personas para la que es más difícil, he hablado con mis primos de estas cosas del por qué de la vida, hemos visto que hay niños que a los 10 años ya han hecho cosas muy impresionantes y nos preguntamos porque nosotros no hemos hecho algo así. Nos hemos preguntado todo eso. Yo considero que si es muy difícil para unas personas, para las personas que no tienen las facilidades no como a mí que me han dado todo, siento que si es diferente y difícil (Mariana, 16 años, Bachilleres, Asamblea de Barrios).

La comparación entre personas con mejores o peores condiciones respecto a lo que ella ha tenido, la hacen pensar que la vida es diferente para cada persona. Las capacidad que tiene para observar las relaciones desiguales de su entorno, las dificultades de las vidas con carencias para enfrentar la circunstancias cotidianas, es un rasgo que ella fue describiendo a lo largo de su entrevista no como factores de carácter exclusivamente individuales, sino

como parte de un contexto que reproduce la desigualdad y cuyas causas tienen un carácter politizado. Estas reflexiones son lo que le permiten enfocar la realidad con un ojo crítico para develar su entorno.

En lo que se refiere al cuidado su narración está muy relacionada por un lado con la densidad de los lazos que se han tejido entre los miembros de su familia y por otro, con la cercanía de la organización. El cuidado se estructura en la mutualidad, en la ayuda mutua, tanto entre la familia como en la Asamblea. Su pertenencia a una organización de lucha por la vivienda les ha dado la posibilidad a tíos y primos de vivir en el mismo edificio, con departamentos pegados uno al otro, por lo que el vínculo de cuidados se extiende no solo a la familia nuclear.

Así, las celebraciones familiares como los cumpleaños, la Navidad, los rituales religiosos o el ingreso a la educación media superior han sido, en la biografía de Mariana, acompañados de consejos de los primos mayores y del acompañamiento de la familia en toda su amplitud. La posibilidad de encontrarlos en el espacio cercano de la vida cotidiana, agrega valor, densidad y seguridad a su entorno vital permitiendo una mayor frecuencia para ritualizar los sucesos relevantes en su historia de vida acompañada de su grupo familiar. Su comprensión del cuidado no solo se construye en los lazos sociales cercanos, más bien es un concepto enfáticamente pensado como una responsabilidad con aquellos que, aunque no conoce, necesitan algo. En este sentido elabora una categoría politizada de los cuidados que no se ciñe a su familia sino a las responsabilidades ciudadanas del cuidado de los recursos que son de todos y cuyo desperdicio afecta a la colectividad en su conjunto, deteriorando la vida de quienes transitan, lo que demandan una acción para

satisfacer una necesidad y es orientado desde la evidencia que observa frente a de las personas que no tiene las oportunidades de las que ella ha gozado.

Bueno para cuidar mi vida soy mucho de que no tiren el agua, no tiren la basura, porque va a afectar mi futuro, la basura se ve cuando se inunda, y hace que haya tráfico y llego tarde a la escuela. Así cuida mi salud, el no estresarme también...(…)… Es que todo va ligado porque hay mucha sobre población también por ejemplo yo le decía a mi mamá, ella me decía que hiciera el examen otra vez de la prepa y yo dije no, porque es como hay unos que entraron antes, ellos lo repitieron y le están quitando oportunidad a los que vienen, le están quitando lugares a los que necesitan y yo no quiero hacer eso. Mi mamá siempre nos ha dicho: hay alguien atrás de ti, enfrente de ti y los que vienen más atrás, siempre va a haber alguien (Marian, 16 años, Bachilleres Asamblea de Barrios).

La cercanía con las mujeres de la Asamblea no solamente le permite aprendizajes diferentes respecto a los de otros jóvenes de su edad, también le abre un círculo de apoyo que se amplía a los barrios donde conoce personas que ya consiguieron su departamentos y puede contar con ellos.

he conocido muchas personas que aunque no seamos muy cercanas, me tienen gran aprecio, amigas de mi mamá que se acercan mucho a mí, me platican como si fuera de su edad, me platican, me tratan igual, me gusta mucho porque aprendo muchas cosas ...(…)… hay personas que me aprecian mucho, que me han ofrecido su ayuda, su apoyo y yo creo que si, en lo que llegue a necesitar me dicen, en lo que necesites, en lo que te podamos ayudar, aquí estamos. Y yo también lo he dicho, en lo que este en mis manos si los apoyaría, como lo he hecho. (Mariana, 16 años, Bachilleres, Asamblea de Barrios)

El cuidado de la vida no humana si es una referencia que atañe a sus actos. Empero, la dinámica de la vida urbana permea su lectura en la medida en que su preocupación está centrada en los problemas vinculados a la contaminación ambiental, el tráfico y las demandas de la urbe desde un ángulo funcionalista.

Simplemente el ambiente es importante, las plantas, los animales, los árboles ya que cada quien tiene su función aquí. Yo riego las planas, trato de no dañarlas. (Mariana, 16 años, Bachilleres, Asamblea de Barrios)

Hablar del cuidado de la vida supone una disputa política, de semántica, de contenido que enfrenta modelos de sociedad y de organización económica distantes. Las entrevistas que presentamos en este apartado dan cuenta de la inaccesibilidad de una mirada integral para comprender el vínculo urbano con la naturaleza y la posibilidad de construir la categoría de vida desde un enfoque que integra a todo lo vivió en el planeta. La parcialidad de la posición – lugar que se vincula a la urbanidad, descoloca del horizonte la relación campo ciudad, pues la jerarquización sobre el espacio ha sido hasta ahora funcional para los trabajos extractivos de unos respecto a otros (campesinos). La subordinación espacial de las poblaciones rurales, la desvalorización de los alimentos, de los tiempos de comida, es en general una pérdida de valor de las necesidades biológicas incluidas las humanas que no son capitalizables para la extracción de ganancias.

En esta propuesta tiempo y espacio se dislocan reconociendo diferentes temporalidades y espacios/ territorios incluyendo al cuerpo que es también subalterno si pensamos en que es desposeído y apropiado incluso en su alimentación. La pauperización de las condiciones de vida de la población, no solamente se relacionan con el acceso a la vivienda, a un trabajo, o al sistema escolar, sino que se pueden extender al sistema alimenticio desprovisto de los valores nutricionales que le permiten al cuerpo mantenerse saludable. Los momentos de preparación y provisión de los alimentos son arrebatado y remplazado por comida chatarra, rápida, alta en azúcares o sin higiene.

Del conjunto de amenazas constantes a la vida que impone la modernización occidental, los problemas ambientales son ahora reconocidos por las entrevistadas como un estado problemático dentro del orden. En estos márgenes se conforman espacios pedagógicos de conceptualización de la realidad, de discusión y teorización que visibilizan la episteme que nombra lo que acontece y lo que se conoce que concierne enteramente a la pedagogía.

Como advierte Quijano (2000), el poder se reproduce con una matriz que integra la privatización, el control de las autoridades, de la sexualidad, de las subjetividades y de los recursos. Así, observamos focos de resistencia que vale la pena fortalecer. Para las mujeres jóvenes entrevistadas el cuidado es una categoría colectiva. Pese al trascurso de una biografía inmersa en la lógica neoliberal de consumo, competencia y cosificación de lo vivo, el cuidado que reciben las adolescentes es muy valorado en relación con los afectos que provienen del grupo familiar donde cabe también la figura docente.

Más aún, para quien participa en un movimiento u organización social por la vivienda esta categoría está anclada en un aprendizaje con características peculiares. Su especificidad radica en las experiencias pedagógicas que agrega a su biografía la demanda colectiva organizada y los saberes sobre las luchas sociales para mejorar las condiciones de vida que ella comprende como un asunto público y político, lo que le permite definir el cuidado en términos de mutualidad y parte de las responsabilidades ciudadanas entre seres humanos. Aunado a que dicha interacción es desligada de un carácter puramente individual, reconoce que en los cuidados hay una necesaria interlocución con el Estado, paralelamente que se forja un compromiso intergeneracional y con quienes la acompañan en el camino que se traduce en actos cotidianos.

La aportación del enfoque del buen vivir ha permitido indagar en las biografías de las adolescentes los rasgos que pueden dar cuenta de las prácticas cotidianas para acercarse a esas otras lógicas de organización que han asegurado la vida. Los cuidados en su rasgo colectivo es un eje de exploración para la indagación de los procesos históricos relacionados con la construcción de identidad y un puente hipotético entre nuestras prácticas ancestrales y su vigencia. Visibilizar las raíces de la categoría en la potencia social que otorga su ligazón con el comunitarismo en zonas urbanas y desde su valoración juvenil, es relevante si consideramos la fractura social que el contexto vigente ha impuesto.

Otro principio de este argumento es que existe un pensamiento abismal donde lo no visible, no existe como realidad, es desaparecido e incluso asociado a lo ilegal. Para enfrentar la realidad abismal, se requiere de un uso contrahegemónico del conocimiento científico, que debe considerar: a) la escala del conocimiento, b) la pluralidad de conocimientos y c) la necesidad de una ciencia responsable. La apuesta central de la vida buena radica en entender que es posible conocer creando solidaridad. Así lo dejó claro el testimonio de Mariana. El uso metodológico de la sociología clínica nos permitió acercarnos a las trayectorias escolares y familiares en la reducción de la escala visibilizando las resistencias múltiples y las subordinaciones ineludibles que se evidencian en estos micro procesos.

La epistemología del sur parte de entender que las practicas sociales son prácticas de conocimiento, que la epistemología de los agentes ausentes emerge de subjetividades desestabilizadoras impresionadas por experiencias limiars. De esas prácticas, emergen cualidades que compiten en los campos sociales, convirtiéndose así en campos de experimentación. Las adolescente entrevistadas reconocen que la educación formal no mira

hacia esa dirección por eso, cuesta trabajo hacer un puente entre el contenido de las asignaturas cursadas a lo largo de la trayectoria escolar y su utilidad. Los saberes que si son memorados apelan a la afectividad, al acompañamiento de las personas que se cruzan en las tareas de aprendizaje ahí está otro eje de resistencia.

Lejos del horizonte del cuidado de la vida, para las adolescentes domina la asimilación, el aislamiento lo que trastoca la integración a una comunidad excepto para quien participa en una organización social de lucha por la vivienda.

La fractura de lo social ha dejado reducido el vínculo comunitario a su mínima expresión: la consanguinidad. Estas especificidades estructuran subjetividades que se dirimen entre la resistencia a la embestida del capitalismo globalizado y los quiebres personales acompañados del desmantelamiento del Estado para proveer de cuidados y la debilidad de los grupos humanos de mantener los lazos afectivos al interior de las familias, en la formación de parejas y en la relación entre padres e hijos que problematiza las interacciones en vista de la escasez de recursos y la lucha por la sobrevivencia.

. La pérdida de comunidad y la posibilidad de hacer viable su restitución tiene características específicas en el entorno urbano. Este contexto posiciona las preocupaciones de las adolescentes en lo que respecta a la vida, en la incertidumbre del futuro. En este tenor, lo más evidente fue lo relacionado a la elección de una carrera que permita acceder a un trabajo, y sobre todo la incertidumbre de una remuneración suficiente para la manutención.

Sin embargo, las narraciones descubren una práctica colectiva, familiar, de relaciones afectivas encabezada por las mujeres que incluso se puede extender a amigos, vecinos, las organizaciones o los maestros. Para las madres cabeza de familia, lo colectivo es un modo de crianza central para acompañar a las adolescentes en sus rutinas. Ni la escuela, ni el Estado tuvo mención alguna en esta red.

Un rubro más a mencionar es la seguridad respecto a los robos en la calle de los que hay que cuidarse y prevenir cualquier riesgo no saliendo muy tarde, ni muy lejos. Además de la inseguridad, los cuidados se asocian a la conservación de la salud, la higiene y la pérdida de valor de los alimentos. En el contacto con médicos por prevención o enfermedad, los padres tiene una función central.

El autocuidado fue mencionado solo en una de las cuatro biografías exploradas, siendo una ausencia relevante, mientras que la función de las mujeres como cuidadoras ante la pérdida del padre fue reiterativa. Cabe señalar que el cuidado de la vida puede pasar por la reflexión, el pensamiento, la capacidad de observar lo que se hizo mal, de rectificar para mirar hacia el futuro.

Por lo que toca a la vida en términos generales, su sentido son los lazos que se tejen en la biografía. Los duelos biográficos van configurando significaciones y recuerdos que dan contenido a la posición asumida al intentar una definición de la vida. En el caso de ruptura con el padre, se configura una probabilidad de futuro en soledad acompañando a la madre .

La vida es algo bello, una oportunidad, es amar y valorar lo que te dan, tiene una connotación de búsqueda, de descubrimiento, de ánimo de vivir lo que viene y participar en ese futuro desde lo que anhelas. La comparación entre situaciones mejores o en peores obliga a asumir que las vidas son diferentes, que es necesario el respeto para mirar que pueden ser distinta a las propias pero en estos matices se toca un lado de la indiferencia.

Los contextos de simbolización como pueden ser las fiestas del barrio o las celebraciones religiosas son poco relevantes, quizá reflejo de la crisis de las instituciones que en general experimenta la situación histórica del momento. Los rituales ocurren en las redes familiares donde la cercanía en términos de distancia física o espacial alimenta o reduce la posibilidad de estos encuentros.



## Bibliografía

- Acosta, Alberto 2013 *El Buen Vivir: Sumak Kawsay, una oportunidad para imaginar otro mundo* (Barcelona: Icaria).
- Aguilar, S., Font, N., & Subirats, J. (1999). *Política ambiental en España: subsidiariedad y desarrollo sostenibles*.
- Amaro, L. (2011). Algunas ideas sobre subjetividad, escritura, silencio. *Analecta. Revista de Humanidades*, 5, 17-127.
- Azqueta, O.D. & Field, C. B. 1996. *Economía y medio ambiente. Tomo 3*. McGraw– Hill. Colombia.
- Ávila, J. (Coord.), 2011, *Darío, Prontuario de Acreditación de deserción, reprobación. Histórico Social*. Dirección General Escuela Nacional Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad Autónoma de México.
- Barkin, David 2012 “Communities Constructing Their Own Alternatives in the Face of Crisis” *Mountain Research and Development*, N° 32, S1: S12-S22.
- Barkin, David y Fuente, Mario 2013 “Community Forest Management: Can the green economy contribute to environmental justice?” *Natural Resources Forum*, Vol. 37, N° 3: pp. 200-210.
- Barkin, David y Lemus, Blanca 2014 “Rethinking the Social and Solidarity Society in Light of Community Practice” *Sustainability*, Vol. 6, N° 9: pp. 6.432-6.445.
- Barkin, David; Carcaño Valencia, Erika; Armenta, Wuendy; Cabrera, Diana, y Parra, Gilberto. 2011. *Capacidad social para la gestión del excedente: La construcción de sociedades alternativas*. Novelo Urandivia, Federico, Coord. *La UAM ante la Sucesión Presidencial: Propuestas de política económica y social para el nuevo gobierno*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco; pp. 543-557.

Barkin, David; Fuente Carrasco, Mario E., y Tagle Zamora, Daniel. 2012. La Significación de la Economía Ecológica Radical. *Revista Iberoamericana De Economía Ecológica*. (19).

Baronnet, Bruno; Mora Bayo, Mariana y Stahler-Sholk, Richard (eds.) 2011 Luchas ‘muy otras’. *Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas* (México: CIESAS/UNACH/UAM)

Boege Schmidt, Eckart (2008) El patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México. *Hacia la conservación in situ de la biodiversidad y agrobiodiversidad en los territorios indígenas* (México: INAH, CDI/ Educal, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas).

Bonfil Batalla, Guillermo 1987 *México Profundo: Una civilización negada* (México: Grijalbo).

Bray, David B., Merino-Pérez, Leticia y Barry, Deborah (eds.) 2007 *Los bosques comunitarios de México. Manejo sustentable de paisajes forestales* (México: Instituto Nacional de Ecología).

Bretón, Víctor 2013 “Etnicidad, desarrollo y ‘Buen Vivir’: Reflexiones críticas en perspectiva histórica” *Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y Caribeños*, N° 95: pp. 71-95.

Bourdieu, P. (1979), *La distinción*, París, Les Éditions de Minuit.

Calvo, S., y Corrales, M. (1999): *El libro blanco de la educación ambiental en España*, Madrid, MMA

CEPAL/PNUMA (Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente) (1990), *América Latina y el Caribe: El reto ambiental del desarrollo*, Santiago de Chile.

Conferencia internacional Medio Ambiente y Sociedad: Educación y Sensibilización para la sostenibilidad: Salónica, Grecia, 8 – 12 de diciembre de 1997.

COMISIÓN DE DESARROLLO Y MEDIO AMBIENTE DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. Nuestra propia agenda. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo/ Programa de las Naciones Unidas/ Fondo de Cultura Económica, 1991.

Coneval, (2021). La política social en el contexto de la pandemia por el virus SARS-CoV-2 COVID19 en México.

Costanza, R., & Daly, H. E. (1992). Natural capital and sustainable development. *Conservation biology*, 6(1), 37-46.

Delgado Lemus, América; Casas, Alejandro; Tellez, Oswaldo 2014 “Distribution, abundance and traditional management of *Agave potatorum* in the Tehuacán Valley, Mexico: bases for sustainable use of non-timber forest products” *Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine*, Vol. 10:63.

*De Gaulejac Vincent, Silva Haydee, Memoria e historicidad en Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 64, No. 2 UNAM (Apr. - Jun., 2002), pp. 31-46

De Gaulejac, V. (1993) *Sociologies Cliniques*. Ed. Desclées de Brouwer. París.

De Gaulejac, V. (1987), *La nécruse de classe*, Paris, Editions Desclées de Brouwer

Delgado Lemus, América; Casas, Alejandro; Tellez, Oswaldo 2014 “Distribution, abundance and traditional management of *Agave potatorum* in the Tehuacán Valley, Mexico: bases for sustainable use of non-timber forest products” *Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine*, Vol. 10:63.

De Groot, R.S., Wilson, M.A. & Boumans, R.M.J. 2002. A typology for the classification, description and valuation of ecosystem functions, goods and services. *Ecological Economics* 41(3): 393-408.

De Sousa Santos, B. (2009). Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social. Siglo XXI. De Sousa Santos, B. (2009). Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social. Siglo XXI.

Esteva, Gustavo 2014 “Commoning in the New Society” *Community Development Journal*, N° 49, Suppl. 1:i144-i159.

Esteva, J. (Coord.). *Educación popular ambiental en América Latina*. Pátzcuaro: Red de Educación Popular y Ecología, 1994

Fuente Carrasco, Mario E.; Ruiz Aquino, Faustino; y Aquino Vásquez, Ciro 2012 *Conocimiento indígena contemporáneo y patrimonio biocultural en la Sierra Juárez de Oaxaca* (Ixtilan, Oax: Universidad de la Sierra Juárez).

González Gaudiano, E. J. (2005). Educación Ambiental para el desarrollo sustentable: transiciones conceptuales en la última década. *La profesionalización de los educadores ambientales hacia el desarrollo humano sustentable*. ANUIES, 23-43.

González Gaudiano, E. J. (2001). Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe. *Desarrollo e Meio ambiente*, 3.

González Gaudiano, E. Elementos estratégicos para el desarrollo de la educación ambiental en México. Guadalajara: Universidad de Guadalajara/WWF, 1993

Gonzales, Tirso 2014 “Kawsay (Buen Vivir) y afirmación cultural: Pratec-Naca, un paradigma alternativo en los Andes” en: Marañón, Boris (ed.) *El Buen Vivir y descolonialidad: Crítica al desarrollo y la racionalidad instrumentales* (México: UNAM Instituto de Investigaciones Económicas).

Gutiérrez, J., Calvo, S., & del Álamo, J. B. (2006). Educación para el desarrollo sostenible: evaluación de retos y oportunidades del decenio 2005-2014. *Revista Iberoamericana*.

Huanacuni, Fernando 2011 *Buen Vivir/Vivir Bien*. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias (Lima: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas, CAOI).

Lander, E. (2011). El lobo se viste con piel de cordero. Cuidado con la economía de la biomasa. *América Latina em movimento*. El cuento de la economía verde. Septiembre–

Octubre. Año XXXV. II época. Quito: Agencia Latinoamericana de Información. Pp 1-6.

Lang, Miriam (ed.) 2013 *Alternativas al Capitalismo/Colonialismo del Siglo XXI* (Quito: Fundación Rosa Luxemburg-Grupo Permanente de Trabajo sobre Alternativas al Desarrollo).

Left, E. (2000). *Saber Ambiental. Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*, México, Siglo XXI

Mckeown, R., Hopkins, C. A., Rizzi, R., & Chrystallbridge, M. (2002). *Manual de educación para el desarrollo sostenible*. Centro de Energía, Medio Ambiente y Recursos, Universidad de Tennessee.

Mancera Cardón y Dinorah Miller, Los jóvenes estudiantes de educación superior: Actores diversos y en movimiento en Grediaga Kuri, Rocío y Romualdo López Zarate (coords.) (2011) *Aportaciones a la agenda de investigación sobre educación 2010-2020*, México, UAM Azcapotzalco, Serie Estudios, Biblioteca de Ciencias Sociales y Humanidades. Pags 115 a 147.

Martínez Luna, Jaime 2010 *Eso que llaman comunalidad* (México: Conaculta).

Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo.

Nadal, A. (14 de mayo de 2014). *¿Qué es el capitalismo verde?*, La Jornada. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2014/05/14/opinion/032a1eco>

Nadal, A. (11 de enero de 2012) *Economía Verde, Nuevo disfraz del neoliberalismo*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2014/05/14/opinion/032a1eco>

Navarro F., Santiago y Bessi, Renata 2014 “Across Latin America, a Struggle for Communal Land and Indigenous Autonomy” en <http://www.truthout.org/news/item/24981-across-latin-america-a-struggle-for-communal-land-andindigenous-autonomy> acceso 1º de agosto de 2014.

Newman, P., Jennings Isabella, (2008), *Cities as Sustainable Ecosystems*, Estados Unidos, Island Press, págs. 144- 168.

ONU- SEDESOL(1993). Agenda XXI, tomo 3. Capítulo 36. “Fomento a la educación, al capacitación y la toma de conciencia” Pp. 395 – 504).

Pagiola, S. 2001. Payments for environmental services. Environmental Department, The World Bank, Washington D.C. 299 Págs.

Peña, A. V., Pérez, D. G., Grimaldi, J. C. T., & Álvarez, Ó. M. (2006). Década de la Educación para un Futuro Sostenible (2005-2014): un punto de inflexión necesario en la atención a la situación del planeta. *Revista iberoamericana de educación*, (40), 125-178.

Popkewitz, Thomas S (2000). El rechazo al cambio en el cambio educativo: sistemas de ideas y construcción de políticas y modelos de evaluación nacionales en Perfiles Educativos, vol. XXII, núm. 90, , pp. 5-33 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México.

Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), 2011. Hacia una economía verde: Guía para el desarrollo sostenible y la erradicación de la pobreza – Síntesis para los encargados de la formulación de políticas.

[[Www.unep.org/greeneconomy](http://www.unep.org/greeneconomy)]

Quijano, A. (1990). Paradoxes of modernity in Latin America. *International Journal of Politics, Culture, and Society*, 3(2), 147-177.

- (1995). Raza, etnia y nación en Mariátegui: cuestiones abiertas. *Estudios latinoamericanos*, 2(3), 3-19.
- (2000). El fantasma del desarrollo en América Latina. *Revista del CESLA. International Latin American Studies Review*, (1), 38-55.

Robles Hernández, Sofía y Cardoso Jiménez, Rafael 2008 Floriberto Díaz. Escrito: “Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe” (México: UNAM, Programa Universitario México Nación Multicultural, La Pluralidad Cultural en México, 14).

- Rosset, Peter M. 2013 “Re-thinking agrarian reform, land and territory in La Vía Campesina” *Journal of Peasant Studies*, Vol. 40, N° 4: pp. 721-775.
- Sachs, J., & Malaney, P. (2002). The economic and social burden of malaria. *Nature*, 415(6872), 680-685.
- Secretaría de Educación Pública (2010). *Reporte de Encuesta Nacional de Deserción Escolar en la Educación Media Superior*, México.
- Sepúlveda Gallego, L. E., & AGUDELO SEPÚLVEDA, N. A. T. A. L. I. A. (2012). Pensando la educación ambiental: aproximaciones históricas a la legislación internacional desde una perspectiva crítica. *Luna Azul*, (35), 201-265.
- Stevens, C. et al. 2014 *Securing Rights, Combating Climate Change: How Strengthening Community Forest Rights Mitigates Climate Change* (Washington: World Resources Institute).
- Subirats, J., (2000): «Presentación», en J. Font, y J. Subirats: *Local y sostenible. La Agenda 21 Local en España*, Barcelona, Icaria-Ecología Humana.
- Taracena, E (2002), “Lo irreductible social y lo irreductible psíquico” en *Revista Perfiles Latinoamericana*, num. 21 (Subjetividad, narración y práctica social), Flacso, diciembre, pp.49- 71.
- Tilbury, D. (2003). *Emerging issues in education for sustainable development. Education for sustainable development in Nepal: Views and visions*, 29.
- Toledo, Víctor M. 2014 “México: la batalla final es civilizatoria” *La Jornada* (México: UNAM) Serie de 4 artículos: 22 de julio, 5 de agosto, 2 de septiembre, 30 de septiembre.
- Toledo, Víctor M. y Ortiz Espejel, B. 2014 *México, Regiones que Caminan hacia la Sustentabilidad: Una geopolítica de las resistencias bioculturales* (Puebla: Universidad Iberoamericana, Campus Puebla/Conacyt).

Toledo, Víctor M., Garrido, D. y Barrera Bassols, N. 2013 “Conflictos Socioambientales, Resistencias Ciudadanas y Violencia Neo-Liberal en México” *Ecología Política* N° 46: pp. 115-124.

UNESCO. La educación frente a los problemas del medio ambiente. En: CONFERENCIA INTERGUBERNAMENTAL SOBRE EDUCACIÓN AMBIENTAL, 1977 Tbilisi. Actas. Tbilisi, URSS: Unesco, 1977

UNESCO (2006) Decenio de las Naciones Unidas de la Educación con miras al Desarrollo Sostenible (2005- 2014). Plan de aplicación internacional. Sector de educación de la UNESCO

UNESCO-GOBIERNO, D. E. (1997). GRECIA-SALONICA-Educación para el futuro sostenible, una visión transdisciplinaria para una acción concertada.

United Nations Environmental Programme (UNEP), 2011, Towards a Green Economy: Pathways to Sustainable Development and Poverty Eradication, [[www.unep.org/greeneconomy](http://www.unep.org/greeneconomy)].

Villoro, Luis 2003 Creer, Saber, Conocer (México: Siglo XXI).

Zibechi, Raúl 2008 Autonomías y emancipaciones: América Latina en movimiento (México: Bajo Tierra Ediciones).

## Capítulo Segundo

### Juventud y cuidado de la vida

#### Apartado

#### I

### Ejes epistémicos para una propuesta pedagógica situada

Actualmente, la educación formal es, cada vez menos, un referente de movilidad social y, cada vez más, un mecanismo de exclusión para los jóvenes. El evidente desinterés por sus contenidos pone en duda la viabilidad de las exigencias disciplinarias en el currículo y el sentido mismo de la escuela. Nuestro eje de trabajo en este apartado se remite a la capacidad de la historia y la historicidad frente a las demandas de simbolización, alteridad, comunidad e incluso de autonomía para la preservación y cuidado de la vida con un enfoque situado.

Con este objetivo, la estructura del primer apartado del capítulo segundo consta de cuatro subapartados. En el primero se describe la relevancia del enfoque interrelacional de la categoría de juventud con un panorama de la situación de los jóvenes en México y las contribuciones analíticas que, en la literatura sobre el tema, han dado cuenta de factores que incrementan sus condiciones de vulnerabilidad. Utilizando el marco comprensivo de la socioclínica, el siguiente apartado expone el entorno político, económico y social que organiza el proyecto biográfico de nuestras entrevistadas nacidas todas entre 2001 y 2003 y de sus padres. El tercer apartado enlaza las crisis puberales propias de la adolescencia, con las crisis histórico-sociales. En este sentido, la demanda de simbolizaciones y de resistencia frente a la crisis del cuidado, preservación y reproducción de la vida nos remiten al último apartado, en el que, retomando la metodología de la sociología clínica, expongo los ejes de una propuesta pedagógica centrada en la historicidad como una herramienta que permite restituir los lazos sociales. Nuestra hipótesis advierte que en la reelaboración del pasado en tiempo presente es posible intervenir en las circunstancias que nos rodean desde otra episteme: donde lo aprendido en la vida de todos los días es legítimo y pertinente.

## **Juventud, una dimensión relacionalmente construida**

Según Reguillo (2012), la categoría de jóvenes es, en sí, heterogénea. Sus esquemas de representación configuran campos de acción diferenciados y desiguales. Las perspectivas teóricas utilizadas hasta ahora: la juventud como grupo social, las aproximaciones explicativas cercanas al desarrollo biológico o psicologistas o las explicaciones con un enfoque generacional<sup>24</sup> han mostrado limitaciones que orientan las investigaciones hacia la necesidad de abordar el tema como un fenómeno histórico, relacional, social y culturalmente construido (Kustrin, 2009; Reguillo, 2012).

En México, la historia de la cultura juvenil, ha buscado problematizar a los sujetos en su complejidad. Los enfoques culturalistas han abordado la identidad y la construcción de sentidos enfocándose más en dar voz a los jóvenes desde metodologías de carácter sobre todo cualitativas. De ésta visión se desprende la exigencia de tomar en cuenta las relaciones dentro y entre grupos de edad, clase, género, raza, etnia que los jóvenes establecen.

La autora sostiene que los jóvenes han adquirido visibilidad e interés analítico por su paso en las instituciones de socialización como sectores incorporados, por ejemplo, en el entorno de la educación, desempeñando un rol y ocupando un lugar casi siempre pasivo en el contexto de lo socialmente esperado. Ellos, por su parte, han buscado estrategias novedosas desde la

---

<sup>24</sup>El biologismo retoma la idea de ciclo vital desde el enfoque de la sociología funcionalista y la psicología evolutiva. El hecho juvenil es visto linealmente en términos físicos y sociales hacia la adultez respecto a la toma de roles. La perspectiva de las generaciones aborda el conflicto entre jóvenes y adultos. Ha sido criticado por hacer una representación homogeneizadora de los jóvenes y una percepción externalizada o marginalista respecto de los grupos de edades. (Pueden consultarse Rappaport, 1986; Erikson, 1989; Allerbeck y Rosenmayr, 1979 y Jensen 1976).

micropolítica<sup>25</sup> en el día a día, configurando otros espacios donde sí pueden emerger en el de protagonistas. Es así que el problema de investigación que se presenta en este trabajo está enmarcado en el desfase entre las necesidades de los jóvenes, la realidad excluyente y el desgaste de las instituciones para corresponder a sus demandas.

### **Ser joven en el contexto de la política neoliberal en México**

En México como en América Latina, la población joven ha mostrado un crecimiento porcentual constante desde la década de los ochenta. Sin embargo, el interés institucional sobre la juventud radica en su valor productivo y de disciplinamiento frente a la peligrosidad de conductas fuera de la norma. La población joven representa cerca de la tercera parte de la población del país y en este sentido es considerada un “bono poblacional”; es decir, fuerza de trabajo y posibilidad de crecimiento económico e incremento en la capacidad productiva. El informe sobre juventud publicado por CONAPO en 2010 advierte que de no atender sus necesidades y garantizar su llegada a la vejez fuera de contextos precarios, se agudizarán los problemas derivados de una población envejecida, con oportunidades laborales precarias y complejos cuadros epidemiológicos.

De acuerdo con la Encuesta Intercensal 2015, en el país 25.7% de la población total tiene de 15 a 29 años, 50.9% son mujeres y 49.1% son hombres, entre los que 35.1% son adolescentes de 15 a 19 años. El informe de CONAPO sostiene que, en general, no asistir a la escuela se vuelve un rasgo muy particular conforme avanza la edad. La deserción en la adolescencia y la adultez

---

<sup>25</sup> Para una revisión del concepto de micropolítica consultar a Foulcault (2009) y Alvim (2011). Sobre la utilización del concepto de micropolítica en la investigación sobre juventud y educación se puede consultar a Giovine (2011).

temprana es un problema crítico y centra la atención ya no sólo en el acceso e inclusión de los jóvenes a la educación formal, sino en su permanencia.

El carácter obligatorio en la educación media superior, que alcanzó en 2011 rango constitucional, no ha logrado desincentivar la participación de los jóvenes en el trabajo en favor del estudio. Se han recuperado estudiantes, sobre todo mujeres, que antes se dedicaban a las labores reproductivas de sus hogares, pero los hombres tienen mayor presencia (prácticamente el doble) entre la población que se dedica a trabajar. Las mujeres son más relevantes en la población que estudia y, principalmente, entre quienes se dedican a las actividades domésticas (donde hay alrededor de siete mujeres por cada hombre).

Bourdieu (2019) sostiene que la principal contribución del sistema educativo no reside en equiparar las oportunidades, sino en reproducir las desigualdades existentes, ahora trasmutadas en socialmente justas y legítimas gracias al discurso meritocrático. En este sentido, Popkewitz (2010) enlaza las propuestas de integración vertical respecto a los excluidos con lo que él denomina abyección. A contrapelo, consideramos en estas líneas que, desde el diagnóstico que elabora la epistemología del sur sobre el contexto actual, la “no existencia” de facto de sectores amplios de la población mundial es funcional para los grupos dominantes (De Sousa, 2002, 2012). Así, la idea de rescatar a los sectores no integrados forma parte de un conjunto de mecanismos de control que, como advierte Agamben (2004), encuentra su expresión más sofisticada en el derecho de muerte que se adjudica arbitrariamente el Estado, en los casos en que éste es cooptado por dichos intereses.

Las prácticas y estilos contractuales de las clases desfavorecidas son expresiones de una resistencia cultural frente a un sistema dominante, del cual la institución educativa es parte. La resistencia a la cultura escolar tiene efectos no deseados que contribuirán a relegar a los pobres a ocupaciones manuales y más precarias de trabajo. La escuela primero retribuye a los

estudiantes pertenecientes a los sectores privilegiados, como argumenta Bourdieu (2019). En esta discusión, las propuestas de la educación popular han jugado un papel central para sistematizar la capacidad popular organizada con objeto de incorporar otras epistemes a la formación escolar y no escolar, abonando a la incorporación de los estudiantes, padres de familia y comunidad en la articulación de los currículos educativos (Freire 1987; Adams, Streck y Moretti, 2017).

Es así que, en México, en 2009, de los jóvenes que han tenido mayor posibilidad de insertarse al mercado laboral en trabajos subordinados, uno de cada seis son trabajadores sin pago, siete de cada cien trabajadores son por cuenta propia y apenas 0.5% son empleadores. Los adolescentes reportan una proporción tres veces superior (25.1%) a la de los adultos jóvenes entre los trabajadores sin pago, mientras que 60 % de los jóvenes recibían menos de dos salarios mínimos, es decir, menos de 100 pesos por día de trabajo (INEGI, 2010).

La maternidad representa otro obstáculo para acceder a mejores condiciones. En 2000, nueve de cada diez madres jóvenes percibían menos de tres salarios mínimos. Un factor más de riesgo se relaciona con la dinámica migratoria. Una cuarta parte de los movimientos migratorios internos y alrededor de 40% de la migración internacional corresponden a la población entre 15 y 24 años de edad.

Con base en la información del Censo 2010, se observa que, de cada diez personas de 15 a 29 años, aproximadamente tres, son *ninis*.<sup>26</sup> Esta condición afecta mayoritariamente al sexo femenino, ya que, de la población entre 15 y 29 años, eran *ninis* cuatro de cada diez mujeres y sólo uno de cada diez hombres. Es decir, de cada diez personas que no van a la escuela ni trabajan, ocho son mujeres y dos son varones. Los adolescentes son susceptibles a esta

---

<sup>26</sup> Término que se refiere a quienes “ni estudian ni trabajan”.

situación en la etapa previa al ingreso al bachillerato, si no logran quedarse en alguna de las opciones disponibles, cuando no ingresan a la educación superior o en el caso de abandonar la escuela durante algún semestre intermedio.

En estas condiciones, resulta relevante el concepto de vulnerabilidad, que surge dentro del campo propio de las ciencias ambientales, relativo a los riesgos naturales que enfrenta la población (Prowse, 2003). Otros enfoques (Hilhorst y Bankoff, 2013) han destacado la importancia de las dimensiones estructurales de la vulnerabilidad sociodemográfica y ambiental generada a partir de desigualdades entre las personas, falta de oportunidades y de acceso a la protección social.

La CEPAL reconoce que las personas son vulnerables por conflictos internacionales o nacionales (guerra contra el terrorismo), crisis económica (González, 2009), cambios en el mercado laboral y probable desempleo, disminución de ingresos y de consumo, problemas de vivienda y acceso a la misma, pérdida de cobertura social y asistencial, procesos de renovación urbana, pertenencia a grupos minoritarios, maternidades tempranas, cambios en la estructura familiar, avance de la edad, cambios de residencia, estatus migratorio, entre otros. (Barrenechea, J., Gentile, E., González, S., Natenzon, C. E., y Ríos, D, 2002). Esta vertiente considera la exposición a riesgos e identifica aquellos que cuentan con capacidad para defenderse (CEPAL, 2002).

La probabilidad diferenciada de enfrentar un contexto de vulnerabilidad y recuperarse (Banerreceha *et al.*, 2002) es planteada desde la perspectiva socioclínica que proponemos, distanciándonos de las vertientes teóricas y conceptuales cercanas al darwinismo social y al individualismo metodológico. Si bien dicho concepto es comúnmente utilizado para plantear mecanismos de intervención en política pública, críticas a este enfoque dan cuenta de las

relaciones de dominación que subyacen a la capacidad de los grupos humanos para enfrentarla, como lo explican las perspectivas decoloniales o del feminismo comunitario. Este giro permite visibilizar las relaciones de poder y resistencia que ponen en juego los sectores vulnerados o despojados en sus derechos. Con ello, se explicita la forma en que una minoría se ha adjudicado la capacidad de definir los parámetros de ordenación en una lógica de subordinación que emplea la apropiación de los recursos naturales, el valor del trabajo, la jerarquización sexogenérica, entre otros. Así, los vulnerados no son víctimas, sino luchadores frente al despojo en el que se juega el cuerpo, los territorios, la naturaleza y la vida en lo general. (Feminismo Comunitario, 2014).

En América Latina, frente a la falta de derechos sociales, los pobres contaban con la comunidad, la familia o incluso las relaciones clientelares; sin embargo, el individualismo rompió los lazos de apoyo, incrementó la incertidumbre y retrasó los roles característicos de la vida adulta (Saraví, 2009). Pese a la lectura normativa de los roles juveniles de este enfoque (cuyos límites ya se mencionaron líneas arriba), el autor expone las dificultades que demandan atención para esta población.

Saraví (2009) identifica que estos factores retrasan la maternidad en las mujeres y la postergación de la unión conyugal en jóvenes de los sectores medios y populares. Según sus resultados de investigación, existen tres tipos de desigualdades que se van acumulado en ciclos de vulnerabilidad: 1) desigualdades privadas que se estructuran con la transición familiar; 2) locales vinculadas con la organización del espacio urbano, y 3) institucionales, como es el caso del acceso a la educación. En el caso de las desigualdades locales, la concentración urbana de los sectores más desfavorecidos es un rasgo característico en América Latina, pero actualmente se ha agregado

a éste el aislamiento social. Al escaso desarrollo de un mercado de trabajo local, el debilitamiento del capital social de una comunidad sin acceso a empleos ni consumo se vincula también con la erosión de las redes sociales, los procesos de aislamiento y el paulatino acortamiento de la solidaridad. Los hogares tienden a reservar sus activos para sus propios miembros o para sus círculos cercanos.

En lo que respecta a la exclusión institucional, en la literatura se abordan tres ejes: a) Los organismos internacionales reconocen los riesgos a los que se asocia la pobreza en los jóvenes y su posible inserción a la esfera de la ilegalidad, enfocándose en la prevención de conductas violentas (Torres, 2005). Críticas a este enfoque han considerado que dicha mirada criminaliza a los jóvenes en situación de pobreza. b) Abordaje que prioriza la atención estratégica para el desarrollo de los países latinoamericanos donde la juventud representa un activo de la región (Gallart, 1996). Estos trabajos se plantean la necesidad de insertarlos al mercado laboral y la prevención de rutas disfuncionales c) Análisis interesados en el ámbito educativo, en la relación entre la deserción escolar, rendimiento académico y las condiciones de origen.

### **Genealogía de la crisis: de las instituciones de acogida a las líneas abismales en las biografías juveniles**

Una consideración importante desde la propuesta analítica empleada en este trabajo es partir del contexto histórico social que va configurando la biografía de los actores. Las huellas de crisis constantes en el país se dejan ver en los conflictos personales de los jóvenes y de sus padres. Estas perturbaciones en la esfera económica han impactado profundamente el funcionamiento y legitimidad de las instituciones familiares, políticas y escolares. En el año 2000, cerca del nacimiento de nuestras entrevistadas, México experimentaba, tras poco más de

siete décadas de gobiernos priistas, la alternancia del poder ejecutivo con el triunfo del panista Vicente Fox Quezada. Para 2003 las denominadas políticas de corte neoliberal cumplieron 21 años.

Con Vicente Fox avanzó la segunda generación de reformas estructurales impuestas por el Consenso de Washington con ciclos de privatización, orientación de la economía al mercado externo y control de variables macroeconómicas. En 2006, las jóvenes adolescentes cursaban la educación primaria, mientras Felipe Calderón, segundo gobierno de la derecha en la presidencia, fue electo. Su mandato inicia la privatización de la seguridad social. En 2011, la industria eléctrica fue concesionada a privados.

Este periodo registró los niveles de violencia más altos en los últimos cincuenta años. Con una elección cuestionada, una guerra entre carteles de la droga y un aumento considerable del consumo de narcóticos en el territorio, Calderón empleó una política punitiva militarizada. Con una escalada de crímenes nunca vistos anteriormente, el número de víctimas creció de manera exorbitante. Hoy el secretario de seguridad de su gobierno enfrenta un juicio en la unión americana por narcotráfico, con la sospecha de que ambas cabezas de los gobiernos panistas (Calderón y Fox Quezada) gobernaron vinculadas al tráfico de drogas. Así, nuestras entrevistadas, que nacieron con la alternancia, terminan los estudios de primaria en medio de un fuerte contexto de inseguridad con un conteo de cerca de 90 000 muertos, una tasa anual de 19.6 homicidios por cada 100 habitantes en 2017. En diez años de supuesta lucha contra narcotraficantes, 42 251 jóvenes murieron violentamente, cifra sin precedentes. Las tasas más altas de muertes por homicidio se encuentran entre quienes tienen de 15 a 30 años de edad, aunque en los rangos de edad de 15 a 19 años es del doble, como advierte la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) en su informe Violencia, niñez y crimen organizado, publicado en 2016 (Camacho, 2018).

El periodo de gobierno más reciente para quienes entrevistamos es el que inició el 1 de julio de 2012, cuando se encontraban cursando la secundaria y, a su egreso, debieron ser evaluadas para el ingreso al bachillerato. Dicho proceso excluye a una gran cantidad de jóvenes del acceso a la educación media en un momento histórico que incentiva el surgimiento de pequeñas escuelas privadas en vista del agotamiento del sistema público y la estimulación gubernamental para que los estudiantes paguen por la educación que reciben. Es éste un mecanismo que decidirá sus trayectorias escolares. Mientras ellos son evaluados y algunos expulsados del sistema escolar, Enrique Peña Nieto, candidato por el PRI y el Partido Verde Ecologista de México, ganaba la elección presidencial. Su mandato protagonizó una de las etapas de la historia con mayor corrupción, despilfarro en el uso de recursos públicos, narcotráfico y represión política con constantes violaciones de derechos humanos.

El gobierno de Peña inició haciendo frente al movimiento juvenil #YoSoy132, que protestó contra la negativa de las televisoras para transmitir el debate entre los candidatos a la presidencia. La protesta fue reprimida. En este sexenio se llevó a cabo la reforma energética que entregó la renta petrolera a las empresas trasnacionales, dejando al país subordinado a los intereses geopolíticos de Estados Unidos. Se aprobó la reforma educativa dirigida a la modificación de las relaciones laborales con docentes, de acuerdo con las exigencias de los organismos internacionales.

Lo más grave en la memoria colectiva del sexenio fue la desaparición de 43 estudiantes de la Escuela Normal Rural Isidro Burgos de Ayotzinapa, en el estado de Guerrero, donde estuvieron involucrados funcionarios del gobierno en contubernio con la delincuencia organizada. Este acto provocó un movimiento social con fuerte apoyo. El sexenio terminó con el triunfo electoral del partido de izquierda, encabezado por Andrés Manuel López Obrador.

Para hablar del árbol genealógico de los jóvenes, observemos el contexto histórico en que se desenvuelven los lazos que sus padres tejieron en la etapa de juventud. Cabe decir que las adolescentes de nuestro interés son la segunda generación de los gobiernos neoliberales cuya política había ya avanzado durante la juventud de sus progenitores. Desde 1982, la política neoliberal se tradujo en el abandono del Estado interventor. Toda la actividad productiva y comercial empezó a destinarse al mercado mundial, en particular norteamericano; se dio prioridad al capital financiero en lugar del capital productivo, con vistas a insertar al país en la globalización de la mano de las grandes corporaciones (Salazar, 2004).

Durante el gobierno de Salinas (1988-1994) se concretó la entrada de México al Tratado de Libre Comercio entre en EU, Canadá y México; nuestro país se consolida como exportador de maquila a bajo costo, frente al debilitamiento del mercado interno y la permanente subvaluación del peso. Este sexenio finaliza con el levantamiento armado del EZLN, el 1º de enero de 1994.

Con el gobierno de Zedillo Ponce de León (1994-2000) se produjo el “error de diciembre”. El resultado, en el ámbito internacional, se concretó en una situación de emergencia financiera y en la caída de las bolsas de valores en América Latina. La primera crisis de la globalización hizo acto de presencia. El sector bancario, en su totalidad, fue técnicamente declarado en bancarota. En febrero de 1995 se instrumentó su rescate financiero. Durante este sexenio se modificó la Ley del IMSS para privatizar el sistema de pensiones (surgen las Administradoras de Fondos para el Retiro –Afores–), se privatizó Ferrocarriles de México, aeropuertos y la comunicación satelital.

Esta etapa del sistema capitalista, denominada globalización, presenta características inéditas: actividades internacionalmente dispersas, una nueva articulación de las dimensiones de tiempo y espacio (Castell, 1998), el trastocamiento del concepto de “Estado nacional”, el uso de

nuevas tecnologías de la información y comunicación permeando las actividades productivas y financieras. El sistema financiero adquiere un carácter globalizado, acompañado de una devastación ecológica con impacto global.

Las historias de vida que escuchamos tienen lugar en una nación subdesarrollada, dependiente, que busca su inserción en el concierto de la globalización como un país proveedor de materias primas, mano de obra barata, maquila y ensamblaje, sin mercado interno y con una industria nacional desmantelada. Este proceso histórico enmarca las crisis biográficas, la pérdida del empleo en los progenitores, la disolución de los matrimonios, la imposibilidad de acceso a la vivienda propia, el trabajo precario y sin prestaciones para los padres y el abandono económico o afectivo hacia las adolescentes.

Las biografías de padres e hijos han sido golpeadas por las constantes crisis de un país saqueado. Las crisis nacionales han abierto líneas abismales en las historias personales de amplios sectores de la población nacional, es decir, espacios de no existencia en la vida de los jóvenes, zonas que oscilan entre lo ilegal y la invisibilidad: la probabilidad de exclusión del sistema educativo, el contacto con las drogas, la violencia cotidiana institucional o en las calles, las amenazas y el temor constante de desaparición para las mujeres adolescentes, etc. La globalización, la profundización de las políticas neoliberales y sus privatizaciones ha estado acompañada de un fuerte mecanismo de violencia social y política, corruptela y debilitamiento institucional.

La categoría de juventud demanda co-presencia, es decir, visibilidad, voz y capacidad de intervenir en la realidad en favor de sus intereses, roles, prácticas, y experiencias en relación con los otros grupos sociales con quienes socializan. Considerar a la población joven exclusivamente en su carácter de fuerza de trabajo habla de la incapacidad con que las

instituciones que, con poca legitimidad, e incluso bajo sospecha de ilegalidad, plantean respuestas a los no existentes de facto. Este panorama arroja a sectores amplios a vivir dentro de experiencias que trascurren en las líneas de frontera, entre su existencia como dato demográfico y la invisibilidad de sus deseos y expectativas.

Quienes habrán de soportar el peso de las demandas de producción de mercancías y bienes, sin derechos laborales son ellos. La hipótesis de Reguillo (2017) es que los jóvenes se resisten a convertirse en guerreros de una batalla que no es la suya, y asumen las estrategias y códigos de un agente que se moviliza y gestiona con los recursos que tiene a la mano en un espacio de acción que involucra la identidad, el cuerpo, la vida cotidiana, el territorio y la palabra.

Si la institución de la sociedad otorga a la vida un precio a pagar, paradójicamente deja de ser un derecho para todos. Una paradoja conduce a situaciones contradictorias al sentido común y da lugar a una incoherencia: ¿cómo puede el eros elegir un objeto de deseo en un contexto que obliga al egoísmo y pone en juego la sobrevivencia? Según Reguillo (2017) cuando las políticas neoliberales definen las condiciones de fondo para hacer viable la vida, se van suprimiendo los ritos de pasaje, preponderando tendencias homogeneizadoras. Así la precarización no es solo estructural sino vital y subjetiva, es decir, impide al sujeto pronunciarse con certeza sobre sí mismo.

La adolescencia, como transición de la infancia a la vida adulta, es susceptible de presentar crisis que se asocian a la emergencia del cuerpo erotizado, vinculado al desarrollo de los caracteres sexuales secundarios. Una de las más comunes es la patología del acto, que consiste

en el deseo de muerte real del cuerpo físico, frente a la incapacidad de desplazar simbólicamente el cuerpo infantil por el cuerpo erotizado. En esta etapa, el objeto amoroso que proveía al niño de todas las necesidades básicas y placenteras (los padres) es trasladado al exterior, es decir, al grupo de pares. Este tránsito le permitirá vincularse a un objeto de amor elegido entre sus iguales, lo que le ayudará a construir identificaciones y formas de vinculación independientes. Por eso se asocian a ésta edad conductas de riesgo, dado que la necesidad de eliminar el cuerpo infantil puede no encontrar respuestas en el plano simbólico y pasar al acto real en busca de la muerte.

Bleichmar (2005) se pregunta: ¿cómo influye el contexto histórico en las subjetividades de los jóvenes fuertemente expuestos a tendencias individualizadoras? La autora advierte que, al reducir la existencia a la sobrevivencia, los mecanismos de estructuración interna se ven trastocados desde sus bases. El desconocimiento del otro humano a que obliga el individualismo llevado a sus límites, borra los márgenes de las normas. La obediencia a la ley se estructura internamente mediante la tramitación del complejo de Edipo.<sup>27</sup> Para Bleichmar (2005) es menester reconocer que en el orden que impone la prohibición de incesto se juega también algo de “la renuncia por amor” a la captura de quien está situado en una posición de indefensión, sometido y dependiente. Este vínculo es amoroso y normativo a su vez. Representa una huella interna fundante para el niño y tiene un papel constitutivo en la cría humana, es la premisa de la humanización y posibilita las condiciones de vida durante el nacimiento y los cuidados

---

<sup>27</sup> El Complejo de Edipo es el conjunto organizado de deseos amorosos y hostiles que el niño experimenta respecto a sus padres. En su forma llamada positiva, se presenta como deseo de muerte del rival, que es el personaje del mismo sexo y deseo sexual hacia el personaje del sexo opuesto. Según Freud, el complejo de Edipo es vivido en su periodo de acmé entre los tres y cinco años de edad, durante la fase fálica; su declinación señala la entrada en el periodo de latencia. Experimenta una reviviscencia durante la pubertad y es superado, con mayor o menor éxito, dentro de un tipo particular de elección de objeto amoroso. El complejo de Edipo desempeña un papel fundamental en la estructuración de la personalidad y en la orientación del deseo humano. Si bien la expresión “complejo de Edipo” no aparece en los escritos de Freud hasta 1910, lo hace en términos que demuestran que ya había sido admitida en el lenguaje psicoanalítico. Su eficacia proviene de que hace intervenir una instancia prohibitiva (prohibición del incesto) que cierra la puerta a la satisfacción naturalmente buscada y une de modo inseparable el deseo y la ley (punto sobre el que ha puesto el acento J. Lacan).

posteriores. Son éstos los pilares de la socialización en que aparece el ser humano como signo de amor.

El contrato social supone un reconocimiento de la relación con el otro desde el punto de vista de su legitimidad interna por la vía del amor, que reprime los instintos primarios y que, en última instancia, origina la conciencia. Sin embargo, la autora señala que la necesidad de autoconservación opuesta a la de autopreservación arroja a la sociedad a una crisis mediada por un vacío de representaciones humanizantes. La autoconservación no tiene representación psíquica sino por el sistema de mediaciones que implica la toma a cargo por el yo de la preservación de la vida, como lugar de amor y protección del otro. La autopreservación remite a los aspectos identitarios del yo, lo que se es (a diferencia del ideal) que se articula con lo que se debe llegar a ser (y por ende con el sistema cultural normativo). Estas dos dimensiones se amalgaman en el yo. Cuando se rompe una parte de sus bases y se obliga a la defensa extrema, lo que sucede en los contextos tan individualizados, las consecuencias se desplazan hacia las formas en las que el yo se representa a sí mismo generando desestructuraciones o restituciones que ya no retornan a su forma originaria.

La capacidad de simbolización que impone el cuerpo adolescente se tramita, entre otras formas, en los lazos afectivos, en la alteridad y da pauta al aprendizaje compartido respecto a la frustración o las normas sociales. Pero, en la disociación de la autopreservación y autoconservación, el mundo se instituye disociado de las bases de legitimidad interna normativa originaria. Plantear el cuidado de la vida como horizonte de posibilidades se asocia a la misma construcción de identidades, donde el yo no se desvincula del marco de cuidado del otro.

Pese al irreductible psíquico y el irreductible social, el terreno social es constitutivo de prácticas en las que se va articulando lo interno; por eso la sociología clínica propone un análisis interaccional tanto de los problemas internos, como de su reflejo político o económico. Lo personal se configura y es configurador del entorno por lo que visibilizar estos enlazamientos va integrando un método comprensivo. El puente entre la sociología clínica y la epistemología del sur está genealógicamente articulado en la teoría crítica, la crítica a la racionalidad instrumental y al interés en el sujeto o, mejor aún, en la liberación del sufrimiento colectivo y particular. Si bien existen premisas de distanciamiento entre una y otra,<sup>28</sup> la pregunta por la relación entre el sujeto y la estructura y la demanda de actuar sobre la realidad permite plantearse una mediación con utilidad comprensiva, y para articular propuestas de intervención no verticales.

El cuidado de la vida que propone la epistemología del sur problematiza el origen y destino del saber (De Sousa Santos, 2009) y busca superar la falacia de contemporaneidad; es decir, la eliminación de conocimientos alternativos que revelan lógicas de poder y dominación. La sociología clínica sustenta su análisis en la escucha, es el otro quien puede reconocer al individuo como portador de deseos y asignarle un espacio sociosimbólico. Invisibilizar o eliminar lo que saben los jóvenes sobre la vida o de la realidad nos describe lo que el autor llama pensamiento abismal, es decir, “un sistema de distinciones visibles e invisibles donde lo invisible desaparece” porque “la imposibilidad de co-presencia de los dos lados de la línea” es suprema y arrojada a lo ilegal, que define a los no candidatos para la inclusión. Las problemáticas a las que se enfrentan los jóvenes encuentran respuestas en el disciplinamiento y la inserción laboral, lo que obedece a los intereses de la clase dominante que convierte en trasgresión a la norma lo que no se

---

<sup>28</sup> La Epistemología del Sur parte de una crítica radical a las explicaciones occidentalizadas sobre la realidad del sur (El Sur hace referencia al lugar metafórico que ha sido “dominado”, “colonizado” por el norte que puede ser representado metafóricamente por occidente). Trasladar modelos explicativos del norte al sur ha formado parte de las múltiples formas de subordinación que legitiman el estatus de los dominantes. Sin embargo, la epistemología del sur reconoce la existencia de sures dentro de los nortes. Es aquí donde emergen las posibilidades de mediación y de diálogo de saberes.

acomoda a sus intereses: la condición de afirmación de una parte de la humanidad, significa el sacrificio de la otra, la excluida.

La epistemología del sur demanda un entendimiento situado de la realidad priorizando el vínculo, los lazos sociales que garantizan el cuidado mutuo. Éste es otro puente entre ambas perspectivas analíticas. La Sociología clínica parte de entender los sufrimientos a partir de su estructuración histórico-social pues la relación de cada uno con el mundo se define desde proyecciones, representaciones, introyecciones que determinan los marcos de la memoria, del olvido, de pensamiento, de la interpretación y de la acción. Trabaja con el tiempo y los significados restituyendo simbolizaciones y vínculos trastocados por el entorno vigente. La operación de reconstruir la historia de lo propio es un ejercicio comprensivo y de copresencia, en tanto se puede realizar con otros: en pasado y en presente, con quienes se pueden encontrar soluciones a los problemas compartidos.

La autonomía es un asunto de mayor relevancia en el trabajo con la historia. La clínica lo articula desde las contradicciones internas que el sujeto se ve obligado a debelar. El valor colectivo de la autonomía en el trabajo grupal puede ser una artista central para las propuestas de comunalidad de la epistemología del sur que dibuja contornos de democratización para la socialización entre los pueblos.

Dos puentes más. La implicación de quien investiga que es identificada por la sociología clínica da cauce a la investigación-acción tomando como punto de partida el reconocimiento de la historia del investigador, con consecuencias éticas y sociales que dan forma a la episteme. Por último, la centralidad de la vida que demanda la epistemología del Sur rebasa los posicionamientos freudianos sobre el impulso de eros en tanto sistema propiamente humano a

la manera de la racionalidad. En contraste, en el buen vivir, se incluye a mares, ríos, piedras y, en general, todos los ecosistemas, es decir, parte de una perspectiva no occidental ni normativa de lo vivo. Sin embargo, para la sociología clínica, la pulsión de eros es entendida en el reconocimiento del otro, lo que permite configurar un espacio simbólico social de emergencia de lo comunal: el grupo de pertenencia, las pautas y valores colectivos para construirse e identificarse como sujeto.

### **Sujeto: resistencia, intervención, demanda pedagógica y epistémica**

Para Touraine (1994), el sujeto es movimiento social, es acto de defensa de los dominados contra los dominadores. Emerge en interacción con el otro y desde una interacción particular: el deseo. Lo irracional, el impulso, las pasiones, la imaginación, la creatividad que desafía la racionalidad “moderna” son un camino para la liberación. El deseo pulsional da cabida al surgimiento del actor en un sentido amplio, vital, existencial, político e histórico (Ricoeur y Neira, 2003; Freud, 2020; Touraine, 1994).

Touraine (1994) apela en parte a Freud, para quien el deseo derriba las barreras de la interioridad. La relación con el otro permite escapar de la autodestrucción que amenaza siempre la libido. Sólo cuando el otro sujeto se dirige a mí, a fin de que yo sea sujeto para él, soy, en efecto, sujeto. Es entonces en la relación interpersonal, amorosa o amistosa donde se afirma. Aquello que le impide emerger, como la miseria, la alienación o la represión da cuenta de que el respeto por el otro es la condición primera de la justicia.

Los relatos de vida no expresan solamente historias singulares, sino de familias, de clases, de pueblos. Comprender los mecanismos que determinan los destinos individuales y colectivos es clave para evidenciar cómo las relaciones sociales, tal como existen en un momento dado (en la sincronía) y tal como han evolucionado (en la diacronía) influyen en la historia y la vida de un individuo, es decir, su manera de ser, de pensar, sus elecciones afectivas, ideológicas, profesionales, económicas, entre otras (De Gaulejac, 2006).

Al indagar en el devenir como un proceso propio, se articula la defensa del sujeto contra la sociedad, pues se ponen al descubierto las relaciones de poder y dependencia, de ruptura y de repudios dentro de su propia vida. Las modalidades que asume el antagonismo social, al menos en los casos analizados por De Gaulejac (2006), refieren a un conflicto que tramita el sujeto en forma “individual” y tiende a convertirse en imposible de explicar en términos causales. Si acaso, es descrito como una falla propia, algo que no se hizo “bien”, una falta individual.

La sucesión de generaciones inscribe sus efectos en los miembros de una familia de tal forma que cada uno está ligado a otros por lazos económicos, ideológicos y afectivos que se movilizan, en gran medida, de manera inconsciente en el linaje. El individuo se ve limitado por esos vínculos que coartan su libertad de movimiento, pero también son relaciones que lo insertan en una red relacional que implica el tejido familiar y social, sitúa su lugar, su identidad (De Gaulejac y Ochoa, 2002). En este tenor, el abordaje escolar de la historia nacional o internacional puede ser la punta de lanza para la comprensión propia y la configuración de identidades arraigadas en lo propio, que se asoma en la genealogía propia, en la historia del barrio, de una nación, como lo advierten las teorías decoloniales.

Las narraciones testimoniales dan cuenta de ese inevitable choque histórico entre un proyecto y sus posibilidades estructurales. Los jóvenes que cursan la educación media superior están

configurando su espacio interaccional, colectivo, afectivo y de saberes en el contexto de esos conflictos históricamente definidos. El pensamiento histórico-social permite construir interlocución con la realidad que nos atañe: da pauta para retomar el eje expuesto por Reguillo (2017) y por Bleichmar (2005) acerca de la carencia de simbolización a partir de la valorización del pasado, de fronteras que definen el presente y de las epistemes. Desde ahí habrá que identificar la ausencia del objeto anhelado, lo que conduce al reconocimiento del otro, posibilitando enlaces de representaciones y haciendo intervenir los procesos de simbolización.

El eje de saberes histórico-sociales en la educación formal permite situar espacial y temporalmente las biografías personales dentro de dinámicas que hacen posible trastocar el aislamiento individualizador, pues la dinámica grupal da cabida al reconocimiento de lo común, lo estructural, lo colectivo de la realidad vivida, al mismo tiempo que se incrementa la capacidad de intervenir lúcidamente sobre la propia historia, incluso como grupo (Riviére, 1997).

La implicación del investigador es un puente metodológico que abre el camino para que cada participante de un grupo escolar pueda discutir las hipótesis sobre su propia situación, proponer otras, enriquecerlas o contradecirlas, permitiendo una interacción constante y dialéctica entre objetividad y subjetividad, entre los fenómenos colectivos e individuales, lo social y lo psíquico. La intervención pedagógica restituye el lugar del saber histórico, a partir de restituir lo propio, dotando a dichos saberes de relevancia práctica y existencial al brindar un espacio de escucha colectivo, en un contexto social crítico a nivel institucional y de crisis de la vida para los grupos juveniles.

La “transformación de la realidad” se refiere a la puesta en palabras de una experiencia que supone una serie de operaciones en las que intervienen el acto de recordar, de reconstruir la secuencia histórica, de organizar el relato de lo acontecido desde las significaciones que

adquiere en el presente subjetivo y colectivo (De Gaulejac, 2006). Ello implica que el hecho social es reaprehendido y que el pensamiento es capaz de articular las dimensiones simbólica y socio-histórica.

El olvido y la herencia son dos ejes de interés dentro esta perspectiva. En el juego del olvido, lo que no se dice o permanece fuera de la historia, en el inconsciente colectivo o biográfico, conforma la historia incorporada, hecha natural y olvidada como tal. Da cuenta de una lectura de las formas de dominación y sujeción que las historias familiares y sociales revelan u ocultan en una lucha por encontrar un lugar. Éste es el caso de los secretos familiares. La herencia, “lo que llamamos el ‘destino’ no es sino la expresión de lo que nos ha sido destinado por aquellos que nos precedieron” (De Gaulejac, Taracena y Rodríguez, 2006). Considerando las dimensiones sociohistóricas de los destinos personales, cada uno puede comprender cómo los diferentes factores contribuyeron a posicionarle en el mito construido por la familia y a situarle en las interacciones, lo que modifica su relación con la “situación actual”.

La actividad de narrar la propia historia, de producir el testimonio sobre la experiencia vivida constituye un hacer que, en tanto inserto en la praxis social, permite la apropiación y la transformación de las estructuras en el trabajo mismo de desestructuración-reestructuración (De Gaulejac, Taracena y Rodríguez, 2006). No hay amor sin deseo ni reconocimiento del otro, pero tampoco sin historia de vida, sin resistencia a la adversidad y a la pérdida.

