



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
ARAGÓN**

**RESIGNIFICACIÓN DEL VÍNCULO PEDAGÓGICO
EXISTENTE EN EL PROGRAMA “MOSCAS LEY”, DENTRO
DE PROMOCIÓN Y ACCIÓN COMUNITARIA I.A.P.**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE :
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA
P R E S E N T A :
MÓNICA CRISTINA RAMÍREZ MONTES DE OCA**

**ASESOR:
VERÓNICA MATA GARCÍA**

MÉXICO

2005

m342338



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

ÍNDICE

Introducción	5
Capítulo I. EL VÍNCULO PEDAGÓGICO.	
1.1. ¿Por qué hablar de Vínculo Pedagógico?	11
1.2. Situación del Vínculo Pedagógico frente a la cuestión Neoliberal.	35
1.3. Elementos integradores para la organización de un Vínculo Pedagógico que hable de formación.	50
Capítulo II. MOSCAS LEY. REALIDAD DEL VÍNCULO PEDAGÓGICO QUE SE ESTÁ GENERANDO.	
2.1. Los sujetos en perspectiva de exclusión.	65
2.2. El sujeto y las relaciones institucionales: entre las buenas intenciones y la arbitrariedad simbólica.	76
2.3. Los sujetos en la dimensión pedagógica.	89
Capítulo III. EL CUIDADO DE SÍ COMO HORIZONTE DEL VÍNCULO PEDAGÓGICO	
3.1. Del conocimiento de sí al retorno del Cuidado de sí.	106
3.2. El Vínculo Pedagógico: una relación ético-estética.	121
3.3. El Vínculo Pedagógico como propuesta narrativa y democrática del Cuidado de sí.	135
Conclusiones	147
Bibliografía	154
Artículos	157
Anexos	159



INTRODUCCIÓN

La estancia laboral dentro de Promoción y Acción Comunitaria I.A.P. y directamente en el Programa Moscas Ley, donde se presta servicio a niños y jóvenes que han tenido la experiencia de andar temporalmente en las calles, nos llevó como pedagogos a preguntar inicialmente acerca del por qué nulos resultados obtenidos por el programa, en el sentido de deserción o expulsión de los mismos, sobre todo al llegar a sus estudios secundarios. Este primer cuestionamiento no queda fuera del sentido adquirido por nosotros en la dinámica institucional, donde uno es colocado o se coloca como el individuo capaz, desde su mirada compasiva y entrega desinteresada, de lograr que los niños abandonen todo lo que les recuerde aquello que vivieron: insultos, malos tratos, abusos, hábitos adquiridos, autodestrucción, y se vuelquen hacia una vida totalmente distinta.

Con esto no podemos negar que en nuestra intención primera por realizar un proyecto de investigación, prevalecía esta carga de sentido, no obstante, al poner en marcha su realización nos preguntamos por la forma en que se da un vínculo, "una unión continuativa"¹ de lo pedagógico, es decir de las distintas relaciones, expresiones, dimensiones que implican un sentido y cause de las disposiciones y capacidades naturales pero inacabadas de los sujetos, o sea, dar sentido y cause a su formación que los pone en contacto con el mundo, con la sociedad, con la cultura, con el nivel de conciencia que de la realidad tienen y en ese sentido, sobre la incidencia que manifiestan ante la misma. En relación a esto surgieron otras preguntas acerca de las fuerzas y elementos presentes o ausentes que posibilitan o impiden su construcción, reflejando directamente las prácticas que pueden o no, llegar a formularse en la expresión de lo pedagógico, que habla evidentemente de la situación vivida por los niños, jóvenes, educadores y demás actores al interior de dicho programa.

Para dar respuesta a estas interrogantes nos apoyamos en una metodología de la reconstrucción articulada, donde la realidad considerada como totalidad, nos hizo mantener una apertura a lo indeterminado de manera racional, pero al mismo tiempo a

¹ Abbagnano, Nicola. "Diccionario de Filosofía", p. 3435

lo concreto construido históricamente, delimitando nuestro campo de observación en el presente: el Vínculo Pedagógico, comprendiendo críticamente su interrelación con el pasado y futuro históricos, estableciendo desde una postura de apertura la relación entre distintos niveles de realidad, sus mediaciones y articulación con conceptos que fueron dando orden a nuestro análisis y cabida a aquellas experiencias vividas en la institución, donde se interpretaron la dimensión de la subjetividad, prácticas y procesos, en conjunción con datos empíricos que estuvieron presentes, no para describir y corroborar una realidad dada, sino para que en el ligue con aquellos conceptos, fueran fuerzas activas que permitieran en su problematización, una comprensión mas clara de la misma, sumando a ello la tentativa de aportar, desde la acción misma de los sujetos y nuestra articulación teórica, una reconstrucción que implicara cambios posibles de significado al respecto del Vínculo Pedagógico vivido en el interior del Programa Moscas Ley.

Nuestro trabajo está dividido en tres capítulos, el primero de ellos aborda la temática, como encuadre general, del Vínculo Pedagógico, donde se realiza la construcción de los conceptos que se hacen presentes en su constitución y necesarios para delinear su análisis. Abordamos algunos momentos históricos por los que la Modernidad ha pasado para distinguir los rasgos que el propio vínculo tomó en cada uno de ellos y así poder dar cuenta de su presente. Por eso además se examina el momento actual del Vínculo Pedagógico, que evidentemente se ve trastocado por el fluir constante de fuerzas informáticas, financieras, determinantes en el desmantelamiento que los Estados-Nación han sufrido ante el establecimiento, en las últimas décadas del siglo XX, del modelo Neoliberal, que al ligarse a nuestro estudio, dio las razones para poder hablar de crisis y fragmentación del vínculo, empobreciendo los procesos formativos que sólo promueven adaptación e integración a una realidad a través de mecanismos para la obtención de habilidades y destrezas para enseñar y aprender, que homogenizan y acallan a los sujetos, a quienes disociados de su condición histórica, se les ve sólo como <<agentes del mercado>>, incapaces de reflexionar y crear realidades que los constituyan en sujetos.

Ante dicha problemática se pasa a identificar, de manera general, los elementos que pueden dar solidez al Vínculo Pedagógico, tomando para ello las propuestas de

Sócrates y Nietzsche, que si bien diferentes e imposible de ser articuladas una frente a la otra, nos proporcionaron elementos de discusión para y frente al objeto de nuestra investigación que se esboza con los primeros planteamientos para una propuesta que intenta superar su crisis, siendo en el último capítulo donde tendrán evidente resonancia.

En el segundo capítulo, ya delineados los conceptos, relaciones, dimensiones que constituyen al Vínculo Pedagógico, así como su problemática y posible línea reconstructiva, presentamos la realidad del mismo, pero ya al interior del Programa Moscas Ley, construida a partir de las representaciones de significado que niños, jóvenes, educadores y otros actores institucionales hacen de sus experiencias subjetivas, donde elementos como el lenguaje, acción del pensamiento, la sensibilidad, el conocimiento, presión de la comunidad o colectividad, la pertenencia a un grupo, la edad, los deseos, etc., se ponen en juego para expresar concretamente los hechos vividos y la forma en que se construye su significado por parte de los sujetos, que puestos en relación con nuestros conceptos ordenadores, presentan una comprensión más real de dicho vínculo, el cual se esboza desarticulado, con rasgos de exclusión en distintos niveles sociales e institucionales, así como con una grave indiferencia formativa, que resulta en respuestas conformistas ante la realidad, de fingimiento en las relaciones profesionales y cotidianas entre los individuos que finalmente se traducen en expresiones de violencia.

Aunado a ello y para dejar más claro el propio cuerpo del Vínculo Pedagógico, se hace un abordaje dimensionado del mismo, donde lo gnoseológico, ético, político y estético, presentes en toda práctica educativa, marcan, según su concepción y articulación, la tendencia y producción formativa de los sujetos. En nuestro caso se van a presentar un tanto confusas, desarticuladas y ambiguas, situación que aporta a las condiciones que viven los sujetos arriba mencionadas.

Finalmente, el capítulo tercero se presenta como una construcción teórico-conceptual que retoma aquellos elementos del encuadre general, que considerados como indispensables en la constitución de un Vínculo Pedagógico más sólido, se piensen e integren al concepto del Cuidado de sí, principio de la tradición grecorromana que

retomamos como propuesta, pues ofrece al Vínculo Pedagógico del Programa Moscas Ley, la posibilidad de constituirse con claridad y apertura ante las múltiples fuerzas que esta época presenta y que tratan de apoderarse y determinar la subjetividad de niños y jóvenes.

El Cuidado de sí se plantea como ese conjunto de acciones que el individuo realiza para entablar relaciones de conocimiento, lucha, decisión, acuerdo para con los otros y consigo mismo, siendo esta última, la que se torna fundamental para la formación que se pretenda realizar, porque el Cuidado de sí pone en primer lugar al sujeto, quien así constituido, podrá entablar, como lo explicitamos en la segunda parte de este capítulo, ética y estéticamente cualquier otro tipo de relación, ya que mientras la ética le ofrece la posibilidad de constituir sus propios principios y valores que orientan su vida, la estética le permite involucrar su particularidad en el conocer, sentir, gozar, sufrir; le permite comunicar, imaginar y construir nuevos conocimientos "que lo ponen ante sí mismo en su existencia moralmente determinada"², impidiendo así ser difuminado.

Por último se plantean, como ejercicios que completan nuestra propuesta, una acción narrativa y democrática que también el Cuidado de sí persigue, formulando un Vínculo Pedagógico compuesto por la voz y acción de todos los sujetos implicados en el programa, quienes ejerciendo el respeto por la individualidad se abra a la escucha de los demás en la concreción de transformaciones necesarias para una mejor convivencia y para el planteamiento del proyecto de su vida presente y futura.

² Gadamer, H. Georg. "Verdad y Método". Vol. I, p. 70

CAPÍTULO I. EL VÍNCULO PEDAGÓGICO.

Tematizar acerca del Vínculo Pedagógico implica reflexionar, sobre un tipo de relación social, donde participan diversas construcciones simbólicas, de lenguaje y de comportamiento que expresan prácticas educativas donde la participación política, las expresiones estéticas, la definición ética y la construcción gnoseológica se articulan para hacer posible la formación de lo humano. Formación que será más completa en tanto que cada práctica educativa integre en su dinámica dichas esferas, ubicadas siempre dentro de contextos históricos, económicos, políticos y culturales que le dan su particularidad.

Para poder llevar a cabo un análisis de la construcción del Vínculo Pedagógico en el presente, tenemos que comprender qué pasa alrededor de los sujetos generadores del propio vínculo y partícipes de una formación en relación con los contextos arriba mencionados. Para ello, en este apartado, definiremos lo que comprendemos por Vínculo Pedagógico, pasando al marco de diferentes momentos por los que ha pasado la Modernidad, donde ha tomado rasgos diferentes que nos permiten a la vez, comprender la condición humana, cultural y social que se da dentro de ellos, y por consiguiente, la comprensión de la realidad en que el Vínculo Pedagógico se presenta.

1.1. ¿Por qué hablar de vínculo pedagógico?

El acercarnos a la cuestión de lo pedagógico nos lleva a plantear la posibilidad de que el hombre concrete, a través de procesos formativos, la propia construcción y comprensión de su ser, del mundo en el que vive y de la libertad que tiene para encararlos.

A lo pedagógico le van a interesar precisamente aquellas formas que el hombre tiene para conocerse y expresarse; la manera en que puede construir las, imaginarlas, vivirlas, experimentarlas y hasta pelearlas, para obtener de ello un significado de sí mismo. Por eso lo pedagógico "es todo aquello que participa de la formación de lo

humano: miedos, silencios, pasiones, ámbitos, dimensiones,..."³riesgos, deseos, dudas, expresión del arte, mitos, tecnología, concepción del mundo, ejercicios del poder, etc., que producen esa capacidad del hombre y la mujer de manifestarse y reconocerse como tales, en relación recíproca con los otros, pues es a partir de los otros, en un campo de relaciones, donde el Yo de cada ser humano se identifica y construye a sí mismo, en una búsqueda y acción que lo pone en cuestión y le permite transformar su realidad personal y pública.

De esta manera, la formación que atraviesa y da sentido a lo pedagógico la concebimos junto con Gadamer como "ese efecto que se provoca en los sujetos, y designa sobre todo, el modo humano de dar sentido y cause a sus disposiciones naturales"⁴ su cuerpo, su intelecto, su lenguaje, sus emociones y sensibilidades, en esa relación con el mundo y la cultura; todo ello desde un punto de vista de la totalidad, en el sentido de que el hombre no se construye por partes, sino que es en sí mismo una totalidad articulada, que se dimensiona en distintas formas de expresión que evocan y construyen su devenir; ya que no es acabamiento, sino dinamismo, inconclusión, cambio, diferencia.

En este entendido, lo pedagógico tiene una naturaleza formativa, por lo que hablar de vínculo^Ω significa esa capacidad que tiene la Pedagogía, a través de sus procesos de praxis y de su fundamentación filosófica, de crear nexos, relaciones que pueden dar pie, o al surgimiento de un sujeto en todas sus representaciones o a su indiferencia con respecto de sí; ambas situaciones nos indican que en el Vínculo Pedagógico se da inevitablemente el juego de la intervención y provocación que se hace en el sujeto en el sentido de qué y cómo hacer dentro de su dinámica social, personal, histórica y cultural, que no escapa a las manifestaciones del dominio y del poder, pero tampoco de la reflexión articulada entre las formas dimensionadas que tiene el hombre para expresar su ser y construir su yo, como una relación interna consigo mismo, donde

³ Meneses Díaz, Gerardo. "Simposio sobre Epistemología y Pedagogía". ENEP-Aragón

⁴ Gadamer, Hans-Gerog. "Verdad y Método", V. I, p. 39

^Ω Vínculo, del lat. Vinculum, vinculum. Unión o atadura de una persona o cosa con otra. La misma raíz se otorga al vincular, que se refiere a perpetuar o continuar algo o el ejercicio de ello. Tomado de la discusión escolástica donde se habla de la indivisibilidad de las sustancias simples en relación con el todo que Leibniz retoma, admitiendo un vínculo de naturaleza a la vez sustancial y dinámico, en una unión continuativa no de simples partes o ingredientes sino como un todo sustancial y dimensivo opuesto a concepciones estáticas o mecanicistas de yuxtaposición de los elementos integrantes. En Ferrater Mora, José. "Diccionario de Filosofía". No. 4, p. 3435

cada sujeto se reconoce y construye como existencia, como una relación interna consigo frente a la vida, en la que, haciéndose cargo de sí mismo, asume una responsabilidad, de donde obtiene su identidad "no como una relación inofensiva consigo mismo, sino un estar encadenado a si mismo"⁵ que le da su propia particularidad de vida.

No obstante dicha particularidad y acción dada por ese hacerse cargo de si mismo, no es aislada ni meramente interna, sino que al mismo tiempo, y sin que pueda escapar de ello, es externa ya que se presenta una relación con el mundo donde se genera una construcción con los objetos que se integran a la propia particularidad del sujeto y asimismo, parafraseando a Levinas, en ese exterior, se hace un reconocimiento espacial e histórico de otros sujetos que se manifiestan en dicho exterior como semejantes a él, y como un por venir, en el sentido de que a ninguno se le puede aprehender, poseer, por ser siempre misterio, al reconocer que el otro "es aquello que yo no soy"⁶, que es alteridad.

"El otro no es un ser con quien nos enfrentamos, que nos amenaza o que quiere dominarnos...su poder consiste en su alteridad"⁷, es decir en la provocación que ejerce de una manera incesante y abierta hacia innumerables cuestionamientos que el sujeto puede realizar ante su presencia. aun cuando no es siempre consciente de ellos pero que no puede rechazar pues el otro siempre está presente, y esa presencia está cargada de intencionalidad para que el sujeto salga de sí abandonando su egoísmo e individualismo y vuelva la cara hacia un movimiento ético donde su conciencia reconozca y tome la responsabilidad de que el otro también es un sujeto, inaprensible por su diferencia, por su autenticidad y su propia libertad, pero que está y desea al mismo tiempo ser participe de la orientación social, cultural e histórica de su realidad.

De este modo, tomamos como esferas materiales de problematización e integración del Vínculo Pedagógico aquellas que generan "mecanismos de producción de la experiencia de sí, como resultado de un complejo proceso histórico de fabricación en el

⁵ Levinas, Emmanuel. "El tiempo y el otro", p. 93

⁶ Ibid, p. 127

⁷ Ibid, p. 130

que se entrecruzan los discursos que definen la verdad del sujeto, las prácticas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en las que se constituye su propia interioridad...La experiencia de sí, históricamente constituida, es aquello respecto a lo que el sujeto se da su ser propio cuando se observa, se descifra, se interpreta, se describe, se juzga, se narra, se domina, cuando hace determinadas cosas consigo mismo, etc. Y ese ser propio siempre se produce con arreglo a ciertas problematizaciones y en el interior de ciertas prácticas"⁸. Porque el hablar de formas de subjetividad significa aquella constitución de sujetos a partir del conocimiento, comprensión y uso que se ha dado a los contextos históricos y sociales donde se manifiestan el dominio del poder y de la verdad en torno a la búsqueda de un conocimiento sobre el propio sujeto a nivel de relaciones personales e institucionales.

En dichas relaciones se pretende crear estrategias y discursos para la conformación de determinado tipo de sujetos, que rodeados de fuerzas políticas atraviesan sus costumbres, sus hábitos, sus actitudes, el trabajo, las distintas maneras de pensamiento y reflexión. Es en estas acciones donde se asimilan o se rechazan tales discursos y acciones de poder, conformando, modificando y construyendo diferentes maneras de vivir, de comprender y construir la realidad personal y social. Por eso a través de la experiencia de sí, el hombre puede ser capaz de decir hacia dónde se dirige, cómo se relaciona consigo mismo y con los otros, de qué manera concibe el mundo, cómo construye sus conocimientos, sus deseos, esperanzas, "no en relación a una verdad sobre sí mismo que le es impuesta desde fuera, sino en relación a una verdad sobre sí mismo que él mismo debe contribuir activamente a producir"⁹.

El Vínculo Pedagógico es ese lugar de producción de la experiencia de sí, al que le va a interesar por tanto "esa correlación en un corte espacio-temporal concreto (en una cultura), entre dominios de saber, tipos de normatividad y formas de subjetivación"¹⁰, es decir aquellas dimensiones que expresan la relación del sujeto con el conocimiento, con el poder, con la diversidad de formas para aprehender, modificar y expresar su ser, sea en lo corporal, en lo espiritual, en sus pensamientos y conductas, en esa búsqueda

⁸ Larrosa, Jorge. "Escuela, Poder y Subjetivación", p.270, 272

⁹ Ibid, p. 287

¹⁰ Ibid, p. 272 y 290. El paréntesis es nuestro.

de la felicidad, de la plenitud, de la sabiduría o inmortalidad. Por ello el Vínculo Pedagógico no tiene una determinación y permanencia específica, sino que cambia con respecto al sujeto que se ubica dentro de una cultura como ese espacio de construcción humana donde se manifiestan sus lenguajes, sus símbolos, sus melodías o silencios, que dan a las sociedades un sentido y significación particular a la interpretación que se hace de la vida, del acontecer cotidiano, y que lo vuelve al mismo tiempo constructor de su historia.

En este sentido y ubicados en los albores del siglo XXI, se reconoce una crisis con respecto a la fragmentación y descomposición que se da frente a la constitución de los sujetos, de su identidad, de su cultura y de su historia. Para poder comprender el por qué de dicha fragmentación y descomposición, es necesario hacer un acercamiento a los planteamientos que la Modernidad de esta época nos presenta, no sin antes comprender los momentos por los que ha pasado, ya que la Modernidad, vista como ese proceso histórico donde diversas esferas de la realidad humana son trastocadas, tanto por el auge de la razón, la ciencia y la tecnología, también manifiesta para el hombre cambios de orden político, económico, social y cultural, que si bien en su inicio expresaban una correspondencia entre lo individual y lo colectivo, ello va cambiando a través del tiempo. De ahí que lo pedagógico y su vínculo estén presentes en la articulación de dichas esferas, tomando un matiz diferente de acuerdo a las fuerzas que dichas esferas presentan a lo largo de este proceso.

La articulación anterior nos interesa para comprender tanto la conformación de lo pedagógico como el papel que juega en la formación del sujeto del presente, que no se entiende sino desde su relación con el pasado. Para ello nos apoyamos en las tres épocas que identifica Alain Touraine con respecto a la Modernidad: Alta, Media y Baja, pues son la expresión de la transformación que se ha generado en la vida del hombre en su acontecer histórico.

a) Alta Modernidad.

En ella se genera un sociocentrismo, pues la vida social en occidente, desde los siglos XIII al XVIII se va centrando en la formación de los Estados Feudales a los primeros

Estados Nacionales: Inglaterra, Países Bajos, Francia, Estados Unidos, América Española y Portuguesa, Europa Central y otros; donde se marca una ruptura con aquel modelo religioso racionalista y finalista, el cual vincula las leyes naturales creadas por Dios y que el hombre descubre para llevar a cabo sus obras y poner un orden social a partir de ellas.

Se pasa a una racionalización del mundo donde toda acción humana debía enfocarse en la constitución de instituciones que defendieran universalmente los derechos naturales del hombre, quien de ser el ejecutor de la voluntad divina, mediada por las iglesias, pasa a ser el hacedor de su propio destino; ya que de vivir azotado por la violencia de las guerras y enfermedades y así envuelto en los relatos religiosos, se vuelca hacia el relato de los mundos que se abren ante su razón, que lo llevan al desarrollo de la ciencia, de la política, de la literatura, pintura, las letras, las artes plásticas, la historia y la diplomacia. Busca alcanzar el dominio intelectual, religioso, estético y físico a través de nuevas técnicas, teorías e instrumentos que el desarrollo de la ciencia moderna le proporciona: "los ojos de la ciencia moderna están tránsidos de ansias de poder y control de la naturaleza. El centro no es ya el mundo, sino el hombre. Por esta razón su mirada cosifica, reduce a objeto para sus necesidades y utilidades a la naturaleza,...no va a preguntar ya por el <<por qué>> o <<para qué>> sino por el <<cómo>>"¹¹.

En la economía se dan las primeras manifestaciones capitalistas con el fortalecimiento de la clase burguesa, que extiende su acción no sólo en el ámbito comercial, sino en el político y cultural, donde aplicando el principio de estado de derecho para la sociedad, cada individuo orienta su acción de acuerdo a las leyes que mantengan un orden social y el respeto a sus propios intereses, "el individuo sólo se convierte en un ser verdaderamente humano al participar en la vida colectiva y contribuir al buen funcionamiento de la sociedad"¹². De este modo la política y la educación se corresponden, pues el discurso pedagógico se va a delinear conforme a estos acontecimientos, estableciendo un criterio de tipo práctico en el sentido de que la formación del hombre incluía aspectos referentes a los asuntos de las ciudades,

¹¹ Mardones J.M. y Ursua, N. "Filosofía de la Ciencias Sociales y Humanas", p. 18

¹² Touraine, Alain. "¿Podremos vivir juntos?", p. 30

seguimiento de procesos administrativos de haciendas públicas y particulares, así como el gobierno de los pueblos; en ello se identifica la participación del hombre en su sociedad como un ser político, que crea y decide sobre los acuerdos y contratos comunes entre ciudadanos.

Por eso se considera necesario el cultivo de la virtud y la sabiduría, tomando a la primera como “esa energía de la voluntad, dominio propio, capacidad de hacerse violencia para buscar el bien por encima de todo”¹³; dicho bien estriba en conseguir que el hombre, a través de su razón y el entendimiento se haga a sí mismo, a su propia vida, por lo que necesita conseguir el ideal de hombre que plantea el estudio de las letras grecorromanas, la filosofía y la retórica; el fomento a la investigación científica que permite la elevación del pensamiento; se practica el deporte, la música, la poesía y el canto; así se integran los bienes que el espíritu necesita para ser sabio, bello y bueno, por lo tanto se establece una relación entre las dimensiones de la ética, de la estética y del conocimiento, en tanto existe el ejercicio de la voluntad humana hacia la consecución del fin de ser mejor hombre, en ese establecer como bello tal construcción, en un sólido conocimiento de las letras y artes antiguas. No obstante, este ideal poco a poco se pierde pues se cae en repetición y no se mantiene tal unidad.

Más adelante con acontecimientos como la Reforma protestante y la Contrarreforma con el Concilio de Trento, continúan expresando que el hombre quiere ser partícipe y no del dominio de la religión; quiere a semejanza de la economía, libertad, pero para interpretar, de acuerdo a su conciencia, las Escrituras Sagradas. Por ello se gestan de manera sistemática nuevos principios pedagógicos, que buscarán la formación de hombres que respondan a las particularidades de cada uno de estos movimientos, estableciendo una organización racional de la sociedad y la cultura en relación con los fines que ellas pretenden.

Para los protestantes por ejemplo, los hombres deben sujetarse a las normas divinas, las cuales determinan el poder político expresado en el Estado, el cual tendrá como responsabilidad la enseñanza y organización de las comunidades sociales, en las

¹³ Zuluaga Gutiérrez, Isabel. “Historia de la educación”, p. 173

cuales la lectura, la expresión oral, la escritura y el estudio del griego, latín y ciencias, serían la base para la adquisición pública de los valores religiosos y del conocimiento real de las cosas y de sí mismo, adquiriendo por lo tanto la virtud dada por la acción del hombre de fe en su ser ciudadano o constructor de su sociedad que se opone a los dogmas y determinación de la autoridad eclesiástica.

Por su parte los católicos impulsan la instrucción y educación popular gratuita con la finalidad de prevenir cualquier tipo de herejía protestante, a través de una disciplina de la conciencia moral y religiosa, donde se refrenda el poder otorgado a la autoridad papal a través de la obediencia, humildad, renuncia y desprendimiento de los fieles católicos a sí mismos, fortaleciendo la enseñanza y el estudio de las lenguas clásicas, filosofía, teología, literatura, retórica; todas ellas como elementos de adiestramiento y desarrollo humano que permitiera a niños y a jóvenes, desarrollarse en sociedad y defenderse de los herejes protestantes.

El hombre contando con su razón se pone frente a esos cómo para llegar a la verdad sobre sí mismo y su mundo. Como ejemplo mencionamos la "Didáctica Magna" de Juan Amós Comenio (1657), donde lo anterior se pone en evidencia, ya que Comenio busca el fundamento racional para la actividad pedagógica "porque solo la luz de la razón es forma y regla suficiente de todas las cosas...todo cuanto el mundo encierra puede ser conocido por el hombre dotado de entendimiento y de sentido"¹⁴. Pone en el mismo plano al hombre y a Dios, y con ello toda formación que produzca una experiencia de sí, tiene que darse con base en la razón, el conocimiento y la disciplina, en un proceso gradual donde se enseñe a ser hombre al hombre, desde el propio hombre y no desde un logos divino: "En la escuela deberán enseñarse a todos cuantas cosas hacen referencia al hombre completo"¹⁵.

b) Media Modernidad.

No obstante estos logros adquiridos por el propio hombre, desarrollar aun más el conocimiento de sí mismo, el dominar la naturaleza y construir un cúmulo de saberes

¹⁴ Comenio, Juan Amós. "Didáctica Magna", p. 12, 13

¹⁵ Ibid, p. 36

que le permitieron consolidar estructuras sociales, políticas y económicas en los Estados, con el paso del tiempo y con la consolidación del capitalismo financiero, en el siglo XIX, se tornan contra él en el sentido de que las cualidades del hombre cada vez más son modeladas por el mercado productivo, de acuerdo a los propios fines de éste, que le plantean la obtención de felicidad, placer, liberación y bienestar, dando por resultado no la diferenciación y construcción del propio sujeto, sino "la negación de cada individuo singular"¹⁶, que pierde dentro del proceso técnico, su propia conciencia y toda experiencia del mundo sensible, volviéndose junto con otros "iguales entre sí por aislamiento en la colectividad coactivamente dirigida"¹⁷.

Lo citado es resultado paralelo de la transformación de la cultura en industria de masas, donde costumbres, necesidades, hábitos, valores, maneras de sentir y experimentar la realidad, se incorporan al orden establecido y se reproducen como mercancías a escalas masivas, dando por resultado experiencias simbólicas, de imágenes e ideas, iguales para todos los sujetos puesto que "su espacio privado ha sido invadido y cercenado por la realidad tecnológica que reclama al individuo en su totalidad"¹⁸, pretendiendo con ello crear una realidad similar en todos los ámbitos: estéticos, éticos, lógicos, políticos, etc., de tal modo que dichas experiencias se consuman, se vivencien como experiencias acabadas y verdaderas, con poca posibilidad de recrearlas por sujetos que han sido con ello controlados en su conciencia individual y limitados al lugar y nivel de consumo que ejerzan, pues en ello se han llevado a cabo "procesos de introyección donde se da no una adaptación tal cual sino una mimesis, una inmediata identificación del individuo con su sociedad y, a través de ésta, con la sociedad como un todo"¹⁹.

La contribución de la Pedagogía para la formación de este tipo de hombre como ciudadano es evidente, en tanto se toma a las instituciones educativas como centros de donde saldrán los ciudadanos que la sociedad y la economía necesitan para alcanzar el desarrollo que los lleve a la felicidad, ello se manifiesta por ejemplo, a través de distintas estrategias que se fueron aplicando por los Estados en dichas instituciones,

¹⁶ Horkheimer Marx. y Adorno, Theodor. "Dialéctica de la Ilustración", p. 30

¹⁷ Ibid, p. 89

¹⁸ Marcuse, Herbert. "El hombre unidimensional", p. 32,

¹⁹ Idem.

pasando por el control y la vigilancia de cada uno de los estudiantes dentro de las escuelas (por ejemplo, la escuela Lancasteriana de enseñanza mutua en Inglaterra) manifestada en la estructura arquitectónica de los establecimientos, el silencio y la disciplina ejercida en niveles jerárquicos dentro de las aulas; la organización del tiempo, espacio, la ubicación y movilidad de maestros y estudiantes; la asistencia médica y el conocimiento sobre la vida cotidiana de los estudiantes y sus familias, de tal manera que se caracterizara y regulara a la población a través de los servicios educativos y de salud, así como el control que sobre los financiamientos a instituciones educativas y pago a maestros se hacía, siempre y cuando se obtuvieran los resultados deseados.

Por otro lado, las instituciones educativas se tomaron como centros de legitimación de la ciencia positiva, la cual consolidada en esta etapa, toma a la Pedagogía y desmantela el vínculo formativo que puede generar en el hombre experiencias y representaciones totalizadoras de sí mismo, puesto que se postula a la ciencia como única forma de conocimiento posible a partir de la verificación de aquellas experiencias sensibles en torno a lo social y natural, bajo el control del método científico; desligándose de procesos histórico-culturales, a los cuales se les mira como no objetivos y lineales.

Se establecen escuelas especializadas donde se ubicarían poblaciones de estudiantes de acuerdo a sus características personales, aptitudes, salud, lugar de origen, estructura familiar, necesidades económicas y capacidades psicológicas. Los maestros participan en redes especializadas de conocimiento que se centran en el estudio de los niños y la medición de su capacidad intelectual.

Lo que interesa ahora es predecir comportamientos anteriormente observados y establecer leyes que marquen la pauta a seguir para la adquisición de conocimiento y establecer, desde fuera de los sujetos, normas de convivencia y actuación; por ejemplo en Francia, los conocimientos se seleccionaban de acuerdo a las condiciones anteriores y a la situación de clase social; se adiestraba mecánicamente en la

obtención de la lengua a los niños de clase obrera y a los hijos de clase burguesa se les proponían esquemas conceptuales para la comprensión de la lengua.

Al clasificar y separar el conocimiento, se establecen códigos simbólicos que representan y dan orden a una realidad específica del sujeto, "la metódica de la ciencia, en su autocomprensión, busca la comprobación en lo externo al sujeto y a las relaciones que éste establece. Confía sólo en la metódica negando el sentido conjuntivo de las representaciones de la totalidad, las cuales como tejido conjuntivo de la conciencia del sujeto, dan sentido a su existencia, la orientan, construyendo así su ser posible"²⁰. Ello nos señala que inevitablemente en el Vínculo Pedagógico se hace presente ese encadenamiento de la subjetividad a esas experiencias que sólo hablan de su exterior, que lo limitan de la diversidad de expresiones que puede alcanzar, haciéndose presente esa relación con las estructuras de poder y de dominio, como negación de la propia existencia del sujeto a quien se le quiere decir hacia dónde dirigir la mirada y su caminar, postulando un marco de referencia específico para determinados conocimientos, ya medidos, ya verificados, por lo tanto racionalizados y disociados entre sí para su adquisición a través del aprendizaje socialmente útil.

Así el Vínculo Pedagógico se disocia, no hay una articulación interna entre ese construir el propio ser, las formas de convivencia y la construcción del conocimiento, pues la cultura pedagógica se transforma en mero transmisor de conocimientos útiles, se preocupa por implantar un orden moral de acuerdo a las necesidades institucionales (escolares, familiares, etc.), a partir de la organización escolar y dar continuidad al proceso de desarrollo social, con lo que se "empobrece, de ser para la interpretación, para la orientación y la construcción de sentido de las conciencias que conviven, deviene en mera capacitación formal para el hacer de reflexión limitada"²¹. Y quien se hace cargo de efectuar una "*formación objetiva y neutral*" de los individuos, ya no es únicamente la Pedagogía, sino un conjunto de ciencias de diferente orden, que bajo el control experimental asumen, por encargo de los gobiernos y las instituciones, la tarea educativa, a la cual se le considerará como "*integral*" en tanto toma en cuenta las

²⁰ Hoyos Medina, Ángel. "Epistemología y discurso pedagógico; razón y aporía en el proyecto de modernidad", p. 38

²¹ Meneses Díaz, Gerardo. "Formación y Teoría Pedagógica". p. 115

aportaciones que dichas ciencias elaboran para el desarrollo y modificación de las capacidades y características humanas, de su bienestar y así de la sociedad.

La Pedagogía será reconocida como una ciencia en tanto logre fundamentar, con apoyo de las ciencias matemático-naturales los procedimientos ordenados y sistemáticos que el hombre debe de seguir para aprender los conocimientos que lo hacen apto para poner en práctica ese bagaje de asimilación que responda a las necesidades inmediatas de los diferentes ámbitos sociales, así como poner en juego el desarrollo de sus habilidades y capacidades (mentales, físicas, de lenguaje, de comportamiento, etc.) obtenidas en dichos procedimientos. No obstante, tal desarrollo queda trunco pues se limita a incorporar, como una suma aritmética, dichas capacidades adiestradas técnicamente, dejando atrás el objetivo de la formación que es realizar una provocación para cuestionar y construir los referentes del mundo, de la vida y de la acción interior y exterior del hombre; deja de haber una representación de la totalidad de la existencia, además, la labor pedagógica se va a considerar como ajena al ejercicio del poder y que vale la medición y la experimentación de los conocimientos para tenerlos por válidos y científicos.

Asimismo se pierde de vista que el diseñar y anclar dichos códigos de conocimiento y aprendizajes al orden social y económico, se pone en entre dicho tal neutralidad y objetividad, pues la elección y comprobación de tales códigos son ajenos a los individuos y a sus verdaderas necesidades de expresión, de construcción de conocimiento, de participación social, que le darían una verdadera objetividad al saber; y por el contrario, ya está dicho lo que se debe saber y qué uso debe dársele, asumiendo ese orden simbólico que no es otra cosa que, asumir desde esas representaciones, la dirección que le quieran dar las instituciones escolares y estatales, no acabando con la posibilidad de los sujetos de actuar frente a este poder pero sí limitándolo en sumo grado.

No se quiere del sujeto ningún cuestionamiento sobre su sentir, se le impide la manifestación de su creatividad y participación en la determinación de los espacios de relación social; basta con seguir la lógica señalada por los procedimientos para saber cómo comportarse de acuerdo a eso que ya se le proporcionó sistemáticamente. Por

otro lado, al no haber una teoría global y un objeto específico para todas estas ciencias, con respecto a lo educativo, se niega la especificidad y realidad de la formación tomando los elementos del Vínculo Pedagógico que sirvan a la operación, a la cuantificación y a la aplicación inmediata, por lo que el sentido del propio vínculo cambia.

En esa época, pensadores como Fichte, Kant, Hegel, Herbart y otros, hacen planteamientos, desde lo filosófico, muy profundos que buscaban ante todo crear un orden en el cuerpo de conocimientos acerca de la formación humana con implicaciones pedagógicas, en tanto mantienen esa unidad de articulación para la construcción de la conciencia del sujeto, a quien se le reconoce como no acabado, en constante progreso para sí.

Tomando como ejemplo a Hegel, éste habla de que la formación es un proceso o un camino por el que pasa el espíritu, o sea la esencia de lo que la conciencia de cada individuo es, es decir, autoconciencia, como un trabajo de apropiación de lo externo a través de una reflexión interiorizada que implica cambiarse o modificarse a sí mismo en un devenir, "el espíritu nunca permanece quieto, sino que se halla siempre en movimiento incesante progresivo...el espíritu que se forma va madurando lenta y silenciosamente hacia la nueva figura, va desprendiéndose de una partícula tras otra de la estructura de su mundo anterior... algo otro se avecina"²², es decir, el individuo que inicia un proceso formativo permanece en constante cambio, reconociendo y develando quién es y lo que puede ser en relación con los conocimientos ya existentes y los que se van generando, suscitando un movimiento donde no hay un estancamiento de ese primer individuo que inició, sino que ha cambiado, es distinto.

El espíritu va pasando por diferentes etapas que lo colocan en una apropiación, asimilación y construcción de conocimientos y experiencias, al igual que en la autoconciencia de saber quién es, de su actuar en el mundo y de cómo se puede transformar a sí mismo; por eso el espíritu caracterizado por la conciencia como relación, construye un camino donde, a partir de esta característica, se da una

²² Hegel, Guillermo Federico. " Fenomenología del Espíritu", p. 12

vinculatividad teórico-práctica consigo mismo y con los objetos internos y externos a él, a través de la experiencia y la construcción de conceptos, que “es el movimiento en el que lo inmediato, lo no experimentado, es decir lo abstracto, ya pertenece al ser sensible o a lo simple solamente pensado, se extraña para luego retornar a sí desde este extrañamiento, y es solamente como es expuesto en su realidad y en su verdad, en cuanto patrimonio de la conciencia”²³.

En este retorno a sí, se da una relación con uno mismo, con el Yo que se es y con el Yo que no se es, pues se da una aprehensión del mundo en su movimiento y relaciones; es una mediación entre el individuo y el mundo, una relación de totalidad, que no se queda solo en el individuo sino trasciende a lo social y a lo histórico, dándose en ese proceso dialéctico, el reconocimiento continuo de cada momento por el que pasa su conciencia: la certeza sensible, el pensamiento, el entendimiento y la conceptualización de sí mismo, como movimiento en búsqueda constante por construirse, por ser para sí, o sea “como relación consigo mismo, que es inmediatitud, y como relación de lo negativo consigo mismo...la conciencia se pone como razón que se ha despertado inmediatamente a la conciencia de sí mismo, mediante su actividad, se libera haciéndose objetividad, conciencia de su concepto. Es la identidad de la subjetividad del concepto y de su objetividad”²⁴.

En otras palabras, es el movimiento permanente de la conciencia para hacerse a sí misma concepto pues sabe que sabe, en un proceso de ascenso y apropiación del legado de la historia y la cultura; proceso que supera su condición natural y biológica (inmediata) para reconocerse como un ser que está en el mundo, pero que lo cambia y transforma (negatividad), al mismo tiempo que se transforma él mismo en un constante inacabamiento (otro yo) a partir de la relación con nuevas determinaciones que lo llevan a nombrar, pensar y reflexionar dichos cambios en nuevos conocimientos incluyéndose él mismo, siendo este análisis el que permitirá reconocer la realidad, darle sentido y nuevo significado a la propia existencia del mundo y del individuo, generando así una identidad concreta entre lo subjetivo que expresa un reconocimiento de quien se es, quién se desea ser en todas sus representaciones, y lo objetivo, que tiene que

²³ Hegel, “Fenomenología...”, p. 26

²⁴ Hegel, Guillermo. “Enciclopedia de las ciencias filosóficas”, p. 85, 272 y 305

ver con las construcciones abstractas, que si bien parten de lo empírico no se detienen en ello sino que lo superan poniéndolo en relación con otras abstracciones de la realidad, que generan un cambio en la misma a la que se nombra y da nueva significancia.

De este modo Hegel expresa la unidad y conexión que se presenta entre la construcción del hombre y del mundo, sin que permanezcan inertes, sin fines o sin valores; por eso las determinaciones de la conciencia tienen que ver con cuestiones tales como la libertad que puede ejercerse para definir los contenidos, los fines y la propia existencia del ser humano; en este sentido habla de la eticidad, como "esa disposición de ánimo de los individuos, es su saber la sustancia y la identidad de todos sus intereses con el todo y el hecho de que los otros singulares se saben recíprocamente y son reales sólo en esta identidad"²⁵, ello nos quiere decir que la aprehensión que cada conciencia hace del mundo está en función de su presencia en la sociedad y la transmisión que ésta hace del sentido de su lugar en el mundo, sea en la familia, sociedad civil o el Estado.

Asimismo la conciencia pasa por determinaciones tales como el deber o la moralidad que se refiere a los actos que la voluntad ejerce para dar al contenido de la conciencia su "accionalidad y objetividad en que ellas están como relaciones necesarias, derechos y deberes"²⁶ que comprenden el propósito y la intención de la persona, que tiene que tender hacia el bien como la no anulación de sí mismo "como esa correspondencia entre lo exterior y el interior"²⁷; lo que nos presenta así el que cada espíritu individual realice para sí una "obra de existencia"²⁸ donde se posibilite la expresión de todo el contenido del espíritu como esa unión entre los sentimientos o formas en las que el individuo se comporta y la libre inteligencia o el conocer, ello nos pone en relación con una determinación estética y del conocimiento, al mismo tiempo que con una determinación jurídica o política basada en el derecho, pues esta búsqueda del bien es definida como un deber para sí mismo, pero no aislado, sino que se extiende a la

²⁵ Ibid, p. 351

²⁶ Ibid, p. 332

²⁷ Hegel, Guillermo Federico. "Propedéutica Filosófica", p. 35

²⁸ Hegel, "Enciclopedia...", p. 383

realidad de lazos existentes con otros individuos de donde surgen los deberes ante los otros "que son las obligaciones jurídicas, las cuales deben estar unidas a la motivación de hacer lo justo y cumplir con el derecho"²⁹, como una voluntad general expresada en la ley a través del Estado para establecer las relaciones entre los seres humanos, el manejo del poder y la libertad.

Sin embargo de ese reconocimiento de la realidad humana y de la posibilidad de construirla se pasa a un camino donde el hombre y la razón se separan del mundo, pues el hombre lo ve como mera cuestión material que puede dominar a partir de la sistematización de la ciencia y la separación de ésta con la moral y el arte; desaparece esa unidad entre sujeto-objeto del conocimiento y se "dejan de lado niveles de integración concernientes al sentido de la representación totalizadora del ente, en tanto que ser posible"³⁰. Así el Vínculo Pedagógico se va a construir a partir de esta ruptura, ya que cada esfera de conocimiento y todas las formas de existencia humana se organizan separadamente en torno a la razón, dejando a un lado esa expresión del hombre como ser total.

Se pretenderá ante todo la acumulación de conocimiento lógico científico en el mayor número de personas, como señal de progreso y capacidad para generar la participación ciudadana en torno al orden social y económico que se quiere alcanzar: el desarrollo capitalista. Por tanto la formación del hombre va a estar centrada en la cuestión política y de producción, "como técnica de conducción social: Todo a lo largo de una sucesión de etapas racionalmente preestablecidas de aprendizajes sistemáticos, biunívocamente correlacionados conforme a indicadores precisos de la acción instrumental, orientada a los medios con relación a fines"³¹, donde el trabajo, la educación, la creación cultural, la participación social, etc., deben corresponder al proyecto del capitalismo, teniendo al Estado como organizador y avalados por la razón, transformada en proceso científico.

²⁹ Hegel, "Propedéutica...", p.72 y 51

³⁰ Hoyos, Ángel. Op. cit., p. 37

³¹ Idem

c) Baja Modernidad.

El proceso de ordenación social con base en el desarrollo científico, mantiene cierta continuidad y se fortalece durante la primera mitad del siglo XX, sin embargo, en la segunda mitad de dicho siglo, se generan, con una rapidez asombrosa, cambios drásticos en todos los niveles de la realidad, que hoy, en los albores del siglo XXI se siguen manifestando.

En esta época el capitalismo financiero que se fortaleció en la época pasada con el desarrollo de la tecnología de la producción en masa, ahora se fundamenta ante todo, en la producción de conocimiento y el control que se lleve a cabo a través de la rapidez y manipulación que se haga de la información. Asimismo las relaciones con los Estados-Nación, que se consolidaron en la alta modernidad como sujetos soberanos, se han visto desgastadas y transformadas a un sometimiento de éstos, en tanto que ahora son "actores estratégicos del ámbito internacional, con lo que se ven sometidos cada vez más a una competencia sutil de fuentes de poder y autoridad no definidas que le vienen de formar parte de una red de poderes y contra poderes...convirtiéndose sólo en medios para afirmar el poder, sometiendo toda identidad en el cumplimiento de las metas instrumentales transnacionales"³².

Por lo tanto el paisaje social, político y cultural toma matices diferentes, así como el poder y el dominio sobre los individuos. Un ámbito es el laboral, el cual con la división internacional del trabajo, se basa en los atributos, habilidades y capacidades de cada trabajador, mas que en una organización de las actividades por realizar, así como la correspondencia que esta división tiene con la posición financiera, la capacidad tecnológica y la generación, procesamiento y transmisión, tanto de la producción como de la información que cada país desarrolla. Los procesos de trabajo se transforman en situaciones cada vez más individualizadas, ya que se pueden llevar a cabo muchísimas tareas para obtener un producto, pero en momentos y sitios distintos que se

³² Castells, Manuel. "La era de la información. El poder de la identidad". V. II, p. 334, 335, 338

interconectan en una red*específica, dejando al propio trabajador ajeno al proceso, a la vez que sometido a las fuerzas del mercado.

Por otro lado existe cada vez menos cohesión entre los individuos que conforman las sociedades, puesto que los mismos responden a funciones muy diferenciadas que poco o nada tienen que ver con el significado y el sentido que pueden darle a lo social, histórico y sobre todo a lo humano en sí mismo. En primera porque se han perdido los mecanismos de dirección por parte de una autoridad aceptada como tal por la propia sociedad a través de sus mecanismos políticos, que hoy responden más a cuestiones de economía y de mercado, que a cuestiones de defensa de los derechos humanos, generando desconfianza e incredulidad en las instituciones públicas y políticas, creando así la despolitización de los sujetos; en segunda porque la cultura está siendo absorbida por esa multiplicidad de medios de comunicación integrados en la red de información mundial, que cada día transforma los lenguajes, códigos, símbolos, sistemas de creencias y costumbres, que cada lugar del mundo ha producido a lo largo de su historia; lo que nos habla de que dicha integración hace posible una "diversidad potencial de contenidos"³³ donde quien genera un mensaje, tiene que ser con miras a producir, no una identidad más humana, sino mayor competitividad en el mercado, dependiendo del tipo de medio utilizado, los gustos y particularidades de segmentos de población a quien se dirige el o los mensajes.

Por ello, de aquella cultura de masas que se fortaleció en el siglo XX a través de la radio y la televisión, se ha transformado en una cultura de masas diversificada por la multitud de medios electrónicos (multimedia); descentralizada, en tanto la generación de mensajes no pertenece a una sola línea o jerarquía de dominio; y personalizada pues cada individuo elige, a partir de su gusto, necesidad y capacidad de

* Red es un conjunto de nodos interconectados. Un nodo es el punto en el que una curva se interseca a sí misma. Lo que un nodo es concretamente, depende del tipo de redes a las que se haga referencia. Sobre los mercados de la bolsa y sus centros auxiliares de servicios avanzados en la red de los flujos financieros. Sobre los campos de amapola y coca, los laboratorios clandestinos, las pistas de aterrizaje secretas, las bandas callejeras y las instituciones financieras de blanqueo de dinero en la red de tráfico de drogas. Son los canales de televisión, periodistas, etc... Dentro de una red, los flujos no tienen distancia. La inclusión/exclusión de las redes y la arquitectura de las relaciones entre sí, facilitadas por las tecnologías de la información que operan a la velocidad de la luz, configuran los procesos y funciones dominantes en nuestras sociedades. Las redes son estructuras abiertas, capaces de expandirse sin límites integrando nuevos nodos, mientras puedan comunicarse entre sí, es decir, mientras compartan los mismos códigos de información. Castells, Manuel. Op. cit. V. II, p. 506

³³ Ibid, p.401

determinación, sobre qué información usar, en qué momento y lugar, incorporando a ello una mayor interacción de su parte así como una exposición a una sobre estimulación simbólica venida de un sin fin de contextos, que pierden su significación y sentido original fuera de ellos, a la vez que se formulan híbridos de contenido que se ven desdibujados por esa combinación, así como por el uso simultáneo de distintos medios que utilizan códigos cada vez más similares con significados mezclados y diversos, creando así nuevos entornos de significado, de experiencias, y por tanto de realidad, que en muchos momentos solo es aparente y se vive como experiencia real autoconstruida o elaborada por la red.

Hablamos entonces de que la cultura, al formar parte de la estructura social, a través de sus códigos, símbolos, imágenes, etc., y ser absorbida por las redes de información, "transforma radicalmente el espacio y el tiempo. Las localidades se desprenden de su significado cultural, histórico y geográfico, y se reintegran en redes funcionales o en collages de imágenes, provocando un espacio de flujos que sustituye al espacio de lugares. El tiempo se borra en el nuevo sistema de comunicación, cuando pasado, presente y futuro pueden reprogramarse para interactuar mutuamente en el mismo mensaje"³⁴.