Para Touraine (1994), sexualidad y comunidad impiden al poder social adueñarse de la personalidad y de la cultura; por eso redefinir al sujeto va en dirección a la autonomía del actor. El hecho mismo de colectivizar y poner en común lo que se está viviendo en lo subjetivo ayuda a verse no como víctimas solitarias, sino como producto de una injusticia social a nivel macro,

a emerger de una posible cadena de derrumbe que, muchas veces, forma parte de la marginalidad y la exclusión. Ésta es una pista para la didáctica de la historia en el aula.

Uno de los límites de la propuesta radica en preguntarse: ¿es entonces una cuestión de sobrevivencia para el individuo situarse “en sí” antes de posicionarse en la historia y en las relaciones sociales? Es necesario que tenga el sentimiento de un mínimo de autonomía del Yo para que acepte ver en qué es el producto de factores socio-históricos, y que pueda instaurarse una dialéctica entre la individualidad y la realidad exterior. Esto es relevante en un contexto donde la lógica del mérito individual y el estigma del fracaso han configurado una aparente tabla de medición de las capacidades de unos respecto a otros, aunque la lucha por los lugares de integración está, en el fondo, pautada. En este punto elaboramos un puente más respecto a la epistemología del Sur y la sociología clínica. La primera se orienta hacia la necesidad de autonomía de los pueblos organizados, la segunda insta a indagar en la fundación de la autonomía desde las bases que articulan la legitimidad del otro en la configuración del yo ( es decir, en la renuncia amorosa de destrucción y el reconocimiento del lugar sociohistórico en el que cada uno va resolviendo las contradicciones y sufrimientos).

La educación ha sido pensada como una mediación: no es nunca neutra frente a los intereses de los gobiernos, las empresas, de grupos locales o los de la comunidad. Hablar de educación plantea una posición política y económica en disputa. Es en este sentido relevante traer a cuenta los mecanismos de control que en referencia a la escuela Popkewitz (2010) llama “administración social del niño”, “gobierno del alma” y “administración de la libertad”, donde las instituciones hacen la función de fabricar sujetos económicamente productivos y políticamente debilitados. A contrapelo, el trabajo con la historia que aquí se propone, se sustenta en una pedagogía y una didáctica que parten de la investigación y la implicación

mirando el contexto sociopolítico de los jóvenes apelando a la escucha y la escritura histórica de sus problemáticas y sus temores, incluyendo al docente. Una educación deliberadamente mediadora para la emancipación, debe aprender a hacerse cargo de la realidad y entender que es el referente último del quehacer educativo.

En conclusión, la sociología clínica contribuye al cuidado de la vida como es entendida desde la epistemología del Sur, en cinco vías: a) da cabida al enlace de lo social y lo psíquico para pensar la emergencia de sujetos con capacidad de intervenir en el mundo; b) abre camino al trabajo de historizar; c) permite la reconstrucción de lo colectivo a partir del lazo biográfico común, compartido dando densidad a la comunalidad; d) Abre la puerta de la autonomía considerando la dimensión subjetiva y e) establece mediaciones para la simbolización en diferentes tiempos históricos: pasado, presente y futuro. Estos puentes permiten la elaboración de una propuesta pedagógica con soportes metodológicos y epistémicos concretos para el cuidado de la vida de los jóvenes en el marco de la educación formal, de cara a las múltiples crisis a las que nos enfrenta la realidad mexicana.

## **Apartado**

### **II**

#### **Trayectorias escolares, líneas abismales y aprendizajes de frontera.**

Las jóvenes que cursan la educación media superior articulan sus biografías en un contexto nacional de riesgo. Este fenómeno se acompaña de un conjunto de crisis institucionales que van desde procesos abiertamente de selección – exclusión o violencia, hasta mecanismo más sutiles de fractura de los lazos tradicionales de cuidado. Frente a ello, emerge dentro

de la trayectoria escolar, la figura docente que en las etapas de primaria y secundaria, es capaz de restituir la importancia de la comunidad en el cuidado mutuo. En la etapa educativa posterior, las prácticas democratizadoras e incluyentes que se tejen en la cotidianidad configuran espacios escolares que tranquilizan y crean mundos simbólicos en el límite de lo posible. La valorización de epistemes sentipensantes puede ser relevante para potencializar la contención de las rupturas afectivas y la re - constitución comunitaria. En los párrafos siguientes, describimos las líneas abismales que las mujeres experimentan en su historia de vida con objeto de visibilizar los saberes que emergen de su experiencia, abriendo coordenadas espaciales y temporales nuevas.

### **Líneas abismales y territorios juveniles en disputa**

Perder lo que nos sostiene, los lazos que nos vinculan, los vínculos primarios que articulan nuestros primeros recuerdos de afecto, competir por un lugar que tendría que pertenecernos solo por existir, nos obliga a hablar del suelo que pisamos. Las mujeres adolescentes habrán de articular su proyecto de vida en los bordes de muchas líneas, ahí, donde la imaginación, la creatividad, la creación, buscaran caminos para dejarle un lugar al impulso de vida que nos detiene, que nos sostiene justo antes de caer.

La experiencia que ocurre en la frontera tiene diferentes matices. El género, la raza, la pertenencia étnica, el territorio, la clase, la edad, etc., en conjunto, van configurando esquemas de subordinación y jerarquización que provienen del orden dominante. La posición que cada uno ocupa en el plano de lo simbólico, lo social y en términos de lugar físico, dibujan tanto los conflictos como las formas de dominación.

Las experiencias de “frontera” adquieren mayor peso justo en la zona fronteriza de nuestro país y van adquiriendo matices a lo largo y ancho del territorio, En México, la vida cotidiana transcurre en un entorno de violencia aguda, Ciudad Juárez, espacio colindante entre México y Estados Unidos, ha atestiguado una gran cantidad de feminicidios. En su mayoría, las víctimas son mujeres jóvenes y adolescentes. En 2019 del total de las personas desaparecidas, la mitad son del sexo femenino. De 2015 a septiembre de 2018 se registraron 225 asesinatos de menores de 18 años de edad<sup>29</sup>

Para Segatos (2013) los feminicidios no dejan de ser vistos en el marco de una guerra por la apropiación de tierras y disputa por el control de los bienes naturales. Matar a las mujeres abona al exterminio de las practicas asociadas al cuidado de los grupos humanos y fortalece el imaginario de dominación de cuerpos y territorios. Así, los feminicidios pueden considerarse parte de una estrategia de despoblamiento y control estratégico donde la vida pasa a segundo término.

El feminismo comunitario indígena habla del cuerpo territorio, en una metáfora que permite colocar en la misma tensión explicativa a las mujeres y los intereses económicos internacionales sobre los recursos con el fin de lograr el control, la posesión y la ocupación. Se enlaza en este nivel la colonización territorial de los pueblos y de la corporalidad en continuidad con una ocupación que, históricamente ató la acumulación de riqueza, la violencia y los despojos.

---

<sup>29</sup> <https://www.proceso.com.mx/600750/en-mexico-asesinan-a-mas-ninos-ninas-y-adolescentes-que-en-paises-en-guerra-save-the-children?fbclid=IwAR1LiC4EAUv6tcPZxxhkO4ud4EJGB9H5t1W47cNBUq5jEu6783he7RjD1DY> consultada el 24 de 09 de 2019.

En el caso de la educación media superior, la violencia en el noviazgo, el control de los padres o tutores y familiares sobre los comportamientos, vestimenta y acceso a los recursos sociales, económicos o culturales destinados a las mujeres del grupo familiar, la poca importancia de los asuntos relativos a la equidad de género en el currículo, el acoso de profesores contra estudiantes, la inseguridad en el transporte público, etc., configuran un contexto que no les otorga soportes para que puedan actuar con certidumbre. Es así que se configura una línea abismal en las biografías de las jóvenes que cursan el bachillerato con matices en el marco de la experiencia de cada una.

En lo que respecta a la institución escolar, las jóvenes crean y se apropian de espacios expresivos que van configurando símbolos y sentidos al interior de la escuela, aunque en el terreno de lo simbólico existen disputas que atañen al poder concreto. Como es de suponerse, la población estudiantil poseen menos recursos en comparación con las posiciones políticas de funcionarios dentro de los planteles que deja ver las redes complejas de contubernio que hacen uso de recursos legales e ilegales para imponer sus intereses que, sin embargo, no pueden monopolizar la escena en su totalidad dadas las dinámicas diversas de los centros escolares.

Los actores involucrados en la esfera del ambiente escolar van desde los jóvenes estudiantes, organizados o no, la administración institucional del plantel atrincherada por grupos políticos en contienda por los espacios de decisión al interior de cada institución; Los trabajadores, tanto sindicalizados como docentes, sus relaciones contractuales y planos de participación dentro de la escuela; La burocracia encargada de definir contenidos en función de las prioridades socio políticas del país, procesos todos de amplio calado. En la trama de los actores esta también el cuerpo propiamente docente con sus necesidades

materiales y vocacionales que se dirime entre las configuraciones del poder político real y las necesidades formativas de los jóvenes en el espacio áulico, sus propias inquietudes formativas y de sobre vivencia y las condiciones de infraestructura y equipamiento de la educación pública.

El territorio escolar es un espacio de lucha que impacta de forma diferenciada a los estudiantes. Las pugnas de carácter político y las disputas por el control de los lugares de influencia, son o no matizadas en la medida en que las otras configuraciones tienen capacidad de intervenir en el contexto y reducir o repeler la embestida que los grupos de poder, movilizan con altas dosis de violencia institucional sobre los espacios.

En las entrevistas realizadas, pudimos observar que las disputas políticas entre grupos al interior de cada plantel no son claras para la población estudiantil sino diluidas en la cotidianidad escolar como registros de riesgos relativos a las inseguridad dentro o fuera de la escuela, la presencia de porros con algunas expresiones de violencia o en las formas de interacción individuales frente a las instituciones.

En la revisión de sus documentos fundantes, el CCH se perfila dentro de un horizonte pedagógico humanista, con un modelo educativo crítico y un contexto cultural que articula su visión de egreso con contenidos científicos, culturales, artísticos, críticos, o de especializaciones técnicas. Sin embargo, la violencia institucional transita entre estudiantes y maestros movilizándolo mecanismo de control político, incluso a manos de la burocracia dirigente. Este poder actúa operativamente en la distribución de los espacios al interior de la escuela. En el CCH hay bancas de porros, que además organizan fiestas

donde siempre pasa “algo”, o están en el salón y pasan como alumnos. Estos grupos configuran interacciones de amenaza y exclusión. Ximena identificó tres bancas:

“si llegas ahí te preguntan si eres de la banca, porque si no lo eres, te dicen ¡te puedes quitar de aquí!.... te corren. Todos ya tenemos identificadas cuales son. Hay otros que hacen su banca pero si llegas ahí te hablan, no te corren, son relajados, es para conocer gente”.  
(Ximena, 16 años, CCH)

Con todo, la escuela emerge dando cabida a un lugar y tiempo para platicar, pensar y sentirse tranquila. Quizá la forma en que fue pensada la distribución de los espacios en su construcción precede a los intereses políticos de las coyunturas temporales o los periodos administrativos de turno, de tal suerte que los recursos de presión y amenaza contra los estudiantes, se ven difuminados al enfrentarse a un espacio que desagrega el control y obliga a la disputa frente a otras prácticas y sentidos que emergen con mayor fuerza entre la población estudiantil con altas dosis de inclusión, identificación y vivacidad.

Ximena menciona la biblioteca, el jardín frente a sistemas escolares, la banca del “R” donde puedes conocer gente, las canchas para ver los partidos. La apropiación de esos espacio se da en un contexto con una oferta cultural que estimula la creación, la simbolización e integración que los alumnos movilizan.

El mapa que se dibuja al interior de la escuela se configura en la rutina escolar. Los lugares, de integración, de pertenencia, de acogimiento son una configuración que se define por las interacciones que ahí ocurren. La embestida del espacio y la necesidad de diferenciar donde hay una frontera física o simbólica, es parte de los saberes que los alumnos van configurando en su paso por la institución.

En el caso del bachilleres:

...luego íbamos a la parte de atrás, le decimos la zona de contrabando porque están las rejitas, como siempre están afuera y nosotros adentro y parece que estamos en una cárcel... nos van pasando las cosas así como si fuera de contrabando, no puedes salir a comprar por la seguridad, porque unos años atrás, en la parte de atrás iban muchos chavos a fumar marihuana, que las drogas y todo eso y por los porros que iban allá, que... normalmente están enfrente” (Lorena, 16 años, Bachilleres).

Las entrevistadas pueden identificarse actores que no están formalmente incluidos en la institución escolar pero que inciden en el espacio y las rutinas con un impacto diferenciado entre los estudiantes como, por ejemplo, los vendedores ambulantes, los que venden droga e incluso los porros que cuando se movilizan agreden a la población estudiantil.

La exposición a la venta de drogas y el consumo de las mismas al interior, da cuenta de un poder que se manifiesta territorialmente con las implicaciones sociopolíticas y económicas relacionadas con las desigualdades urbanas estructurales. La ubicación de los dos planteles educativos que se analizan, los lugares donde las jóvenes habitan y sus recorridos de la casa a la escuela, se convierten en zonas de riesgo. Hemos mencionado ya que la población vulnerable esta sujeto a amenazas espaciales que ya han sido documentados asociando las exclusiones socioeconómicas con su impacto en la salud pública en correlación con el espacio. (Borrel, C., & Pasarin, M.I., 2004). La exclusión social es también espacial y tiene efectos concretos en la población, como puede advertirse en el caso de venta de drogas alrededor de los centros escolares y la posterior ola de adicciones entre la población joven.

Para Bourdieu (1999), la estructura del espacio se deriva de un proceso de naturalización histórica de desigualdades sociales que se configura a partir de la

jerarquización y distribución de recursos y oportunidades. En el espacio se afirma y se ejerce el poder, se hace efectiva la violencia simbólica dominante y poco a poco las estructuras sociales se convierten en estructuras mentales y en sistemas de preferencias.

Es en esta correlación de fuerzas podemos anclar la demanda de democratización de la universidad presentada a las autoridades universitarias en el conflicto estudiantil que ocurrió durante el desarrollo de la investigación, protagonizado por estudiantes del CCH plantel Azcapotzalco. La invisibilidad de los jóvenes en las acciones y decisiones institucionales deja clara la imposibilidad de co - presencia de los dos lados de la línea. Las disputas simbólicas por el espacio y el uso de la violencia al interior de los planteles expone la jerarquización y las relación de dominación imperantes así como los recursos de poder de los actores involucrados.

Es lo que Buaventura llama falacia de contemporaneidad, es decir, la eliminación de conocimientos alternativos en la configuración del “orden institucional” que ha destruido y desechado una forma de cultura ( la juvenil) en vista de la supremacía de un grupo dominante encabezado por el mundo adulto. El reconocimiento de los otros como iguales, requiere modificar el tiempo y el espacio, haciendo emerger cualidades fundadas en diferentes prácticas sociales, dejándolas competir en los campos. El movimiento estudiantil en demanda de democratizar la universidad dejó ver una tarea impostergable y el sello que alimento el surgimiento de proyectos educativos de la envergadura del CCH. Aunado a ello el aprendizaje político de los jóvenes y su relación con las instituciones deja en la memoria la capacidad de convocatoria social que la lucha vio reflejada en el apoyo que recibieron los estudiantes de parte de la población en general durante las protestas callejeras. Estas prácticas rebelan la distinción entre la acción conformista y la acción rebelde.

Pese a detectar que existe una actitud de hostilidad de los porros instalados en bancas dentro del plantel, los jóvenes se desenvuelven con gestos de inclusión y tolerancia cuando es posible hacerlo. Tales saberes emergen de agentes ausentes con una epistemología de conocimientos ausentes. Es evidente que la dinámica institucional interna no es totalizante dada la emergencia de los otros referentes que actúan en la cotidianidad.

Para Karen que estudia en el bachiller, y para su madre, que la recoge al salir de la escuela, la presencia de los porros fuera del plantel las obligan a planear estrategias y rutas de seguridad y protección pues los días en que estos grupos se instalan a la salida se pueden advertir claras señales de que hay que estar alerta, dados los disturbios en que se ven agredidos los jóvenes.

En estas condiciones su hija busca la compañía de alguien más para abandonar el plantel, de preferencia del sexo masculino, formar grupos de whatsapp con otros padres de familia y saber rutas de acceso alternativas para dejar la zona escolar rápidamente si es necesario. Bajo las circunstancias de violencia, la restitución de la comunidad en el cuidado del otro es vital. Los lazos sociales comunitarios son también en este renglón, una estrategia de protección y de mutualidad.

### **Márgenes de la educación formal**

En la trayectoria escolar se exploraron los recuerdos en relación con lo aprendido durante cada una de las etapas escolares (kínder, primaria, secundaria y preparatoria), y los lugares y personas significativas. En la educación media superior destaca la expectativa de alcanzar

grados profesionales, acceder al empleo y a una remuneración digna, así como poner en práctica los saberes adquiridos para actuar en la vida cotidiana. Por otra parte, se muestra la contradicción entre el deseo de la compañía de otros, los pares, contra el mandato de obtener puntajes altos en las evaluaciones para garantizar la permanencia y continuidad en las instituciones educativas, destaca la nostalgia sobre la importancia de los maestros y amigos en el entorno que les rodea.

Los procesos de maduración cognitivo y de razonamiento pasan por etapas formativas, imperceptibles para los primeros años, pero necesarias para el desarrollo del pensamiento complejo (Piaget, J, 1981); Vygotsky, L, 1978). De ahí la importancia de las fases iniciales de la educación formal, pese a que las entrevistadas no puedan recordar nada de lo aprendido durante la primaria e incluso de la secundaria. Si bien, no podemos soslayar la relevancia de los contenidos y su trascendencia biográfica, las teorías pedagógicas de finales del siglo pasado, han explorado ampliamente propuestas centradas en el vínculo social y en la relación que existe entre las necesidades de la comunidad de la que los estudiantes forman parte y los contenidos que se imparten en el aula, evidenciando la articulación entre el cómo se conoce, para qué, para quién, y por qué conocer, con la didáctica y el horizonte pedagógico de la escuela. Freire (1973), en América Latina, plantea el sentido comunitario de la función educativa tanto en las posibilidades de liberación como de formación de sujetos que, involucrados en dinámicas colectivas históricamente organizadas, logran alternativas a la realidad desde sus propias exigencias.

En lo que respecta a nuestras entrevistadas, la importancia de los maestros que trascendieron como figuras que proveían de atención, afecto y cuidados, sobre todo

durante el kínder y primaria, son los recuerdos más importantes de los primeros años. Estas señales son asociadas con lo que representa en su memoria la figura de “un buen maestro”.

De la primaria .... (...)...me acuerdo de la maestra Alma porque fue la que estuvo conmigo en el hospital, cuando me fracture y todo eso. Yo sentía que me quería mucho, a lo mejor así quieren a todos los alumnos no sé... (...)... ellos como maestro a lo mejor lo único que tenía que hacer era llevarme al hospital en todo caso y dejarme ahí, y sin embargo, estuvieron así... en todo momento. (Ximena, CCH. Turno vespertino, tercer semestre 16 años)

En la primaria... (...)...en quinto, desde que la maestra era nueva cuando me tocó, entonces como que desde ese momento lo recuerdo muy bien. Y aparte fuimos un grupo como unido pero a la vez no, mis maestros también recuerdo mucho en ese año, el maestro Pedro E: ¿de quinto? K: Bueno desde antes pero fue cuando más convivimos en quinto ¿las actividades que tuvimos y todo lo que vivimos o sea en grupo fue lo que me más me marcó, también recuerdo que hicimos una obra de teatro, que el día del niño nos hicieron una actividad con agua, mi grupo era muy desastroso pero unido entonces eso lo recuerdo. (Karen, 15 años, Bachilleres)

El maestro Pedro fue el contacto para la realización de las entrevistas. Es importante mencionar que él asistió conmigo a la cita para la primera entrevista de campo que ocurrió en los días en que Karen preparaba su fiesta de quince años que sería el sábado posterior a nuestra charla. Al llegar a su domicilio, Karen y el maestro Pedro se ponían de acuerdo para movilizar a algunos invitados de la celebración de la iglesia al salón. Así durante los primeros minutos la conversación giró en torno a que tan lista estaba. Esta referencia es relevante porque luego de los tres años de secundaria y el primer semestre cursado en la educación media superior, el maestro sigue muy cercano a la familia, lo que da cuenta de la red social y de compañía que es capaz de tejer un docente partir de su labor en el aula.

La capacidad de escenificar, contar historias a la manera de películas o cuentos, de explicar aún cuando los alumnos presenten dificultades para comprender los contenidos, el interés de los maestros por los problemas de los estudiantes, e incluso su disposición para convertirse en un amigo, son recursos que actualizan la centralidad del docente como figura de contención.

Me acuerdo de la clase de Historia (refiriéndose a la secundaria) porque en si por como daba la clase, el profesor decía muchas groserías pero muchisimas, pero también se llevaba muy bien con todos, cuando contaba algo lo contaba como una historia, como si estuvieras viendo una película, hasta actuaba...(...)... Algo me acuerdo cuando España invadió México ...(...)... De la secundaria el que más recuerdo es el profesor Fernando porque más que un profesor lo considero todavía una amigo a lo mejor también por su materia que es cívica y ética que tienen que ver en todo, pero fue uno de esos maestros que se involucra mucho con los alumnos, en los problemas de los alumnos. Se ponía a hablar con ellos a darles consejos, si es que lo necesitabas o simplemente escucharnos y eso es hasta cierta manera padre porque no te sentías tan solo, sentías que había ahí un maestro para escucharte. E: ¿tu te acercaste a él a contarle algo? X: Si muchísimas cosas, cuando me peleaba con mis amigas, llegaba y le contaba y ya me decía no pues yo pienso que tu estas mal o ella está mal, que deben arreglarlo así o sea solo opiniones, tampoco me decía que hacer, pero eso era lo que necesitaba. E ¿tu sentiste que podías acercarte a él por las clases? No bueno, es que yo me empecé a acercar a él en segundo, él le daba clases a mi hermano pero yo me acuerdo que a mi hermano le caía gordo por lo mismo porque se involucraba en la vida de todos cuando no es su chamba, su chamba es estar en la escuela y no estar en la vida de los demás, pero yo dije pues que padre que se quiera involucrar, que quiera ayudar. Por ejemplo, si yo tenía un problema con mis papas, le decía, no profe es que paso esto con mis papas. Sabe que, vamos a hacerle un citatorio vamos a ver qué pasa porque él decía es que más que afectarme en mi casa también me afectaba en la escuela por eso digo que se involucraba, porque se volvía parte. Cuando él llegó a dar clase llegó y dijo mi clase es muy fácil aquí voy a evaluar más que nada participaciones y les voy a dar siempre mi punto de vista pero no va a ser solo que yo les enseñe porque aquí nos vamos a enseñar mutuamente. Sí, yo vi eso y me dio mucha confianza porque un profesor que llegue y te cuente sus problemas...(...)... muchos profesores era te enseñó lo que te tengo que enseñar y ya, hasta ahí, si tienes un problema,

si no, no sé, si te enfermas, si no, me vale y él no, él como que si se involucra. A muchos no les gustaba decían hay que maestro tan chismoso que mala onda pero a mí en lo particular me gustaba mucho esa forma de ser ( Ximena, 16 años, CCH)

Recuerdo al maestro Alejandro, de la secundaria era buena onda me ayudaba en lo que no entendía, daba clases de matemáticas, aunque luego hablaba mucho... las matemáticas no me gustaban pero el hacía más ameno entender un poco. De la primaria ni me acuerdo de sus nombres, solo una maestra pero no me acuerdo de su nombre, era una maestra que como que te defendía cuando te hacían algo. (Lorena, 16 años Bachilleres).

El acompañamiento docente rebaza en muchos sentidos el espacio áulico y se ancla en la interacción de la escuela con la exterioridad, con la familia, la memoria las historias de amistad y con los rituales como las fiestas, las reuniones familiares, del barrio, etc. La restitución de los lazos sociales comunitarios es, desde el punto de vista de las epistemologías del sur, una premisa que ha privilegiado el cuidado de la vida. Las redes de cuidado y la fuerza de los vínculos que el maestro es capaz de articular pueden ser un asidero para las problemáticas de la vida urbana que se articulan con las exclusiones de los jóvenes y su ingreso al mundo adulto.

Los lazos de comunidad han quedado diluidos en la lucha por la indiferencia y los pocos recursos de acceso al trabajo y la educación en las zonas urbano populares del país. Aquí encontramos un primer eje articulador sobre ¿cómo restituir el tejido social o dinámicas comunitarias en contextos fuertemente individualizados?. Los docentes y su capacidad de involucrarse en las problemáticas de los estudiantes son pistas para una respuesta viable.

Pese al rol tan importante que desempeña durante el kínder, la primaria y la secundaria, el docente pierde fuerza en la educación media superior. La añoranza de esta figura de escucha

y apoyo no es relativizada, ni sustituida, aunque otros procesos de socialización van configurando referentes de orientación para las jóvenes.

Pues para mí no se compara o sea, si tenemos psicólogo o sea si te ven mal te dicen, a te voy a mandar estudios para que te lleven a un psicólogo, la escuela te lo paga, cosas así, pero nada se compara con que un profesor tenga interés en ayudarte, de escuchar tus problemas, jamás va a ser lo mismo. En el CCH he visto que tienen varias... hay un grupo de religión o sea también te enseñan religión, hay coro, hay fotografía, hay muchas actividades extracurriculares, talleres pero nunca me he metido para revisar, supongo que por falta de interés, me ha interesado la fotografía pero siento que es algo de llevar muy caro (Ximena, 16 años, CCH).

En el nivel medio superior se recuerdan con mayor claridad los contenidos, sin embargo, las entrevistadas señalaron con frecuencia el tedio respecto a la forma en que los reciben e incluso, describen negativamente a los maestros.

Ninguna entrevistada pudo identificar a un profesor relevante en sus recuerdos de la educación media superior, aunque sí pudieron describir materias de su interés o contenidos que consideran relevantes o interesantes para su formación universitaria. La forma de acceder a los conocimientos ya no gira únicamente al rededor del maestro sino que los estudiantes buscan información por su cuenta gracias al acceso a internet. Si bien esta mención no fue mayoritaria en las narraciones, Ximena identifico claramente que la información se obtiene de manera distinta desde el paso de la secundaria al bachillerato porque ella o sus amigos saben que pueden corroborar los datos que son proporcionados por la maestra por medio de la tecnología digital, contribuyendo también a poner en otro roll a la figura docente.

En resumen, durante la educación media superior, los profesores son despojados de cercanía, contención y cuidado en parte quizá dado el lugar social que les han dejado las instituciones y las distintas tensiones de las que son objeto en sus tareas dentro del aula: la cantidad de alumnos en los salones de clase, la exclusión institucional como proveedora de significación y fuerza para las actividades de docencia, el lugar social y político al que es confinada su figura dentro de las instituciones, entre otras.

E: ...(...)...la maestra es de explicar las cosas, si lo da más como una clase muy tediosa, se pone a platicarnos y hay que copiar lo de las diapositivas. Nos da lecturas y es lo que platico, entonces da un poco más de flojera (Ximena, 16 años, turno vespertino CCH).

Sin bien, se reconoce que la escuela puede ofrecer servicios de psicología y actividades extraescolares que pueden prestar apoyo a los estudiantes, la figura del docente de los años infantiles es fuertemente añorada como señaló Ximena durante su entrevista.

Por otra parte, la fuerza de los lazos entre pares se matiza según el contexto escolar, el modelo educativo, las prácticas y los recursos dentro del espacio áulico, etc. Como se pudo advertir en las entrevistas, bajo un contexto de aprendizaje que favorece el individualismo o que se presenta incapaz de proponer alguna mediación entre la exigencia de competir y la necesidad de colaboración para responder a las tareas de grupo, las fracturas en la articulación de redes de amistad y trabajo van configurando problemas para obtener los resultados esperados y disgusto por la escuela.

El segundo semestre fue el semestre que menos me agrado, rivalizaba con mis compañeras, no nos entendíamos bien. En sí, teníamos un grupito, no nos juntábamos con nadie más porque pues si éramos muy diferentes, era como que muy competitivo. E:¿cómo competitivo? Tenía una compañera que era de otro grupito que era muy buena en Química y en balance le pedían ayuda pero entonces

al pedirle ayuda, creía que era superior que los demás entonces, eso es lo que me molesta, porque si puedes ayudar a alguien pues ayuda, explica a la gente. Y de echo la maestra de ética me puso en el mismo equipo que ella...(…)... ella quería empezar a... otra vez, ella daba sus puntos y yo daba mis puntos y era así como conflictos. Le dije: “mira si te desagrado, pues no me importa. Aquí vamos a hablar sobre la escuela, vamos a hacer lo mejor posible porque tenemos que sacar la calificación.” Es que mis amigos decían que éramos como muy iguales y por eso chocábamos, ella era como la que más me desagradaba ...(…)...en este semestre había una compañera que le decían la jefa porque en su equipo ella era la que hacia todo y ya nada más les daba todo a los de su equipo, yo digo que las mismas personas les dan un estereotipo a la otra persona. Yo creo que a todos no gusta sentir en algún punto que somos mejores que los demás, que debe de pasar... pero, si prefiero no sé, ser más humilde. Si alguien sobre sale también depende del estilo. Si eres bueno no tienes por qué andar diciéndolo todo el tiempo, haciendo sentir mal a los demás, incluso mejor apoyarlos y hacer que sea bueno y no ser egoísta, porque hay gente que es egoísta, o, al compartir ese conocimiento puedes ayudar, pues hazlo (Mariana, 16 años, Bachilleres, Matutino).

La mediación del profesor frente al contexto de competencia y la forma en que el modelo educativo genera propuestas de simbolización ante ésta realidad son otra vez ejes de la mayor importancia. Sin embargo, una educación en la que competir es parte del enfoque epistémico, explica el interés por configurar un horizonte de sociedad específico. La respuesta al cómo se conoce el mundo, anclado en el para qué y para quién son valiosos estos saberes son orientaciones que dirigen la reproducción del darwinista con el fin de procurar la acumulación de la riqueza, de ordenamiento y jerarquización que se impone a los jóvenes desde edades tempranas. El modelo educativo del Colegio de Bachilleres, se orienta sobre todo a la formación de fuerza de trabajo, por lo que “competir” es en sí una valor dominante para el esquema productivo y gerencial. La actual demanda de trabajadores para la producción global, estimula el código de exclusión de unos, para que otros sean integrados, aunque esta práctica pueda ser muy destructiva del tejido social, de la identidad y del futuro.

## **La selección de especies: crisis de las instituciones de acogida**

En el tránsito de la secundaria al bachillerato los jóvenes se enfrentan a pruebas de acceso y continuidad dentro de la trayectoria escolar entre la premura de acceder a cualquier lugar que los acepte y la inclusión en alguna institución de educación que les ofrezca seguridad en el ingreso a la universidad.

E:¿Tu elegiste el bachilleres? R: No. Ahí me toco quedarme. A un principio pues si tuve la opción de bachilleres, si lo considere, pero si podía entrar a otra escuela a nivel superior estaba mejor. E:¿Cuál te hubiera gustado? R: CCH Azcapotzalco. E:¿Era tu primera opción? R: No era la prepa 9 porque te da más facilidades, me da el pase directo con un buen promedio y porque siento que la UNAM tiene mejor nivel académico. E:¿Hiciste algún intento de cambiarte? No ya no...(Mariana, Bachilleres,Matutino,16 años).

En el proceso de evaluación se ha aprendido sobre la incertidumbre, junto con las primeras experiencias de descapitalización política frente a las instituciones que en palabras de Reguillo (2010) presenta su cara más dramática en la tendencia a depositar en los individuos la responsabilidad de su situación.

R: Yo pensaba que mis capacidades eran más, o no sé cómo que me bajo mis expectativas... los exámenes. No es mala la escuela ni nada o sea, no fueron bajos mis resultados ni nada, pero, yo esperaba una mejor evaluación. E: ¿Qué evaluación no te gusto?, el COMIPEMS, en la secundaria tuve 9.2, 9.3 de promedio, en el COMIPEMS creo 77, no lo recuerdo bien, solo recuerdo que vi los resultados y que yo no quería esa escuela, yo quería CCH AZCAPO. E:¿y volviste a hacer el examen? R: no, ya entre ahí, ya lo pensé con la cabeza fría y ...pues ya me voy a quedar ahí. (Karen, Bachilleres, Matutino, 15 años).

Para, Karen, que tuvo un desempeño sobresaliente durante toda su trayectoria escolar, resulta incomprensible por qué se quedó en Bachilleres, mientras que otros de sus

compañeros quedaron mejor posicionados en la selección de ingreso aún cuando, desde su perspectiva, no fueron tan buenos alumnos. La percepción de que el mérito no resuelve la discriminación de estudiantes, ni garantiza acceder al plantel de interés, describe las zonas de limbo dentro del modelo de competencia y genera incongruencias que se convierten en paradojas relevantes en la comparación con los jóvenes de la misma edad, pues crea una atmósfera de ruptura entre los que caben y los que son desechados en el proyecto de continuidad en la educación media superior. Aunque hay un aire de descalificación respecto a los que en un sentido parecen “no merecer” su posición en la distribución de los lugares, en el caso de nuestras entrevistadas, ninguna de ellas accedió a su primera opción.

El examen de ingreso imprime las primeras vivencias de desconfianza frente a las instituciones lo que encuentra relación con la poca transparencia con la que funciona la selección, pues no se puede solicitar una revisión de la prueba. La manera en que se instituyen las relaciones sociales también da cuenta de la dominación y poder con que la sociedad opera y acomoda a sus miembros en los lugares disponibles. La comparación y competencia entre los jóvenes que son evaluados, forma parte de un conjunto de dinámicas institucionales cuyos mecanismos van perfilando la salida de los menos favorecidos dentro del sistema educativo, en ese caso, con los menores puntajes y por ende no candidatos en el acceso. Como sabemos, quienes no alcanzan los promedios altos, son los que provienen de hogares con mayor cantidad de carencias.

...(…) desde el principio te dan las bases para ser mejor persona para echarle ganas, para no rendirte a la primera, son como pruebas que te van dando para ver qué tanto es tu capacidad y también te van dando como bases para que tu capacidad sea mayor. Por ejemplo, simplemente la calificación. Cuando tú sabes que le estás echando ganas tienes buenos resultados al final del semestre, bimestre de lo que sea, tu sabes que no le estás echando ganas, que te estás

llevado por el desastre, pues tus resultados van a ser malos. (Karen, 15 años, Bachilleres).

Tabla de puntajes necesarios para el ingreso a bachillerato por institución.

	CLAVE	2018	2019	2020
No.9 "JUAN DE DIOS BÁTIZ"	I509100	105	106	105
No.6 "MIGUEL OTHÓN DE MENDIZABAL"	I506200	93	94	94
No.13 "RICARDO FLORES MAGÓN"	I513300	93	95	94
No.3 "ESTANISLAO RAMÍREZ RUIZ"	I503100	94	94	93
No.5 "BENITO JUÁREZ"	I505300	91	92	91
No.7 "CUAUHTÉMOC"	I507100	91	92	91
No.15 "DIÓDORO ANTÚNEZ ECHEGARAY"	I515200	90	91	90
No.2 "MIGUEL BERNARD"	I502100	89	89	88
No.1 "GONZALO VÁZQUEZ VELA"	I501100	88	87	86
No.14 "LUIS ENRIQUE ERRO"	I514300	87	87	86
No.8 "NARCISO BASSOLS"	I508100	86	86	85
No.12 "JOSÉ MARÍA MORELOS"	I512300	86	86	85
No.10 "CARLOS VALLEJO MÁRQUEZ"	I510100	85	85	84
GET No.1 "WALTER CROSS BUCHANAN"	I517100	85	84	83
No.11 "WILFRIDO MASSIEU"	I511100	85	84	83
No.19 "LEONA VICARIO"	I518100	-	-	-

PUNTAJES-IPN.png

# BACHILLERES

## COLEGIO DE BACHILLERES

	CLAVE	2018	2019	2020
Plantel 20, del Valle Matias Romero	B020000	86	87	86
Plantel 13, Xochimilco Tepepan	B013000	76	76	76
Plantel 17, Huayamilpas Pedregal	B017000	73	74	73
Plantel 2, Cien Metros	B002000	72	70	71
Plantel 14, Milpa Alta	B014000	67	69	68
Plantel 4, Culhuacán Lázaro Cárdenas	B004000	70	68	67
Plantel 15, Contreras	B015000	68	68	66
Plantel 3, Iztacalco	B003000	67	66	65
Plantel 5, Satélite	B005000	65	64	64
Plantel 16, Tláhuac	B016000	65	64	63
Plantel 1, Rosario	B001000	66	64	63
Plantel 8, Cuajimalpa	B008000	64	62	65
Plantel 9, Aragón	B009000	60	60	58
Plantel 18, Tullhuaca Azcapotzalco	B018000	60	58	57
Plantel 6, Vicente Guerrero	B006000	58	57	53
Plantel 19, Ecatepec	B019000	58	56	55
Plantel 7, Iztapalapa	B007000	56	54	53
Plantel 10, Aeropuerto	B010000	56	53	50
Plantel 11, Nueva Atzacualco	B011000	54	53	51
Plantel 12, Nezahualcóyotl	B012000	20	21	21

# UNAM

## ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

	CLAVE	2018	2019	2020
ENEP No.6 ANTONIO CASO	U603000	111	114	114
ENEP No.9 PEDRO DE ALBA	U606000	107	111	110
ENEP No.2 ERASMO CASTELLANOS Q.	U608000	107	110	110
ENEP No.5 JOSÉ VASCONCELOS	U612000	104	107	106
ENEP No.3 JUSTO SIERRA	U605000	103	106	106
ENEP No.1 GABINO BARREDA	U614000	101	104	103
ENEP No.7 EZEQUIEL A. CHÁVEZ	U613000	99	102	101
ENEP No.8 MIGUEL E. SCHULZ	U601000	99	102	101
ENEP No.4 VIDAL CASTAÑEDA y N.	U611000	95	98	97

## COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

CCH SUR	U604000	96	99	98
CCH ORIENTE	U609000	94	97	96
CCH VALLEJO	U607000	93	96	95
CCH AZCAPOTZALCO	U602000	92	94	93
CCH NAUCALPAN	U615000	87	88	88

Como se puede ver en las tablas, la lista de puntaje exigido para el ingreso a la educación media superior, es mucho más alto para quienes aspiran a ingresar a la UNAM y el POLI, mientras que el Colegio de Bachilleres ocupa el tercer lugar entre las tres instituciones.

La creación de la educación pública ha sido un factor clave en la historia de México para que los sectores populares accedan a la escolaridad y a las dinámicas de movilidad social. A contrapelo, la política neoliberal de los últimos años, orientada a la privatización y la selección de los más aptos, genera un mecanismo de desintegración y de profundización de la exclusión. Esta realidad es contradictoria, dado que el Estado ha dictado la obligatoriedad del nivel media superior y existe la garantía constitucional de la educación como un derecho universal y, sin embargo, no se protege la admisión ni la continuidad en el paso de la secundaria al bachillerato, ni de éste a la universidad.

Nuestras entrevistadas lograron superar esta etapa del proceso, lo que puede significar que en la mayor parte de los casos, son estudiantes con ventajas socioeconómicas (los turnos matutinos, por ejemplo, generalmente se integra con estudiantes que tuvieron los puntajes más altos) en tanto que sus familias han podido solventar los gastos necesarios para que ellas puedan asistir a la escuela.

...(…)... Supongo que hay personas para la que es más difícil. Yo considero que si es muy difícil para unas personas, para las personas que no tienen las facilidades, no como a mí, que me han dado todas las oportunidades, siento que si es diferente y difícil. E ¿Qué oportunidad has tenido? M: La oportunidad de estudiar, de tener todos mis derechos, la educación, la salud, de desarrollarme en un ambiente sano en eso me han dado la oportunidad (Mariana, 16 años, Colegio de Bachilleres, Asamblea de Barrios).

Sin embargo, ahora tendrán que luchar por la permanencia dentro de la institución, alcanzar el pase automático, cuando la escuela ofrece esta alternativa para ingresar al grado siguiente o volver a presentar pruebas en la búsqueda de algún lugar en la universidad. Así, en estos casos la incertidumbre sobre el futuro se va ampliando. El acceso a nivel superior, al empleo, a la remuneración digna por el trabajo, todo se convierte en una prueba permanente.

... en el país, necesitamos que haya empleo, que si hay empleo pero es mal pagado. Es lo que se necesita, que toda la gente que estudie también tenga un buen trabajo, por eso tal vez algunos, por ejemplo, tengo una compañera que el otro día comento que ya no quería estudiar porque la gente termina su carrera y sales y no encuentra trabajo entonces, es algo que no dan ganas de seguir estudiando, entonces, es lo que más falta hace. Con mi hermano, yo pienso que esta como que frustrado, va a terminar su segunda carrera y no encuentra el trabajo que el necesita. Se siente mal. Por no... para que estudio, si no tengo el trabajo que necesito ( Mariana, 16 años, Asamblea de Barrios).

Ciertamente esta lógica arrojan a los jóvenes a un vacío históricamente articulado donde se van quedando solos como advierte Reguillo (2010). En el plano estructural, las desigualdades se concentran en dos palabras: alternativas y acceso. Alternativas de optar, de organizar una ruta biográfica y por otra parte de acceder a espacios, instituciones o sistemas que ofrezcan certezas para imaginar el futuro. En este nivel las posibilidades son estrechas y obedecen a la clase de origen, al capital social y familiar para poder acompañarlos y a la estructura del mismo contexto que en las décadas recientes ha degradado a las escuelas públicas y la relación entre educación - trabajo.

Los jóvenes que no entran a la institución de su interés, optan por su segunda o tercera opción, en otros caso buscan una escuela de carácter privado accesible a la economía familiar, considerando el tiempo de traslado y la seguridad del plantel. O bien, hacen una pausa en los

estudios y trabajan hasta que vuelven a presentar las evaluaciones. Otra solución es ingresar a modelos de educación abierta que les permita acreditar su ingreso al nivel educativo siguiente, o dejar de estudiar de forma definitiva.

Las pruebas de acceso son acompañadas por el grupo familiar y los pares, que traslada sus expectativas y deseos a la trayectoria escolar de las jóvenes. Así, el proceso de selección pone en juego también el reconocimiento, el lugar que las adolescentes ocupan en la familia o la sospecha de que no son suficientemente aptas como para garantizar su continuidad en la educación media superior.

Fue padre porque mi mamá siempre me decía: “yo no sé para qué te emocionas si te vas a quedar sin certificado, si “te vas a quedar en un bachilleres si bien te va”. **Ella no confiaba en mí**, amo todavía presumir mi escuela y gritar, voy en CCH Azcapotzalco. Es mi mayor orgullo. (Ximena, CCH, Vespertino, 16 años).

Como advierte De Gaulejac (2002), es necesario restituir al sujeto en el contexto histórico que lo crea y en su singularidad. Ésta se expresa en el deseo de ser que es transmitido mediante la herencia familiar, encarnado en las generaciones, las instituciones sociales, las normas, etc., y al mismo tiempo es una elección o manera de ser. El deseo solo es realizable en la alteridad y se estructura en la realidad psíquica (subjetiva, experimentada) que a su vez se construye desde el mundo exterior.

Ximena se configura en un momento histórico social que va dejando alternativas reducidas que se pueden rastrear desde la escolaridad de su padres que solo llegaron a la preparatoria inconclusa. Ellos, a su vez, le transmiten sus deseos y frustraciones. Al mismo tiempo, ella se posiciona en el reconocimiento que le da pertenecer a una institución con prestigio y

la sitúa orgullosamente como ccachera, lo que le ha permitido abrir nuevos espacios de cierta autonomía a partir de un contexto escolar que le abre opciones nuevas de identificación e inclusión, diferentes e incluso contradictorios, a los mandatos por su familia.

En 10 años, me veo tal vez ya con un trabajo o un trabajo estable, ganado bien, no sé, no me gustaría ganar una miseria, mis papas no terminaron sus estudios entonces veo mucho los problemas económicos que ellos tienen y pues yo, no quiero ser así. Aunque muchas veces terminamos haciendo lo mismo que hicieron los papas, en vez de verlo bueno que hicieron, nos enfocamos en lo malo y hacemos lo mismo (Ximena, 16 años, CCH).

Las adolescentes entrevistadas eligieron como primera opción una escuela que goza de mucho prestigio académico entre los compañeros de la secundaria, que asegure el acceso automático a la universidad o que se encuentre cercana de la casa que habitan. Los factores que dificultan la regularidad de los alumnos en la educación media superior son: la cercanía del plantel respecto a la zona en la que viven, los tiempo de traslado que es necesario recorrer; la situación de inseguridad, los riesgo durante los traslados y los gastos familiares para hacerlo<sup>30</sup>.

En el transcurrir de los estudios que corresponden a la educación media superior, observamos algunos cambios con respecto a la secundaria. Por ejemplo, hay un mayor énfasis en las perspectivas que son depositadas en la escuela, existe un interés creciente en mejorar el promedio y atender a los contenidos, lo que obliga a plantearse diferentes estrategias para lograr los objetivos escolares que son solicitados institucionalmente:

---

<sup>30</sup> Ávila, J. (Coord.), 2011, Darío, Prontuario de Acreditación de deserción, reprobación. Histórico Social. Dirección General Escuela Nacional Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad Autónoma de México.

La escuela es la base al menos de mi éxito porque yo quiero ser de grande contadora, supongo que tiene que ver o algo así, mi trabajo. ...(...)... Hablando académicamente quiero subir mis calificaciones, (Ximena, CCH, Vespertino, 16años).

Pese a la importancia que tienen los amigos y no obstante ser el recuerdo más recurrente de la trayectoria escolar, aún cuando ellos son fuente de aprendizaje, identificación, afectividad, existe un mandato de que pasen a segundo término y la eficiencia en los resultados de las evaluaciones monopolice la expectativa de la educación:

Mis amigos fueron lo que más me marco toda mi vida lo que tengo más presente son ellos, hice muy buenas amistades los que yo pensé que iban a estar conmigo a estas alturas siguen, salimos, hablamos, aunque no hablemos diario pero como que sigue ese lazo de amistad. (Karen, 15 años, Bachilleres).

Empero, las expectativas se matizan, sobre todo frente a la realidad de desempleo, lo que tensa la disyuntiva de elegir una carrera contra la demanda económica que es necesario cubrir y la necesidad del disfrute del quehacer vocacional.

Con mi hermano, yo pienso que está como que frustrado, va a terminar su segunda carrera y no encuentra el trabajo que él necesita...¿cómo le das más oportunidad a los que no estudiaron? ... creo que, pienso sacar una carrera primero que me dé la facilidad de tener un empleo, porque mi hermano dice que las carreras que más dan son contaduría... las ciencias sociales no. Entonces voy a hacer una carrera de esas para ya tener trabajo y luego ya lo que más me guste a mí. (Mariana, Bachilleres, Matutino, 16 años Asamblea de Barrios).

Para Suárez (2010) las estructuras de acogida como la escuela y la familia son transmisoras de los valores fundamentales que proporcionan consistencia histórica en una realidad contingente. Según la autora se puede hablar de una crisis de las instituciones de

acogida en la medida en que éstas arrojan al mundo a los jóvenes descolocados, bajo la sospecha de no poseer orientación o competencias suficientes para dominar la contingencia o gestionar el cambio. En estas circunstancias pierden reconocimiento y autoridad y se encuentran en crisis cuando ya no brindan posibilidades de establecer, situar, proyectar la propia identidad, de encontrar un lugar significativo en el presente que brinde algún destino. Si la educación pierde el sentido de protección y amparo o desaparece el vínculo de pertenencia a una comunidad, estamos muy probablemente ante una crisis en su interior y/o una pérdida de institucionalidad.

Lo que te enseñan en la escuela sirve para tener una carrera, trabajar, para tener casa, carro lo que tú quieras ... yo trato de aprovecharlo al máximo ...yo siento que de la escuela, aprender todo, todo lo que me enseñan en la escuela, en lo laboral sería...(...)... Yo siento que necesitas de alguien que te ayude a subir, para poder ser alguien. (Karen, Bachilleres, Matutino, 15 años).

Como señala Suárez (2010), los contenidos forman parte de un entorno donde la cultura institucional es contradictoria, disciplinaria y vieja, que sanciona y excluye las diferencias para favorecer símbolos, saberes y valores hegemónicos. La política pública en materia educativa somete los contenidos al interés de los capitales. La escuela no crea un sentido y gusto por la educación, ni protege de las contingencias. Atrapada en la reproducción de sus rutinas, se reduce al poder de la certificación y se presenta desterritorializada de la experiencia, por lo que su significación se diluye. Estas condiciones son detonantes de la búsqueda de una identidad contra escolar, de pérdida de relevancia para las actividades que propone, desafección respecto al aprendizaje e incluso puede llevar al abandono de los estudios. En la biografía de Karen la contradicción entre la pérdida de reconocimiento que le significó quedarse en el bachilleres, la percepción de una constante serie de pruebas que se supone hay que resistir y saber seguir adelante, la desvinculación en la relación mérito

y trabajo y las demandas de consumo que espera satisfacer, figuran un conjunto de contradicciones biográficas propias del contexto.

...(…)...hay veces en que si vemos cosas, bueno las matemáticas la usas para todo pero luego de algebra y todo eso me desespero y digo y eso para que lo voy a usar, no lo voy a usar nunca, me desespero porque luego no me sale, las fracciones y todo eso. Lo de arte puedes hacerlo un jobie, pintar o algo así ya es algo tuyo y de esos que se dedican a la pintura, los artistas si lo usan. Español pues la forma de saber escribir las palabras, saber comunicarte eso lo usas cuando escribes, o cuando hablas, de historia pues saber un poco de cultura de los demás países. No lo usas pero... Yo creo que es para no ser tan ignorante. (Lorena, 16 años, Bachilleres, turno vespertino).

La pérdida de sentido de la escuela tiene lugar en un contexto histórico y cultural al que se sigue interpelando a los receptores por medio de la disciplina y el control (Duch 1997), sin que para ellos se revele la claridad sobre cuál será su utilidad o si la obtención de títulos verdaderamente podrá satisfacer sus aspiraciones. Por el contrario la realidad parece avisarles que no hay lugares disponibles, lo que abre una fuente más de frustración.

### **Sentipensar: alternativas epistémicas desde la lógica comunitarias**

De cara a estas limitaciones adquiere importancia el gustos y por ende, la facilidad para desempeñarse en alguna asignatura específica. Ximena menciona en su entrevista que ella no se considera buena alumna, tal vez porque aún no encuentra en que tiene habilidad, pero le gusta pensar. Sus pensamientos son asociados a espacios en los que se encuentra: el parque, su habitación, el espacio en que trabaja:

“siempre me han encantado las matemáticas... va a sonar raro, pero me gusta pensar, siento que cuando te ponen un problema de matemáticas te encierras en resolverlo y ya no piensas en tus propios

problemas, si fulanita ya no te habla o cualquier cosa...” (Ximena, 16 años, CCH).

¿Por qué el placer que provoca el pensamiento se liga a la posibilidad de escapar de algún problema? Desde la epistemología del sur, sentir y pensar no son irreconciliables. Por el contrario, tal binomio está anclado en el sentir (Escobar, A., 2014), se siente a la comunidad, al otro, a la tierra que se pisa, que orienta las formas de conocer el mundo.

Para Ximena la tensión que provoca esa irreconciliable relación deja el goce del pensamiento cercano a la fuga, no es un placer en sí, es un mecanismo conocido, aprendido, que permite no sentir. Pese a que las mujeres le dan una importancia contundente al vínculo amistoso, con compañeros de clase, familia, y en general en los grupos que las rodean, desconoce o han hecho a un lado el puente que permite sentir para conocer o resolver sus problemáticas. Según, De Sousa Santos ese saber ha sido puesto fuera de la jerarquía de valor. Aquí, las entrevistadas dan cuenta de otra demanda sobre el proceso formativo.

Yo recuerdo mucho una clase de mi profesor de cívica de secundaria que decía que muchos creían que los problemas sociales no tenía nada que ver con los alumnos pero que eso era completamente mentira porque al final si no te sientes bien, si socialmente te está pasando algo, no sé, no tienes amigos, cortaste con tu novio, te peleaste con tus papas, lo que sea, si va a influir un poco en tus aprendizajes porque no vas a concentrar al 100 en la materia. Yo digo que si tiene que ver....(...)... Me hizo reflexionar mucho, yo pensé que tenemos que separar lo social y lo académico pero cuando dio esa clase me hizo pensar bien todo y dije si, si no estás bien en una tampoco puedes estar bien en la otra. ( Ximena. 16 años. CCH).

Este segmento de las historias de vida obliga a retomar la discusión que se ha dado dentro de las ciencias sobre la necesidad de abrir la investigación a metodologías que

permitan abordar las subjetividades como parte de las necesidades científicas del saber. Hasta ahora esta polémica no ha tenido impacto en las prácticas de enseñanza aprendizaje dominantes, ni en la epistemología, dejando lo irracional fuera la relación de pertinencia y científicidad. Borrar el sentir, contribuye a controlar al sujeto a partir de los usos de la racionalidad y de la ciencia, en un ciclo que los descontextualiza de sí mismos.

Además, desde el punto de vista institucional e incluso dentro de las políticas de juventud o en enfocadas en la educación, hay un interés en el disciplinamiento de los jóvenes a los requerimientos de la economía que reduce las necesidades, intereses y entornos a inversión productiva, o se prescriben, reprimen y castigan modelos de pesar, sentir y actuar percibidos como riesgo social. Un ejemplo revelador de la vigencia de esta discusión es la jerarquización de los empleos y las remuneraciones.

La perspectiva de las entrevistadas describe con más contundencia el rol de lo femenino para sentir. En la literatura feminista dicha relación se asocia a un lugar secundario, controlado y sancionado tanto por las estructuras patriarcales como por las lógicas epistémicas. La crítica a la separación binaria mente y cuerpo, razón- emoción fue uno de los primeros tópicos disruptores de la epistemología de éste corte. La reivindicación del papel de la subjetividad femenina entre los recurso epistémico es plateado por Rose (1983), Smith (1990), Hierro (2001), enriquecida por las investigadoras indígenas en América Latina que agregaron, además de la jerarquización patriarcal, la colonial. La noción “sentí – pensar” refiere a la creación de conocimiento desde una cosmovisión que parte de la unidad del individuo en colectividad y de la unión cuerpo – sentimiento - pensamiento (Méndez 2018).

A algunos no les gusta hablar de eso, a la mayoría le da igual, pero algunos se lo guardan pero eso no es bueno. E: ¿tú te lo guardas?  
R: Sí, a veces. No me gusta hablar de eso. A los hombres les da igual pero las mujeres somos más sentimentales, si nos duele todo, luego sus papas se pelaban y lo de los juzgados todo eso, que los llaman y eso no está padre, a ellos si se les dificulta, cuando nos juntábamos decían y eso no está padre. Los hombres no lo dicen pero yo creo que si les duele pero es porque se quieren hacer los fuertes. (Lorena, Bachilleres, 16 años)

Las reflexiones feministas hacen hincapié en cómo se nos instruye en la obediencia de comportamientos, de formas de pensar y actuar que, crean un juego que oscila entre la convencionalidad y arbitrariedad de las normas y por supuesto de maneras de sentir y experimentar el cuerpo con respecto a lo que nos rodea. Por eso se habla de desposesión como un mecanismo que inicia con las primeras instrucciones para desprendernos de nosotras mismas y de pautar nuestra conducta con prácticas específicamente asignadas a las mujeres.

La necesidad de expresión que se manifiesta en el cuerpo y los objetos decorativos, la ropa, la música, los grupos de pertenencia a los que cada uno pueden inscribirse, las opiniones diversas vertidas en diferentes clases, todo, en conjunto, abre esferas de simbolización en donde los pares afirman y reconocen la identidad, los significados expresivos y le dan sentido a las prácticas.

La capacidad de simbolización que impone el cuerpo adolescente se tramita, entre otras formas, en los lazos afectivos que remplazan los cuidados paternos, se articula en la alteridad y da pauta al aprendizaje compartido respecto a la afectividad, la frustración o las normas sociales lo que conduce al reconocimiento del otro, posibilitando enlaces de representaciones y haciendo intervenir los procesos de pensamiento.

Aunque las preocupaciones sobre las rupturas familiares y las calificaciones son de gran importancia, el entorno escolar de encuentro con otros permite simbolizar, poner en otro registro, introducir a un lenguaje más evolucionado al conjunto de problemáticas que la vida presenta, lo que indica mayor nivel de abstracción, así define Schenquerman (1981) el concepto de simbolización. Es un proceso de elaboración de la realidad en el que se juegan los significados, sentidos y la capacidad expresiva en que estos son movilizados.

Me he vestido toda de negro porque me gusta como se ve, pero también me critica por eso. Me gusta expresarme conforme a como me visto y es algo que no les gusta a ellos (refiriéndose a su familia) ... y me tengo que cambiar porque a ellos no les gusta o no comprarme la ropa que a mí me gusta...(…) Si, soy muy rebelde en ese sentido porque no creo que este bien que te estén diciendo que hacer, no entiendo. Por eso me gusta mucho CCH porque te encuentras de todo, ...todos respetan como piensan los demás, eso me encanta de la escuela ... cuando son vacaciones es muy tormentoso porque es estar todo el tiempo con ellos ¿porque te vistes así?, ¿por qué eres así? en el CCH me puedo sentir libre, puedo decir lo que pienso a lo mejor algunos me debaten pero no me dicen que estoy mal solo es su punto de vista...(Ximena 16 años CCH).

Así las jóvenes van organizando formas propias de expresión y reconocimientos fuera de los marcos normativos o pautados por la institucionalidad familiar o las normas institucionales de la escuela. Aprenden y crean modos de reconocimiento y expresividad que es necesario tomar en cuenta para reflexionar en la educación formal.

En síntesis, en las historias de vida pudimos observar que un entorno escolar favorable para tramitar las dificultades estimula la capacidad de simbolización en la medida en que las diferencias son bien recibidas, propicia libertad para expresarse y la interacción entre jóvenes, genera una sensación de seguridad y tranquilidad y consolida una identidad como estudiante y sentido de pertenencia; La protección alude a no sentirse solas, poder conocer

y convivir con gente diferente, crear un estado de confianza, amistad y formar parte de un conjunto de prácticas y símbolos. Una vez alcanzado el acceso, la institución que garantiza continuidad en la ruta biográfica es muy valorada por las estudiantes, generando certidumbre al menos hasta alcanzar la titulación de nivel superior.

Las redes y fuerza de los vínculos es fundamental en la cotidianidad. Los maestros son capaces de articular estos lazos y pueden ser un asidero para las problemáticas de la vida urbana que se articulan desde las exclusiones múltiples. Como hemos dicho, la figura docente es una clave en la restitución del tejido social pero su capacidad está anclada en una serie de problemas estructurales que constriñen sus posibilidades de intervención. Aquí, confluyen una gran cantidad de factores: a) el impacto del modelo neoliberal dentro de políticas educativas que ven en los contenidos un mecanismo para movilizar ideologías o saberes orientados a la extracción de trabajo disciplinado; b) los tipos de contrato que definen condiciones laborales para los docentes que en algunos casos confronta la subsistencia con la vocación; c) la misma crisis de circulación del conocimiento producto de los flujos de información y comunicación que ha generado desplazamientos epistemológicos e institucionales y una distancia entre saber y aprender.

Hasta ahora podemos identificar tres niveles de la crisis de la escuela como instituciones de acogida: 1) en el terreno del acceso y configuración de certezas en la continuidad de los estudios; 2) en las contradicciones que se dirimen entre establecer, situar y proyectar la identidad cuando se reproduce la competencia y el individualismo y, 3) La pérdida de sentido respecto a los contenidos de la escuela.

## **BIBLIOGRAFIA.**

Adams, T., Streck, D. R., y Moretti, C. Z. (2017). Pesquisas educativa: Medicaiones para la transformacion social *Mediações para a Transformação Social*. Brasil: Editora Appris.

Agamben, G. (2004). El estado de excepción. *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura*, (60), 101-110.

Allerbeck, K., & Rosenmayr, L. (1979). Introducción a la sociología de juventud., Buenos Aires, KapesluszALVIM, D. M. (2011). *Genealogia de um Silêncio: deserção, micropolítica, resistências. 2011* (Doctoral dissertation, Tese (Doutorado em Psicologia Clínica)–Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo).

Barrenechea, J., Gentile, E., González, S., Natenzon, C. E., y Ríos, D. (2002). *Revisión del concepto de vulnerabilidad social*. Buenos Aires, Argentina: Pirna.

Bankoff, G., Frerks, G., & Hilhorst, D. (Eds.). (2013). *Mapping Vulnerability: " Disasters, Development and People"*. Routledge.

Bleichmar, S. (2005). *La subjetividad en riesgo*. Argentina: Topía.

Borja, J., y Castells, M. (1998). *Local y Global: la gestión de las ciudades en la era de la información*. Madrid: Taurus.

Borrell, C., & Pasarín, M. I. (2004). Desigualdad en salud y territorio urbano.

Bourdieu, P. (1979). *La distinción*. París: Les Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1999). Violencia simbólica y luchas políticas. *Meditaciones pascalianas*, 217-251.

Bourdieu, P., y Passeron, J. (2019). *La Reproducción, elementos para una teoría del sistema educativo*. México: Siglo XXI Editores. Camacho, Z. (2018, 23 al 29 de julio). 118 mil jóvenes asesinados en 10 años de guerra contra el narcotráfico. *Contralínea*. 600.

<https://www.contralinea.com.mx/archivo-revista/2018/07/18/118-mil-jovenes-asesinados-en-10-anos-de-guerra-contra-el-narcotrafico/>

CEPAL (2002). Vulnerabilidad sociodemográfica: viejos y nuevos riesgos para comunidades, hogares y personas. *Separata*. Brasil: CEPAL.

[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/13053/S2002600\\_es.pdf?sequence=1](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/13053/S2002600_es.pdf?sequence=1)

Chen, Y. (2011). Once a NEET always a NEET? Experiences of employment and unemployment among youth in a job training programme in Taiwan. *International Journal of Social Welfare*, 20(1), 33-42.

De Gaulejac, V. (2006). Opciones Metodológicas. En V. Gaulejac y S. Rodríguez (eds.), *Historia de vida: Psicoanálisis y sociología clínica* (pp. 49-60). México: Universidad Autónoma de Querétaro.

De Gaulejac, V., y Ochoa, H. (2002). Memoria e historicidad. *Revista Mexicana de Sociología*, 64(2), 31-46.

De Gaulejac, Vincent, Lo irreductible social y lo irreductible psíquico, en Perfiles latinoamericanos: revista de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede México, ISSN 0188-7653, N°. 21, 2002 (Ejemplar dedicado a: Subjetividad, narración y práctica social), págs. 49-70

De Gaulejac, V., Taracena, R., y Rodríguez, S. (Coords.) (2006). *Historia de Vida. Psicoanálisis y Sociología Clínica*. México: Universidad Autónoma de Querétaro.

De Sousa, B. (2009). *Una Epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI-Clacso.

De Sousa, B. (2002). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista crítica de ciências sociais*, (63), 237-280.

De Sousa B. (2012). *De las dualidades a las ecologías*. REMTE, Red Boliviana de Mujeres Transformando la Economía.

Duch, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*.

Erikson, E. H.. (1980). *Identidad, juventud y crisis* Madrid: Taurus

Erickson, M. L., & Jensen, G. F. (1977). Delinquency is still group behavior: Toward revitalizing the Group Premise in the sociology of Deviance. *J. Crim. L. & Criminology*, 68, Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Ediciones UNAULA.

Feminismo Comunitario. (2014). *Pronunciamiento del Feminismo Comunitario Latinoamericano en la Conferencia de los Pueblos sobre Cambio Climático*

Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Editorial América Latina.

Freud, S. (2020). *Más allá del principio del placer* (Vol. 357). Ediciones AKAL.

Foucault, M. (2009). *Nacimiento de la biopolítica: curso del Collège de France (1978-1979)* (Vol. 283). Ediciones Akal.

Freire, P. (1987). Paulo. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Gallart, M. (1996). Adolescencia, pobreza y formación para el trabajo. En I. Konterlinik y C. Jacinto (comps.), *Adolescencia, pobreza educación y trabajo. Deasfío de hoy* (pp. 95-130). Buenos Aires: Losada/Unicef.

González, L. (2009). Orientaciones de lectura sobre vulnerabilidad social. *LM González (Comp.), Lecturas sobre vulnerabilidad y desigualdad social*, 13-29.

Hierro, G. (2001). *La ética del placer* (Vol. 16). Universidad Nacional Autónoma de México.

Instituto Nacional de Geografía e Informática (INEGI) (2015). Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015. México: INEGI.