Para los hombres esta situación implica vivir cada día fuera de los paisajes o espacios por ellos antes conocidos; están siendo modificados. Salir o entrar a nuevas realidades ajenas a sus propios contextos, obteniendo de ellas desde los valores, hasta el entretenimiento más nimio. La construcción de la experiencia y participación social les está siendo arrebatada por esa venta de las ideas, imágenes e información donde el yo es el centro y los otros desaparecen, "involucrándose de forma parcial y temporal a los sistemas funcionales de la sociedad, mientras se mueve entre distintos mundos funcionales...el ámbito público ya no tiene que ver con las decisiones colectivas, sino de coexistencia en la contradicción"³⁵ y el riesgo, por ello su comportamiento político para la organización de sociedades le es menos significativa, puesto que éste se individualiza y no genera efectos contundentes. En este plano el hombre está atrapado

³⁴ Ibid, p. 408

³⁵ Beck, Ulrich. "Vivir nuestra propia vida en un mundo desbordado: globalización y política", en Giddens, Anthony y Hutton, Will. "En el límite. La vida en el capitalismo global" p. 235, 240

en estructuras sociales y simbólicas diseñadas para generar sólo determinadas producciones de conocimiento, de información, de actitudes, de reproducción de discursos que se amolden a dichas estructuras.

En este sentido se dividen cada vez más los espacios de actuación humana, de tal manera que sus conocimientos, sus propuestas de innovación den respuesta única a esos espacios, desde una fundamentación científica, sin establecer mayores pautas de relación en otros ámbitos, como la búsqueda de la verdad, el sentido de la vida, la capacidad de transformación de la realidad. De este modo quien se adecua rápido y fácilmente a estas estructuras laborales, educativas, científicas, de información, etc., y haga un uso controlado y correcto de los conocimientos y de los códigos de lenguaje que se centren, no en los sentidos, sino en las cosas y cómo funcionan para ser útiles y generar riqueza, en esa medida ocupará un lugar de manera parcial en el engranaje social e institucional.

El hombre está experimentando cambios radicales a nivel de persona, familia, trabajo, relaciones personales e institucionales, que lo están llevando a la ruptura de su identidad[▼], ya que su capacidad de producción, reconociéndose a sí mismo en lo que hace, el establecer relaciones colectivas y personales consigo mismo para transformar su realidad, el asumir la responsabilidad de su persona y de sus actos individuales y en común con los otros, el conocer la verdad sobre sí mismo y sus entornos, el ser creador de una vida enriquecida con estos elementos, le está siendo arrebatada en el acontecer de esta época, por lo que el hombre deja de ser considerado como tal y se torna en individuo, sin un lugar al cual pertenecer, desgarrado en sus sentidos y dominado por discursos que falsean la verdad sobre sí mismo y el sentido de su existir. Por eso, la persona deja de preguntarse por sí misma, por lo que hace, para qué lo hace, rompe con su realidad personal, así como con su realidad social y cultural.

[▼] Es aquel proceso de construcción del sentido (como esa identificación simbólica que realiza un actor social del objetivo de su acción) atendiendo a un atributo cultural, o a un conjunto de atributos culturales al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido. Para un individuo determinado o un actor colectivo puede haber una pluralidad de identidades. No obstante, tal pluralidad es una fuente de tensión y contradicción tanto de la representación de uno mismo como en la acción social. Las identidades suponen para los individuos un proceso de autodefinition e individuación que supera los roles sociales. Castells, Manuel. Op cit. V II, p. 28, 29

Frente a esta pérdida y ruptura de la identidad individual y colectiva, provocada por la reducción de las sociedades a los mercados, se da un repliegue de los individuos sobre sí mismos, que buscan precisamente impedir que su identidad sea destruida, manifestando, de manera inconsciente en unos, y en otros involucrados de manera autoritaria por muchos gobiernos, la creación de nuevas comunidades de individuos o la incorporación a comunidades ya con una tradición histórica y cultural que pretenden revitalizarse, tanto para autoafirmar su existencia, como para proponer al integrante, a través de sus principios y normas, esa recuperación de la identidad, así como espacios de comunicación hoy difícilmente llevados a cabo entre individuos y culturas; y en muchos casos la obtención de la dignidad perdida a causa de la exclusión, opresión, marginación, estigmatización, etc., de la que se puede ser objeto hoy más que nunca.

Dentro de este nacimiento o resurgimiento comunitario, se presenta el hecho de que se ven fortalecidos nacionalismos, totalitarismos, fundamentalismos o nuevos grupos con tamiz étnico, territorial, racial o de práctica religiosa y sexual, "pues el actor ya no social se define por lo que es y ya no por lo que hace (raza, creencia, género, nacionalidad, profesión, nivel educativo, etc.)"³⁶, y en lugar de devolverle su identidad a partir de la libertad, se le propone otra que legitime poderes más bien autoritarios, con el riesgo de un nuevo tipo de dominio y exclusión a partir de las diferencias existentes con las otras formaciones comunitarias y culturales.

En este plano de la Modernidad es más que evidente ese olvido y destrucción sutil de aquellos elementos que dimensionan a las personas en un plano más humano, pues como hemos visto, las instituciones de todo ámbito están siendo partícipes de una transformación que dé respuesta a los intereses y funciones de la nueva "élite-tecnócrata-financiera-gestora, que ocupa las posiciones destacadas en nuestras sociedades"³⁷ a través precisamente de un proceso de segmentación y desintegración social de todos los entornos: políticos, laborales, familiares, culturales y por supuesto personales; se trata de atomizar e individualizar, de generar y enajenar los intereses

³⁶ Touraine, Alain. Op. cit., p. 39

³⁷ Dicha élite se mueve bajo la lógica de dominio a través de los espacios de flujos: secuencias de intercambios e interacción determinadas, repetitivas y programables entre las posiciones físicamente inconexas que mantienen los actores sociales en las estructuras económicas, políticas y simbólicas de la sociedad. Este dominio se incorpora a las estructuras sociales cuya lógica interna desempeña un papel estratégico para dar forma a las prácticas sociales y la conciencia social de la sociedad en general. Castells, Manuel. Op. cit., V I, p. 445, 446, 449

particulares a tal grado, que se pierda de vista esa vinculación histórica con los otros; se trata de utilizar al hombre como medio que fortalezca los fines de la sociedad.

Por tanto la tarea educativa en esta época, se le encarga, mas que nunca, a las ya nombradas Ciencias de la Educación, las cuales crearán desde su fundamentación positivista o pragmático utilitarista de la ciencia, todo un conjunto operativo de códigos que se adecuen a las necesidades y demandas económicas globales sin restricciones políticas, sociales o morales. Por eso a la Pedagogía o se la niega o se la reduce a técnica en tanto sus explicaciones contengan una normatividad racional que exige la presencia de saberes eficientes en sus funciones de competencia a todo nivel, es decir que puedan insertarse en la dinámica de la oferta y la demanda, produciendo aplicaciones con resultados a corto plazo, dando respuesta a un quehacer técnico-instrumental, que hace referencia a una serie de reglas, pasos a seguir, procesos, elaboración de manuales, modelos de conocimiento, conductas previsibles y programables, donde sus destinatarios puedan mantener el control de los conocimientos, los reproduzcan y los ejecuten sin ninguna restricción pues cuentan con una legitimación científica, la aceptación de la voluntad política, atrapada por lo económico, y sobre todo por que van en busca de una ganancia económica.

Esto plasma que el Vínculo Pedagógico se deja de tomar en cuenta ya que la cultura se fragmenta, tomando de ella sólo los ámbitos que sean del interés de los individuos o de aquellas necesidades socialmente determinadas, dejando de lado la consideración de la construcción de lo humano y la transformación social que la cultura realiza a través de la formación a la que se "ha impuesto la lógica de la productividad y los criterios de mercado; atendiendo sobre todo los temas de aprendizaje y del rendimiento humano (habilidades, destrezas, acumulación de conocimientos útiles, capacidad de decisión en la contingencia, etc.), dando una sobreestimación al poder de la racionalidad y a los procesos que pone en marcha, cancelando la aceptación del potencial que la imaginación, los símbolos, las ideas y las prácticas de los sujetos tienen en la ordenación, reordenación y transformación de lo real"³⁸.

³⁸ Meneses, Gerardo. Op. cit., p. 128

La experiencia de sí se ve limitada a una experiencia que permita dominar acciones mas bien estratégicas para sobrevivir al mundo cada vez más determinado por las fuerzas de la información y de los mercados financieros, y en este sentido, deja de haber una ética que hable de responsabilidad frente a los acontecimientos sociales que en esta época, como hemos visto, son mas ajenos al sujeto y se pasa a una ética de la convicción personal apartada de la solidaridad, del encuentro comunicativo con los otros y sí presa de moralismos productivistas, de condiciones raciales, nacionales, de posición social, de profesión, que evocan marginación o exclusión de aquellos grupos que no comparten el perfil homogéneo de sociedad, de nación, de comunidad que pretenden crear. A los sujetos se les invalida la creatividad y la imaginación en torno a sí mismos y se vuelcan sobre sí mismos alrededor de experiencias de corte técnico productivista o de corte cultural tradicionalista, que les proporcionan, desde el discurso, mayor seguridad sobre sí mismos frente a la virtualidad y contingencia del entorno, pero que legitiman el poder o el dominio, sea del mercado o de algún grupo comunitario.

El Vínculo Pedagógico como hemos visto en cada corte espacio-temporal de la Modernidad se ha construido distinto. En el primer momento del Iluminismo occidental hay una correspondencia entre el individuo, su racionalización y las instituciones a su servicio; el hombre está en el centro y por ello el papel del Vínculo Pedagógico permitirá que a la vez que se posibilita ese conocimiento sobre sí mismo, éste no es ajeno a una contribución individual que hace eco de una voluntad general con respecto al cause social y de sus relaciones.

Mas adelante esta correspondencia se rompe con la intromisión de un mercado de producción cada vez más específico, provocando que el vínculo pierda su articulación al centrar la acción educativa a la mera especialización del individuo, tanto para conocer como para responder exteriormente desde una fundamentación que se pretende avalada por la integración de un grupo de ciencias que toman a la educación como centro de sus aportaciones, de tal manera que no cabe la duda con respecto a lo que hay que hacer, pero sí, desechando toda pregunta o acción que lleve a una experiencia de sí.

Se fincaron las bases para que en el presente, el Vínculo Pedagógico se vea fragmentado, difuminado ante el vértigo de innumerables códigos de información y de demanda comercial que invitan al hombre a la sobreestimulación de sus sentidos, dejándolo hueco y sin respuesta ante las preguntas sobre sí mismo y ante una posible transformación de la realidad que lo rebasa y deja sólo, con una individualidad donde sus pensamientos y actitudes se encuadran al engranaje social que le es impuesto, impidiéndole dirigir una mirada diferente y creativa para sí mismo y existiendo una ausencia en su mirada para el otro.

Frente a este panorama general de sociedades de mercado y del desgarramiento que los sujetos, las culturas y la historia están vivenciando dentro de ellas, creemos necesario hacer el reconocimiento de los elementos que en el presente y desde la reinterpretación de la cultura pedagógica heredada, pueden producir la articulación de un Vínculo Pedagógico que lleve a los hombres a ese reconocimiento de sí a partir de la resignificación de las esferas de lo ético-político, de lo estético y del conocimiento, que presentes y articuladas le dan vida y sentido a los procesos de formación de lo humano, desde el encuentro con "la propia cultura, con el lenguaje, con la comunidad, con el movimiento, con el espíritu, con la sensibilidad, la conciencia, la vida anímica, el tiempo, la interpretación, el diálogo, el mundo, etc."³⁹ y sea posible la presencia y acción de hombres como tales en un mundo, si bien globalizado, también más humano.

³⁹ Ibid, p. 129

1.2. Situación del Vínculo Pedagógico frente a la cuestión Neoliberal.

En el primer punto de este capítulo pudimos entender que el Vínculo Pedagógico inmerso en la Modernidad, toma un matiz específico desde que ésta comienza a engendrarse, hasta nuestra época, en la que se distinguen instancias de poder como el capitalismo a ultranza vigente en los países altamente desarrollados, que establece y abre relaciones con diversidad de mercados financieros, que a costa de su libre funcionamiento, rompen las barreras del tiempo y del espacio, acabando con estructuras políticas, sociales, culturales e históricas y juegan con el dominio de la economía, de la información, del conocimiento y de los sujetos.

Más, para que dicho capitalismo pudiese tener la fuerza y magnitud, no sólo en los países con alto desarrollo sino que éste se expandiese, con ciertas limitantes hacia países menos desarrollados, era necesario crear, desde la lógica del pensamiento técnico-instrumental que la Modernidad propugna, estrategias de corte político y económico que permitieran, a la vez que expandir el capitalismo, legitimar el poder de unos cuantos países, así como los tipos de relación social, educativa, y en sí, legitimar un tipo de relación con la realidad por parte de los sujetos. Tales estrategias poco a poco se van constituyendo en un proyecto específico denominado Neoliberalismo, que en el presente apartado abordaremos desde sus generalidades para distinguir de qué manera el Vínculo Pedagógico se ve afectado por el mismo y qué características toma dentro de dicho proyecto.

Por Neoliberalismo vamos a entender aquel proceso material e ideológico donde se lleva a cabo una mercantilización de todos los espacios sociales a nivel mundial a partir de los años setenta a la fecha, iniciando en los países de occidente como Inglaterra y Estados Unidos, teniendo como contexto una gran recesión económica en todo el mundo capitalista (bajas tasas de crecimiento y altas tasas de inflación). En dicho proceso se considerará, por parte de nuevos grupos conservadores, que los Estados-Nación se han vuelto enemigos de un capitalismo más real, ya que mientras siguiesen fungiendo como los reguladores de los mercados financieros y de la sociedad, el crecimiento económico sólo sería aparente pues prevalecería el riesgo de que en cada ciclo económico se presentaran nuevas crisis con una duración tal vez mas prolongada

y con efectos desalentadores para los mercados financieros; incrementando tal crisis la existencia de políticas sociales que daban protección, por parte del Estado, a los trabajadores a través de los beneficios obtenidos por los sindicatos, y a la sociedad en general, estableciendo ingresos asistenciales en diversas formas de seguridad social, así como en inversiones públicas directas hacia la vivienda, salud, educación, empleo, pensiones, etc., que en conjunto no generaban una ganancia de capital y si, un aumento en los déficits públicos, por lo que era necesario invertir dichas estrategias económicas y políticas, de modo tal que se dejara al mercado y a la determinación privada, como depositarios de toda acción en este sentido.

Para ello se tomó como fundamento ideológico el pensamiento económico que esgrime como argumento "la desigualdad como un valor positivo"⁴⁰, que justifica la acumulación de grandes capitales y de propiedad privada, sea de individuos particulares o de grandes emporios bancarios o empresariales, manteniendo una estabilidad monetaria que controlara la inflación, iniciando, con ayuda de los gobiernos de los Estados, una serie de reformas constitucionales de desregulación política impuestas a la sociedad, que llevaran a la modificación o ausencia de la legislación fiscal, laboral, monetaria y empresarial que permitieran por ejemplo, la reducción de impuestos sobre ganancias más altas, el comercio a gran escala de valores de tipo especulativo (acciones, bonos, obligaciones) sin un control estricto por parte del gobierno; el acceso a la compra de empresas paraestatales por parte de capital privado; la reducción y limitación de la participación sindical a partir de la descentralización de dichos grupos; la disminución en los presupuestos públicos hacia gastos sociales, etc. Todo ello con la mira de que el mercado tuviera cada vez mayor libertad de acción, expresada en la libre competencia empresarial de corte cada vez más privado, trayendo como consecuencia el cierre de empresas con menor capacidad tecnológica, así como la desaparición de empleos y baja rentabilidad de los salarios y prestaciones laborales que con anterioridad la lucha sindical había conseguido a principios del siglo XX. Al mismo tiempo el Estado deja de tener elementos de poder económico que contrarresten este dominio.

⁴⁰ Anderson, Perry. "Balance del Neoliberalismo", en Vientos del Sur No. 6, p. 38

Asimismo en el ámbito social el discurso Neoliberal "completa y sirve de pantalla al modelo económico porque obliga a leer los fenómenos vinculados con la pobreza en términos de comportamientos, al margen de la economía de mercado"⁴¹, justificando así el cambio radical en la misión que el Estado-Nación tenía, de la búsqueda del bienestar social y el pleno empleo, a una que posibilite todas las condiciones que garanticen la eficacia de los mercados, pues se argumenta que la misión anterior no es otra cosa que seguir manteniendo con fondos públicos la irresponsabilidad y la dependencia de individuos que se instalan en esas actitudes y de quienes no se obtiene retribución alguna, ocasionando grandes pérdidas públicas; de ahí que sea necesario disminuir el gasto social destinado hacia las instituciones del Estado para dar libertad de acción a la sociedad civil y a instituciones privadas que quieran encarar la asistencia social y en su caso la rehabilitación social de aquellos individuos.

Así la realidad para el Neoliberalismo es vista en varios planos. Uno donde grandes magnates financieros, con la libertad y poder que han alcanzado gracias a sus alianzas con los gobiernos, se adueñan y reparten entre sí los recursos tanto materiales, culturales, simbólicos y espaciales que existen y se crean en el mundo, siendo una de sus estrategias la determinación de las políticas financieras y públicas, sobre todo de los países con un desarrollo económico y tecnológico inferior, a través de la creación de Bancos Centrales como el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), que si bien originariamente buscaban la estabilidad monetaria entre las naciones más industrializadas, han cambiado el enfoque de sus objetivos:

Para el BM "su meta es reducir la pobreza promoviendo el crecimiento económico sostenible en los países que recurren a sus servicios...desarrollo que supone la transformación de sociedades enteras...situando cada componente en su lugar, estableciendo programas económicos y sociales equilibrados..., sobre todo a nivel de salud y educación"⁴².

⁴¹ Álvarez Uría, Fernando. "Retórica Neoliberal" en Álvarez Uría, Fernando (et al). Neoliberalismo versus Democracia, p. 374

⁴² Banco Mundial, El Grupo del, p. 2,5

En contraste, "la función del FMI es promover condiciones macroeconómicas globales conducentes al crecimiento de todas las naciones, industriales y menos desarrolladas por igual (de tal manera que) apoye a los países en la tarea de evaluar y debatir las implicaciones internacionales de sus políticas nacionales y llegar a respuestas colectivas para los complejos problemas económicos globales. No obstante, sólo si los estados miembros están dispuestos a delegar a una mayor medida de autoridad, podrá el FMI cumplir con estos propósitos"⁴³.

Estos fines le plantean a las naciones que piden apoyos a dichos bancos, la adecuación a políticas y reformas que modifiquen en general toda su estructura, de tal modo que los sistemas bancarios sean más fuertes y el ambiente fiscal, bursátil, laboral, etc., sea más seguro y tranquilo para propiciar las inversiones privadas y asegurar el derecho de propiedad, por lo que las acciones de dichos bancos no sólo se refieren a cuestiones financieras sino que se han ampliado a los ámbitos humanos, sociales e institucionales, creando "programas encaminados a reducir la pobreza y mejorar los niveles de vida en los países en desarrollo donde el impacto es mayor: salud reproductiva y materna, nutrición, educación primaria, zonas rurales y mujeres"⁴⁴.

La adecuación a los programas permitirá entonces la recepción de créditos, el control de las deudas adquiridas, así como el apoyo abierto de los bancos; no obstante, esto se delinea más bien como una estrategia de coerción hacia los gobiernos, sobre todo de los países latinoamericanos, que se vuelven meros gestores para acelerar "los procesos de ajuste y reestructuración Neoliberal, garantizar el pago de la deuda externa y limitar al extremo la intervención de los gobiernos en la esfera de las políticas sociales"⁴⁵, pero quienes a pesar de dicho límite, cuentan con el apoyo de grandes empresarios, partidos políticos, líderes sindicales, dueños de grandes televisoras y de espacios culturales, que ven en el proyecto Neoliberal, la única forma de superar las pérdidas públicas y las crisis económicas, así como fortalecer su poder y dominio.

⁴³ Gwin, Catherine y Feinberg E., Richard. "La reestructuración del FMI en un mundo multipolar", el paréntesis es nuestro, p. 3, 4

⁴⁴ Banco Mundial. Op. cit., p. 78

⁴⁵ Gentili, Pablo "El consenso de Washington", en Álvarez Uría, Fernando. Op. cit., p. 119-120

Otro plano ideológico-estratégico del Neoliberalismo que se subsume a la realidad económica, se da en la configuración de la realidad social, que está siendo determinada por mecanismos que el mercado financiero decida. Uno de estos mecanismos, como lo vimos arriba, es dejar a los sujetos sin ningún tipo de protección social, con el argumento de que éstos, recurriendo a su capacidad individual, esfuerzo o a su inserción en algún grupo comunitario (iglesia, organismos no gubernamentales, instituciones de asistencia privada, etc.), alcancen los beneficios que necesitan con respecto a la salud, trabajo, participación social, entre otros, que si bien son acciones que argumentan autonomía y toma de responsabilidad por parte de los sujetos, en realidad se les está excluyendo, puesto que quien tenga mayor capacidad para hacerse de un empleo, quien cuente con mayores recursos personales (habilidades, conocimientos, capacidad de adaptación, etc.) y económicos tendrá acceso a los servicios que necesite y será al mismo tiempo considerado como un buen ciudadano.

De este modo "el mercado otorga poder individual al cliente, es decir, a quien tiene capacidad de compra"⁴⁶de bienes, servicios y deseos; por ello la sociedad, de ser idealmente depositaria de la soberanía estatal y de determinar por derecho ciudadano aquello que construye para sí, se transforma en una sociedad de corte mercantil y asistencial. Ello se expresa en el hecho de que los problemas sociales ya no se consideran como problemas estructurales sino meras cuestiones que los sujetos, en lo individual, tienen que ser capaces de resolver en base a su lucha, esfuerzo, integración y clara visión de sus objetivos particulares.

Es en este sentido que los gobiernos están devolviendo a la sociedad civil la resolución de los problemas sociales, no como una cuestión democrática, sino como una resolución *individualista* en tanto los individuos se adecuen con disciplina y responsabilidad a un orden que para nada establece la propia sociedad, sino instituciones sociales, legales y económicas, que como señalamos arriba están siendo determinadas en sus políticas por los centros financieros en el poder, anulando así la participación democrática de la ciudadanía. Y entonces, quien no cuente con los recursos y habilidades necesarias o no se adecue a la legalidad presente para salir

⁴⁶ Fernández Enguita, Mariano. "Neoliberalismo, neocapitalismo y educación", en Álvarez Uría, Fernando. Op.cit., p. 171

adelante (por ejemplo en lo laboral aceptando condiciones y salarios ínfimos) no tendrá más que anclarse en alguna ayuda asistencial otorgada por la nueva ola de organizaciones no gubernamentales que suplen la labor del Estado con respecto a la asistencia social “queriendo llenar el hueco que dejan partidos y gobiernos con respecto a la solidaridad humana pero no son otra cosa que focos de ideologización”⁴⁷ del nuevo orden económico y social al que de una u otra manera se fuerza a integrarse, y si no, entonces no habrá más que resignarse a vivir como se vive, pues según el neoliberalismo “cada uno tiene en esta vida lo que merece”⁴⁸.

Este último discurso es un elemento para la justificación de la desigualdades sociales que se acentúan cada vez más por la pobreza, la ignorancia, por el grupo de origen que puede o no integrarse a los cambios, por el desempleo que se achaca a la falta de habilidades y capacitación, por la no adecuación a las reglas o a la cultura mercantil establecida, marginando a grupos étnicos, niños de la calle, discapacitados, entre muchos otros, generando una respuesta más bien espontánea de la sociedad que se acomoda a las reglas pero a la que se le escapa el control de la conformación de la realidad.

Desde este marco, la educación, que antes era tomada como una responsabilidad o un servicio por parte del Estado, ahora se vuelve uno más de los bienes de mercado que entran en el juego de la oferta y la demanda mundial. Para este fin los gobiernos de la región latinoamericana, entre ellos México, han aplicado desde los años setenta, programas de reforma y ajuste a su sistema educativo, financiado por el BM con el argumento de que dicho sistema presenta una crisis en su eficacia y productividad que le impide obtener mayor provecho frente al cambio progresivo que presenta la economía mundial.