[https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/intercensal/2015/doc/eic\\_2015\\_presentacion.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/intercensal/2015/doc/eic_2015_presentacion.pdf)

INEGI (2010). Censo Nacional de Población y Vivienda 2010. *Integración territorial (ITER)*. México: INEGI. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2010/?ps=microdatos>

Jiménez, C. E., & González, D. S. (2012). *Vulnerabilidad social: posicionamientos y ángulos desde geografías diferentes*. J. I. S. Suescún (Ed.). Editorial Universidad de Granada.

Kustrín, S. . (2009). Generaciones y grupos de edad, uso, mal uso y abuso de un concepto. In *El valor de la historia: homenaje al profesor Julio Aróstegui* (pp. 307-318).

Madrazo, J. A. (2004). Diálogo con Ana María Araújo: Sociología Clínica, una epistemología para la acción. *Atenea (Concepción)*, (490), 177-189. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622004049000011>.

Méndez Georgina (2018) *El fin de la ventriloquia : estrategias políticas y organizativas de mujeres indígenas en Ecuador, Guatemala, y México*. Tesis doctoral en Ciencias Antropológicas, Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa . México

Pizarro, R. (2001). *La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina*.

Santiago de Chile: Cepal. Popkewitz, T. (1998). *La conquista del alma infantil: política de escolarización y construcción del nuevo docente*. España: Ediciones Pomares-Corredor.

Popkewitz, T. (2010). Inclusión y exclusión como gestos dobles en política y ciencias de la educación. *Propuesta Educativa*, (33), 1-18. <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/33-dossier-popkewitz.pdf>

Prowse, M. (2003). Towards a clearer understanding of vulnerability in relation to chronic poverty. *CPRC Working Paper*, (24), 1-41.

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.494.5791&rep=rep1&type=pdf>

Rappoport, L. (1986). *La personalidad del niño desde los 13 a los 25 años*. Buenos Aires. Paidós.

Reguillo, R. (2012). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Reguillo, M. (2017). *Los jóvenes en México*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, P., y Neira, A. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Editorial Trotta.

Riviére, P. (1997). *El proceso grupal*. Nueva.

Rose, H. (1983). Hand, brain, and heart: A feminist epistemology for the natural sciences. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 9(1), 73-90.

Salazar, F. (2004). Globalización y política neoliberal en México. *El cotidiano*, 20(126), 28-38.

Saraví, G. A. (2015). *Juventudes fragmentadas: socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: Flacso.

Saraví, G. A. (2009). Juventud y sentido de pertenencia en América Latina: causas y riesgos de la fragmentación social. *Revista CEPAL*, (98), 47-65.

<https://core.ac.uk/download/pdf/45624524.pdf>

Saraví, G. A. (2006). Biografías de exclusión: desventajas y juventud en Argentina. *Perfiles latinoamericanos*, 13(28), 83-116.

Schenquerman, C. (1981). Retorno al cuerpo e interpretación simbolizante. *Trabajo del Psicoanálisis*, p-75.

Segato, R. L. (2013). *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez: territorio, soberanía y crímenes de segundo estado*. Tinta limón.

Smith, D. E. (1990). *The conceptual practices of power: A feminist sociology of knowledge*.

University of Toronto Press.

Taracena, E. (2002). Lo irreductible social y lo irreductible psíquico. *Revista Perfiles Latinoamericana*, (21), 49- 71.

Taracena, E. (2007). La implicación del investigador: el saber y el poder en la investigación acción. En N. Ulloa y M. A. Martínez (coords), *La Investigación-Acción como herramienta de reflexión para la actividad docente* (pp. 33-54). México: UNAM, FES Iztacala.

Torres, C. (2005). Jóvenes y violencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(1), 55-92.

Touraine, A., & Bixio, A.L. (1994). *Crítica de la modernidad*. Fondo de Cultura Económica. 1994.

### **Capítulo Tercero**

## **Hacia Una Pedagogía De La Memoria**

### **Apartado I**

#### **Memorias y Territorios Narrados Por Las Adolescentes. *Pistas De Una Geografía Radical Para Una Economía Radical***

La historia propia está anclada en el lugar, en la geografía en el que se desenvuelve la vida cotidiana. El conocimiento de las coordenadas espaciales, dibuja una cartografía diferente a la que nos muestra la geopolítica de los mapas que oficialmente describen esta dimensión. Los lugares cotidianos son ajenos o propios en relación con las prácticas que ahí ocurren. La capacidad de los jóvenes de apropiarse de ellos se relaciona con los lazos sociales y afectivos que se tejen en el barrio, en la escuela o donde transcurre el tiempo libre.

Ya mencionamos que el espacio es un lugar de disputa en el que se cruzan relaciones de poder entre los actores que participan de él. Las calles del barrio, el camino de la escuela a la casa, los patios de juego que complementan las horas de estudio, propician flujos diferenciados de interacciones que posicionan al actor en diferentes coordenadas para incidir ahí en intensidades y formas distintas según las prácticas. Como se dijo también, la poca inversión urbana en las zonas marginadas propicia un tránsito más accidentado que en donde la infraestructura es mejor.

En el caso de las mujeres entrevistadas se observó que las jóvenes con vínculos familiares más densos tienen menos contacto con el vecindario y se interesan en menor medida en actividades dentro del espacio público. Por otra parte, quien tejen mayores lazos de apoyo mutuo y protección entre los vecinos o amigos de la zona también logra incrementar su

capacidad de apropiación territorial. La posibilidad de reconocer los recovecos cercanos a la vivienda y de explorar los lugares de esparcimiento y recreación y el interés en lo que ahí ocurre, se vincula con la densidad de las interacciones articuladas fuera de la familia.

No se observó en ninguna de las entrevistadas un interés por actividades ofertadas por las delegaciones o municipios en que viven. No sabemos si esto ocurre dada la inexistencia de una oferta cultural o de recreación que obedezca a los intereses de las jóvenes o bien porque ellas tienen otras formas de estructurar sus prácticas en el tiempo libre con características diferentes a lo que existe en su entorno. Lo cierto, es que el uso de la infraestructura del barrio si propicia la utilización de dichos recursos y abre espacios colectivos si la oportunidad se presenta. Sería interesante saber si estos lugares pueden generar, de forma sistemática, propuestas de encuentro entre los que permanecen en aislamiento aún cuando sus lazos familiares se encuentran debilitados.

La calle es el espacio per se para el contacto con las drogas, para la exposición a actividades de riesgo como los robos o los secuestros de adolescentes. Estas preocupaciones fueron mencionadas por todas las entrevistadas que han articulado estrategias familiares y de grupo para el cuidado y para mantenerse fuera de estos riesgos.

### **La historia del barrio, una huella de las crisis económicas**

La memoria de barrio, junto con la historia propia y familiar dibujan las huellas de las crisis económicas de nuestro país. Las mujeres adolescentes observan esos cambios en un entorno de preguntas que alimentan sus propios temores en relación con la incertidumbre del futuro. Así, la descripción del espacio en el marco del trabajo de historiar biográfico o de recordar

el pasado de colonias que nacieron, también da cuenta de las relaciones de dominación, de las desigualdades de clase, de raza, de género que ahí se representan de la mano con sus prácticas y usos. Los jóvenes que han explorado las calles saben ubicar las zonas de riesgo y generan estrategias para cuidarse, identifican dónde pueden divertirse o pasar tiempo en compañía de sus amigos disfrutando de los espacios libres, de las áreas verdes, del juego y de un café.

E:¿Han habido cambios en tu barrio desde que naciste hasta ahora? L: Los diferentes puestos de comida cambian, el puesto de Don Pacho sigue ahí. Los del bazar de navidad antes se ponían en coches y ahora ya tienen sus puestecitos. Hay lugares que todos conocemos las canchas...(…) el parquecito de atrás de la escuela; el parque del fondo, las canchas de ese parque, ahí van a jugar fútbol; las canchas que están por las vías; El hoyo, ahí todos van, yo nunca fui con ellos, ya casi no van ahí. Lo que más, más, son las canchas de la escuela a veces íbamos todos, jugamos, otras veces jugaban fútbol mientras nosotras estábamos platicando en el pasto. E: ¿Con quién ibas? L: con los de la secundaria. Antes si hacíamos deporte pero ahora somos muy flojos, vamos a comprar nuestras cafés de oreo, donde venden comida y todo eso, compramos nuestros cafés y nuestras pizzas y luego nos vamos al parque a jugar en los columpios y al pasamanos, nos retamos haber quien pasaba el pasamanos. (Lorena, 16 años, Colegio de Bachilleres).

Lorena observa como la crisis económica obliga a los padres de sus amigos y vecinos a buscar alternativas de ocupación en el comercio de la vía pública o en el comercio regular. Pese a tener una profesión, el riesgo de ser despedido y no contar con un sueldo que permita absorber los gastos de sobrevivencia lleva a crear opciones donde la intuición indica que hay un lugar disponible para obtener un poco de ingresos. Así, la transformación de la colonia y la instalación de zonas de informalidad, (sobre todo de comida, según su testimonio) van armando un escenario en el que se mezclan oportunidades para generar una actividad remunerada, el consumo local, el esparcimiento para los jóvenes y el uso de la infraestructura que los parques y las canchas deportivas permiten. Las demandas de trabajo encuentran

una salida (aunque precaria e inestable) de forma inmediata para enfrentar los problemas económicos, trastocando al mismo tiempo el espacio, apropiándose de la calle, modificando el orden trazado con antelación, sin que eso signifique garantía alguna de ingresos o de empleo formal a largo plazo.

Si bien, el comercio local es un mecanismo que permite a las familias en apuros sobrevivir, estos espacios improvisados, dinámicos, cambiantes, adaptables, tienen que competir con las plazas, los centros comerciales y las cadenas que ofertan servicios varios, absorbiendo parte del flujo económico disponible e imponiendo lugares de interés para los jóvenes, sobre todo en el marco del consumismo y la cultura estereotipada dirigida a las masas.

L: Me preocupa que algo pueda salir mal que me retrase o que no lo pueda solucionar y me desespere y no lo sepa solucionar, encontrar un lugar estable así donde puede tener un trabajo bien, que no te vayan a estar corriendo en todo momento. E: ¿las personas que te rodean pasan por eso? L: no, lo he visto en los papas de otros amigos que los corren de sus trabajos y luego les es difícil encontrar donde y luego van y no los acepa porque no saben mucho y buscan otras formas de tener trabajo y luego buscan poner un puesto, algo así, nada que ver con lo que habían estudiado, o luego llegan a eso porque ya no tenían dinero y no saben qué hacer. (Lorena, 16 años, Colegio de Bachilleres).

En el extremo, las desigualdades para enfrentar las crisis económicas cíclicas tiene su lado más oscuro en la inserción de los jóvenes y adultos en actividades como en narcotráfico o la venta de drogas.

Hay que tener cuidado, no soy de salir muy muy noche, estoy enfrente de mi casita, en la banquetita estar ahí platicando ya salir a otro lado no porque asaltan o es peligroso o secuestran todo eso que pasas. Lo aprendí en mi familia y en la calle, también nos tocó ver como habían asaltado a una chava y se echó a correr, todo por su teléfono...(…)...Puedo salir pero en la noche no ... depende..., luego mi abue no me deja salir mucho, mucho, mucho tiempo y yo noooo y dice hasta aquí. Mi mamá si es más de a la hora que sea, pero mi abue no, una hora o dos y ya. Esas dos horas se me van volando. Mis amigos y yo ya nos la sabemos

entonces aplico la de ¿pueden entrar en la casa? y ya estamos en la casa. (Lorena, 16 años Colegio de Bachilleres)

Pese a las vicisitudes, la vida urbana, las redes autónomas de cuidado entre amigos y vecinos, la capacidad de apropiarse de los espacios y de la oferta para el consumo local en el barrio hacen que para Lorena ese escenario sea entrañable. Si bien, la casa que adquirió su madre puede ser otra alternativa para habitar y extender sus vínculos de afecto, ella detalla la falta infraestructura y su sensación de asilamiento en un espacio que no es donde creció.

Allá ...(...)... parece pueblito, es un pueblito donde vivo, no hay mucho, yo no sé qué es la verdad de mi hermano, yo creo que él es único afortunado ahí. No hay internet. No sé cómo llegar en transporte. Aquí, cuando regreso de la escuela, tomo el camión con mis amigos que pasan por donde yo paso, yo me bajo y ellos se siguen. (Lorena, 16 años, Colegio de Bachilleres).

Lorena, su madre, sus amigos y las familias de ellos ( la mayor parte mujeres jefas de familia), se acompañan de reuniones con motivo de los cumpleaños o días de celebración. Estos momentos les permiten una convivencia que simboliza las fechas y conmemoraciones de interés. Así, además de los consejos, los juegos y el tiempo libre, las comidas y rituales colectivos en que se incluyen a los hermanos y otros miembros del grupo, hay que agregar la socialización cotidiana que alimenta la cohesión de esta red de afecto y apoyo.

### **Una historia de vida ajena al barrio**

Desde otro ángulo la centralidad de la familia es una característica de la historia de vida de Karen. Sus recuerdos se organizan en dos etapas. La primera se sitúa con menos de 10 años, cuando salía al patio del edificio y jugaba con los niños de su entorno. En la segunda parte, sus juegos se localizan por completo con primos, hermanos y tíos, aunque, gracias a las labores del padre con actividades constantes en la delegación, ella frecuenta

las reuniones cívicas. Esto le permiten conocer personas que participan en actividades políticas cuyos vínculos no se mantienen una vez que éste fallece. Ahora asiste en ocasiones a las convocatorias que hace el gobierno en la demarcación para integrarse a algún evento pero ya no habla con nadie, dice con cierta nostalgia, pues no se siente parte de estas celebraciones. Su barrio le es un tanto ajeno y su círculo se reduce a su núcleo familiar y sus compañeros de la escuela o los hijos de sus tíos.

K: Ah cuando era chiquita sí, de chiquita sí. En sexto fue cuando deje de jugar aquí con los de la colonia o sea siempre estaba jugando aquí en el estacionamiento en donde vivo. Luego ya salía pero así, con mis tíos, mis primos, mis abuelos E: ¿viven por aquí? K: No. E: ¿A dónde ibas con ellos? K: A un parque que estaba cerca de la casa de mi abuelo, al patio de mi abuelo, o íbamos a otros parques, me enseñaban la bicicleta, a las plazas... E: ¿actualmente tienes poca convivencia con los vecinos? no sé, es que me volví muy payasa y de aquí no me llevo con nadie. (Karen, 15 años, Bachilleres),

Las celebraciones que se organizan en la conmemoración de un aniversario o un día de festejo usual, transcurren al interior de la familia, principal referente de simbolizaciones. Éste círculo es capaz de integrar a sus ritos a ciertos actores externos. Es el caso de los maestros de Karen que se han convertido en parte del grupo que los apoya, sobre todo luego de la muerte de su padre.

La familia acompaña sus rituales con los actos religiosos aunque la religión no es un referente importante dentro de la historia de Karen. Sin embargo, sitúa a la iglesia entre los lugares relevantes que ella ubica en el barrio en el que vive y se suma a los referentes biográficos que es capaz de posicionar como referente de sus recuerdos: la casa o la escuela (en donde ha conocido a la mayor parte de sus amigos).

E: ¿En tu barrio hay celebraciones a las que asistes?' K: Cuando el dos de febrero, que son los tamales, llevamos al niños a la iglesia o cuando es la fiesta de la iglesia vamos E: ¿Cuáles consideras que son los lugares importantes del barrio en el que vives? K: Mi casa, mi secundaria y la primaria, la iglesia más o menos, pero hubo un tiempo que sí, que por la primera comunión y eso pero ahorita ya no. ( Karen 15 años, Colegio de Bachilleres ).

### **Luchar por la vivienda: una biografía orientada a la comunidad**

En el caso de Mariana, la Historia como disciplina impartida en la escuela, dialoga constantemente con los saberes que va adquiriendo en la asamblea de barrios. Para ella, conocer la Historia le permite entender las causas de lo que sucede. Su narración es más explícita en cuanto a la función que le asigna a ésta disciplina sin embargo, no se plantea ninguna demanda de conocimiento frente en ésta área en el terreno de la educación formal. La participación en la organización, también la acerca a narraciones biográficas de personas que le cuentan sus experiencias, lo que la provee de aprendizajes que se suman a los ejes políticos que le otorga la organización y le permite tener explicaciones claras disponibles sobre los problemas sociales de la población.

E: ¿cómo crees que la educación te va a servir? M: Pues para saber resolver ciertos problemas como me enseña las ciencias sociales, historia, saber más de lo que ha pasado, porque ha pasado, las causas, el efecto, todo lo que lleva atrás...(...)...Asamblea no solo me ha dado formas de comunicarme, adquirir un departamento o adquirir conocimientos de política, igual platicar con las personas que te cuentan sus historias, que te dicen no pues me paso tal experiencia. Por ejemplo, en la política, ya sabes más de cómo son las cosas de política, no pues Alejandra Carbajal y ya sabes más de lo que dicen las personas. E: ¿Tu participación en la Asamblea cambio en algo o hizo una diferencia en tu percepción de la escuela? M: Se fue acoplando a mí, no hubo un cambio muy

drástico, normal. Pues sí, se fue acoplando a mí. Por ejemplo mi familia, la familia de mi mamá vive en la delegación Iztacalco entonces ahí se quejan mucho de que no hay agua y Asamblea siempre nos dicen que no es que falte el agua sino que falta infraestructura es algo que también de ahí aprendí, que se necesita que cambien los tubos, que le den mantenimiento y no lo hacen. (Marian, 16 años, Bachilleres, Asamblea de Barrios).

Los lazos de Mariana están por un lado anclados en la familia que ha consolidado vínculos fuertes gracias a la posibilidad que les dio la Asamblea de vivir en el mismo edificio. Pero, las redes de apoyo y ritualización se extienden a otras personas que ha conocido en la organización. Si bien su madre, padre y hermano junto con tíos y primos la acompañan en las decisiones o eventos biográficos importantes, una parte relevante de las amistades de su entorno le brindan confianza y la involucra en rituales y momentos simbólicos que articulan la lucha y lazos de unidad densos.

La toma de un predio, la entrega de un departamento, en las marchas, en casi todas las reuniones se comparten alimentos y se realizan actos simbólicos. Como parte de la investigación de campo asistí a una reunión que marca el inicio de la construcción de departamentos en la delegación Azcapotzalco. Cada uno de los participantes toman un mazo y golpea una roca, el primero en pasar es el dirigente, esto significa que se está poniendo la primera piedra de la obra, así, uno a uno, los asambleístas pasan al centro de un círculo que forman los asistentes y hace lo conducente, posteriormente inicia el convite. Aquí comienza el proceso de edificación. Es importante hacer mención de que ya no hay tomas de terrenos como en los años iniciales, cuando surge la Asamblea de Barrios, sino que éste es adquirido con los ahorros colectivos.

A la entrega de los edificios a los ahora propietarios, igualmente se hace un festejo. Asistí a una inauguración de viviendas en donde había música, baile y comida. Buena parte de los que recibían departamentos eran parejas muy jóvenes. Asistieron los dirigentes, las personas nuevas que tienen la intención de integrarse y por su puesto quienes entregaron sus ahorros a los líderes para la edificación. Cabe mencionar que hay asambleas semanalmente y en algunas ocasiones mítines y marchas a las que también tuve la oportunidad de asistir. En todas hay tiempos para la convivencia y momentos de simbolización que le dan identidad y cohesión. Se puede advertir que la confianza es un principio fundamental para poder darle dinero a los encargados de la administración, que esta integradas no solo por los líderes sino por personas voluntarias que llevan a cabo actividades diversas además del personal reclutado entre los participantes que reciben un pago. El dinero recolectado permite comprar el espacio y materiales de construcción que se complementa con gestiones gubernamentales para obtener recursos.

Pues yo creo que eso es lo que más, bueno, nosotros luego terminando de hacer lo de la Asamblea vamos a comer con los demás, cuando hay una reunión se van a algún lado o mandan a traer las cosas para preparar y hacerlas ahí. Cuando toman un predio o cuando lo inauguran o un plantón, se vio que cuando se fue a lo de los grupos de asfalto pues dijo pues yo creo que hay que cooperar y pusieron un botecito, un vaso para cooperar, compraron chuletas, cebolla, muchas cosas y ya hicieron la comida y así para todos, ya cada quince días también entonces, ya mejor dan y es una buena idea. (Mariana, 16 años, Colegio de Bachilleres, Asamblea de Barrios).

Mamá de Mariana: también cuando se adquiere un predio, por decir, vamos a compartir las mieles del triunfo, por decir el predio que se va a terminar, las personas que se les va a entregar dan dulces, una bolsita de dulces porque es una manera de compartir lo que ellos ya lograron, y para que pronto puedan hacer lo mismo los demás. En cierta manera cuando ya entregaron su departamento igual se hace una comida para ver que ya acabaron su proyecto que ya se van a despedir los que no van a ir por otro departamento hasta ahí acabaron su labor con la organización es de inicio y de fin ( Madre de Mariana . Asamblea de Barrios)

Esto permite que Mariana conozca a la mayor parte de las personas de su unidad, pues además ella se encarga de repartir la correspondencia entre los vecinos. El sentido de comunidad al que apela constantemente en su relato se alimenta de los saberes políticos y de su perspectiva acerca de la relevancia de la solidaridad y el apoyo mutuo. Así, tiene la percepción de que el barrio en el que vive no hay un entorno de violencia.

Salgo y las conozco, nos ubicamos, no muy cercanas, creo que nos falta conocernos más, hablando de 100 % conozco a un 70% de las personas, les hablo E; ¿Qué recuerdos tiene sobre este lugar, porque llegaste cuando tenías seis años? M; Cenas que hemos tenido con la familia, comidas, cumpleaños. Buenas noticias, de que ha estado aquí toda mi familia conviviendo pasándomela bien, las que viven aquí de parte de mi mamá porque también viven aquí en la unidad...(..).. Mis necesidades...(..)... Yo creo que solo pensando en mi no. Yo creo que más en comunidad, en el país, que necesitamos que haya empleo, que si hay empleo pero es mal pagado, es lo que se necesita, que toda la gente que estudie también tenga un buen trabajo...(..)... Estar en un ambiente sano porque creo que hay delincuencia drogadicción, porque observo que hay personas que viven en un lugar entonces los niños empiezan a ver ese ejemplo y empiezan en eso y es muy difícil que seas diferente, que alguien que digas yo no quiero eso, yo quiero estudiar, tener una carrera, yo creo que también tener un espacio libre de eso porque, yo creo que también influye. Yo no veo en mi entorno mucha violencia, además como que he forjado el carácter porque ya no eres fácil de manipular o que te lleven a eso. (Mariana, 16 años, Colegio de Bachilleres).

En el caso de Mariana los rituales también están acompañados de ceremonias religiosas pero las relaciones familiares adquieren su propia lógica interna. La religión es, en este grupo familiar, un motivo para viajar y acudir a los sitios que consideran sagrados y cuya tradición son parte de una herencia del linaje materno.

...nosotros no necesitamos fechas como 24 de diciembre para estar reunidos, nosotros cada ocho días que vamos con mi abuela se juntan mis tíos y ya es como si fuera 24 diciembre, no necesitamos festejos especiales para que estemos todos reunidos...(..)... por ejemplo cada año para semana santa se hace la representación, pasan enfrente de la casa de mi abuela, de echo mi tío participo en esa representación, el año pasado perdieron pero este

año espero que ya otra vez, y así íbamos a Chalma y primero es ir a la iglesia y luego ya estar (Mariana, 16 años, Colegio de Bachilleres, Asamblea de Barrios).

(interviene la madre de mariana): esa si es una tradición ir a Chalma porque la familia es ir caminando a Chalma pero eso si es cada año de mi familia, de mis papas, toda la familia en realidad de primos así, tíos, toda la familia va así, caminando es una tradición de muchos años, igual la semana santa es de pasarla ahí, con la familia, eso si ya es muy importante para nosotros. No hay fecha que no. Tratamos de convivir siempre toda la familia. Somos cuatro hermanas, cuatro mujeres y un hermano, siempre estamos ahí todos reunidos, el día que falta uno pues falta uno, pero está ahí toda la familia, primos entre ellos, todos. (madre de Mariana, Asamblea de Barrios).

La organización de la limpieza, el reparto de la correspondencia y en general el mantenimiento de los espacios se organiza y corre a cargo de los vecinos, todos fueron parte en algún momento de la Asamblea. Sin embargo no se perciben unión entre ellos como añora la entrevistada. Con todo, el lugar tiene una buena presentación para los extraños, esta limpio, pintado y el ingreso es restringido, hay un estacionamiento y una virgen a la entrada. La madre de Mariana interviene en gran parte de las actividades organizando eventos cuando la fecha es propicia, en el aseo de la unidad o para resolver los problemas que los afecten.

La gente no, es muy apática, se encierra pero la gente que gusta el 12 de diciembre cantar las mañanitas y rezarle a la virgen esta bienvenida, es lo que hacemos el 12 de diciembre a la virgen de la unidad, que una posada, eso. Este año no, por lo del plantón no se pudo planear, pero tenemos la costumbre aquí de hacer una posada o dos, eso se hace para todo el mundo, los que no pues se respeta, porque es su manera de pensar, porque no todos son creyentes. Hay unos que no son creyentes y se respeta mientras haya respeto (Intervención de madre de Mariana, 16 años, Colegio de Bachilleres)

Las prácticas familiares y la experiencia comunitaria en la Asamblea, hacen que una preocupación de Mariana sea garantizar la preservación de las relaciones de cercanía, tanto a

su alrededor como en su familia, sobre todo una vez que su abuelita deje de ocupar el lugar de centro de reuniones. La posibilidad de disolver esos lazos parece factible, tal vez en vista de atestiguar que las personas que se integran a la lucha por la vivienda, se desvinculan una vez que la consiguen pese a que los encuentros semanales pueden durar años, dependiendo de la cantidad de ahorros que puedan ir juntando los participantes. Por lo menos la frecuencia e intensidad de los vínculos se va diluyendo en relación con las reuniones en que se comparten alimentos e historias personales.

Esta preocupación no encuentra mecanismos de acción dentro del repertorio de nuestra informante pues dice, desconoce como enfrentar eventuales diferencias entre los miembros de su familia y poder hacer algo para mantener los vínculos. Aquí se presenta otra línea de exploración para sistematizar los saberes comunitarios. La capacidad de reconocer y entender la manera en que se tejen los lazos de afecto resulta azarosa dado que ocurre de forma natural, sin un reconocimiento del tiempo y las características en que las practicas han logrado esa tejido.

... yo creo que tenemos que pensar bien, bueno con la que más nos juntamos es mi abuela entonces tenemos que ver que cuando ella ya no este, que sigamos estando juntos es importante que nos sigamos llevando bien. E: ¿ como crees que se organiza eso? M: No sé, eso me preocupa, porque no sé qué va a pasar, si van a seguir las cosas igual como ahora. ( Marian, 16 años, Bachilleres, Asamblea de Barrios. )

### **Una historia anclada en la escuela y una escuela desinteresada por la historia.**

Ximena narra su historia desde las diferentes probabilidades de romper con la sujeción. Sus luchas parecen poco claras, incluso para sí misma, pero su relato es un recuento de las constantes trasgresiones que ella embiste con el cuerpo, con sus pensamientos y con sus

prácticas. Su territorio es la escuela, su cuerpo, su ropa, su cuarto, sus paseos en la calle acompañada de su perro.

Dado que no profesa la religión de sus padres, siendo la única mujer con dos hermanos varones, en vista de no encontrar cercanía con sus primos, a los que frecuenta muy poco dada la lejanía de sus viviendas, la escuela es el referente más importante para tener amigos, para descubrir sus intereses y para fortalecer su identidad, incluso frente a los que la rodean y con quienes a veces disiente (su familia).

La necesidad constante de expresarse tal y como ella se va configurando, la posicionan en una aparente soledad con sus pensamientos. Si bien, comparte con su madre el lugar de trabajo, y aunque tiene una buena relación con su familia, recorre el barrio para pensar y sentirse tranquila caminando entre los árboles de los camellones y avenidas.

El sentido de comunidad al que se ancla Ximena se construye en la escuela, en los patios y los jardines, en general en su identidad cceachera. Se apropia de esos espacios con algún compañero en medio del fluir de todos los diferentes discursos y ordenes que se disputan el espacio del CCH. Cambia de grupos, hace amistades nuevas y a veces se queda sola, cuando un disgusto la enrolla en un conflicto. Así, identifica que la principal dificultad que tiene es no ser aceptada, un novio o un amigo que perdió.

Los problemas de socialización que se le presentan son una preocupación constante que, como ella advierte, la afectan en la escuela o en la concentración que tiene que dirigir a las clases. Ximena reconoce que las interacciones con las personas que la rodean son un eje básico para que todo funcione mejor, pero desconoce los métodos para mantener los lazos

que le interesan. Así, una pregunta extendida para al menos dos de las entrevistadas es ¿cómo asegurar las relaciones relevantes dentro de su biografía?, ¿cómo evitar rupturas entre amigos o compañeros en el salón de clase?

Como hemos advertido, Ximena encuentra en la Historia un interés escolar, que sin embargo no satisface en las aulas. Sus recuerdos anclados en la trayectoria de los años previos (la secundaria) le hacen comparar la didáctica de aquella clase donde el maestro representaba a los personajes en el recuento de sucesos a los que obliga la disciplina curricular, con las clases que recibe ahora. Sin bien, en el CCH el contenido le permite situar causas y consecuencias lógicas sobre la realidad, el tedio con el que se imparten los contenidos la alejan de la fascinación por la materia.

Estamos viendo prácticamente lo mismo bueno no lo mismo, con más detalles, estudiándola más a fondo...(...)... ahora...(...)... no sé, nada se compara con esas clases muy dinámicas y todos participábamos ahora es como copien esa diapositiva y vean lo que está ahí y con eso aprendieron y pues no...(...)...es una clase muy tediosa, se pone a platicarnos y ya nos da lecturas, y ya en las lecturas viene todo lo que ella platico, entonces da un poco más de flojera...(...)...Por ejemplo lo de la perdida de la mesilla el profesor nos había dicho que se perdió porque habían puesto como limite el rio bravo y éste cambio su cauce y la maestra nos dijo que México lo vendió para adquirir dinero porque nacimos con muchas deudas y cuando nos independizamos nos dijeron ha bueno todo está bien son independientes pero todas las deudas son tuyas. (Ximena, 16 años, CCH).

¿Cómo hacer un puente en la búsqueda de explicaciones sobre la realidad que cada biografía atraviesa y la historia que nos atañe a todos?, ¿qué puentes se pueden tender entre el conocimiento disciplinario y los problemas cotidianos?, ¿qué aporta el contenido curricular a la liberación de los nudos biográficos, históricos, que los estudiantes miran como parte de

sus preocupaciones? Son estas preguntas sin respuesta pero de interés para una propuesta pedagógica.

## **Apartado**

### **II**

#### ***Fronteras En La Elección Del Bachillerato. Una Vida Al Aire***

La configuración de las instituciones abre o cierra posibilidades para alternativas novedosas en tiempos de crisis e inconformidad social que, de cualquier forma hace explosión para definir rumbos inesperados. Las batallas ganadas, aunque pequeñas, serán cosechadas por las generaciones posteriores que habrán de enfrentar la tarea de conservar, modificar o perder lo que sus predecesores lograron.

En las líneas que siguen vamos a explorar esos márgenes e indagar en qué medida las dos instituciones de educación media superior estudiadas pueden abrir espacios para la configuración de conocimientos y prácticas vinculadas al cuidado de la vida de las adolescentes. El reconocimiento de las fronteras entre el poder del Estado, de las elites en el gobierno y de los movimientos sociales, la impronta del extractivismo internacional y las resistencia de docentes y alumnos, los zanjas que van de la subversión cotidiana a la norma impuesta, abren huecos, grietas quizá insalvables. Su porosidad es un punto de partida para entender los alcances del acto docente y el potencial del perfil de egreso que le permita al alumnado acceder a saberes otros desde la ética y la episteme de su propio mundo.

Miche Apple (1979) fue uno de los pioneros en hacer una crítica a los mecanismos de reproducción de los valores e ideologías hegemónicas que trasmite la escuela. Sostiene que el currículum oculto moviliza valores y legitima la ideología de la clase dominante, por lo que el proceso de enseñanza aprendizaje no puede pensarse desde la trastienda de la neutralidad, ajena a las contradicciones del Estado o a los conflictos entre grupos sociales. La Educación en tanto institución, es un terreno de disputa que involucra a los sectores en pugna que se enfrentan en la sociedad en su conjunto para apuntalar los términos del orden social.

Por su parte, Bourdieu (1977,1973) evidencia las luchas que emergen al interior de las instituciones y del trabajo científico, como un reflejo del poder de los dominantes y sus intentos de controlar los recursos, los ejes temáticos y normativos que definen lo que habrá de ser impulsado o rechazado dentro del campo de la ciencia. Para Bourdieu, la educación se limita a imponer las pautas de autoridad y reproduce el orden propio de la sociedad de clases, actuando, además, haciendo la función de mecanismo de legitimación de las jerarquías sociales a través de las titulaciones. Adicionalmente el sistema escolar recurre a la violencia simbólica, que puede tomar formas muy diversas y cuyo efecto es la desvalorización y el empobrecimiento de toda forma cultural alternativa, y la sumisión de quienes interiorizan tales prácticas.

En una perspectiva integradora, el hombre al que aspira la sociedad en un tiempo y época específicos, queda esbozado desde el horizonte pedagógico que se plantean las instituciones escolares. El Estado, a través de la política educativa, impone un ideal de ser humano en el que se juega una filosofía y una episteme que dan cuenta y articulan el juego político, que a su vez, obedece a los sectores que, en pugna constante, son capaces de movilizar sus intereses al interior de la toma de decisiones estatal. Los mandatos federales en educación

responden a las demandas económicas internacionales y nacionales en términos de formación de fuerza de trabajo obedeciendo también a la posición de nuestro país respecto a sus pares. El papel que han jugado las naciones subdesarrollada de América Latina, en el contexto desigual de flujos global de dinero, mano de obra y recursos naturales, nos sitúa en el lugar de proveedoras de insumos baratos para las potencias desarrolladas.

Desde la posición geográfica de nuestro continente y, particularmente de México, durante el periodo de la globalización de los mercados mundiales y de aplicación de las políticas neoliberales que hoy se encuentra en crisis, la política educativa ha obedecido a los requerimientos de los organismos internacionales que, a cambio de préstamos, han obligado a la privatización de bienes y servicios y al perfilamiento de la educación para el trabajo. A contrapelo, la pedagogía crítica ha impulsado un horizonte pedagógico que mira hacia la crianza de seres humanos orientados a alcanzar la plenitud de las cualidades humanas para el bien colectivo.

La administración institucional de la educación, el modelo educativo y pedagógico, son una forma de materializar las demandas que pesan sobre el Estado y la política educativa que habrán de enfrentar las exigencias de los actores sociales desde abajo: los movimientos estudiantiles, sindicales y grupos de científicos y académicos organizados. El currículo estructura la episteme y la organización de saberes que orientan el perfil de egreso a partir la filosofía triunfante. Así, elegir una didáctica en el aula y una serie de conocimientos y excluir otros, obedece al tejido genealógico histórico y político de las relaciones vigentes en un orden social específico.

En este escenario, la pedagogía crítica ha evidenciado las luchas de los de abajo para poner en el terreno de juego proyectos pedagógicos de inclusión. Sus propuestas están por lo general acompañadas de movimientos sociales y organizaciones que emergen de las contradicciones resultantes del funcionamiento de sistemas excluyentes. Si bien, la caída del socialismo real y la emergencia de la sociedad de la información fueron desdibujando la idea de un sujeto transformador revolucionario (la clase obrera), se ha mantenido vigente el cuestionamiento radical de los mecanismos de autoridad y la concentración del poder que operan también en la educación.

En las historias personales de las estudiantes de nivel medio superior de las dos instituciones analizadas observamos que el horizonte pedagógico y el perfil de egreso, los fines y estructura organizacional de las entidades educativas y la consecución de los ideales educativos que se perfilan en la institución, esbozan las posibilidades para dar cauce o no a sus aspiraciones, pero también orienta y constriñe la experiencia escolar, cerrando y abriendo el tiempo, el espacio, los lugares de existencia hasta tocar el borde del riesgo sobre la vida.

Dada la importancia de este proceso haremos un recuento general de la génesis de las dos instituciones de pertenencia de las entrevistadas, es decir, el CCH y el Bachilleres, con la intención de identificar como se anclan las preocupaciones de las estudiantes en el devenir de la política educativa y la vigencia de las relaciones de poder en el espacio micro social de la vida estudiantil donde la escuela se vuelve un referente territorial y un horizonte de futuro que va pintándose insierro y contradictorio.

## **Genealogías institucionales**

El proyecto del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) fue aprobado por el Consejo Universitario de la UNAM el 26 de enero de 1971, durante el rectorado del Doctor Pablo González. Su creación responde tanto a la demanda de ingreso al bachillerato como a la presión política ejercida por el movimiento estudiantil del 68 y el clima de represión gubernamental que Díaz Ordaz asestó al país con la matanza de universitarios en la plaza de Tlatelolco. El gobierno no se opuso a la reforma planteada por Casanova pues era el perfil ideal para legitimar la orientación educativa que se proponía Echeverría para encabezar el cambio que demandaba el contexto, además de que serviría para recuperar el control de la universidad y deslindarse de Díaz Ordaz. Sin embargo, la rectoría de Casanova fue azuzada a tal grado que su fundador se vio obligado a renunciar pasados solamente dos años en aquel encargo.

Frente a la propuesta de la Universidad Nacional Autónoma de México, Echeverría emprendió una reforma educativa que intentó diversificar la oferta, ampliar la cobertura de la educación y reorientar los contenidos educativos para sostener el “proyecto de desarrollo económico compartido”. De ahí se desprende el origen del COBACH (Sáenz, M. G. S., Holguín, J. A. T., & Orozco, G. H. 2018) así como la transformación de las vocacionales del IPN en CECyTs. La UNAM por su parte, también proyectó la creación de la Universidad Abierta en la misma coyuntura.

La creación del CCH fue una alternativa real de democratización en la educación media superior pero el proyecto se detuvo dados los conflictos que obligaron al Doctor Casanova

a renunciar. El rector que le sucedió, Guillermo Soberón, contrario a la política del fundador del Colegio, implemento la descentralización al interior de la universidad.

Cuando fue creado el Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades, los alumnos de nuevo ingreso fueron distribuidos en cuatro horarios, pues el horario nocturno fue pensado para la población trabajadora interesada en concluir sus estudios de bachillerato. Los turnos académicos eran una novedad que sumaría a la democratización de este espacio educativo con cuatro horas de trabajo diario. El resto del tiempo, se dedicaría a “trabajos humanísticos, científicos, técnicos para que el alumno trabajara por su cuenta o, en su caso, pueda adquirir adiestramientos terminal si así lo deseaba” (Documenta, 1971, p. 89).

El proyecto se declaraba con “diferencias básicas” respecto de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). El primer bachillerato de la UNAM había sido criticado por emplear una pedagogía de corte positivista; A diferencia de éste, el CCH tendría un carácter interdisciplinario y trabajaría bajo una síntesis de los enfoques metodológicos para la estructuración de las cuatro áreas de conocimiento aportados por las Facultades de Ciencias, Filosofía, Química y Ciencias políticas y sociales; la combinación de trabajo académico/ adiestramiento práctico orientaría los talleres.

Los nuevos profesores eran jóvenes estudiantes que se encontraban cursando el último año de la carrera, y formaban parte de una generación marcada por el movimiento estudiantil, incentivados por las ideas socialistas y de democratización de la universidad. En cuanto a la infraestructura las aulas fueron pensadas con mesas binarias que podían organizarse en función de las estrategias didácticas junto con dos pizarrones en cada extremo del salón.

Por lo que respecta a su organización institucional el plan original estaba estructurado en un modelo de formación e investigación pedagógica con miras a impulsar y mejorar el trabajo de enseñanza aprendizaje. El proyecto tenía planteado poner en marcha tanto una unidad de investigación educativa especializada en educación media superior como la vinculación con las unidades de posgrado al interior de la institución en el nivel de maestría y doctorado que formaría especialistas en el bachillerato de la universidad.

Los estudiantes del cch reciben una formación polivalente. La filosofía pedagógica con la que surgió el Colegio se sostiene en tres pilares: aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer, lo cual se articuló con una estructura curricular que permite tanto el ingreso de los estudiantes a la universidad, la titulación de carreras técnicas previo a la obtención del título de bachillerato, al investigación autónoma y una instrucción en las áreas de humanidades, artes y ciencias exactas con metodologías aplicadas a la realidad y al desarrollo científico. Se trato de una educación media superior propedéutica y terminal, pues las opciones terminales tienen carácter optativo pero se pueden obtener titulaciones para quienes optaran por trabajar.

Se considera al estudiante sujeto del aprendizaje autónomo. Desde sus orígenes, el Colegio busco acabar con el enciclopedismo y la memorística con una tendencia hacia la pedagogía activa e interés en que el alumno aprenda a investigar por sí mismo y a trabajar de forma interdisciplinaria. El docente es un guía que dota de los instrumentos metodológicos necesarios. En los planes y programas de cada asignatura, se alude a la importancia del pensamiento crítico como orientación de la didáctica y del abordaje del contenido temático.

En la actualidad cuenta con cinco planteles y los horarios se han reducido a dos, de los cuatro que inicialmente funcionaban: el turno matutino y el vespertino, junto con una propuesta de cursos sabatinos para el recursamiento de materias reprobadas en los tiempos ordinarios y otro entre la una y las tres de la tarde, de lunes a viernes cuya motivación principal es abatir el rezago educativo. La asignación de estudiantes por turno obedece a los puntajes obtenidos en los exámenes de ingreso estandarizados, el promedio de secundaria y la disponibilidad de lugares. Los alumnos con más altos promedios se asignan al horario de 7 de la mañana a dos pm siendo el puntaje demandado por cada escuela el rasero mínimo para otorgar un lugar. Este mecanismo genera una integración al bachillerato con componentes de clase, género y raza que, como veremos líneas abajo es contradictorio y elitista.

En su nacimiento, el CCH tenía que ser apoyado por el centro didáctico de la Universidad, que se encargaría de la metodología de los profesores. El centro de didáctica no obtuvo los resultados que se esperaban en principio porque no se le dotó de presupuesto y en segunda instancia por la renuncia de su director.

En el otro lado de la balanza, el 19 de septiembre de 1973, con la gestión de Luis Echeverría Álvarez, se crea por decreto presidencial, el Colegio de Bachilleres, constituyéndose a la manera de un organismo público descentralizado del Estado (Galicia, 2010). Bajo el discurso de la técnica al servicio del poder, se enarbola el ideal de la modernización en tanto instrumento de la política educativa con carácter tecnocrático, cuya justificación es la incapacidad del sistema educativo para formar a los cuadros técnicos que el desarrollo capitalista necesitaba. Dicha institución intenta separar la EMS (Educación Media Superior)

de las licenciaturas e ingenierías, debido a que durante toda la mitad del siglo XX, las universidades nacionales y estatales operaron la EMS en el país y los estudiantes de dichas escuelas no la concebían como un fin, sino un eslabón para ingresar al nivel siguiente con un aval automático.

El surgimiento del Colegio de Bachilleres forma parte de la reforma educativa emprendida por el gobierno de Echeverría, quien utilizó la plataforma de la ANUIES, que aglutinaba a todos los rectores y directores de los centros de enseñanza, para canalizar los recursos a las instituciones integrantes a condición de la implementación de los objetivos planteados por su propuesta de reforma. La influencia de Gonzáles Casanova para la creación del CCH y la creciente demanda de ingreso al bachillerato en vistas de la explosión demográfica, forman parte de la coyuntura de entonces. El COBACH inicia en la ciudad de Chihuahua por decreto presidencial el 19 de septiembre de 1973 en el contexto del movimiento estudiantil de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del estado. Así, dos meses antes de que se anunciara oficialmente, el comienzo de sus actividades obedece a una respuesta política al conflicto universitario que en aquella época unificó a maestros y alumnos, algunos de ellos vinculados a los Comité de Defensa Populares con bases dentro de los colonos y organizaciones obreras. La lucha de los estudiantes buscaba la democratización universitaria.

El conflicto terminó con la clausura de la escuela Preparatoria y la destitución de más de cincuenta maestros y un centenar de alumnos. En su lugar fue creado el Colegio de Bachilleres como un dispositivo de poder y de opresión para el movimiento. El COBACH llevaba impreso el objetivo de ser un organismo regulador de la juventud, de manera que esta nueva institución, que contaría con tres planteles, estuviera libre de ideologías socialistas, llevando la bandera

de la disciplina y el orden. En el entonces Distrito Federal la construcción empezó el 13 de agosto con cinco unidades ubicados en zonas con alta concentración de población y carencia de infraestructura educativa: el Rosario, Satélite, Culhuacán , 100 metros e Iztacalco.

Las diferencias básicas entre el Bachilleres y el Colegio de Ciencias Sociales y humanidades son básicamente: a) El primero esta regido por la SEP mientras que el CCH se acoge a la autonomía de UNAM b) La capacitación para el trabajo es obligatoria en el COBACH y en el bachillerato de la UNAM es optativa, c) El Bachilleres no tiene pase reglamentario a ninguna escuela de educación superior y el CCH tiene pase automático a la universidad de la UNAM y d) El COBACH es un modelo alternativo que nace bajo el auspicio del Estado mientras que el CCH es una propuesta que obedece a la demanda del movimiento estudiantil del 68 por la democratización de la universidad. En cuanto a los planes y programas, ambas son semestrales, y se plantean una capacitación técnica para el trabajo.

El modelo educativo del Colegio de Bachilleres se organiza sobre la impronta de aprender haciendo y enseñar produciendo: saber y saber hacer, es decir el corazón de la propuesta es el campo de la producción. Su concepción del aprendizaje se basa en la epistemología genética que significa que en la interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento, ambos se modifican.

En una encuesta realizada por la institución en 1979 se encontró que de los encuestados que consideraban el ingreso a las opciones técnicas (48,9%), para el 18,4% no representaba una alternativa como proyecto ocupacional pues el acceso a la universidad funge como aspiración prioritaria para los estudiantes en su papel de mecanismo de ascenso social y económico (Villegas, 1993)

En 1974 se crea, como parte de la estructura del COBACH el Centro de Actualización y Formación de profesores (CAFP) cuya función era profesionalizar la enseñanza a nivel medio superior e impulsar entre los docentes una carrera pedagógica. Su creación suponía que dicha institución se convirtiera en un instrumento permanente de investigación, experimentación, capacitación para los maestros, con capacidad para emitir certificaciones en enseñanza en EMS en la especialidad que correspondiera. La propuesta no logro la maduración necesaria para su funcionamiento.

Otro eje de la nueva institución fue el Sistema de Enseñanza Abierta (SEA) que como el Sistema Universitario Abierto (SEA) de la UNAM ( que no incluía la bachillerato) y el Sistema de Enseñanza Abierta del IPN para carreras cortas y algunas licenciaturas, trataron de responder a la demanda de ingreso. El SEA contaba con radio módulos y tele módulos. Fue éste un bachillerato extracurricular, que tenía la intención de ampliar la educación a todas las capas sociales.

En lo que respecta a las salidas terminales el Colegio de Bachilleres, creó recursos específicos para la investigación en los sectores productivos que demandaban fuerza de trabajo técnica. Aunque el vínculo que se estableció no tuvo una injerencia en los planes y programas, si impulsó la inserción académica de trabajadores activos con interés en concluir el bachillerato, así como de los jóvenes en los procesos de formación práctica. Para fortalecer este enlace se creó una figura promotora de vinculación que gestionaba la

relación entre el sector empresarial y las necesidades de realizar prácticas formativas de los estudiantes, lo que le dio impulso a la formación técnica de la mano con la propedéutica.

Igual que en CCH, las alternativas terminales del COBACH no representaron una opción ocupacional sino un acercamiento a las áreas profesionales que confirman la elección vocacional además, eran consideradas por parte del alumnado como materias teóricas en lugar de ser prácticas. En términos generales Echeverría intentó, por conducto de la ANUIES y, para acercarse a los sectores que habían mostrado su inconformidad, instaurar su reforma sobre todo en el nivel medio superior y básico para ensanchar el acceso y abrir una posibilidad terminal de capacitación para el trabajo. La evaluación demostró que los estudiantes tienen nula movilidad social al cursar y concluir esta alternativa formativa y para quienes no continúan en el nivel siguiente, no hubo una relación entre trabajo y la carrera técnica cursada.

### **La Educación Media Superior y la Política Educativa. Un recorrido entre pedazos de crisis y de resistencia.**

Como vimos, el impacto del movimiento estudiantil del 68 abrió alternativas que modificaron el orden y alumbraron el nacimiento de una institución con carácter progresista que abre espacios para la clases trabajadora. Este vigor se ve reflejado en los planes y programas, en el perfil de egreso y el horizonte pedagógico. Por otro lado, la alternativa gubernamental se encaminó a resolver las exigencias de la iniciativa privada y significó una fuerte inversión en infraestructura de la mano con una respuesta a las demandas de ingreso al bachillerato aunque deja fuera las aspiraciones de movilidad social y la realización intelectual o profesional de largo plazo, pues el trabajo, si bien es la fuente básica de la riqueza, su

enajenación en estatus, reconocimiento y valor de cambio, queda en manos de las grandes corporaciones nacionales e internacionales.

El gobierno de Echeverría termina con una fuerte crisis que lo llevo a adquirir apoyo financiero con el FMI. Con José López Portillo (1976-1982) se le impregnó a la educación el enfoque tecnocrático que ahora tiene (Pérez, 2002: 52). Las escuelas preparatorias, que habían sido parte de un modelo desarrollista, estaban haciendo un tránsito hacia la “modernización”, que se empezó a materializar con Miguel De la Madrid (MMH) (1982-1988). Es esta una etapa de transición al neoliberalismo, reflejo del cambio de las relaciones Estado - sociedad que se experimentan a nivel internacional. Coincide con el fin de la guerra fría y una debacle económica en América Latina vinculada a la deuda externa. En el ámbito educativo se introducen técnicas de diseño y planeación curriculares y de los enfoques cognitivistas.

Como era de esperarse, las reformas a la EMS obedecen a la coyuntura político económico. El presidente De la Madrid enfrentó una severa crisis económica inflacionaria y de devaluación de la moneda. Ante la necesidad de adquirir deuda y aceptar las condiciones de los prestamistas internacionales, impuso una serie de reformas tendientes a insertar a México en el contexto del libre mercado. De ahí se desprenden los cambios curriculares sobre todo hacia la formación para el trabajo y la creación de sistemas terminales para responder a la expectativa productiva del país, pero también para regular la diversidad de subsistemas que existían.

Se buscó que el bachillerato mexicano se consolidara como un nivel educativo integral con este propósito se llevó a cabo el Congreso Nacional de Bachillerato a principios de 1982 celebrado por la SEP en Cocoyoc, Morelos. Los acuerdos 71 y 77, aceptados por la Comisión Nacional de Educación Media Superior (CONAEMS) y expedidos por la Secretaría de Educación Pública en mayo de 1982, determinaron el perfil básico, los objetivos y contenidos de los planes a nivel nacionales y definieron la estructura curricular del tronco común. Con esto se pretendía unificar a nivel nacional la EMS, sin afectar las características de las diversas modalidades. La SEP dictó este cambio de forma obligatoria.

Aunque el cambio no fue aceptado normativamente en instituciones como el CCH por ejemplo, si incentivó una discusión interna sobre la necesidad de elaborar planes y programas de estudio oficiales. El enfoque de las Ciencias Sociales y las Humanidades en el nivel medio superior y superior en la Ciudad de México, había adoptado durante los años setenta una visión social del discurso educativo con tintes progresistas, a propósito de la creación de nuevos espacios educativos como el CCH de la UNAM y la Universidad Autónoma Metropolitana. La orientación de los planes y programas de estudio se articularon claramente hacia el materialismo histórico que predominó en las bibliografías y abordajes temáticos durante casi toda la década de los ochenta.

Con el retorno del conservadurismo que significó la instauración del modelo neoliberal se impuso la despolitización progresiva del currículo oficial y los esfuerzos por neutralizar el discurso en torno a las prácticas educativas. La teoría sobre diseño y planeación curricular experimentó cambios más radicales cuando se empezaron a implementar ideas provenientes de

la academia estadounidense llamadas en México tecnología educativa, que pugnaban por conducir los procesos educativos con base en la ciencia y en la tecnificación que aseguraran mayor eficacia y cuantificación de resultados (Gimeno, 1988). Los promotores de esta corriente privilegiaron las formas y los aspectos técnicos por encima del aspecto social y político e impulsaron la evaluación “objetiva e inequívoca” a través de instrumentos estandarizados. Estas corrientes teóricas argumentaron una neutralidad e instrumentalidad que trasciende intereses, conflictos e ideologías.

En el currículum del bachillerato estas visiones minaron poco a poco la concepción materialista de la educación dando paso a las interpretaciones cognitivistas centradas en el aprendizaje individual y en las habilidades transversales del pensamiento que tomarían una gran fuerza en el siglo XXI, con lo que se impulsó el análisis de la información más que el cuestionamiento del entorno social, es decir, se privilegió un conjunto de habilidades como la interpretación, evaluación e inferencia para la investigación, pero sin el posicionamiento ético contra las condiciones de injusticia ni la búsqueda del cambio que corresponden a la crítica del orden en su sentido político.

Con este rasero se pretendía diluir la posibilidad de formar sujetos sociales comprometidos con su realidad y orientar a los bachilleres en una dirección mucho más pragmática y efficientista, que en muchos casos termina por reducir los procesos de aprendizaje al dominio de procedimientos técnicos según advierten (Argueto, 2018).

El gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) dio marcha a reformas hasta el final de su sexenio. La Comisión Nacional de Educación Media Superior (Conaems) elaboró el primer examen diagnóstico indicativo de ingreso medio superior que sería piloteado en varias entidades de la República. Como resultado del acuerdo alcanzado en la XXV Asamblea General de la ANUIES, celebrada en Mérida, Yucatán, se aprobó la creación “de un organismo no gubernamental y autofinanciable a mediano plazo que llevara a cabo exámenes de cobertura en todo el país para evaluar: a) a los estudiantes que egresan de la educación secundaria y solicitan ingreso al bachillerato y otras modalidades de EMS, b) a quien solicite incorporarse a la licenciatura y c) a los egresados de nivel superior mediante un Examen General de Calidad Profesional.

El objetivo de Salinas fue “modernizar” al sistema escolar, elevar la calidad, equidad y cobertura. Se enfatizó en la necesidad de desarrollar competencias científicas, tecnológicas y laborales e invitó a que los empresarios participaran en la gestión. Para ello se dio a conocer el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, dio inicio la desarticulación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), la descentralización y se modificó el artículo 3º constitucional, que a partir de este sexenio establecía la obligatoriedad de los estudios de secundaria.

Desde finales de 1993, se empezó a delinear la estructura organizativa de la Dirección General de Bachillerato (DGB). A lo largo de los años noventa, la SEP y la mayoría de los gobiernos estatales firmaron convenios de coordinación para establecer y operar los COBACH de sus estados. En este ámbito, la DGB es la autoridad académica de estos organismos, tiene la

facultad de definir los planes y programas de estudio y validar las propuestas académicas que cada entidad les presenta. De igual manera, a partir 1996 la Educación Media Superior a Distancia (EMSAD) quedó adscrita a esta Dirección.

La Ley General de Educación (LGE), que sustituyó a la Ley de 1973, se convirtió en el documento oficial que reglamenta y hace obligatoria la modernización y el nuevo federalismo educativo en todo el país (Calvo, 1997). Los conceptos clave que la definen: competitividad, productividad y excelencia. De acuerdo con Victorino (2005: 87) la política educativa está “...permeada por la idea de formar recursos humanos hacia el futuro inmediato para integrarse a los estándares de competencia internacional”. Estas políticas se expresaban principalmente en la crítica a las escuelas públicas, calificadas de ineficientes y de baja calidad. Esta es la justificación del gobierno para tomar como modelo a la educación privada para llevar a cabo el reordenamiento de las instituciones públicas (Ibarra Colado, 1998:131).

La tendencia modernizadora tuvo su auge con Ernesto Zedillo (1994-2000) que empieza a utilizar la denominación de competencias. La Educación Basada en Competencias (E B C) surge en el contexto de la globalización económica mundial, en Inglaterra a fines de los años 70's, cuando se estableció que en vez de planes de estudios que respondían a necesidades sociales, se determinarían niveles profesionales que describan de manera precisa una actuación eficaz en un área laboral (Moreno, 1997:7). Con éste cambio se rompió la distinción entre formación propedéutica dirigida a la preparación universitaria y técnica. La EBC es la política educativa recomendada por organismos financieros internacionales.

En México surge por un acuerdo entre la SEP y la Secretaría de Trabajo y Previsión Social (STYPS), con las consultas a organismos empresariales y sindicales, siguiendo las directrices técnicas y financieras del Banco Mundial en 1995. Tiene sus antecedentes en el proyecto de educación tecnológica y modernización de la capacitación a cargo de la SEP-STYPS en 1993. En su primera fase el propósito era atender las necesidades del aparato productivo, la segunda, consistió en incrementar la capacitación con base en el modelo curricular basado en competencias. La instrumentación de la propuesta inicio con una prueba piloto en CONALEP en 1994, posteriormente se extendió a los CECATIS CETIS, CBTIS, CBTS en 1995.

En el sexenio de Vicente Fox se emprendieron algunas acciones para atender a la EMS, como la creación, en 2002, de la Coordinación General de la Educación Media y, en 2005, la instauración de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). Asimismo, se concretaron las reformas educativas de la oferta técnica. En 2003, se consolidó la Educación y Capacitación Basada en Competencias Contextualizadas del Conalep, y en 2004 se dio a conocer el Acuerdo secretarial 345, por medio del cual se determinó el plan de estudios del bachillerato tecnológico.

La propuesta de Calderón giro al rededor de la reforma al sistema educativo nacional que se llevó a cabo por fases: preescolar en 2004, secundaria en 2006, bachillerato en 2008 y primaria en 2011. El 26 de septiembre y el 21 de octubre de 2008, respectivamente, se publicaron en el Diario Oficial de la Federación los Acuerdos 442 y 444 de la SEP, en los que se dan a conocer las características de la “Reforma Integral de la Educación Media Superior” (RIEMS) que se interesa principalmente en la calidad y en el impulso a un modelo basado

en las competencias pedagógicas con tres ejes principales. El primero es un marco curricular común, el segundo, una evaluación general de egresados (Sistema Nacional de Bachilleratos) y finalmente, en la regulación de las distintas modalidades de bachillerato. Con esto se pretendía lograr la obtención de un diploma o certificado único que de certeza del grado adquirido y su correspondencia con el estado de destrezas y habilidades alcanzadas con alcance en todo el territorio (a lo que se le denominó: alcanzar el estándar educativo) Este conjunto de modificaciones trastoca desde los contenidos hasta el papel del docente y el estudiante junto con los cambios curriculares, entre otros factores.

Para alcanzar de calidad demandada, se sugiere la evaluación como el instrumento de política instituida nacional e internacionalmente. Con ese objetivo se crea el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE). La privatización de áreas del quehacer educativo que compete al Estado, la reducción del presupuesto destinado a la educación pública, la implantación de sistemas de evaluación y su descentralización son ejemplos de la resonancia de los cambios económicos que articulan la integración a escala global.

Una iniciativa del gobierno calderonista, que también formaba parte de la RIEMS, fue la reforma constitucional para establecer la obligatoriedad del bachillerato. A finales del mismo año, la Cámara de Diputados aprobó cambios a los artículos 3° y 31 de la Constitución y en diciembre de 2010, avaló la reforma para hacer obligatoria la EMS. El dictamen indicaba el inicio de su implementación a partir del ciclo escolar 2011-2012 y el paulatino crecimiento de cobertura de manera gradual hasta universalizarla en 2020-2022. Como parte de estas reformas en 2002 se crea el Instituto para la Educación Media Superior (RIEMS). El

marco disciplinar común pretendió unificar a la diversidad de instituciones mediante el método de las competencias. La creación de asociaciones certificadoras externas serían encargadas de evaluar el sistema educativo.

El trasfondo que permea, en el discurso oficial internacional, nacional y estatal se inclina hacia un pensamiento mercantilista, pragmático e instrumental, propio del capital humano y la visión mercantil de la educación (Laval, 2004). Poco o nada se vincula con los deberes y fines éticos, democráticos y justos. La formación de técnicos eficientes, trabajadores flexibles y competentes es prioritaria, (La Jornada, 2013). Las políticas centradas en la calidad y la evaluación, inducen a una mayor participación normativa, que permite al Estado, por la vía de la regulación, jalar los hilos de la conducción de las instituciones en dirección a las premisas privilegiadas por el neoliberalismo educativo (Aboites, 2013).

Junto a la firma del TLCAN, el gobierno mexicano integró a nuestro país en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), aceptando las exigencias de los países más industrializados del mundo. En estas condiciones, la OCDE ha impulsado estrategias económicas, políticas y educativas que buscan integrar a las naciones miembro en una dirección definida por la actual etapa del capitalismo. En el caso de la educación se han introducido en Europa y América Latina tanto el Proyecto Tunning como los Acuerdos de Bolonia, que han prescrito la implementación del método de “competencias”, la jerarquización y preponderancia de las carreras productivas en detrimento de las humanísticas.

La reforma de Calderón hizo desaparecer el Área de Humanidades. La Filosofía, Ética y Lógica no se incluyen por ser de carácter más bien transversal. Ante esta impronta toda la comunidad filosófica se unificó en la exigencia de que se incluyeran en el bachillerato. El impacto periodístico de dicha demanda junto con el apoyo de los miembros de la organización internacional de filosofía y las instituciones que no aceptaron la propuesta, entre ellas el CCH y la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM, detuvieron la modificación que pretendía el entonces presidente. Sin embargo, algunas instituciones le cambiaron de nombre a las materias filosóficas sin respetar la autonomía ni contenidos. El Colegio de Bachilleres (Ciudad de México) suprimió Ética y Valores y abrió las clases de Construcción de la Ciudadanía y Formación Humana. Las que no imparten áreas filosóficas, por ejemplo, los bachilleratos tecnológicos CBTIS (Tecnológico industrial), CBTA (agrícola) o los CETIS, continuaron apegados a estos criterios.

Otra de las exigencias vigente es el concurso regional para el Ingreso a la Educación Media Superior, que incluye a cientos de escuelas. Esta evaluación masiva es organizada para las nueve instituciones públicas que funcionan en la región metropolitana y corre a cargo de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (Comipems). Para su realización es contratado, como agencia privada, el Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior, A.C. (Ceneval).

El BM sugiere políticas de corte neoliberal, no solamente en la esfera económica, sino también en lo que respecta a lo social, específicamente en lo educativo, ámbito en el que busca introducirse hasta lo más profundo: los procesos de enseñanza aprendizaje con sus sujetos educativos. Sobre este terreno se van sembrando ideológicamente las posturas tecnocráticas y

de capital humano eliminando la eticidad que cimentan la convivencia humana y la co - presencia en la solidaridad, justicia y democracia, como afirma Legorreta, L. A. G. (2009).

Según la autora entre las posibilidades a las que se enfrenta la EMS con la política de vigente, el sistema educativo se puede degradar tan rápida e irreversiblemente, que : 1) Las desigualdades sociales se incrementen, el desempleo siga en ascenso y el fenómeno migratorio sea cada vez más intenso, 2) La creciente desintegración familiar potencialice el aumento del número de familias monoparentales, lo que provoca falta de cohesión, 3) la crisis y desconfianza en las instituciones se vuelve insalvable, 4) La pérdida de cobertura en el nivel medio superior y los mecanismos de selección excluyentes dejen fuera de éste derecho a buena parte de los mexicanos.

Juan Ramón de la Fuente (2007) aseguró que “los problemas más urgentes que enfrenta hoy día la educación media superior en el país son: cobertura insuficiente, deserción, calidad e inequidad”, explicó que sólo la mitad de los jóvenes tiene acceso a la educación media superior en la nación, es decir, la oferta de lugares no alcanza para que los aspirantes puedan tener un lugar, situación que se agrava con el abandono. De cada cinco bachilleres, solamente dos y medio concluyen, o sea que al final del proceso, alrededor de siete no lo logran, lo que refleja que el sistema educativo sigue siendo fundamentalmente inequitativo.

De acuerdo con el estudio realizado por Galván y Calvo (2006: 83), los programas de becas a nivel federal que hoy cubren a toda la población que cursa el bachillerato, revelan importantes logros en movilidad social, disminución en la deserción escolar, aumento en desarrollo académico, motivación para alcanzar metas escolares más altas y abatir la desigualdad de

género, por lo que, en general, “han dado muy buenos frutos” y hacen posible que sectores que antes no accedía a la EMS puedan hacerlo.