La reforma a enfrentar está marcada por varios problemas: mejora de la calidad educativa, la equidad que debe haber para los grupos menos favorecidos, el acceso al sistema escolar de un mayor número de niños y jóvenes a la educación básica y

⁴⁷ Álvarez Uribe, Fernando. Op. cit., p. 377

⁴⁸ Burnett Nicholas y Patrinos, Harry A. “Educación y evolución de la economía mundial” en Tedesco, Juan C. (red.) Perspectivas, Revista trimestral de educación comparada, No. 102, p. 249

superior, así como mantener el avance de las reformas aún las restricciones financieras a este sector. Por lo tanto las reformas que se tienen que llevar a cabo, según las prioridades de cada país, se centrarán en lo siguiente: "1) se debe tomar a la educación como prioridad para el desarrollo económico; 2) evaluación del aprendizaje en base a análisis económicos que señalen qué tipo de educación da mayores rendimientos y se adecua a las demandas laborales; 3) prioridad a la enseñanza primaria en la inversión pública, pues los estudios indican que aporta mayor rentabilidad y se cubre la equidad y eficiencia, 4) la equidad considerada como un derecho universal para quien tenga las competencias, 5) participación de las familias en la elección de las instituciones escolares, que en mayor medida deben de contar con autonomía y diferenciación en sus propuestas educativas, 6) autonomía de las instituciones, que les permite distribuir y administrar recursos, adquirir tecnología, permitir tal o cual práctica escolar a los docentes que deberán estar actualizados y ajustados a un programa de nivel nacional para mejorar el aprendizaje"⁴⁹.

Con estas propuestas de ajuste, el sistema educativo presenta dentro de sí una mayor diferenciación de sus partes en tanto rentabilidad económica, pues como hemos señalado se pretende hacer del sistema un mercado escolar que determine "la asignación de recursos y la producción de información necesaria para la implementación de mecanismos competitivos meritocráticos que orienten los procesos de selección y jerarquización de las instituciones escolares y de los individuos que en ellas se desempeñan"⁵⁰ Por ello se recomienda quitar todo obstáculo para que la iniciativa privada realice sus propias propuestas educativas contando con el apoyo de las familias para el financiamiento de sus instituciones y por otro, la disminución del gasto público en educación que repercute en los salarios de los educadores y en las condiciones materiales de las instituciones públicas, lo que representa una desigual competencia entre lo público y lo privado, entendiendo el primero como el espacio de encuentro, de relaciones sociales donde se propicia la combinación de códigos, ya con referentes ideológicos, políticos, religiosos, de producción o de poder, que pretenden

⁴⁹ Burnett Nicholas y Patrinos, Harry A. "Educación y evolución de la economía mundial" en Tedesco, Juan C. (red.) *Perspectivas*, Revista trimestral de educación comparada, No. 102, p. 249

⁵⁰ Gentili, Pablo. Op. cit., p. 108

marcar la pauta para la determinación del cambio o estabilidad en tales relaciones a nivel estructural, que satisfagan las demandas de toda índole.

En cuanto a lo privado comprendemos ese conjunto de referentes personales que se pueden agrupar o no a nivel institucional que tratan de especificaciones del mundo de los individuos que se manifiestan en las actitudes de la vida cotidiana: sexualidad, preferencias, creencias, opiniones, selecciones, creatividad, etc; referentes que hoy se usan, se venden y por medio de los cuales se pretende organizar las vidas particulares de los individuos, siendo una de esas formas la elitización de la educación, tanto en el ingreso a las instituciones, como en los diferentes niveles y modalidades educativas. Ello se observa en el ingreso a instituciones privadas por aquella población con mayores recursos, según sus intereses y gustos plasmados en la misma oferta educativa pero que poseen un proceso cerrado de selección de sus integrantes acorde a sus méritos y esfuerzos.

Al respecto de las instituciones públicas, a ellas acuden, sobre todo en los niveles básicos, grupos con menos recursos, excluidos y marginados de procedencia social muy diferenciada, lo que crea el argumento simbólico de que las instituciones públicas generan el fracaso y de ahí su tipo de población, haciendo un enlace con la situación laboral actual, que considera habrá mayores oportunidades si se acude a una institución privada haciendo "una falsa identificación entre escuela privada, formación sólida, calidad y en fin, una plena identificación del dinero con el conocimiento y la movilidad social ascendente"⁵¹. Con esto la escuela pública se ve puesta estratégicamente en desventaja frente a la cuestión privada y al mismo tiempo como medio de reproducción simbólica y de clase, en tanto la desigual calidad de sus servicios así como la exclusión a la que es sujeta su población.

A partir de estos planteamientos pasaremos ahora al análisis de la situación que presenta el Vínculo Pedagógico dentro del proyecto Neoliberal. En primer lugar dentro del Neoliberalismo se realiza una apuesta, y ésta es por el capital y el mercado. Dicha apuesta reduce la articulación de las dimensiones que conforman el Vínculo

⁵¹ Varela, Julia. "La escuela pública no tiene quien le escriba" en Álvarez Uría, Fernando. Op. cit., p. 99

Pedagógico a mera relación espontánea, es decir, prevalece una articulación endeble, y si es posible, nula entre unas y otras, suscitada por el desgajamiento que la filosofía y la propia pedagogía han tenido con el transcurrir de la Modernidad, que dejan a la sociedad sin principios humanos que la constituyan y orienten hacia la libertad y el bien común, y si determinada por las decisiones de los sistemas económicos, políticos, que hoy dominan los mercados financieros, los cuales se mueven por el azar e incertidumbre mercantil.

En este sentido el hombre es considerado como mero individuo, que si bien se desenvuelve en sociedad, sólo lo hará en la medida que se adapte rápidamente a los cambios y sepa escoger, competir y ganarse un lugar dentro de la misma en base a sus talentos, habilidades y capacidad de consumo, "reconceptualizando la noción de ciudadanía mediante una revalorización de la acción del individuo en tanto propietario que elige, opta, compete para acceder a un conjunto de propiedades-mercancías de diversa índole"⁵². Por eso como ya señalamos, solo serán considerados ciudadanos aquellos con capacidad de consumo, entrañando con ello un proceso de desigualdad en la distribución de bienes y servicios, que poseen en mayor grado aquellos que cuentan con habilidades y capacidades acordes a las demandas institucionales y por ende del mercado, pero al mismo tiempo entraña un proceso de exclusión social donde se impide un acceso individual o grupal "a niveles sociales determinados por las instituciones y valores en un contexto dado"⁵³.

Por eso podemos ubicar a los sujetos de nuestro análisis, niños de y en la calle, como una población que ha venido incrementando su presencia social a raíz de esta estructuración macroeconómica, que como hemos visto repercute a varios niveles, siendo uno de ellos las familias, "que empujadas por la necesidad, a veces ofrecen a sus hijos para el trabajo o los envían a las calles"⁵⁴, sobre todo cuando la precariedad de la vida llega a límites extremos y la violencia por la incertidumbre de la supervivencia desmantela su estructura, que es uno de tantos efectos acaecidos por la desintegración de las sociedades tradicionales, a lo que también se añade la gran

⁵² Gentili, Pablo. Op. cit., p. 109

⁵³ Castells, Manuel. Op. cit., Vol. II, p. 98

⁵⁴ Ibid, p. 179

relación entre dicha precariedad y el abandono, el abuso sexual o el maltrato físico sufrido sobre todo por los niños, así como carecer de una mínima educación*, situaciones todas que presentan los sujetos de nuestro análisis.

Para encarar tal problemática han surgido instituciones asistenciales como aquella donde ubicamos nuestro objeto de estudio, Promoción y Acción Comunitaria IAP, que forma parte del nuevo orden social que indicamos más arriba, cuya primera intención pretende dar un servicio que supla las carencias materiales, afectivas y educativas de la población infantil que alberga, sin embargo como intención no reconocida en el discurso, está la de servir como espacio de contención ante el "problema del incremento de niños y adolescentes que irrumpen el espacio urbano (niños de la calle) con demandas y necesidades propias nunca antes expresadas, así como formas de expresión diferente"⁵⁵.

Esta institución es un ejemplo del límite espacio-temporal donde se quiere ubicar a estas poblaciones a las que se asocia simbólicamente con la violencia, las drogas, la mendicidad, etc., por lo que será necesario, si se les quiere alejar de ese margen del proceso de crecimiento económico globalizado y de tal señalamiento social que los excluye, hacerlos partícipe de la formación que desde el Neoliberalismo se entiende como esa capacidad de aprender "a conocer, tanto un cuerpo doctrinal de saberes como su enfoque; aprender a hacer, como la capacidad de aplicar los conocimientos a situaciones nuevas y de relacionar la teoría con la práctica a lo largo de la vida; aprender a vivir juntos, como el deseo de comprender a los demás y de convivir en un clima de respeto mutuo; y, aprender a ser, como el fomento del desarrollo pleno de la potencia creadora de todo individuo en toda su complejidad y riqueza"⁵⁶; sin embargo este concepto deja fuera otros mundos simbólicos y sólo pretende pautas de autorregulación social, que en el caso de los niños que han estado en la calle, se quiere lograr.

* Investigaciones realizadas por Sedlak y Broadhost en 1996, en Castells, Manuel. Op. cit., p. 187

⁵⁵ García Ugarte, Martha Eugenia. "Los pequeños nómadas de la ciudad", p. 36

⁵⁶ Power, Colin. Aprender ¿medio o fin? Una ojeada al informe Delors y a sus consecuencias para la reforma educativa", en Tedesco, Juan C. Op. cit., p. 206-209

Así la relación con el conocimiento y los saberes que van a tener preponderancia no serán aquellos “legados y corroborados por la tradición, sino saberes en un flujo permanente, caótico, y difícilmente previsible”⁵⁷, dejando atrás la abstracción y la búsqueda de trascendencia humana para enfocarse en su tangibilidad y ser puestos en el flujo de la oferta y la demanda, en esa medida se hace una relación teórico-práctica a nivel empírico, es decir, que se toma por realidad sólo aquello que se puede ver, sentir, medir, y aplicar a las necesidades que desde el control simbólico de discursos, imágenes, programas institucionales, realizan las empresas, los medios de comunicación, las escuelas, los partidos, para encausar la dinámica social y legitimar las formas de percibir el mundo y los estilos de vida, impidiendo con este dominio del conocimiento una verdadera transformación social realizada por los sujetos.

Por otro lado el hombre se queda sin espíritu, se vuelve uno más de los millones de gentes a las que hay que capacitar para transmitir el mismo tipo de conocimientos y conseguir de ellos el mismo tipo de conductas eficaces y productivas, homogenizando así su *potencia creadora* para “formar individuos innovadores, capaces de adaptarse al mundo que cambia sin cesar”⁵⁸. Por eso será necesario que el Vínculo Pedagógico articule en su dimensión gnoseológica saberes mas bien psicopedagógicos tales como las tecnologías de la inteligencia y de la conducta plasmadas en la imaginación, percepción, organización del pensamiento, coordinación y comunicación intergrupar, cálculo matemático, razonamiento experto, a través de “técnicas de simulación, audiovisual, televisión por cable, técnicas clásicas de enseñanza a distancia basadas esencialmente en textos escritos, tutoría por teléfono, fax, o internet”⁵⁹. Todo ello con la pretendida intención de que mayor número de personas tengan acceso al conocimiento actual y cualquier tipo de acción humana sea rentable. De este modo quien no cambie, quien no adquiera las capacidades necesarias para ajustarse a las reglas, quedará excluido en el sentido de que quien cuente con mayores recursos tendrá mayor acceso a la dinámica de adquisición de conocimientos e información.

⁵⁷ Levy, Pierre. “Nuevas tecnologías e inteligencia colectiva”, en Tedesco, Juan C. Op. cit., p. 281

⁵⁸ Husén, Torsten. “Programa para la educación de los ciudadanos del mundo”, en Tedesco, Juan C. Op. cit., p. 221

⁵⁹ Levy, Pierre. Op. cit., p. 278

Asimismo, al pretender que el mayor número de personas adquieran el mismo tipo de conocimientos y actitudes, se está homogenizando la cultura al hacer una particular interpretación de la misma, como aquella que le permite al sujeto reconocer su origen, sus valores y rituales como parte de una historia pasada, pero de la cual se tiene que ir desprendiendo para acceder al ritmo de los nuevos conocimientos y rituales de la disciplina, autoconducción, acomodo al orden social.

Se está generando un proceso de individualización y así de una cultura psicológica donde el Yo está siendo exaltado pero en el sentido de que el sujeto se queda cada vez más aislado de su grupo de origen en la resolución de sus problemas, así como en la adquisición de habilidades, “tiene que construir un Yo sin ataduras en la continua huida de una identidad de pertenencia a algún grupo, tradición o idea de hiperbien, trayendo por consecuencia crisis de identidad al faltar casi absolutamente rituales de paso, o relatos de itinerarios morales, y deja al trabajo psíquico individual la tarea de dotarse de una personalidad flexible pero segura, capaz de confiar y competir, de entregarse afectivamente y separarse sin traumas (pero) que lo hacen incapaz de articular ningún relato biográfico para explicarse lo que está ocurriendo y menos aún para vincularse a algún concepto de bien comunitario”⁶⁰. Por eso el otro es sólo una presencia que sólo se configurará en la medida en que su relación tenga que ver con cuestiones afectivas, laborales (reducidas al éxito o al fracaso), o con aquellas que tengan que ver con un provecho económico o adecuación social: consumo, transmisión de conocimiento, evitación de conflictos, etc.

Las relaciones con los otros se mantienen entonces en un plano superficial y son poco significativas. De esta manera la construcción de la subjetividad deja de ser esa praxis de afirmación y reconocimiento del hombre como sujeto, en tanto creador del sentido y del cambio de los diferentes planos de su realidad, pasando a ser una mera identificación con la lógica de conductas funcionales que se adecuan al orden social establecido, ajeno y externo a él, creando “esquemas referenciales a partir de los cuales se intenta responder a las significaciones sociales del mercado y la

⁶⁰ Rendueles Olmedo, Guillermo. “La psiquiatría como mano invisible”, en Álvarez Uría, Fernando. Op. cit., p 201-202

competencia⁶¹. Con lo anterior se entiende entonces que en la convivencia social se excluye en automático a aquellos grupos culturales que intentan continuar o emerger con su identidad y con sus relatos de construcción de realidad particular, al mismo tiempo que se pierden los referentes éticos, políticos y estéticos del Vínculo Pedagógico.

En este sentido para el Neoliberalismo la relación ético-política está negada pues como vimos más arriba la direccionalidad, las reglas del juego y los valores, son dictados por las estrategias financieras, es decir se da una prevalescencia a la economía por sobre la política, que se transforma en mero acomodo social a las situaciones que vaya presentando el mercado.

El discurso de participación democrática de los ciudadanos se centrará en el sufragio basado en el derecho a las garantías individuales, mas este derecho manipulado y enmascarado de igual manera por los medios de comunicación y discursos institucionales, se limita a la defensa de la libertad de elección y no al gobierno real por parte del ciudadano. Una elección no sobre la sociedad que se quiere construir sino sobre la capacidad de producción, así como la adecuada opción individual que se haga de los asuntos de la vida cotidiana: consumo, profesión, institución educativa, conocimientos a desarrollar, etc. Así la buena sociedad y el buen ciudadano serán aquellos que produzcan y consuman de manera solvente.

En el ámbito educativo, será bueno aquel más hábil, más capaz de responder al nuevo ambiente social, tecnológico, laboral, el que coopere inteligentemente en hacer que su grupo de trabajo o de estudio adquiera rápida y eficazmente las capacidades que marquen sus manuales, curriculums institucionales. Estos son los valores que más que éticos se transforman en actitudes morales, que pueden ser observadas y calificadas, menospreciando valores como el bien común, solidaridad, movimiento y acción colectiva que decida desde la reflexión consciente hacia dónde se quiere ir y qué sociedad e historia construir. "La lógica de la cuantificación disuelve, destruye los

⁶¹ Orellano, Miguel. "Los jóvenes, la escuela y el mundo del trabajo: Algunas reflexiones acerca de la producción de la subjetividad del fin del milenio" en Puiggrós, Adriana, Los límites de la educación p. 135

valores éticos y los sustituye por el valor de cambio y por el proceso de acumulación del poder⁶².

Podemos notar entonces que en el proyecto Neoliberal se está negando la posibilidad de crear la propia existencia, individual, colectiva, cultural e histórica. Se pretende de los individuos, si un desarrollo de la imaginación y la creatividad, pero puesta al servicio de la utilidad del mercado, para el desarrollo de nuevas técnicas de información o aprendizaje, para crear lazos comunicativos de eficiencia grupal, de supervisión o control de gentes. De igual manera se habla de que los individuos ejerzan su libertad de expresión comunicativa, afectiva, sexual, sin embargo estas expresiones también han alcanzado un valor monetario y han sido puestos a la venta.

Hoy se vende el amor, la amistad, la pasión; se realiza la distribución a gran escala de determinado tipo de música, teatro, literatura, arte en general, con la posibilidad de elegir aquello que a cada uno le guste, le divierta o satisfaga sus deseos; así las representaciones, los diálogos, los mundos imaginarios, la emotividad, etc. que se pueden generar a través de las experiencias estéticas, caen en la farsa de una relación intersubjetiva pues el otro, como hemos dicho, deja de existir con el fin de un conocimiento mutuo y de la búsqueda participada de sentido; hay un repliegue del individuo hacia sí mismo y extraviándose en el caótico mundo de las imágenes, formas y meras apariencias, deja de ser dueño de sí, de sus contextos y su cultura.

Como hemos visto el Neoliberalismo trastoca perversamente todos los ámbitos de la realidad humana para convertirlos en fuente de manipulación social, lo que significa riquezas y poder para unos cuantos, pero pobreza, exclusión y marginación para tantos otros. En este marco vimos que el Vínculo Pedagógico se desarticula como una sutil estrategia política de origen económico para hacer efectivo el dominio que se ejerce sobre el hombre al que se individualiza, se deja sin representaciones pasadas, presentes o futuras sobre sí mismo y su realidad con tal que se ajuste el engranaje global de la mercantilización de los valores, de los conocimientos adquiridos y no construidos, de sus experiencias simbólicas y emotivas manipuladas, así como de los innumerables contextos sociales donde se desenvuelve. No obstante lo anterior no es

⁶² Lowy, Michael. "Ética, política y utopía societaria", en Álvarez Uribe, Fernando. Op. cit., p 72

suficiente para impedir que hagamos una propuesta donde el Vínculo Pedagógico se reconstruya y sea un medio para que los hombres se miren y construyan como sujetos.

1.3. Elementos integradores para la organización de un Vínculo Pedagógico que hable de formación.

Hemos hablado de la situación que se ha ido gestando en torno al Vínculo Pedagógico frente a los diferentes momentos por los que ha pasado la Modernidad e identificado la ruptura, la desarticulación de tal vínculo en tanto se privilegian los sentidos y las acciones prácticas que se ajusten a las pautas del juego financiero y de información globalizadas, provocando en los sujetos un desarraigo cultural, el sin sentido de su propia existencia o en su caso, el dominio de la sociedad sobre este sujeto.

Es por eso que en este apartado nos preguntamos sobre qué Vínculo Pedagógico puede generar una formación donde la articulación de sus elementos den luz a ese desmoronamiento que vive la cultura y al estado de confusión en el que se encuentra el hombre. Para esto tomaremos planteamientos realizados por Sócrates y Nietzsche, pues ambos, en su momento histórico, hacen formulaciones que representan posturas opuestas acerca del hombre, de sus relaciones entre sí, sobre sus acciones sociales, culturales, e históricas. Oposición y contradicción presente en estos tiempos, tradición y ruptura que no pueden ser negados pero si resignificados en cierto modo en la articulación de un Vínculo Pedagógico que creemos puede dar respuesta a las controversias que esta época nos impone y exige, donde si bien el hombre y su acción pierden cada vez más significancia para el mismo, también se está viendo que es necesaria la presencia de sujetos que se reconozcan como tales, en el sentido de tener bajo control tanto sus conductas y situaciones, reconocidas como integradas a un tiempo en la reconstrucción histórica de su persona y de su sociedad.

Para enfrentar la desarticulación del sujeto que en la sociedad actual se está realizando, necesitamos reconocer qué elementos lo constituyen y en su articulación generar una alternativa de formación que no destruye elementos reconocidos desde antiguo, pero que integrados a la dinámica moderna, toman nueva significancia y dan respuesta a las necesidades del hombre, quien ante todo quiere ser la expresión de libertad frente a la opresión y dominación de que es objeto. Por eso de los planteamientos que Sócrates realiza evocamos su intención de que el hombre despierte hacia su interior, que lo lleve a reconocer la ignorancia de que es objeto, pues

la misma lo hace un “ser inferior a sí mismo”⁶³, en el sentido de carecer del conocimiento de la ciencia y estar volcado hacia un exterior que lo deja vacío y carente de la virtud, que en otras palabras se refiere al saber como el bien supremo por alcanzar.

Para esta acción como toma de conciencia, será necesario que la voluntad humana se aplique hacia su interior, mediante la razón, en la búsqueda de las fuerzas y debilidades que posee y partiendo de ello ejercer el dominio moral de sí mismo, volviendo a sí mismo con ayuda de la ciencia y así “salga victorioso del placer y de todas las demás pasiones...desvaneciendo las falsas apariencias, y haciendo patente la verdad que devuelve la tranquilidad al alma y asegura la felicidad de la vida”⁶⁴, puesto que alcanza la libertad en el dominio de los instintos en un discernimiento interior que pone en contacto las diversas realidades humanas pues “todas las cosas se engendran en medio de una diversidad prodigiosa por su contacto mutuo”⁶⁵.

Así para Sócrates se pondrán en relación las diversas ciencias y virtudes que contribuyen al logro de la máxima virtud que es el bien: la sabiduría, la templanza, la valentía, la justicia, la belleza, la salud, etc., bien considerado como aquello que es inherente al hombre pues su alma preexistente ha tenido contacto con él, haciéndose más humano cada vez que compromete su existencia a la búsqueda de aquello que su alma ya experimentó y que puede recuperar en su realidad en un acto vital y racional; no obstante esto no sería posible si en la naturaleza humana no existiese ese “deseo de querer poseer siempre lo bueno”⁶⁶, deseo que le viene dado de dos maneras complementarias por el demonio Eros:

Primera, como deseo del amor presente en la esencia misma del hombre, que lo induce a realizar un ejercicio de discernimiento interior, de reflexión, de búsqueda que produce el reconocimiento de la carencia en su ser mismo de un vacío del <<otro>>, que lo hace anhelar su encuentro y su unidad”; es entonces cuando surge como ser en

⁶³ Platón. “Protágoras o de los sofistas”, en Platón. Diálogos, p. 140

⁶⁴ Ibid, p. 139

⁶⁵ Platón. “Teetetes o de la Ciencia”, en Platón. Op. cit., p 306

⁶⁶ Platón. “Simposio (Banquete) o de la Erótica”, en Platón. Op. cit., p. 374

* Mito de los hombres partidos por mitad realizado por Zeus, después de haber poseído una constitución esférica de gran ligereza y con todos los miembros dobles que los hacía casi perfectos. Dicha división les trajo debilidad y

relación al otro; se da la ética porque existe la comunidad, modos de relación que hablan de comunicación, de movimiento y de cambio.

Segunda, Eros se muestra como contradicción desde su origen, como abundancia y carencia a la vez^{*}, lo que nos habla de que el hombre es y no es a la vez, que se reconoce imperfecto pero con el deseo de engendrarse diferente, de “darse a luz” cada vez mas perfecto en esa bondad, como un acto amoroso para consigo mismo. Este acto amoroso surge así como una norma suprema indagada desde su propia alma en un acto a la vez racional, que le permite al hombre alcanzar la plena armonía con la naturaleza del universo y así, como ciudadano de la polis, por la que debe realizar su opción, como una cuestión ético-política, de tal manera que sea una práctica general, **tekhné**, que vincula a todos los ciudadanos en la búsqueda del fin que es la sabiduría, la armonía, donde hay un cuidado de sí mismo en relación con su formación espiritual y moral, al mismo tiempo que sin aislarse, el hombre va en busca siempre de los otros en un acto de amistad que consiste en reconocer y optar por ese bien supremo para la vida de cada uno que trasciende al bien del conjunto social, expresado en la constitución de la propia ciudad o Estado al que se configura y da sentido desde la ordenación consciente de la vida. Por eso la polis se transforma en la fuente de todos los bienes superiores de la vida, que como hemos señalado, tiene como meta cumplir el destino espiritual y moral del hombre.