Con este gasto gubernamental se protege la permanencia pero aun el ingreso y la cobertura son insuficientes. Aunado a ello es importante preguntarse ¿Qué diferencia existe entre el modelo educativo técnica o tecnificado, la política tecnocrática en la toma de decisiones públicas y la valorización de saberes del sur, es decir de conocimientos no reconocidos como parte de la educación formal, estandarizada, occidentalizada? Es esta una discusión que subyace a la construcción de horizontes pedagógicos desde un enfoque crítico.

La separación entre los medios de producción, el trabajo que genera valor y la esfera de distribución de la riqueza es la base de este distanciamiento. La formación técnica o tecnificada ha naturalizado ésta distancia jerarquizando y desvalorizando los lugares sociales y espaciales donde se realiza el trabajo con el objetivo de la conservación del status quo que permite el enriquecimiento de una minoría. El acercamiento social entre la estas esferas es justamente el eje de rotación que se pone en discusión en un proyecto que parte de una crítica a un sistema educativo terminal en el bachillerato, que descapitaliza a los jóvenes. La inaccesibilidad de una perspectiva filosófica y ética orientadora puede contribuir a un desarrollo integral que es minado por una política educativa basada en las competencias pero que beneficia a los grupos que monopolizan la acumulación de capital.

Ese distanciamiento es zanjado en la medida en que se distribuyen el trabajo y los beneficios. La complejidad de los aprendizajes adquiere una dinámica que se nutre de la producción pero ésta no puede anular la centralidad de la vida, incluyendo las necesidades existenciales y distributivas. Son éstas las otras fuentes del saber que también han sido puestas fuera de la jerarquía de valor. En este sentido el acercamiento entre esos saberes no es teórico,

ni puede partir de bases idealizadas. Es un problema que apunta a la disputa por la apropiación del sistema productivo y la reconfiguración del sistema económico desde los que están en los márgenes.

En síntesis, podemos advertir que los movimientos sociales (de docentes, estudiantes y especialistas), han logrado impactar en la política educativa y la estructuración del aparato institucional. Si bien, no podemos hablar de triunfos radicales, la resistencia frente a las políticas internacionales sobre la educación media superior y frente al ánimo autoritario de las elites nacionales es evidente. además de hacer emerger modelos alternativos con raíces críticas y compromiso social tanto con la clase trabajadora como con los principios orientados a la formación de seres humanos críticos y actuantes. Así mismo, los maestros organizados lograron detener la reforma curricular que eliminaba la filosofía del currículo en vista de privilegiar el orden de la producción para el mercado. Es este sentido las pedagogías que nacen fuera del aula son también espacios de aprendizaje y resistencia.

La evaluación para el ingreso puede ser una violación grave de los derechos humanos pues atenta contra el derecho a la educación. Desde un ángulo económico y eficientista la evolución de ingreso resulta una tramitología burocrática que destina recursos públicos a instancias privadas que, por otro lado, no evalúan el funcionamiento de las instituciones educativas privadas que en América Latina que se han caracterizado por ser de baja calidad y escasa inversión en infraestructura y equipamiento. Además, el intento de control político de las instituciones de educación pública no solamente pasar por leyes y reglamentos operativos obedientes a los mandatos internacionales. Los grupos de poder real con intereses específico

sobre los recursos del territorio y de la población, operan con mecanismos que rayan en la ilegalidad pero que influyen en la vida cotidiana del estudiantado.

### **Fronteras institucionales y fronteras vitales en la experiencia del bachillerato**

Como hemos mencionado la organización y los movimientos estudiantiles han logrado ganar espacios de configuración del orden que se ven constantemente amenazados por las dinámicas de poder formal. Los acontecimientos de protesta estudiantil encabezadas por el CCH Azcapotzalco<sup>31</sup>, cercanos a la realización de esta investigación, han hecho del conomimiento público que las autoridades institucionales administrativas actúan con mecanismos de represión y violencia contra los jóvenes que se organizan y manifiestan su descontento. El ambiente de hostigamiento institucional frente a los estudiantes que

---

<sup>31</sup> Estudiantes del plantel Azcapotzalco del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) denunciaron (28 de Agosto de 2018) que fueron agredidos por grupos porriles. El plantel retomó parcialmente las actividades tras la *toma* de la dirección que el lunes realizó un grupo de alumnos que protestan por problemas en la integración de grupos y designación de profesores, así como por el retiro de murales por parte de las autoridades. Los estudiantes indicaron que mientras se celebraba una asamblea con la directora de la escuela, un grupo de porros agredió a sus compañeros en una de las entradas de la escuela y se detonaron petardos. Por la tarde los alumnos cerraron la escuela en paro de labores. El tres de Septiembre un grupo de estudiantes y otro, presuntamente de “porros”, se enfrascaron en una trifulca a un costado de la Torre de Rectoría poco después de que un contingente encabezados por estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) Azcapotzalco, llegó en marcha a un costado de la zona de las Islas. El mitin de protesta de los estudiantes universitarios se vio interrumpido repentinamente por los gritos y agresiones de otro grupo, ubicado desde la parte alta de la explanada de Rectoría, varios de ellos con el rostro descubierto, y con tubos y palos en la mano. Tras el enfrentamiento la Fiscalía Desconcentrada de Investigación en Agencias de Atención Especializada inició de oficio una indagatoria por el delito de lesiones en contra de cuatro personas. Tres universitarios resultaron gravemente heridos. Tras esto acontecimientos, el Miércoles 5 de septiembre, estudiantes de más de 40 planteles de la UNAM decidieron continuar o iniciar paros de actividades por 48 horas o más para exigir la desaparición de los grupos porriles, cuya creación atribuyeron a la dirección de los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH), así como a la dirección de Auxilio UNAM. Una estudiante de CCH Azcapotzalco que prefirió reservar su identidad, aseguró a *La Jornada* que en dicho plantel es evidente la relación entre los grupos *porriles* y los directivos de la escuela, algunos de los cuales incluso los saludan de abrazo y los protegen. El miércoles 5 y jueves 6 de Septiembre en el contexto de la transición del gobierno federal y a 50 años de la matanza de Tlatelolco, el estudiantado universitario encabeza marcha multitudinaria para exigir seguridad, respeto y, en suma, una relación transparente y democrática con las autoridades. Los Contingentes estudiantiles, provenientes de todos los colegios, facultades, institutos y campus de la UNAM participaron solidariamente con grupos conformados por estudiantes y académicos del Instituto Politécnico Nacional, la Escuela Nacional de Antropología e Historia, la Universidad Autónoma Metropolitana, El Colegio de México, la Universidad Pedagógica Nacional, el Instituto Nacional de Bellas Artes, y otras casas de estudio, todos con un mismo coro: “¡Fuera porros de la UNAM! El 10 de octubre se difundió por los medios de comunicación institucionales la respuesta del rector Enrique Graue al pliego petitorio que la Asamblea Estudiantil le entregó el pasado 4 de octubre. En el documento, Graue atiende las demandas sobre temas como la violencia de género, los hechos violentos del pasado 3 de septiembre en Ciudad Universitaria, la transparencia del presupuesto y gastos, y la garantía de que la educación en la Universidad sea pública y gratuita. En el comunicado afirma que, hasta la fecha, hay 31 expulsados por las agresiones en Rectoría, de los cuales 18 han sido detenidos. Asimismo, enfatizó la creación del Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género en la UNAM, aunque aclaró que faltan medidas para prevenir y erradicar ese tipo de violencia y discriminación. <https://www.jornada.com.mx/2018/08/29/sociedad/038n1soc#>  
<https://www.jornada.com.mx/ultimas/2018/09/03/trifulca-en-cu-entre-estudiantes-y-presuntos-porros-9827.html>  
<https://www.jornada.com.mx/2018/09/05/sociedad/033n2soc> <http://www.gaceta.unam.mx/respuesta-a-pliego-petitorio/>

tiene la osadía de movilizarse en demanda de maestros en número necesario para cubrir los cursos, ha puesto en evidencia el espíritu autoritario de las cúpulas universitarias que amenaza la libertad de expresión, de crítica, de apertura del entorno y en general se muestran contrarios a la añeja lucha por la democratización de la universidad.

Al contrario de la obligación que les mandata la protección y cuidado de la educación de los jóvenes, las elites burocráticas universitarias ponen incluso en riesgo sus vidas al interior de los planteles. La burocracia dominante, férrea a mantener el control político, deja funcionar (o promueve) las acciones de los grupos porriles ligados a actos violentos, de hostigamiento y amenaza contra el estudiantado. Por fortuna, esta lógica no monopoliza la dinámica interna del espacio estudiantil.

Las entrevistas con los jóvenes estudiantes demuestran que, dentro del modelo del CCH se desarrollan procesos complejos de configuración simbólica, cultural e identitaria que organizan el significado de la escuela con los elementos que el entorno aporta de manera gradual y agregada a la experiencia formativa: a) un ambiente escolar que estimula la capacidad de simbolización en la medida en que las diferencias son bien recibidas, b) propicia la libertad para expresarse; c) los vínculos generan una sensación de seguridad y tranquilidad que se articula con la amistad; e) Se teje un sentido de pertenencia e integración en la medida en que los alumnos pueden participar en actividades diferenciadas alentando una identidad como estudiante ccachero; f) una vez alcanzado el acceso, la institución garantiza continuidad en la ruta biográfica, generando certidumbre al menos por siete años y hasta

alcanzar la titulación de nivel superior. Entre las desventajas se mencionó sobre todo la existencia de porros, la relación con el consumo de drogas y alcohol, la inseguridad para llegar a la escuela o en las fiestas y el desinterés de los maestros.

Por su parte el Colegio de Bachilleras es percibido con menor prestigio académico cuando los jóvenes están en la etapa de elección de bachillerato. Sin embargo, ya al ocupar un lugar en sus aulas, se adaptan con facilidad a las condiciones que se les ofrece. Las ventajas mencionadas fueron menos que las desventajas. Entre las primeras destaca la opción de poder ingresar al sistema educativo y no quedarse sin estudiar una vez concluida la secundaria, otra es la cercanía respecto a su casa (es importante señalar que en la selección de los entrevistados se busco que vivieran muy cerca del plantel aunque la población que reciben, tanto el bachilleres como el CCH, pude realizar recorridos que oscilan de las dos horas a los 15 minutos), el poco dinero que se necesita para ir a la escuela y el ambiente del plantel. Sobre las opiniones en contra mencionaron no contar con pase a la educación superior, la inseguridad, el individualismo y competencia al interior de los grupos que se forman en el salón de clase, la existencia de porros y el desinterés de los maestros.

Las mujeres jóvenes entrevistadas tienen como aspiración principal el ingreso a la universidad, incluso para quien trabaja, lo que se relaciona con el mayor prestigio del CCH que otorga la garantía de continuidad para ingresar a la educación superior pero además, la sensación de integración, identidad, pertenencia y tolerancia es mucho más clara en el CCH. En el Bachilleres hubo una mención especial relativa al impacto negativo del individualismo y el sentido de competencia que descapitaliza al estudiantado y su capacidad de articular relaciones de cooperación y de amistad entre pares. En este caso, el bachillerato

abiertamente contribuye a la destrucción del tejido comunitario, aunado a la descapitalización cultural (la pérdida de importancia de las asignaturas relacionadas con las humanidades o el interés por actividades de tipo cultural) que reduce los espacios de encuentro en la configuración del ambiente escolar y mina los elementos de simbolización que puedan contrarrestar la frustración que las circunstancias complejas del entorno les presenta.

En la ruta de encontrar las fronteras, los espacios donde hay oportunidades que permitan avanzar en las estrategias relacionadas con el cuidado de la vida, para entender cómo y dónde los aprendizajes formales e informales se puedan enlazar con el trabajo docente, el horizonte pedagógico de las instituciones, el perfil de egreso, etc., es necesario decir que el mecanismo de selección del alumnado es ya una amenaza sobre las rutas biográficas.

La incorporación de pruebas de entrada y salida para la asignación de espacios dentro del sistema educativo, es recurrente en la lógica eficientista neoliberal, este mecanismo, restringir deliberadamente el acceso a la educación y puede convertirse en una violación de derechos humanos. Aunque se ha estudiado el efecto de la selección a nivel superior (Davey, Gareth, Chuan De Lian y Louise Higgins, 2007), su impacto en la EMS se ha explorado poco. Hernández (2020) señala que el examen único de ingreso funciona como filtro selectivo que favorece a los estudiantes que provienen de estratos económicos más favorecidos.

Según la autora, los gobiernos emplean el criterio de efectividad económica para decidir sobre la selección, es decir garantizando la conclusión de los estudios y permanencia (Valli, R y Peter, J., 2007) por otro, se garantiza la mayor diversidad, igualdad y equidad (Lewin,200). Los estudiantes mejor posicionados en la estructura social tienen mejores recursos sociales y culturales que se traducen en un buen rendimiento académico en los

exámenes; además, se benefician del éxito educativo de sus padres y de las decisiones que toman respecto a ellos, son alentados a continuar estudiando educación postobligatoria (Walpole 2005) y enviados a cursos de apoyo extracurricular para la preparación su ingreso (Kloosterman *et al.*, 2009).

En principio, pese a que alguien pueda reprobado el examen único, es inconstitucional negar el acceso a la educación y va en contra de la Carta de Derechos Humanos de las Naciones Unidas. Por otro lado, la asignación de escuelas técnicas es casi obligatoria para algunas capas sociales dado que las que cuentan con garantía de pase automático al siguiente nivel carecen de lugares suficientes. Esto representa un incumplimiento del derecho a las mismas oportunidades dentro del sistema educativo nacional pues, sin garantizar la posibilidad de acceder a la universidad, se les coloca en una situación de desventaja social y educativa. Aunado a ello, se puede advertir una selección discriminatorio en vista de que según el CENEVAL los estudiantes que viven en la más rica delegaciones alcanzan un promedio de 1041 puntos, mientras que aquellos que provienen del área semi-rural como Tláhuac logran 986, cuando una diferencia de 15 puntos puede significar tener la oportunidad solamente de una escuela técnica.

Este conjunto de factores se traducen en una EMS excluyente para los más pobres. Si agregamos la descapitalización social y cultural, el panorama deja ver la relevancia de la democratización profunda de la educación media superior y superior y de la universalidad del acceso. Otro eje de esta discusión es la viabilidad de los mecanismos de inserción laboral de los modelos terminales. Si no se pondera la valorización del trabajo y en general de la vida, la educación técnica reduce la formación a una exigencia de la política extractiva y de reproducción de la subordinación de la fuerza de trabajo. El ámbito deontológico y filosófico

son puntos de partida y de llegada pedagógicos para la gestión de un proyecto de formación integral.

Finalmente, cabe destacar una de las fronteras más preocupante que ascendían a la población joven. El uso de la violencia como estrategia de control y miedo, sobre todo si esta proviene de acciones dolosas de las burocracias institucionales que trasgreden el espacio escolar. Es este otro foco rojo en el escrutinio dentro de la esfera del respeto de los derechos humanos, de la pérdida de legitimidad y del desacato a una autoridad que no obedece al mandato de resguardo de la vida. Ante la situación de crisis generalizada de las instituciones de acogida, los intentos de debilitar al Estado desde la dinámica extractiva del neoliberalismo y la corrupción imperante en todos los niveles de gobierno, el uso de la violencia para la dominación conservadora, forman un cuello de botella para los jóvenes

La descalificación de la figura del Estado como proveedor y garante del cuidado, reproducción y mantenimiento de la vida y de la seguridad, abre círculos insospechados de desarticulación e incluso de destrucción, que nos pone en riesgo permanente. Ante esto, los jóvenes resisten y crean dinámicas propias que tienen cabida en vista de que, al menos hasta ahora, esta lógica no ha logrado monopolizar la esfera amplia de las relaciones que se dan al interior de las instituciones educativas.

Desde el punto de vista de Ximena, el CCH tiene un ambiente escolar que propicia “sentirse protegida” pese a que se reconoce la existencia de porros. La protección que expreso en la entrevista alude a no sentirse sola, poder conocer y convivir con gente muy diferente y crear un sentido de confianza y amistad.

...(…)... Me siento como protegida me gusta estar ahí porque puedes conocer infinidad de gente a veces gente mala, a veces bastante buena, a veces gente “x”, como muy neutral. Me siento bien, siento que tengo amigos, que no estoy sola, que puedo confiar en ciertas personas...(…)...(Ximena, 16 años, CCH).

Si bien, los estudiantes crean y se apropian de espacios expresivos que van configurando símbolos y sentidos relacionados con la escuela, en el terreno de lo simbólico existen disputas que atañen al poder concreto. Como es de suponerse, ellos poseen menos capacidad para decidir el rumbo de la institución pues las interacciones al interior están tejidas de redes complejas y actores con recursos legales e ilegales .

Me gusta estar en la biblioteca porque a mí me gusta mucho leer, estar en paz, sola, estar tranquila conmigo misma. La biblioteca es un muy buen lugar porque nadie te molesta. Otra podría ser enfrente de servicios escolares. A mí me gusta sentarme a escuchar música aunque casi no voy porque todos están ahí, no es como muy agradable para mí. También me gustan las canchas porque me gusta ver los partidos. (Ximena, 16 años CCH).

Entre quienes se involucran en la esfera escolar están los estudiantes, organizados o no, la administración institucional de cada plantel, atrincherada por grupos políticos en continua contienda por los espacios de control y decisión; Los trabajadores, tanto sindicalizados como docentes, sus relaciones contractuales y planos de participación dentro de la escuela; La burocracia que define la forma en que se integran los contenidos educativos con el conjunto de las prioridades socio políticas del país, procesos todos de amplio calado. En la trama de actores esta también el cuerpo docente con sus necesidades materiales y vocacionales que se dirime en el juego de las configuraciones del poder político real y las demandas de los jóvenes en el espacio áulico, sus propios requerimientos formativos y de sobrevivencia y las condiciones de infraestructura y equipamiento de la educación pública.

En esta red compleja de interacciones, el territorio escolar es un espacio de lucha que impacta de forma diferenciada a los estudiantes. Las pugnas de carácter político y las disputas por el control de los lugares de influencia al interior de la burocracia tanto académica como administrativa son o no matizadas en la medida en que las otras configuraciones tienen capacidad de intervenir en el contexto y reducir o repeler los embates que los grupos de poder movilizan con altas dosis de violencia institucional.

...hay bancas de porros, bastantes, casi todas. Hay bancas que tú identificas, que tú sabes que son bancas de los porros, si, que yo identifico son tres pero realmente luego llegas, te sientas en una banca y llegan, te dicen, hay oye eres de la banca porque si no lo eres te dicen “te puedes quitar de aquí por favor”, o sea te corren de la banca o sea... llego alguien una vez y .... O no sé cómo sea eso o cual es su propósito en la vida o sea pero sí te corren, si no eres de su banca te corren. (Ximena, 16 años, CCH).

En las entrevistas realizadas, pudimos observar que las disputas políticas entre grupos al interior de cada plantel no son claras para la población estudiantil. Si bien el contexto de libertad y seguridad que Ximena describe se sitúa dentro del horizonte de un modelo educativo incluyente, un ambiente cultural activo y en general los ideales que articulan una visión de egreso que no se ciñe a las demandas del mercado laboral, la violencia institucional golpea minuciosamente los espacios por lo que transitan los alumnos y maestros. Este poder actúa operativamente en la distribución de los espacios en nivel micro, en las disputas territoriales y sobre todo al exterior de la escuela. Con todo, este lugar, emerge para transitar y estar, platicar, pensar y sentirse tranquila.

de las disputas territoriales y sobre todo al exterior de la escuela. Con todo, este lugar, emerge para transitar y estar, platicar, pensar y sentirse tranquila.

En este tenor es importante preguntarse por el lugar social de los jóvenes y sus saberes en la configuración de la institucionalidad escolar. Ahí se ancla la demanda de democratización de la universidad presentada a las autoridades universitarias una vez que el conflicto arriba citado, tuvo eco en diferentes instituciones de educación pública. Para entender esta disputa podemos retomar el pensamiento abismal, es decir, “el sistema de distinciones visibles e invisibles donde lo invisible desaparece como realidad, es excluido”. La invisibilidad de los estudiantes en las acciones y decisiones institucionales elimina sus prácticas y necesidades simbólicas dejando clara la imposibilidad de co - presencia de los dos lados de la línea.

Lo que el autor ha llamada **falacia de contemporaneidad** remite a la eliminación de conocimientos alternativos en la configuración del “orden institucional” que ha destruido y desechado una forma de cultura (la juvenil) en envista de la supremacía de un grupo dominante encabezado por el mundo adulto y sus intereses. En análisis de los datos en los capítulos precedentes observamos que el modelo del CCH provee a los alumnos de una mayor cantidad de elementos formativos. Como hemos dicho el lazo comunitario es un eje fundamental para el cuidado y su punto de partida es la capacidad de reconocimiento de la diferencia y la identificación con los otros. Sin embargo, la creación de alternativas novedosas que escapan al control de la lógica gerencial es objeto de continuas disputas donde los márgenes no dejan fuera el uso de recursos ilegales. El CCH también ha sido golpeado por los intereses económicos que privilegian la impronta de la acumulación sobre la educación

Un brazo de éste golpeteo es el ejercicio de la violencia movilizada por los porros, las agresiones y amenazas que sufren los estudiantes o los docentes que organizan una protesta contra la burocracia universitaria y las estrategias de la administración que reduce la presencia de la planta docente para atender a los numerosos grupos de alumnos. Como se mencionó, los mecanismos de selección se perfilan para la integración de los mejor posicionados dentro de la estructura social. Así, la población que ingresa se convierte en un grupo de por sí privilegiado, pues los más vulnerables no acceden o abandonan la educación sin concluir. Bajo este escenario, los escasos meses que puedan permanecer los jóvenes en un entorno escolar son medulares para potenciar sus saberes informales y otorgarles herramientas para la interacción cotidiana en sus barrios, en los entornos cotidianos de convivencia. En este sentido la didáctica juega un papel fundamental.

Por su parte el Colegio de Bachilleres apuesta a la inserción laboral de los jóvenes, sin embargo, como la economía radical demuestra, lo que está en disputa es la distribución de los recursos, hoy polarizada. Las propuestas cooperativistas solidarias reconocen que el trabajo es desvalorizado estratégicamente. La tecnificación de la educación, ajena al conocimiento de la realidad sobre la que se teje nuestra historia, la implantación de modelos que perpetúan diferentes formas de subordinación, la incapacidad de asumir una postura ética o filosófica sobre un ser humano solidario y justo en formación, define y perfila la dimensión de lo no existente. Desligar estos elementos deja espacio para la intolerancia, la ruptura social que se convierte en descapitalización además de la destrucción del medio ambiente y de los recursos vivos que un trabajo extractivo y poco ético reproduce.

Así, la posibilidad de intervención en estos contextos está constreñida por las grietas que los docentes encuentran para trabajar con los contenidos. La didáctica crítico-genealógica da cuenta de estos esfuerzos pues su cometido más destacable y procedimiento habitual se organiza en la generación de situaciones de aprendizaje que interroguen e interpelen a los sujetos (al profesorado y al alumnado). Los dispositivos pedagógicos que promueve pueden entenderse como un conjunto de operaciones en virtud de las cuales el sujeto se observa, se descifra, se interpela, se narra, etc. (Larrosa, 1995, 291).

Implica salir de sí, desencontrarse y transformarse. El ejercicio de una didáctica crítico-genealógica comporta un ensayo de tejer y destejer yoes alternativos, de fabricación contradictoria de identidades en el proceso de conocimiento y dentro de las coordenadas de poder existentes (Larrosa, 1995). En ese juego de distancias, poderes y saberes se forja un repertorio de procesos de desidentificación e identificación, que buscan educar el deseo del alumnado hacia la problematización del presente poniendo en duda las raíces de lo dado. Desidentificar equivale a problematizar, a pensar contra las verdades asentadas, contra las raíces de lo establecido, ahí emerge la aportación de la micro historia, de la historia de vida y del rastreo de las trayectorias que el sujeto vivencia a lo largo de su vida.

### **Críticas al plan de estudios del COBACH**

En las líneas que siguen analizaremos el horizonte pedagógico, el perfil de egreso y la estructura curricular en que se inscribe el abordaje de la historia tanto en el COBACH como en el CCH. Con esta revisión constatamos la penetración de las políticas económicas de corte neoliberal impuestas a nivel nacional e internacional en la educación media superior.

En el análisis comparado entre uno y otro modelo podemos observar las relaciones de subordinación de las burocracias educativa a contrapelo de la resistencia que otros actores son capaces de estructurar en el devenir de alternativas que, dentro de lo posible, mantienen espacios fértiles para el humanismo crítico, no sin dificultades, luchas internas y juegos perniciosos de reproducción de la violencia real y simbólica.

La crítica rigurosa al modelo gerencial y tecnificado de educación durante el bachillerato, se sostiene, según los testimonios de las jóvenes, con gran descontento e incluso desinterés frente a las prácticas escolares competitivas e individualistas. Este factor resulta central en la atención a la población joven, pues rompe la probabilidad de construir comunidades, lazos de afecto y por ende, simbolizaciones vitales en la etapa de adolescencia. Se puede concluir que el COBACH nos presenta un modelo educativo paradójico, es decir, un modelo que se plantea contradicciones internas sin salida.

La educación basada en competencias (referente organizativo de los programas y planes de estudio del COBACH) elimina del proceso formativo la materia de historia universal, dejando al denominado Campo Disciplinar de Ciencias Sociales la integración formativa del área, integrada por tres materias curriculares: Ciencias Sociales, Historia de México I Y II y Estructura Socioeconómica de México I Y II. Las asignaturas se distribuyen a lo largo del ciclo formativo: el primer semestre se imparte la asignatura de Ciencias Sociales I como parte del área básica; el segundo se imparte Ciencias Sociales II; el tercero, Historia de México I y el cuarto historia de México II, en el quinto Estructuras Socioeconómicas de México I y en el sexto Estructuras Socioeconómicas de México II.

Los programas vigentes del COBACH están orientados por las directrices de la Reforma y el modelo educativo para la Educación Obligatoria con base en el marco curricular común para la EMS. En cuanto a su estructura, se organiza transversalmente de manera vertical y horizontal. En el análisis de los planes de estudio del campo disciplinar de las Ciencias Sociales se encontró un énfasis en las herramientas metodológicas para la investigación con un uso instrumental, es decir, orientado a resolver problemas contextuales desde la toma de decisiones cuyo supuesto es la elección racional. La intervención en la realidad se sustenta en la cognición y la racionalidad del sujeto.

El avance de la ciencia obedece de manera central al descubrimiento y la búsqueda de respuesta a los problemas de conocimiento. La inercia de la indagación, aún sin un fin práctico o aplicable de inmediato, ha conducido a los grandes descubrimientos que hoy alimentan el desarrollo tecnológico para enfrentar la adversidad y el sufrimiento de la humanidad, por ejemplo en el área de la salud. Ahí están los pilares para modificar las relaciones de subordinación en países subdesarrollados y dependientes. La cientificidad fuera de los parámetros instrumentales (de la acumulación de capital) hace posible alcanzar los objetivos propios del saber. En este tenor, la epistemología del sur ha denunciado la incapacidad de la educación formal y de la sofisticación conceptual instrumentalizada para responder a la exclusión de las mayorías con la triple denuncia de aumentar la brecha de las desigualdades, sostenerse en el extractivismo y constreñir el interés científico a criterios y fines en favor del lucro.

En el COBACH, la ciencia esta abiertamente instrumentalizada. Su eje de conducción es una metodología orientada por el pragmatismo centrado en los fines. La solución de problemas al que se apela en los programas no tiene un marco ético orientado a la solidaridad o de servicio al prójimo lo que resulta relevante en un escenario social en que la racionalidad se asocia también a fines destructivos (como el uso de las armas nucleares) y es inalcanzables para la mayoría cuando se trata de beneficios para la humanidad en su conjunto (es el caso de la herbolaria y sus usos medicinal relativo a la cura de enfermedades degenerativos y al desarrollo de medicamentos con alto en el mercado).

Finalmente se sabe que tomar decisiones de forma racional con los insumos cognitivos que posee el sujeto, es una capacidad mínima dada la influencia de las tradiciones, hábitos, costumbres, intereses, emociones y motivaciones diversas (Weber,2001). El horizonte filosófico de los planes de estudio, presenta falencias que habría que agregar a la crisis institucional en su conjunto, pues la competencia extrema llevada al ámbito laboral es otro eje de quiebres y derrumbes con implicaciones no solamente en las subjetividades sino incluso en la capacidad humana y colectiva de dar respuesta a las demandas laborales.

En esta línea analítica no podemos soslayar la desvalorización del trabajo. En el fondo, el modelo está impulsado por una ética que da primacía a la acumulación, dejando el acceso a los saberes complejos para una minoría (pese a que el discurso enarbola una sociedad basada en el conocimiento impuesto por la globalización). Desde otro ángulo, el enfoque situado al que se refieren los planes de estudios define la resolución del problemas ubicando al alumno en el aquí y ahora lo que parece aproximarse al abordaje posmoderno de una

sociedad líquida (Bakhtin, 2013) donde la creación de comunidades de aprendizaje se recrea cada vez que surge una demanda. En este escenario la posibilidad de permanencia de los lazos sociales que las tareas escolares puede gestar, se diluye en el continuo estímulo de competir. La capacidad de la lectura situada se convierte en una apuesta de intervención tecnócrata para desarrollar capacidades técnicas e incidir en la realidad sin pasado, ni futuro.

En el énfasis de los planes de estudio para resolución de problemas locales no hay ninguna referencia para la inserción de actividades extraescolares que de manera colectiva e institucionalizada articulen acciones concretas en el barrio o algún otro espacio, de tal forma que estos “aprendizajes” puedan ser evaluados en su impacto y contribución a la mejoría de las condiciones que los rodean. Así, se difumina en construcciones hipotéticas y soluciones hipotéticas que nunca son puestas en práctica.

Por otra parte, la perspectiva situada en el aquí y el ahora pierde de vista el sentido identitario de la relación pasado - presente - futuro en que se inscribe la biografía de cada uno, descolocando y fragmentando las identidades, lo que contrasta con la metodología de la investigación histórica. A contrapelo hay que señalar que el énfasis en las soluciones a los problemas locales abordado desde otro enfoque, uno que impulse un compromiso ético vinculante resulta de interés para nuestra realidad.

Por último, queda mencionar, que en los planes de estudios de los bachilleres, el pensamiento crítico se desarrolla desde el rasero lógico matemático y las habilidades desarrolladas por medio de las herramientas que proporciona la metodología de la investigación, lo que no es nada desdeñable. Empero, no existe un lugar para la episteme afectiva, por el contrario, se

refuerza la hipótesis de la elección racional distanciándose de las diferentes metodologías comprensivas (interpretativas y el enfoque de pequeña escala aplicables al análisis de la historia). Por ello, es importante visibilizar la fragmentación y la pragmática en que se sostienen las miras del modelo educativo. Así mismo, la creación de comunidades de aprendizaje no tienen ningún enclave en el terreno de la construcción de lazos sociales, lo que se enlaza con el punto anterior pues, sin capacidad de mantener interacciones cooperativas y solidarias, lo efímero e instrumental de la relaciones social desliga a los estudiantes de sus prioridades de encuentro entre pares, es decir, de la función socializadora de la escuela, dejando un espacio áulico en el descontento o disgusto por una institución escolar.

El papel del profesorado queda reducido al de instructor, desconociendo la posición que éste tiene dentro de educación en su sentido amplio. Se convierte en un instrumento del proceso de enseñanza aprendizaje, deshumanizando y cosificando su vocación y práctica profesional. El modelo privilegia la reproducción del orden desde un enfoque evolucionista ya sea orientado a la modernidad o al equilibrio y la permanencia de la comunidad que aparece a la manera de un todo vigilante y punitivo, sesgo que se advierte en el plan de estudios en el que se puede leer: “que el alumno entienda su función como ser social que favorece la continuidad de su comunidad y/o propicia la evolución en su entorno” (Plan de Estudios de Ciencias Sociales ) sin una mirada crítica de la realidad vigente. La Comunidad se refiere a la organización que provee normas, reglas, valores orientados a la integración y el control.

Las entrevistas dan cuenta de una noción de comunidad especialmente fracturada en el bachiller. Las relaciones de competencia y la incapacidad de formar equipos para responder a las tareas son parte del descontento que se va gestando durante los cursos regulares, lo que contrasta con el escenario normativo que los planes de estudio proponen en los que no se reconoce la situación nacional de profundas exclusiones, ni la incapacidad de las normas para defender las necesidades de la población con un correlato de profunda ilegitimidad en el quehacer de los tomadores de decisiones. Las pruebas de acceso son las primeras vivencias de desconfianza de las instituciones, incapaces de transparentar y rendir cuentas sobre sus procesos.

Con respecto a las estrategias didácticas, la enseñanza de Ciencias Sociales en el COBACH se sustenta en un enfoque constructivistas y en el desarrollo de capacidades cognitivas (como el análisis, la conceptualización, el manejo de información, el pensamiento sistémico y crítico, la investigación y la metacognición). La estrategia didáctica sugerida se centra en el planteamiento y búsqueda de soluciones a problemas situados (Plan de Estudios. p. 44). El perfil de egreso no contempla un ideal filosófico de sociedad ni de ser humano, sino que se frasea en términos de cognición: “conjunto de conocimientos, habilidades y valores deseables en los estudiantes” (Plan de estudios de la Materia de Historia de México I, p. 10). Bajo estas directrices el estudiante es orientado a la continuidad del orden.

### **Crítica al programa de estudios del CCH**

Bajo este modelo educativo se observa una mayor claridad al plantearse un horizonte filosófico desde el cual se proyecta la formación de los jóvenes en tanto seres humanos y en

relación al lugar que se les concede en la organización de la sociedad en su rol de sujeto históricos, actores intervinientes en el devenir del colectivo social. Si bien entre los docentes, la pericia, la experiencia y la experimentación en el aula van configurando los ideales del proyecto CCH (pues nadie sabía bien a bien poner en práctica sus directrices), en los planes y programas, la historia es entendida como uno de los ejes fundamentales del pensamiento crítico. En su estructuración, la investigación es la base metodológica que guía a los estudiantes y es el eje conceptual de la materia junto con la praxis, ambas complementarias. La influencia del marxista ha sido un referente fundamental en la bibliografía recomendada pese a las reformas de cuatro décadas de su existencia, en que ha tenido que resistir la embestida de las políticas neoliberales. Esta es sin duda la huella que han dejado las burocracias universitarias que movilizan los intereses que persiguen fines privatizadores dentro de la educación y de la capacidad de resistencia organizada que ha frenado su avanzada.

Historia Universal Moderna y Contemporánea pertenece al Área Histórico–Social, tiene carácter obligatorio, se cursa en los dos primeros semestres del Plan de Estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades, y antecede a la materia de Historia de México. Ambas forman parte del tronco común y son una formación básica para cursos posteriores de Ciencias Políticas y Sociales, Economía, Filosofía y la optativa Metodología de la Historia. Estas asignaturas son consideradas esenciales para el desarrollo de los estudiantes como sujeto social.

El abordaje de procesos, la noción de totalidad, sujeto histórico, espacio y tiempo, son los soportes teórico metodológicos que sustentan una interpretación crítica de la historia y constituyen el punto de partida del curso. El marco conceptual básico va estructurando el aprendizaje significativo de cada unidad. El eje de comprensión de la historia se organiza a

partir del origen, desarrollo y las crisis del capitalismo. Las habilidades ancladas en la metodología del conocimiento histórico se acompañan de propuestas relativas a las técnicas de recolección de datos entre ellas, la ubicación espacio-temporal, búsqueda y utilización de fuentes históricas de diverso tipo, el análisis historiográfico e iconográfico que nutren el interés en el diseño y desarrollo de proyectos de investigación dentro de las sugerencias áulicas del programa con objeto de lograr una relación del conocimiento del pasado con la situación presente.

Si bien el programa reproduce la perspectiva colonial respecto a la centralidad de los procesos propiamente occidentales, pues destina buena parte del contenido al desarrollo del capitalismo que, aunado a la periodización sugerida reproduce el papel protagónico de occidente en el estudio de la historia, el marco de referencia bibliográfico y la diversidad de alternativas para el trabajo en el aula muestran las discusiones historiográficas que atañen a la democratización de las fuentes y del interés en el pensamiento crítico, lo que abre la puerta a las perspectivas decoloniales en el abordaje de los contenidos.

Respecto al perfil de egreso se encontraron características relevantes que permiten aproximarse a un ser humano integral pues persigue que un egresado valore el cambio social, entiendo su papel de futuro ciudadano con las responsabilidades y deberes políticos, cívicos y sociales, para respetar y valorar las aportaciones de su cultura y la de otros pueblos, así como para contribuir a la conformación de una sociedad más justa, democrática y soberana. Destaca el interés en que los alumnos sean capaces de analizar los procesos históricos pasados y presentes, aplicando un corpus teórico-metodológico para formular una interpretación asertiva

de la dinámica sociohistórica. Debe conocer las contradicciones del desarrollo capitalista en sus distintas fases, para comprender el sentido y esencia de sus transformaciones.

Las cualidades que perfila el plan de estudios en un alumno egresado advierten un horizonte pedagógico, un ideal de ser humano y de sociedad que se estructura con la participación de sujetos capaces de poner los saberes escolares en juego. Si bien deja ver en su organización el uso de conceptos que atienden al aliento de la reforma de la educación media superior (como la categorización de aprendizajes), se muestra la pervivencia de un modelo crítico en conjunto.

Sin embargo, las entrevistas nos dieron cuenta de que la didáctica en el aula no corresponde a las aspiraciones de los planes de estudio pues son reproducidos los métodos tradicionales. En mi práctica docente pude constatar que la mayor parte de los profesores ensayan metodologías que permita ir construyendo lo que el modelo se plantea. La formación constante que alienta la institución y los esfuerzos creativos que emergen en los salones de clase junto con la libertad de cátedra son un puntal para este esfuerzo.

Para la presente investigación hemos puesto en la historia y la memoria una función clave en la coyuntura actual de amenaza contra la vida provocado en gran medida por el proyecto de acumulación neoliberal y su previsible crisis. Desde el enfoque planteado se indagan senderos de otras prácticas fuera de los mecanismos de control y continuidad. Esta ruta gira en sentido inverso la manipulación de pasado el presente que han servido para insertar la modernidad por la vía de los Estados nacionales, movilizar saberes a partir de un

discurso hegemónico creador de subordinaciones y asignar un lugar inexistente a las mayorías, por eso es fundamental una mirada crítica.

En los dos casos analizados el eje histórico está centrado en los grandes procesos que apuntalaron la reproducción del colonialismo: el Estado nacional y la modernización. La segmentación en cortes históricos es articulada con un enfoque evolucionista del pasado al presente bajo el ideal moderno, lo que abre camino para imponer como horizonte el modelo de crecimiento. Ya se ha mencionado en el capítulo primero que este discurso privilegia la acumulación y no la vida con consecuencias irreversibles para el planeta y para la vida humana.

En el terreno de las competencias de interés en el COBACH, la materia pretende reforzar la comprensión de textos, la expresión oral y escrita el procesamiento de información y la solución de problemas con un estilo de corte empirista, sin posibilidades de hacer historia o escribir historia. Recupera la recepción, jerarquización y síntesis, colocando al estudiante en el lugar de agente pasivo ceñido al seguimiento de pasos que dicta la metodología de investigación. Aunado a ello, las habilidades emocionales buscan, entre otras cosas la formación de sujetos productivos, lo que contrasta con los ideales humanistas que comprende al ser humano de manera integral (no solo como trabajador). Los contenidos, obedecen a elementos conceptuales sin introducir los métodos propios de la historia pese a que se plantea un uso inductivo de las dimensiones de análisis del sujeto, tiempo, espacio, duración, coyuntura, cambio, etc.

En ambos programas se observa que no se consideran las relaciones desiguales de raza, género o clase en los procesos históricos abordados. En el caso del CCH las modificaciones a los planes de estudio que se abrieron con la reforma a la educación media superior no lograron imponer el enfoque de competencias de manera homogénea en su estructura. Si bien, la centralidad de occidente trata de ser puesta en perspectiva abordando el socialismo como alternativa al desarrollo del capitalismo, otras formas de organización de la sociedad son invisibilizadas y reducidas en su rango de importancia. Es el caso de las prácticas ancestrales latinoamericanas o de las culturas africanas o indias.

La desestructuración de los modelos coloniales para enseñar historia pasa por la ruptura de las categorías de temporalidad y espacialidad, frente a las formas rígidas espacio temporales que se impone en los planes de estudio. Si bien las reformas de contenido emergen de procesos internos muy lagos, un enfoque alternativo puede ser modificar la temporalidad de los cursos, de tal manera que se pueda abordar al inicio el presente y no el pasado, en vista de los índices de deserción escolar y la urgencia de que los estudiantes logren dialogar con algunas pistas comprensivas sobre su realidad.

## Bibliografía

- Apple, M. (2004). *Ideology and curriculum*. Routledge.
- Argüello Nevado, D. C. PENSAMIENTO CRÍTICO, CURRÍCULUM Y BACHILLERATO MEXICANO EN DOCE AÑOS DE TRANSICIÓN POLÍTICA (1976-1988). *Eutopía*, 11(30), 2018, 51-58.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C., Melendres, J., & Subirats, M. (1977). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (Vol. 1). Barcelona: laia.
- Bourdieu, P., Boltanski, L., & de Saint Martin, M. (1973). Les stratégies de reconversion: les classes sociales et le système d'enseignement. *Social Science Information*, 12(5), 61-113.
- Legorreta, L. A. G. (2009). El devenir de la educación media superior. El caso del Estado de México. *Tiempo de educar*, 10(19), 171-204
- Valli, Raine y Peter Johnson (2007), "Entrance Examinations as Gatekeepers", *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 51, núm. 7, pp. 493-510
- Hernández-Fernández, J. (2020). Admisión y selección socioeconómica en educación media superior. *Perfiles educativos*, 42(170), 22-39.
- Davey, Gareth, Chuan De Lian y Louise Higgins (2007), "The University Entrance Examination System in China", *Journal of Further and Higher Education*, vol. 31, núm. 4, pp. 385-396
- Lewin, Keith (2007), "Improving Access, Equity and Transitions in Education: Creating a research agenda", *Research Monograph*, núm. 1.
- Sáenz, M. G. S., Holguín, J. A. T., & Orozco, G. H. (2018). *La Educación Media Superior en Chihuahua 1827-1973. Una aproximación a los antecedentes para la fundación del*

sistema COBACH. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(1), 35-46.

Colegio de Bachilleres. Estadísticas. No. 8. México 1973 p. 6., Raziel Octavio., colegio de bachilleres 1974 – 1980. México, 1983. Consultado en Jesús Villegas Ordaz. Educación pública y bachillerato. La función social del Colegio de Bachilleres. México 1992

Salcido Sáenz, M. G., & Trujillo Holguín, J. A. (2020). El devenir de las instituciones educativas en el proceso de transformación social: el caso del Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua, México (1973-1985). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(34), 181-200.

Springer, S., de Souza, M. L., & White, R. J. (Eds.). (2016). *The radicalization of pedagogy: Anarchism, geography, and the spirit of revolt*. Rowman & Littlefield. [https://www.researchgate.net/publication/280841663\\_The\\_Radicalization\\_of\\_Pedagogy\\_Anarchism\\_Geography\\_and\\_the\\_Spirit\\_of\\_Revolt](https://www.researchgate.net/publication/280841663_The_Radicalization_of_Pedagogy_Anarchism_Geography_and_the_Spirit_of_Revolt)

Galicia, A. R. N. (2010). El bachillerato mexicano y la política educativa: desde sus inicios hasta la educación basada en competencias. *Textual*, (55).

Villa Lever, Lorenza. "La educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días". En *Los grandes problemas de México: VII Educación*, editado por Alberto Arnaut y Silvia Giorguli. México: El Colegio de México, 2010, 271-311

Mata Zúñiga, L. A., & Suárez Ibarra, J. J. (2016). Semejantes y diferentes. Selección social en el bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Universidades*, vol. LXVII, núm. 68, abril-junio, 2016, pp. 9-22 Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. *Universidades*, 67(68), 9-22.

## **Capítulo**

### **Cuarto**

#### **Narraciones de las mujeres adolescentes. Horizontes y propuestas para una pedagogía feminista disruptiva.**

##### **Apartado I**

###### **Saberes emergentes desde el movimiento feminista**

Un eje fundamental para pensar el cuidado de la vida es la perspectiva feminista y el reconocimiento de las múltiples tensiones que el rol de género asigna a las mujeres desde la infancia. Si miramos sus matices en el contexto del neoliberalismo, podemos advertir las marcas de una violencia generalizada que ha trastocado tanto lo público como lo privado, con un impacto profundo sobre los riesgos que las mujeres enfrentamos en el camino de la sobrevivencia.

Se ha mencionado en los capítulos precedentes que en las sociedades fuertemente individualizadas, las necesidades de sobrevivencia son enfrentadas a las de autopreservación (Bleichmar, 2010), emergiendo una confrontación entre la toma a cargo por el yo de la preservación de la vida como lugar de amor del otro (amor que impulsa a la protección del otro) y la competencia por los espacios de integración de los que dispone la

sociedad. Esta contradicción deja poco espacio para la simbolización en la traducción de ese desorden.

Teniendo en cuenta la imposibilidad de poner en otro registro este desajuste (interno pero también colectivo, social y por ende público) los cuidados no pueden mirarse exclusivamente a la luz de la esfera de lo privado pues, la comunidad restituida como sujeto autónomo y la recuperación del Estado son esenciales. Las funciones estatales han quedado restringidas en su capacidad de garantizar la preservación de la vida en vista de las dinámicas extractivas que se tejen en el nivel internacional con tentáculos entre las elites nacionales que resguardan los negocios que usufructúan con bienes y servicios vitales (asilos, hospitales, escuelas en donde la modernidad deposita la profesionalización del cuidado hoy son de acceso limitado). Así, la lucha de la mayor parte de las organizaciones de mujeres y las demandas de protección urgentes sobre los cuerpos feminizados se ancla necesariamente en una crítica de las relaciones económicas capitalistas vigentes, y de la subordinación en todas sus formas.

La historia y la memoria conservan los registros explicativos de las coordenadas de tiempo y lugar que dan cuenta de estos procesos de cara a las coyunturas a las que asistimos (la pandemia por COVID 19 por ejemplo evidencio las contradicciones estructurales en todos los niveles del orden social) . Con ese registro se puede mapear la ruta de la dominación y evidenciar las estrategias de dominio tradiciones, es decir, el género, la raza y la clase, Entre mayor es la vulnerabilidad de los Estados, la vida enfrenta mayores amenazas, las mujeres enfrentan más riesgo o, mejor dicho la humanidad en su conjunto, sortea dificultades extraordinarias para la sobrevivencia. Se ha planteado que la esfera de los cuidados tiene un peso preponderante en lo privado, en la casa puertas adentro, donde las mujeres son protagonistas y por tanto que en nosotras recae la responsabilidad y tiempo de cuidados. Sin

embargo, sostenemos aquí que las relaciones entre los géneros están mediadas por imperativos estructurales tejidos de dominaciones más amplias y que la organización sociopolítica y económica es estructurante de las fronteras o líneas abismales incluso en las interacciones femenino - masculino.

En México, el tono de la dominación de las últimas décadas toca el umbral de la violencia insospechada, la tortura y el maltrato de los cuerpo marcados o mutilados como signo territorial del poder (Segato, 2018). En las esferas en que opera el narcotráfico, la disputa por los mercados de distribución y traslado de drogas, revelan el tejido de la política nacional e extraterritorial que desde diferentes niveles de gobierno y con grados diferenciados de trasgresiones al bien colectivo ponen en asedio la vida humana encubriendo, participando directamente en actividades ilícitas o recibiendo dádivas por el tráfico internacional de personas, la trata de mujeres, los feminicidios o el despoblamiento forzado de territorios enteros donde algún recurso mineral o natural despierta la codicia.

Parte de la misma empresa es la violencia doméstica, escolar o laboral de la que no hay registros en actas ministeriales. Ahí se muestran la lucha que es necesario entablar por los lugares sociales disponibles. En última instancia esta dinámica da cuenta de la invisibilidad de una parte de la población que es puesta en la posición social de no existente, no dibujable, sin lugar.

El neoliberalismo pasa por la cosificación de las interacciones sociales y los recursos naturales, culturales y simbólicos. El uso de la violencia para la dominación conservadora tiene rasgos impensables en la medida en que se eliminan las fronteras de valoración de la vida. La posesión como signo de poder al margen de la ley o dentro del orden

vigente (de consumo, mercantil, de recompensa a la competencia y de predominio de lo individual, etc.) coloca a las mujeres en el lugar residual de pertenencia del otro. Segato (2018) en interlocución con Mbembe (2011), aseveran que la lógica del poder absoluto desecha las vidas a cambio del tributo estatutario al poder.

El objetivo de éste apartado es evidenciar la importancia de los movimientos feministas y las reflexiones académicas a este respecto, en relación, tensión y dialogo con los saberes emergentes de las jóvenes entrevistadas. La perspectiva interseccional de la mirada feminista permite situar el problema que abordamos en la comprensión de que la adolescencia ( la juventud en conjunto), el género ( ser mujeres) y la clase (que obedece a los perfiles generales de quienes cursan la EMS en una bachillerato público) dibujan las vulnerabilidades a sortear en los márgenes de un Estado debilitado y de las acciones creativas, azarosas y contingentes que van marcando la historia personal. Se abordarán en principio sus propuestas. En segundo lugar, se presenta la génesis del movimiento desde sus especificidades en América Latina. Posteriormente se describen los testimonios de las adolescentes, sus preocupaciones y conflictos en relación con los ejes de acción y los diagnósticos que sobre las desigualdades de género han elaborado. Finalmente se abordan las posibilidades del feminismo en el terreno de la pedagogía con énfasis en las directrices de las historias situadas que describimos anteriormente. Son estos los tres apartados que integran el presente capítulo.

### **El orden diferenciado de la violencia contra las mujeres**

La relevancia del de género en la investigación social ha sido ampliamente analizada por intelectuales feministas y por el mismo movimiento en sus diferentes expresiones. Sin embargo, en la dimensión pedagógica hay aún mucho camino por andar. Lo que las

mujeres decimos o hacemos adquiere significación en las interacciones cotidianas concretas, se ancla en la historicidad. Partir de este enfoque es crucial para identificar el peso que tiene en las etapas de cambio. Los procesos biográficos son también claves en algún sentido al dar cuenta de las áreas de desorden que se anudan en las crisis o los nudos de nuestras vidas personales. Las alternativas por las que cada una opta en estas coyunturas expresan tanto los límites estructurales frente al sujeto como las grietas del sistema que permiten intervenir en la escena colectiva.

Buttler, J. (2001) afirma que la subordinación se encuentra atada a la estructuración represiva que nos es constitutiva en la socialización primaria. En diálogo con el psicoanálisis freudiano, la autora advierte que si las hipótesis de Freud son verdaderas, si la represión es estructurante de la personalidad entonces, la subordinación nos constituye, atraviesa incluso las luchas por emerger como protagonistas. La represión nos acompaña a partir de los primeros años a cambio de la ilusión de garantizar un lugar, una identidad en el juego del control social. Sin embargo, pese a la normalización de tal mecanismo, ciertamente tenemos aún abierto el camino para la desestructuración de lo que nos precede desde la reflexividad que cada una logra. Quizá no desde la ceguera epistémica o la aceptación sumisa, sino, en los caminos inexplorados de un anhelo de libertad y de la capacidad de construir lazos y afectos con mayor dignidad y respeto.

Esta mirada apunta a la historicidad como herramienta epistémica y de intervención biográfica (no solo de mera formación disciplinaria). Historiar desde la epistemología con perspectiva femenina, puede gestar alternativas de vida incluyentes y afectivas si somos capaces de visibilizar, sistematizar y valorizar los saberes y las prácticas de sobrevivencia que ponemos en juego en la cotidianidad. El contexto histórico formula ciertas

representaciones de género junto con un conjunto de estructuras normativas que decodifican los significados asociados al rol femenino, éstos se manifiestan en la doctrinas educativas de la misma forma que en las relaciones políticas. Una confrontación con los símbolos o los patrones de éste entramado del poder, desarticula el orden y evidencia la disputa subyacente en las coyunturas de cambio.

Es esta la apelación a la que llama la epistemología del sur cuando aboga por el cuidado de la vida anclado en el reconocimiento de las mujeres de todos los pueblos en relación con la crianza (humana, de aguas, tierras y ciclos naturales) visibilizando su politización en el espacio comunitario, público, común, que estructura los vínculos de la casa, esfera de lo privado. No se puede situar con claridad desde cuándo y por qué hemos sido invisibilizadas en tanto sujetos históricos. Scott (1996) plantea que es necesario considerar la forma que adquieren las relaciones significativas de poder que conforman el género, pues es éste el campo primario dentro del cual se articula el poder. Para la autora no es el único pero configura un matiz persistente y recurrente de su significación. Como conjunto de referencias el género estructura la percepción y la organización concreta y simbólica de la vida social, establece distribuciones del poder, por ende, de control diferenciado de los recursos naturales y simbólicos o el acceso a los mismos.

Si bien el feminismo ha logrado a lo largo de décadas de luchas y movilización de las ideas, abrir espacios de dignificación en la vida de millones de mujeres, ciertamente, las discusiones del movimiento feminista no alcanzan al conjunto de la población, ni son accesibles a las adolescentes pese a su ingreso en la educación formal<sup>32</sup> como se pudo

---

<sup>32</sup> En entrevistas realizadas a mujeres jóvenes que cursan la educación media superior en el CCH y Bachillerates, encontramos que nuestras entrevistadas lograron identificar el derecho al voto y el acceso al trabajo como un logro del que disfrutaban las mujeres de su época, sobre todo frente a la generación de mujeres que las precede es decir, sus madres

constatar en nuestras entrevistas. Situación que da cuenta de cómo las agresiones no solo atañen al cuerpo, las finanzas personales o las expectativas de futuro, la inexistencia borra la episteme, dimensión que ha sido denunciada por las feministas que abogan por visibilizar la violencia epistémica heteropatriarcal.

Las historias de vida de las jóvenes adolescentes que tiene hoy entre catorce y dieciséis años, están ancladas en un contexto social de crisis económica y política con una tasa alta de violencia<sup>33</sup> que incluso ha dado lugar a un llamado a las autoridades de gobierno de distintos niveles para activar alertas de género, tanto en la capital como en el Estado de México, donde en 2019, del total de las personas desaparecidas, la mitad eran mujeres.

Ciudad Juárez, localidad perteneciente al estado de Chihuahua, lugar de frontera entre México y norteamérica, ha atestiguado una gran cantidad de feminicidios al menos desde 1993 hasta la fecha. En su mayoría las víctimas son mujeres jóvenes y adolescentes en edades que van de los 15 a 25 años. Aunque en esta zona confluyen factores que van del trabajo de maquila, el crimen organizado, hasta las deportaciones masivas de migrantes de diferentes nacionalidades que intentan llegar a Estados Unidos, etc., el país en su totalidad

---

o abuelas pero, a excepción de quién hereda la inclusión en una organización de lucha popular por la vivienda, las mujeres entrevistadas se preguntan si su rebeldía respecto a los mandatos sociales que imponen códigos de comportamiento o de vestimenta se mueve o no en los márgenes del reconocimiento que ellas pueden aceptar como sujetos portadoras voluntad. En sus interacciones cotidianas al interior de la familia no es posible distinguir entre el cuidado, la tutela o la opresión de su expresividad. Persiste la duda permanente por identificar si son ellas la que están, por alguna razón fuera de lugar o, su reclamo frente al control de su apariencia merece obediencia. Aunque el sentido común les indica que no es "natural" la diferencia de trato entre los hombres y las mujeres con quienes crecen, no existe un referente de acompañamiento social que les indique algún sentido o les proporcione información sobre su derecho a decidir sobre sus cuerpos o sus comportamientos. Las entrevistas fueron realizadas en el marco de la investigación doctoral titulada "El cuidado de la vida como proyecto pedagógico" en curso

registra una tasa alta de violencia de género<sup>34</sup> que parece no tener tregua. En 2019 del total de las personas desaparecidas, la mitad son de sexo femenino. Cuatro menores de edad mueren violentamente cada 24 horas en nuestro territorio. De 2015 a 2018 se registraron 225 asesinatos menos clasificados como feminicidios.<sup>35</sup>

Los movimientos sociales de búsqueda de desaparecidos han podido rastrear, mejor que las instituciones del Estado, pistas sobre los cuerpos o las redes involucradas en el asunto. Para Segato (2013) los feminicidios no pueden dejar de ser vistos en el marco de una guerra por la apropiación de territorios y disputa por los bienes de la naturaleza que agregan valor a la producción de mercancías destinadas al mercado internacional. Las mujeres, en tanto portadoras de cultura, movilizan también la transmisión de la lengua y las prácticas comunitarias que han permitido la sobrevivencia de comunidades originarias aun situación de movilidad, por lo que matarlas abona al exterminio o la desaparición del cuidado de los grupos humanos entre migrantes trabajadores fronterizos. Así, sus muertes podrían considerarse una estrategia de despoblamiento y control militarizado de los recursos.

Las instituciones de educación pública en el nivel medio superior y superior no son excepción. De acuerdo con Mónica González Contró, abogada General de la UNAM, de agosto de 2003 al mismo mes de 2016, se registró en esta institución educativa, un total de 325 quejas por casos relacionados con violencia de género, aproximadamente 1.9 por mes. En 2018 se

---

<sup>35</sup> <https://www.proceso.com.mx/600750/en-mexico-asesinan-a-mas-ninos-ninas-y-adolescentes-que-en-paises-en-guerra-save-the-children?fbclid=IwAR1LiC4EAUv6tcPZxxhKO4ud4EJGB9H5t1W47cNBUq5jEu6783he7RjD1DY> consultada el 24 de 09 de 2019.

recibieron 456 denuncias, unas 22 mensuales<sup>36</sup>. Entre septiembre de 2016 y junio de 2018, 485 quejas por violencia de género, la mayoría sexual, psicológica, física y acoso. En la mitad de los casos, las agresiones se denunciaron en planteles de Ciudad Universitaria.

En el caso de la educación media superior la violencia de género puede pasar por filtro más sutiles y por ende menos visibles para las adolescente. Los malos tratos en el noviazgo, el control de los padres o tutores y familiares en el los comportamientos, vestimenta y acceso a los recursos sociales, económicos o culturales, la poca importancia de los asuntos relativos a la equidad entre hombres y mujeres en el currículo, el acoso de profesores contra estudiantes, la inseguridad en el transporte público etc., configuran un contexto institucional que no otorga parámetros, marcos de referencia, ni soportes para actuar sobre el entorno vital de las jóvenes adolescentes.

Esta cotidianidad desdibuja la confianza que cualquiera puede construir en la lectura del mundo y de su accionar sobre la realidad, contribuyendo a la pérdida de los saberes que adquirimos en el trayecto de nuestra biografía. Es por ello que el feminismo comunitario indígena habla del cuerpo como territorio, metáfora que permite colocar en la misma tensión explicativa los intereses económicos internacionales alrededor de los recursos energéticos estratégicos para el incremento internacional de las ganancias, los feminicidios, la disputa que se juega en el cuidado de la vida, la posesión y la ocupación. Una parte de la violencia domestica que apela a la dominación masculina (bajo la configuración imaginaria de apropiación “legítima” que los hombres pueden reclamar sobre sus parejas) ha

---

<sup>36</sup> <https://www.animalpolitico.com/2018/09/violencia-genero-unam-aumento/> consultada el 24 de 09 de 2019.

sido trastocada hoy con las exigencias del modelo neoliberal que los ha colocado al margen dadas las condiciones de precariedad laboral. En América Latina, este proceso se acuna en la colonización de los pueblos y los cuerpos en continuidad con aquella que históricamente ató la acumulación de riqueza y los despojos territoriales, subordinando a indios o mestizos cuyo único reducto de poder se redujo a lo privado de la casa. Así, la violencia y las desigualdades de género trazan caminos paralelos. Se entrecruzan cuando una crisis del orden demanda una exacerbación de control y la intersección de condiciones tiene un mayor impacto en las realidades que cada mujer se ve obligada a enfrentar.

### **Génesis del movimiento feminista**

Dado el poco alcance que tienen los logros y debates del feminismo entre la población, presentare en estos párrafos un breve recuento. Igual que otros movimientos, está ligado a los procesos históricos del momento y da lugar a desarrollos conceptuales y teóricos nutridos en la movilización social. Por otra parte, se alimenta de las demandas que emergen de la realidad. Así los marcos conceptuales son casi siempre posteriores a los problemas que suscitan los conflictos. Sin embargo, es necesario decir que la violencia contra las mujeres debe ser leída no solo desde una perspectiva diacrónica, herencia que trasciende las fronteras espacio temporales y se ancla a las relaciones de dominación y poder con un rostro específico según la época. En su eje es sincrónico, se enmarca en el contexto actual, con las cualidades propias de la crisis del orden económico neoliberal.

El feminismo es un movimiento que busca un cambio en las relaciones sociales que conduzca a la liberación de mujeres y hombre a través de eliminar las jerarquías y desigualdades entre los sexos. También puede describirse como una ideología o un conjunto de ideas que, a

partir del estudio y análisis de la condición de las mujeres en todos los órdenes (familia, educación, política, trabajo, etc.) pretende transformar las asimetrías y opresiones que les acompaña mediante una acción movilizadora, dando lugar a movimientos o acciones colectivas organizadas.

Paredes (2014) advierte que el feminismo es la lucha y la propuesta política de vida de cualquier mujer, en cualquier lugar del mundo, en cualquier etapa de la historia que se haya revelado ante el patriarcado que la oprime. Permite leer las experiencias, prácticas y pensamientos que tejen las mujeres indígenas en función de una «buena vida» —como algo distinto a la noción de riqueza capitalista—, en clave feminista.

En términos de marcos teóricos conceptuales y de movimiento, el feminismo no es homogéneo, sus propuestas están ideológica y políticamente posicionadas bajo diferentes motivaciones. De forma similar al análisis general de los movimientos sociales, existen visiones totalmente antisistémicas donde no existe interés por posicionar demandas frente al Estado sino que se plantean un cambio radical del orden. Por otro lado, hay otras posiciones de corte más institucional que hacen un apelo al ente regulador de las relaciones sociales al que apelan los iusnaturalistas. En la mirada académica se buscó definir las etapas en relación con los momentos históricos que marcan hitos sobre la movilización organizada. Para Gutiérrez y Luengo (2011), se puede hablar de feminismo moderno ubicado desde finales del siglo XIX hasta mediados del XX; y contemporáneo que abarca de la década de 1960 a la actualidad.

El feminismo tiene raíces en el movimiento de mujeres que participaron en la Revolución francesa de 1789, con una influencia de la ideología igualitaria y racionalista del iluminismo,

es en este sentido producto de la modernidad. En ésta época fue derrotado y su principal impulsora guillotizada pero, en la segunda mitad del siglo XIX, resurge en torno a la demanda de igualdad de derechos civiles, jurídicos y políticos. La más visible entre estas demandas, es la reivindicación del voto femenino siendo conocida esta etapa como el de las sufragistas.

Las sufragistas luchan bajo la bandera del derecho natural, la justicia y la democracia en el marco de las corrientes liberales y de la ilustración. Se conquista en ésta etapa el derecho sobre la propiedad en el matrimonio para las mujeres, el acceso a la educación y al empleo. La subordinación dejó de ser pensada como un hecho naturalizado, aunque el voto no comenzó a otorgarse a las mujeres en Europa sino hasta después de la Primera Guerra Mundial.

Existe una tendencia predominante que propone la exploración y ordenamiento de las aportaciones de las luchas feministas sistematizadas en lo que se denomina olas. Sin embargo, entre los escritos publicados se han identificado inconsistencias para definir el inicio y el fin de cada una de ellas. Algunos otros autores consideran mejor abordar el feminismo más como movimiento planteando incluso que las conceptualizaciones y la clasificación en olas son una necesidad de las académicas de clase media y no de los movimientos.

Autoras como Susana Gamba (2008) proponen identificar tres corrientes principales posteriores al sufragismo. Lo que nos interesa de tal clasificación es la conceptualización propuesta para ubicar temporalmente las demandas del movimiento feminista en el tiempo. Es importante mencionar que la influencia occidental y sus procesos históricos no dan cuenta de la realidad de otras regiones y que en latitudes no occidentales existen diferencias según la región. Estas conceptualizaciones permiten entender cómo se han ido

desmontando argumentos e hipótesis que, en su momento se habían pensado explicativos. Posteriormente abordare algunas de las aportaciones que han emergido de las movilizaciones con el interés de indagar en la pedagogía que ahí se moviliza y su impacto en la vida de las mujeres. Gamba, por ejemplo distingue una línea radical, otra socialista y otra liberal, entrecruzadas por las tendencias de la igualdad y la diferencia.

El feminismo radical sostiene que la mayor contradicción social se produce en función del sexo. Las mujeres estarían oprimidas por las instituciones patriarcales que tienen el control sobre ellas y, fundamentalmente, de su reproducción. Shulamith Firestone en su libro “La dialéctica de los sexos” (1976) sostiene que las mujeres constituyen una clase social, pero “al contrario que en las clases económicas, las clases sexuales resultan directamente de una realidad biológica; el hombre y la mujer fueron creados diferentes y recibieron privilegios desiguales”. Propone una nueva organización basada en comunidades donde se fomente la vida en común de parejas y amigos sin formalidades legales. El feminismo radical se interesa en recuperar el control sexual y reproductivo de las mujeres y aumentar su poder económico, social y cultural y crear organizaciones no jerárquicas, solidarias y horizontales con independencia total de los partidos políticos y los sindicatos.

Una corriente del feminismo radical se pronuncia la diferencia. Surge a comienzos de los setenta en los EE.UU. y Francia, aboga por una revalorización de lo femenino, planteando una oposición radical a la cultura patriarcal y a todas las formas de poder por considerarlo propio del varón; rechaza la organización, la racionalidad y el discurso masculino. Reúne tendencias muy diversas reivindicando por ejemplo lo irracional y sensible como lo característico de la mujer, revalorizando la maternidad, exaltando las tareas domésticas, el lenguaje del cuerpo, el placer y su supremacía sobre la mente. Para esta perspectiva existen valores y culturas distintas

para cada sexo. El mundo femenino se define en términos de anti poder o no-poder. Sus principales ideólogas fueron Annie Leclerc y Luce Yrigaray en Francia, Carla Lonzi en Italia y Victoria Sendón de León en España.

Al anterior se contraponen el feminismo de la igualdad, que reconoce sus fuentes en las raíces ilustradas y el sufragismo, pero se plantea conseguir la profundización de esa igualdad hasta abolir totalmente las diferencias artificiales en razón del sexo.

En el seno del feminismo radical hay corrientes como la radical materialista que cuestiona severamente la posición de las diferencias criticada por corresponder a una visión conservadora. Christine Delphy (1977) la designa como neofeminidad, ya que tiene connotaciones biologistas y esencialistas, y en definitiva no hace sino afianzar los estereotipos sexuales, propio de una ideología reaccionaria.

Las defensoras de la igualdad niegan la existencia de valores femeninos y señalan que la única diferencia válida es la que tiene su origen en la opresión. (Delphy, 1980). Las corrientes del feminismo que se proponen una alternativa de poder, como las socialistas y liberales, se pronuncian por la igualdad, aunque esta noción adquiere significados muy distintos para ambas.

El feminismo liberal tiene importancia sobre todo en EE.UU, considera que el capitalismo ofrece mayores posibilidades de lograr la igualdad entre los sexos pues la causa principal de la opresión está dada por la cultura tradicional, que implica atraso y no favorece la emancipación de la mujer. Esta corriente es propiamente occidental y sostiene la idea de humanidad universal que elimina otras formas sociales imponiendo una ideología dominante.

El feminismo socialista coincide con algunos análisis y aportes al radical, reconociendo la especificidad de la lucha de las mujeres, pero considera que ésta debe insertarse en la problemática del enfrentamiento global al capitalismo. Expresa también que los cambios en la estructura económica no son suficientes para eliminar la opresión que sufrimos. Relaciona la explotación de clase con la opresión. La mujer es explotada y oprimida por el patriarcado, sistema que es anterior al capitalismo y que ha variado históricamente. En general están a favor de la doble militancia contra ambos.

Al concluir la Segunda Guerra Mundial, destacan los aportes de Simone de Beauvoir, en *El Segundo sexo* (1949) y de Betty Friedan, con el también consagrado escrito *Mística de la femineidad* (2017). Con la influencia marxista el feminismo denuncia que no puede darse un cambio social en las estructuras económicas, si no se produce una transformación de las relaciones entre los sexos y hacen una crítica a las limitaciones del sufragismo, que califica como propio del liberalismo burgués.

El feminismo iniciado por “el segundo sexo” plantea la redefinición del concepto de patriarcado<sup>37</sup>, el análisis de los orígenes de la opresión de la mujer, el rol de la familia, la división sexual del trabajo y el trabajo doméstico, la represión de la sexualidad y la

---

<sup>37</sup> En términos generales el patriarcado se refiere a un sistema socio político, religioso, ideológico, cultural e histórico que establece jerarquías sobre la base de las diferencias sexuales. esta jerarquía consagra lo masculino como superior y paradigma de lo humano, asignando roles, sosteniendo múltiples asimetrías de género, de clase etnia edad, orientación sexual. Esta configuración impregna todas las relaciones de poder y jerarquía (Analia Bruno, 2007) En una sociedad patriarcal, las mujeres interiorizamos mandatos sociales diferenciados que la sociedad reserva a varones y mujeres de acuerdo a tareas asignadas. En esta perspectiva la especialización de las mujeres es la maternidad con un proceso de homogeneización y disciplinamiento social. La maternidad se realiza en ejercicio de la sexualidad y ésta es valorada si es vivida en función de la primera ( Católicas por un derecho a decidir, 2005)

reformulación de la separación de espacios público y privado. Se hace hincapié en que lo personal es político haciendo referencia a que el estudio de la vida cotidiana podía develar las relaciones de dominación, desde lo íntimo hasta lo macro social.

El feminismo influenciado por Beauvoir se interesó en demostrar que la naturaleza no encadena a los seres humanos y les fija su destino: “no se nace mujer, se llega a serlo” (Beauvoir, 1981). Académicas anglosajonas sistematizaron su pensamiento y acuñaron el concepto de género, construcción cultural de comportamientos, roles y valores asignados a las mujeres y los varones que atribuye sentido y significado a distinciones basadas en el sexo. Se reivindica el derecho al placer sexual y se denuncia que la sexualidad femenina ha sido negada por la supremacía de los hombres. Por primera vez se pone en entredicho que por la capacidad de reproducir a la especie, debemos asumir como mandato biológico la crianza de los hijos y el cuidado de la familia. Se analiza el trabajo doméstico, denunciando su adjudicación por nacimiento y de por vida, la función social del mismo y su no remuneración. El hombre deja de ser pensado prototipo del ser humano, en tanto idea universal de humanidad. Este es el principal aporte del movimiento para el tema que nos ocupa. La importancia de hacer una crítica a lo masculino sinónimo de humanidad y universalidad, lo que nos permite replantear uno de los ejes de la modernidad excluyente. Otras aportaciones son la crítica a la naturalización de las desigualdades y la reivindicación de la sexualidad femenina y el placer.

Las historiadoras feministas han identificado al menos tres posiciones teóricas para el análisis del género (Scott, 2011): la primera aborda los orígenes del patriarcado; la segunda

se centra en la tradición marxista; La tercera se basa en distintas escuelas psicoanalíticas para explicar la producción y reproducción de la identidad genérica del sujeto.

Para Scott las teorías del patriarcado son limitadas en cuanto a que: 1) ofrecen un análisis desde el propio sistema de género y al mismo tiempo afirman la primacía de tal sistema en toda organización social. No demuestran cómo la desigualdad hombre - mujer estructura el resto de las desigualdades o cómo afecta a aquellas áreas de la vida que no parecen conectadas con él ; 2) Si la dominación procede de la forma de apropiación por parte del varón de la labor reproductora de la mujer o de la objetificación sexual de las mujeres por los hombres, la hipótesis explicativa descansa en la diferencia física asumiendo un significado consistente o inherente para el cuerpo al margen de la construcción social o cultural. Por tanto, se asume la ahistoricidad misma del género.

En los 70 se reivindica el rechazo al sistema consumista. La emergencia de un conjunto de movimientos sociales ponen en evidencia la supuesta universalidad de la democracia (liberal), por eso se denuncia el ideal abstracto de ciudadanía de las sufragistas. En la segunda mitad de los años sesenta, las reivindicaciones en lo general, van dirigidas a problemas e intereses como la cultura, el reconocimiento de la identidad individual y social, el medio ambiente, la justicia, y la promoción de los derechos humanos.

Por una lado se encuentran movimientos que nace en la periferia occidental y en países no occidentales en relación con la pobreza, los desastres ambientales y la lucha por el acceso a los recursos básicos, frente a otros que, desde los debates propiamente de occidente, en naciones desarrolladas, o posindustriales, reivindican demandas de corte

ambiental o identitaria. Es aquí donde emergen los llamados nuevos movimientos sociales que no se articulan en función de la clase como lo hacía el movimiento obrero sino que apelan a reivindicaciones posmaterialistas en torno a la identidad (por ejemplo en lo relativo a la cuestión cultural o el ambiente, los indígenas y de la diversidad sexual), con participación política fuera de los canales institucionales.

A mediados de la década de 1980, con la falta de paradigmas alternativos en la sociedad global, después de la caída del muro de Berlín, se observa una significativa desmovilización de las mujeres del norte. Según algunas autoras/es la producción teórica de las décadas recientes no ha estado acompañada por un movimiento social dinámico. Se produce en cambio, una importante institucionalización del feminismo con la proliferación de ONGs, la participación de feministas en los gobiernos y organismos internacionales, y la creación de ámbitos específicos en el Estado.

La producción hacia finales de los ochenta subrayó la diversidad entre las mujeres, expresada según la clase, raza, etnia, cultura, preferencia sexual. Se señala el carácter relacional lo que desarticula el debate tradicional sobre el género en el camino del reconocimiento de la una gran cantidad de identidades genéricas que hicieron a un lado las narrativas basadas en la asociación sexo genérica. En esta etapa aparecen nuevas corrientes y teorías feministas, como la interseccionalidad, es decir, el análisis que toma en cuenta el cruce de factores que potencializan las diferencias (raza, la clase el género, etc.), el feminismo negro, el ecofeminismo y el transfeminismo.

Mención especial para nuestro interés merece el ecofeminismo que apela a la jerarquización preponderante que tiene la vida en la relación mujer/naturaleza. Aunque surgió en distintos países casi al mismo tiempo —en Francia, Alemania, EU, Italia, Japón, Venezuela, Australia y Finlandia—, Estados Unidos fue el que dominó las primeras aportaciones a la corriente. El ecofeminismo, refiere a una pluralidad de perspectivas que incluyen: el feminismo occidental (radical, liberal y socialista) y pacifista. Fue utilizado por primera vez en 1976 por Françoise D'Eaubonne (2002) para definir las movilizaciones feministas francesas que protestaban contra un desastre ecológico. Para finales de los 90 es retomado por organizaciones más críticas. Según Mary Judith Riss el Ecofeminismo es un concepto que combina la ecología profunda con el feminismo radical o cultural.(1998)<sup>38</sup>

Esta corriente coexiste con otra proveniente de organizaciones en latitudes donde la pobreza, el saqueo y la colonización han sido el punto de partida de las demandas de carácter ambiental. La protesta del Movimiento Campaña Verde conformado por mujeres en Kenya contra la deforestación, sus acciones de reforestación; las protestas en México contra el poder nuclear y en Brasil en contra de los desechos tóxicos, ponen de relieve la relación existente

---

<sup>38</sup> La ecología profunda examina los patrones simbólicos, psicológicos y éticos de las relaciones destructivas entre las especies humanas y la naturaleza, especialmente dentro de la cultura occidental. Las fuentes del Ecofeminismo, desde la ecología profunda se encuentran fundamentalmente en la llamada "Nueva Ciencia" (especialmente la microbiología y la física cuántica), la "Nueva Filosofía" o "Filosofía de la Ciencia" (cibernética y la teoría de sistemas) y la matemática de complejidades (teoría del caos). Señala Riss que en la "nueva ciencia" es necesario considerar los aportes del Físico y Premio Nóbel Ilya Prigogine quien en su trabajo *Del orden al caos* describe las estructuras disipativas y la creatividad derivada del desequilibrio; de David Bohm quien en su obra *El Universo Holográfico* desarrolla este concepto, a través del planteamiento de que todo está contenido en cada parte; del Físico-Matemático Fritjof Capra con sus trabajos *El Tao de la Física*, *El Tejido de la Vida*, y de los biólogos Humberto Maturano y Francisco Varela, a través del principio de autopoiesis o autoconocimiento de los sistemas vivos y la biología del amor. En lo que respecta a la "Nueva Filosofía", el punto de referencia lo constituyen la teoría del sistema y la cibernética, elaborada por Gregory Bateson, y la filosofía de procesos de Alfred North. toman como referencia la Cosmovisión Indígena donde han concebido el sentido de la tierra y del universo como un tejido interconectado. La sabiduría Indígena expone "una espiritualidad y una práctica de vida" que debería ser acogida en muchos aspectos para reencontrar el equilibrio ambiental. (RESS,1998:7).

entre la violencia contra la naturaleza y los sectores pobres de la población. Vandana Shiva (1996) en India, retoma la religión y la filosofía hindúes para abordar el "principio femenino" asimilándolo a la fuente de vida. Critica el modelo dominante, ya que propaga las técnicas de plantación de monocultivos en los bosques y en la agricultura mientras que el sistema económico indio tradicional preserva la naturaleza a través del policultivo, cuyo objetivo es la producción de subsistencia local con insumos propios.<sup>7</sup>

La postura de Shiva es que la dominación que se da en la sociedad patriarcal se sustenta en las relaciones socioeconómicas de la organización industrial que ha llevado a la crisis ecológica. Bina Agarwal sugiere un ambientalismo feminista en contra de ecofeminismo. Son las mujeres provenientes de áreas rurales y familias pobres las que resultan afectadas más negativamente y las que han participado con mayor fuerza en los movimientos ecológicos. Su propuesta toma en cuenta las diferencias de sexo/género, clase/casta/raza, organización de la producción, reproducción y distribución de ingreso.

Para Bina Agarwal el ecofeminismo tiene limitaciones en tanto que: 1) postula a la mujer como una categoría unitaria y no diferencia según su clase, raza, etnicidad, entre otros factores; 2) ubica la dominación de las mujeres y de la naturaleza casi exclusivamente en el campo de la ideología, ignorando las fuentes materiales que la originan; 3) aún desde una perspectiva ideológica, dice poco sobre las estructuras sociales, económicas y políticas dentro de las cuales se producen y transforman estas creaciones; 4) se puede considerar que las corrientes del ecofeminismo que atribuyen la conexión entre las mujeres y la naturaleza a lo biológico están adheridas a una forma de esencialismo. Esta formulación desaparece frente a la evidencia amplia de que los conceptos de naturaleza, cultura, género, etcétera, se han ido construyendo

histórica y socialmente y varían entre una cultura y otra, en el interior de una misma cultura y de una época a otra.

### **Feminismo Latinoamericano**

Igual que en el resto del mundo se identifica de forma esquemática un feminismo institucional en donde las mujeres se agrupan dentro de ONGs y en los partidos políticos y utilizan financiamientos nacionales e internacionales y, por otro lado, uno más autónomo y radicalizado con amplios grupos y/o movimientos de feministas populares con una apuesta en la autonomía comunitaria que luchas contra el Estado.

En América Latina, durante la etapa revolucionaria, las mujeres en general tuvieron un lugar secundario en la organización política (de apoyo logístico) con reconocimiento en tanto compañeras de un revolucionario. Posterior a la formación de los Estados Nacionales y frente a la sustitución de la corona española por la expansión del vecino del norte en el continente, la preocupación feminista se orientó a articular las luchas contra el imperialismo. En la época de las dictaduras latinoamericanas las protestas feministas quedaron suspendidas como casi todas las formas de organización. El Estado impuso la pedagogía del garrote, el silencio y el terror, agregando además las contradicciones entre las participantes que se dirimían en la lucha armada, la vida personal, la lucha política, las reivindicaciones de la igualdad, y la crítica de lo que sucedía al interior de las organizaciones en lo relativo a las relaciones de poder arbitrarias, estereotipadas, etc.

En la década de los ochenta los movimientos feministas se vinculan con la crisis política que golpea a la región. En los contextos de dictadura o de guerra, aparecen organizaciones de madres. En estos casos las mujeres actúan contra el Estado apelando a la legitimidad de sus luchas en su identidad de progenitoras de desaparecidos, sacando así a la luz lo político del género.

Alrededor de los noventa se empieza a reconocer la diversidad del movimiento. Las mujeres negras visibilizan la cuestión racial, pero al mismo tiempo arrojan luz sobre filosofías no occidentales que sostienen la organización social a partir de principios enteramente distintos a la lógica capitalista. Las diferentes filosofías comunitarias (en África, América Latina e India) evocan tanto una crítica a occidente como orden liberal que enarbó el progreso encabezado por un sujeto individual y autónomo. Para el totalitarismo liberal, estas propuestas son calificadas de regresivas o subdesarrolladas. A éste atributo apela De Sousa Santos cuando habla de imposición del norte y sus lógicas de dominación.

El feminismo de éstos años impulsa las ideas comunitarias desde el “sur” a partir del reconocimiento de que cada uno nace inscrito en una comunidad. Según Diana Maffía<sup>39</sup> (2007), esta corriente se inscribe en el feminismo de las diferencias. El comunitarismo ya ha sido abordado por Hegel y por Durkheim. La solidaridad mecánica que absorbe la expresividad individual se presenta como totalidad, eliminando de la escena social al sujeto reducido en su capacidad de expresión o participación autónoma, pero la filosofía comunitaria del sur abre una hipótesis alternativa a la liberal individualista del capitalismo: el sujeto sobrevive solo donde hay una comunidad que le brinde cuidados y reciba amorosamente.

---

<sup>39</sup> Maffía, D. (2006). Desafíos actuales del feminismo. *Hacia una pedagogía feminista, géneros*

Con el reconocimiento de la diversidad sexual se deja de pensar el cuerpo alineado con el género rebasando los análisis iniciales en que el género se pensaba biológicamente articulador de las diferenciaciones. Se reconoce que el propio cuerpo tiene complejidades, las identidades y la normatividad de lo femenino empieza a funcionar como eje de rotación en las reflexiones. Esta perspectiva contribuye a deshacer el orden natural bajo bases materiales y desnaturaliza las jerarquías dicotómicas femenino/ masculino. Una de las denuncias más relevantes es la arbitrariedad para establecer normativas sobre el cuerpo que somos, ocultando que en realidad se trata de una cuestión de poder. Para Alonso, Herczeg, Lorenzi, Zurbriggen (2007) lo que se entiende por formas “normales” asociadas al cuerpo son construcciones sociales y políticas.

Las discusiones que han incorporado los movimientos populares, las lesbianas, los transgénero, los indígenas, etc., dan cuenta de los diferentes matices de exclusión y violencia articuladas en el orden patriarcal y la sexualidad normativa que se impone a lo femenino. La reivindicación de la identidad, visibiliza las formas que adquiere la dominación y la vigilancia de los cuerpos de las mujeres.

En los diferentes sures geográficos y particularmente en América Latina se observa la efervescencia del pensamiento decolonial con propuestas metodológicas de conocimiento situado, la interseccionalidad de los feminismos negros (Hill Collins, 2012), la identidad múltiple (Anzaldúa, 1990), el antirracismo (Curiel, 2017), los feminismos desde Abya Yala (Gallardo, 2014), o los feminismos de la diversidad (Hernández Castillo, 2003). Todas estas corrientes hacen una crítica a la generación de ideas en torno al feminismo de elite: son

las mujeres universitarias con influencias occidentalizadas las que han podido plantearse las problemáticas de las mujeres en el ámbito conceptual<sup>40</sup>.

Las feministas decoloniales se posicionan dentro de los movimientos de subalternidad frente al feminismo occidentalizado que no reconoce la realidad de las mujeres del “sur” metafórico al que apela Boaventura de Souza, en que se interseccionan cuestiones estructurales como la racialización, el orden colonial, esclavista, indígena y criollo, el clasismo y el sexismo de los países saqueados desde la conquista. Las relaciones de subordinación coloniales son reproducidas en el ámbito privado de la casa, en las relaciones de pareja o incluso entre mujeres o entre hombres de clases distintas.

De aquí se desprende el feminismo comunitario indígena que describe el cuerpo como territorio: las personas nos hacemos en la interacción social, en la otredad, pero también en un territorio específico. La red de la vida se construye en la otredad y en la interacción de individuos con el espacio concreto. El no ser nombradas con un lugar propio en tanto mujeres es un acto político, el ser denominadas mediante una codificación diferenciada de subordinación es política. Bourdieu señala con claridad: “para existir necesitamos nombrarnos y ser nombradas”. El territorio-cuerpo es el primer lugar de enunciación atravesado por una memoria corporal e histórica propia. De la historia de expropiación colonial y de las rebeldías asociadas a su liberación se han desprendido nominaciones y jerarquías de lugares sociales. Ser indo es referencia de espacio, de una jerarquización social y de una trama histórico situada. Recuperar, sanar y liberar el territorio-tierra en disputa y el territorio cuerpo,

---

<sup>40</sup> Korol (2007) reconoce a este respecto que hay dos tipos de feminismos, ambos con importantes aportaciones a la reflexión pero en los que no podemos soslayar las diferencias en cuanto a sus orígenes: uno que nace desde los movimientos populares con necesidades de sobrevivencia muy específicos y otro universitario de clases medias

es la demanda de descolonización, impensable sin la despatriarcalización (Asociación IDIE, 2014).

Se plantea aquí una relación que difícilmente se puede comprender a partir del enfoque individualista que impera en los feminismos occidentales y que sustrae al sujeto de la comunidad y del territorio perdiendo la mirada colectiva del sujeto en su corporalidad extensa. Para Gargallo (2015) la centralidad que tiene el cuerpo en el feminismo comunitario (2014) como territorialidad primera, conduce a una radicalización del ecofeminismo, en particular a partir de la Cumbre de los Pueblos sobre el Cambio Climático y los Derechos de la Madre Tierra en Cochabamba.

En el caso del territorio-cuerpo, la comprensión de la opresión sexual y la dominación colonial se comprenden como dos caras de una misma represión. El feminismo comunitario piensa en la comunidad en correlación con la autonomía. Acepta la existencia de «un ser y existir desde el mundo íntimo y personal en comunidad con la esfera pública —lo comunitario—» (Celentani, 2015;334). En esta línea, la autonomía se vuelve central, puesto que es la manera en que se garantiza la síntesis de la memoria larga de los pueblos y su defensa del territorio tierra, con un «ejercicio de la autonomía de nuestros imaginarios, cuerpos, sexualidades, que nos constituyen, junto con la autonomía de las estéticas que nos conmueven» (Paredes, 2010; 109) en el marco de una pertenencia comunitaria que es dinámica, a diferencia de la autonomía de la modernidad occidental, que se ancla en la capacidad individual de autarquía, ésta se construye en un cuerpo colectivo.

La discusión en torno al ecofeminismo latinoamericano fue severamente criticado por algunas organizaciones y movimientos (Cova, N. S. 2005). En sus inicios se pretendía evitar caer en la trampa tendida por los Organismo Internacionales financiadores del desarrollo e impulsores de la sustentabilidad, al pretender adjudicarles a las mujeres la responsabilidad del mejoramiento ambiental. El compromiso con la vida debe ser compartido por todos, también de los hombres, en sentido igualitario. Pero, además, el hecho de reconocer el papel de las mujeres en la recuperación de los recursos naturales no está aparejado con participar en la toma de decisiones sobre aspectos relacionados con la asignación de recursos, la planeación de programas y políticas ligadas a sus territorios, etc., comenzando por hacer visible y valorable la contribución femenina tanto en la esfera productiva como reproductiva: “las mujeres producen la mitad de los alimentos en los países pobres (en África, las tres cuartas partes y América Latina), realizan la mitad del trabajo agrícola en Asia, sin embargo, la mayoría no tienen derecho legales a estas tierras. (Shallat,1990:33).

### **Ejes de acción**

Los movimientos y las propuestas académicas coinciden en la relevancia del cuidado de la vida en el ámbito doméstico haciendo énfasis en la democratización de las relaciones sociales y la descentralización y socialización del poder y de las gestiones como un imperativo impostergable. En esta dirección un eje central es preguntarnos cuáles son los diferentes dispositivos que participan en la construcción de una jerarquía entre géneros en la cotidianidad de las mujeres, pues es esta trama de relaciones que las sitúa en un lugar devaluado, discriminado, subordinado u omitido.

En síntesis se han identificado tres dimensiones que estructuran las jerarquizaciones entre los sexos: a) la esfera económica, b) las relaciones de poder y c) el cuerpo y la sexualidad

asociados a mecanismos de control y culpa. Por su parte, como hemos mencionado a lo largo de este trabajo, para el cuidado de la vida es fundamental: 1) El reconocimiento y reforzamiento de los vínculos comunitarios en la organización de las actividades sociales; 2) La comprensión y discusión del tema desde la praxis y la dimensión de lo político, la democratización y de descentralización del poder y de las decisiones (en la apropiación social de la naturaleza, equidad intergeneracional, equidad de género, autonomía etc.); 3) Una nueva epistemología; 4) Incidir en la dimensión “territorial” y, 5) en la dimensión económica de los recursos desde la economía ecológica radical.

A la comprensión de la realidad anclada espacialmente en nuestros cuerpos le subyace la decodificación de la clase, la raza y las diferencias genéricas. Sin este acto, la evidencia de la desigualdad se vuelve funcional y por supuesto, dirigida por intereses políticos de reproducción del status quo. La lectura profunda de las dominaciones múltiples, nos acerca a la otredad en la medida en que recuperamos nuestro lugar propio.

Para abordar los tres ejes o dimensiones que nos interesan, en lo que toca a la esfera económica, Zaldúa (2017) reconoce que los mandatos tradicionales del **cuidado** de los otros asignados a las mujeres invisibiliza el valor que se traslada al capital, aunado a la privatización de los cuidados que enajena los lazos básicos. Es por ello que el papel del Estado en la profesionalización de los mismos y parte de las políticas públicas, es fundamental pero insuficiente pues, la democratización de las relaciones sociales al interior de los grupos familiares es una arista subyacente a esta vertiente. La inserción de las mujeres en el cuidado de la vida tiene un funcionamiento económico particular en desventaja social tanto por las prácticas extractivas de nuestras energías como en la desvalorización del cuidado mismo.

*Relaciones Económicas.* Las actividades de cuidado garantizan la extracción de plusvalor sobre las actividades no remuneradas de las mujeres. Ahí se transfieren valor para la reproducción del capital sin que sea visible. En la cultura del patriarcado se legitima el uso principal del tiempo de quienes cuidan y de sus mejores energías vitales, sean eróticas, afectivas, creativas intelectuales, etc., y de sus recursos materiales como destinados para otros. Con el trabajo remunerado, el aumento de la escolaridad y el control anticonceptivo se facilitaron mayores niveles de autonomía pues esta escena transformó la configuración de idealizaciones no solo basadas en la maternidad y el cuidado, produciendo transformaciones en la expresión del afecto y en las representaciones psíquicas con otras posibilidades simbolizantes vinculadas al ejercicio de una profesión, el arte, la ciencia o la política. Dado que el cuidado es central para la preservación de la vida es necesario plantearlo en el contexto de la democratización y la descentralización y socialización del poder. La división de tareas traslada valor tiempo entre mujeres y hombres y al mismo tiempo trastoca las estructuras de poder.

Otro aspecto para entender la dimensión económica es la idea de que el tiempo es dinero y por tanto debe siempre ser productivo, desvalorizando el placer o la creatividad que va en contra de la cultura de la productividad. Aquí el argumento se enlaza con la represión del placer en vista de privilegiar la racionalidad productiva y se complejiza en el marco de la fetichización de nuestros cuerpos y la mercantilización de la vida. La utilización de mujeres como mercancía para su explotación sexual o para estimular el consumo se expresa de manera diferencial según raza, clase, etnia, religión. La imposición de un modelo de belleza y de eterna juventud se agrega como otra forma de cosificación que opera primero generando un malestar con el ser mujer y luego articulado una experiencia de ser o estar en

cuerpos inadecuados. El interés de fondo es de tipo mercantil, estimula la posición de objeto, la compra de objetos y la intervención sobre el cuerpo como otra forma de violencia sexista.

*Poder.* En este nivel es necesario abordar las formas de control y tutela que pasan por la experiencia subjetiva a veces desde la culpa y el sacrificio, mecanismos culturales de ordenamiento. La asignación de la reproducción social es impuesta a las mujeres al mismo tiempo que se naturaliza la inferioridad de esta tarea. Las asignaciones describen el deber ser femenino y prescribe culpas y sanciones a las actividades y comportamientos que refuerzan los mandatos sobre nosotras. Así se construye un imaginario y significaciones como si fueran un destino que no puede transgredirse sin consecuencias.

Se ha identificado que infantilizar a las mujeres es un mecanismo social que permite permanentemente tratarlas como menores y por tanto justificar su tutoría. No existe un límite de edad que desmovilice esta práctica sino que por el contrario, se legitima la necesidad de un otro que nos conduzca o represente en términos de existencia (pero que también es quien decide sobre nuestro dinero, nuestro cuerpo y nuestro lugar social). En su operación funcionan distintas instituciones sociales como la familia, la escuela, la iglesia, etc., que refuerzan mandatos y configuran una determinada subjetividad generando dificultades para vivir, sentir y practicar la libertad, con expresiones más agudas en lo relacionado con la sexualidad desde el placer.

Aunado a ello hay que agregar la vulnerabilidad en la que se encuentran los hombres en el contexto actual de crisis permanente y exclusión continua en el terreno del empleo,

el poco acceso al tiempo libre, las jornadas de trabajo extenuantes, etc., donde las mujeres se convierten en el último reducto de poder que les queda, ejerciendo múltiples violencias en su interacción con nosotras. Así, resulta necesario generar instancias de formación orientada también a los varones sobre los roles estereotipados y mandatos que les impone el juego social.

*Control de la sexualidad.* Históricamente ha sido éste un tema ocultado y reprimido en el ámbito social y por tanto en el escolar. Foucault sostiene que la sexualidad es destinada a la esfera de la represión y la prohibición, por lo que puede inscribirse dentro de los confines del saber- poder.

Las investigaciones sobre movimientos y organizaciones en relación con las propuestas feministas han identificado que es necesario trabajar en las representaciones y prácticas sociales que desafíen y cuestionen miradas binarias, esquemáticas y jerárquicas alrededor del rol de las mujeres incluso al interior de las organizaciones.

Por otra parte el movimiento es en sí en una fuente de aprendizajes para las mujeres en muchos sentidos. Es el espacio colectivo de identificación y propuesta para un cambio radical del orden y al mismo tiempo es el camino de la autonomía. Ésta es entendida en términos de libertad, de búsqueda de un lugar para la palabra de quien conquista la demanda de volverse sujeto social, consciente de las posibilidades de afirmarse o transformarse frente al orden vigente.

En términos generales el recorrido que hemos hecho para entender las aportaciones del feminismo académico y de las luchas del movimiento feminista, orienta la pedagogía del

cuidado de la vida dirigido a las mujeres adolescentes en el trascurso de la educación media superior hacia a los ejes de acción que permiten dismantelar el poder político y económico que funda la opresión sobre nosotras y abre el camino para comprender que:

1.- La subordinación no es un hecho natural, por tanto identificar el tiempo y el espacio de los mecanismo en que opera es un eje de trabajo que se puede abordar a partir de la memoria y la historia.

2.-La jerarquización que articula la subordinación de las mujeres se erige sobre tres pilares:

a) El poder, b) las formas de interacción e institucionalización de las relaciones económicas y c) el control de la sexualidad y el cuerpo. Su correlato es la economía distributiva, la participación /democratización en las decisiones y la soberanía del cuerpo / territorio.

3.- El poder se moviliza en lo privado y en lo público. Por lo que la democratización de las relaciones entre los sexos y de las políticas públicas, son las dos caras del misma moneda cuyo soporte es la participación.

4.- La jerarquización y subordinación debe ser pensada en una lógica interseccional, es decir, desde las coordenadas de raza, clase, sexo.

5.- La violencia contra las mujeres, los recursos naturales y la población tiene su origen en los intercambios desiguales extractivos, por lo que la similitud entre el cuerpo y el territorio se articula desde la soberanía y autonomía.

6.- El cuidado de la vida se fortalece en la medida que el lazo comunitario es más fuerte y se reconoce y visibiliza la episteme femenina.

7.- Desarticular el control de la sexualidad y el cuerpo pasa por el dismantelamiento de la relación sexo – género y las visiones normativas que han funcionan como mecanismos de vigilancia/control. En este nivel la inoculación de la culpa, el sacrificio, la infantilización y

la represión del placer femenino por lo que resulta medular en el desaprendizaje de la subordinación.

La politización y democratización de los cuidados, el reposicionamiento de lo colectivo frente a lo individual y la valorización de otras epistemes son aprendizajes vitales que se gestan al interior de los movimientos y son vitales en un horizonte pedagógico favorable al cuidado de la vida.

## **Apartado II**

### **Angustias, saberes y prácticas de las mujeres en la adolescencia.**

Las historias de vida de cuatro adolescentes que cursan la educación media superior dieron cuenta de los lugares que son asignados a las mujeres desde diferentes ángulos: el linaje materno y la herencia, las expectativas familiares, los roles de género, el control sobre el cuerpo, el placer, las desigualdades subyacentes en la interacción entre sexos, así como las formas emergentes de indisciplina que se juegan en la cotidianidad. La visibilidad de los mecanismos que posicionan las diferencias merece una sistematización dirigida a ensanchar el acompañamiento y cuidado desde la co – presencia, fracturando las relaciones de subordinación y desventaja. La pedagogía de la memoria, la escucha de la realidad en voz de las protagonistas junto con la escritura de la historia presente (y pasada), pueden constituir

las bases de vínculos más orientadas a la mutualidad y al cuidado con un enfoque democrático. Esta es la apuesta de éste apartado.

Uno de los ejes de trabajo emergentes en las entrevistas realizadas a las adolescentes es la herencia intergeneracional. La transmisión de prácticas, valores, lugares sociales, simbólicos y de lazos de afecto de madre a hijas nos dan cuenta del habitus y de los diferentes tipos de capitales (Bourdieu, 1994): económico, social, cultural y simbólico que se ponen en juego durante la crianza. Esta herencia da cuenta de la incorporación de los recursos familiares a sus biografías. Otro eje de interés en esta línea es la participación en organizaciones sociales y movimientos para zanjar las desigualdades y en la construcción de pedagogías populares que proveen de aprendizajes sociales y políticos inaccesibles en la educación formal. Los lugares de integración y reconocimiento dentro de la organización, abren horizontes vitales de cuidado que agregan prestigio y reconocimiento en relación con los servicios prestados a la causa común. Esto les asegura por un lado mayor seguridad y por otro un abanico de aprendizajes sociales de cooperación y solidaridad junto con argumentos para explicar el mundo que nos rodea.

En las historias de las adolescentes entrevistadas el papel de la figura materna fue de gran importancia en los relatos. Este eje de exploración es una beta emergente de trabajo pues si bien no se exploró como parte de las dimensiones de interés para la investigación, el impacto del rol paterno en la transmisión de capital cultural, social o económico, la apelación a la madre en las narraciones ocupó un lugar central tanto en lo que respecta a las representaciones y referentes de acción como en su inserción al mundo laboral o dentro del espacio público e incluso en la elaboración de los temores y rupturas respecto a la estructura familiar.

### **Transmisión intergeneracional del linaje materno**

Las angustias o temores que la madre trasmite en relación con los significados de su experiencia biográfica, también son recibidos como herencia dentro de las hipótesis y explicaciones que las jóvenes se formulan. La familia contribuye a la reproducción biológica y social, a la estructura del espacio y de las relaciones, las representaciones y los imaginarios que durante los primeros años nos dan cuenta del mundo.

L: En la primaria me gustaba que mi mamá fueran a los convivios y cunado bailaba, porque luego trabajaba y no podía. Mi abuela luego me ayudaba a hacer a las cosas, a hacer lo que no entendía, me daba como consejos. Mi vida familiar era padre... (...)... Ahora bueno luego decido si me quiero ir con mi mamá o si me quiero quedar. Me gusta más aquí (en referencia a la casa de su abuela) porque allá no tengo amigos, aquí están mis amigos, aquí sí puedo salir con ellos, allá no tengo a nadie... (...)... Tal vez en 10 años, este estudiado lo que tenía en mente, trabajar en algo que tenga que ver con eso, practicarlo tal vez esté trabajando, no se, tal vez este sola con mi mamá en su casa... (...).. tengo dos hermanos, Yo soy la mayor. Uno tiene cinco y el otro diez, no se algo así... (...)... Mi papá se juntó con otra señora y tiene un hijo con ella que es mi medio hermano, y el otro que si vive conmigo y con mi mamá... mi mamá tiene otra pareja, entonces yo creo que estaría con ellos... (..). E: ¿ah por eso me decías que te preocupa que te puedas quedar sola con ella? Si... (...)... Algunos de mis amigos han pasado lo mismo que yo como cuatro o cinco, eso de saber a dónde voy, me toca aquí, me toca allá, donde me toca cada quince días, las noches, mamá, papá, las navidades y todo eso, yo siempre estoy con mi mamá porque me gusta estar con ella, con mi abue, con mi tío. No veo muy seguido a mi papá. (Lorena, Bachilleres, 16 años).

El abandono del padre y el temor de la madre son representados por Lorena como registros de incertidumbre y rasgos compartidos por la mayor parte de sus amigos. El rol de las madres jefas de familia es estructurado en el marco de los conflictos entre los padres, los juzgados que los obligan a elegir y la incapacidad de traducir en el lenguaje ese desencuentro,

que se materializa en abandono emocional e incluso económico o en la pérdida de linaje de alguno de los progenitores, particularmente del padre. En las entrevistas piloto se observó que, es común en las adolescentes no saber el nombre del padre, lo que se borra ese lugar en su árbol genealógico.

L: A algunos si no les gusta hablar de eso, a la mayoría le da igual, pero algunos se lo guardan pero eso no es bueno. E: ¿tú te lo guardas? Sí, a veces. No me gusta hablar de eso. A los hombres les da igual pero las mujeres somos más sentimentales, si nos duele todo, luego sus papas se pelaban y lo de los juzgados todo eso, que los llaman y eso no está padre a ellos si se les dificulta, cuando nos juntábamos decían y eso no está padre. Los hombres no lo dicen pero yo creo que si les duele, pero es porque se quieren hacer los fuertes. La mayoría están con su familia, con los que están desde pequeños, la pasan más con esa familia que con la otra. (Lorena, Bachilleres, 16 años)

La posibilidad de expresar los sentimientos de pérdida y angustia reproduce los roles tradicionales y las diferenciaciones entre hombre / mujer, esa es la explicación de Lorena cuando trata de exponer porque sus amigos hombres, aunque sufren igual que ella, no quieren expresarlo. La demanda de sentipensar para explicarse los conflictos relevantes en la biografía es un eje de exploración y praxis con un evidente interés en los estereotipos de género y el trabajo pedagógico con adolescentes.

En circunstancias donde los lazos primarios están organizados con mayor certidumbre y en el contexto de la participación en una organización de lucha por la vivienda, la herencia materna comprende redes de socialización y de apoyo dentro y fuera del grupo familiar, aprendizajes de carácter político, una posibilidad de acceso temprano a un departamento propio y la proximidad de una imagen femenina de dirigencia y liderazgo público. Si bien Mariana no logra hacer una caracterización de mujeres dirigentes (que parecen poco sobresalientes

en su narración) si identifica la función de líder como parte de un lugar propio para su destino, aunque los referentes sean más bien hombres.

Todo esto le permite abrir horizontes de futuro con expectativas que rebasan el habitus que recibe en su grupo familiar. La incorporación de Mariana en una organización popular de lucha por la vivienda ( Asamblea de Barrios) y su incipiente liderazgo dentro de la misma ( Marian se ocupa del pase de lista de las reuniones semanales) son parte de la herencia del linaje materno y la posicionan como una mujer adolescente desenvuelta, con capacidad de socializar con grupos de edad distintos, con un sentido de servicio a los demás (que traslada a su ambiente escolar) y una postura política que le sirve para comprender y explicar las causas de los problemas de su mundo cotidiano.

M: mi abuela estaba enferma, vivía aquí... (la entrevistada empieza a llorar)... Ella fue la que nos dejó el cargo de la asamblea. E: ¿tu abuelita estaba en la asamblea? Ella era la que se encargaba de las listas que ahora es mi mamá...(.)... Se metió a la organización por un departamento para su hijo...(.)...Su hijo vive en esta unidad, vive aquí...(.)... Luego cuando mi abuelita falleció, le pidió el seños Enrique (a su mamá) que lo apoyara en las listas y por eso estamos ahorita ahí...(.)... E: ¿tu estas ahí porque tus papas, te llevaron o tu pediste estar ahí?. M: Yo lo pedí, desde hace dos años, tenía 14 años, que me he involucrado desde antes por mi mamá, mi abuela ...(.)... En 10 años.., Me imagino que ya estaría terminando mi carrera, me imagino que si puedo y me dan la oportunidad, estar en la organización y ocupar un lugar ahí, me gustaría mucho seguir ahí, eso sí me gustaría mucho, igual estar con toda mi familia E: ¿Qué lugar te gustaría ocupar? Pues me gusta mucho que los dirigentes ... es interesante... ya que apoyas a la comunidad vas y haces lo que crees que es necesario para la agente y me gusta mucho eso, me recuera a Emiliano Zapata que apoya al pueblo en su vivienda y me gusta eso porque me hace recordar que todavía hay alguien que piensa en que este país puede salir adelante. E: ¿Hay dirigentes mujeres? Si, si hay, hay varias, no he visto tanto su desempeño, me he enfocado más en los hombres, me agrada mucho que tienen una capacidad muy grande para aprenderse las cosas, los artículos de la constitución cosas de los derechos para contradecir a los del gobierno, para salirse con la suya. Es muy impresionante como armar

estrategias para obtener lo que tú necesitas. (Mariana, 16 años, Colegio de Bachilleres, Asamblea de Barrios).

El acceso a este lugar social de reconocimiento y donde encuentra redes de apoyo y aprendizaje, le permiten pensar un proyecto de futuro con menos incertidumbre; su madre ya está juntando dinero para adquirir un departamento en el que ella pueda ser independiente. El posicionamiento crítico que elabora para entender la escasez de agua, los problemas ambientales que le rodean e incluso el desempleo, dan cuenta de los saberes que la organización le provee.

Es importante que ella tenga que ella visualice en un futuro un departamento, algo propio donde ella este y que pueda mandar, que no dependa de un hombre para tener algo, que tenga algo propio, que sea de ella y tenga la estabilidad de algo, que no le digan no pues esta es mi casa y aquí mando yo, no, no, no, aquí esta es mi casa. Para mí es muy importante que ella tenga algo propio...(...)... (...)... lo de Mariana, y ahorita esta chica, hay que apoyarla ahorita que ellas esta chica, hay que apoyarla para que demos el enganche de un departamento y en un tiempo si ella ya trabaja y tiene su propio dinero pues que lo pague y si no que lo rente y que ya se pague solo porque al final de cuentas, tener algo más adelante, no sabes como van a estar las cosas y que ella tenga de donde echar mano. (Madre de Mariana. Asamblea de Barrios. intervención en la entrevista a Mariana 16 años, Colegio de Bachilleres).

En conjunto, su testimonio visibiliza la participación de las mujeres en los espacios públicos de lucha por acceder a recursos de sobrevivencia, particularmente a la vivienda, espacio mayoritariamente femenino, heredado a una mujer joven con tareas reconocidas por la dirigencia de la organización. Este reconocimiento es parte también del capital social, económico, simbólico y cultural que su madre le ha trasmitido.

...yo apoyo en lo que puedo y en lo que me dicen, entonces yo veo que si lo han reconocido el señor Gil si lo reconoció, no lo hago para eso, pero me dio gusto ver que si es reconocido. No lo hago con ese fin, no lo hago para que lo reconozcan. Una vez que fuimos ahí al recinto legislativo por el micrófono nombro a todos los del equipo y me nombro a mí y nunca pensé que me iba a nombrar, yo estaba ahí al fondo y no la compañera Ángeles y me nombro a mí dijo Mariana deje ¡hay!. (Mariana 16 años, Colegio de Bachilleres, Asamblea de Barrios)

La herencia de la madre no se vincula a la educación formal, (pues estudio solo algunos años de primaria), sino que es resultado de la politización, de su integración a la organización, de las reflexiones que ella elabora sobre la realidad lo que le permiten resolver la inmediatez de sus necesidades (la vivienda) y pensar en la forma de administrar e invertir el poco dinero de la familia para darle cierta certidumbre a sus miembros, al futuro de sus hijos. Esto ocurre sin la mediación de las instituciones financieras rapaces y extractivas, su lectura de la realidad le abre espacios de libertar a Mariana, su hija.

Desde otro ángulo, el acceso al empleo y las oportunidades para integrarse a actividades de esparcimiento ancladas en los intereses propios de tipo cultural o artístico, es otra manera de fortalecer la transmisión de redes de apoyo gestionadas desde la herencia familiar. Este es el caso de Ximena, quien estudia en el CCH Azapotalco y trabaja como asistente contable en la misma empresa que su madre.

Como pudimos ver a partir de la entrevista, Ximena se enfrenta a los mandatos de su familia en principio reelaborando en su narración la desconfianza que la madre manifiesta sobre la capacidad de su hija, quisa producto de la reproducción al interior de los núcleos familiares de la filosofía de logro individual y competencia. Ella convierte esta carga valorativa en autonomía. Quedarse en el CCH la reposiciona frente al discurso materno y le da un lugar propio: ella logra ser parte de un espacio social con prestigio, adquiriendo también para si no solo para cursar la educación media superior, sino dentro de su grupo de pertenencia. Su

soporte es el estatus de la institución en el imaginario y las representaciones sociales de sus padres y hermanos, en un contexto de exclusión de los jóvenes a las oportunidades de acceso a la educación.

Yo me acuerdo en tercero como no tenía muchos amigos me empecé juntar con una niña muy linda pero muy desastrosa entonces, me jalaba al desastre. Muchos profesores me amenazaron con quitarme el certificado, que ya no me lo iban a dar. Fue padre porque mi mamá siempre me decía: “yo no sé para que te emocionas si te vas a quedar sin certificado, si te vas a quedar en un bachilleres si bien te va”. Ella no confiaba en mí, entonces, cuando me quedé fue algo muy padre, yo amo todavía presumir mi escuela y gritar, voy en CCH Azcapotzalco. Es mi mayor orgullo (Ximena, 16 años, CCH).

Esta afronta no significa un distanciamiento entre la madre y la hija, Ximena describe la relación en un contexto de escucha y contención cuando su progenitora le cuenta sus dificultades. Por otro lado, la herencia materna que ella recibe se vincula con un acceso al trabajo en condiciones flexibles, pues consigue que Ximena pueda trabajar y estudiar en un horario que le permita faltar si tiene una carga de tarea mayor en la escuela.

Mi mamá se apoya muchísimo en mí, me cuenta cuando tiene problemas con sus amigas, en su trabajo, como yo trabajo con mi mamá nos entendemos bien porque sabemos de que estamos hablando o, cuando tiene problemas con mi papá también me los cuenta. A veces dice que se siente como ridícula porque dice: “es que como le estoy pidiendo consejos o como le estoy contando mis problemas a una niña de dieciséis años”, pero a veces de quien menos lo esperamos nos da los mejores consejos...(…) Soy auxiliar contable, es una empresa muy pequeña no es que haga la gran cosa o tenga el gran trabajo, sin embargo lo agradezco, mi mamá es administradora, contrato una contadora pero la contadora es externa y tiene varias empresas y no tiene tiempo para atenderlas a todas, entonces contratan a auxiliares contables en cada una de las empresas. Tiene como medio año que se salió o un poco más la que estaba antes. Como yo en la secundaria lleve una materia que se llama ofimática que tiene mucho que ver, yo le dije a mi mamá pues enséñenseme, me va a servir uno para el dinero, económicamente me va a super ayudar, luego por la responsabilidad, viendo que el dinero no se regala, que cuesta trabajo conseguirlo, voy a valorar lo que me dan en mi casa, voy a valorar más mis estudios, también el día que no tengas dinero pues vas a saber que aquí estoy yo. Y sí, mi mamá sabe que cuando

no tiene dinero viene y me dice oye préstame...(...)... Llevo siete meses es horario abierto, es trabajo por hora, puedo llegar un día a las diez y otro día a las ocho, pero usualmente llego de ocho a una, porque ya de una a dos me arreglo para ir a la escuela, cuando tengo mucha tarea o cuando no puedo ir si hay algunos pendientes pues háblenle a la contadora o si pueden esperar pues lo resuelvo mañana, les hablo, les aviso. Gano 20 pesos la hora, no es la gran cosas pero igual me ayuda. (Ximena, 16 años , CCH).

En esta entrevista observamos que el trabajo es otra vía de gratificación y parte del capital que la madre puede transmitir a su hija. Aunado a ello, Ximena se reconoce como un soporte para ella y sus problemas. En estas circunstancias otro núcleo de exploración es la capacidad de las adolescentes para lograr contextos de autonomía en la administración de sus ingresos, en la certidumbre para sí misma teniendo en cuenta sus ahorros actuales o respecto a las relaciones familiares. Por otro lado, la relación de confidente con la figura materna no está exenta de formas control. En otra parte de su entrevista advertimos que le cuesta trabajo tener amigas mujeres de su edad con las cuales tejer redes de apoyo y se enfrenta constantemente a los mandatos estereotipados sobre ella y su cuerpo. Sus vínculos de amistad son generalmente hombres y o prefiere permanecer sola. En un aparente aislamiento los lazos de solidaridad femenina se acortan y los mecanismos de tutela de su dinero y de su cuerpo pueden tener mayor peso.

Priorizar lo colectivo frente a lo individual es una de las aristas centrales de la epistemología del sur, sin embargo, las investigaciones sobre equidad de género dan cuenta de cómo las mujeres somos educadas en la desposesión. No somos poseedoras de tierras, no administran nuestro dinero, destinamos tiempo y energías a otros del grupo familiar y en ocasiones no poseemos ni el propio cuerpo dado la embestida publicitaria y patriarcal que sugiere nuestra incapacidad de dirigir nuestro destino o que invalida nuestro cuerpo con discursos de consumo

o de cosificación, etc. En ese sentido la importancia de marcos de autonomía y de tender otras redes de socialización resultan fundamentales.

### **Placer y gozo.**

El segundo eje de hallazgos se relaciona con la tensión existente entre las demandas y temores que provocan las luchas por los lugares sociales, ya sea de ingreso, de trabajo, etc., así como las exigencias sobre los roles a desempeñar. En tres de las cuatro entrevistas la posibilidad de encontrar espacios placenteros parece contraponerse a las opciones reales disponibles. El placer es un dispositivo primordial para desarmar el sistema de represión y desposesión sobre el cuerpo - territorio. Los aprendizajes a los que cada una accede en este proceso, encuentran su frontera en relación con las condiciones estructurales represivas que las instituciones sociales imponen. Si bien, en sociedades autoritarias éste mecanismo ha sido foco de interés para la sociología crítica y pese a que esto afecta tanto a hombres como a mujeres, aquí interesa destacar las formas que adquiere durante la adolescencia en la coyuntura histórica de la violencia desatada por el proyecto neoliberal, lo que supone un estudio diacrónico que visibilice lo heredado y reproducido en el seno de las familias y la vigencia de esos mandatos en el estado actual de violencia conservadora.

Como se mencionó líneas arriba la represión respecto al placer femenino es una forma de dominación patriarcal que se mantiene en sociedades incluso “democráticas” o “liberales”. En esta tesitura el interés de los relatos pone el foco en la tensión entre los cuidados que los padres entregan a las adolescentes, las bases culturales de las familias para comprender el placer femenino en un sentido existencial y sexual y la imposición de patrones de control y sanción abiertamente violentos o sutiles.

En el caso de Mariana, pudimos advertir esta tensión cuando ella expone la preocupación por el trabajo y al abordar sus posibilidades de elección profesional. El contexto social se le presenta como cerrado, represivo para sus intereses, capaz de constreñir sus elecciones. Al final de la entrevista su madre (que escuchaba nuestra conversación en silencio y en una habitación un tanto distante) interviene para retomar el tema:

Yo siempre le he dicho ... no nada más con ella también con mi hijo, que lo que ellos quieran ser lo hagan, que no pidan opinión que ellos tienen criterio propio. Si a ellos les gusta una carrera, que no pidan opinión a los demás, que no lo vean como un trabajo sino como un goce el ir a trabajar, que los llene a ellos. Para mi es lo ideal, que ella trabajara de lo que a ella le gusta, que no lo viera como una obligación sino que lo disfrute el ir a trabajar, porque ahora en la actualidad hay mucha gente que lo ve por el dinero. El dinero si es bueno pero no es todo en la vida, si hace falta porque ¿cómo comemos? y eso, pero lo material no es lo más importante, todo en la vida, debes de ser capaz de sobresalir por ti, para ti. Esa es mi manera de ver las cosas ...(...)...(Intervención de la madre en la entrevista a Mariana, 16 años, Colegio de Bachilleres, Asamblea de Barrios).

La madre elabora una comprensión sobre la búsqueda de placer incluso en el ejercicio de una profesión, si bien impulsa a Mariana a decidir en función de su libertad, ella se agobia por la realidad que impone desventajas dada la escases de los lugares de acceso. Aún así, la figura materna intenta procurar una crianza con espacios y horizontes de gozo.

Para Ximena, también hay un aliento de sus padres para que se integre en actividades que le permitan disfrutar del tiempo libre, sin embargo, ella elabora una reflexión respecto a la capacidad económica de su familia para proporcionarle ese disfrute. En su narración se observa cierta ambigüedad en su lectura de los mandatos familiares dado que, como ninguna otra entrevistada, pudo frasear con mucha claridad las vivencias de represión sobre su sexualidad, su cuerpo y sus gustos. Una línea de exploración en este sentido se dirige a

la indagación de la diferenciación entre el placer orientado al cuerpo y las formas de placer menos trasgresoras en el marco de la tutoría sexual femenina.

...(…)...me ha interesado la fotografía pero siento que es algo de llevar muy caro, aunque cuando yo les dije, me dijeron no importa el dinero si a ti te gusta y sientes que te vas a realizar ahí. Pero no, siempre he sido de prefiero comer a tener un curso de fotografía (Ximena, 16 años, CCH).

En el terreno de las alternativas que brinda la educación formal, las asignaturas relacionadas con las artes son vías cerradas para la búsqueda de placer cuando lo primordial es un empleo o la capacidad de acceder a los recursos indispensables para la sobrevivencia. La simbolización que abren estas disciplinas se enfrenta con las demandas de otros satisfactores de mayor urgencia que reduce su “utilidad” en el futuro inmediato. ¿Cómo se zanja esta brecha, como se combina la necesidad expresiva y de goce o placer que se encuentra en las actividades estéticas y a su vez se solucionan las prioridades para la sobrevivencia?

Lo de arte puedes hacerlo un pasatiempo, pintar o algo así ya es algo tuyo y de esos que se dedican a la pintura, los artistas si lo usan ( Lorena, 16 años, Colegio de Bachilleras)

El placer esta en la frontera de lo permitido y lo posible, un tanto lejos del margen de la cotidianidad y del derecho de existencia que las mujeres se conceden. La educación pública y la relación entre el arte y la militancia son alternativas que desmontan la democratización de las artes e incluso la definición de la estética. Es este otro horizonte más de disputa de sentidos y de contenido, esfera de la politización del cuidado de la vida.

**Adolescentes trasgresoras. Formas no estereotipadas de ser y hacer**

Las formas tradicionales de dominación sobre las mujeres no han dejado de tener vigencia para las adolescentes jóvenes. Ni siquiera su ingreso al bachillerato elude las relaciones, los roles, los mecanismos de control sobre el cuerpo que las primeras feministas en el siglo pasado denunciaron fervorosamente (por ejemplo la afirmación de que lo personal es político, el derecho al placer, etc.). Así, pese a los largos años de luchas, las diferentes corrientes teóricas y los debates añejos, las adolescentes siguen ajenas en lo general a una cultura de respeto y dignificación de sus deseos lejos de la tutoría sobre sus cuerpos.

Sin embargo, observamos algunos indicios de nuevas prácticas y de nuevos espacios que desajustan los roles tradicionales aunque estos aún siguen siendo leídos como masculinización. Ellas mismas se perciben rebeldes y trasgresoras, mujeres diferentes en el mejor de los casos, cuando narran su inmersión en actividades antes dominadas por los hombres.

E: lo único con lo que me he identificado es el soccer porque me he involucrado desde pequeña, estaba pero ya no, porque reprobé dos materias y ¡ahhh ya no puedes estar adentro!, reprobé francés y matemáticas porque no llegue a un examen y ya no me lo quisieron aplicar...(...)... Con mi familia somos cinco, mi mamá, mi papá y tengo dos hermanos yo soy la única mujer y la de en medio, por lo mismo siempre he sido más varonil, actualmente ya soy más niña, ya me gusta maquillarme, sin embargo sigo teniendo eso, me gusta el futbol, prefiero más ver el futbol que ir a comprar maquillaje y todo eso, me inclino más por los hábitos de hombre ...(...)...En 10 años me veo como una persona tal vez realizada, yo no me veo con hijos o casada, no es mi plan de vida. He visto que las personas se sienten realizadas de diferentes maneras unas personas se pueden sentir realizadas teniendo un esposo e hijos, otras persona se puede sentir realizando cuando están estudiando, sacando buenas calificaciones, yo no me veo con hijos no porque no me gusten los niños, no, los amo, pero míos no, no sé como que preferiría como que mis hermanos tuvieran hijos y yo como adoptarlos, pero en el momento en que se pongan insoportables, se los devuelvo, ya dárselo a su mamá e irme yo. Soy responsable y me considero igual un poco madura, pero no tanto como para tener un hijo, siento que nadie a ninguna edad está preparado para tener un hijo, no sé es una

responsabilidad muy grande que no me interesa tener. (Ximena, 16 años, CCH).

En la organización...(…) ocupan más a los hombres por la fuerza y por el hecho de ser hombres para apoyar en las mesas pero yo también me involucro en eso, les ayudo en doblar las mesas, las sillas, si puedo llevar las cosas lo hago, porque bueno, para mí no importa si eres hombre o mujer, yo apoyo porque me gusta apoyar (Mariana, 16 años, Colegio de Bachilleres. Asamblea de Barrios)

Las adolescentes entrevistadas no solo no conocen las luchas de las feministas. Si bien pueden identificar el derecho al voto o el trabajo como un triunfo del movimiento, las discusiones centrales alrededor del género como categoría explicativa de las desigualdades, la idea del placer sexual o el derecho al aborto, la diversidad como otra forma de comprender el mundo, han quedado nubladas en el contexto amplio de lo social. Incluso, llama la atención que en el testimonio de Ximena (que nos dejó ver una gran claridad respecto a la importancia que tiene defender su posición como mujer) manifestó cierto rechazo en reconocerse como feminista. Esto deja abierta la hipótesis sobre la impronta conservadora de descalificar o generar estrategias abiertamente de borramiento de las luchas sociales. Abordaremos este eje más adelante, por ahora es importante decir que los grupos dominantes hacen continuos esfuerzos por desaparecer de la memoria lo que pueden poner en riesgo sus intereses, por lo que el trabajo con la historia es central.

Si siempre he peleando mucho eso. Sí, de echo mi mamá me dice digna de un cch jajaja pero siempre, toda mi vida, he peleado por eso. También creo que últimamente veo muchas cosas a favor del hombre pero últimamente veo también mucho a favor de la mujer y eso tampoco me parece, no es que sea feminista o algo así, yo lo que peleo mucho es la justicia, igualdad de género pero de verdad la justicia, de verdad igual para los dos, que no se incline por uno o por otro. Por eso pienso mucho en el estudio, para hacer mi voz valer porque ahora lo digo y me escuchan pocas personas pero tal vez en un futuro que sea alguien más grande, y entonces puede hacer algo más grande, pueda hacer un pequeño cambio o un gran cambio...(…) (Ximena, 16 años, CCH).

Otra forma de revelarse contra el orden se relaciona con las religiones heredadas por la familia. La capacidad de elegir se presenta como una afronta abierta que demanda respeto, tolerancia a las diferencias o a las disidencias en cuanto a la práctica de una religión se refiere.

...(…)Yo apenas tuve un problema con mi papá, porque le dije que su dios no era mi dios y si ellos creían pues estaba bien, si quieren hacerlo está bien y si no también, y mi papá se puso a decirme “pues que pena por ti” porque si no podía ver lo que había echo dios por mí pues que pena, literalmente ya me querían desheredar por no ser cristiana. También mi necesidad es que respeten, en una misma familia no vamos a pensar igual realmente siempre en todo. Siempre el respeto. Yo me manejo mucho por el respeto ante todo, si alguien no piensa lo mismo que yo, voy a respetar su decisión, si alguien no hace lo mismo que yo, voy a respetar su decisión, cualquier cosa merece respeto. (Ximena , 16 años, CCH).

El sin sentido de la subordinación hace eco en la entrevistada. “No entiendo”, ¿qué más se puede decir cuando no hay ningún referente que obligue a aceptar ciegamente una creencia? La imposición del orden (al que seguramente sus padres también están subordinados), atraviesa todos los niveles de la vida y se evidencia en mandatos que no tienen otra justificación que la obediencia.

Me he vestido toda de negro, porque me gusta como me veo y también por eso me critican a mí me gusta expresarme, si soy muy rebelde en ese sentido, porque yo siento que está bien. Si nos lo dicen a lo mejor es por nuestro bien, si nos dicen por tal cosa esta bien, pero si es de no te vistas así porque a mí no me gusta ...pero a mi me gusta, entonces no entiendo. (Ximena, 16 años. CCH).

La educación gerencial se impone en todos los niveles de la subjetividad hasta que es adoptado como algo propio en los gustos y consumos culturales, llega al cuerpo, a la expectativa sobre el destino de las adolescentes o el criterio de estatus con que se mide el éxito de una trayectoria personal, con el objetivo de que la obediencia no encuentre resistencia.

Excepto para quienes buscan y encuentran caminos para ganar libertad, o las que pueden acceder a espacios de formación donde las prácticas gerencialistas compiten con formas de expresión cultural diversas, de organización, de lucha. Ahí la medula de la dominación se fragiliza. El habitus transmitido es también estructurador y no solo estructurante cuando se revela la capacidad del sujeto.

No sé como llegue a eso, solo pues sí, si no me quieres halar no me hables. Dicen muchos que es por mi forma de ser porque no soy como toda la gente, a mí me gusta mucho apoyar a la gente, ayudar, comprender, entonces dicen: tu no te dejas llevar por la moda por todos los estereotipos. (Mariana, 16 años, Asamblea de Barrios, Bachilleres).

### **Experiencia biográfica de desigualdad entre hombres y mujeres**

La experiencia de un trato desigual entre hombres y mujeres es común a todas las entrevistadas, excepto para quien tiene una familia encabezada por una mujer. Aunque el conjunto de las entrevistadas identificaron dentro de sus grupos familiares una íntima preferencia para los hombres, niegan que esto pueda significar un eje problemático a considerar. La naturalización de las desigualdades que viven las adolescentes es enfrentada en formas y grados diferenciados en función de las posiciones críticas que son capaces de articular ya sea por el entorno escolar que les proporciona herramientas de interpretación de esa realidad (para enfrentar abiertamente el orden), o por un contexto de socialización fuertemente politizado que hace a las mujeres reflexionar no solamente la relación del ciudadano y el Estado sino en lo que respecta al ámbito de lo personal.

...(…)... hay gente que no observa igual a una mujer que a un hombre, es que ... he considerado dos opciones una es que tienen razón porque te puedes lastimar porque no tienes la misma complexión que un

hombre, pero si puedes apoyarlos no es necesario que seas hombre. Ya fuera de la organización como meterse en la cocina o ayudar a hacer el quehacer hay gente que dice que no lo deben de hacer porque son hombres, porque las mujeres están para eso. Eso si lo consideran muy mal...(...)... E: En tu entorno ¿identificas o te has dado cuenta sobre alguna forma de violencia contra las mujeres? M: Pues si yo creo que en mi familia es lo que estaba platicando con ella, con mi mama, que siempre me he dado cuenta que por ejemplo mi abuela su primer hijo fue varón, mis tías su primer hijo fue hombre y mi mama fue hombre, necesitan esto, o quieren que sea así. Con mi abuela más con los hombres los prefiere a ellos, yo me doy cuenta...(...)... yo creo que nos ven más vulnerables a nosotras, yo en mi familia no he visto, en la organización si, yo creo que en todos lados ha de haber... bueno en mi familia creo que no pasa, en la escuela también por ejemplo, un compañero dijo: “es que las mujeres tienen que estar en la cocina” (y estaba gritando), “yo por eso a mi novia la trato así”, eso no me parece bien. Digo desde ahorita ya estas así con ella, no lo veo bien... dicen ya que les dimos el derecho de votar todavía quieren hacer algo con nosotros, oye tranquilo, eso si me molesta, esos comentarios, no me parecen (Mariana, 16 años, Colegio de Bachilleres, Asamblea de Barrios).