Es aquí donde el Vínculo Pedagógico se caracteriza por ser ese acto amoroso y de tensión para consigo mismo y para con los otros, que tiene como intención reconocer la expresión consciente del ser interior del hombre mediante la fuerza del uso de la razón, al tiempo que se gesta la acción para que la comunidad a la que se pertenece tome conciencia de que su acción debe girar en torno a la consecución de este ideal.

modestia frente a los dioses, pero al mismo tiempo una necesidad de buscarse y permanecer unidos hasta que perecieran y la raza se fuera extinguiendo poco a poco. Zeus por compasión les coloca los órganos generativos al frente de su cuerpo para que al unirse la raza no se extinguiera. Esto hace comprender esa necesidad de complemento y unidad con el otro. Ibid, p. 362-363

^{*} Diótima explica cómo es que Eros se mueve entre la sabiduría y la ignorancia por la naturaleza de su nacimiento que lo lleva, desde su imperfección, a filosofar y así generar y poseer sabiduría, belleza, como muestra de la carencia de que es objeto, pero que lo impulsa a engendrarse en el espíritu en la máxima virtud. Ibid, p. 372

Ahora bien, con el advenimiento de la Modernidad se retoma en sus albores este ideal donde los hombres, reconociéndose como poseedores y ejecutores de la razón crean instituciones que orientan su función al ordenamiento social, al progreso material y económico, pero al mismo tiempo tal ordenamiento busca que sus intereses, derechos y su determinación como ciudadanos y seres humanos se vean, si no en su totalidad, mejor realizados. No obstante, como indicamos en el primer apartado de este capítulo, cuando la economía crece a tal grado que se vuelve más autónoma en sus políticas de determinación, deja de existir la correspondencia entre aquellas instancias y se fractura la relación entre los sujetos que pierden en gran medida las referencias sobre sí mismos, las instituciones, sus valores y principios que orientaban su acción.

Desde estos contextos Nietzsche es quien afirma esta ruptura pues plantea que el hombre es producto de opiniones, costumbres y diversos factores morales, sociales, políticos, etc., que el mismo hombre ha constituido como suyos a través del uso que el Estado hace de la cultura, de la historia, del lenguaje, del cuerpo humano, entre otros elementos, que orientados a un fin meramente económico y político, terminan por dominarlo, constituyéndolo igual a los demás en todos los ámbitos de su vida, como un <<rebaño>>, impidiéndole ser quien verdaderamente es por temor a la inestabilidad o a la fractura de sus propias conveniencias económicas y sociales. Como ejemplo de ello pone a la cultura, que se utiliza como el "medio de mantenerse uno a la altura de los tiempos, con que se conocen todos los caminos que permitan enriquecerse del modo más fácil, con que se dominan todos los medios útiles al comercio entre hombres y entre pueblos. Por eso, el auténtico problema de la cultura consistirá en educar a la mayor cantidad de hombres para convertirse en moneda corriente"⁶⁷, esto es, el papel de la cultura se reduce a producir conocimientos, costumbres, hábitos, valores, etc. para un uso específico, donde la ciencia es el medio que permite conseguir dicha especificación, adecuándose así a los fines del Estado y no para una construcción continua de las experiencias del hombre que le permitan a su vez orientar su vida de forma diferente así como su historia y su cultura.

⁶⁷ Nietzsche, Federico. "El porvenir de nuestros establecimientos de enseñanza", Conferencia No.1, en El Origen de la Tragedia y obras póstumas; p. 246

Frente a este problema Nietzsche considera que los planteamientos socráticos evolucionaron en una tradición, que tomando por bandera las formas pulcras, seguras y bien delimitadas que dictaba el dios Apolo, se tradujeron con la Modernidad en un formalismo moral que busca la realización del hombre sólo a través del cumplimiento racional de la ley, el orden, la serenidad, la belleza y el bien, pero instalando en su interior la expresión de determinados intereses, de determinados individuos con el fin de dirigir y controlar mediante discursos y prácticas las acciones mismas de los individuos.

Por lo tanto propone que el hombre tiene que superarse a sí mismo, como un artista o un <<espíritu libre>> capaz de conocerse y de poner orden al caos de su existencia, siendo constructor de su historia a través del saber como esa continua reconstrucción de la realidad que pueda dar coherencia a sus experiencias vividas y el cual no sólo abarca su razón sino también sus instintos y los afectos que lo inundan pues "el saber purifica el cuerpo; buscando la esencia se eleva; todos los instintos del que sabe se santifican; y el alma del que se eleva se regocija"⁶⁸.

Tal purificación será un trabajo de conocimiento de sí mismo en el sentido de identificar sus dependencias, sus choques o las alianzas y complicidades que como individuo perteneciente a una sociedad, no escapa de experimentar dentro de ella, pero que es capaz de identificar, de dar un orden o en su caso, de dar un sentido diferente a la perspectiva del mundo y de sí mismo que se le está planteando o que ha vivido, esto es, los principios de Apolo en que Sócrates se apoya, deben unirse a los principios de Dionisio, dios que representa lo múltiple, el exceso, la alegría, la desintegración, lo ambiguo, el olvido de sí en el hombre; experiencias que no son ajenas a la realidad humana, sobre todo en esta época, pero que reconocidas como presentes en su existir, le permiten ponerse en constante tensión política y moral en su interactuar con la sociedad, uniformemente guiada, pues comenzará a construir o definir las normas que le sean más convenientes a su existir, como una nueva moral. Ello habla de un proceso gradual de ruptura con la sociedad que puede ser motivo de perdición para el hombre

⁶⁸ Nietzsche, Federico. "Así habló Zaratustra. Un libro para todos y para ninguno", p.83

en el sentido de salir de la realidad ya establecida y no encontrarse mas que en la soledad, el aislamiento o en el dominio de la saturación de sus experiencias.

Por eso Nietzsche ve necesaria la formación de un hombre fuerte, como ya dijimos arriba, de un espíritu libre que integre lo apolíneo y lo dionisiaco, como aquel "que piensa de manera distinta a la que se cree de él por causa de su origen, de sus relaciones, de su situación y de su empleo o por causa de las miras reinantes en los tiempos actuales. Es la excepción...tiene generalmente el testimonio de la bondad y de la penetración superior de su inteligencia, grabado en el rostro tan legiblemente que hasta los espíritus dependientes lo comprenden...el espíritu libre busca razones, los demás una creencia"⁶⁹, es aquel capaz de configurarse y configurar su entorno sin destruirse a sí mismo, integrando en su vida una acción estética de estilo y mesura, donde el "estilo es el gran canalizador y configurador de los instintos, pulsiones, afectos y entornos"⁷⁰, es decir, se constituye desde su particular realidad y cúmulo de experiencias que lo hacen diferente a los demás, siendo capaz de organizar ese caos de experiencias, de búsquedas, generando en él la facultad para corregir condicionamientos sociales, de tomar distancia tanto con su pasado como con su presente para dar cuenta de ellos y haciendo de él una nueva forma de sentir, de actuar, de pensar, etc., haciendo una discriminación consciente de ello y poniendo en juego así a la mesura, como esa fuerza de la razón y de la sin razón que le permite reconocer qué cosas le apasionan, le perturban, le arrebatan, lo animan, siendo este reconocimiento inacabado, el lugar donde puede gestar el dominio y control de sí mismo, una autodeterminación que lo hace responsable ante sí mismo y ante una nueva cultura que tendrá cada vez otro sentido y contenido.

Tenemos así que el Vínculo Pedagógico con Nietzsche se presenta como el conjunto de acciones realizadas por el hombre dentro de prácticas y discursos histórico-sociales que le permiten transitar continuamente por el conflicto hacia formas de vida más naturales, donde el saber construido, de cuenta tanto de su razón como de sus disposiciones institutivas y afectivas, llevándolo asimismo hacia la búsqueda de su transformación histórica y cultural.

⁶⁹ Nietzsche, Federico. "Humano demasiado humano". Obras Inmortales. T. IV &225, p. 2037

⁷⁰ Desiato, Massimo. "Nietzsche. Crítico de la Posmodernidad", p. 189

Después de abordar ambos planteamientos tomamos de ellos los elementos que consideramos necesarios para la formación del sujeto, teniendo como hilo conductor que nos coloca en el presente, la reinterpretación que elabora Alain Touraine en *Crítica de la Modernidad*, donde el sujeto se niega a ser fragmentado y destruido a pesar de las fuerzas que se oponen a su constitución, por lo que necesita darle un sentido diferente a su historia, a su sociedad y a su cultura; el sujeto necesita ser reconocido como la expresión vinculante de la acción colectiva que manifiesta la capacidad racional de los seres humanos para entretener continuamente relaciones, tanto complementarias como de oposición, entre su vida personal, el papel que juegan dentro de su sociedad, así como de su participación laboral y de consumo, acción y entretimiento necesarios para la modificación de sus ambientes sociales, materiales y personales, y por ende culturales.

En este entendido, la resignificación que hacemos del Vínculo Pedagógico pretende contener estos señalamientos con respecto al sujeto, los cuales consideramos toman en cuenta las dimensiones gnoseológica, ético-política y estética del primero, recalcando que aunque es casi imposible establecer una unión como telos relacionando a Sócrates y Nietzsche, al interno de la discusión sobre el Vínculo Pedagógico reconocemos en ambas dimensiones de discusión, mas no certezas.

Así, tanto en Sócrates como en Nietzsche vemos presentes ese ejercicio de la razón que pretende la definición de los destinos humanos, sin embargo Sócrates pretende una razón absoluta: "sólo por el razonamiento se puede descubrir la ciencia y la verdad, y es imposible conseguirlo por otro rumbo"⁷¹; verdad que "no está sujeta a ningún error y todos sus efectos son bellos y buenos"⁷². Alcanzando por lo tanto para la vida del hombre una especie de reconciliación total y casi perfecta alejando ese saber irracional, considerado inmoral, como error y falta de dominio.

⁷¹ Platón. "Teetetes o de la Ciencia", p. 330

⁷² *Ibid.*, p. 341

Por el contrario Nietzsche reconoce que en la vida humana siempre estará presente la tensión, no siempre explicada por la razón, entre la fuerza de las pasiones, afectos, injusticias, pulsiones, etc. que integran su lado irracional, advirtiéndole que si hay desenfreno o saturación de experiencias de este tipo, se puede caer al juego premeditado del consumo de las mismas y quedar aislado por un narcisismo completo, haciéndole creer que ejerce la libertad de su razón y que obtiene de ello una identidad; cuando realmente tendría que efectuarse un cause positivo de sus instintos puesto que “cada instinto, en tanto está activo, sacrifica fuerza y otros instintos: finalmente él será refrenado, en caso contrario, aniquilaría todo mediante el derroche”⁷³

Lo importante entonces para la formación del sujeto será una síntesis, por un lado de la razón, nunca absoluta y transparente, que permite al hombre esa transformación reflexiva de sí mismo y de sus ambientes, que abarca no sólo su relación con el conocimiento y la abstracción de la realidad, es un elemento que le permite no negar los avances tecnológicos ni los bienes que el mercado le ofrece al ponerse en contacto con ambos ni ser absorbido o disuelto por ellos, a través de una distancia mantenida ante los mismos por ese reconocimiento de los códigos simbólicos y de los objetos ofrecidos que pretenden limitarlo a ser un mero consumidor o un individuo valorado e integrado socialmente por su eficacia y rendimiento. Por otro lado está esa parte humana de las pasiones, miedos, sueños, juegos simbólicos, sentimientos religiosos afectos, parte irracional que completa la síntesis y ve al hombre como un todo, capaz de dar una orientación al mundo y romper con ciertos criterios históricos que le han sido impuestos y darse así una identidad más adecuada a la abundancia de posibilidades para formarse.

Tocando el elemento ético y político, Sócrates trascendía el conocimiento de sí a la participación de cada ciudadano en la construcción de un Estado, que como vimos arriba, posibilitara la realización del ideal de cultura y del hombre de la polis a través de la creación de leyes y normas racionales acordes con ese ideal de orden ciudadano al que habría que adecuarse. Con Nietzsche esto es opuesto, pues señala que con el tiempo el Estado se ha convertido en el dueño de la cultura y de la historia de los hombres al provocar que cada rol social y así cada hábito, costumbre y tradición se

⁷³ Nietzsche, Federico. “Nachlass” 1887-1888 & 372, en Desiato, Massimo. Op. Cit., p. 187

asumiera como una constante a la que habría que adecuarse eficazmente y de ese modo, inconscientemente permanecer en el marco del dominio y de la opresión del Estado; por eso propone rebelarse contra las normas del orden social y de los valores morales pues ellos son los dispositivos de aquel dominio racional.

Ahora bien, para que el sujeto se constituya necesita ejercer una oposición al poder, sin embargo si rompiese con toda regla o con toda norma así como con toda tradición cultural, el sujeto terminaría por desvanecerse pues quedaría en manos de sus pulsiones y deseos, sin memoria personal o colectiva y así propenso a identificarse con la lógica de las estrategias del mercado que darían satisfacción a sus demandas individuales o en otro extremo con la rígida lógica de un orden social. Por eso el sujeto se va a formar en la complementariedad de su razón y sin razón, del papel que juega en la sociedad, de aquellos códigos antiguos que forman parte de su memoria, pero no de una manera cerrada o acabada, sino trazando nuevos horizontes dentro de la pluralidad cultural, siempre en movimiento, cambio y por ello en conflicto.

De ahí que necesite generar otro tipo de relaciones donde haga presente ese anhelo amoroso del <<otro>> que señala Sócrates, mas no visto como una relación para adecuarse al cause señalado por el poder sino que "en la relación con la otra persona como sujeto pueda captarse a sí mismo el sujeto personal"⁷⁴, es decir, el sujeto se hace presente reconociendo en él su vida individual impregnada del sentimiento amoroso, de la creatividad, del espacio familiar, de intimidad, etc., pero al mismo tiempo reconociendo su vida involucrada en el ámbito de relaciones sociales muchas veces conflictivas que se oponen a su libertad y a su configuración como sujeto, ello implicará entonces que la construcción de sus experiencias sociales no dejen de estar reguladas por valores y normas, pero emanadas no desde el poder del mercado, de las instituciones o del Estado, sino precisamente del intercambio solidario de esas relaciones sociales, que si bien pueden tener intereses y necesidades opuestos, pueden restablecer valores comunes que permitan la convivencia, alcanzar la libertad y la constitución del sujeto que se desea.

⁷⁴ Touraine, Alain. "Crítica de la Modernidad"; p.271

En este plano la ética que vive el sujeto es la expresión de un compromiso y responsabilidad social a partir del sentido que puede tener para su propia existencia y constitución y no para un ordenamiento definitivo, "cada quien debe organizar el caos en sí, concentrándose en sus auténticas necesidades"⁷⁵ Esta situación la trastoca Nietzsche al proponer la presencia del <<espíritu libre>>, como esa expresión del deseo y pasión del sujeto a través de su voluntad, pero dejando de lado ese involucramiento solidario que nace en las relaciones sociales pues desconfía de ellas, pero sin el cual el sujeto no puede hacerse presente.

¿Y cuál es el espacio donde se puede llevar a cabo esta construcción del sujeto? Ya Sócrates indicaba que en la polis, en la ciudad conformada por el actuar de cada ciudadano que contribuía al buen funcionamiento de la sociedad, sin embargo como ya lo dijimos, este actuar del sujeto no debe ser para crear leyes y normas que consoliden una sola nación o cultura, puesto que en muchos casos a lo largo de la historia han terminado por oponerse al sujeto en formas de opresión, exclusión de minorías y abusos del poder; por el contrario, el actuar ciudadano del sujeto tiene que expresar en un primer momento la responsabilidad, y el compromiso para consigo mismo y sus actos, pero insertados en una responsabilidad, compromiso y consenso políticos que se extienden a la defensa de los derechos, ideas e intereses de los hombres, así como el limitar los centros de poder, todo ello dentro de las instituciones sociales que puedan posibilitar que dicha responsabilidad sea representativa políticamente para defensa de las demandas sociales y culturales.

Por ello el Vínculo Pedagógico no se limita a las instancias escolares, sino que se extiende a muchos otros espacios de relación interpersonal: familia, iglesia, comunidad, grupo de pares, etc., donde la formación de los sujetos puede gestarse de manera creativa, autónoma y complementaria "como esa obra de arte hecha de materiales dispares"⁷⁶, donde se externa la vivencia estética de dicha formación, pues como lo hemos planteado, no se trata de una negación radical de todas las fuerzas que se involucran en el presente para destruir o negar al sujeto, sino que de todas ellas, rescatar elementos que permitan su existir, nunca igual en ninguna parte, con un sentir

⁷⁵ Nietzsche, Federico. "El origen de la tragedia y obras póstumas", p. 255

⁷⁶ Touraine, Alain. Op. cit., p. 220

diferente y con una creatividad desbordada en expresiones que trastocan la vida íntima y colectiva del sujeto: nuevos lenguajes, expresiones artísticas, afirmación de su sexualidad y de su encuentro con el otro para <<darse a luz>> de una manera cada vez mas cercana a la libertad y al compromiso de configurarse mas como ser humano en el plano individual y social.

De todo lo anterior es evidente que las relaciones que entraña el Vínculo Pedagógico tendrán que ser vistas como relaciones que afirmen a un sujeto capaz de salir victorioso de los procesos disolutorios que esta época conlleva, creando experiencias particulares y colectivas de acercamiento y construcción de saberes, que no se limitan a cuestiones meramente académicas o de cuestión racional, sino que abarquen símbolos, códigos, hábitos, costumbres, a manera de detectar y hacer consciente las formas de opresión que se genera en ello por un poder político, de mercado o comunitario, al tiempo que se desentrañan las fuerzas creativas que construyen alternativas de convivencia, de aprendizaje, de diálogo, en el encuentro con uno mismo, con el otro y con la comunidad en la que se desenvuelve, de modo que en esos espacios se geste tanto el deseo como la acción colectiva de constituirse, aún el caos o la seducción de la cultura, como sujetos cada vez más humanos.

CAPÍTULO II. MOSCAS LEY. REALIDAD DEL VÍNCULO PEDAGÓGICO QUE SE ESTÁ GENERANDO.

En el capítulo anterior abordamos la problemática del Vínculo Pedagógico así como su configuración de acuerdo a los signos de los diferentes momentos históricos, tomando como punto de partida la Modernidad hasta verse inmerso en la crisis del presente, que se ve reforzada por la dinámica Neoliberal que trastoca todos los ámbitos humanos, incluyendo por supuesto los pedagógicos.

La realización de dicho análisis nos permite reconocer en el presente capítulo y en el siguiente, que las relaciones construidas al interior de Promoción y Acción Comunitaria I.A.P., no son un producto aislado de la realidad sino de la totalidad articulada de acontecimientos históricos, sociales y culturales que se ven reflejados en formas de subjetividad que los niños y adolescentes-jóvenes que participan en el Programa Moscas Ley* construyen en su diario acontecer.

Este programa, destinado "para la atención de niños de y en la calle"⁷⁷, es la expresión de una práctica popular y comunitaria pues se inserta en una institución, que desde sus orígenes hasta la fecha, "ha generado dinámicas y formas de trabajo con la comunidad en donde se ubica"⁷⁸.

Aclaremos que desde nuestra perspectiva, no hacemos una distinción conceptual específica entre niñez, adolescencia y juventud, pues consideramos que la mayoría de las conceptualizaciones realizadas al respecto, responden mas bien a modelos de socialización, que pretenden colocar límites y fronteras en base a una consideración natural de la especie humana, clasificando de acuerdo a la superación de edades,

* Nombre tomado del primer grupo de niños de la calle a quienes la institución, decidió atender de manera formal en el año de 1987. "Moscas", palabra del caló con el que se denomina a las personas que se paran en la defensa trasera de los camiones de transporte urbano mientras éstos van andando para no pagar pasaje o simplemente por diversión. "Ley"; palabra del caló entre los jóvenes y niños callejeros para denominar algo que es regla o estatuto y de algún modo también significa que son los mejores en alguna cosa o el mejor grupo. THAIS, S. C. "Todos los caminos llevan a PACO. Una Historia que contar", Etapa IV p. 24.

⁷⁷ PACO, I.A.P., "Documento Multimedia", p. 3

⁷⁸ PACO, IAP se ubica en la calle de Lucio Blanco No. 32, en la Colonia Revolución, perteneciente a la Delegación Venustiano Carranza del D.F.; limita al Norte con la Av. Peñón de los baños, al Sur con la calle 6 de Marzo, al Oeste con la Av. Cairo y al Este con la Av. Emiliano Zapata. Fundación México-Catalunga IAP, Caritas Arquidiócesis de México, IAP, Fundación Salud Familiar y Comunitaria IAP, Sector 1. "Proyecto de sectorización del Área de Sociología", p. 3 y SHCP. Dirección General de Donaciones y Asignaciones "Cédula de control de Instituciones", p.2

fases de desarrollo, normalidad o anormalidad, que se presumen universalmente aplicables, pero perdiendo de vista que tales conceptos son producto de construcciones simbólicas, sociales y culturales que dependen de la época histórica que se viva; por tal motivo las fronteras se expanden y los límites se rompen, sobre todo en estos tiempos donde el acceso a innumerables formas de vida, vía la información, migración, urbanización, impactan en la ruptura de tales límites donde un niño, considerado así por la edad que tiene, quizá cuente en su haber de existencia, con multiplicidad de experiencias a las que supuestamente sólo tienen acceso los jóvenes o los adultos, es decir, los sujetos de nuestro estudio: Niños y adolescentes-jóvenes, se construyen constantemente, sus sentidos siempre están siendo y cualquier clasificación o determinación realizada por esos modelos es superada; se rompen barreras que buscan homogenizar o ubicar a los sujetos en un deber ser constituido históricamente, por tanto la nominación que hacemos de los sujetos queda fuera de cualquier esquematización.

Es desde esta connotación que tomamos a la subjetividad como una construcción realizada por los hombres, donde se enlazan sus experiencias de vida, pensamiento, lenguaje, con sus pertenencias y relaciones en una comunidad, grupo o colectividad, que les permite transformarse en sujetos en el plano de lo cotidiano, pero que proyectan en sí mismas la relación con las condiciones sociales e históricas que se están dando, en nuestro caso de la realidad del Vínculo Pedagógico al interior del Programa Moscas Ley.

Ello nos permite vislumbrar y a la vez construir, desde las representaciones, prácticas y diferentes saberes de los principales actores del programa, la orientación que institucionalmente se está haciendo de las dimensiones que articulan el Vínculo Pedagógico, que no escapa, como veremos, de enlazarse a procesos de exclusión y manifestaciones de violencia, dominio y vigilancia, que presentes en la institución, no son reconocidas como tales pues prevalece como intención general, la realización de las buenas intenciones para con los niños y adolescentes-jóvenes.

Bajo esta dinámica, ubicados en Promoción y Acción Comunitaria, Institución de Asistencia Privada, y pretendiendo identificar los elementos existentes en la conformación de un Vínculo Pedagógico en su programa Moscas Ley, consideramos necesario hacer un acercamiento a la realidad de los sujetos educativos en el marco específico de la exclusión, pues es en primera instancia, un elemento que se articula en la constitución de las experiencias y de la propia subjetividad de los niños y adolescentes que están dentro de dicho programa.

2.1. Los sujetos en perspectiva de exclusión.

Hemos dicho que el Vínculo Pedagógico no escapa de esas experiencias del dominio y del poder* a las que se enfrenta el sujeto dentro de su dinámica social, personal, cultural e histórica. Por ello tomamos la exclusión como esa experiencia de uso del poder, desde donde podemos generar un conocimiento sobre los propios sujetos en los que se enfoca el Programa Moscas Ley: niños y adolescentes que han estado en la calle o en riesgo de ser expulsados a ella.

La palabra exclusión está compuesta por el prefijo "ek", fuera, fuera de, y "kléio", cerrar con cualquier medio; ek-kléio, prohibir la entrada, echar fuera, excluir. Esto para los griegos hacía referencia a la asamblea realizada, en un número cerrado, por los ciudadanos que vivían en paz y los guerreros en campaña, de la que quedaban excluidos explícitamente todos los que no tenían la capacidad deliberativa sobre la propiedad de la tierra, sumándose a ellos aquellos que de manera acordada eran exiliados, por ser incómodos para la ciudad, hacia el mundo bárbaro, a ese mundo donde las leyes y valores de la ciudad no existían y que convertían a ese mundo en algo indefinido hacia donde se les lanzaba. De igual forma se realizó en la Edad Media,

* Desde la perspectiva de Michel Foucault, el poder a partir del siglo XVIII en occidente es un tipo específico de relaciones entre individuos o instituciones, en donde se generarán estrategias y mecanismos tales que cerquen al individuo para saber lo que es, lo que hace, lo que puede hacer, dónde es necesario situarlo, cómo situarlo entre los otros individuos con el fin no de hacerle prohibiciones, sino de obligarle a multiplicar su eficacia, sus fuerzas, sus aptitudes, en sí todo lo que permita utilizarlo en el aparato productivo de la sociedad. *Ética, Estética y Hermenéutica*, p. 30, 127, 145. En cuanto al dominio, será una de tantas técnicas o estrategias de poder donde a partir del reconocimiento de la dinámica de la población se genere la producción de riquezas, bienes, saberes u otros individuos, pero siempre en una desigual distribución, que otorgará poder sobre otros a quien estos bienes posea.

donde se usó el destierro como el recurso de expulsión de ciertos individuos a los que "se marcaba con un hierro candente para que no volvieran"⁷⁹.

Con el desarrollo de los Estado Nación Europeos, se consideró que ya no era posible la práctica del destierro por el aumento de las poblaciones y el cambio de la estructura económica, así que se puso en marcha la práctica de encerrar a aquellos individuos incómodos para la sociedad: los pobres, vagabundos, enfermos, en espacios exclusivos para ello, dándose un encierro dentro de la propia sociedad.