La organización, pese a ser un espacio pedagógico, de cuidado y formación política crítica, de lucha y democratización, es también escenario de interacciones que reproduce y normaliza las desigualdades patriarcales. Sin embargo, es importante mencionar que Asamblea de Barrios tiene una composición mayoritaria femenina que son las que asisten a las marchas y a las reuniones semanales y los mítines. Emerge en este círculo un espacio de socialización feminizada en el que ellas son protagonistas de actos de protesta, de distribución de tareas y responsabilidades o en la participación en rituales que le dan cohesión al grupo. La ritualización es acompañada de tiempos específicos de convivencia donde se comparte alimentos que ellas cocinan. Las mujeres tienen un predominio en la escena por lo que hay una mayor tendencia al respeto y de emergencia de lugares sociales donde posible desafiar roles y discursos estereotipados.

...(…)... En la organización si hay respeto o creo que si tratan de dar respeto, además hay más mujeres pero, yo creo que los hombres tratan de hacer sentir menos a las mujeres, como que les hablan más pues por ejemplo hay señores que no les gusta ayudar en nada, o no quieren hacer nada, que lo haga una mujer, no pues hay veces que no puede apoyar una mujer como cargar y eso... creo que si hubo un caso que me comentaron que su marido la golpeaba y se lo dijo a la señora Verónica (una dirigente) no pues yo creo que debes hablar y así y le dijo su opinión de lo que puede hacer pero que yo haya visto que le peguen no. (Mariana, 16 años, Colegio de Bachilleres, Asamblea de Barrios).

Otra forma de mirar las diferencia es a partir de comparar la historia propia con la de hombres cercanos. Para Karen la libertad que le otorga les otorgada a los hombres más posibilidades de vivir, de conocer personas. En su percepción, las familias los obligan a tener más independencia en edades tempranas, sobre todo en lo relacionado a encontrar un trabajo, pero también los expone a una mayor violencia. Esta pérdida de libertad en el lugar relacional femenino no representa para nuestra entrevistada problema alguno, por el contrario, para ella es legítimo y esperable el rol que ellos juegan: los hombres las protegen y cuidan. Pudimos observar en esta historia que la capacidad de revelarse frente al orden queda prácticamente anulada. La subordinación, la tutoría en la experiencia vital, es aceptada como un halo de protección. Los consejos familiares de autonomía giran en torno a prevenir que el hombre con quien Karen se case, no responda al rol protector o incluso pueda ser maltratada.

...(…)...el ha pasado también por cosas muy difíciles, se cambió de escuela, de lo que me ha contado ahorita recientemente a él le ofrecen droga o algo así que a mi no. O sea sus amigos si son muy locos, se va y se pierden, yo digo que las libertades que le dan a un hombre que a una mujer, esa es la diferencia. Su mamá se preocupa por él como a las nueve, hasta esa hora ya le está marcando, y yo no puedo llegar a esa hora, yo puedo llegar como más tarde a las seis y eso cuando estoy con amigas... cuando estoy con mi familia pues si un poco más tarde...(…)... los dos corremos los mismos peligros...(…)... la desventaja es que él puede hacer más cosas como malas porque

no lo están checando a cada ratito y los pros es que puede conocer más gente, más cosas, más ambientes ...(...)... eso si es una desventaja porque yo no te contaría, no, pues yo te diría esto porque tú ya lo viviste. E: ¿ y en la escuela hay un trato diferente ? X: si como mis amigos de la prepa todos trabajan, a todos los han golpeado, todos llegan que un una costilla rota, con los nudillos morados o uno que lo asaltaron, o que se peleó con sus papas, yo digo que la vida es más dura o sea como que yo lo veo con ellos que les enseñan a ser independientes como de ya vetea trabajar, tipo cosas así, yo siento eso...(...)... Yo creo que el concepto de como tienen a una mujer digamos como antes el hombre, no sé, solo él podía trabajar y la mujer en la casa, yo digo que es el concepto de como tienen a una mujer, que ahorita ya como que han cambiado un poco las cosas ya hay más libertad de género...(...)... A mí siempre me han dicho que sea independiente que no depende de nadie o sea que cuando me case que si me tratan mal que yo tengo mis propias cosas, que yo puedo estar sola, es lo que me ha marcado mi familia. Nos dicen que no nos tenemos que dejar de alguien, que tenemos que ser independientes no tenemos que depender ni de tu mamá porque no sabes si un día ya no va a estar, no solo a las mujeres, les enseñan eso a todos a todos hasta a los hombres. (Karen, 16 años, Colegio de Bachilleres).

Las diferencias quedan desdibujadas como parte del entorno familiar. En este caso nuestra entrevistada no hace ninguna referencia a los tratos desiguales o a la violencia en las esferas del mundo adulto. El círculo de protección del que disfruta, construye un dique a la comprensión de la realidad de las mujeres en el país. El lugar social del que goza la mantiene en aislamiento para formular alguna estrategia frente a las muchas formas de desigualdad y violencia a la que nos enfrentamos a lo largo de los diferentes ciclos de la vida: el acoso laboral, las relaciones de pareja donde la violencia y el control transitan naturalizados, la fetichización del cuerpo femenino que alimenta el consumismo, todo eso esta desdibujado del entendimiento del lugar femenino. Este entorno la posiciona con ciertas ventajas sociales que decodifican los cuidados del círculo familiar alrededor de las posesión económicas que le garanticen autosuficiencia, sin embargo, se desvaloriza la relevancia de otros lazos que aseguren la construcción de comunidades de

mutualidad y desdibuja el valor de la solidaridad de cara al discurso de la posesión en cuya disputa se juegan las otras dominaciones.

Pues yo no he notado mucha diferencia por ejemplo, con mi abuela, mis hermanos y mis tíos... no hay diferencias. Así por ejemplo, a mis hermanos se los llevan a ver los carros y así, o sea, nosotras si podemos ver carros pero nos llevan como a otro tipo de actividades. E: ¿y en la escuela? K: Los maestros no nos tratan diferentes por ser hombre o mujer. o sea, todos lo mismo, en la escuela no hay diferencia. Es lo que yo pienso. Los hombres se llevan de diferentes maneras entre ellos, ellos nos cuidan y entre ellos no se cuidan tanto pero se echan la mano, a las mujeres son a las que más nos protegen. Entre mujeres la relación es buena hasta que alguien se mete con el novio entonces ya se destruye todo, igual entre ellas se pelean por cosas súper x. E: ¿tú no? no, yo no me meto, cada quien con sus cosas. (Karen, 16 años, Colegio de Bachilleres).

El último rostro de las desigualdades que analizaremos se asocia también con el individualismo. Las problemáticas a las que se enfrentan las mujeres de su edad en su interacción con los hombres, parece vinculada a la responsabilidad individual sobre las decisiones. Los problemas entre las mujeres, la disputa por la distribución de los varones, es otro nudo que aleja a nuestra entrevistada de una comprensión de los conflictos en torno a las diferencias entre los géneros que se sitúan en su entorno. En el caso de Karen, la normalización de las desigualdades sitúa las rupturas de amistad en la responsabilidad femenina. En cambio, los hombres son posicionados en un lugar jerárquico, que valorativamente los hace independientes, vivir más, ser protectores, capaces de enfrentar riesgos, echarse la mano entre ellos y asumir un entorno de violencia.

En el caso de Ximena, nuestra última entrevistada, la experiencia de desigualdad al interior de la casa se narró con mucha claridad en relación al trato que los padres hacen explícito entre un hijo y una hija. El episodio más llamativo se registró en la descripción de las primeras relaciones amorosas. El margen entre el control, el cuidado y la violencia sobre el

cuerpo se desdibujan incluso en la memoria de la informante. Pese a ser una de las entrevistadas que mostro gran claridad y desacuerdo con la manera en que es tratada una mujer y pese a su autopercepción de satisfacción y prestigio propio, valorado al interior de su familia, al relatar sus experiencias dejo ver la incapacidad para reelaborar un evento de agresión en el contexto íntimo de su afecto, en su posibilidad de experimentar el amor y habitar su cuerpo, este nudo constriñe sus alternativas. El padre la golpea cuando ella intenta establecer un lazo amoroso. Esta narración no se describe aunada a una búsqueda de recursos para poner freno a la violencia, ni desde una elaboración crítica o con capacidad de diálogo y negociación con sus padres con miras a posicionar formas distintas de interacción o de cambio y reflexión sobre el particular. Por el contrario ella misma lo reelabora diciendo que no tenía tanta importancia.

...(...)...Siempre he peleado eso. No lo había pensado políticamente, no lo sé pues no lo sé... siempre he creído que todos podemos hacer lo mismo, no porque tú eres hombre no vas a cocinar, no se te va a caer nada, no vas dejar de ser hombre y las mujeres también si cargas no te vas a volver macho, siempre he peleado con eso y por ejemplo, mi papá fácilmente, un ejemplo más rápido: cuando mi hermano tuvo su primera novia dijo ¡ah! ¡ eso hijo!, y yo cuando tuve mi primer novio mi papa me golpeo...(...)...actualmente que lo platicamos ya nos da risa, dice que no le molesto el beso sino mi actitud porque siempre he sido bastante rebelde, dice mi mamá que cuando era pequeña me decía ¡levanta ese juguete o lo voy a tirar! y yo le decía haber, tíralo. Entonces dice que yo lo estaba retando aunque yo recuerdo que estaba muy asustada, pensé que me iba a pegar, lo cual pasó, pero no importa...(...)...Entonces ya cuando vi a mí mamá llorando, a mi papá enfurecido y mis hermanos en el cuarto que no querían salir porque les tenían miedo, dije la regué, en mi pensamiento de ese momento dije: acabo de hacer que toda la familia este mal por una tontería que hice yo. O sea, yo consideraba que fue toda mi culpa. (Ximena, 16 años, CCH)

El sentimiento de culpa, la sensación de que ella era responsable de la situación, el desdibujamiento de la violencia como un evento que trasgrede la dignidad, la dificultad para tener claridad entre lo que es tu responsabilidad y lo que responde a un mandato

arbitrario, una cultura de subordinación que trasgrede las fronteras del cuerpo y sobre todo una perspectiva crítica en relación con el mundo adulto que trastoca la vida privada de interacciones que incluyen a los padres y la crianza, obliga a una mayor reflexión sobre la demanda de formar a las mujeres en lo que respecta a un entorno que acepta culturalmente dichas prácticas y de otorgar herramientas para enfrentar y ponerle límites claros, incluso al interior de la casa, a esta estructura perniciosa, en una lógica de restitución del respeto y del vínculo amoroso para todos los miembros.

Para Ximena, las desigualdades de género a lo largo de su historia familiar son registros que se articulan a partir del prestigio que le da el ser ccachera y la aspiración de alcanzar un estatus profesional, donde su voz tenga mayor importancia. La forma en que se nombra la realidad desde el ser mujer joven en su familia tiene un acento distinto para sus interlocutores cuando quien habla es una ccachera:

hay en muchas familias machismo, siempre he sido de defender mis derechos como la justicia entonces, muchas veces para hacerme enojar me dicen te tocan los trastes, te toca la comida, y yo me voy a echar porque yo soy el hombre...(…) siempre he peleado mucho por eso, sí, de echo mi mamá me dice digna de un cch. (Ximena , 16 años, CCH)

### **¿Control o subordinación del cuerpo?**

El cuerpo, espacio propio, historia que nos habita, que hace un registro del tiempo, es también el lugar más inmediato de desposesión, el despojo de nuestro territorio acuerpado, actualiza aquel ancestral, colonial. Las luchas feministas parecen borradas de la crianza familiar y en el mejor de los casos, se reduce al derecho de las mujeres a votar o trabajar. El control sobre el cuerpo fue expuesto como parte de la vigilancia en la sexualidad, la forma de vestir, la hora de llegada o riesgos sobre la vida por el peligro de desaparecer en una fiesta o ser lastimada por algún evento en la calle. Los efectos del poder quedan inscritos de manera

duradera y no consciente bajo la forma de esquemas de percepción y disposiciones afectivas de diverso tipo.

Cuando mi papá se enteró, yo llego a la casa y me dijo: ¿y como piensas solucionar esto? y le dije yo no sé que problema, porque todos lo han hecho yo no sé porque yo no lo voy a hacer y por qué va a estar mal, no sé qué puede estar mal, no hicimos nada malo, solo es un beso. Me dijo ¿quieres ver como lo voy a solucionar? , entonces se para saca el cinturón y me empezó a pegar pero con el primer golpe me durmió todo de las piernas hacia abajo, entonces ya me seguía pegando pero yo ya no sentía nada, nada más pensaba ya termina porque ya tengo sueño...(…)… El tenía igual trece años pero lo sacaron porque lo encontraron fumando en la escuela, entonces después de ese día igual fue a verme, me espero igual afuera de la escuela pero, después de ese día mis papas empezaron a ir por mí, pues ya no le hablaba, solo lo ignoraba. No sentía que fuera su culpa, de verdad, yo pensaba que toda la culpa era mía, pero eso me dejo muy marcada, además no me puede sentar como por tres días ... tuve otro novio ya hasta tercero duramos solo un mes no éramos tan novios, luego no nos hablábamos, era ah, si! somos novios y ya, de ahí que yo lo considero mi primer novio. Lo conocí en la secundaria pero fue cuando entre a la prepa, yo le gustaba , el me gustaba pero nunca nos dijimos nada. nos llevábamos súper bien pero con el hicimos las cosas bien, fuimos con mi papá, él le dijo su hija me gusta no la quiero para nada malo. Duramos como cinco meses, ni siquiera duramos tanto. Mi papá dijo no, no pueden andar hasta que ella tenga quince, me faltaban como tres meses o sea ya no era tanto y ya empezamos a andar, formalmente frente a los ojos de mi papá, pero nosotros andábamos desde cuando. ( Ximena, 16 años CCH)

La figura paterna es, en este caso quien detenta la permisividad de acceder a Ximena por parte de otro adolescente. El acto ritual de sus quince años es configurado como el inicio de la formalidad que no estuvo exenta de violencia, aprendizajes de jerarquización, vigilancia y ordenamiento de su cuerpo.

Otra forma de identificar la relevancia del cuerpo es la ropa. Como mencionamos en el capítulo dos del presente trabajo, la simbolización que impone el cuerpo adolescente se

tramita, entre otras formas, en los lazos afectivos que replazan los cuidados paternos, se articula en la alteridad y da pauta al aprendizaje compartido respecto a la afectividad, la frustración o las normas sociales lo que conduce al reconocimiento del otro, posibilitando enlaces de representaciones y haciendo intervenir los procesos de pensamiento. Así define Schenquerman (1981) el concepto de simbolización: Es un proceso de elaboración de la realidad en el que se juegan los significados, sentidos y la capacidad expresiva en que estos son movilizados.

La capacidad de expresión que Ximena configura por medio de su cuerpo y la ropa que elige dan cuenta de un entorno escolar que alimenta estas posibilidades reconocidas, respetadas en la mirada de los otros, sus pares. Sin embargo para su familia representa un desafío.

Me he vestido toda de negro porque me gusta como se ve, pero también me critica por eso (su familia). Me gusta expresarme conforme a como me visto y es algo que no les gusta a ellos (refiriéndose a su familia) ... y me tengo que cambiar porque a ellos no les gusta o no comprarme la ropa que a mí me gusta...(...)... Si soy muy rebelde en ese sentido porque no creo que este bien que te estén diciendo que hacer, no entiendo. Por eso me gusta mucho CCH porque te encuentras de todo, apenas conocí a uno que practican cosas satánicas y todo eso y nadie se mete con él, tiene su grupo de amigos y ya... están las que son súper fresas y también nadie se mete con ellas, están las que no somos nada solo somos estudiantes jajaja y todos respetan como piensan los demás, eso me encanta de la escuela y por eso, cuando son vacaciones es muy tormentoso porque es estar todo el tiempo con ¿porque te vistes así?, ¿por qué eres así? en el CCH me puedo sentir libre, puedo decir lo que pienso a lo mejor algunos me debaten pero no me dicen que estoy mal solo es su punto de vista....(Ximena 16 años CCH)

Como pudimos ver líneas arriba, ningún caso pudo reconocer en su familia alguna forma de violencia contra las mujeres. En tres de las entrevistadas se registraron situaciones de desigualdad pero, incluso luego de narrar una experiencia donde se presentaron golpes en la

biografía personal, el hecho fue descrito como algo sin importancia. Al contrario, la culpa, dejar la responsabilidad en sí mismas, normalizando la escena para mantener la “tranquilidad”. Estas son formas de responder ante un contexto sociohistórico que cierra las alternativas para resolver las múltiples conflictividades que, en buena medida, encarnan formas de interacción donde el poder se ejerce sin miramientos. La institución de la realidad parece reproducir los imaginarios y las representaciones que invisibilizan el uso de la violencia cotidiana en las diferentes esferas de interacción social. El desdibujamiento histórico de las batallas de las mujeres por la dignificación de nuestras vidas, no ha tocado las estructuras de reproducción social del espacio privado. En este terreno, la pérdida de memoria resulta útil a la conservación de un sistema de dominación que se mantiene sobre los pilares de la familia como orden jerárquico, autoritario y desigual.

Si extendemos ese argumento de lo privado a lo público, para Ximena otro riesgo a sortear es la violencia de los porros en la escuela, que también fue mencionada en la entrevista de Karen y de Lorena. La exposición a las drogas que invaden el espacio escolar y las reuniones juveniles, las fiestas, las calles, son los peligros más evidente que pueden significar una agresión física, desaparecer o la muerte.

Hoy va a haber una (fiesta) por inicio de semestre pero a veces es muy tonto porque quieren hacer una fiesta porque pasa la mosca no está mal, está bien porque somos jóvenes. Hay algunas a las que si asisto porque mis amigos me dicen no ya te compre la preventa me obligan a ir, pero prefiero mantenerme fuera de eso porque muchos veces hay como que uno se desmayó o droga o de... más de droga o que estaba con tal y se perdió, tenemos un grupo en cch, es un grupo cerrado y casi siempre después de cada fiesta hay que se perdió mi mochila, se perdió un compañero no ha llegado a su casa, no ha llegado al cch y si estoy como muy traumada de que me vaya a pasar algo a mí, lo organiza la comunidad estudiantil rentan salones y todo. (Ximena, 16 años, CCH).

Es muy enfática la percepción de que los espacios de simbolización (las reuniones, las fiestas, la escuela) son amenazados por esos márgenes de droga y violencia. Así, el ambiente hostil se convierte en otro puntal de los riesgos vitales que enfrentan las mujeres y un dique a las necesidades de simbolización de los adolescentes.

## Bibliografía

- Agarwal, B. (1994). Gender and command over property: A critical gap in economic analysis and policy in South Asia. *World development*, 22(10), 1455-1478.
- Alonso, G., Herczeg, G., Lorenzi, B., & Zurbriggen, R. (2007). Espacios escolares y relaciones de género. *Hacia una pedagogía feminista*, 107.
- Anzaldúa, G. (2009/1981). La Prieta. En A. Keating (Ed.). *The Gloria Anzaldúa Reader* (38-50). Londres: Duke University Press.
- Asociación IDIE Mujeres Indígenas de Santa María Xalapán (Amismaxaj). (2014). Declaración política de las mujeres xinkas feministas comunitarias. En: Espinosa Miñoso, Yuderkys; Gómez Correal, Diana y Ochoa Muñoz, Karina (eds.). *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala* (pp. 451-452). Popayán: Universidad del Cauca.
- Bleichmar, S. (2010). *La subjetividad en riesgo*. Topía.
- Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción* (Vol. 68). Universitat de València.
- Carcano Valencia, Érika. Ecofeminismo y ambientalismo feminista: Una reflexión crítica. *Argumentos (Méx.)*, vol.21, n.56, pp.183-188. ISSN 0187-5795.
- Celentani, F. G. (2015). Feminismos desde Abya Yala. *Ideas y proposiciones de las mujeres de*, 607.
- Collins, P. H. (2020). Defining black feminist thought. In *Feminist theory reader* (pp. 278-290). Routledge
- Cova, N. S. (2005). El Ecofeminismo Latinoamericano, Las Mujeres y la Naturaleza como Simbolos. *Cifra Nueva, Universidad de los Andes-Trujillo*.

- De Beauvoir, S. (1981). *El segundo sexo* (1949). *Buenos Aires: Siglo XX*.
- De Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del sur. *Utopía y praxis latinoamericana*, 16(54), 17-39.
- D'Eaubonne, F. (2022). *Feminism or Death: How the Women's Movement Can Save the Planet*. Verso Books.
- Delphy, C. (1977). Nos amis et nous. Fondements cachés de quelques discours pseudo-féministes. *Questions féministes*, 1(1), 21-50.
- Delphy, C. (2008). *Classer, dominer: qui sont les "autres"?*. La fabrique éditions.
- Durkheim, E. (1967). *De la división del trabajo social*. Buenos aires.
- Feminismo Comunitario (2014). Pronunciamiento del feminismo comunitario latinoamericano en la Conferencia de los pueblos sobre cambio climático. En Y. Espinosa, D. Gómez y K. Ochoa (eds.), *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala* (pp. 425-434). Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4\\_uibd\\_nsf/498EDAE050587536052580040076985F/\\$FILE/Tejiendo.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd_nsf/498EDAE050587536052580040076985F/$FILE/Tejiendo.pdf)
- Firestone, S. (1976). *La dialéctica del sexo: en defensa de la revolución feminista*. Editorial Kairós
- Françoise D'EAUBONNE, *Écologie/Féminisme. Révolution ou mutation ?*, Paris, ATP, 1978, p. 70.
- Friedan, B. (2017). *La mística de la feminidad*. Ediciones Cátedra..

- Gallardo, F. (2014). Feminismos desde Abya Yala. *Ideas y proposiciones de las mujeres de*, 607.
- Gutiérrez-Esteban, P., & Luengo, M.R. (2011). Los feminismos en el siglo XXI. Pluralidad de pensamientos. *BROCAR*, 35, 335-351. Recuperado de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/brocar/article/view/1610/1506>
- Castillo, R. A. H. (2003). Re-pensar el multiculturalismo desde el género. Las luchas por el reconocimiento cultural y los feminismos de la diversidad. *Revista de estudios de género. La ventana*, (18), 9-39.
- Korol, C. (2007). *Hacia una pedagogía feminista: géneros y educación popular*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo: América Libre, 2007..
- Madrazo, J. A. (2004). Diálogo con Ana María Araujo: Sociología clínica, una epistemología para la acción. *Atenea (Concepción)*, (490), 177-189.
- Maffía, D. (2006). Desafíos actuales del feminismo. *Hacia una pedagogía feminista, géneros*
- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica*, Madrid.
- Pardo, F. J. R., Martín, I. M., & García, M. B. (2020). Sentido de la educación para la ciudadanía desde pedagogías feministas, críticas y decoloniales. Una propuesta para la formación del profesorado. *Revista Izquierdas*, (49), 120
- Paredes, J. (2010). Hilando fino desde el feminismo indígena comunitario. En Y. Espinosa (Dir.), *Aproximaciones críticas a las prácticas teóricas políticas del feminismo latinoamericano [Tomo 1]* (pp. 117-120). Buenos Aires: En la Frontera

Ramallo, F. (2017). Narrativas descoloniales,(re) escrituras de la historia y enseñanzas otras: entre apuestas y contextos. *Educación, lenguaje y sociedad*, (14), 6..

RESS, M. J. (1998). Las fuentes del ecofeminismo: una genealogía. *Conspirando. Revista latinoamericana de ecofeminismo, espiritualidad y teología*, (23).

Schenquerman, C. (1981). Retorno al cuerpo e interpretación simbolizante. *revista Trabajo del psicoanálisis*, 1(1).

Scott, J. W. (2011). Género:¿ Todavía una categoría útil para el análisis?. *Teoría y pensamiento feminista*.

Scott, J. W. (2011). Género:¿ Todavía una categoría útil para el análisis?. *La manzana de la discordia*, 6(1), 95-101.

Segato, R. L. (2018). La guerra contra las mujeres. *Politica y Sociedad*, 55(2), 639-643.

Shiva, V. (1996). *Abrazar la vida: mujer, ecología y desarrollo*. horas y HORAS.

## **Capítulo V**

### **Historia, memoria, territorio, cuerpo y comunidad. Una propuesta pedagógica para el cuidado de la vida**

#### **Apartado I**

##### **Entre el trauma, la herida y la autonomía**

En México, como en buena parte de América Latina, la violencia, ha sido estratégica para instaurar las políticas de apropiación de recursos biológicos y materiales. La memoria herida es una deuda rancia que demanda una traducción, poner en otro registro, una capacidad social de simbolización relacionada con los eventos traumáticos propiciados y encubiertos por el poder. Este duelo es vital para salir del trauma que hoy nos arroja a la disolución de los vínculos básicos, la incapacidad del reconocimiento mutuo, a la exacerbación de los riesgos sobre la vida no sin la emergencia paralela de la creatividad para tejer alternativas. Ese es el camino que se recorre en estas líneas.

El presente capítulo se divide en cuatro sub apartados, en el primero se expone la relevancia de pensar pedagógicamente el conflicto dada la herida originaria del trauma colectivo que ha significado la violencia (pasada y moderna) en nuestra memoria. La capacidad de reconstrucción histórica es un puente que nos permite pasar de la escena traumática al escenario simbólico desde seis ejes fundamentales que aquí abordaremos. El segundo, hace un recorrido por las estrategias del olvido en su carácter de recurso del orden dominante. La prueba de verdad que es producida a partir de los mecanismos que genera el historiar, reclaman rigor

metodológico que permita combatir la espiral de odio y desubjetivación para luego a partir de ahí, actuar.

La elaboración de la memoria herida y del duelo, alimentan una didáctica que coloca al docente – investigador en una interacción democrática con sus investigadores - alumnos a partir de la implicación. Posicionados en lo que somos, inicia una búsqueda de lugar en el aula, con énfasis en el cuerpo y el territorio. El cuidado que tiene como base a la comunidad, prioriza la vida y configura una alternativa viable de otras formas de organización. Éste es el corazón del tercer apartado en el que se aborda la politización territorial, en la frontera con la esfera de lo económico. La economía social y solidaria advierte que la distribución del espacio mapea la partición de los recursos. Su apropiación, es planteada en la geografía desde abajo afianzada en la comprensión de que el territorio contiene la vida. Con este telón de fondo, lo económico es entendido como un metabolismo social de intercambio de energía y el trabajo es revalorizado a partir de su capacidad de producir sociedad. La posibilidad de eliminar la violencia del presente y del futuro está en éste núcleo en el que se ata la reproducción de la vida con el cuidado en mutualidad e intercambio recíproco de energía.

En el último apartado se exponen las herramientas metodológicas que permite el trabajo con la historia y la memoria en el aula. Con un énfasis en la exploración de las relaciones de poder en que trascurren las trayectorias de las mujeres, el capítulo cierra con una propuesta de búsqueda de lugar y tiempo a partir de la visibilidad de las formas de subordinación de nuestras historias y del reposicionamiento de la afectividad con un aliento de libertad puesto en el poder de la narración, de la palabra y de la escucha en una apuesta por la política del deseo en la emergencia del sujeto.

## **Memoria herida.**

La violencia política, cultural, psicológica y material que se refleja en el empobrecimiento de la población, el abandono económico y afectivo de los adolescentes por parte de los progenitores (que son también presionados por tensiones sin traducción en el abismo que se dibuja con la carencia de recursos suficientes para la sobrevivencia y el trabajo extenuante), son la constante de nuestra historia contemporánea. Otra, son las amenazas contra la vida en los caso de disenso organizado o de protesta social, estrategias comunes tejidas en la cúpula de las elites con capacidad de movilizar a la policía, el ejercito o a las agencias paramilitares en vista de la perdida de consenso. El nivel macro social gran parte de la autoría de los actos atroces contemporáneos, están vinculados a la coacción institucional y de Estado mientras en el nivel micro social es evidente la reproducción e interiorización cultural de la violencia doméstica anclada en las desigualdades y los ejes de poder vigentes.

Empero, la escena no es nueva. Desde la colonización a la fecha la apropiación de recursos utilizando la violencia y la implantación de retazos institucionales a modo, han puesto a nuestros países al servicio de intereses ajenos. Este contexto trae a cuenta lo que Ricoeur (2003) denomina trauma colectivo que puede ser incluso fundador y afecta al conjunto del Estado. Nuestro pasado colonial configuró una otredad amenazante. Hipotéticamente el indígena de nuestra genealogía podía resistirse al saqueo de metales y recursos preciosos, así, se impuso la política de menosprecio, subordinación, masacre, violación y maltrato que funcionaron como estrategias de control contra los pueblos originarios. Con este trazo se va fundando la historia “moderna”. Tales circunstancias se actualizan según señala Agamben (2004), en los casos en que el aparato estatal contemporáneo es cooptado por las elites

monopólicas y / o corporativas convirtiéndolo en parte de las redes de subordinación que, empleando el poder político dentro del marco de la excepción, deciden sobre las vidas que se vuelven innecesarias y las que no. Esta es la función de administración de la población que ejerce el Estado moderno.

En Colombia, por ejemplo “la violencia cumple una función importante para las elites conservadoras como mecanismo de control y contención de las demandas reivindicatorias de las organizaciones civiles, sindicales, indígenas y otras. La intimidación incluye el asesinato de dirigentes y familiares, el secuestro y las amenazas” (Koessler, 2015; 107). Según Castrillón-Guerrero, L., Riveros Fiallo, V., Knudsen, M. L., López López, W., Correa-Chica, A., & Castañeda Polanco, J. G. (2018), lo que hace posible este modo de existencia no es una mera disposición política, es la construcción de toda una red de dispositivos que permiten que la vida sea desnudada y que quede a merced de los que defienden el orden establecido. Son las mismas fuerzas estatales, por su omisión o su acción, las que han creado todas estas condiciones de muerte.

La justificación racista, clasista, sexista o xenofóbica para legitimar los privilegios que estructuran nuestra identidad desde la desigualdad fundante, revelan el sostén traumático en el que se colocó al indio del árbol genealógico latinoamericano. Esta imagen expone la relación conflictiva con el tiempo sobre el que se desenvuelve la historia de los pueblos de éste sur. Dicha conflictividad deja ver, cuando el momento es propicio, el disenso frente al poder, frente a la autoridad, frente a la norma que, como señala De Sousa (2018), se ha

convertido en jerarquización y facultad para ejercer un borramiento de las poblaciones de los márgenes.<sup>41</sup>

El debate pedagógico, epistémico y teórico, las evidencias empíricas del profesorado en el aula, los testimonios de los estudiantes y sus casi nulos recuerdos de los contenidos disciplinares, particularmente históricos, dan cuenta de la imposibilidad de mantener la zanja abierta entre la historia memorizada, la repetición conductista de un evento dentro del repertorio de aprendizajes escolares y la evidente poca utilidad de este tipo de disciplinas en el currículo. A su vez, las diferentes problemáticas sociales a las que nos enfrenta la diferencia entre dominantes y dominados, nos obliga a pensar pedagógicamente el trabajo de la memoria, del conflicto histórico y de sus consecuencias para la acción y para el sujeto en formación. Hasta ahora no ha bastado con el ocultamiento o la manipulación del pasado, el trauma de la memoria se evidencia cada vez que la cotidianidad nos golpea con la injusticia del despojo, reproduciendo así, el veneno de la incompreensión, la agresión a la que obliga la defensa extrema (instintiva) ante el riesgo de muerte y de la tergiversación sobre realidad.

Esto nos plantea una confrontación obvia respecto a la función asignada a la escuela como institución encargada de la socialización de las normas y de conservación del orden. La crisis de las instituciones de acogida (Reguillo, 2012), junto con el marco de violencia

---

<sup>41</sup> La articulación de leyes como mecanismo de dominación y control fue documentado muy bien por Marx en la acumulación originaria del capital: “Los contingentes expulsados de sus tierras al disolverse las huestes feudales y ser expropiados ...(...)... formaban un proletariado libre y privado de medios de existencia. ...(...)... Y así, una masa de ellos fue convirtiéndose en mendigos, salteadores y vagabundos ...(...)... De aquí que a fines del siglo XV y durante todo el siglo XVI se dictase en toda Europa Occidental una legislación sangrienta persiguiendo el vagabundaje. En Inglaterra, esta legislación comenzó bajo el reinado de Enrique VII. 1530: Los mendigos viejos e incapacitados para el trabajo deberán proveerse de licencia para mendigar. Para los vagabundos capaces de trabajar, por el contrario, azotes y reclusión. Se les atará a la parte trasera de un carro y se les azotará hasta que la sangre mane de su cuerpo, devolviéndolos luego, bajo juramento, a su pueblo natal o al sitio en que hayan residido durante los últimos tres años, para que «se pongan a trabajar» ...(...)... El acto del año 27 del reinado de Enrique VIII reitera el estatuto anterior, pero con nuevas adiciones, que lo hacen todavía más riguroso. En caso de reincidencia de vagabundaje, deberá azotarse de nuevo al culpable y cortarle media oreja; a la tercera vez que se le coja, se le ahorcará como criminal peligroso y enemigo de la sociedad.”

al que asistimos, obliga a un giro. La pérdida de lugar social genera áreas de indagación en la búsqueda de circunstancias que hagan posible elaborar esos vacíos, o líneas abismales (Buaventura, 2018) y, abrir lugares, coordenadas de espacio y tiempo donde la vida pueda recuperar su valor. La capacidad de articular un trabajo colectivo de memoria de cara a la reivindicación de la balanza en las relaciones de poder es un eje de ese engranaje. De no atender esta demanda, el cauce de un río que ha acumulado por décadas agravios, pérdidas humanas y biológicas, desastres naturales y duelos biográficos, corre el riesgo de desbordarse en cuanto una tempestad haga su tarea, rompiendo, destruyendo de alguna forma lo que encuentra a su paso. Como señala Mignolo, (2003:28) “El ‘pensamiento fronterizo fuerte, surge de los desheredados, del dolor y la furia de la fractura de sus historias, de sus memorias, de sus subjetividades, de sus biografías [...]” .

En palabras de Ricoeur (2003) el trabajo con la memoria va configurando un imaginario en el debate de contrarios donde la cura, apelando a Freud, se tramita por medio del otro que puede ser social, familiar, etc., del pasado o del presente, de la situación histórica conflictiva. Memorar colectivamente produce aprendizajes y construye solidaridad según Durkheim (1987) y al mismo tiempo construye historia, es un llamado para pasar del escenario traumático que nos ha configurado el tiempo, al escenario simbólico capaz de desenredar la trama. Este doble ejercicio opera en varios ejes:

a) Es un acto de reconstrucción y epistemológico, esfera de la pedagogía. Supone volver al pasado y elaborar la historia desde el presente. Aunque no se puede cambiar la historia de lo acontecido, es posible cambiar la relación con el acontecimiento que nos ocupa en las coordenadas actuales, nombrando lo ocurrido y configurando una capacidad descriptiva para darle coherencia narrativa al suceso. En este trámite se elaboran procesos epistémicos y

cognitivos más allá del oficialismo, de lo normalizado en el sistema de control o del orden disciplinar.

b) Garantiza la continuidad temporal, por tanto garantiza la identidad. La reconstrucción del pasado se articula desde la temporalidad y la espacialidad. Este punto de partida se ancla en el cuerpo - territorio, marcado por el tiempo en el que se van integrando elementos simbólicos, sentidos y significados que configuran lo que somos. Con este contenido se elabora un reconocimiento de la otredad con los que nos acompañaron en pasado, presente y futuro. Para De Gaulejac las historias no contadas develan momentos vergonzosos, situaciones humillantes, secretos familiares. Hacer memoria de estos momentos que fueron naturalizados en olvido, es develar las formas de dominación y sujeción que las historias familiares y sociales revelan u ocultan en una lucha por encontrar un lugar. Por eso, Roccoeur sostiene la importancia de pensar históricamente como un acto de interrogarnos a nosotros mismos y a la actualidad de nuestros problema. En la base esta una ontología de nosotros mismos, que es en este sentido existencial.

c) El trabajo con la historia vivifica, humaniza. El lugar de la esfera propia produce la experiencia con el otro, el extraño, ahí va emergiendo el sujeto en un proceso intersubjetivo. La conciencia de sí, reflexividad, identidad, supone reconocerse como sujeto. El recuerdo interno está centrado en el yo, apropiarse de él es acordarse de sí mismo.

d) Estructura simbolizaciones. Nombrar, representar algo que sucedió en el pasado, moviliza un contenido de significados, de disputas significativas, de sentidos y de imágenes que requieren un esfuerzo de palabras y representaciones, haciendo consciente lo que aparentemente no podemos ver o no vimos en el momento sucedido. La elaboración de la

memoria coloca el ayer en un escenario comprensible que puede ser traducido desde nuestra genealogía y para nuestros intereses y tomas de posición frente a la realidad que vivimos ahora.

e) Permite acercarse al lugar cuerpo y al cuerpo territorio pues el tiempo se experimenta y deja huellas en el cuerpo, en el espacio tangible que en última instancia da cuenta de la historia. La geografía corporal incorpora las marcas de lo acontecido. En este terreno las disputas de contenido, lo político de lo económico se puede rastrear en los cuerpos, vivificando la escena histórica.

f) Potencializa los procesos de autonomía, va tejiendo explicaciones y posicionamientos de cara a lo que cada uno elabora en el relato de lo acontecido desde una comprensión de las circunstancias que nos atañen. Este hilo vital nos es propio y en esa medida podemos crear lugares o ampliar las alternativas que la realidad nos presenta. El acercamiento a los fenómenos históricamente situados a su vez permite comprender las determinaciones biográficas, de clase, de raza, de género, etc., sin aceptarlos como parte de un conjunto de desigualdades naturalizadas. La fuerza de las identificaciones originarias y su liberación de los discursos dominantes, hace posible encontrar alternativas en el marco de lo que cada uno, con sus afiliaciones y grupos de pertenencia pueda configurar en la búsqueda de la felicidad o la libertad. En síntesis, articula aprendizajes vitales que permiten una mayor autonomía frente a los contextos y problemáticas personales y por ende públicas.

### **El olvido de resistencia y pérdida.**

Como hemos argumentado, la violencia social es coyuntural y estructural a su vez, por lo que debe ser comprendida desde una mirada diacrónica y sincrónica. Hoy nos confronta una coyuntura de crisis en torno a la globalización de los mercados. La historia violenta de los

años recientes esta sedimentada en nudos institucionales atados en la pérdida de la memoria, traducción de nuestro trauma colectivo ocultado y también, resultado de la manipulación o la tergiversación de la realidad estratégica para la dominación conservadora.

Este es el primer tropiezo en el camino pues los textos escolares han sido blanco constante para la movilización de ideologías que permitan tanto la legitimación del orden como la conservación del poder político. El manoseo del pasado han adquirido formas diversas que van desde la primacía de lo efímero, la tergiversación de la realidad, el engaño y la confusión, hasta la mentira abierta.

Nadal citado en Naquet, P. (1994) aboga por la herida de la inexistencia como un tratamiento de “no humano” para los que son simplemente otros, aquellos a quienes es necesario desaparecer porque nunca fueron vistos o, por que sus muertes son olvidadas dada una vida que fue jerarquizada en la categoría de “sin valor”. “Tratamiento especial” por ejemplo, fue un código nazi que significaba exterminio. Usando una semántica y una codificación que elude la responsabilidad del acto, son palabras que refieren a una instrucción de muerte. De esta forma, la verdad sobre la historia se vuelve un elemento básico de la táctica de sobrevivencia, afirma el autor. Pero, la verdad histórica del pasado latinoamericano, se refiere más a una mentira que ha adquirido una relevancia mayor cuando es apoyada por el Estado y adquiere el status de monopolio.

La capacidad social de restituir los lazos sociales a través de la experiencia del aprendizaje, necesita considerar las demandas de la realidad objetiva. Este es el camino de la didáctica de la historia. El historiador en formación al que podría aspirar el horizonte pedagógico en el terreno de la educación formal, es un ser humano que se va configurando como sujeto en la

tarea de la búsqueda de la verdad, con relevancia ética, política, en torno a la construcción del bien compartido y de la apropiación de un lugar en el que se juegan múltiples disputas. Así, la memoria se puede convertir en un proyecto áulico, un horizonte y al mismo tiempo, en poder del acto.

En principio, es una capacidad de hacerse a sí mismo, es decir, poder de construcción y de simbolización frente al pasado y al futuro y en este sentido demanda soportes epistemológicos y analíticos de interés pedagógico. En segundo lugar, la escritura de la memoria es un acto de auto representación, una operación de emerger como derecho propio en el que se actualiza la capacidad de nombrar la realidad y se van generando mediaciones en un proceso de elaboración, elección, reflexión en el que nos vamos posicionando.

La memoria utiliza el lugar como coordenada de referencia, rastrea las huellas escritas, corporales, orales, las imágenes que permiten hacer presente lo ausentes en una operación de cognición, o mejor aún de re cognición. Es una recreación intersectada por la subjetividad. Sin duda, estos procesos operan fuera de la vida institucional y normativa de la escuela, de manera diferenciada, espontánea. Sin embargo, recuperar y sistematizar esta capacidad en el horizonte de la educación formal es una deuda respecto a la legitimidad de las instituciones educativas y su viabilidad. Además, este mecanismo permite encauzar la energía social de búsqueda de explicaciones en una mediación educativa, creando un sentido de la experiencia escolar desde lo propio, profundizando el contenido de la ciudadanía y de participación en la vida pública.

De cualquier forma, la realidad se nos presente de frente. Las situaciones traumáticas que nos presentan los cientos de muertos y desaparecidos, las familias que se arrojan a la

búsqueda de familiares no encontrados y los centenares de fosas clandestinas, la muerte en sus muchas dimensiones y marcas sobre el cuerpo (visibles entre la población enferma de diabetes, estrés, presión arterial, cansancio permanente, desnutrición, caída de los dientes por falta de calcio, etc.) son la síntesis que actualiza nuestro pasado, confrontándonos con lo que somos. El trauma quedó establecido como concepto en la teoría psicoanalítica (Freud, 1994) que se refiere a una cantidad pulsional excesiva para el aparato psíquico, algo que sobrepasa cierto límite y, en tanto tal, una experiencia que no puede ser simbolizada.

Entre las formas de elaboración se puede recurrir al acto de hablar pero también al acto creativo de sublimación que alienta el impulso de vida. Sin embargo, la prueba de realidad es lo que da cuenta de una posición nueva, de una bisagra para empezar de nuevo. Si bien, la capacidad de representar que conduce a la simbolización es una mediación potente para restituir los lazos sociales, Ginzburg (2018) advierte la necesidad de pruebas, testimonios, de lo sucedido y/o de la reparación del daño, de la justicia en pocas palabras, pues las múltiples posibilidades de interpretación de la realidad no se decantan por sí mismas. El tratamiento de la verdad de lo acontecido se constituye con la prueba de realidad. Tanto Ricoeur (2003) como Butler (2006) reconocen que la memoria elabora una confrontación frente a las elites gobernantes y su idoneidad para llamar a la unidad cuando domina una retórica carente de legitimidad. El costo político de la ilegitimidad toca las orillas de la desobediencia cotidiana, quizá clandestina o en todo caso desestabilizadora para resguardar las capacidades del Estado. ¿También las elites pueden ser arrojadas a las fronteras?. Tal vez sí.

Vidal-Naquet, P. (1994) se enfoca en este punto cuando advierte que los artífices de actos atroces han empleado con regularidad el financiamiento de historiadores y pseudo científicos (intelectuales orgánicos dentro la corriente marxista) para ocultar la verdad. El autor hace una

crítica de los revisionistas en favor del rigor metodológico. La falta de pruebas de verdad al amparo de los intereses nacionalistas elimina de la historia a los actores y hechos genocidas subsidiados por elites económicas o grupos gobernantes. El Estado rara vez admite haber sido criminal. Su imposibilidad de juzgarse a sí mismo y de denunciar la irracionalidad de esos intereses pone límites a su capacidad de justicia.

Otro eje que dificulta el ejercicio de historiar es la manipulación. El terreno de las simbolizaciones es un ámbito de disputa en el que los grupos dominantes buscan incidir continuamente. El impacto del vacío de mediaciones al que asistimos con la crisis histórica del modelo vigente, adquiere un nivel preocupante como síntoma de fractura social en esta coyuntura. Con el auge de las tecnologías de la información y la comunicación, los mecanismos de control político se fueron también complejizando mediáticamente. Sobre el particular, Amaro (2011) alerta sobre la irrepresentabilidad que se puede presentar cuando situaciones históricas colapsan las relaciones entre experiencia y representación. Ejemplo de ello son los intentos mediáticos por el control de la realidad. ¿Es aquí donde podemos hablar de un vacío de simbolizaciones?, ¿es éste el nudo de la incapacidad para traducir el mundo?, ¿es aquí donde encontramos rupturas simbólicas que destrazan la hulla originaria del otro?

El poder de los medios de comunicación sobre la simbolización y la construcción de imágenes desorientadoras, los mecanismos de selección de la realidad mediática en la búsqueda de control sobre los cuerpos (sobre todo de las mujeres), sobre el desorden político o la censura y la descalificación de quienes, por ejemplo, buscan la reparación de los daños causados por gobiernos o intereses corporativos, ponen el dedo en la llaga de nuestra dolorosa historia y profundizan la herida y el duelo que pone diques a la sublimación de las pérdidas, saturando nuestra capacidad comprensiva. El olvido que se configura en este

escenario se traduce en la desposesión del poder de narrarse así mismo. La configuración del olvido se construye desde la propaganda, el consumo, el bombardeo de mensajes y la descalificación. Esta dinámica activa mecanismos perversos en el sentido que Butler señala. La incapacidad de reconocer la precariedad de la vida, incluso la propia, configura ciclos destructivos e incluso de odio que en síntesis rompen los lazos que nos sostienen porque contribuye a disociar la relación de cuidado del otro por medio de la desorganización o la destrucción de los lazos originarios.

La demanda de verdad y justicia abre formas de simbolizar desde el reconocimiento de la realidad dolorosa vivida. Los juicios y testimonios como en el caso de las dictaduras militares en América Latina, han implicado, en parte, una reparación del daño subjetivo padecido. La capacidad de nombrar aquellos actos de autoridad como violaciones de derechos humanos, es una forma de reconocimiento de las víctimas y de sus deudos. Los juicios que condujeron al castigo de los asesinos y los testimonios de las víctimas, han adquirido valor como acto liberador. Para Naquet (1994) “un crimen contra la humanidad debería de reconocer que éste se refiere a actos inhumanos y persecuciones que, en nombre de un Estado que practica una política de hegemonía ideológica, fueron cometidos de manera sistemática, no solo contra personas en razón de su pertenencia a una colectividad racial o religiosa, sino también contra los adversarios de esa política, cualquiera que fuese la forma de esa oposición” (P.180).

Una operación simbólica produce un corte, delimita un antes y un después, constituye una bisagra fundante de una posición nueva. (Merlin, N. 2018). Empero, las elites, proclives a la gobernabilidad, buscan el control o administración de la población. Para Butler, (2006) administrar a una población también constituye un proceso de des - subjetivación, es decir

de eliminar al sujeto viviente con las consecuencias políticas y legales que esto tiene (lo que recuerda o trae a cuento el borrado de la formación de sujeto en los planes y programas de educación). Desde un punto de vista filosófico, Butler señala que la capacidad de advertir en el rostro la precariedad de la vida es una representación que moviliza la oposición a la violencia sufrida, visibilizada en el rostro, pues la imposibilidad de percibir los derechos de una vida precaria solo conduce una y otra vez al amargo dolor de un odio político infinito<sup>42</sup>. Para la autora, lo humanizante de la vulnerabilidad se sostiene en el acto de reconocimiento de la vulnerabilidad compartida, y ese reconocimiento tiene el poder de reconstruir la vulnerabilidad ya no desde las bases de la seguridad o la defensa extrema. El reconocimiento de la vulnerabilidad del otro y de la propia son actos que constituyen alteridad.

Los procesos sociales considerados traumáticos: guerras, masacres, genocidios, dictaduras, crisis sociales, amenazan el mantenimiento del lazo social y son vividos como momentos de profundas rupturas y discontinuidades tanto en el plano de la experiencia individual como colectiva. Este es el caso de México desde hace más de dos décadas. La reflexión sobre la reconstrucción de la memoria y de la explicación pública sobre estos episodios de violencia es una de las aristas del trabajo de historiar que se extiende a la posibilidad de ubicar en el mapa mundial de desequilibrios a las economías latinoamericanas en el concierto internacional (tanto del pasado colonial como de los desastres propios y actuales). Las biografías de estos años ha estado atravesada por fracturas en la historia familiar, violencia en las calles, exclusión social de las instituciones y abandono de los progenitores en el marco

---

<sup>42</sup> Butler se refiere al posible rechazo de la búsqueda de explicaciones por el temor a que la población norteamericana puede identificarse a sí misma como la figura opresora y por tanto rechaza la política intervencionista que ha seguido el gobierno norteamericano

de la vida íntima por eso se abre interlocución con la vieja consigna feminista de que lo personal es público y lo público es político.

El duelo de este recuerdo es ineludible. Para Butler el duelo nos enseña la sujeción a la que nos somete nuestra relación con otros, tanto en el duelo como en el deseo, podemos reconocer nuestra vulnerabilidad. Por más intentos de dirigir nuestro destino, la relación con otros nos coloca como cuerpos fuera de nosotros mismos y para otros. En ese sentido no somos nunca totalmente autónomos sino que dependemos de los lazos que nos sostienen. Estamos implicados en vidas que no son las nuestras. En este punto llama a reconocer el sentido de la vulnerabilidad humana como una responsabilidad colectiva por las vidas de otros que no siempre presupone una base cultural y epistémica común.

El trabajo con la memoria es parte del debate historiográfico desde los años 70 y 80, posterior a las críticas que se le hicieron a la historia de las mentalidades y el surgimiento de otras posturas como el giro lingüístico, el giro cultural y el giro subjetivo. Metodológicamente se articularon estrategias de reducción de la escala que perfeccionaron las técnicas de recolección de datos de la microhistoria. El contexto de emergencia de este enfoque, se acompaña del derrumbe del muro de Berlín, la caída del socialismo real, la llegada de los procesos de integración económica a escala global y la retirada del Estado dentro de la economía. Esta perspectiva debate también con los excesos del positivismo que dominó en las ciencias sociales. Chama (2006) recuerda sobre lo que denomina los usos ingenuos de los testimonios por parte de quienes, desde un marcado sesgo empirista presentan datos de la realidad descontextualizados.

A este respecto la epistemología del sur, la investigación acción, y en general las propuestas de investigación militantes se plantean la necesidad de preguntarse a quien sirve lo que se investiga, ¿cuál es el uso de la historia?, ¿a quién beneficia los resultados de la investigación?, ¿quién podrá acceder a los resultados de la misma?. La sociología clínica apunta a la implicación del investigador como método o herramienta de indagación y a la devolución de los resultados. El empleo de la sociología clínica como herramienta del historiador en formación y método comprensivo para la investigación se aproxima a las propuestas de la pedagogía de la liberación por el carácter interaccional del descubrimiento y abre un compromiso ético tanto en el terreno metodológico de investigación como de reciprocidad con los informantes.

Estas son las pistas para el trabajo pedagógico de la historia y la memoria en el aula, y de la búsqueda de una didáctica que permita establecer puentes entre la experiencia y la realidad propia, donde el docente investigador adquiere visibilidad en un terreno democrático de construcción del acto cognitivo. La posibilidad de elaboración del duelo y de la memoria herida nos posiciona en nuestra historia propia. Coloca a la figura docente en el espacio social educativo desde su propia implicación en intervenciones pedagógico / metodológicas de búsqueda de explicaciones que abren un espacio al reconocimiento mutuo entre el docente y el alumno, ambos en constante movimiento de posiciones.

### **Tiempo, lugar y cuerpo: geografías ocultas**

La pérdida de lugar en el espacio social es referida por Butler (2006) en términos de violencia política y económica instaurada en la des – subjetivación, es decir, en la incapacidad de reconocer los derechos políticos, sociales y económicos de poblaciones de distintas latitudes del mundo. El no lugar o borramiento, puede tener diferentes

expresiones: como desaparición del cuerpo en el caso de la violencia de Estado o de violencia de narco gobiernos; lugares sociales poco dignificantes para la vida, por ejemplo la inaccesibilidad a un puesto de trabajo o un trabajo extenuante sin garantía de permanencia o de jubilación (la referencia a la lucha por los lugares, como señala De Gaulejac (1994) configura subjetividades específicas) o como pérdida de un lugar social de otredad como señala Butler, o Membe, es decir, donde el lugar es racializado, puesto desde una jerarquización de clase o de género que incluso puede apelar a una mirada de odio (este es el caso de las migraciones como camineros errantes en la búsqueda de un lugar).

La pérdida de lugar por los procesos extractivistas de la economía global, las dinámicas de despoblamiento con violencia en América Latina, son lugares para los inexistentes en la geopolítica mundial, cuyo propósito es mantener la acumulación de capital. No estamos hablando de no lugares individualizados sino del borramiento de colectivos y poblaciones enteras. El territorio / cuerpo, el lugar social que cada uno ocupa, es arrebatado de la vida y la memoria para una buena parte de la población mundial. Para Mignolo (2003) todas las personas nos expresamos en función de nuestra historia, ubicación geográfica y socialización de clase y de género. Por ende, el aparente no-lugar que define la “neutralidad” de la ciencia moderna constituye en sí mismo una posición situada (Mignolo, 2003, pp. 39) que intenta presentar el mundo desde los intereses que ahí se intersectan.

Hay una doble implicación en la capacidad de vincular el lugar con el cuerpo. En principio significa reconocer la existencia de la construcción social que le subyace (para Braudel (2016), por ejemplo, el espacio ralentiza la duración), y por otro, la capacidad interna de experimentarlo. Por eso, se le puede considerar desde la geopolítica genealógica de la

violencia en relación con la visibilidad del cuerpo y sus huellas traducidas en el ejercicio de la memoria.

El cuidado de la vida no puede eludir una discusión con los conflictos internacionales distributivos que han puesto en jaque recursos biológicos y humanos finitos en todas partes del mundo generando no lugar, desaparición y violencia sobre los cuerpos y territorios. La mercantilización de la vida y de los recursos vivos del planeta es una amenaza real en relación a la capacidad de acceder a los alimentos necesarios (soberanía alimentaria), agua, una casa, etc., con consecuencias como las migraciones o los cuerpos de las mujeres marcados y violados antes de ser asesinados.

Nombrar la realidad a partir de la experiencia del cuerpo es un acto reflexivo que supone hacer consciente, explícito, lo que parece ocurrir como un continuo. Las coordenadas del trabajo pedagógico con enfoque feminista, justo en el contexto de auge de la violencia de género en contra de las mujeres jóvenes, edita esta mirada desde la geopolítica y la corpo política. La apropiación del territorio es puntal en las luchas por la tierras de cultivo, alimentos, vivienda para guarecerse y procrear. En la dimensión del cuerpo habita el derecho a la alimentación, al aborto, al ejercicio de la sexualidad en libertad, a la salud y cuidado. Estas son demandas que las mujeres organizadas han emprendido desde los dos territorios en disputa: cuerpo y tierra, ambos, ejes de la vida que reconfiguran el tiempo y el espacio.

Los movimientos feministas han enfocado esta situación desde la desposesión que somete a las mujeres a lógicas de cosificación estereotipada o a la desposesión de un lugar social sino se reconoce el ejercicio de posesión de un hombre sobre nosotras. Estos ejemplos muestran la fuerza de la reivindicación del cuerpo como un lugar propio de decisión y de acción.

Así, el cuidado de la vida que entraña el cuerpo y el territorio son referentes primeros de las relaciones económicas que hacen posible la vida. La economía radical ha demostrado que los lazos comunitarios protegen esta esfera de forma primordial. (Porro, N., German, C., López, C., Medina, G., Ramírez, Y., Amaral, M., & Amaral, P. 2008). La naturalización de las formas de subordinación que se erigen sobre los cuerpos ya ha sido analizada por Foucault (1992) en tanto lógica del poder que, en el extremo, conduce a la geopolítica bajo la que se abren zonas de no existencia o de guerra continua signadas por la desaparición de la ley y del Estado. La geografía radical planteo desde la década de 1960 del siglo pasado que el espacio es lugar de disputa simbólica y material, por eso, la importancia de la geopolítica del conocimiento y de la autonomía territorialmente articulada.

### **Epistemología de la memoria: Economía, geografía y ecología radical sentipensante**

El trabajo en los campos de concentración, que era la base productiva de la economía de guerra, tenía también una función de agotamiento y control. El único trabajo disponible era el de mantener la máquina de matar según advierte Naquet (1994). Para Mbembe (2020) los campos de concentración son el ejemplo extremo de la necropolítica como política de gobierno que va presentando matices en su expresión actual en diferentes latitudes del mundo en la medida en que los Estados se ven cooptados.

El marxismo ya había adelantado la relevancia de la economía y las relaciones de producción para definir la organización de la vida social. Los movimientos sociales en defensa de la tierra y el territorio, así como las organizaciones populares urbanas de lucha (el movimiento de los sin tierra, la asamblea de barrios, etc.), han politizado la

territorialidad hasta anclarse en la esfera propiamente económica, ligada a la distribución del espacio y su valor colectivo que es parte de la repartición de la riqueza.

En la disputa por definir el orden económico, las organizaciones sociales alternativas han puesto en marcha formas novedosas de intercambio ancestrales que compiten con las prácticas de competencia impuestas en el capitalismo neoliberal. El tequio y el trueque por ejemplo, son prácticas económicas en México, en zonas rurales de Oaxaca, Puebla, Morelia, etc., que solucionan los problemas de vivienda cuando un matrimonio joven intenta armar un proyecto afectivo. Consiste en que los miembros de la comunidad destinan una parte del tiempo de trabajo sin pago para el beneficio colectivo, en este caso, la construcción de una casa para la pareja.

Haciendo un puente con los aprendizajes formales, es común la comprensión que tienen los jóvenes sobre la situación crítica que los deja expuestos al robo, a la violencia en los traslados de la casa a la escuela, a la incertidumbre biográfica de sus futuros en el que quizá no habrá trabajo o un pago suficiente y aún menos una vivienda propia o una posibilidad de jubilación en la vejez. La relación territorio, tiempo, distribución de recursos arroja una lectura de temor y ausencia de certidumbre. La memoria va situando las biografías personales en el contexto de las formas de apropiación espacial y temporales que configura la estructura económica de las relaciones sociales por lo que resulta importante mapear las disputas en juego.

Los mecanismos de resistencia locales son vigilados y enajenados desde las dinámicas globalizadas que buscan configurar perfiles comerciales de escala (glocales) para la explotación de mercados con fines extractivos. En los casos marginales en los que emergen

alternativas al orden de forma experimental, es necesaria una posterior defensa frente a la integración globalista emprendida en las esferas de poder. Sin embargo, frecuentemente, ocurre lo contrario, las lógicas globales penetran en los territorios apropiándose o expropiando los bienes naturales y humanos. Así, la indagación geográfica es también objeto de desposesión si no media un proyecto articulado de defensa contra la lógica extractiva.

Las herramientas geográficas y la cartografía<sup>43</sup> desde su nacimiento, funcionaron como herramienta de control del territorio. Es en la década de los 60, en el contexto de la guerra fría, la crisis del capitalismo y la situación del tercer mundo, que se vuelve a plantear la importancia de los conflictos de clase en la organización del espacio. Esta crítica se encausó en la geografía radical que denunció la segregación racial y social urbana y el imperialismo dentro de la configuración espacial.

La denuncia del deterioro medio ambiental y de la carrera armamentista dan pauta para una geografía desde abajo que involucra la apropiación del espacio y la emergencia de otros mapas y formas de entender la jerarquización para delimitar y caracterizar su uso. En el campo de la pedagogía, la cartografía social como herramienta educativa es una metodología que se orienta a la intervención para la restitución del lugar comunitario con implicaciones en el restablecimiento de lo social.

---

<sup>43</sup> La utilización de estos saberes fue fundamental durante los siglos XV y XVI en la etapa colonial. En sus inicios la geografía estuvo dominada por un enfoque positivista darwinista evolucionista. Destacan de esta época las ideas de "lucha por el espacio" y de "espacio vital" que se convirtieron en máximas de la geopolítica nazi. Más tarde surge un enfoque que concibe al hombre como agente modelador del tiempo y del espacio con lo que la geográfica adquiere un enfoque historicista. Se centro en la región como unidad espacial de estudio con autonomía funcional. A finales del siglo XIX surge la geografía anarquista ligada a las preocupaciones ambientales que apostaba a la solidaridad humana para la ordenación territorial. La geografía cuantitativa nació en el mundo anglosajón a mediados de la década de los 50 del siglo XX destacando la teoría de los lugares centrales que plantea la distribución del uso del suelo en relación con la distancia a los mercados y la teoría de los círculos concéntricos. La geografía de la percepción critica los presupuestos cientificistas y los métodos cuantitativos de la geografía positivista dando un mayor énfasis a la participación ciudadana en la participación urbana.

Es así que el reconocimiento, apropiación y configuración en las coordenadas del espacio son ejes de trabajo pedagógico interdisciplinario que intersectan lo histórico. La epistemología del sur se ancla en el concepto de territorio en relación con las prácticas, saberes, tradiciones, costumbres, símbolos y creencias arraigadas en el espacio que contiene la vida. La dimensión territorial teje las identidades y se convierte en contenedor del ser.

En el trabajo de enlazar las coordenadas histórico geográficas, las organizaciones y movimientos han articulado propuestas económicas solidarias que parten de principios disidentes respecto al orden actual de cosas, lo que permite pensar otra realidad con pruebas de verdad. Entre ellos la emergencia de valores alternativos para la realización de intercambio de bienes o incluso la descolonización de las relaciones comerciales como mecanismos intermedios para desarticular las precariedad de la vida.

Coraggio, J. L., Acosta, A., & Martínez, E. (2011)., plantean que en la economía social:

- 1.-Se revaloriza el trabajo y su centralidad. La economía es social porque produce sociedad y no sólo utilidades económicas y vuelve a unir producción y reproducción de la vida;
- 2.- Se basa en la defensa de la vida en contra de sistemas antropocéntricos, causantes de la destrucción del planeta (depredación / degradación);
- 3.- Recupera los postulados feministas de una economía orientada al cuidado de la vida, basada en la cooperación, complementariedad, reciprocidad y solidaridad, en donde se diluciden y se cristalicen los conceptos de autonomía, soberanía, dependencia, reciprocidad y equidad. Plantea cambios en las formas de apropiación, de propiedad y de uso (privado, comercial, colectivo, etc.) de productos del trabajo humano y de la energía natural;

4.- Considera central el control entre empresas estatales o comunitarias de los sectores estratégicos, con límites a la propiedad de capital extranjero en sectores considerados claves para la soberanía. El control aborda la cuestión del derecho de patentes, la exclusión del mercado de elementos esenciales para la reproducción de la vida (materiales de vivienda, remedios, alimentos, etc.) y el establecimiento de la propiedad comunitaria de bienes ambientales (biodiversidad, hábitat, paisajes) no enajenables.

La Economía social y solidaria aspira a construir relaciones de producción, de intercambio y de cooperación que propicien la suficiencia (más que la sola eficiencia) y la calidad, donde los vínculos interpersonales fraternales puedan afianzarse sobre los productivos y reproductivos de complementariedad, generando asociaciones libres de trabajadores antes que empresas en las que el trabajo es subordinado. Éste último se considera un ejercicio colectivo para convivir bien y para la dignificación de las personas.

La economía radical social y solidaria busca que los trabajadores disputen al capital la capacidad de controlar la producción y las condiciones de su reproducción sin subordinarse indirectamente a la lógica del capital. Desde este enfoque la economía<sup>44</sup> es definida como un metabolismo socio natural (Coraggio, J. L., Acosta, A., & Martínez, E., 2011). donde se intercambia energía entre los hombres en sociedad y el resto de la naturaleza.

La unidad básica de análisis y de acción no son ni los individuos, ni los meros microemprendimientos productivos (pequeña agricultura familiar, microempresas, etc.) sino

---

<sup>44</sup> Se define la Economía como el sistema de normas, valores, instituciones y prácticas que se da históricamente una comunidad o sociedad para organizar el metabolismo seres humanos-naturaleza mediante actividades interdependientes de producción, distribución, circulación y consumo de satisfactores adecuados para resolver las necesidades y deseos legítimos de todos, definiendo y movilizando recursos y capacidades para lograr su inserción en la división global del trabajo, todo ello de modo de reproducir de manera ampliada (Vivir Bien) la vida de sus miembros actuales y futuros así como su territorio. P286

el hogar, el grupo por afinidad o parentesco, o las comunidades y asociaciones, articuladas sectorial, funcional o territorialmente, y las comunidades políticas. “Es una respuesta programática a la afirmación del Foro Social Mundial de que otro mundo y otra economía son posibles” (Coraggio, L, et.,al.,2011; 290) desde el reconocimiento de las prácticas de trabajo mercantil autogestionado y del trabajo de reproducción de las unidades domésticas mediante la producción de valores de uso (en el límite: prácticas de sobrevivencia). Su punto de partido es admitir que la inclusión por vía del empleo subordinado en el sector capitalista ya no es una opción factible para las mayorías.

El reconocimiento de estas prácticas económicas visibiliza el papel central que tienen las formas asociativas, autogestionadas y afirmadas en la capacidad de los trabajadores de diversas culturas para cooperar, organizar y dirigir autónomamente actividades económicas esenciales. En esta perspectiva el trabajo es considerado bueno, positivo e integrador, “es la energía del ser humano – comunidad, que hace posible la transformación de la naturaleza y su relación con ella, de crear vida en el mundo, tanto biológica, como humana y espiritual” (Coraggio, L, et.,al. 2011., 293).

El argumento central de este trabajo es que la dinámica neoliberal y orden de competencia ha impactado en las subjetividades gestionando la explotación, incluso propia con un impulso de tanatos cuya consecuencia inmediata es la destrucción de los lazos sociales básicos. La incapacidad de simbolizar las pérdidas subjetivas que ha creado el modelo, el borramiento del lugar y de tiempo, colapsan las relación entre la demanda de otra economía y las posibilidades del yo de emerger como sujeto de una serie de derrumbes tras otro. En todo caso subyuga al eros como fuerza vital que impulsa la búsqueda de soluciones.

La posibilidad de gestionar una alternativa dentro de la esfera económica como parte de un proceso comprensivo de cuidado y reproducción de la vida en espacios urbanos, parte de un abordaje de la historia que puede articularse en la didáctica de la memoria, empleando la perspectiva situada en un dialogo biográfico como propone la sociología clínica, para la restitución de prácticas cooperativas solidarias. La intervención pedagógica en el aula vehiculiza o coloca las grietas, las fisuras dentro del ámbito de los aprendizajes escolares en un escenario novedoso de crianza del tiempo y el espacio para la vida propia y común, desde el cuerpo y el territorio. Nos invita a formar historiadores situados cuya escritura no es neutra, es lazo compartido con el grupo de pares y con el árbol genealógico de cada uno.

El trabajo con la historia y con la memoria no es un lujo artístico de representaciones diluidas o de matices estéticos, ni un gusto erudito, es una urgencia en vista del estado actual de crisis de la vida, de violencia social y del vacío de mediaciones y simbolizaciones cuya ausencia, en el más oscuro de sus escenarios, conduce al odio. La trascendencia de la epistemología de la historia con perspectiva de género en el cuidado de la vida tiene en el corazón una disputa por el territorio y la definición de una geografía y economía otras, que prioricen la vida antes que la acumulación. Las mujeres defensoras de las comunidades originarias y las organizaciones populares han demostrado que la protección de las prácticas de crianza de la vida garantizan la sobrevivencia aun en las condiciones adversas a las que asistimos.

Las pruebas de verdad sobre las alternativas para la vida son más elocuentes que la perversión del olvido y el odio contruidos por los de arriba. Las construcciones sociales económicas históricamente situadas en un tiempo paralelo al mundo globalizado son puntal para la transformación de la economía actual y visibilizan a los agentes, actores y sujetos portadores de las nuevas instituciones o a quienes son capaces de resignificar las instituciones ya existentes.

## Apartado II

### **Ejes metodológicos de una propuesta pedagógica**

La escuela contribuye a formar subjetividades, identidades, cuerpos, culturas, grupos, etc. Hemos constatado, en los hallazgos de esta investigación, que la educación formal que estimula el modelo neoliberal desarticula a las comunidades cuando el modelo educativo se orientan a la satisfacción de las necesidades de los sectores productivos utilizando como herramienta la desaparición de la formación de sujetos en el horizonte pedagógico, anulando así las expectativas de las vidas jóvenes. El neoliberalismo y su capacidad de romper los lazos sociales ha encontrado tecnologías para incidir en las subjetividades y en los proceso de socialización con fines antisociales y destructivos de la otredad.

Como institución y producto de la política educativa, la educación formal se ocupa de la reproducción social y resguardo de las practicas conservadoras, pero también ahí se moviliza la crítica, la reflexión y la creación, cuando se abre la puerta para la configuración de un espacio de ideas nuevas y de visibilidad y búsqueda de soluciones para los problemas que enfrenta la humanidad en tanto competencia de la ciencia, alma del devenir y de sentido de la institución educativa.

En el orden epistémico vigente, las instituciones como la escuela, son reproductoras de la relación entre saber y poder asimétricas. Hasta ahora, la educación reproduce el esquema memorístico, enciclopédico, academicista, según lo describen las entrevistadas. La pérdida de sentido en que se colocan los contenidos, la incapacidad de ser una fuente de movilidad social, el tedio con que se imparten la asignatura, descubre el desencanto de los jóvenes que ven

minadas sus expectativas cuando la realidad les confirma la imposibilidad de sortear las líneas abismales que se dibujan entre la inclusión y la exclusión, entre la lucha por los lugares de ingreso, de empleo y sobrevivencia.

En lo que respecta a las relaciones entre los géneros, la educación escolar se caracteriza por sancionar los desavenencias, decretar la anulación de las sexualidades patologizando las diferencias. Uno de los principales desafíos es la capacidad de movilizar metodologías que cuestionen la normalidad como estructura de enseñanza y aprendizaje con mayor interés en el abordaje de la sexualidad y la subordinación de las mujeres a los dictados del control de los cuerpos, en apego al resguardo de los principios anclados en los derechos humanos que garantizan la libertad y la igualdad. Trastocar estos patrones puede ser el impulso de una educación para la liberación frente a la violencia actual y las muchas formas de cosificación y concepciones de propiedad del territorio femenino dentro del imaginario social.

La historia de vida como herramienta pedagógica feminista es una provocación para darle contenido a la didáctica desde una perspectiva en la que es posible entender la educación dentro del cambio social. La capacidad de rastrear en la memoria, en las historias familiares (sociales), en la historia de nuestro territorio nacional o en la horizontalidad de los vínculos cotidianas de los miembros de un grupo escolar, el lugar de las mujeres en nuestra genealogía, su estatus, las relaciones de poder a que nos someten las estructuras de control, son algunos ejes de interés en el análisis y comprensión de la historia.

En lo que respecta a la educación pública a nivel medio superior en nuestro país, resulta fundamental visibilizar la génesis de las políticas educativas que en años recientes dieron paso a la llamada “educación por competencias” como parte de las tecnologías del poder, (en este caso con orientación educativa,) para asentar en las mentes de niños, adolescentes y jóvenes el modelo de la economía global dentro del marco de las políticas neoliberales de Estado.

Los sexenios presidenciales de José López Portillo y Miguel de la Madrid fueron parte de un momento histórico de transición a nivel internacional entre el modelo neoliberal vigente y el que se sostenía en la modernización (Argüello, 2019). Para el Nivel Medio Superior, esto propició cambios curriculares que acentuaron la formación para el trabajo, así como la creación de sistemas terminales vinculados directamente con al esquema productivo.

El enfoque de las Ciencias Sociales y las Humanidades en el nivel medio superior y superior, había adoptado durante los años setenta tintes progresistas (Díaz-Barriga, 1985;|19), volcados claramente hacia el materialismo histórico. Con la llegada del neoliberalismo en Estados Unidos, Ronald Reagan propuso un tronco común básico, núcleo mínimo que debía conformar la educación obligatoria para todos: Inglés, Matemáticas, Ciencias, Estudios Sociales y Computación, complementados con Bellas Artes y Lenguas extranjeras (política denominada regresar a lo básico ). La teoría sobre diseño y planeación curricular experimentó cambios más radicales cuando se empezaron a implementar ideas provenientes de la academia estadounidense conocidas en México como Tecnología educativa, que pugnaban por conducir

los procesos educativos en la ciencia con estilos tecnificados que aseguraran mayor eficacia y cuantificación de resultados. (Gimeno, 1988).

La historicidad, particularmente el uso de la historia de vida como herramienta pedagógica, restituye el valor de la subjetividad y su episteme y permite recuperar la voz de quienes protagonizan el acto social, especialmente de las voces de subalternidad. Evidentemente esta propuesta parte de un lugar propio para el sujeto y trastoca los discursos de neutralidad que en el fondo articula una estrategia de control.

El dominio de la esfera económica es también puesto en tela de juicio, pues la visibilidad de la dominación y de las estrategias de poder son encausadas hacia una metodología orientada a una didáctica que permita crear herramientas de saber para la liberación y creación de articulaciones sociales, ecológicas, económicas y políticas alternativas.

La centralidad del sujeto que sostiene esta propuesta se estructura desde la relevancia de visibilizar las aportaciones de los movimientos sociales en un puente entre sujetos individuales y colectivos que en la praxis da lugar al reconocimiento de otras epistemes. En estos trabajos la discusión está anclada en el terreno de la acción y sus consecuencias tanto teóricas como en el contexto histórico social.

Las aportaciones académicas sobre la relevancia del sujeto, no solo en los planes y programas de estudio o en la trascendencia del cambio social, sino en términos teórico metodológica, han apuntado a la tensión entre estructura y sujeto que nos lleva a la capacidad de liberación frente la reproducción de la subordinación. Desde otro ángulo, el

trabajo con la subjetividad origina la reflexión en torno a la cognición en la relación sujeto / objeto que da pie a las metodologías comprensivas de carácter cualitativo y las investigaciones ancladas en la subjetividad con valor científico de relativamente reciente data. Un eje más de indagación, es el intento por caracterizar al sujeto en sí, mirada, principalmente de corte filosófica que acentúa su carácter humano y existencial<sup>45</sup>

---

<sup>45</sup> Como una **tensión entre sujeto – estructura la discusión está anclada en el terreno de la acción y sus consecuencias tanto teóricas como en el contexto histórico social**. En esta perspectiva se pueden citar las propuestas que se preguntan ¿cómo se producen las subjetividades?, la propuesta de Foucault (1975) transforma el proyecto colectivo y emancipatorio de la subjetividad en un proceso individualizante de sometimiento: el sujeto se convierte en un efecto del poder y en el resultado de un conjunto de técnicas, ciencias y otro tipo de elementos que posibilitan la emergencia de un individuo que obedece a la forma en que los dispositivos disciplinarios se articulan entre sí y producen un tipo de mentalidad congruente con las condiciones culturales existentes. Sobre cómo se constituyen los sujetos en diferentes momentos y contextos institucionales, se interesó por los procedimientos que en cada momento histórico se prescribe a los individuos para fijar su identidad gracias a las relaciones de dominio de sí, sobre sí o de conocimiento de sí mismo para luego entender cómo ser en sí mismo el objetivo de las acciones. (Foucault, 1981).

Los estudios culturales, por su parte se interesan en la creación, producción y distribución de significados en la sociedad. Desde la escuela de Birmingham, Inglaterra, Stuart Hall (2010) hace un análisis crítico de la obra de Althusser y Gramsci, donde la cultura se presenta como un sitio para la producción de subjetividad. Surge la categoría analítica de “experiencia” como un proceso de significación e interpretación de las vivencias personales y colectivas. La noción de experiencia se entiende como una práctica de dar sentido tanto simbólica como narrativamente (Brah, 1996). Desde algunas corrientes teóricas de los estudios culturales se postula que el mundo se experimenta desde una posición particular, integrando al análisis una dimensión socioespacial (Haraway, D, 1995). Como el sujeto actuante de la teoría social, no solamente es recuperado como agente transformador sino también como productor de significados inserto en las estructuras sociales. El interés por comprender la producción de sentido en las prácticas sociales (Bourdieu, 1977 y 1999), (Giddens), (Touraine) ha dado lugar a conceptos analíticos como la experiencia, la individuación, subjetivación y reflexividad. En éste terreno Bourdieu señala que la producción de sentido en las prácticas sociales parte de la no conciencia: el sentido de las acciones no pertenece al sujeto que las ejecuta sino al sistema de relaciones en que están insertas. El sentido que produce el sujeto no se entiende como reflejo de su experiencia o de su autonomía, sino como algo mediado por las estructuras que se internalizan. El habitus es definido como este conjunto de estructuras que inclinan el modo de pensar, sentir, actuar, se forma en las primeras etapas de la vida familiar. Desde ésta propuesta, una de las aportaciones analíticas para el uso del concepto de subjetividad es la recuperación de la dimensión simbólica como lugar privilegiado para entender las disputas políticas, entendiéndolas como batallas simbólicas por el sentido. También dentro de la sociología francesa, Alan Touraine (1997) aborda la génesis del sujeto como resultado de la tensión entre dos fuerzas centrífugas de las sociedades hipermodernas: el mercado la comunidad. El sujeto resulta de la búsqueda de individuo dentro las condiciones que le permitan ser actor de su propia historia. Búsqueda provocada por el desgajamiento y la pérdida de identidad e individuación. El sujeto debe tener la capacidad reflexiva sobre sí mismo y afirmarse como creador de sentido, de cambio, de relaciones, de instituciones políticas, que reivindica su derecho a la existencia. Para Aquino, (2013) en el debate sociológico la cuestión en la que difieren los autores que abordan la producción de sentidos es el grado de autonomía que le otorgan al sujeto y su producción. Desde la antropología Cultural, la cultura tiene como función otorgar sentido al mundo y hacerlo comprensible, es decir, es el origen de los sentidos con el que damos significado a las conductas humanas (Geertz, 1988). Los significados varían de acuerdo a los códigos culturales y los sistemas simbólicos en los cuales emergen. Para Venena Das los sujetos son el efecto del procesamiento discursivo de sus experiencias. Para Sherry Other (2006) la subjetividad es una dimensión fundamental de la existencia, la agencia no es concebida como una voluntad natural u originaria sino que adopta la forma de deseos e intenciones específicas dentro de una matriz. Se es consciente en tanto se es conocedor de sí mismo y reflexivo en relación con las contradicciones a las que se enfrenta el sujeto. **En estos trabajos la discusión está anclada en el terreno de la acción y sus consecuencias tanto teóricas como en el contexto histórico social**

Ámbito principal de las aportaciones dentro de la psicología y la Filosofía. Desde la Psicología se analizan las elaboraciones internas del individuo que van de la mano con su posición social objetiva. Uno de los principios de esta disciplina es la unidad de lo afectivo con lo cognitivo, de lo inter e intrapsíquico. Lo interpsíquico se relaciona con lo social que van nutriendo la constitución interna. Ésta a su vez genera un movimiento de proyección hacia afuera que caracteriza la acción del sujeto. Lo intrapsíquico es lo propiamente psicológico o interno. El funcionamiento interno es un reflejo particular del mundo donde se devuelve el sujeto, es reflejo objetivado en el comportamiento concreto de las personas. Para comprender el mundo interno el tiempo y espacio adquieren una dimensión propia. El contacto con el mundo de los sentidos (percepción) se vuelve una dimensión por la que transitan las representaciones de la realidad. Éstas se comportan como síntesis de significados que conforman la imagen del segmento del mundo con que operan los individuos en su interacción con la realidad. En este

Dentro del debate teorizado de la historia se ha planteado la democratización en la construcción de las fuentes y testimonios con la implicación metodológica que supone poner al sujeto o protagonista de la historia en el papel de narrador. Por su puesto este planteamiento no es posible desde la hipótesis de la neutralidad, pues cualquier posición frente al orden es política per se. A la postre democratizar las fuentes reposiciona el alcance de un poder compartido más allá de la esfera institucional y con mayor cercanía del actuar a partir de los descubrimientos que emergen en la narración de lo acontecido, de nombrar la realidad y evidenciar el impacto pedagógico sobre las subjetividades y en las demandas distributivas materiales para la reproducción de la vida.

Como señala Marcuse la subordinación de las subjetividades al capital impulsan la alienación y la pérdida de la libertad recluyendo a los seres humano en la individualización. El eje de rotación, de fractura para tal engranaje puede encontrarse en la reconstrucción comunitaria en contrapeso de las relaciones vigentes que impulsan la desvalorización del trabajo y la incapacidad del reconocimiento del otro (por ende de cualquier posibilidad de una perspectiva de democracia sustantiva y de un horizonte de equidad).

Así, tener la capacidad de dar respuestas a preguntas relacionadas con las desigualdades históricamente construidas es un desafío de primer orden en la ruta de la educación formal. Las desigualdades sociales de raza, de clase, de género abren preguntas biográficas que el sistema formal no responde. ¿Cómo da significado el género o la clase social de pertenencia

---

proceso se van construyendo las identificaciones del lugar propio, de las valoraciones, etc. de la realidad y de los sujetos mismos. Según Vigotsky, las palabras y los sistemas de símbolos permiten la representación de la realidad para sí y van actualizando el mundo interno.

( por ejemplo) a la organización y percepción del conocimiento?, ¿Cómo se conoce la realidad histórica desde la mirada femenina, de origen étnico o de clase?, ¿cómo impacta ese saber en las prácticas de las mujeres, de la clase trabajadora?, ¿las instituciones de educación formal son capaces de movilizar el saber histórico que las mujeres o la clase trabajadora necesita para actuar sobre el mundo?. Todos estos son asuntos que competen al trabajo en el aula, a la didáctica, si el espacio áulico se convierte en posibilidades de investigación y exploración de la realidad tanto para alumnos como para docentes. Desde ahí se puede abordar la implicación en el descubrimiento de la realidad que somos, que atraviesa todos nuestros posicionamientos y la forma en que investimos nuestros cuerpos, nuestros placeres, nuestros saberes.

En el contexto actual de tensión entre las múltiples crisis abiertas por el modelo neoliberal, tenemos tres alternativas: a) dejar que las universidad (en el contexto de la crisis institucional y la pérdida de valor de la vida) sin capacidad de conducir espacios de movilidad social para los estudiantes y sin lugar para el desarrollo de la ciencia al servicio del bien de la colectividad, sea abandonada a las necesidades productivas y funcione abiertamente para suministrar mano de obra para reproducción dócil del capital; b) Reconocer el desplazamiento pedagógico de un horizonte educativo para una sociedad solidaria y justa donde la búsqueda de saberes para aliviar el sufrimiento humano, alcanzar la armonía y equilibrio de la vida emergen fuera de las escuelas, en otras instancia como los movimientos y organizaciones con prácticas orientadas abiertamente a recuperar y sistematizar los aprendizajes colectivos o; c) Somos capaces de recuperar las instituciones escolares desde la capacidad social de institucionalizar las luchas de los movimientos y organizaciones.

impulsando la salida de las burocracias que articularon la fractura del Estado y el desmantelamiento de las instituciones de cuidado de la vida.

Las investigaciones pedagógicas centradas en el sujeto, las metodologías comprensivas, las teorías sociológicas que apuestan por la emergencia del sujeto, parten de la hipótesis de que las estructuras de ciudadanía opresoras, clasistas, machistas y racistas que asumimos como legítimas y propias, pueden deconstruirse y sustituirse por nuevos imaginarios, otorgando a la educación, al ser un espacio social de acción e intervención en el mundo.

### **La episteme desde las fronteras**

La propuesta pedagógica que se plantea el presente trabajo se interesa en explorar los soportes metodológicos, que permiten la desarticulación de las relaciones de dominación en torno a la capacidad de hacer historia, investigación histórica y escritura de la historia en el aula, colocando a la memoria como pedagogía del cuidado de la vida. Este enfoque reposiciona al investigador docente a partir de la relevancia que tiene la investigación en el aula y la estimulación del interés de los estudiantes en la historicidad de los problemas que atraviesan sus propios entornos biográficos. La motivación pedagógica del ejercicio de enseñanza aprendizaje son las experiencias y sufrimientos emergentes en la trayectoria familiar y escolar, espejo de las contradicciones económicas, políticas y sociales del país en que vivimos.

El reposicionamiento de la investigación acción resignifica a su vez la centralidad del docente en la reconstrucción de comunidades que han sido diluidas ante la embestida del neoliberalismo y sus intentos de imponer la competencia y la sobrevivencia de los más aptos

entre los estudiantes y compañeros de gremio educativo. Bajo esta mirada se estructura la didáctica de la historia, teniendo en cuenta que las metodologías comprensivas con las que se trabaja ( el árbol genealógico, la historia de vida, la historia local, los grupos de implicación, la geografía radical y la economía desde abajo, etc.) se movilizan en el nivel meso y micro social. El punto de partida de esta orientación es que los registros micro sociales permiten una comprensión de la relaciones estructurales subyacentes de un fenómeno específico.

Las experiencias biográficas, que se elaboran en el nivel micro social son reelaboradas en la apropiación narrativa de la historia, en los intentos de nombrar y describir lo vivido. Ahí se enmarca el ejercicio de historiar, de democratizar los saberes que otorga la experiencia y democratizar las relaciones de enseñanza aprendizaje en el aula a su vez que se politiza el sufrimiento que el orden vigente impone.

Para Lugones (2010) la descolonización es un desmontaje de relaciones de poder y de la construcción de un saber jerárquico. En esta dirección podemos teorizar la compleja trama de los privilegios y las opresiones instaladas en los cuerpos, en la memoria, en nuestros núcleos familiares y por su puesto en la escuela. Como pudimos observar en las entrevistas realizadas, los movimientos sociales generan actos, espacios y tiempos pedagógicos de aprendizaje, desaprendizaje, reconstrucción, reflexión, acción y transformación de las condición de dominación, exclusión y opresión en diferentes niveles que impactan profundamente en la comprensión del mundo con mayor alcance que las instituciones escolares. En este sentido, las organizaciones son lugares de transformación para las mujeres adolescentes. Las instituciones están obligadas a dialogar con esos saberes si pervive el interés de recuperar el sentido de la educación.

En las historias recolectadas, pudimos observar, sobre todo en lo relativo a las relaciones desiguales entre los géneros que, como advierten los feminismos decoloniales, el conflicto aparece de manera latente al verificar que nuestras realidades sociales están marcadas por la reproducción y normalización de las desigualdades patriarcales y coloniales. En palabras de Mignolo, (2011) el problema es doble pues el conocimiento dominante nos presenta un mundo en el que se invisibilizan las injusticias estructurales, ya que se insiste en estudiar los síntomas de estas injusticias, obviando las causas y, por otro lado, se desprecia un análisis que supone incluir saberes y conocimientos diversos.

Walter D. Mignolo (2011) advierte que las historias locales, por ejemplo, en su multitud y diversidad no pueden subordinarse al discurso que presenta la historia como universal. Al escribir y pensar esas historias solo se lo puede hacer desde el suelo de origen, donde emergen saberes sobre el pasado que persigue otros horizontes, quizá por eso el interés en los planes de estudio del COBACH de reducir el enfoque situado al aquí y ahora en el marco de una tendencia pragmática instrumental que borra al sujeto actor del proceso formativo.

La literatura nos indica que las mujeres, los pueblos originarios o en la posición racializada hay un modo particular de conocer, actuar, descubrir la realidad en que se vive. Ejemplo de ello son las luchas en demanda de vivienda urbana, en la creación de comedores comunitarios en la autoconstrucción de viviendas encabezadas primordialmente por mujeres, en las formas de apropiación de su cuerpo y en las prácticas novedosas que des enmarcan y re enmarcan los roles asignados. Esos saberes permite explicarse las relaciones de dominación que cada uno experimenta, y da pauta a participar de manera activa en la solución de los

problemas locales de los que se es parte, de tal forma que quedan aseguradas las condiciones de cuidado vitales.

Como nos advierten las entrevistadas, la emergencia de una episteme propia originada en la experiencia de las mujeres adolescentes, el conocimiento senti pensante y la relevancia del cuerpo y sus formas de expresión y desobediencia, describen la insubordinación femenina a los mandatos tradicionales que obliga a explorar caminos de manifestación propios, en las fronteras de lo permitido.

En este contexto los espacios pedagógicos informales actúan resolviendo mejor las urgencias formativas de la población ( como lo pudimos constatar en el caso de la madre de Mariana que sin escolaridad formal , tiene una lectura clara de las causas y consecuencias de los problemas políticos, económicos y sociales que observa), en el terreno de las necesidades básicas y en la comprensión de la preservación y cuidado de la vida.

El deterioro de las capacidades institucionales para reconocer la demanda de inclusión y diversidad se observa en la forma en que cotidianamente se nombra a los miembros de un grupo escolar con la frase genérica de chicos en masculino como si ahí se diluyera a todos los participantes ,dejando a las mujeres sin nombramiento. El sexismo en el lenguaje tiene dos efectos fundamentales : el silencio y la desvalorización.

Para romper con el modelo colonial es nodal el espacio cuerpo orientado al cuidado y disfrute de la sexualidad, la salud humana y los recursos en los que se van insertando vidas diferentes que se interaccionan con modos propios de estar (es decir, las vidas humanas y no humanas, que incluye los recursos naturales, las costumbres, etc.). Esta visión supone un abordaje de los mitos y prejuicios donde la filosofía del placer y el goce deben ser internalizados como algo humanizante del ser mujer. Una rama importante de tal enfoque es la perspectiva de salud preventiva, la salud sexual y reproductiva y la educación sexual, la alimentación así como la soberanía alimenticia en el marco de la restitución de los saberes tradicionales, en que es necesario la participación de hombres y mujeres.

### **Propuesta áulica**

En este sentido una propuesta pedagógica orientada a las mujeres adolescentes que cursan la educación media superior parte de comprender que hemos vivido históricamente procesos de subalternidad sin desconocer que, en sociedades como la nuestra, existen también hombres subalternizados.

El horizonte pedagógico que se pretende alcanzar es la idea de un ser, capaz de desarticular el homocentrismo y los procesos de dominación patriarcales para reconocer que la vida nos contiene de maneras múltiples: en los recursos naturales y humanos, las formas de organización política y en las prácticas económicas de producción, distribución y consumo, en el género, la raza, etc.

En principio, es necesario identificar, caracterizar, mapear, el lugar que cada uno ocupa en el entorno que le rodea. Con la voz de la subjetividad y la experiencia se constituyen investigaciones en la dimensión de la memoria (Niethammer, 2004), del recuerdo colectivo e individual que consigue visibilizar las dosis de dominación. Su sistematización, permite hacer consciente o clarificar el origen y las tramas de sufrimiento que no se puede atribuirse al sujeto en soledad sino que son parte de las relaciones de poder que nos preceden, de las que somos herederos (De Gaulejac, 2002). Esta indagación apela a los otros y otras del pasado y del presente con quienes se organiza el mundo que nos atañe en un esfuerzo por articular la memoria al valor de nuestra ancestralidad.

En la tradición iniciada por Kurt Lewin la formación del saber científico es inseparable de la práctica social, más específicamente, de la resolución de problemas. Las prácticas sociales son literalmente un verdadero laboratorio de experimentación, reconociendo en principio el carácter único y particular de las situaciones históricas (biográficas) estudiadas. El descubrimiento de la epistemología que el actor emplea para abordar sus conflictos es en sí mismo objeto de interés, como advierte la sociología clínica.

Ser capaces de reconocer en los procesos didácticos en la inteligencia social y darles visibilidad en el espacio áulico es uno de los principales desafíos en el marco de estructuras academicistas. En el diálogo sobre nosotros mismo abierto en el aula (como parte del interés disciplinario de la historia), podemos ligarnos al descubrimiento, creando a su vez un conjunto de identificaciones y de visibilidad para nuestras tensiones. Para ello, se utilizan una perspectiva de la didáctica que emerge de alumnos y docentes en función de las situaciones contextuales. Las herramientas que se proponen no están dadas de antemano y no

pertenecen a nadie pero en el fondo hay una ética, un horizonte pedagógico y proceso de implicación que es necesario tener en cuenta.

Como advierte Freire (2005) la liberación de las condiciones de opresión es tarea vital de la educación. Un camino para acercarse a sus métodos puede articularse en la indagación, el descubrimiento y la escritura de la historia en el cruce del interés por comprender la propia realidad. En este proceso se construyen respuestas pedagógicas desde las problemáticas planteadas en los capítulos primero, segundo, tercero y cuarto del presente trabajo: “en sociedades fuertemente individualizadas se trastoca la capacidad simbólica que, en la adolescencia, coadyuva al remplazo del cuerpo infantil. La propuesta pedagógica que se plantea en estas líneas actúa sobre este escenario restituyendo el cuidado del otro, el amor del otro, por conducto de la ancestralidad y de la actualización de los vínculos presentes. El trabajo del árbol genealógico y la historia familiar, el reconocimiento de las vulnerabilidades compartidas por el grupo escolar, permite establecer lazos y similitudes entre los participantes.

La escucha de las historias (tanto la que los alumnos elaboran indagando entre los miembros de su grupo familiar, como la que escuchan de sus pares) permite construir pautas propias de cuidado de la vida. La aproximación socio clínica es un posicionamiento ético político que coincide con la investigación acción. En la mirada diacrónica (hacia el pasado) se adquiere la habilidad de crear tiempo, centrándose en los procesos, las trayectorias vividas y en la trasmisión material y simbólica, que una generación tras otra moviliza desde los mitos fundacionales. El reconocimiento del lugar que cada grupo familiar ocupa, la visibilización del eros que nos dio vida, son entrecruzamientos del impulso que nos ha impedido

sucumbir al sufrimiento de las biografías concretas. Ahí puede también surgir la fuerza para orientar la historia sobre un cauce distinto al programado.

Agregando las indagaciones de cada uno, los miembros de un grupo pueden explorar formas de autonomía colectiva para enfrentar los problemas que los implican. En el caso de las mujeres, como vimos, la educación formal ha sido un puntal para ganar estatus y respeto en el entorno familiar, abriéndoles un lugar propio. Esta es una clave para la didáctica en el aula con perspectiva feminista. La historia propia y sus opresiones, la indagación de las tensiones que pesan sobre la feminidad en el linaje, las violencias pasadas y actualizadas, la visibilidad del género en los acontecimientos históricos, su discusión grupal y la búsqueda compartida de alternativas son un aprendizaje en deuda.

En la mirada clínica se reconoce la necesidad de un proceso de transformación que considera la creatividad de la acción y del actor. La resignificación y reapropiación de los sentidos en disputa configura una práctica micropolítica productora de nuevos ejes de rumbo en la vida de un sujeto, como advierten Grebert y Delgadillo (2013).

Aquí se recupera la aportación de Pichón Rivere (1980) sobre la relevancia de los grupos de trabajo y la necesidad de encontrar soluciones compartidas a los problemas que la realidad nos presenta. La aprehensión de la historia supone también la existencia de alternativas, evidenciando y potencializando lo común que han experimentado los miembros del grupo.

En síntesis, propongo explorar pedagógicamente dos ejes. El primero es la historicidad que permite acceder a la comprensión de nuestra trayectoria biográfica en el intento por develar los códigos de opresión y enajenación y, en segunda instancia, la búsqueda de las

salidas en el marco de la clandestinidad cotidiana, en la organización colectiva o en las consecuencias no esperadas de la acción, incluso, en la inmersión dentro del orden institucional como en el caso de la educación formal. Aún ahí, sistematizar las opciones es parte del impulso de vida.

En el camino está la posibilidad de simbolización y de acción, de crear colectividad y afianzamiento de la identidad en la gestación de lugares sociales de visibilidad, de colectivización y restitución de valor que permitan volver a tejer lo social. La contribución de esta propuesta radica en el acompañamiento pedagógico en la co-construcción de alternativas desde la metodología que propone la socio clínica en el cruce con la epistemología del sur para alcanzar el cuidado de la vida en las dimensiones de la economía solidaria, la politización, reapropiación territorial y restitución de la vida comunitaria. Los trabajos escritos en relación con las metodologías comprensivas que ha utilizado el enfoque de la Sociología clínica permiten caminar en la dirección que planteamos. Para Elvia Taracena (2010) se puede hablar de tres campos de aplicación en que las investigaciones sustentadas en la socioclínica han dirigido su interés. El primero es el análisis de las organizaciones; el segundo la exclusión social; el último, son los grupos de implicación e investigación.

En lo que respecta a la acción y análisis de las organizaciones se encuentran sobre todo los trabajos de quienes más han influido en la SC, Max Pages, Eugene Enriquez, Vincent de Gaulejac y Nicole Aubert. Un ejemplo es el libro de Nicole Aubert y De Gaulejac *El Coste de la Excelencia* (1993)<sup>46</sup>. En él “estudian los mecanismos que aseguran a las empresas actuales

---

<sup>46</sup> En el libro *El costo de la excelencia* intenta demostrar que ésa es la ideología de los tiempos modernos que surge de las empresas, en particular de las multinacionales sostenidas por la ideología de *management*. Proponen

captar la energía psíquica del sujeto e ir más allá de sus posibilidades hasta llegar a situaciones de agotamiento físico y psíquico y favorecer la confusión entre los ideales personales y los de la empresa” (Taracena, 2010; 11) En este campo se intenta que el protagonista obtenga una visión crítica y toma de conciencia para cambiar a las instituciones y organizaciones en el ámbito de la salud, educación o sindicatos, llevando a cabo su función sociohistórica. (Taracena, 2010). El segundo campo, el de la exclusión social, es donde más utilidad ha tenido la propuesta ya que permite identificar aquellas situaciones que producen la exclusión y los procesos subjetivos que acontecen. Algunos de los temas que se han investigado son la crisis de integración con la intención de poner el acento en la responsabilidad de las instituciones y empresas que la producen en vez de hacer responsables a los sujetos; la vergüenza y la pobreza; los jóvenes de las favelas de Brasil y de los suburbios de París; la aproximación biográfica a jóvenes que integran grupos de hip hop como actividad en línea de fuga de sujetos en condiciones de dificultad; el desempleo en la transformación de la subjetividad; el mundo del trabajo en las prisiones; las dificultades de prostitutas y personas que viven en la calle. En el último eje encontramos los grupos de implicación e investigación creados en la década de 1970 por De Gaulejac, Bonneti y Fraisse. Los Grupos de implicación, son un cruce de conceptos del psicoanálisis y de la Sociología a partir de Freud, Bourdieu y Sartre en donde se emplea la novela familiar y la trayectoria social. Su metodología de trabajo se basa en seminarios grupales. Los participantes analizan su historia personal, familiar y social, y a partir de ahí, se producen hipótesis de manera colectiva, En este ejercicio, cada participante es sujeto y objeto de la investigación. (Taracena, 2010:23).

---

una personalidad de *winner*, de "ganador", que se desarrolla con la ideología del liberalismo salvaje. Ideología que celebra el mérito individual y la carrera por la eficiencia. El modelo de éxito social es EL ÉXITO. Pero, ¿qué quiere decir el éxito? ¿Cumplir los objetivos fijados por la empresa?

Yzaguirre y Castillo (2013) explican que en la Sociología Clínica el sujeto emerge gracias a la sujeción y heterogeneidad de múltiples determinaciones existentes que se cruzan y que vienen de universos distintos. El conjunto de los métodos empleados permite que el sujeto construya mediaciones y respuestas a sus conflictos y contradicciones.

A partir de las entrevistas realizadas y luego de la revisión a los trabajos que han abordado las dimensiones de interés que empleamos para enfocar el cuidado de la vida consideramos que el abordaje biográfico en el aula puede estructurarse tomando en cuenta al menos cinco demandas:

1. La identificación y visibilidad de las violencias hegemónicas en las biografías y las prácticas de resistencia.
2. Visibilizar las diferentes manifestaciones de poder en la biografía de cada uno (de clase, de género, de raza) dando cabida a la palabra, a los sufrimientos que la dominación provoca y politizando su contenido para plantear alternativas propias de desaprendizaje en los contextos en que interactuamos destacando las similitudes entre los miembros del grupo o problemas y soluciones compartidas.
3. Restituir el valor de la historia local en un análisis reflexivo de cambio de escala en la cuestión de historiar. La comparación entre la historia nacional, la historia universal, la historia local y la personal permite la apropiación y reconocimiento del territorio como parte de nuestro habitar en dos sentidos: en el sentido de coordenada espacial de existencia exteriorizada en el que transcurre nuestra vida y en el nivel del espacio cuerpo. Este ejercicio hace posible indagar sobre las prácticas en nuestras historias que contrarrestan los discursos hegemónicos y las formas de no lugares en que se reproducen las estrategias de dominación.
4. Identificar los lugares no normativos en los que cada uno de nosotros se sitúa,

5. Explorar las formas distributivas de recursos en las que transcurre nuestra biografía reconociendo las lógicas extractivas y coloniales biográficas así como los aprendizajes que pueden emerger del reconocimiento de las necesidades propias y de quienes nos rodean para plantearse una lógica distributiva alternativa de los recursos en el espacio de la casa y en nuestras inserciones en lo público.

La didáctica, en tanto capacidad docente de intervención en el aula, se vincula con el horizonte pedagógico y la manera de abordar los hechos cognitivos. Como mencionamos, el espacio áulico para quienes se interesen por esta práctica, se convierte en investigación – acción recuperando la formación de grupos de implicación para analizar en la clase los problemas de interés que los jóvenes proponen. Con este fin, se plantea la construcción de preguntas de investigación desde la visibilidad de la experiencia situada en la búsqueda de soluciones a los problemas propios.

En las líneas finales se presenta la estructura de la propuesta pedagógica para el cuidado de la vida sustentado en el abordaje de la historia y la memoria. Ciertamente la capacidad docente está ceñida a la demanda de la estructura curricular y sus contenidos y estos están dados de antemano. Su modificación regularmente requiere una tarea colegiada institucional y en última instancia se ancla en la política educativa. Sin embargo, las grietas que los docentes somos capaces de explorar, en algunos casos (sobre todo en momentos de crisis y resquebrajamiento del orden institucional), permite algunas desviaciones. Por eso propongo partir en los planes de estudio del momento presente y no desde el pasado, tensionando las periodizaciones tradicionales de la historia.

La pedagogía de la memoria se articula en dos vías. La primera corresponde al terreno epistémico y metodológico. La segunda se refiere a las dimensiones analíticas de la historia: tiempo, espacio, sujeto, proceso en el marco de los ejes expuestos en el apartado uno (territorio, poder, comunidad, economía radical, epistemología). Respecto a la primera dimensión, es importante plantear las coordenadas o puntos de partida de la indagación histórica tomando en cuenta las discusiones epistémicas sobre cómo se conoce la realidad (el método inductivo, el deductivo, la dialéctica, el enfoque sistémico) contrastándolos con las propuestas sentipensantes y desde la inresecionalidad y la decolonialidad, junto a las teorías comprensivas en las ciencias sociales y las metodologías interpretativas, con sus alcances y focos de interés. Esta mirada abre un lugar propio, situando, a los lazos de nuestro pasado y presente.

Paralelamente, respecto al segundo eje, el tiempo y el espacio y su categorización son tensionados en relación con las dinámicas del presente (es decir, frente al contexto latinoamericano, por ejemplo, que nos sitúa en el no lugar) en vista de las dinámicas de borramiento que operan con regularidad. Así, la primera unidad puede organizarse partiendo de un acercamiento a la metodología de la investigación y a los sufrimientos existenciales politizados con un interés comprensivo. En los últimos tres apartados se exponen de manera general las herramientas para el trabajo en el aula. Como se dijo, tales propuestas se generan en función de las necesidades y pueden agregarse apoyos adicionales en relación con los intereses que emergen de las indagaciones principales (es el caso de la construcción de mapas sociales). Consideramos que las tres herramientas que se describen son las bases para un trabajo más amplio.

## Grupos de implicación

Desde Sociología Clínica<sup>47</sup>, se ha planteado una forma de trabajo llamado Grupos de implicación. Esta metodología puede ser empelada para comprender la dinámica del aula en la construcción de la práctica de docencia investigación. Su objetivo es explorar la formación de grupos para entender como la historia individual está socialmente determinada y cada uno somos el producto de una historia de la que intentamos apropiarnos y nos modela en su devenir.

Con esta metodología es importante crear las condiciones de posibilidad para que cada uno pueda reubicarse en su propia cadena generacional. Este escenario da lugar a una pedagogía donde la historización es simbolizante en varios niveles que se presentan en las líneas que siguen. En el marco de los grupos, los participantes exploran su novela familiar y su trayectoria social. Dicha exploración consiste en promover un continuo ir y venir entre la subjetividad de un relato y la objetividad del análisis de los acontecimientos de la historia reciente que acompañan las biografías individuales entre la experiencia vivida y su conceptualización; Se explora la novela familiar tal como es vivida en relación a la historia social tal como puede ser reconstituida sociológicamente. Los relatos se nutren de las relaciones que un individuo mantiene con su entorno y con la historia de su familia, de sus grupos de pertenencia, de su generación, de su clase y de su pueblo.

Los objetivos de los grupos de implicación son muy claros: se busca fundamentalmente *deconstruir una historia*, develándola en su totalidad en un momento determinado. El trabajo efectuado es definido como *cognitivo*, a partir de la comprensión de

---

<sup>47</sup> La sociología clínica que tiene su origen en Francia en la década de 1980, y tiene como precursores a Robert Sévigny, Gilles Houle, Eugène Enriquez y Vincent de Gaulejac. Se basa en el procedimiento clínico para aprehender los fenómenos sociales, lo cual constituye una modalidad particular de investigación y de intervención. Se trata de trabajar lo más cerca posible de la vivencia de los actores.

los procesos, la producción de hipótesis explicativas y el análisis de la *implicación*, poniéndose en juego la historia personal, amorosa, familiar y social de cada participante para sumergirse en el pasado y poner al día los factores que han estructurado su historia (Fernández, 1997).

Los participante se enfrenta a las relaciones de poder visibles en las estructuras de dominación que atraviesa los lugares de clase, raza, género, etc., que nos posiciona dentro del árbol genealógico (somos el deseo de otros). Al mismo tiempo que permite empoderar el deseo propio que alienta los intereses expresivos y afectivos de cada uno. En este sentido el aula se erige en un laboratorio de cambio y de reflexionar sobre el poder.

Desde el punto de vista más metodológico, se emplean soportes y herramientas técnicas que permiten dar valor y espacio a la palabra, la escritura y la reflexión individual y colectiva. En esta elaboración se integra la *transversalidad* que impone la profundización grupal de las trayectorias individuales y el análisis longitudinal de la historia propio y genealógica. La noción misma de Sociología Clínica, establece un punto de partida en el término "clínica". Este adjetivo se desenmarca (de la connotación médica) de la idea de enfermo como sinónimo de anomia en el sentido funcionalista, es decir toma distancia de los cánones de investigación para el control social y de la idea de integración entendida en términos de "normalidad", recuperando únicamente las acciones investigativas implicadas en la exploración de los relatos que en palabras describen sufrimientos, angustias, preocupaciones.

Del lado del investigador, es un recurso para avanzar en la producción teórico. Esta experiencia no resulta muy lejana de las diferentes formas de laboratorios, o de sesiones prolongadas que se han implementado dentro de las dinámicas de grupos, tanto en los llamados "grupos de

formación", "de discusión", "operativos", o directamente "terapéuticos", a lo largo de la historia de la investigación de los procesos grupales.

El docente en tanto investigador corre el riesgo de imponer sus hipótesis de trabajo, encaminar una respuesta, imponer sus prejuicios, etc., como en cualquier aproximación investigativa, para lo cual, es importante tomar las precauciones metodológicas de rigor, pues el trabajo en el aula está implicado en el esfuerzo científico. Por otro lado, dado que la metodología señalada se inserta en el marco del contenido curricular de la materia, partimos de un esquema de referencias que con características propias, es decir, se le emplea como parte de la didáctica del aula y como recurso metodológico y epistémico por lo que el peso de la subjetividad se inscribe en un marco en sí mismo cognitivo, como advierte "la epistemología del sur.

Otro foco de interés que es importante mencionar es que el trabajo en grupo sigue una lógica que va apuntando hacia la posibilidad de desentrañar y tejer una especie de historia verdadera, compartida por todos los integrantes, pues se devela la realidad en la que se encuentran atrapados cada uno de manera singular según advierten Anzieu, D., & Enriquez, E. (1999). La colectivización de los relatos crea un imaginario producido grupalmente que, en la medida en que abre otros encuentros (simbólicos), se generan procesos de obturación en la profundización elaborativa y creativa que trascienda las meras identificaciones. Con la palabra y escritura activa se alimenta la construcción de una historia que nos atraviesa y compromete por igual, con mayor razón aún si está construida con hipótesis lo suficientemente generales como para provocar resonancias en quienes de ella participan.

El trabajo de escritura de la historia pasada y presente, las simbolizaciones que se crean y el conjunto de alternativas que se abren a la discusión grupal tienen un efecto suturante que emerge de una idea de verdad, ya sea ésta la verdad buscada en lo que conforma al sujeto socio-histórico, o, la construida grupalmente como proyecto vital. Este enlace de proceso paralelos que se intersecan en algunos áreas unos con otros, abre camino para la justicia en un sentido profundo y con mayor fuerza. Por una parte se detona la capacidad de apelar al Estado desde una configuración de legitimidad anclada en la reflexión de los procesos propios activando mecanismos de ciudadanía basados en un constructo íntimo y la crítica al orden y por otro lado, apela a explicaciones que abonan a la comprensión histórica en la que estamos involucrados abriendo también opciones viables. La búsqueda de la verdad es prioritario en los países que, como el nuestro, ha visto transcurrir el tiempo a la sombra de verdades históricas que están armadas desde el poder y el uso de la violencia de Estado. El imaginario social construido con el sometimiento y la subordinación de las mayorías para llevar a cabo procesos extractivos, han tenido el correlato de la imposición de la fuerza y la destrucción de la vida colocando el devenir sobre una relación traumática con la historia y la memoria, lo que hoy arroja a las instituciones a una crisis profunda de legitimidad e incluso legalidad.

La relación entre la subjetividad y la crisis institucional que golpea al Estado ha provocado inconsistencias que la elaboración histórica permite desenredar a partir del análisis y la visibilidad de las fronteras o líneas abismales (De Sousa, 2011). Si como advierte Buttler (2006) el otro ha sido configurado como enemigo bajo el esquema de acción de la lógica neoliberal, si como advierte Mignolo, es en las líneas abismales donde emerge el pensamiento de frontera, es decir, la capacidad de rebelarse contra la inexistencia

entonces, la elaboración grupal o comunal de la verdad, es un camino de restitución, de la legitimidad, e impone abrir un espacio de lugar y tiempo para los cuerpo excluidos, configurando puentes y suturas que demandan co presencia.

En este ejercicio pedagógico se produce un mapa colectivo de la delimitación abismal con la opción de elaborar una cartografía del daño y de suturar las configuraciones de ruptura identitaria que ha provocado el borramiento del cuidado del otro. La verdad compartida y visibilizada, capaz de dismantelar “la verdad histórica” que ha impuesto el poder durante décadas de asesinatos, saqueos y deterioro del cuerpo y de los recursos biológicos del planeta apela a la justicia restitutiva de reparación de las heridas causadas. En éste orden se busca reestructurar el poder del eros, del deseo, en la emergencia de sujetos, individuales o colectivos, que reconocen la prohibición que permita que el pasado se repita.

La memoria perdida esconde una historia generalmente acompañada de violencia política e ideológica. En este sentido el “orden” es apuntalado con tal fragilidad que la vigilancia minuciosa de los recuentos históricos se dirige al ocultamiento de los rastros de quienes perpetran un daño. En última instancia, la capacidad de evidenciar lo que ha sido ocultado (puesto en el inconsciente social y psíquico como tecnología de la dominación) es un asunto epistémico y científico. Abordar las vivencias biográficas, los sufrimientos y el gozo con interés explicativo y comprensivo es una de las apuestas de la epistemología del sur o de una epistemología sentipensante .

La premisa de la sociología clínica, de que el sujeto *no puede construirse sino en el cruce de varios campos teóricos* (el trabajo pedagógico, psíquico, sociológico, histórico, economicista, etc., ) ayuda a la elaboración inter y trans - disciplinaria de soportes metodológicos para acompañarnos cuando el sujeto o protagonista en un episodio de violencia social, o traumático, queda inmovilizado o perece en las contradicciones de una historia que lo ocupa, el sufrimiento más allá de lo individual o lo interno, devela procesos que pueden ser encausados desde la energía social, afectiva, pedagógica, política o cognitiva. En ese sentido la afectividad, la creatividad y la angustia son portadores de historia.

Los Grupos de implicación movilizan la reflexión sobre un orden de determinaciones en el que la historia vivida en común se constituye en plataforma para el diseño grupal de otra historia posible. La recuperación de las estructuras cognitivas desde las bases sentipensantes se cruza con la hipótesis de que lo psíquico y lo social están ineludiblemente entrelazados y que van transmitiéndose generacionalmente, hasta tomar la forma en que cristalizan en una persona en concreto.

Epistemológicamente, la puesta en palabras, si bien comienza siendo un relato narrado por una persona, en sus propios términos, ante un grupo, la intervención de los otros, las técnicas auxiliares empleadas dirigidas a la construcción de hipótesis explicativas, pronto inscriben esas palabras en una relación de sentido, circunscrito a las contradicciones heredadas. De este modo, las palabras propias terminan siendo palabra colectiva que articulan un nuevo imaginario social.

La sociología clínica puede entenderse en el sentido etimológico de lo clínico, “klinè”, estar, acompañar a quien sufre, sociológicamente equivale a dialogar con, se refiere a asistir a una coproducción de saberes con personas, grupos y colectivos para la comprensión del cruce entre historia y biografía.

En los grupos de implicación y de investigación la gente trabaja sobre su historia para tratar de entender mejor los conflictos. La idea de la implicación y la investigación tiene que ver con desarrollar en un mismo lugar el trabajo sobre sí mismo, y la aprehensión de los mecanismos y procesos que operan para entender los conflictos de la propia historia. Habitualmente esos trabajos están separados. (De gaulejac, 2014).

*“Aunque el hombre no puede cambiar la historia (lo que aconteció), si puede cambiar la manera en que la historia actúa en él; El hombre no tiene una historia: es historia; El hombre es un "hacedor" de historias. Puede inventar historias, imaginarse dentro de un porvenir diferente a lo que ha vivido y actuar con miras a construir ese futuro”* (De Gaulejac, 2002)

### **El árbol genealógico**

La transmisión familiar, según Anne Muxel (2007), se construye con base en "una irresistible necesidad que moviliza a la memoria para reubicar la historia del individuo dentro del conjunto de los lazos genealógicos y simbólicos que lo unen a los demás miembros de la familia a la cual

está consciente de pertenecer". Así, pese a descender de una diversidad más o menos caótica, el individuo puede identificarse con un "nosotros", reconocer su inscripción en el orden de las generaciones y reivindicar una identidad apropiándose de cierta cantidad de atributos, designados como "características propias" que tratará de perpetuar a su vez. En México es relevante el reencuentro con nuestra herencia ancestral pues el despojo territorial se acompaña de la destrucción de la memoria indígena y de la identificación de la plenitud de sus desarrollos culturales tanto en el terreno político como en la grandeza de expresiones económicas y de la complejidad de sus prácticas sociales.

La segunda herramienta de interés para este trabajo, es la reconstrucción del árbol genealógico que también está acompañado por una indagación en la historia. La identificación de los acontecimientos sociales políticos y económicos que atraviesan a las generaciones que nos preceden, da cuenta de nuestro origen de clase, étnico, racial, anclado en el linaje parental y en las expectativas puestas en la biografía de cada uno de nosotros marcadas por la herencia familiar. El trabajar con el árbol genealógico, se asienta en una pedagogía que subyace a la crianza, (situada en los contextos latinoamericanos) en cuya práctica se moviliza el linaje del padre y la madre,<sup>49</sup> y se teje la identidad, lo que permite abordar la construcción y comprensión de las formas en que se tensa y dirime la posición social originaria (la clase social de origen). En este eje es importante el abordaje de las desigualdades de género, que permita visibilizar el lugar, las

---

<sup>49</sup> La investigación sobre el cambio y la transmisión generacionales realizada desde enfoques autobiográficos es relativamente reciente. El libro editado en 1993 por Bertaux y Thompson, pionero en este ámbito, recoge trabajos sobre contextos generacionales, familiares y de género en diferentes países, con una pluralidad de enfoques metodológicos. La monografía de 2002 de Formentiv aborda la construcción de la identidad de género a través de entrevistas en profundidad a varios miembros de cinco familias diferentes, con un enfoque hermenéutico y constructivista. Lani-Baylevi ha estudiado en 1997 la transmisión intergeneracional desde un punto de vista simbólico y subjetivo. En una publicación posterior, de 2006, Lani-Bayle y Malletvii han coordinado una investigación sobre acontecimientos importantes, formación y evolución generacional, con un enfoque internacional y comparativo. Por su parte, en 2001, Castaignos-Leblondviii se ha centrado en la transmisión intergeneracional en su propio contexto familiar, estudiando, a partir de las experiencias vividas por su padre, los traumatismos históricos y su repercusión en el diálogo generacional. Yzaguirre, F. y Castillo Mendoza, C.A. (2013). "Laperspectiva de la sociología clínica: una sociología de proximidad orientada al sujeto". En Actas del XI Congreso Español de Sociología: Crisis y cambio: propuestas desde la sociología, volumen ADENDA, pp. 832-840. ISBN 978-84-697-0169-0.

prácticas, la trasmisión intergeneracional como la trasmisión de lugares materiales y simbólicos que las mujeres asimilamos en nuestra trayectoria familiar.

Una vez realizada la indagación en el pasado de nuestro árbol genealógico, se invita al grupo a descubrir cuales son los episodios comunes para develar los elementos estructurales que problematizan o pautan continuidades en las trayectorias de los jóvenes. Este trabajo supone un ejercicio colectivo que desarticula la individualización de las problemáticas haciendo evidente que lo personal es político. El detonante de preguntas de investigación para el curso tiene como punto de partida la identificación de problemas que resultan de interés en la elaboración y reflexión de su árbol genealógico y el análisis biográfico. Ahí los alumnos serán capaces de identificar las relaciones de poder y dominación que los estructuran, donde también las posiciones de género pueden abrirse a la deconstrucción y la descolonización. Así mismo los participantes tendrán la capacidad de explicar su origen familiar en el contexto de los procesos históricos nacionales e internacionales con respecto a otros pueblos y entender las diferencias y similitudes así como los márgenes para el cambio social en sus propias situaciones.

La intención es que los alumnos puedan explicar el impacto de los procesos históricos haciendo evidente que la historia universal es relativizada en su centralidad si nos colocamos en la sucesión de hechos de la cotidianidad barrial, personal, familiar y visibilizamos la verticalización que se impone a los discursos históricos. En sentido inverso se invita a mapear la espacialidad en que cada uno vive, marcando las cualidades y sentidos que adquieren las relaciones que forman parte de su entorno pues ahí es donde se experimenta el interjuego de las estructuras de un modo particular, distribuyendo espacios y asignando orientaciones de acción y significados que configuran el territorio.

Como el lector advierte en la estructura de este trabajo, el cuidado de la vida se abordó a partir de cuatro ejes o dimensiones (que se describen en el capítulo uno) y se emplearon en la indagación cuyos resultados se integran en la articulación del capitulo, reduciendo la escala hasta el nivel de lo biográfico. La restitución de la comunidad y su valoración es la primera arista de interés explorada. El segundo foco es develar las relaciones de poder y dominación en las que cada uno se inserta, particularmente las desigualdades de género, sus vivencias y las de su linaje. El tercero es el ecológico, es decir la relación con la naturaleza y los bienes ambientales en los que se desarrolla nuestra biografía y dan cuenta del territorio. La articulación con esta tercera dimensión ocurre en el espacio – cuerpo – territorio y las prácticas sociales que permiten la descripción y comprensión de ritos, memorias y la emergencia de mapas distintos a los que son definidos por la cartografía institucional. Aquí es necesario entretelar la esfera económica que describe las prácticas productivas y distributivas en las que se inscribe el grupo familiar de pertenencia los problemas económicos que enfrentan y el horizonte que los jóvenes pueden visualizar desde sus orígenes .

Con estas miras y teniendo como eje central del trabajo pedagógico la necesidad de fortalecer el sentido comunitario (con el pasado de nuestra historia y con el colectivo grupal que acompaña la indagación) planteamos abordar los contenidos de cada unidad en función de las categorías mencionadas, con lo que las dimensiones micro y macro social se complementan y complejizan en su contenido explicativo, comprensivo y de cognición, epistémico y pedagógico donde resulta relevante hacer evidente el rol de los movimientos y las organizaciones que han modificado o permitido la continuidad del estado de cosas, destacando la centralidad del actor- sujeto en el espacio tiempo analizado.

La propuesta orienta la capacidad de identificar cómo se articulan las estructuras territoriales con las relaciones sociales y productivas que ahí se desarrollan junto con los conflictos distributivos y las lógicas de poder que se juegan a nivel espacial. Es relevante entender cómo se construye el territorio cuerpo dentro de las coordenadas espaciales y temporales analizadas, y la violencia contra los cuerpos y los recursos naturales, teniendo en cuenta que el cuidado de la vida se articula en relación con las posibilidades de satisfacer las necesidades para su reproducción y mantenimiento.

Comprender y visibilizar las interacciones entre el medio ambiente y las relaciones sociales - económicas que se desarrollan en el territorio contribuyen a explicar la configuración del lugar que, es reflejo o reproduce la violencia estructural, así como las formas de resistencia contra las lógicas hegemónicas. En este ejercicio se dejan competir procesos opuestos en la reconstrucción de la historia.

Como podemos advertir, pensar el cuerpo como territorio y anclar esta dimensión en la enseñanza de la historia también moviliza discusiones ocultas u ocultadas que se vinculan con las políticas públicas y las estructuras subyacentes a la cultura y las tradiciones, por ejemplo, en relación con la salud sexual y reproductiva, el derecho y acceso a la salud o la soberanía alimentaria. Entender las prácticas alimenticias, las prácticas institucionales de atención la salud pública o el cuidado de los bienes naturales colectivos y la manera en que se comprende su vínculo con la organización socio económica, son ejes clave de la soberanía territorial, de la autonomía de los pueblos, o de la subordinación y saqueo equiparables a la pérdida de soberanía de los cuerpos y las diferentes violencia de las que es objeto.

En el contexto actual de pérdida de valor de la vida, el estado de la salud o la alimentación, son factores sintomáticos del mantenimiento de relaciones coloniales de subordinación. En lo que respecta a los procesos estudiados, reconstruir la historia con la intención de comprender las relaciones económicas dominantes reconociendo las lógicas extractivas y coloniales, apunta a la visibilidad de estructuras económicas que compiten con el neoliberalismo imperante, haciendo énfasis en la relevancia de la escala en relación con las capacidad distributiva y de conservación de la vida. La escala, como advierte Buaverntura, define la emergencia de prácticas alternativas y hace visible las lógicas contrahegemónicas que ponen en juego los recursos con que los actores cuentan para proteger la vida.

Obviamente el transcurrir de una biografía tiene una duración mucho más corta que los procesos históricos de interés en los cursos de historia. El trabajo con el árbol genealógico es un puente que permite reconocer las relaciones temporales en un nivel intermedio, incentivando el pensamiento de continuidad con la duración larga, además de permitir a los estudiantes hacer breves investigaciones al interior de las estructuras familiares que van modificando y re elaborando las preguntas de investigación que puedan emerger a lo largo del curso. Por otra parte, los temas que parecen no alcanzar a tocar las biografías o la interlocución con las generaciones precedentes, forman parte de dinámicas de cambio y permanencia en que se tejen las identidades y las lógicas de control en los estados nacionales y los territorios. Estas marcas son rastreables en tanto somos capaces de comprender el peso de las estructuras sobre las trayectorias biográficas.

A la historia fosilizada se contrapone una memoria viva que adquiere centralidad en el cambio de escala y se interroga sobre si misma, sobre su propia construcción y fuentes. Se asemeja a la historia contemporánea que se va decantando en la memoria genealógica, la simbólica y

la subjetiva, tres facetas de la historicidad que entrelazan el pasado, el presente y el futuro. Indagar en los orígenes permite responder a las preguntas "¿quién soy?", "¿quienes somos?", fundamenta las identidades individuales y colectivas, las pertenencias, las filiaciones y los reconocimientos. De ella depende el problema de todos aquellos que han sido despojados de su historia o de quienes la rechazan por completo.

La memoria genealógica conduce al sujeto a aceptarse como heredero sin volverse por ello dependiente de su herencia; a reconocerse a sí mismo en tanto eslabón de una descendencia, un elemento situado en el punto de entrecruzamiento de varios linajes (de clase, cultura, etc.) , y a inscribirse en identidades colectivas, familiares, religiosas, étnicas, nacionales o de otro tipo. La memoria de las reglas, de las leyes, de las prohibiciones, de los límites, les recuerda a los hombres, a la idea de ser humano que está permitido o prohibido; las fronteras de lo humano y lo inhumano y las condiciones necesarias para mantener la unión, lo que "forja" a la sociedad. De ahí la necesidad de rendir testimonio al haberse confrontado con la barbarie y con conductas inhumanas, pareciera que el silencio pone en tela de juicio los fundamentos del vínculo social. En ese tenor están también los misterios en torno a la transmisión de los secretos familiares. La humillaciones o los actos vergonzosos que son colocados en lo mas hondo del olvido, dan cuenta de nudos que describen los lugares de calse, raza, etc que son develados a visibilizar las historias y sus conflictos .

La memoria de si, es expresión de la conciencia y de la subjetividad, nos permite a cada uno de nosotros definirnos, ubicarnos, reconocernos como un "uno mismo" frente a nuestro pasado (y por ende en la historicidad) y ante nuestros semejantes ( en la alteridad). Perder la capacidad de reconocerse es el síntoma de la locura que aleja al individuo de toda relación con el otro.

## **Pedagogía de la Historia desde el tiempo y sus líneas, historia de vida y novela familiar**

En lo que respecta a la novela familiar, los participantes indagan en el pasado desde su propia trayectoria, elaborando en principio una línea del tiempo en que se puedan visibilizar los acontecimientos relevantes, los momentos de coyuntura y de quiebre o de continuidad en sus propias trayectorias personales, familiares y escolares. Para usar este dispositivo se pueden trazar ejes paralelos: el espacial – territorial, para identificar los cambios ecológicos y ambientales que ocurren en el entorno de cada uno y las relaciones económicas que describen la clase de pertenencia del grupo familiar; en el segundo se esboza la dimensión biográfica, para explorar las experiencias personales relevantes; y, en el tercero se rastrean los procesos histórico sociales centrados en las coyunturas de interés económico y político nacionales, en el transcurso de una biografía; Para los fines que nos proponemos es importante que la transversalidad de los hallazgos, e incluso, curricularmente, trabajar con las diferentes áreas disciplinarias implicadas en el cuidado, reproducción y mantenimiento de la vida.

La indagación toma el carácter de una novela familiar y genealógica, transgeneracional, en la que estos determinantes, entendidos a la manera de contradicciones de clase, raza, género o, más genéricamente hablando, las contradicciones propias de los lugares ocupados por los actores de esa historia social, ocupan el estatuto de determinantes objetivos, aunque entendidos en tanto construcciones subjetivas.

La Novela familiar es un concepto de Freud, que remite a la fantasía, a la imaginación de los hombres y mujeres que cuentan la historia de su vida. En su recuento emerge fantasmas, se inventan orígenes. Cuando uno se cuenta a uno mismo, se trata siempre de cuentos, dice

Doubrovsky, hay que interrogarse sobre la función de contarse historias. Ello nos traslada a la cuestión de la transmisión. En particular, a las familias, ¿Cómo se relata a los niños la historia de la familia? ¿Qué queremos decirles? ¿Qué es lo que se prefiere no contarles? En este hilo analítico es relevante la forma en que es transmitido el rol de las mujeres, su papel o lugar en la novela familiar, así como la imagen de mujer transmitida.

La identidad se construye por un lado, de acontecimientos personales vividos, que forman la trama de una biografía. Pero, al mismo tiempo, estos elementos son comunes a la historia familiar, de una cultura, del medio social, de la clase de pertenencia, de la sociedad en la cual se vive. Entonces el individuo es un ser sociohistórico producido por ella; es actor de la historia y; productor de historia, en el sentido de que él cuenta historias y se cuenta historias.

Como se ha dicho, uno de los puentes entre la epistemología sentipensante y la sociología clínica es la indagación en la génesis social de los conflictos, los sufrimientos, las angustias y los sentimientos, de mayor relevancia explicativa cuando develan contradicciones inexplicables en la vida de una persona y desencadenan un malestar. El contexto histórico actual abierto por la etapa globalista del capital y la política neoliberal que incentiva la competencia y el individualismo extremo, asedian al cuerpo, las prácticas, las afectividades, las relaciones amorosas, bajo la impronta de garantizar la reproducción del capital y cosificar las energías vitales o vivas. Los conflictos en este orden adquieren características propias que nos someten respecto a la capacidad de sentir y de actuar. La pedagogía de la historicidad desde la genealogía, la novela familiar y el análisis de las trayectorias y los grupos de implicación, nos abre espacio para conectarnos con las líneas perdidas que la socialización vigente ha colocado en un sin lugar, ( es el caso de las prácticas ancestrales de cuidado, la fuerza de los lazos de identidad

arraigados en territorios y la cultura, la memoria sagrada, etc.). Se ha demostrado que en las etapas de mayor voracidad del capital, las comunidades herederas de prácticas originarias y las organizaciones de lucha social han logrado la sobrevivencia restituyendo mecanismos sociales que parecía perdidos, recuperando con creatividad valores y uso que están abriendo posibilidades subjetivas novedosas para enfrentar el desorden de la magnitud global que enfrentamos.