De los siglos XVIII al XX, según Foucault, dicho encierro se organiza y se va estructurando de manera diferente, primero se apartaba a las personas que no podían trabajar, incluyendo a las antes mencionadas, se les separa de sus familias, de sus derechos jurídicos pues manifiestan una no adaptación a las reglas morales y sobre todo a las nuevas reglas surgidas del desarrollo económico capitalista. El encierro de estos individuos se extendió con la creación de internados y más adelante de hospitales que como fin tenían, en un principio, recluir al que no laboraba por causas de incapacidad o económicas; posteriormente se pasa, desde el estatus que otorga la sociedad capitalista, a considerarlos como <<enfermos>>, haciendo referencia sobre todo al loco, que necesitan una permanencia temporal en esos sitios para posteriormente volverlos a introducir en el ámbito laboral para que sean productivos.

Con el desarrollo del capitalismo, en particular con su modelo Neoliberal, la zona de exclusión se ha ampliado pues ya no solo son los locos, enfermos, delincuentes, sino que ahora grupos de personas con situaciones diferentes entre sí, no tienen un lugar asegurado en la estructura social, pues sus vidas han sido empujadas, en un momento dado, a experimentar alguna sucesión de rupturas, sea con la familia, con el trabajo, con la comunidad, etc., que hacen que sus historias y su situación carezcan de utilidad social para el propio sistema.

Se confirma así lo que Foucault dice acerca de que toda sociedad establece determinadas reglas para su funcionamiento, pero al mismo tiempo "recorta en sí misma una serie de obligaciones que dejan fuera de su dominio y de su sistema a

⁷⁹ Foucault, M. "La escena de la filosofía", en *Ibid*, p. 156

determinados individuos o determinados comportamientos o determinadas conductas o determinadas palabras o determinadas actitudes o determinados caracteres. No puede haber sociedad sin margen porque la sociedad se recorta siempre sobre la naturaleza de tal manera que haya siempre un resto, un residuo, alguna cosa que se le escape".⁸⁰ Tales recortes se realizarán entonces en diversos planos articulados según los contextos y formas de organización social y política, como un conjunto diferenciado de procesos económicos, políticos, ideológicos, culturales, etc., donde al sujeto o a cierto grupo de sujetos inmersos en territorios o espacios específicos, se les coloca en una situación de inferioridad o se les impide el acceso a una gama de recursos materiales y condiciones de vida donde sus derechos sociales y humanos sean ejercidos y respetados tanto a nivel individual, como institucional o social.

Desde esta perspectiva se denota que la sociedad capitalista, con su modelo Neoliberal, del que hablamos anteriormente, induce la generación de procesos donde se apoya la producción sobre todo, de altas tecnologías de la información a las cuales se interconectan países, sociedades y territorios con la capacidad estructural y económica para adecuarse a la dinámica de competencia y expansión de nuevas formas de organización de toda actividad humana: estructura empresarial, trabajo, procesamiento de información, educación, consumo, etc., que impliquen una rápida y eficiente generación de capital, que beneficie tanto a los participantes como a los mercados financieros que liderean tal dinámica.

Se genera una cultura de alto rendimiento en la producción y distribución de bienes y servicios, de los cuales la educación se expande y torna semillero de aquellos conocimientos, información, actitudes, capacidades y competencias que permitan a la población adecuarse y hacer frente a las exigencias que definen los mercados; siendo claro que los nuevos conocimientos serán actualizados y producidos por aquellos individuos, grupos o instituciones con solvencia económica y con la capacidad estratégica de procesar y digerir de manera rápida, eficiente y en beneficio propio a los mismos, constatando el hecho de que "el más rico tiene más oportunidades de tener razón, estableciéndose la ecuación entre riqueza, eficiencia y verdad"⁸¹ pues quien

⁸⁰ Foucault, Michel. "La locura y la sociedad", en *Ibid*, p. 78-79

⁸¹ Lyotard, Jean-François. "La condición posmoderna", p. 84

detenta el poder será quien tenga acceso tanto a la producción y manejo de las informaciones que permitan toma de decisiones que cambien los rumbos de la realidad, sustentando tales informaciones como criterio de verdad en tanto den un servicio que entre en el marco de la oferta y la demanda.

Empero, para aquellos que carecen de estos elementos únicamente tienen que comportarse como consumidores, si se cuenta con qué, de aquel conocimiento dado, expresado en productos, habilidades, destrezas, códigos de lenguaje y de conducta iguales para todos, definidos y catalogados de manera estandarizada, sin tomar en cuenta necesidades especiales y diferencias culturales de las poblaciones a las que aparentemente, desde el momento en que se les está reconociendo en sus diferencias, se les otorga el derecho a la autodeterminación para crear, proponer, consumir, laborar, etc., no obstante sucede lo contrario, el conocimiento de esas diferencias, su identificación y ubicación es lo que permite a los mecanismos de poder vigilarlos, someterlos y controlarlos, como a una de tantas poblaciones que se insertan en la dinámica de expansión de los mercados de capital.

Asimismo se provoca que grandes segmentos de la población mundial, de territorios y hasta naciones enteras, "desprovistas de valor e interés para la dinámica del capitalismo global"⁸² no accedan a espacios institucionales, culturales, laborales, de producción y consumo, así como al conocimiento e información, que les permitan subsistir y participar en la definición de los ámbitos económicos, educativos, tecnológicos, políticos, de salud, necesarios para alcanzar experiencias de vida más humanas y que los constituyen como sujetos, provocando con ello la destrucción del vínculo social, pues se acallan criterios, marcos posibles y distintos de la realidad y de la historia.

Es en este tipo de proceso donde gran parte de la población mexicana se ha visto envuelta, incrementando para ella una desigual y deteriorada distribución de bienes y servicios, afectando al mismo tiempo la constitución y uso de sus espacios territoriales, de ahí el desequilibrado desarrollo urbano en las grandes ciudades, donde desde los

⁸² Castells, Manuel. Op. cit., p. 371.

años 70 y de manera relativa, se desarrollan e instalan asentamientos irregulares y marginales en las periferias de los centros urbanos, que presentan carencia de servicios adecuados, hacinamientos de población, además de desempleo y una orientación hacia el comercio informal y los servicios.

La desigual distribución y la dinámica social y económica genera que los costos sociales se carguen a las familias de menores recursos, ampliando y profundizando la pobreza en la que viven, provocando a la vez una dinámica de movilización social de poblaciones desempleadas y subempleadas, entre ellas miles de campesinos, que se ven forzados a emigrar a los centros urbanos en busca de empleo acarreado "precarias condiciones de vivienda y salubridad; hacinamiento, escaso nivel de calificación para el trabajo; deserción temporal o el abandono de la escuela y, como consecuencia, un bajo nivel educativo de los hijos, así como la incorporación prematura al mercado de trabajo o situación de abandono de los niños. Y como consecuencia de todo ello: violencia familiar, atropello y abuso sexual"⁸³.

En este espectro de situaciones, las familias con escasos recursos han aumentado y con ello su dinámica de desarticulación donde se modifican los roles sociofamiliares, se altera el papel de cada miembro según adquieran e impongan estrategias de sobrevivencia, y así, los niños y adolescentes inmersos en la misma se ven forzados a buscar por sí solos tales estrategias, abandonando el seno de la familia o siendo expulsados por ella a causa de la escasez de recursos en la economía familiar a la que ellos harán su aportación empezando a trabajar o a causa de la violencia vivida en su interior que los expulsa forzada y definitivamente de la familia con la que pueden llegar a romper todo vínculo.

Ya en la calle, no todos los niños y adolescentes viven los mismos procesos, pero en su mayoría se ven inmersos en un combate por la sobrevivencia, que de una u otra forma violentan⁸⁴ su existir; así por ejemplo, hay violencia cuando se aceleran algunos

⁸³ Barnen, Radda y UNICEF, Guatemala. "Menores Trabajadores y de la Calle en Mesoamérica", p. 38

⁸⁴ Por violencia se entiende esa presión física, biológica o espiritual, ejercida directa o indirectamente por una persona sobre alguien, la cual cuando excede un cierto umbral, reduce o anula los potenciales de realización de ese alguien, tanto a nivel individual o grupal en la sociedad en que tiene lugar. Cejas Minuet, Mónica "Pensar en el desarrollo como violencia: Algunos casos en Africa", en Devalle, Susana comp. "Poder y cultura de la Violencia". p. 71

plazos en cuanto a experiencias que culturalmente se consideran exclusivas de los adultos y que el niño o adolescente se ven empujados, por la misma condición en que se encuentran, a realizar, como la búsqueda individual de un trabajo que los lleve a cubrir sus necesidades básicas; negociar o establecer pactos de manera inmediata con algún grupo, que puede o no estar en su misma condición, que le brinde protección a cambio de un pago material, físico (muchas veces de tipo sexual) o laboral; el tener una vida sexual activa en búsqueda de afecto, pero que puede conllevar a experiencias con enfermedades de tipo sexual inimaginables; el conocimiento de líneas de acceso al mercado de las drogas, de la prostitución, etc., que hace que si bien no todos, si un gran número de ellos "participen en actividades generadoras de ingresos vinculados con la economía criminal, sobre todo en el tráfico de drogas, hurtos pequeños y la mendicidad organizada"⁸⁴. Esto los obliga a establecer sus propias formas de organización, de expresión cultural, así como su propia percepción de la vida que expresa la diferenciación que hacen de sí mismos frente a la sociedad que los ha expulsado.

No obstante esta nueva composición de normas, conductas, códigos de lenguaje, que los mismos niños y adolescentes crean, han sido englobados en términos como el de "conducta irregular de menores"⁸⁵ con lo que se va generando la tipificación y selección de sus conductas, de los delitos cometidos, de sus formas de expresión y vida, muchas veces consideradas como "desviadas, anómalas o peligrosas"⁸⁵ para la sociedad, por lo que se otorga formalidad social y política a una "espesa red diferenciada y continua, en las que se entrelazan las diversas instituciones de justicia, policía y psiquiatría"⁸⁶ para la intervención del poder en la vida de los niños a quienes se observa, vigila o castiga de manera anticipada, con la prevención de conductas, o al menor indicio de ruptura de las normas.

⁸⁴ Castells, Manuel. Op.cit., p. 100 y 177. El autor define economía criminal como aquellas actividades generadoras de ingresos que son declarados delito por las normas y, en consecuencia, perseguidas en un contexto institucional determinado.

* Art. 6 f. V de la Ley del Consejo Tutelar de Menores"

⁸⁵ García Ugarte, Martha Eugenia. Op. cit. p. 217. Desviación o conducta irregular se entiende desde Goffman Erving como las acciones de los individuos que rechazan voluntaria y abiertamente el lugar social que se les concede, actuando de manera irregular y, en cierto modo rebelde ante las instituciones básicas y no como un problema de estructura social.

⁸⁶ Foucault, Michel. "Entrevista sobre la Prisión: El libro y su método", en Foucault, Michel. Estrategias de Poder, V. II, p. 404.

Así, se crean instituciones con carácter de readaptación o de rehabilitación (para curar o corregir) como el consejo Tutelar de Menores o los Centros de Integración Juvenil, así como instituciones públicas o privadas de asistencia, siendo cualquiera de estos espacios, medios para el confinamiento, control y finalmente de exclusión de los sujetos, los cuales ahora dentro de este plano institucional la experimentan al identificar sus expresiones de vida como anormales o peligrosas, pues como dice Foucault en el imaginario colectivo se construye una percepción, desde el mismo poder y no siempre consciente, de que todo loco, delincuente, pobre o desocupado tiene una mezcla de excepción de la naturaleza y de infracción del derecho, pero que puede ser corregido y adiestrado siempre que sea ubicado en un espacio destinado socialmente para ello, como una técnica que los instala, localiza y que pretende poner orden a su vida reintegrándolos a la sociedad.

Sin embargo realmente genera una representación de demarcación social o estigmática, comprendiendo esta como esa "construcción operativa que transmite significados relevantes, sentido, en la interacción con los actores sociales, los cuales son canalizados y tratados a través de determinados atributos"⁸⁷; en este caso, a los niños y adolescentes que han estado en la calle se les ve como figuras amenazantes, pues con la pérdida de sus referentes materiales y simbólicos, se ven sujetos a prácticas que legitiman legalidades muchas veces ilícitas: tráfico, abusos, corrupciones, etc. que les son impuestas y que les asignan una marca social.

En la institución se trabajará entonces en la producción de formas de conducta que se consideran, desde ámbitos históricos, culturales y sociales como típicamente infantiles: curiosidad inocente y pura, alegría, ternura, el respeto debido a los adultos, la responsabilidad ante la libertad que poseen para jugar, aprender y disfrutar de la vida; conductas a las que hay que conducir a los niños de la institución para normalizar⁸⁸ sus conductas patógenas, que según los educadores entrevistados, son

⁸⁷ Caffarelli, Constanza. "Caras y Caretas" Reflexiones sobre la institución asilar como vitrina urbana y la construcción del estigma en sectores de vulnerabilidad psicosocial. www.univchile.ponencias

⁸⁸ Una conducta normal según Ruth Benedict, es la que entra en los límites del comportamiento esperado en una sociedad particular. Su variabilidad entre diferentes pueblos es esencialmente una función de la variabilidad de las pautas de conducta que la diferentes sociedades han construido para sí mismas y no puede ser nunca separada de la consideración de los tipos de conducta culturalmente institucionalizados. "Personal character and cultural review", en Guinsberg, Enrique, "Normalidad, Conflicto Psicológico, Control Social", p. 75 También, desde una visión tradicional y general según Giovanni Jervis, es normal el que se conforma a las leyes dominantes, no tiene graves

aquellas que están <<contaminadas>> y <<fuera de lo normal>> pues expresan experiencias que no son propias de la edad de los niños, quienes a este respecto se les considera como irrespetuosos, agresivos, desorientados, rebeldes, libertinos, sin valores, con dificultades emocionales y sexuales profundas; problemas todos que si no se combaten, los potencian casi inexorablemente como <<futuros delincuentes>>.

Esta caracterización institucional no se da de manera aislada sino que es la encarnación de un marco de significados que, desde lo político, médico, social y cultural, se les atribuye a niños que permanecen en este tipo de instituciones, pero que además nos habla de discursos, en este caso, producidos por educadores y trabajadores sociales[¶], que expresan comentarios que pertenecen al sentido común, dejando de lado referentes históricos, políticos y sociales que permiten una comprensión más profunda y formal de la situación de los niños.

Se organizan en torno a las problemáticas por ellos señaladas, una serie de estrategias plasmadas en las relaciones sociales, intervenciones psiquiátricas, pedagógicas, legales, etc., para promover que los niños y adolescentes salgan o eviten volver a aquellas conductas y se adecuen a las que han sido definidas y aceptadas por el acuerdo social que realizan los adultos quienes revestidos de elaboraciones simbólicas, tales como la formalidad en el trabajo, la responsabilidad en las decisiones y compromisos, la serenidad y el silencio frente al caos o el ruido, la estabilidad frente a todo movimiento o cambio constante, el dominio y control de sus pasiones, etc.; son precisamente construcciones ideológicas, psicológicas y sociales que los propios individuos, desde aquel acuerdo social, han intentado tomar como caracterización, que los ubique en un marco de acción definido como adulto, separando así a los niños y adolescentes de tales construcciones que solo ellos pueden alcanzar por su condición física, mental, emocional, social, a la vez que ellos mismos se alejan de cualquier expresión de la caracterización infantil.

problemas y no plantea graves problemas para los demás; no hay una concepción de los conflictos existentes en la sociedad y hay una constante construcción de la imagen dada por la sociedad de uno mismo que no salga de los límites y valores sociales dominantes. Ibid. p. 22

[¶] Solo un trabajador social profundizó sobre marcos mas amplios que le permiten comprender con mas claridad la problemática de los niños y adolescentes y que traspasa los ámbitos individualizantes.

Se crean desde el discurso dos mundos aparentemente infranqueables, pero que en realidad son dos mundos confrontados que rebasan en mucho los marcos de construcción realizados, pero sin dejar de existir en ello otro nivel de exclusión, donde se les está separando del mundo de los adultos y con ello de la esfera pública, ya que desde los adultos se determinan las experiencias adecuadas para los niños y adolescentes, sin tomar en cuenta su parecer ni el propio mundo que construyeron en sus andanzas por las calles o en el seno de las familias de las que salieron.

Asimismo, al entrar en una institución el <<tratamiento>> para cada <<caso>> se individualiza y el sujeto deja de serlo para ser tratado precisamente como un objeto; dándose una correspondencia con el marco general del conocimiento donde se abandona el interés por la práctica ética, política y social de los sujetos y se pasa a un "saber positivo que no tiene más papel que el de informar al sujeto práctico de la realidad en la cual se debe inscribir la ejecución de la prescripción. Le permite circunscribir lo ejecutable, lo que se puede hacer aunque no sea justo"⁸⁸. Por eso al ingresar en una institución, sobre el niño o el adolescente se descargarán las buenas intenciones, los prejuicios, los deseos de cambio, reduciendo sus espacios al espacio privado de la institución, sin acceso a experiencias colectivas donde se pongan en juego prácticas políticas, económicas, de comunicación, etc., que involucren otras instancias además de la institucional, por considerar que las mismas son propias de los adultos y de las que ellos están carentes por ser considerados individuos en proceso de adquisición, socialización y maduración de conductas <<normales>>.

Con ello se justifica el silencio de sus voces, de sus sentires, de su pensar en colectivo, de manera que se excluya su propia enunciación como sujetos, y si la hay, la misma sea extraña puesto que se deja atrás su historia, las acciones y violencias vividas, si las hubo, y así "negar o borrar el acto, que no mata al sujeto pero que intentan volverlo otro por la educación"⁸⁹, es decir, prevalece aquella instancia pedagógica que nos habla de una inexistencia de aquella provocación que lleve al sujeto a entablar una relación y construcción de sí mismo que le permita representarse y configurarse como tal, ni

⁸⁸ Lyotard, Jean-François. Op. cit., p. 69

⁸⁹ González, Alejandra y Gercman, Beatriz (et al). "De poetas, niños y criminalidades. A propósito de Jean Genet", p. 13

mucho menos que le permita pronunciarse al respecto en su relación con los otros y su realidad histórica, social o cultural.

Por lo tanto las representaciones que realizará le serán dadas, ya construidas por las prácticas institucionales y sociales, quedándole, si bien no como únicas opciones, si dominando aquellas que las fuerzas políticas, sociales y económicas se han dado a la tarea de establecer frente a la consideración tipificada de que son fuente de peligro, desorden social o indefensión, por lo que se deben, desde la moral y la ley, excluir aquellas experiencias que no hablen de "racionalidad, moralidad, autocontrol y buena educación"⁹⁰, que van generando un acercamiento a las conductas que los adultos señalan como maduras y necesarias para ellos.

Habrà que recrear, según los criterios de los especialistas adultos, cada espacio de su vida de modo tal que sus experiencias sean otras, iguales para todos sin hacer diferenciaciones radicales y así ellos se conviertan "en alguien asimilable para la sociedad...de tal forma que ese ritual de la exclusión termine por adoptar la forma de inclusión y de la recuperación o de la absorción"⁹¹, donde ser incluido significa la participación de los sujetos en la organización productiva de la sociedad pero que a su vez puede generar en ellos una aceptación sin mayores protestas de los estilos de convivencia que le marca el sistema económico y social; implicando además la supresión de su espontaneidad, la libertad para elegir sus forma de desarrollo y experiencias de vida; sujetar sus necesidades y afectos a las que estipulen las empresas capitalistas, que finalmente los condicionarán a responder según los intereses de esta última, siempre y cuando las barreras de la exclusión puedan ser superadas por los sujetos en la brecha de aquellos atributos que les fueron otorgados desde el castigo, los silencios, y los aprendizajes de hábitos, costumbres y valores que en las mas de las veces son diferentes a los que ellos mismos habían construido.

No obstante la inclusión, si bien juega escondidamente con estos rasgos de dominio, no está libre de la ruptura y las diferencias por parte de los niños, quienes rescatarán, a causa de sus aun más difíciles condiciones de vida anterior, todo lo que puedan de

⁹⁰ Buckingham, David. "Creer en la era de los medios electrónicos", p. 26

⁹¹ Foucault, Michel. "Conversación con Michel Foucault", Op. cit. p. 29 y 30

aquel espacio, que aun cuando los excluye, se puede tornar al mismo tiempo en el único medio para ser incluidos.

Se identifica así un oscilar de los sujetos entre la inclusión y la exclusión, el cual según Eco "no plantearía la oposición entre dos actitudes sino la predicación de dos objetivos complementarios, adaptables a los mismos productores de una crítica popular de la cultura de masas"⁹², que si bien es producto de un desarrollo industrial que ha permitido la circulación continua de información por distintos medios, el acceso de grandes cantidades de población a un complejo e indiscriminado mundo de bienes culturales por el consumo, y todo ello produciendo condicionamientos de conducta que limitan cualquier tipo de experiencia crítica pretendidos por los dueños de los medios de industrialización y mercados financieros, también ha provocado que en esa circulación, consumo y dominio se gesten "conmociones culturales de cierto relieve"⁹³ pues se ha tenido contacto con viejos y nuevos lenguajes, costumbres, valores, maneras de enfrentar y ver la vida, que desatan en los individuos, aunque no se pretenda, su deseo por conocer, experimentar y expresar, por un lado, algo repetido, perezoso o enajenante, pero también cosas y situaciones diferentes en donde si no todos, muchos se manifiestan como autores de dichas experiencias que han dado pauta para transformaciones sociales.

Reconociendo esta oscilación entre la inclusión y la exclusión, y haciendo énfasis en que esta última se articula en un sistema de exclusiones esenciales para el funcionamiento de los engranajes del poder que buscan desarticular el tejido social, evitando acciones colectivas que vayan en su contra, permite ubicarnos no en un pesimismo catastrófico y sí insertos en esta realidad de la que nadie escapa, buscando encontrar y elaborar nuevas formas de relación, de expresión donde los sujetos pueden construirse, en nuestro caso los niños y jóvenes del Programa Moscas Ley, de quienes en el siguiente apartado identificaremos los elementos que dan constructo a su subjetividad en el referente de dicho programa institucional.

⁹² Eco, Umberto. "Apocalípticos e integrados", p. 28

⁹³ Ibid; p. 64

2.2. El sujeto y las relaciones institucionales: entre las buenas intenciones y la arbitrariedad simbólica.

Establecimos en el apartado anterior que los sujetos de nuestro análisis están siendo objeto de una serie encadenada de matices que expresan de manera sutil y evidente procesos de exclusión que conllevan finalmente a algún tipo de inclusión. Habiendo comprendido esta situación que se construye alrededor de los niños y adolescentes de manera externa y al interior de la institución, realizaremos enseguida un acercamiento al respecto de aquellas representaciones que ellos realizan de sí mismos, aclarando que tales representaciones son fruto, no de sujetos como individuos aislados, sino de experiencias vividas que se ubican en la dimensión histórica y social, en este caso Promoción y Acción Comunitaria I.A.P., en su programa Moscas Ley.

Es la institución, espacio material donde cotidianamente los niños satisfacen sus necesidades, juegan, pelean, aprenden, se encuentran con otros, pero además es el espacio histórico donde se pone en juego un proceso de interacción temporal de relaciones que los niños y adolescentes mantienen con respecto a un grupo de pares, educadores, trabajadores sociales; empleados y otros; interacción que toma forma a través de las diversas prácticas y discursos que circulan al interior de la institución y van a generar la estructuración de esquemas, de percepciones, de pensamientos, de apreciaciones y acciones con respecto a los sujetos, ya por parte de la institución a través de sus miembros, o por los propios niños y adolescentes; estructuración no siempre coincidente y expresada a través de conductas, reacciones, discursos, dificultades, pero que expresan la construcción misma de su subjetividad, "como el correlato que se imprime en el alma de los niños que es de otro lugar"⁹⁴ ya que incluye instancias de origen individual, colectivo y social, que al ligarse "engendran un sujeto ambiguo, plural, polifónico, objeto de manipulaciones institucionales y a la vez portador-productor de una imaginación radical instituyente"⁹⁵, es decir que a pesar de cualquier manipulación que lo inste a la repetición de esquemas, no deja por ello de ser creador de múltiples significados sobre sí mismo, que nos inviten a reconocer su(s) diferencia(s).

⁹⁴ González, Alejandra y Gercman, Beatriz (et al). Op. cit., p.11

⁹⁵ Orellano, Miguel H. Op. cit., p 100

Para este acercamiento realizamos la interpretación de algunas de las respuestas obtenidas en las entrevistas hechas a los educadores, trabajadores sociales y directora de la institución* así como en los comentarios que los niños y adolescentes hicieron a preguntas sobre las cintas *Trainspotting* o *La Vida en el Abismo* (Inglaterra 1995) y *Al Maestro con Cariño* (Inglaterra 1966)*, películas que nos permiten una mayor comprensión de los sujetos pues con ellas se "crean impresiones de verdad y/o realidad, mediante un impacto emocional, que integra emociones con valoraciones, y que comunica imágenes signos universales pre-conceptuales"⁹⁶, las cuales tomamos como fuente de información, donde se está proyectando el sentido dado a esas imágenes por los propios niños y adolescentes en una "identificación vía semejanza"⁹⁷ por articulación de una actividad afectiva, emocional e intelectual desde el marco histórico y social donde están ubicados y así rastrear las huellas de lo instituido.