Las posturas investigativas feministas, contribuyeron al giro hacia la vida cotidiana, el esfuerzo de la historia para enfocar su metodología en la pequeña escala, el giro en las Ciencias Sociales respecto al distanciamiento de la racionalidad, han obligado a reconocer que las subjetividades no son independientes de los estados cognitivos. Como sabemos, los métodos comprensivos son pertinentes en su carácter científico, sin embargo, el reconocimiento de epistemologías de este corte solo ha sido abordada desde la perspectivas del Sur en el correlato del armado de una estructura teórico – metodológica que sostiene una forma de conocer el mundo en que se visibiliza el lugar de emergencia del saber, otorgando visibilidad a las lógicas de subordinación que imponen las estructuras de poder. La historia de las emociones, nos ofrece una gradación de registros que enfatizan y ponen de relieve las pulsiones, como advierte la Sociología Clínica, cuya contribución comprensiva es el corazón y vitalidad de la historicidad.

La historicidad es un proceso dinámico, que nunca puede darse por adquirido, y que consiste en aprender del pasado para ubicarse mejor en el presente y proyectarse en el futuro. Empieza, por ejemplo, cuando se rechaza el pacto de silencio y los relatos que pretenden ocultar tras una pantalla un secreto de familia. O bien cuando se ponen en tela de juicio las versiones de la "novela familiar" privilegiadas por las ramas supuestamente más nobles de la genealogía en

detrimento de las demás, como si el valor de los ascendientes solo pudiera ser medido con el rasero de la posición social (De Gaulejac, 2002). Reconocer el conjunto de las propias filiaciones y rehabilitar nuestro pasado ancestral, incluso de aquellos hasta entonces desdeñados, va restaurando la historia. Ello conduce a rechazar la interiorización de las normas que estigmatizan y que condenan a la amnesia respecto a la subordinación propia y la de otras y mirar hacia los lugares de frontera, el de nuestras raíces excluidas, despojadas, visibilizando el legítimo deseo de elevarse y revelarse contra ese orden. La Epistemología del Sur lleva esta reflexión a la organización, la restitución de la comunidad y la acción de los movimientos sociales.

Tomar conciencia de ello nos permite ganar autonomía frente a los condicionantes que nos rodean y comprender en qué medida, lo que somos es una respuesta a las contradicciones sociales, culturales y familiares que nos han atravesado. (Yzaguirre y Castillo Mendoza, 2013). La práctica de la sociología clínica tanto en su faceta investigativa como interventiva, estimula una epistemología pluralista subrayada por Rhéaume (2005) y Torregrosa (2013), en la cual son "sujetos de conocimiento" ambos, el sujeto y el investigador. La epistemología a la que conduce el enfoque clínico establece que la dinámica democrática del grupo de participantes permita modelar libremente aspectos del dispositivo de intervención, de manera que cada una resulta única y singular, como lo son sus participantes, las interacciones que se crean entre ellos y el proceso de co-construcción de saber puesto en marcha (Rhéaume, 2005: 78).

Las metodologías hasta ahora planteadas, permiten una aproximación a las fracturas que deterioran la capacidad de cuidado, mantenimiento y reproducción de todo lo vivo con particular impacto en las adolescentes. Se sostiene en la memoria y la historia que proporcionan herramientas para abrir camino a nuevas prácticas

y discusiones en relación a las situaciones problemáticas que cada una reconoce. La reconstrucción de la comunidad, el enfoque de la economía radical, la visibilidad y decolonialidad de las relaciones de poder (particularmente entre hombres y mujeres), se van elaborando en la de – construcción de la historia propia, que a su vez moviliza las epistemologías emergentes de las protagonistas.

La formación de grupos de implicación como estrategia didáctica en el aula, impulsa la búsqueda colectiva de soluciones que solo los participantes pueden definir. Isabel Burdiel apela a la capacidad para construir y problematizar las nociones de experiencia, identidad, subjetividad y las técnicas argumentativas utilizando las narraciones propias. Los recursos expresivos de la narración/narraciones biográficas que se emplean en la historia de vida hacen visible la voz de las mujeres y el encuentro del lugar que nos ha sido heredado, aprehendido (de cara a las líneas abismales que nos arrojan constantemente al no lugar) y que asimilamos a veces en la resignación o en la lucha constante por reposicionarnos. La historicidad de las emociones o las trayectorias amorosas abren senderos para discusiones feministas más cercanas a la exploración de nuevas formas de relacionarnos.

Una dimensión subyacente a la categoría de mujeres es el lugar de la juventud y las posibilidades de enfrentar los riesgos a la vida de cara al contexto de violencia, individualización y ruptura de los lazos de cuidado básicos. La propuesta pedagógica que intentamos, se dirige a la comprensión de que la situación de vulnerabilidad asociada a la población joven es estructural, donde operan procesos y tecnologías de dominación que enarbolan las clases conservadoras y cuyo eje central es el extractivismo.

El tercer eje de interés son los cuidados como una interacción social en que participan los ecosistemas, la vida humana y no humana. En este terreno la propuesta plantea un tratamiento interdisciplinario que buscan rehabilitar la dimensión de espacio y tiempo. La capacidad de reconstruir el lazo de comunalidad para establecer intercambios biológicos no extractivos, se aborda desde la subjetividad ligada al territorio cuerpo y lugar tierra que contiene a todo lo vivo. La politización de los cuidados supone una distribución de los recursos y de las tareas en un anclaje de valoración que pone la vida en prioridad.

Una de las complejidades de la propuesta es la relación docente - investigador en la investigación acción. Hay que mencionar que las relaciones de subordinación que se reproducen al interior de las instituciones, recuerdan las múltiples formas de violencia que operan en la sociedad, sobre todo a mediada que el Estado es capturado por las corporaciones que le imponen la administración de la muerte. La violencia simbólica y física que se ejerce en el territorio escolar, trastoca el contexto cotidiano de los estudiantes y docentes configurando una de las líneas abismales que los jóvenes se ven obligados a sortear. Así, la implicación, la historicidad y la concientización en los procesos sociales estructurantes del orden, permite la emergencia de alternativas que los mecanismos y grupos de control tratarán de obstaculizar.

Los docentes, obligados por la impronta de la política educativa movilizada en los planes y programas, la estructura curricular y las demandas de producción de los investigadores, han contribuido a fracturar el puente entre la investigación científica (reducida a la demanda de insumos para el diseño de políticas públicas de las élites en el gobierno) de las prácticas en aula y las necesidades de los jóvenes.

La investigación – acción, por su parte, está centrada en la restitución de los investigadores de formular preguntas de investigación desde la práctica docente, en un apelo a la capacidad de las universidades de responder a los problemas sociales que generan sufrimiento y de incidir en la búsqueda colectiva de respuestas de la mano de los sujetos actores formados ética y epistémicamente en la implicación con la realidad que vivimos.

En el panorama nacional, la docencia en el bachillerato se ha sostenido, tradicionalmente, con una importante proporción de profesionales contratados en su mayoría por horas, a los que se les denomina profesores de asignatura. Las estadísticas nacionales informan que en el nivel medio superior, 66% de los maestros trabajan por horas y los docentes de tiempo completo representan menos de 13% en el país, según datos del INEE para 2015.

Según Martínez Martínez, Margarita, & Ibarrola, María de. (2018). En las estadísticas del COBACH de la Ciudad de México se estiman más de cinco mil profesores y profesoras en servicio que laboran en el turno matutino, vespertino o mixto junto con otros que trabajan a distancia. No hay datos que hagan una clara distinción entre los tipos de contratos con los que cuentan los docentes ( de tiempo completo, medio tiempo y por asignatura que puede amparar una amplia diversidad de horas/semana/mes de contratación). En el Colegio de Bachilleres, el personal académico alcanza hasta 28 horas-semana-mes en el desempeño de la función, lo que vulnera su estabilidad laboral y de ingreso.

En buena parte de los casos, la relación laboral con el COBACH o con el CCH no constituye la única fuente de ingreso de los docentes. Sin duda, estas condiciones no permiten al profesor de asignatura considerar a la institución como su sustento de vida. La valoración que hace pasa

por los siguientes hechos: cuántas asignaturas imparte en un mismo ciclo; de qué semestre son, la cantidad de grupos a atender; la concentración o dispersión de sus horas; secuencia, o no, en los días de la semana para acudir al plantel; y el trabajo diferenciado que implican esos escenarios marcados en el contrato (Martínez Martínez, Margarita, & Ibarrola, María de, 2018).

En el CCH, los profesores de asignatura sostienen el 80 % del trabajo de enseñanza. Una mínima cantidad de ellos puede disponer de horas para la investigación. La concentración del salario en una minoría y la vulnerabilidad del tipo y tiempo de contrato evidencia las líneas abismales en el ejercicio de docencia. Desde otro enfoque, una posibilidad para reposicionar a los trabajadores de la educación como sujetos colectivos y abrir zonas de búsqueda de soluciones para sus propias circunstancias es la formación de grupos de implicación entre profesionales. Como se ha mencionado la mayor parte de las instituciones cuentan con procesos formativos que pueden ser una oportunidad para la democratización de las universidades pues el personal docente está habido para encontrar solución a sus demandas y para utilizar en la construcción de espacios institucionales de co-presencia .

## Bibliografía

Anzieu, D., & Enriquez, E. (1999). La rencontre du groupe. *Revue française de psychanalyse*, 63(3), 737-749.

Alonso, G., Herczeg, G., Lorenzi, B., & Zurbriggen, R. (2007). Espacios escolares y relaciones de género. *Hacia una pedagogía feminista*, 107.

Augé, M. (2020). *Los no lugares*. Editorial Gedisa.

Bleichmar, S. (2010). *La subjetividad en riesgo*. Topía.

Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción* (Vol. 68). Universitat de València.

Butler, J. (2006). Vida precaria. *El poder del duelo y la violencia*.

Carcano Valencia, Érika. Ecofeminismo y ambientalismo feminista: Una reflexión crítica. *Argumentos (Méx.)*, vol.21, n.56, pp.183-188. ISSN 0187-5795

Castrillón-Guerrero, L., Riveros Fiallo, V., Knudsen, M. L., López López, W., Correa-Chica, A., & Castañeda Polanco, J. G. (2018). Comprensiones de perdón, reconciliación y justicia en víctimas de desplazamiento forzado en Colombia. *Revista de estudios sociales*, (63), 84-98.

Colegio de Bachilleres (1992). Reglamento del personal académico del Colegio de Bachilleres. México. Recuperado de [http://www.cbachilleres.edu.mx/cbportal/pdfs/marco/pdf/interno/personal%20academico/reg\\_pacad.pdf](http://www.cbachilleres.edu.mx/cbportal/pdfs/marco/pdf/interno/personal%20academico/reg_pacad.pdf)[http://www.cbachilleres.edu.mx/cbportal/pdfs/marco/pdf/interno/personal%20academico/reg\\_pacad.pdf](http://www.cbachilleres.edu.mx/cbportal/pdfs/marco/pdf/interno/personal%20academico/reg_pacad.pdf) [ Links ]

Coraggio, J. L., Acosta, A., & Martínez, E. (2011). *Economía Social y Solidaria: El trabajo antes que el capital*. Abya-Yala.

Cova, N. S. (2005). El Ecofeminismo Latinoamericano, Las Mujeres y la Naturaleza como Simbolos. *Cifra Nueva, Universidad de los Andes-Trujillo*

De Gaulejac, V., & Ochoa, H. S. (2002). Memoria e historicidad (Memory and Historicity). *Revista mexicana de sociología*, 31-46.

De Gaulejac, V., & Taboada, L. (1994). La lucha de lugares. *Desclée de Brouwer, París*.

De Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del sur. *Utopía y praxis latinoamericana*, 16(54), 17-39.

De Gaulejac, V., 2014 ., *Las paradojas de la vida cotidiana/ Entrevista realizada por Sonia Santoro*. Pagina 12

De Sousa Santos, B. (2018). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI.

Durkheim, E. (1987). La división social del trabajo. *Madrid: Akal*.

Foucault, M. (1992). Cuerpo-poder. *Microfísica del poder*.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo xxi.

Freud, S. (1994). La descomposición de la personalidad psíquica. *Obras completas*, 22, 1932-1933.

De Gaulejac Impresiones posteriores al seminario *Novela familiar y trayectoria social*", en memorias del "Encuentro Nacional...", *op.cit*.

Fernández, G & Hamai, J. P. (1997) Reflexiones psicoanalíticas sobre los " Grupos de implicación e investigación" de la Sociología Clínica.

Fernández Gaos, Carlos y Perrés, José - "¿Escucha de la realidad psíquica vs. escucha de la realidad objetiva?, ponencia presentada al *Coloquio Internacional de Sociología Clínica e Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales*, Cuernavaca, Mor., México, junio/julio 1997.

INEE (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México

Izaguirre, F., Garrido, A., Almagro, A. (2019). «Talleres de implicación con relatos de vida para afrontar el desempleo en España desde la sociología clínica». En Araújo, A.M. (Coord.), *Sociología clínica desde el Sur. Teoría -Praxis*, pág. 95-124, Montevideo, Psicolibros Universitario.

Ginzburg, C. (2018). *El hilo y las huellas: lo verdadero, lo falso, lo ficticio*. Fondo de Cultura Económica.

Hinkelammert, Franz y Mora, Henry 2009 “Economía para la vida”, en Antonio David Cattani et al (Org) *Diccionario de la Otra Economía*, UNGS/ALTAMIRA/ CLACSO, Buenos Aires. 2005 *Hacia una economía de la vida*, San José, Editorial Departamento Ecuménico de Investigaciones.

Koessler, M. (2015). *Violencia y habitus: paramilitarismo en Colombia*. Siglo del Hombre Editores.

Korol, C. (2007). *Hacia una pedagogía feminista: géneros y educación popular*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo: América Libre, 2007.

Lewin, K., Tax, S., Stavenhagen, R., & Fals, O. (1946). *La investigación acción participativa. La investigación-acción y los problemas de las minorías*.

Lugones, M. (2010). *Hacia un feminismo descolonial. Teoría y pensamiento feminista*.

Madrazo, J. A. (2004). Diálogo con Ana María Araujo: Sociología clínica, una epistemología para la acción. *Atenea (Concepción)*, (490), 177-189.

Maffía, D. (2006). Desafíos actuales del feminismo. *Hacia una pedagogía feminista, géneros*

- Márquez, J. C. H. (2016). Fernand Braudel, la historia y el tiempo. Una introducción. *Revista SOMEPSO*, 1(2), 8-37.
- Martínez Martínez, Margarita, & Ibarrola, María de. (2018). Conformación de una identidad docente entre profesionistas universitarios contratados por asignatura en el nivel medio superior. *Sinéctica*, (51), 00008. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0051-008](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0051-008)
- Marx, C. (2002). El Capital. Capitulo XXIV. La llamada acumulación originaria. *Obras escogidas*.
- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica*, Madrid.
- Mbembe, A. (2020). *Necropolítica*. Melusina.
- Mena, N. P. (2017). Memoria : un recorrido por algunas reflexiones y perspectivas. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 17(32), 209-227.
- Merlin, N. (2018). Trauma y memoria. *Educación en Revista*, 34(70), 101-116.
- Mignolo, W. D. (2003). *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo* (Vol. 18). Ediciones Akal.
- Muxel, A. (2007). *Individu et mémoire familiale* (p. 226). Hachette Livre.
- Niethammer, L., & Pradilla, V. (2004). Intervenir en la memoria. *Historia, antropología y fuentes orales*, 41-48.
- Pardo, F. J. R., Martín, I. M., & García, M. B. (2020). Sentido de la educación para la ciudadanía desde pedagogías feministas, críticas y decoloniales. Una propuesta para la formación del profesorado. *Revista Izquierdas*, (49), 120
- Pichón Riviere, E. (1980). Historia de la técnica de los grupos operativos. *Revista "Temas de Psicología Social"*, 4(3).

Porro, N., Germaná, C., López, C., Medina, G., Ramírez, Y., Amaral, M., & Amaral, P. (2008). Capacidades organizativas para el manejo forestal comunitario frente a las demandas y expectativas oficiales. *Manejo forestal comunitario en América Latina: experiencias, lecciones aprendidas y retos para el future*. CIFOR, Bogor, Indonesia, 163-194.

Quiroga, Natalia 2009 “Economía Feminista y Economía Social. Contribuciones a una Crítica de las Nuevas Políticas de Combate a la Pobreza”, Universidad Nacional de General Sarmiento (tesis de maestría, MAES)

Ramallo, F. (2017). Narrativas descoloniales,(re) escrituras de la historia y enseñanzas otras: entre apuestas y contextos. *Educación, lenguaje y sociedad*, (14), 6..

Raúl Zibechi, Dispersar el poder. Los movimientos como poderes antiestatales, Tinta Limón, Buenefghvos Aires, 2006.

Reguillo, R. (2012). *Culturas juveniles: formas políticas del desencanto*. Siglo XXI Editores.

RESS, M. J. (1998). Las fuentes del ecofeminismo: una genealogía. *Conspirando. Revista latinoamericana de ecofeminismo, espiritualidad y teología*, (23).

Ricoeur, P., & Neira, A. (2003). *La memoria, la historia, el olvido* (pp. 539-591). Madrid: Editorial Trotta.

Schenquerman, C. (1981). Retorno al cuerpo e interpretación simbolizante. *revista Trabajo del psicoanálisis*, 1(1).

Scott, J. W. (2011). Género:¿ Todavía una categoría útil para el análisis?. *La manzana de la discordia*, 6(1), 95-101.

Segato, R. L. (2018). La guerra contra las mujeres. *Politica y Sociedad*, 55(2), 639-643.

Shiva, V. (1996). *Abrazar la vida: mujer, ecología y desarrollo*. horas y HORAS..

Springer, S., de Souza, M. L., & White, R. J. (Eds.). (2016). *The radicalization of pedagogy: Anarchism, geography, and the spirit of revolt*. Rowman & Littlefield.

Vidal-Naquet, P. (1994). *Los asesinos de la memoria*. Siglo XXI.

## **Conclusiones**

Plantear una propuesta pedagógica para el cuidado de la vida orientado a las mujeres adolescentes que cursan la educación media superior en el sistema público, supone partir de coordenadas temporales y espaciales propias que obligan a dialogar con nuestros orígenes. El territorio nacional y nuestros pueblos originarios fueron saqueados y sometidos violentamente con fines extractivos desde la etapa colonial. Actualmente estos procesos siguen abiertos, las estructuras de dominación en que se inscribe nuestra nación apuntan hacia las dinámicas que han amarrado al poder político con los intereses económicos. La violencia sobre las adolescentes que hoy tiñe de rojo a nuestro país, descansa en esos pilares, en los que las élites políticas aliadas con intereses internacionales legales e ilegales, movilizan prácticas de corrupción y desmantelamiento de las funciones institucionales de cuidado.

En la etapa actual de integración de los mercados a escala global conocido como globalización, la pérdida de las capacidades del Estado para regular la relación capital trabajo ha desencadenado riesgos sobre la reproducción, cuidado y mantenimiento de la vida sin precedentes. Para abordar esta realidad compleja y contribuir en la búsqueda de soluciones enfocadas en el terreno de acción de la pedagogía, esta investigación propone una estrategia de investigación que utiliza el cambio de escala en términos comprensivos para visibilizar el anclaje de las experiencias microsociales, los sufrimientos, las angustias, las fracturas y continuidades cuyo corazón son los procesos de largo aliento.

En términos categoriales existe una disputa de definición, semántica y contenido en la conceptualización de cuidados, de vida, de juventud, incluso de mujer y por su puesto, en el escenario pedagógico. Esta disputa da lugar a las discusiones de cada capítulo y tejen la presentación de los resultados de la investigación. Esta confrontación es política y

deja sus marcas en las políticas públicas que pesan sobre el sistema educativo nacional. El horizonte pedagógico, el currículo, los fines educativos o la didáctica, así, la escena educativa no pueden desconocer las tensiones en juego.

Los riesgos sobre la vida se discutieron tomando en cuenta los dos proyectos de sociedad en pugna. Los marcos conceptuales a los que se ciñe la propuesta se vinculan a la epistemología del sur y el buen vivir dada la capacidad explicativa para entender y dar respuesta a los riesgos que enfrentan los jóvenes, específicamente las mujeres. Con esta elección teórico - conceptual recuperamos cuatro dimensiones analíticas que sostienen la exploración diagnóstica y aportan densidad a la intervención didáctica: la pertenencia comunitaria, las relaciones de poder, el reconocimiento de epistemologías emergentes, el abordaje del territorio y la economía y ecología radial.

¿Cómo pueden ser atendidas las necesidades de los jóvenes, específicamente de las mujeres ? Para responder a esta pregunta recurrimos a la dos herramientas: la epistemología del sur que impulsa el feminismo y la descolonialidad y, por otra parte a la sociología clínica. La primera proporciona hipótesis explicativas sobre la crisis de la vida con herramientas conceptuales que apuntan a las relaciones de subordinación en una crítica profunda a las relaciones de poder. La segunda proporciona herramientas metodológicas en la indagación de la realidad permitiendo visibilizar en coordenadas situadas los sufrimientos y angustias que subyacen a las narraciones de las entrevistadas. En ese lugar en que están las mujeres adolescentes y su paso por la educación media superior, en esas fronteras en que estuvimos e incluso estamos las mujeres que miramos el pasado y el presente, emergen la propuesta para reorganizar el tiempo y el espacio “mujer” desde la pedagogía de la memoria y la historia con un enfoque interdisciplinario y transversal.

La centralidad del sujeto, colectivo e individual es una apuesta que atraviesa la genealogía de las ciencias sociales sobre todo desde su raíz crítica, con alcances que han tenido muy buen puerto en las corrientes pedagógicas latinoamericanas. La posibilidad de formar sujetos reflexivos ha sido objeto de estudio de la pedagogía por décadas, tensionando la capacidad de acción en relación con los determinantes que signan las vidas individuales. Podemos observar este alcance en las matrices que dan cuenta de las estructuras institucionales y el horizonte pedagógico planteado por las instituciones. Ejemplo de ello son la escuela activa, la propuesta de Freire (1974) en América Latina y las iniciativas educativas durante la revolución socialista en China. Las pedagogías decoloniales apuntan a la restitución del ser. Frente a procesos de subalternidad, los imperativos pedagógicos que son enaltecidos demandan la reconstrucción de la vida colectiva de existencias negadas históricamente y llaman al uso de un conjunto de metodologías psíquicas, analíticas y organizacionales que convocan conocimientos subordinados en contextos de prácticas de marginalización. La enseñanza, así entendida es capacitar al sub – otro a tomar una posición en la cual, él o ella, actúan, reconociendo que la escuela forma subjetividades, abre la reflexión y lleva a la praxis, posibilitando la liberación propia a partir de la autodeterminación. Este camino signa los marcos conceptuales y los esfuerzos didácticos.

La crisis de la vida se frasea en los testimonios de las mujeres adolescentes con enunciaciones muy claras en términos de inseguridad en la calle, disolución de los lazos de afecto, pasa por la destrucción del medio ambiente e incluso por la pérdida de garantías alimentarias que luego se traslada a la alimentación cotidiana y la posibilidad de acceder , o no, a alimentos sanos o limpios. La calle y el futuro son los márgenes donde se configuran las fronteras, las fracturas, donde el espacio y el tiempo parecen inconmensurables. Coordinadas con grieta,

sin embargo, con fisuras o agujeros donde cabe la creatividad de respuestas dada la capacidad de tejer compañía en la socialización entre amigos, familia o vecinos y construir comunidad y territorio o crear tiempo vital para la compartencia.

Ahí sedimentan las demandas en la definición de políticas públicas de cuidado de la vida, educativas, de trabajo, salud pública etc., y por ende los marcos teóricos y conceptuales que perfilan los planes y programas de estudio. Empero, la muerte en sus muchas formas nos acecha desde el poder de un Estado capturado por intereses corporativos hasta la médula. Con la semilla del poder se ha logrado instaurar la legitimidad de la desigualdad, naturalizando las relaciones de subordinación entre unos y otros, asegurando la exclusión que se opera con la intermediación de los contenidos educativos.

Si bien la importancia del Estado en las tareas de cuidado es relevante, la democratización de las instituciones y por tanto del contenido de las políticas, se sostienen en las tareas cotidianas de mujeres y hombres que como protagonistas, sean capaces de dar cauce democrático a la praxis social. En este sentido resulta urgente la democratización de lo íntimo, de lo privado que es público, de las relaciones familiares o afectivas. La casa y la posición de las mujeres en las historias genealógicas es el primer espacio que demanda co-presencia.

A contrapelo, la bandera democrática ha sido principalmente encausada por la esfera económica y no por la vida íntima, la crítica a los sistemas autoritarios se erige a cambio de la operación libre de los mercados que perpetúa la gobernabilidad conservadora. La inestabilidad financiera de las últimas décadas es la manifestación clara de la asimetría

que explica las contradicciones abismales que se manifiestan en lo local y en las crisis económicas que impactan en el empleo y por ende en la economía familiar de la que los jóvenes dependen. Ahí, en los barrios, en las calles de las colonias populares, la población se acomoda en los límites, en el afuera del adentro donde se juega la biografía: de estas discontinuidades emerge el temor de no ser aceptada para encontrar un lugar en las instituciones de educación media superior, la fractura de los lazos de amistad (en vilo bajo las tantas demandas del individualismo extremo), la imposición del consumo como parámetro de integración, entre otras vicisitudes. Esta es quizá la paradoja más importante: el capitalismo en la fase vigente busca establecer normativas en lo social para que el mercado financiero pueda actuar sin reglas.

La globalización puso en el puntero una nueva etapa para el desarrollo del conocimiento en que la humanidad ha visto rebasadas las barreras espaciales y temporales de forma sin precedente. El tiempo y el espacio se rompieron favoreciendo la capacidad y alcance de los negocios mundiales pero arrojaron al sin lugar a los tiempos vitales, borraron el espacio para los cuerpos residuales, dejando sin tiempo al gozo, el placer, la reflexión, la crianza, los horarios de comida y a muchos procesos biológicos que están fuera del alcance de la comercialización, incluyendo el ritmo de la siembra y de la cosecha (vuelta hoy industrial y química). En pocas palabras, se derrumba al éros. Asfixiar al cuerpo sin tiempo para la existencia, es una estrategia minuciosa para la muerte del cuerpo físico adolescente, joven o adulto y también para la muerte de la tierra y para la escasez de todo lo vivo.

Las contradicciones de la globalización pueden ser entendidas bajo el canon esperanzador de la dialéctica que plantea la posibilidad de una síntesis en el desarrollo histórico, pero si observamos el mundo de las paradojas que no suponen una contradicción abierta sino

inconsistencias que se interiorizan biográficamente, el resultado es una distorsión. Así, la angustia y el sufrimiento son quizá un mecanismo de adaptación a un entorno incoherente. Queda preguntarse si ahí es posible la contradicción o es necesario desarticular el enredo de distorsión que acorrala la vida en un sin sentido para reunir la fuerza física y psíquica suficiente para plantearse una alternativa.

No podemos hablar de un posicionamiento homogéneo que permita definir la realidad de las mujeres adolescentes que entrevistamos en términos solo individualistas o emancipatorios en su totalidad. A excepción de quien forma parte de Asamblea de Barrios no se identifico otra comunidad de pertenencia o de participación pública o colectiva más allá de la familia, por lo que el sentido de pertenencia en comunalidad esta desarticulado o en el mejor de los casos reducido a su mínima expresión. La formación de grupos de amigos en el barrio o en la escuela son los lazos casi exclusivos que se encontraron, sin que estas agrupaciones puedan dar el salto para activar la discusión política o la estructuración de organizaciones para encara de manera colectiva las problemáticas que los jóvenes enfrentan.

La alegría femenina joven mira la vida como algo hermoso aún a sabiendas de las diferenciaciones visibles en la comparación de unos respecto a otros, aún reconociendo que hay quienes tienen menos suerte. ¿Cómo se incorpora esa realidad desigual en la comprensión del mundo?. Hay matices. Pese a constatar la crudeza de la vida de otros y poderla narrar, el estímulo a la competencia ha tenido la capacidad de interiorizar las aspiraciones de integración al orden sobre todo desde el consumo, clave del lugar que es ocupado o que se desea ocupar: “un coche, una casa, puedes tener lo que tú quieras”, si logras un trabajo exitoso y buenas relaciones que te permitan colocarte en una posición adecuada, dice una de nuestras entrevistadas. La desigualdad propia en tanto mujeres, es matizada si las relaciones de

consumo permiten alguna ventaja, al menos en esta etapa del ciclo vital femenino. Después, en la edad adulta, habrá que sortear el ejercicio de la dominación en toda su crueldad (el hostigamiento en la calle o en el espacio laboral, la violencia de género en las relaciones de pareja, la jornada triple, etc.)

La fuerza integradora más dinámica a la que pueden aspirar las mayorías no es el acceso al conocimiento o a una comunidad de acogida, sino a consumir. La posibilidad de vislumbrar alternativas, de buscar placer en el trabajo o en la felicidad en colectivo, es una opción casi exclusiva de quien ha tenido la experiencia, el aprendizaje y la herencia de la lucha social, de otra forma, las vidas son arrojadas a reconocer la premisa de pertenecer al orden establecido, aun rosando la indiferencia por las desventajas y conflictos de otros, quisa atenuado si el lazo de amistad es tan fuerte como para implicarse en las vidas de otros o siempre que el sin sentido resista cualquier confrontación con la realidad y pueda ocultar con fuerza la opresión propia.

Como pudimos advertir, la desaparición y violencia contra las mujeres adolescentes va en ascenso. Ver resquebrajar sus vidas nos rompe a todos y todas pues la trayectoria de una vida joven esboza lo que de alguna forma ha experimentado cualquier persona en mayor o menor medida en los márgenes del espacio tiempo cercanos. Los rasgos que en estas líneas se dibujaron dan cuenta de lo implicados que estamos en la trama de las vidas de otros, de las muchas implicaciones de mirarnos en los rostros de otras mujeres en la comprensión de que ahí se advierte una explicación para nuestra propia realidad y se visibiliza algo de la estática social que nos atraviesa. Un mecanismo que permite la reproducción de las condiciones vigentes, es desenmarcar de las fracturas que nacen en la esfera económica, el temor particular,

que probablemente todas hemos sentidos (a los feminicidios, a la agresión física, verbal, sexual o psicológica).

Las estructuras familiares, único reducto de comunidad y cuidado permanente, es también golpeado por las crisis sociales. La pérdida del linaje paterno contribuye a la reestructuración de las relaciones del grupo de consanguinidad, dejando sin comprensión el abandono afectivo y económico del padre junto con la angustia de madres que enfrentan la manutención y cuidado de los hijos con los recursos a su alcance. De la mano con la fractura biográfica está el trauma de los abogados y las audiencias en los juzgados cuando los padres no logran un acuerdo para hacerse cargo de las adolescentes. Los secretos familiares, incluso el nombre del padre, la indagación en la memoria en el árbol genealógico sobre el lugar social de las mujeres o los secretos que subyacen a la desigual distribución de los recursos materiales, de reconocimiento y valoración del trabajo femenino, revelan el estatus desigual de los cuidados y de quien se encargan de esta tarea: las mujeres de nuestra historia propia. En el corazón de su democratización está el valor de la vida.

Esta discusión ha sido uno de los principales alientos en las diferentes coordenadas del sur y particularmente en América Latina, donde se observa la efervescencia de pensamientos, metodológicas, epistemologías y propuestas explicativas para pensar históricamente las genealogías que sostienen las diferencias. Las formas de dominación pasadas y presentes, han llevado a la hipótesis de que las relaciones de poder subyacentes que operan biográficamente en las subjetividades puede ser desarticuladas en dos niveles: El primero en el terreno de la visibilidad de los conflictos que imponen las diferencias (en la mayor parte de los casos anclada en estructuras extractivas). El otro nivel son los anclajes

dentro de las subjetividades que pueden ser susceptibles de un trabajo de recuperación identitaria y territorial.

Sí. Efectivamente, la disputa por el tiempo y el espacio son medulares. El espacio se redujo en cuanto al acceso de la información y la difusión de acontecimientos que ocurren en cualquier parte del mundo pero, la información no es automáticamente traducible en beneficios para la vida a la vez que se redujo literalmente el espacio vital. Ejemplo de ello es la imposibilidad de acceder a una vivienda para la crianza y la reproducción, convertido al espacio en privilegio y afán especulativo. El tiempo y el espacio transcurren ahora también mediados por nuevos valores que se convierten en disposiciones sociales a la manera del habitus apuntalando la desigualdad, sobre todo en aquellos barrios en los que es visible el descolocamiento de la vida marcado por el descuido de la infraestructura. El tránsito de personas marginadas, inseguras, sujetas al despojo de formas distintas, explica algo de los procesos que impactan en los márgenes. El trastocamiento del tiempo y espacio son fundamentales en el intento de construir coordenadas para el cuidado de lo vivo.

El espacio – territorio amplifica la disputa entre el modelo mercantil que se impone a la vida y la defensa del territorio que sostienen las luchas de las organizaciones y movimientos o las necesidades libertarias de subjetividades que se revelan contra el orden. La capacidad de las mujeres jóvenes de apropiarse del territorio, de las banquetas y las calles cercanas a su vivienda, la demanda de los padres de acomodarse en la calle para obtener algún ingreso en vista de la pérdida del empleo, son marcas de los conflictos territoriales en que también se pone en duda la legalidad vigente, sobre todo frente a la comercialización de drogas, los riesgos de la delincuencia, y las mafias políticas que buscan algún provecho en este caos

donde incluso los partidos políticos se asocian a los grupos delincuenciales o actúan corporativizando la lucha por el espacio en lugar de aliarse con sus representados – el pueblo.

En la balanza de este sin sentido, la comunicación propagandística des territorializada vinculada a las corporaciones internacionales, trastoca a los jóvenes, imponiendo códigos culturales para el consumo en las plazas. Frente a ello el café del barrio, los parques, las canchas públicas o el estar juntos en la cera de la calle se erige como discurso alternativo aún sin ánimo de confronta.

Los barrios de las entrevistadas son un reflejo de las coordenadas de lugar que articulan la clase social, el género, la edad, etc., son recovecos explorados, descubiertos o desconocidos según las redes sociales que cada una es capaz de tejer y cuya disección se da en compañía, en recorridos colectivos y deja ver la capacidad de develar las formas de dominación y sujeción. Crear lugar al interior del barrio supone desorden, rumbo incierto, quizá experiencias fallidas, vergüenza, desilusión o creatividad y creación, junto con una competencia de discursos y proyectos, cuyo triunfo no está definido de antemano. Por eso es relevante pensar pedagógicamente el conflicto.

Si bien el capitalismo ha logrado en estos poco más de tres siglos ajustarse a los periodos de crisis profundas, las consecuencias sociales y su impacto en la capacidad biológica del planeta para absorber el desgaste de una acumulación y explotación desmedida, las pérdidas humanas y materiales, los tiempos vitales trasgredidos, el espacio borrado, obligan a observar respuestas inesperadas que emergen del quiebre y debilidad en nuestros mundos íntimos. Los quiebres y derrumbes del orden pautan hoy la institucionalidad despedazada en los lugares de acogida como la escuela, donde operan burocracias que recurren con frecuencia a la

violencia porfiriana para garantizar, vigilar y controlar el territorio de los jóvenes, o, la reforma tecnócrata de los planes y programas de estudio que permite a las elites el control de los saberes en el mínimo para la provisión de una fuerza de trabajo dócil, junto con la reducción de la figura docente ahogado en salarios insuficientes.

La historia da cuenta de que la acumulación de capital requiere el uso de la violencia para imponerse por encima de la vida, por lo que es fundamental no perder de vista el curso del movimiento feminista que resiste a la acumulación y su impacto en la fragilidad de la vida. No es casualidad que las adolescentes solo reconozcan lo que se ha ganado respecto a la participación femenina en la esfera del trabajo y desconozcan otras luchas ganadas con un mayor impacto en la intimidad femenina (el derecho al placer, a decidir sobre nuestro cuerpo o al ejercicio libre y autónoma de la sexualidad). La posesión del cuerpo de las mujeres como correlato de la subordinación, amplifica la preponderancia del capital y la propiedad. La propiedad y la violencia de ocupación, la desposesión y el sin lugar que signa a los cuerpos femeninos asesinados y que marca también las cicatrices del territorio saqueado en sus recursos finitos, nos aparece sin relación evidente, pero la vida, albergada en el cuerpo territorio es parte de los muchos objetivos de control social, explotación y despojo.

Las reivindicaciones del feminismo popular apelan a una crítica radical al capitalismo que cosifica los cuerpos, atenta contra la satisfacción de las necesidades básicas, borra el pasado, anula el futuro, desarticula los lazos sociales e inculca la violencia y el odio en nuestros vínculos cotidianos. La destrucción de las relaciones comunitarias y redes sociales de cuidado también significa un borrado de lugares y espacios que, como la escuela o la figura docente de los primeros años de la trayectoria escolar, cumplen un rol de contención, guía y cariño en la memoria de las entrevistadas.

La pérdida de lo social escala de magnitud en los casos de hostigamiento o acoso de alumnas por parte de los compañeros de clase o maestros. La demanda de intervención en esta crisis y la reconstrucción del tejido social concurren en un punto de partida que en primera instancia, apunta a la importancia de una educación que logre descolonizar el lugar – tiempo de las mujeres en las relaciones sociales cotidianas y en términos generales, democratizar la vida escolar. Los feminicidios en nuestro país son parte de una escena que lleva a la calle la crisis que las entrevistadas identificaron como lugares peligrosos, la calle como espacio infinito donde no hay bordes y donde sucede el acoso. sin rostro claro. La capacidad de denunciar y demandar justicia para el pasado es un asunto que nos toca en lo personal porque explica tanto las múltiples formas y matices en que nuestra vida está en riesgo como la posibilidad de sancionar y sanar las pérdidas humanas, biológicas y vitales en la memoria y el imaginario colectivo. Nuestro conflicto con la memoria supone el duelo y el dolor de las pérdidas y la lucha por una justa reparación de los daños infringidos por una burocracia política mercenaria, coludida con los intereses extractivos. Eludir ese escenario es la apuesta de la conservación y reproducción del orden bajo las muchas violencias que se perpetúan abriendo ciclos cada vez con mayor crueldad y capacidad destructiva. Como somos testigos, los jóvenes son las primeras víctimas.

La crisis y su correlato, adquiere un matiz específico en las adolescentes desdibujando el mapa de las trasgresiones, ocultando o desfigurando la capacidad de definir las causas de los conflictos de género y por ende haciendo más difícil encontrar soluciones. Los hombres, amigos o hermanos son enfocados como proveedores o protectores, desvaneciendo en apariencia la dominación masculina sobre la desigual distribución de las tareas y los recursos.

En esta etapa de la vida las posibilidades, los rumbos, están en parte determinados y en parte en descubrimiento, pero existen premisas naturalizadas que reproducen las relaciones de subordinación y visibilizan el lugar ocupado en las relaciones sociales al interior de las familias.

Una de las aristas más interesantes de los matices que se encontraron en las entrevistas es la importancia de la expresividad que para las mujeres se vincula a la apropiación del cuerpo, a la afectividad e incluso en la codificación de los conflictos (porque resulta imposible encontrar una razón coherente para un fenómeno ininteligible). Por eso es menester hacer énfasis en que la epistemología sentipensante nos ancla al placer, a otra lógica de relación y acción con una fuerza creadora, sanadora y vital que habita en el territorio femenino.

El lugar de lo simbólico ha sido esencial en las culturas ancestrales que han otorgado un lugar central al acto ritual para acompañar a casi todas las actividades cotidianas: la comida, la fiesta, la música, los símbolos de los lugares ceremoniales, etc. Sin embargo, bajo la embestida del mundo del consumo, la simbolización también está en disputa, trastocada por quienes intentan desvanecer el sentido del pasado y el futuro. Desde la comercialización de la vida se han construido estrategias de consumo para crear símbolos de lugar, estereotipos y fantasías que arrojan las demandas reales a la evasión de la realidad misma, otra manera de sin lugar. El arte, la danza y la literatura son herramientas para la construcción simbólica pero sin la reflexividad apremiante del conflicto compartido en la memoria colectiva, sin la posibilidad de comprensión de la realidad paradójica que nos arroja al vacío, sin la capacidad de reconocer las fronteras desde las que surge la demanda de simbolización, el arte, la danza, la literatura, la música

igual que la ciencia sin un sentido de realidad, quedan al servicio del orden establecido. Si bien los jóvenes han demostrado su capacidad de resistencia a ser conducidos al mundo del margen, la embestida sobre su mundo es constante y voraz. En el marco de la prevención, el trabajo de la memoria y el uso de metodologías como la trayectoria familiar y personal con enfoque de género y la exploración del árbol genealógico abona a la discusión y búsqueda de repertorios de acción que puedan pautar otras interacciones sociales, también con los docentes, para abrir alternativas de diálogo con mayor alcance. La capacidad de las mujeres de recurrir a respuestas ya anticipadas emergen de la exploración de los conflictos, las desigualdades y las subordinaciones de género dentro la familia, en la vida cotidiana del barrio y la casa. Su discusión en el salón de clase, en colectivo, en público, abre aprendizajes para prevenir o frenar el acoso. El aprendizaje colectivo y la búsqueda de soluciones en grupo puede re construir lazos de apoyo y restituir el alma de la comunidad que, como señala el feminismo comunitario, ha demostrado ser vital en la protección de la vida desde el lugar central que las mujeres ocupamos.

En otro de ideas, la comparación entre el modelo de desarrollo sustentable y la propuesta del cuidado de la vida es una comparación entre la praxis social de los pueblos ancestrales y un modelo hipotético creado desde las élites que intentan mantener el modelo vigente. En la apuesta por la sustentabilidad, la equidad de género, se comprende como una dimensión de sostén funcional para asegurar la reproducción del capital:” una mujer que accede a la educación tiende a casarse más tarde y a tener un mayor poder de negociación y éxito en el “mercado matrimonial”. También tiene mayor poder en el hogar después del matrimonio, desea una familia menos numerosa y busca el cuidado médico.

¿No es este un modelo de feminidad, de tutoría sobre nuestros destinos?. El derecho a la representación de nuestra voz, de nuestros deseos, el horizonte sobre el que queremos construir nuestro futuro demanda una palabra propia, una valoración de nuestra posición y la capacidad de hacer interlocución en el entramado de la biografía de cada una. El reconocimiento y dialogo de lo que las luchas feministas han logrado y su difusión entre las estudiantes de nivel medio superior deja espacio para que ellas y un contexto propicio para la reflexividad, sean capaces de recuperar o desechar las opciones que el sistema presenta. En las propuestas basadas en el buen vivir y la epistemología del sur, la experiencia social, ha probado que el cuidado comunitario, la solidaridad y el cuidado de lo sagrado identificado con la tierra, es mucho más eficaz para alcanzar una vida plena, colectiva, autónoma en comparación con el modelo extractivo vigente.

¿Cuáles son los diferentes dispositivos que participan en la construcción de una jerarquía entre géneros en la cotidianidad de las mujeres?. Este es uno de los ejes de trabajo con la historia de vida con perspectiva de feminista, teniendo en cuenta que los movimientos populares feministas han identificado tres dimensiones que estructuran las jerarquizaciones entre los sexos: a) la esfera económica, b) las relaciones de poder en lo público y lo privado y ; c) el cuerpo y la sexualidad asociados a mecanismos de control y culpa. El borramiento de las luchas feministas en la memoria colectiva advierte sobre el peligro de difuminar la profundidad de éstos reclamos y dejar en el espacio público solo los perfiles de lucha funcionales a las demandas de fuerza de trabajo femenina.

Como en el caso de los cuidados, la propuesta de sustentabilidad, no reconoce las relaciones de poder subyacentes, no da cabida a la viabilidad de propuestas alternativas que están fuera

de la lógica extractiva del capital. En la dimensión de cuidados hay perspectivas que reducen las desigualdades entre la población al flujo de la libre competencia de ofertas que negocian con el cuidado infantil o los cuidados en caso de enfermedad o vejez. De manera similar, el cuerpo femenino y la tierra son sometidos a la concurrencia del mercado.

¿Qué elementos pedagógicos inhiben el cuidado y preservación de la vida dentro del sistema educativo? Pudimos observar que la competencia al interior del aula, la imposibilidad de crear comunidades escolares, la violencia al interior y salida de los planteles, la pérdida de estatus de instituciones educativas que no garantizan ni la permanencia, ni la continuidad en la educación, la desvalorización de la figura docente que ocupaba un rol importante en los años de escolaridad previa, la desvinculación entre la expectativa de empleo, la educación formal y la educación con perfil técnico en relación al estatus devaluado del trabajo, son líneas que contribuyen a la desarticulación de lo social mediante la profundización del quiebre de los lazos de solidaridad y en última instancia de la comunidad.

La pérdida de comunidad entre los jóvenes no es de importancia menor. Según Huanacuni (2010), la comunidad se entiende como unidad y estructura social con componentes no solo humanos. Desde la cosmovisión de los pueblos indígenas andinos, comunidad es la unidad y la estructura de la vida, lo que da suprema importancia al respeto de todas las formas de vida y desde ésta perspectiva se generan todas las relaciones: económicas, políticas, sociales, educativas, agrícolas, etc. Por su alcance, la visión durkheimiana de comunidad, propiamente occidental, es rebasada en cuanto a su dimensión monolítica. El sentido de comunidad como totalidad, como mecanismo social que impone la homogeneidad se rompe al comprender que ésta se integra por lo humano y no humano, pues es necesario dar cabida

a otras lógicas de comprensión y estructuración que albergan vida, que necesariamente son plurales y por ende imponen la democratización en su interacción (pluralidad epistémica).

Según las experiencias campesinas de economías alternativa, el trabajo comunitario ha logrado apuntalar un modelo de organización basado en los principios de autogestión, equidad, y distribución, articuladas con lo sagrado. Esta sinergia es minada por la pérdida de lazos sociales que se profundiza a medida que los recursos son escasos. El reforzamiento cotidiano de los vínculos impacta en el aseguramiento de las condiciones materiales para la vida en relación con los lazos sociales densos. ¿La destrucción de la comunidad y la crisis institucional de los cuidados ha borrado estas huellas ancestrales o existen formas emergentes de pervivencia de la comunidad aún lejos de los territorios donde los movimientos sociales tiene presencia?

Los planes y programas centrados en el individualismo metodológico y en la desaparición del sujeto educativo con capacidad de influir en la realidad, la pérdida grosso modo del enfoque humanista y de co - presencia de las necesidades de los jóvenes, son los límites de los modelos educativos que la política neoliberal ha impulsado en obediencia a las directrices de los organismo internacionales.

Y aún ahí algo queda de vocación docente, de espíritu crítico entre las propuestas de educación media superior. Es este un recoveco de libertad identificado entre las jóvenes adolescentes que valoran con altas dosis de estatus y reconocimiento al CCH y la preparatoria de la UNAM. La genealogía de lucha por los derechos y la autonomía universitaria, la vigencia del triunfo del movimiento estudiantil del 68, están en la

memoria de instituciones que son capaces de estimular la identidad y el sentido de pertenencia, aún frente a los golpes que intentan desarticular este proyecto para privilegiar la privatización y tecnificación de la educación encabezada por la burocracia universitaria. Estos fueron los hallazgos respecto a la pregunta específica sobre ¿Qué elementos pedagógicos favorecen el cuidado y preservación de la vida dentro de la educación formal e informal?

Un ambiente de tolerancia, de sentido de pertenencia, la posibilidad de discutir puntos de vista diferentes, de expresividad y la capacidad de crítica al orden desde el cuerpo y la palabra son parte de un ambiente educativo que acompaña la garantía institucional de continuidad en la educación con una fuerte valoración y estatus en el imaginario de las mujeres jóvenes.

La relevancia pedagógica que tienen los movimientos sociales, sus luchas y el alcance global de sus demandas son otro camino en paralelo en el fortalecimiento de la educación con perspectiva de género. Habrá que explorar esta hipótesis en relación con las estrategias de las organizaciones para apelar a este sector frente a las tantas deudas de la educación formal y la parálisis del Estado frente a los saberes que las organizaciones son capaces de proporcionar con tanta claridad.

La centralidad del sujeto, no solo individual sino en lo colectivo, se ancla en la búsqueda de autonomía en el sentido existencial, pero también en el contexto amplio que hace interlocución con el nivel macro, de relaciones entre países soberanos. Las búsquedas de lugar dentro del árbol genealógico, entre los lazos que nos impulsan a ir en una u otra dirección en relación con nuestros afectos o nuestro pasado, nos muestra un

enfoque de la construcción de autonomía donde incluso la distribución y producción de excedentes son una producción social encabezada por sujetos capaces de acción.

Una línea de investigación abierta en esta dirección apunta hacia la indagación en la relación entre la recuperación y reconocimiento de otros saberes, la crítica epistémica sustentada en la racionalidad, la crítica a la incapacidad de hacer llegar los saberes académicos al beneficio de las mayorías, el extractivismo de los saberes de las poblaciones sujetas a investigación y la educación técnica o aplicada desde una perspectiva centrada en el valor del trabajo. Como se mencionó en el capítulo uno, el valor del trabajo adquiere otra dimensión para los pueblos originario: el valor de la vida. Este giro, fractura la interlocución con el capitalismo y se dirige a la preponderancia de otro canon para articular las interacciones productivas y distributivas de los recursos dentro de las interacciones sociales.

La economía solidaria, es una alternativa para las relaciones de intercambio para evitar la destrucción de las relaciones comunitarias o del territorio en la búsqueda de la liberación de las relaciones de subordinación entre las que se encuentran el trabajo, las relaciones entre los géneros, la raza ,etc.

El sufrimiento de la pérdida de los otros, los conflictos en que se rompen los lazos de amistad, la angustia de la exclusión institucional, la incertidumbre del futuro, el lugar de la afectividad y de lo que se siente como parte de las formas de conocimiento contrahegemónicas son una demanda apuntalada por las mujeres adolescentes sin respuesta en la educación formal. La pedagogía de la memoria es una herramienta de comprensión que toma como punto de partida la historia propia, situada, traducible para cada uno en función de su propia

trayectoria, desde el ángulo que permiten sus vicisitudes personales donde los marcos conceptuales son apoyos explicativos y no altares académicos.

La pertenencia a los movimientos sociales es una fuente invaluable de aprendizajes para las mujeres que les permite mayor autonomía y seguridad en la comprensión de su entorno y en su accionar, aunque no es un atributo común entre ellas. Aunque la politización en las narraciones biográficas es excepcional, todas tienen en común, la demanda de lugar, de tiempo para simbolizar o explorar y expresarse, lo que puede ser un terreno fértil e incluso una demanda de subjetividades de frontera en contextos donde la tutoría sobre las mujeres puede resultar totalizante. Esta hipótesis abona al terreno de la politización de la cotidianidad. En este margen las instituciones de educación (segundo espacio de pertenencia común) pueden recuperar el lugar vital en la cognición y el aprendizaje politizado, situado, como herramienta de traducción del mundo.

Otros caminos de posibilidad en la reconstrucción del espacio y el tiempo es economía radical y las propuestas de la economía solidaria para enfrentar el desempleo que se erige bajo la égida de crisis financieras cíclicas. Pero este camino, aunque urgente, es también una afronta al orden y una de las preocupaciones más apremiantes para la mayoría de la población arrojada al exterminio silencioso. La autonomía es una mediación que toca los bordes de ésta tensión. La autonomía para alcanzar la alimentación digna, la soberanía alimentaria que supone respeto a la tierra y los ciclos siembra y cosecha, la autonomía económica para garantizar la sobrevivencia, la autonomía como capacidad colectiva de distribuir los recursos, la autonomía para la crianza de la vida, la autonomía en dialogo con el Estado, tanto en vista del derrumbe actual de las instituciones como en sus posibilidades y potencialidades de reconstrucción inclusivas, la autonomía de las mujeres sobre el cuerpo y el

territorio, supone descolonizar y descolocar la dominación de las elites económicas y políticas a cambio de un poder y recursos distribuidos tanto en el espacio - territorio como en el tiempo. Apelar a esta práctica de disolución del poder va más allá de la alternancia política o de la distribución de curules entre los partidos políticos, hoy en franca crisis. Esos intentos han fallado al ocultar la dominación que acompaña a la corrupción y la violencia de los grupos beneficiados que vehiculizan las políticas extractivas.

La disolución del poder supone modificar, transformar la energía social en la capacidad soberana. Pero esa tarea es otra lucha que habrán de dar sujetos situados, colocados, autónomos desde la reflexión en los confines de la subjetividad que nos teje. La capacidad sentipensante, la re cognición de lo que somos en individual y en colectivo, el re conocimiento, la re - construcción que permite el trabajo con la memoria son el correlato en el intento de generar otra economía y otra política.

Algunos pasos ya se han dado. Los senderos encontrados desde el sinuoso camino de la praxis social apuntan a la relevancia de la simbolización. Encontrar traducciones que permitan visibilizar lo que se escapa al lenguaje, ya sea porque no es nombrable o porque no sabemos cómo descifrar lo que ocurre en el mundo paradójal, ha sido uno de los hallazgos más relevantes de esta investigación.

También abre caminos a una de las preocupaciones de las entrevistadas relacionadas con capacidad de reconocer y entender la manera en que se tejen los lazos de afecto que en la vida cotidiana es azarosa dado que ocurre sin un reconocimiento del tiempo y las características en que las practicas han logrado ese tejido. Ese es el papel del acto ritual y de las simbolizaciones que emergen de la colectividad, la memoria, la historia en

dirección circular, es decir comprendiendo que a pasado, presente y futuro, el mundo de arriba, de abajo y de en medio. Esta es otra forma de romper con la ideade totalidad homogeneizante dado que es integrada por lo humano y no humano pues con lógicas de comprensión del mundo son diversas en sí mismas.

Un eje de exploración abierto desde las hipótesis y diagnósticos planteados es en qué medida la estrategia de intervención que aquí se propone desde la pedagogía de la memoria puede ser útil para reestructurar la relación entre las universidades y las demandas sociales, sobre todo en el ámbito de las localidades en donde estas se sitúan y la capacidad de dirigir los saberes ahí donde el alumnado transita de forma cotidiana y donde resulta visible para la población el impacto de las investigaciones académicas universitarias, más allá de las demandas de las élites políticas o económicas. En las evaluaciones del buen funcionamiento de las universidades y de los institutos de investigación puede participar la comunidad en la medida en que se da visibilidad a los beneficios colectivos de mejora de la vida cotidiana de los habitantes que circundan las universidades configurando una comunidad. Ahí está la verdadera evaluación.

La calidad del espacio de los jóvenes y la percepción de inseguridad que afecta la llegada y salida de los planteles, puede ser pretexto suficiente para estimular la práctica de la teoría en espacios que demandan atención. En la reivindicación de la investigación docencia y de las exploraciones que emergen en el aula ( a la manera de laboratorio de cambio social), la intervención en lo local abona a la apuesta de la implicación de los jóvenes y en las formación de comunidades dentro de la posibilidad de densificar el tejido social.

Los recursos metodológicos que propone la propuesta pedagógica del trabajo con la historia y la memoria pueden dirigirse a la exploración de posibilidades dentro de los procesos formativos e identitarios para la consolidación de otras formas de intercambio más orientadas a la economía solidaria y capacidad distributiva del excedente. El cambio de escala en que se define la formulación de preguntas de investigación ( desde la historia propia de los estudiantes del grupo escolar) permite subir y bajar en los niveles de abstracción en la utilización de los resultados. Las metodologías de la propuesta pedagógica permiten teorizar de nuevo a partir de los hallazgos y formular nuevas preguntas, abonando a la ética del investigador y a visibilizar la ética en la investigación, además de permitir devolver los resultados a los informantes durante la intervención desde el momento en que la investigación inicia.

La intervención en lo local ha sido tematizada dentro de las respuestas sistémicas frente a los riesgos sobre la vida. El concepto de Educación para el Desarrollo Sostenible se definió como la educación que prepara a todas las personas, independientemente de su profesión y condición social, para planificar, enfrentar y resolver las amenazas que pesan sobre la sostenibilidad de nuestro planeta. La ambigüedad del concepto propone acciones que no alteran en lo fundamental la estructura global del poder ni las relaciones de dominación y explotación existentes. Sucede lo mismo con la perspectiva de cuidados cuando no se reconocen las relaciones de poder que subyacen a la interiorización de dicha tarea donde opera el ocultamiento de las desigualdades o la mercantilización de esferas clave de la vida o del género, dado que no se ponen en duda las relaciones de reproducción de capital o del poder.

En cuanto a la relación entre el bachillerato tecnológico desde una perspectiva decolonial hay dos ejes de reflexión. El primero se relaciona con el valor del trabajo como acto creativo

y de producción de riqueza y el segundo con las bases epistémicas que lo constituyen. La reforma calderonista que se caracterizó por su marcado interés en un modelo de educación apegado a las demandas de mercado mundial, dotó de cuerpo a la formación técnica desde el enfoque de la educación por competencias. La episteme de fondo que se sostiene en la educación gerencial, desaparece la centralidad del sujeto educativo como protagonista del cambio social y el horizonte filosófico de una sociedad justa. El Colegio de Bachilleres suprimió las clases de Ética y Valores y abrió las clases de Construcción de la Ciudadanía y Formación Humana. Otras instituciones, las que no imparten materias filosóficas: los bachilleratos tecnológicos, continuaron apegados a estos criterios. ¿Por qué el trabajo operativo y de producción de valor no requiere de sustento filosófico, cuál es el horizonte en el que se piensa la vida y el trabajo? La lógica extractiva, el individualismo, la pérdida de valor de la vida en su sentido amplio subyacen a una orientación educativa en la que predomina un hacer instrumental y pragmático, que jerarquiza en la escala social al trabajo y a quien lo produce en un espacio de poco valor, colocando esa vida fuera de la realidad de un horizonte de existencia digna. En este sentido el trabajo y el trabajador son desposeídos en beneficio de una minoría extractiva. Así, las instituciones educativas colocan a los educandos en los márgenes entre el ser y no ser con la posibilidad de que este lugar sea aceptado como vida instrumentalizada. Los jóvenes que no tienen más alternativas que integrarse a este modelo, de cualquier modo ya han tenido que sobreponerse de todos los mecanismos de selección y ocupar el lugar que pudieron encontrar. Como hemos dicho es este un lugar contradictorio y terreno fértil para la resistencia y el pensamiento de frontera donde emergen caminos novedosos, pero también da lugar a la violencia y la reproducción sistémica de las interacciones antisociales que instalan las élites dominantes desde el tanto.

Una distribución más orientada a la justicia de conocimiento y el reconocimiento de la capacidad epistémica fuerte, suma al uso contrahegemónico del conocimiento científico para explorar la pluralidad interna de la ciencia así como la interdependencia e interacción entre conocimientos científicos y no científicos. Frente a la crisis de la institucionalidad, las epistemes alternativas son el espacio colectivo de identificación y propuesta para un cambio radical del orden y al mismo tiempo es el camino de la autonomía. Ésta es entendida en términos de búsqueda de un lugar para la palabra de quien conquista la demanda de instituirse como sujeto, consciente de las posibilidades de afirmarse o transformarse frente al orden vigente.

La esfera económica es uno de los pilares de un modelo social alternativo que permite albergar la vida. Desde el punto de vista económico, la capacidad social sólida es necesaria para la generación, distribución y gestión de excedentes al interior de las comunidades, logrando que los procesos productivos contribuyan a la cohesión social y a la solidaridad. Así, la indagación centrada, situada en la historia y la memoria es parte también de la comprensión de las relaciones económicas y de los anclajes que se juegan en nuestra ancestralidad, en nuestra biografía, en nuestro patrimonio y en la configuración de la territorialidad acuerpada. El trabajo con el árbol genealógico femenino puede dar pistas sobre las múltiples formas en que las mujeres logran potenciar la capacidad femenina de participación y decisión sobre los recursos en diferentes escalas y en el fortalecimiento de la comunidad integrada por la naturaleza y lo vital.

La exploración que propone la socioclínica encaminada al fortalecimiento de los lazos que potencializan la emergencia de otra economía es la línea de mayor interés para posteriores

investigaciones. La posibilidad de trasladar el trabajo de la historia para gestionar una alternativa dentro de la esfera económica como parte de un proceso comprensivo de cuidado y reproducción de la vida en espacios urbanos, puede articularse en la didáctica a partir del trabajo de la memoria, empleando la perspectiva situada en el diálogo con el trabajo biográfico que hace posible el cambio de escala en el terreno analítico y de intervención.

Frente al tanatos, la memoria y la historia que reconstruye la fuerza del eros. El Estado raramente reconoce sus crímenes, ni somete a los perpetradores a juicios o castigos. La exigencia proviene de movimientos u organizaciones capaces de obligar a las autoridades a la búsqueda de la verdad. En el camino se produce una tarea pedagógica para que esos actos no se repitan. Situar ese sufrimiento, politizarlo en su estructuración histórico social permite encarar el conflicto. La posibilidad de crear algo diferente, de abrir alternativas que puedan resistir a la embestida del orden vigente, emerge reconociendo nuestro pasado nacional, nuestro lugar geopolítico, nuestra trayectoria propia en esos márgenes. La sociología clínica utiliza dispositivos donde tiempo y espacio emergen de la memoria restituyendo vínculos del pasado y el presente. Se crea así un puente que permite pasar de la escena traumática, al escenario simbólico y la acción, nombrando y visibilizando lo ocurrido.

En la memoria de largo aliento y dentro de los miedos vigentes de la memoria reciente de nuestro país, hay crímenes, genocidios y violencia en que está implicado el Estado y sus instituciones con apellidos y nombres identificables dentro de la burocracia política y económica. Estas amenazas no están superadas y su ocultamiento es parte de los secretos nacionales a voces en un país saqueada hasta lo íntimo. Lo personal es político y lo político es público. La pedagogía de la memoria como contenido de la Historia muestra rutas de

intervención que no pueden separarse de las tomas de posición, impensables sin la búsqueda de respuesta y de capacidad para crear co presencia en términos de comunidad.

En lo relacionado con lo política y la política, el pasado ha dejado practicas y aprendizajes que dan cuenta de cómo los integrantes de la comunidad invierten gran parte de su energía colectiva en fortalecer estos lazos alimentando procesos de integración. Los códigos culturales y religiosos impregnan también lo político y abren paso a una estructuración de la autonomía.

La propuesta pedagógica que se plantea abre líneas de articulación entre la autonomía colectiva, femenina, soberana, ciudadana y existencial. La exploración de lugar social, simbólico, vital, dentro del árbol genealógico, entre nuestros lazos, nuestros afectos y nuestro pasado, nos muestra un enfoque de la construcción de autonomía. Según las experiencias campesinas de economías alternativa, el trabajo comunitario que forma parte de la herencia ancestral, ha logrado apuntalar un modelo de organización basado en los principios de autogestión, equidad, y distribución, en la relación entre satisfacción de las necesidades para la subsistencia, la lógica interaccional cotidiana, la estructura política y los recursos naturales.

La noción de territorio también es abordado dese el feminismo como parte de las dimensiones que permiten entender el cuerpo. Del territorio emergen símbolos de cohesión e identidad. Al politizar el cuerpo tanto como el territorio ( en lo que toca a la segregación, la vulnerabilidad y las marcas territoriales que deja la perdida de solidaridad y el predominio de la propiedad o la posesión ) se agrega fuerza epistémica a la territorialidad cuerpo y al

punto de conexión entre vínculos comunitario en la preservación de la vida como coordenadas del género.

Una clave de interés formativo para el cuidado de la vida, sobre todo ante la pandemia de diabetes e hipertensión de la población del país, es la valoración de la comida y el valor alimenticio de los productos que se consumen, así como el acceso a los mismo en términos de calidad y limpieza. La preparación de la comida y los tiempos destinados a la alimentación, han perdido contenido valorativo que disocia la salud con el cuidado de los productos de la tierra. No pudimos rastrear en las entrevistas realizadas ninguna relación en la asociación entre cuidado de la vida y naturaleza como proveedora de alimentos, lo que llama la atención en dos sentidos. La pérdida de importancia y valor de la comida y la disociación entre la salud alimentaria y el campo que, en última instancia, expone la relación entre las zonas urbanas y rurales.

La fragilidad de la vida, su energía vital, la fuerza creadora, sagrada, colectivizada, que de ahí emana nos moviliza a la acción y genera caminos o puentes, incluso ahí en una grieta, en una fisura. Incluso ahí, otro mundo es posible.