Aclaremos por tanto que los datos obtenidos desde nuestra perspectiva heurística y de reconstrucción, no son entes aislados de una realidad que están ahí para ser recolectados simplemente por los sujetos, sino que para nosotros son "hechos

* Cuando sea necesario para la interpretación presentar datos literalmente dichos, se antecederá el signo • para las respuestas de los niños y adolescentes, y el signo ♦ para las respuestas de los adultos; ambas respuestas en cursivas.

* Los cuestionarios de las entrevistas están en los anexos. Para la proyección de estas cintas se realizó un taller con un grupo de 20 adolescentes del Programa Moscas Ley. Este taller tuvo por nombre "Viendo a jóvenes por los jóvenes", cuyo objetivo fue: Identificar en el diálogo con los adolescentes asistentes, su punto de vista e interpretación acerca de las prácticas pedagógicas de las que son partícipes en la institución PACO IAP en donde están insertos, así como de la realidad en que viven muchos jóvenes, utilizando como elemento mediático la proyección de las cintas *Trainspotting* (*La vida en el abismo*) y *Al Maestro con Cariño*.

El programa del taller fue el siguiente:

1. Encuadre de primera proyección realizada por la mañana.
 - Comprensión del objetivo de la proyección y de la sesión de preguntas.
 - Explicación general de la trama y contexto de la cinta *Trainspotting*.
 - Se sugiere detener la proyección cuando alguien no comprenda lo que pasa en la misma.
 - Se les advierte de la presencia de una persona que tomará notas además del investigador.
 2. Proyección. Tiempo estimado 2 hrs.
 3. Sesión de preguntas y obtención de respuestas por lluvia de ideas o directas.
 4. Cierre y agradecimiento.
 5. Encuadre de segunda proyección realizada por la tarde.
 - Recordar el objetivo de la proyección y de la sesión de preguntas.
 - Explicación general de la trama y contexto de la cinta *Al Maestro con Cariño*.
 - Se sugiere detener la proyección cuando alguien no comprenda lo que pasa en la misma.
 - Se les recuerda la presencia de una persona que tomará notas además del investigador.
 6. Proyección. Tiempo estimado: 2 hrs.
 7. Sesión de preguntas y obtención de respuestas por lluvia de ideas o directas
 8. Articulación de ambas proyecciones por medio de preguntas y comentarios.
 9. Cierre y agradecimientos
- ⁹⁶ Carrizales Retamozo, Cesar. "Iconopedagogía cinematográfica", p. 17
⁹⁷ Ibid. p. 124

construidos⁹⁸ es decir, objetos que se generan en distintos niveles de relación de la realidad, de manera específica o general, en donde los sujetos intervienen con sus acciones y experiencias para la construcción de los mismos, por lo tanto "el dato es construido por el sujeto en su relación con el objeto, el cual aparece como creador de objetividad y como posible creador voluntario de empiria"⁹⁹, que no es otra cosa que nuevos datos acordes con el nivel de realidad en el que se esté moviendo y reconstruyendo como sujeto.

Por lo antes mencionado, nuestra relación con la empiria parte de la relación sujeto-objeto en la construcción de la realidad que nos permite realizar articulaciones necesarias para la resignificación teórico-práctica de nuestro problema, al mismo tiempo que formar parte activa de dicho proceso de resignificación a partir de la particularidad de nuestras experiencias inmersas en el contexto histórico y cultural donde nos movemos. De ahí que las preguntas que realizamos no fueron neutrales pues mantienen parte de nuestra propia subjetividad plasmada en la construcción del objeto y por eso fue necesario que cada pregunta se construyera e interrogara en articulación con dicho objeto.

En primer lugar diremos que la institución es ese espacio físico y simbólico donde los niños y adolescentes, que por diversas circunstancias han salido a la calle o que han sido objeto de abuso o maltrato, son ubicados en ella con la intención de "gestionar toda la dimensión temporal de la vida de los individuos"¹⁰⁰ pues en ella se conjugan imágenes, simbolizaciones y significaciones de la realidad en que participan los diversos actores desde el exterior y en el interior de la misma, generando un marco de actuación que establecerá reglas determinadas a las que los niños y adolescentes se tendrán que adecuar, por lo menos desde el discurso, para dar continuidad a una vida que les será indicada cómo vivir.

⁹⁸ Bourdieu, Pierre. "El oficio del sociólogo" p. 53

⁹⁹ De la Garza Toledo, Enrique coord. "La entrevista y el cuestionario", en Antologías para la actualización de los profesores de licenciatura. Hacia una metodología de la reconstrucción", p. 105

¹⁰⁰ Foucault, Michel. "La verdad y las formas jurídicas". Op.cit., p. 249

Toda institución demanda un mínimo de disciplina* a la que no están acostumbrados: cumplir con horarios, quehaceres domésticos, actividades sociales, recreativas, educativas, trato respetuoso, orden, entre otros. Con su ingreso se presenta en primera instancia la indiferenciación y la impotencia de los niños y adolescentes; no importa cuál sea su historia, de dónde vengan, sus modos de vida o formas de percibir y reaccionar frente a los acontecimientos del mundo; todos, desde una consideración de igualdad son insertos en ese marco de superioridad que les es impuesto y que es representado por la institución, donde a partir del conjunto de reglas, normas establecidas, formas de relación, expectativas de destino, se produce, si bien no totalmente, si se fuerza un desvanecimiento de las diferencias individuales y se pretende un mismo tipo de pensamiento, forma de ver la vida, respuesta homogénea ante la realidad; esto se distingue en el planteamiento de que la institución para algunos de los educadores y trabajadores sociales es vista como

♦ la oportunidad de sus vida; la ayuda para que sean alguien en la vida; esperas que aprovechen lo que la institución les brinda haciendo suyos los valores, la formación educativa.

Estos discursos plantean entonces que la institución es un espacio de mediación donde se encontrará la solución a los problemas por ellos vividos, un espacio donde se les proporciona todo tipo de bienes: alimentación, habitación, acceso a la escuela; condiciones aparentemente superiores a su lugar de origen; de hecho, por parte de los niños hay un reconocimiento material y simbólico de que la institución les sirve para algo:

• *PACO te cuida y te ayuda.*

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

Sin embargo se presenta un doble y contradictorio estilo de vida en que se ven obligados a incursionar: por un lado el ideario institucional que pretende proporcionarles todo lo necesario para mejorar sus condiciones de vida presentes,

* Como otra técnica del poder que pretende controlar y vigilar a los individuos en todos los ámbitos de su persona a través de la determinación de sus movimientos, ubicación espacio-temporal, horarios a seguir, organización interna y control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad. Foucault, Michel. "Vigilar y Castigar" p. 140, 141

abriendo la posibilidad hacia un futuro más digno y provechoso; y por otro lado toda aquella lucha que han mantenido o que siguen manteniendo para sobrevivir. Se abre entonces la puerta al conflicto, el cual comienza desde una comprensión ambigua con la que los adultos, en este caso los educadores y trabajadores sociales, hacen de los propios niños y jóvenes adolescentes, a quienes con la palabra o el silencio se les asignan ciertas características haciendo evidente la acción del poder "que sujeta por el sólo hecho de nominar"¹⁰¹ de tal o cual manera, calificando y dando atributos con significaciones que aportan y refuerzan elementos para provocar o continuar con determinados patrones conductuales. Como ejemplo de ello la visión que de los jóvenes se tiene de

- ♦ *irresponsables*, frente al incumplimiento del orden y ritmo escolar establecido o de hábitos y costumbres institucionales que les son ajenas;

- ♦ *desorientados*, como esa inexistencia o incapacidad de visión sobre sus propias vidas;

- ♦ *rebeldes*, como la ruptura voluntaria de las normas institucionales o sociales establecidas a las que se deben adecuar sin preguntar;

- ♦ *sin valores*, se piensa que la juventud carece de valores por la desarticulación familiar que se está dando en esta época, por lo tanto la familia deja de transmitir los valores de generaciones pasadas que se considera que los jóvenes necesitan para salir adelante sin preguntar si son válidos o no para el presente;

- ♦ *libertinos*, se encuadra al joven como el individuo que únicamente está al servicio incontrolable de su sexualidad, viendo a lo erótico como algo sucio y oscuro;

- ♦ *groseros*, pues al romper los límites de las normas las expresiones que los acompañan también externalizan ruptura al orden, plasmando codificaciones diferentes;

- ♦ *carentes*, "destacando aquello <<que les falta para>> y a partir de allí la actividad se centra en suplir tales déficits"¹⁰².

Estas expresiones pierden de vista el marco histórico, cultural, político en que se mueven los jóvenes y se les piensa como un continuo temporal que les fija límites y comportamientos, demostrando con ello que los adultos los toman como "objeto de

¹⁰¹ González, Alejandra y Gercman, Beatriz (et al). Op. cit., p. 15

¹⁰² Redondo, Patricia y Thisted, Sofía. "Las escuelas en los márgenes" en Puiggrós, Adriana. Op.cit., p. 171

pasiones contradictorias; de un lado se presentan como promesa de futuro, los que han de mantener la continuidad de una civilización, pero de otro son vistos como amenaza en la medida que pueden traicionar los valores de sus padres"¹⁰³ pues se toman a las generaciones pasadas como modelo de confianza, respeto, autoridad, coherencia, comunicación; expresiones que llevan a pensar en el adulto como el poseedor de las mismas sin tropiezos o error.

Con la configuración de esta expectativa, se da inicio a un proceso tanto de despojo como de profanación de la creencia que tienen los niños y adolescentes sobre sí mismos, en el sentido de que al ser expulsados a la calle, sea para trabajar o por urgencia frente a las agresiones y abusos, buscan el respaldo de otros niños y adolescentes como medida de sobrevivencia y de identificación que los lleva en definitiva a "construir su propio estatus relacional, encontrando apoyo sentimental, compartiendo experiencias y actitudes con quienes consideran iguales"¹⁰⁴; se da la expresión de lenguajes, conductas y en sí de "códigos expresivos específicos que posibilitan la construcción de una identidad individual desde lo colectivo, un Nosotros"¹⁰⁵ que a la vez que los expresa diferentes por generar a través de sus códigos y expresiones una nueva cultura, también, como es el caso, les permite sobrevivir de la exclusión de que son objeto.

No obstante, cuando de la calle ingresan a una institución como PACO IAP, todo ese estatus, formas de expresión e identidad quedan veladas, es decir, se ignoran o se niegan, a través del lenguaje, hábitos, costumbres y relaciones institucionales esas particularidades aprendidas de desplazamiento, formas de negociación para cubrir sus necesidades, sus expresiones lúdicas y de ocio, el tipo de contacto físico buscado y los modos de estar junto al otro, la expresión de su sexualidad, la diversidad de formas de consumo y de querer ser visto por los demás, usos de vocabulario y su semántica que originan un lenguaje particular entre tantas otras cosas. Los muchachos son bombardeados y compelidos a actuar de acuerdo a las formas y usos institucionales, como por ejemplo:

¹⁰³ Oriol Costa, Pere; Pérez Tornero, José Manuel y Tropea, Fabio. "Tribus Urbanas", p. 12

¹⁰⁴ Ibid. p. 13

¹⁰⁵ Ibid. p. 19, 20

• *que te portes bien*, expresa el deseo de inculcar al adolescente la bondad cuando se ignoran las agresiones o violencias por ellos vividas;

• *respetar a los adultos mayores*, pone al adulto como el modelo, se generaliza y hay contradicción, confusión y quizá hasta un choque emocional para el niño o adolescente que podría traer a recuerdo a adultos agresivos, violentos, corruptos para con él, sin embargo se le propone como principio educativo;

• *que no me busque problemas*, expresa en el educador el deseo del orden continuo, estabilidad en las relaciones, el no conflicto en la relación con el educando, sin ver que el conflicto habla y se manifiesta como signo de atención buscada, de inconformidad, búsqueda de una medida en donde se tensan los límites de relación o también como respuesta a aquellos patrones conductuales que de antemano les fueron asignados;

• *que no haga cosas malas en la calle*, denota que estar en la calle o haber estado en la calle ya es signo de maldad y como de ahí proceden, es casi obvio que así actúen;

• *cambia tu conducta*, se quiere del niño o adolescente una nueva y diferente forma de ser, como dijimos, dejando atrás su pasado y todo lo vivido. En general se le asocia "con problemas, desequilibrio o insuficiencia afectiva, delincuencia"¹⁰⁶.

Con estas expresiones de las que los educadores hacen uso, pretenden generar en los niños nuevos patrones conductuales dentro de la institución; se les repiten constantemente como si eso bastara para que los muchachos tuvieran actitudes distintas, sucediendo que los educadores dejan atrás los mecanismos que aquellos habían construido para su sobrevivencia, agudizando y reforzando la desarticulación social experimentada por la exclusión social que intentaron subsanar, aun cuando fuera de manera denigrante o violenta para ellos u otros a su alrededor. Este nuevo despojo los lleva a experimentar impotencia, insatisfacción o tomar posiciones defensivas extremas expresadas en la agresión, violencia o rebeldía, por varios educadores mencionada y comentada también por los adolescentes en algunas frases donde se espera de ellos lo contrario:

¹⁰⁶ Medina Carrasco, Gabriel. "Aproximaciones a la diversidad juvenil", p. 12

pasiones contradictorias; de un lado se presentan como promesa de futuro, los que han de mantener la continuidad de una civilización, pero de otro son vistos como amenaza en la medida que pueden traicionar los valores de sus padres"¹⁰³ pues se toman a las generaciones pasadas como modelo de confianza, respeto, autoridad, coherencia, comunicación; expresiones que llevan a pensar en el adulto como el poseedor de las mismas sin tropiezos o error.

Con la configuración de esta expectativa, se da inicio a un proceso tanto de despojo como de profanación de la creencia que tienen los niños y adolescentes sobre sí mismos, en el sentido de que al ser expulsados a la calle, sea para trabajar o por urgencia frente a las agresiones y abusos, buscan el respaldo de otros niños y adolescentes como medida de sobrevivencia y de identificación que los lleva en definitiva a "construir su propio estatus relacional, encontrando apoyo sentimental, compartiendo experiencias y actitudes con quienes consideran iguales"¹⁰⁴; se da la expresión de lenguajes, conductas y en sí de "códigos expresivos específicos que posibilitan la construcción de una identidad individual desde lo colectivo, un Nosotros"¹⁰⁵ que a la vez que los expresa diferentes por generar a través de sus códigos y expresiones una nueva cultura, también, como es el caso, les permite sobrevivir de la exclusión de que son objeto.

No obstante, cuando de la calle ingresan a una institución como PACO IAP, todo ese estatus, formas de expresión e identidad quedan veladas, es decir, se ignoran o se niegan, a través del lenguaje, hábitos, costumbres y relaciones institucionales esas particularidades aprendidas de desplazamiento, formas de negociación para cubrir sus necesidades, sus expresiones lúdicas y de ocio, el tipo de contacto físico buscado y los modos de estar junto al otro, la expresión de su sexualidad, la diversidad de formas de consumo y de querer ser visto por los demás, usos de vocabulario y su semántica que originan un lenguaje particular entre tantas otras cosas. Los muchachos son bombardeados y compelidos a actuar de acuerdo a las formas y usos institucionales, como por ejemplo:

¹⁰³ Oriol Costa, Pere; Pérez Tornero, José Manuel y Tropea, Fabio. "Tribus Urbanas", p. 12

¹⁰⁴ Ibid. p. 13

¹⁰⁵ Ibid. p. 19, 20

- *que te portes bien*, expresa el deseo de inculcar al adolescente la bondad cuando se ignoran las agresiones o violencias por ellos vividas;

- *respetar a los adultos mayores*, pone al adulto como el modelo, se generaliza y hay contradicción, confusión y quizá hasta un choque emocional para el niño o adolescente que podría traer a recuerdo a adultos agresivos, violentos, corruptos para con él, sin embargo se le propone como principio educativo;

- *que no me busque problemas*, expresa en el educador el deseo del orden continuo, estabilidad en las relaciones, el no conflicto en la relación con el educando, sin ver que el conflicto habla y se manifiesta como signo de atención buscada, de inconformidad, búsqueda de una medida en donde se tensan los límites de relación o también como respuesta a aquellos patrones conductuales que de antemano les fueron asignados;

- *que no haga cosas malas en la calle*, denota que estar en la calle o haber estado en la calle ya es signo de maldad y como de ahí proceden, es casi obvio que así actúen;

- *cambia tu conducta*, se quiere del niño o adolescente una nueva y diferente forma de ser, como dijimos, dejando atrás su pasado y todo lo vivido. En general se le asocia "con problemas, desequilibrio o insuficiencia afectiva, delincuencia"¹⁰⁶.

Con estas expresiones de las que los educadores hacen uso, pretenden generar en los niños nuevos patrones conductuales dentro de la institución; se les repiten constantemente como si eso bastara para que los muchachos tuvieran actitudes distintas, sucediendo que los educadores dejan atrás los mecanismos que aquellos habían construido para su sobrevivencia, agudizando y reforzando la desarticulación social experimentada por la exclusión social que intentaron subsanar, aun cuando fuera de manera denigrante o violenta para ellos u otros a su alrededor. Este nuevo despojo los lleva a experimentar impotencia, insatisfacción o tomar posiciones defensivas extremas expresadas en la agresión, violencia o rebeldía, por varios educadores mencionada y comentada también por los adolescentes en algunas frases donde se espera de ellos lo contrario:

¹⁰⁶ Medina Carrasco, Gabriel. "Aproximaciones a la diversidad juvenil", p. 12

- *No obedecer; golpear a un compañero; portarme mal; no hacer las cosas; dar el avión; orinarnos en los tubos de las camas; ignorar.*

Expresiones que dejan ver acciones que representan la protesta ante la imposición de significaciones planteadas como válidas por la institución. No existe una correspondencia entre los antecedentes culturales de existencia creados por los niños y adolescentes con los patrones conductuales y simbólicos que la institución impone, generando con ello una "arbitrariedad cultural que es la imposición de valores culturales basados únicamente en la cultura dominante dentro de un orden social prevaleciente, valiéndose de las instituciones legitimadas por el poder"¹⁰⁷; en este caso las Instituciones de Asistencia Privada se legitiman como instituciones de ayuda asistencial frente a la desarticulación de los beneficios que anteriormente prestaba directamente el Estado a diversidad de poblaciones en condición de exclusión o marginalidad. Por ello no es de extrañar que algunos de los niños y adolescentes puedan considerar menos agresiva la calle que el espacio institucional pues en él han aprendido, como algunos de ellos mencionan:

- *A ser más grosero; portarme mal; la violencia con los sapes que me dan para callarme; ganas de no ir a la escuela.*

Frases que ponen en tela de juicio el que la institución sea un espacio de mayor estabilidad física y psicológica para los niños; está la apariencia de que esto es así a través de los reglamentos, seguimientos continuos de cada caso, servicios otorgados que subsanan gran número de sus necesidades prioritarias, mas con ello se enmascara la transmisión arbitraria de ciertos valores culturales y sociales que produce en cierto sentido la anulación de factores que les ayudaban en su sobrevivencia, aunque realmente la institución no logra reemplazar esa peculiar cultura con nuevos símbolos, lenguajes o contenidos, sucediéndose entonces la articulación contradictoria de diversos acontecimientos.

¹⁰⁷ de la Roca Ríos, Rocío. "De la juventud; navegaciones, contra y multiculturales", p. 100

Uno de ellos es que sin el reconocimiento del proceso de vida del menor, que para los educadores se centra en conocer la

♦ *problemática de cada caso*, a través de un expediente, comunicación con los trabajadores sociales o diálogos esporádicos con los niños sobre vida familiar o estancia en la calle; se realizan prácticas educativas que formuladas en la inmediatez de la vida cotidiana e individualizando a cada niño, pretenden construir una cultura institucional basada en la

♦ *ayuda para que sean hombres de bien; en el respeto desde el respeto que se les da; la coherencia entre lo que se dice, hace y pide.*

A través de estos aforismos podemos decir que la cultura institucional está cargada de buenas intenciones para con su población asistida, pero realmente se cae a la representación simulativa de diferentes formas de relación.

Por parte de los educadores y trabajadores sociales, aunque no en todos expresada de manera abierta, hay un sentido de servicio que se quiere ofrecer para bien de los niños que se une al principio religioso de ayuda al prójimo, que se asume desde la dirección, no obstante las limitaciones y dificultades laborales que fueron mencionadas, como por ejemplo:

♦ *La inestabilidad de un equipo de trabajo, el poco valor y reconocimiento que se da como trabajadores, las reservas de opinión ante diversas situaciones por temor a perder el trabajo;* denotan un cierto grado de insatisfacción, utilizando el aforismo como un argumento que sirve como mecanismo de sobrevivencia mas que como principio que guíe sus acciones.

En este mismo sentido el respeto otorgado por ellos y que se menciona como la vía para que los niños y adolescentes también lo sean y experimenten, está en contradicción con la realidad que viven. ¿Cómo se puede argumentar respeto cuando el reconocimiento de sus diferencias se reduce a saber cuáles son sus necesidades básicas, los problemas que han padecido, la situación de su dinámica familiar, si ésta existe, ignorando tanto la construcción cultural por ellos realizada, así como la situación

política, económica e histórica que se está viviendo? Y es, desde esta conciencia fragmentada, donde cada educador plantea

♦ *en el día a día*, en la desarticulación de la vida cotidiana, frágiles e inconsistentes proyectos educativos, donde hay una ambigüedad formativa pues no existen fundamentos teórico-prácticos que le den soporte, además que cada uno se enfoca, desde la particularidad de sus intereses en alguno u otro elemento otorgado por la espontaneidad de lo cotidiano, variado y discontinuo. Se da una ausencia de respeto ante la indiferencia ejercida por los educadores, quienes así se muestran precisamente ante "la omisión formativa, la exacerbación de la rutina, el cumplimiento normativo, la amenaza preventiva y cumplida...el vivir de la escuela y no para ella"¹⁰⁸. En la institución esto es claro pues quien se sale de la norma es expulsado, trasladado a otra institución o en el caso de ser trabajador, se prescinde de sus servicios, por eso argumentos como:

♦ *Prefiero estar al margen para conservar mi trabajo*, generando una rutina en la que los educadores se instalan y se pretende instalar a los niños y adolescentes.

Por otro lado no habrá respeto mientras prevalezca el castigo anticipado y "utilizado indiscriminadamente para reprimir, prohibir y para prevenir"¹⁰⁹ toda conducta que esté fuera de la normatividad institucional, así el castigo "incursiona en las aulas, los dormitorios, en los comedores, en los patios, da la impresión de no dormir, siempre vigila, a todas horas, en todo lugar"¹¹⁰. Con él, se pretende ejercer una autoridad y hacerla valer en tanto se le de cumplimiento, sea mas pronto o más tarde; sin embargo el uso constante que se hace del castigo denota que la autoridad es realmente frágil pues la misma carece de formulaciones teórico-reflexivas que le den legitimidad, implicando un orden institucional endeble e inseguro que necesita hacer uso de la vigilancia constante:

¹⁰⁸ Carrizales, Cesar. Op.cit., p. 42,43

¹⁰⁹ Ibid. p. 150

¹¹⁰ Idem.

♦ *En todo te estás metiendo para que estén bien... que vean que en todo los estás apoyando; siempre estar marcando... que sus actos tienen consecuencias; y también necesita la validación de dicha autoridad:*

♦ *La coordinación me da autoridad ante mi grupo y ante los demás grupos; todo acto no permitido tendrá sanción, así demuestro que mi autoridad si tiene peso".* Esto nos habla de que ni para los adultos ni para los niños la autoridad ejercida tiene fuerza o credibilidad aun cuando se mencione que:

♦ *No son castigos físicos, ni groserías, ni insultos, eso pasa a segundo plano. Mas bien se trata de que el adulto simula tenerla:*

♦ *No ser para ellos una imagen de autoridad estricta sino como cuates... jugar desde el respeto y así sentir que yo tengo la autoridad porque si no me pisotearían.*

Tal situación no pasa desapercibida a los niños y adolescentes, quienes en esa dinámica ponen en juego su insatisfacción, creatividad y protesta, sea de manera consciente o no, de tal modo que, ante los ojos perplejos de educadores y trabajadores sociales, la supuesta autoridad es fácilmente superada y el respeto que se quiere conseguir por el respeto mismo no existe:

♦ *Los chavos también te ponen etiquetas bien crueles; se da un rechazo, insulto, agresión y marginación para el maestro; no valoran lo que uno hace por ellos ni lo que se les da; se comportan con violencia y abuso.*

Vemos entonces cuadros de interacción institucional que pretendiendo discursivamente prevenir o reeducar, producen mas bien situaciones contrarias que abren una enorme distancia entre lo que se dice, hace y logra, dando al traste con aquel tercer aforismo que los educadores toman como bandera de acción, la coherencia para:

♦ *Sacar ciudadanos que valgan la pena, con valores.*

En el imaginario simbólico de los niños hay un reconocimiento de que el educador puede ser una

- *persona que brinda ayuda, cariño, amor*; formulaciones pedagógicas que han construido alrededor del maestro una imagen de quien poseedor de valores también los transmite, "el maestro requiere poseer talento pedagógico, es decir una combinación de erudición, con amor y arte, sólo así resulta comprensible el perseguir la realización de valores en otras personas"¹¹¹; empero este imaginario, hay una tensión en las relaciones de los principales actores del programa al no verse cubiertas sus expectativas, que como hemos señalado, resultan en insatisfacción vuelta en diferentes expresiones de violencia; mas, en ese marco de construcción subjetiva, los niños y adolescentes se plantean varias posturas frente al programa institucional:

- *Depende quien quiera*, precisamente como esa posibilidad de seguir el paso que la institución marca en cuanto a su atención, vigilancia, disciplina y tomando de ella, sin miramiento alguno, lo que la misma les pueda proporcionar: Si reciben indiferencia, falta de respeto, plasmados en la arbitrariedad simbólica, ellos la reciben y por respuesta, también la violencia. Si se les dan bienes materiales, servicios o regalos, los toman sin medida y en cuanto sea posible, sin dar algo a cambio. De esta forma reconocen lo que la institución y sus actores les pueden dar y eso toman, volcándose en la medida de lo posible, a ser parte de tales representaciones institucionales moviéndose entre la clandestinidad de sus deseos y la aceptación de los demás para lograr

- *cambiar; dejar tu vida de atrás; salir adelante*, aun cuando el panorama sea mas bien adverso.

Del otro lado están los niños y sobre todo los jóvenes adolescentes, quienes confrontando al adulto, no se conforman solo con tomar lo que la institución les proporciona, sino que pasan con sus historias y voces acalladas a romper con aquellas representaciones:

¹¹¹ G. Kerschensteiner, en Carrizales, Cesar. Op. cit., p. 128

• *Dependejo si se dejan ayudar para cambiar, sea de manera aun mas violenta o mostrándose creativamente "subversivos, eróticos, fantasiosos, creadores de secretos y talentosos para vivir en su clandestinidad"*¹¹², situación que rompe los esquemas institucionales faltos de imaginación para proporcionarles alternativas de formación y vida; y por eso se comenta:

♦ *No le hemos pegado a los jóvenes; no le hemos dado al clavo a los adolescentes, quienes finalmente, por esa reiteración en la ruptura de disciplinas, costumbres o valores, llegan a ser expulsados, sea a la misma dinámica familiar de la que salieron, a otra institución donde los esquemas se repiten o vueltos a "desaparecer en los agujeros del espacio publico"*¹¹³ donde el fracaso social es aun más rotundo pero donde los chicos finalmente "toman en sus manos el derecho a la subsistencia, como si no le concerniera a nadie mas que a ellos. Quedan en un juego solitario, en un juego salvaje"¹¹⁴ donde reina la fuerza del mas fuerte y la rebeldía como medio para hacer oír de alguna manera su voz.

La pregunta que sigue a esto es, si estos son algunos de los rasgos de la subjetividad en los niños y adolescentes que se pueden apreciar dentro del marco institucional, ¿Cómo están construidas las dimensiones pedagógicas que dan entramado a dicha subjetividad? Siendo este el punto central del apartado siguiente, pasemos al mismo.

¹¹² Carrizales, Cesar. Op.cit., p. 166

¹¹³ Martyniuk, Claudio. "Contramundo", en González, Alejandra y Gercman, Beatriz (et al). Op. cit.,p.54

¹¹⁴ Ibid, p. 55

2.3. Los sujetos en la dimensión pedagógica.

La realización de este apartado da continuidad a la interpretación que se llevó a cabo en el anterior en torno a las expresiones subjetivas generadas al interior de la institución, por lo que habrá que considerar que los señalamientos de tal interpretación son similares para éste, aclarando que aquí nos centramos en la construcción de las dimensiones pedagógicas que plantean la situación misma del Vínculo Pedagógico que se viene vislumbrando desde el inicio de este capítulo cuando experiencias de exclusión y las contradicciones institucionales provocan en los niños y adolescentes representaciones diversas sobre sí mismos y su realidad, pero que ahora profundizan de manera específica, la formación, eje central del propio vínculo. Para lograr este análisis tomamos la base teórica construida en el primer capítulo de este trabajo, que nos posibilita realizar una más sólida interpretación, sin caer a un mero trabajo descriptivo.

En la construcción de nuestro objeto de estudio destacamos que la formación se sitúa como el eje que permite la articulación de las diversas acciones y expresiones que el hombre puede realizar para reconocer y construir su existencia, pero siempre ubicado en marcos históricos, sociales y culturales que le dan distinción, a la vez que oportunidades para la transformación de dichos marcos. Esto nos lleva a pensar que el hombre no se construye limitadamente en partes que cuando se desee pueden quitársele sin más, por ej. concebirlo como histórico en una parte y ahistórico en otra, esto, desde nuestra postura metodológica, rompe con la concepción de totalidad* como óptica de delimitación del Vínculo Pedagógico, enfocado a la constitución del hombre como sujeto. Por ello, cuando decimos que los sujetos están en la dimensión pedagógica la entendemos como esa "manera de ser y de actuar que caracteriza al hombre en su totalidad y no como una parte del mismo"¹¹⁵, la cual en nuestro caso está definida por la acción formativa que permite la vinculación de procesos y relaciones de

* Señalado en el proyecto, "la totalidad no es todos los hechos, sino que es una óptica epistemológica desde la que se delimitan campos de observación de la realidad, los cuales permiten reconocer la articulación en que los hechos asumen su significación específica...es una exigencia de razonamiento analítico... por lo tanto implica una lógica para organizar el pensamiento en la forma de un movimiento analítico-sintético". Zemelman, Hugo. "Uso crítico de la teoría en torno a las funciones analíticas de la totalidad". p.18 y 56

¹¹⁵ Sánchez Puentes, Ricardo. "La investigación Científica en Ciencias Sociales" , en Revista Mexicana de Sociología, p. 148

los sujetos con el conocimiento, con instancias de poder, con la expresión y modificación de su ser; en otras palabras hablamos de procesos y relaciones con cuestiones gnoseológicas, políticas, éticas y estéticas, que en el ámbito pedagógico, se refieren a prácticas que precisamente van a permitir a los sujetos expresarse y construirse como tales, de acuerdo al tiempo y espacio histórico donde estén ubicados, por ello tales prácticas se consideran a su vez como dimensiones, que si bien guardan una particularidad en su delimitación, forman parte del todo pedagógico.

Así en la dimensión gnoseológica haremos referencia a un ordenamiento lógico del movimiento de interacción entre los sujetos consigo mismos, con los objetos del mundo o con otros sujetos, que produce tanto la conciencia racional de los sujetos con respecto a ese o esos objetos, como la identificación de su(s) campo(s) de relación y de opción en los que puede o no incidir, potenciar o dar direccionalidad; proceso de interacción que no es otro que la producción de conocimientos, considerados como una "acción constructora"¹¹⁶ de los sujetos, que situados como seres históricos pueden mantener relaciones con la realidad a partir de la aprehensión y reconstrucción creativa que se haga de tales conocimientos, permitiéndoles además comprender, orientar y transformar tanto su existencia como la misma realidad. Esta dimensión atraviesa cada una de las demás dimensiones pues cada una de ellas es la expresión de una particular experiencia de saber humano.

Como dimensión pedagógica, la ética halla su origen etimológico en la palabra griega <<ethos>>, que alude a una manera de ser y de proceder de los sujetos, haciéndose posible en todo acto formativo que mantiene entre sus pretensiones el que los hombres construyan su propio devenir en sujetos a partir de las orientaciones que realicen de su voluntad, dada la interacción o ejercicio construido por múltiples relaciones entre la realidad, los conocimientos, los encuentros y reconocimiento del otro, que buscan ver realizada su autonomía y libertad para expresar su cultura, sus relatos y experiencias que dan forma a su vida. Por lo tanto la formación ética tiene que ver con actitudes que el sujeto aprehende a construir trastocando todos los ámbitos de su vida, generando respuestas y sentidos claros con respecto a sí mismo como protagonista de las

¹¹⁶ Espinosa y M., Ángel. Conocimiento e Investigación, en "Epistemología y Objeto pedagógico ¿Es la pedagogía una ciencia?", p. 99

relaciones con los otros y el mundo, siendo capaz de reconocerse como un ser que puede optar y decidir sobre los modos en que desea expresar su existir, y por los valores que darán orientación a ese hacerse cargo de sí mismo en una convivencia inevitable con los demás, a quienes tendrá que reconocer con la misma capacidad para constituirse en sujetos.

La política es una actividad que permite al ser humano intervenir y tomar una posición histórica respecto a su entorno social, su vida y la de otros, es "la articulación dinámica entre sujetos, prácticas sociales y proyectos cuyo contenido específico es la lucha por dar una dirección a la realidad en el marco de las opciones viables"¹¹⁷, lo que nos habla de que cualquier intervención que opere en la realidad o posición tomada contendrá una intencionalidad, pues ambas acciones están inmersas en el dinamismo de diferentes fuerzas de poder presentes en todo tipo de relación que se establezca. El hecho de ser una actividad conlleva a que la misma se considere como una praxis, donde la construcción del conocimiento y la acción que el mismo implica se hagan presentes articuladamente para comprender la posición que se tiene ante el poder, la complejidad de la realidad y los medios posibles para transformarla.

Como dimensión pedagógica, la política anula cualquier tipo de neutralidad o de ausencia de compromiso al respecto de las relaciones que la pedagogía puede construir o establecer, sean éstas entre sujetos, con objetos del mundo, con contenidos a ser enseñados y aprehendidos, con métodos y técnicas utilizados, así como con proyectos o espacios donde la misma pudiera hacerse presente. En este sentido la formación que se provoca, debe permitir a los sujetos, sean educadores o estudiantes, dar cuenta del lugar en que se encuentran dentro de la trama social de relaciones, del tipo de prácticas que se constituyen a partir de la participación en el análisis de la realidad, de la construcción de conocimientos desde puntos de vista divergentes, de las negociaciones dialógicas en el uso del poder ante la actuación, decisión y opción tomada alrededor de los valores, costumbres, tradiciones, que estarán presentes en la reinención de sus vidas.

¹¹⁷ Zemelman, H. "De la Historia a la Política. La experiencia en América Latina"; en McCain Yáñez, J. Y Santiago Reyes, M. "La actividad política en la formación del pedagogo". Tesis, p. 53

Aisthetike o Estética, del griego *aisthesis*, sensación o teoría del conocimiento sensible, va a ser la dimensión que reconoce en el hombre su capacidad creativa para dar forma a su existencia, siendo la forma "una operación de las fuerzas que realizan la experiencia de un acontecimiento, de un objeto, de una escena o de una situación, en vista de su realización integral"¹¹⁸. En nuestro caso operación que implica una vinculación realizada por y para el hombre mismo de aquellas fuerzas interiores que le caracterizan, como: la sensibilidad, las emociones, la imaginación, las pasiones, con el conjunto de sus sentidos, percepciones, impulsos y acciones que lo ponen en contacto directo, tanto con una realidad en él interior o exterior que le satisfacen variedad de necesidades como expresar, soñar, construir, alegrarse, curiosear o investigar y así replantearse su existir.

Como dimensión pedagógica la estética buscará entonces proporcionar y facilitar a los individuos, de manera organizada y articulada, los medios para ampliar esta vinculación a través de la creación de aprendizajes sobre conocimientos que tengan que ver con su vida y con su realidad, la cual se extiende, comprende y enriquece mediante los contactos que evidentemente se producen desde lo sensible, con las vidas de otros y lo que a través de ellas o sus producciones comunican, de tal modo que se genere una participación y eliminación de barreras entre los hombres.

Para que esta producción de aprendizajes se generen con un sentido de novedad e interés, será necesario que el elemento imaginativo se haga presente como ese punto de contacto entre el pensamiento, el mundo, la fantasía, el elemento lúdico, que conjuntamente impulsan la curiosidad y la realización de actos creadores de realidad y de vida más ricos y completos.

Por otro lado el arte, como una cualidad de la acción misma del hombre, será la que reúna las características estéticas anteriores y el medio por el cual se sintetice en el propio sujeto y en su desenvolvimiento creativo, lo inteligible y lo sensible, como una reelaboración interior del contacto que mantiene con la realidad y su influencia. El arte

¹¹⁸ Dewey, John. "Art as experience", en Wojnar, Irene. "Estética y Pedagogía", p. 66

será usado por la pedagogía como un medio estético para generar nuevos caminos de vida, experiencias, que sacando al hombre de sí mismo por la novedad, la imaginación, la emoción o fantasía, lo lleven a un encuentro y construcción de nuevas formas de sí por la unión mantenida con sus sueños, ideas, anhelos y el tiempo histórico que le ha tocado vivir.

Habiendo hecho el reconocimiento general de las dimensiones presentes en el Vínculo Pedagógico, pasemos ahora mediante el análisis, a identificar la construcción de las mismas al interior del Programa Moscas Ley.

El ingreso de los niños y adolescentes a una institución como Promoción y Acción Comunitaria IAP, está definido por la selección y la focalización que la misma realiza tanto de los servicios que puede otorgar como de la población que tendrá acceso a ella. Tal acción selectiva responde a aquella dinámica social de cobertura de bienes y servicios a instancias de instituciones de carácter privado que intentan solventar el desmantelamiento de las prestaciones sociales que anteriormente corrían por parte del Estado hacia poblaciones con carácter de marginales y que ahora ellas asumen.

Asimismo se advierte la agrupación de poblaciones diferenciadas según sus carencias, necesidades o características, pero sobre todo por la consideración de una o más posibilidades de acceder, sea por sus conductas, habilidades o repuestas, al marco de productividad y eficiencia esperado por la dinámica económica de los grandes capitales, además de servir como un espacio de contención, a corto o largo plazo, de fuerzas culturales y políticas producidas por tal o cual grupo, que no teniendo mas remedio que recurrir a esas instancias de ayuda, permanecen anclados en ella mientras sus situación no cambie.

Como vimos anteriormente, para los niños y adolescentes que han estado en la calle, la permanencia en instituciones de este tipo es una situación a la que se ven empujados por las diversas fuerzas económicas, políticas y sociales que se están contendiendo a nivel mundial en la consecución y dominio del poder, en su mayoría contrarias a la voluntad y formación cultural de los propios sujetos. Ello nos permitió acercarnos a una comprensión somera con respecto a la formación vivida por los

sujetos de nuestro análisis partiendo del señó indiferente de quienes realizan la labor educativa en la institución. Nos dimos cuenta que esa indiferencia implica la ausencia de respeto por parte de estos últimos, quienes omiten o realizan una endeble provocación formativa, que deja a los sujetos ajenos de aquella experiencia totalizadora que les permita reconocerse como actores de su propia vida y realidad.

Ahondando al respecto, la formación concebida por la directora y algunos educadores es enunciada como

- ♦ *integral*, pues en ella se incluyen varias áreas del conocimiento: religión, salud, lecto-escritura, valores morales, etc., que ayudarán a los niños en su desarrollo humano y a

- ♦ *ser buenos ciudadanos.*

Este punto de vista obedece en gran medida a las pautas educativas marcadas por el Sistema Educativo, que toma como estatus de acción el otorgar, de la manera más equitativa posible, educación a quien carezca de ella, pero en la medida en que se tenga la aptitud para desarrollar de tal manera sus capacidades y conocimientos que pueda llegar a contribuir al propio desarrollo económico y social. Este criterio se toma como un esquema de referencia al que la institución pretende corresponder dando acceso a la educación básica a toda su población infantil y juvenil, a la vez que abre espacios para el deporte, la religión, computación, el juego; no obstante las experiencias que dichos espacios proporcionan poco o nada se vinculan entre ellos para producir referentes del mundo y de la vida de los sujetos, olvidando que están inmersos históricamente dentro de prácticas sociales, limitando su acción ciudadana al hecho de acceder a un lugar social mediante la adquisición de valores y conductas acordes a las ya definidas por las diferentes fuerzas de poder que se entrelazan para establecer su dominio en cualquier espacio de acción humana.

Se concibe una formación integral por el añadido que se hace de aquellos espacios que se considera satisfacen las diversas necesidades humanas, mas al existir una disociación entre ellos se racionalizan en saberes ajenos a las realidades y culturas construidas por los niños y adolescentes, prevaleciendo aquellos que le dan elementos a la institución para prever y programar las conductas de su población, de ahí por

ejemplo la consulta que se hace del expediente elaborado por el departamento de Trabajo Social, considerado por los educadores como:

♦ *Una parte importante para conocer a un niño; te da bases para saber como entrarle a cada niño, por donde ir... Anticiparte al comentario que pudiera hacerte un niño, tocando quizá otros aspectos.*

Al respecto de lo gnoseológico se expresa que los conocimientos se enseñan:

♦ *Yo debo ser y quiero ser la que enseñe, y también que se transmiten:*

♦ *Ser constante en lo que quiero que aprendan; hay una consideración de que ya están dados, acabados, sólo se discurre sobre el perfil de los objetos que los sujetos tienen que aprender y acoplarse, sobre todo en el caso de los hábitos y costumbres, a base de la repetición mecánica y de la vivencia sin pregunta acerca de sí mismos y su carga cultural; se genera un "vínculo de transmisión unilateral (de parte del educador) que supone la nulidad del saber del educando y su mutismo"¹¹⁹; se niega una enseñanza y un aprendizaje que articulen experiencias con conocimientos históricamente producidos por la sociedad a través de una significación profunda de los objetos con aquellas experiencias de un nivel más cotidiano donde se manifiesta la particularidad de los niños y jóvenes con relación a su realidad y cultura que provoque nuevos sentidos, tanto del saber adquirido como transformaciones concretas de su conciencia y realidad.*

No hay preguntas sobre cómo se construye el conocimiento y sí, la repetición de contenidos, sobre todo de carácter académico, de conductas y el espontaneísmo en la organización de los mismos, más que producir experiencias de sí, reproducen pobremente referentes simbólicos que refuerzan las propias desigualdades sociales al prevalecer "una estructura paternalista cuyo rostro benevolente silencia el establecimiento de relaciones de dependencia"¹²⁰ de los niños y adolescentes para con los adultos y de éstos para con las entidades poseedoras del poder.

¹¹⁹ Puiggrós, Adriana. "Imaginación y Crisis en la Educación Latinoamericana" p. 196

¹²⁰ Caffarelli, Constanza. Op. cit.

Discursivamente, la institución pretende

♦ *darles mejores opciones, más oportunidades que afuera no existen para ellos,* más la endeble estructuración formativa ni siquiera alcanza el nivel reproductivo de saberes considerados como eficientes por el sistema productivo, ya que la institución como espacio histórico inmerso en la crisis del presente, proyecta en su interior ese ejercicio de aplicación de políticas sociales y económicas que "desigualan y diferencian"¹²¹. Ya lo hemos dicho, desde que los chicos son seleccionados para ingresar, traen asignada la carga estigmática de la pobreza que se transforma en exclusión y ésta en violencia y peligro. La institución, al proporcionar un acceso a la escuela podría decir que procura exactamente lo mismo a todo niño que asiste a ella, sin embargo en su interior se realiza "la condensación de sentidos respecto a ser pobre o ser marginal"¹²², es decir, esa carga estigmática "se conforma como un elemento constitutivo de identidades institucionales"¹²³: repetición de esquemas de pobreza, de control social, profundización de contenidos excluyentes, atributos de desamparo, delincuencia o peligrosidad; aunque como elemento, no implica una determinación inexorable de la vida de los niños y jóvenes. Más esto lo señalamos porque en las buenas intenciones de la institución se quiere que

♦ *tengan el hábito de trabajar, que sean autosuficientes e independientes. Que busquen caminos, por ejemplo en el comercio informal, dado que no hay empleos; y de que estén robando es preferible que tengan un negocio de tacos.* El abanico de opciones se limita a una integración social de sobrevivencia, sin que medie el conflicto personal o colectivo, repitiendo con ello los esquemas establecidos por el poder para la gente que ha sido empujada a la exclusión.

Al equívoco de reducción de la enseñanza y del aprendizaje a mera relación discursiva de contenidos y repetición de los mismos, que actúan como parche a la cognoscitividad de los educandos, se articula la ausencia de planteamientos de corte ético-político importantes en la conformación de sólidos marcos pedagógicos pues se establece una farsa en las relaciones intersubjetivas, es decir, para los educadores, trabajadores

¹²¹ Redondo, Patricia y Thisted, Sofia. Op. cit., p. 147

¹²² Ibid, p. 150

¹²³ Idem.

sociales y demás actores, el otro solamente es un objeto pues no se plantea el reconocimiento de que niños y jóvenes son capaces de construirse por sí mismos como sujetos fuera de las conductas que socialmente están normadas o que culturalmente se tiene como previstas. Asimismo todo el grupo institucional que conforma el programa, está replegado en experiencias de rutina, pasividad, que impiden desarrollar el sentido mismo de sus acciones y con ello de su vida, necesarias para devenir sujetos.

Las relaciones sociales únicamente se enfocan al cumplimiento de itinerarios morales vía la dependencia entre unos actores y otros, y la puesta al día en el conocimiento de los niños y jóvenes a nivel de una búsqueda para "reconstruir el sujeto obediente, el individuo sometido a hábitos, a reglas, a órdenes, a una autoridad que se ejerce continuamente en torno suyo y sobre él y que debe dejar funcionar automáticamente en él"¹²⁴; en nuestro caso, a través de la realización de actividades de cobertura asistencial: aseo personal y de algunas áreas comunes, alimentación, y en su momento, la dotación de materiales escolares y ropa, donde la presencia del educador y de los trabajadores sociales se torna indispensable para el cumplimiento ordenado de las mismas. Así, la relación con el otro se reduce al seguimiento de la lógica señalada: Para el educador vigilar la realización, en lo individual o colectivo, de cada actividad asistencial o académica, con lo que se cree

♦ *se inculcan responsabilidades y valores* y así "el chico aprenda a quedarse quieto, ser limpio, querido y ordenado"¹²⁵, quedándole como las opciones más viables para acceder a los servicios que otorga la institución, la actitud de obediencia y de silencio, con las que demuestra su mayor o menor grado de adaptabilidad a normas, costumbres y saberes que finalmente "socavan las posibilidades mismas de enunciación de los sujetos, de manera que a cada quien, enfrentado a su discurso, sus enunciados le sean exteriores"¹²⁶; es decir, se hace eco de puntos de vista rígidos de autoridad donde sólo el adulto determina qué se ha de hacer y cómo, no habiendo un reconocimiento del sujeto en todo aquello que se le pide que olvide, realice o aprenda; todo le es dado como una realidad construida por otros, así que lo que opine, dude o quiera hacer, estará en función a dicha realidad inamovible y uniforme.

¹²⁴ Foucault, Michel. Op. cit., p. 134

¹²⁵ Braslavsky, C. "La discriminación educativa", en Puiggrós, Adriana. Op.cit., p. 166

¹²⁶ González, Alejandra y Gercman, Beatriz (et al). Op. Cit. p. 30

Poco a poco vamos apreciando esa ausencia, dentro del Programa Moscas Ley, de ejercicios provocados articuladamente por los educadores para que ellos mismos, junto con los adolescentes tengan experiencias éticas, políticas, estéticas y por ende gnoseológicas, que los lleven a crear formas distintas de reconocimiento y construcción de su realidad.

En cuanto a lo ético se ve reducido a mera transmisión moral, como esa regulación de conductas aprendidas de acuerdo a reglas surgidas de verdades elaboradas por la convención institucional y mas ampliamente dentro de un marco de dominio social, traducidos en patrones corporales de hábito, rutina y en expresiones de pasividad y obediencia que orientan su vida de una forma más bien forzada, pues no se da una problematización reflexiva que pregunte, confronte y dialogue sobre si esas verdades, valores y conductas, toman en cuenta sus puntos de vista, sus modos de ver el mundo y sobre la forma que dan a sus decisiones y actos. Por lo tanto el encuentro con el otro se limita a convivencias rutinarias de adecuación a la norma y a la autoridad que los hace ser dependientes y no constructores responsables de su vida. Como ejemplo de esto, al preguntarles acerca de lo que PACO les ha aportado a su vida y a la de otros jóvenes que han pasado por ahí, comentaron:

• *Ayudarlos a cambiar, dejando drogas, las calles y la vida de antes; teniendo lo que todos tienen: familia, trabajo, cosas.* Recordemos que este comentario esta articulado a las cintas proyectadas donde se está uniendo parte de la realidad que han vivido, con los desenlaces de ambas películas, sobre todo el de Trainspotting, que les causó gran impacto. En éste, el protagonista Mark Renton, que habiendo elegido el mundo de la droga como forma de vida, en la parte final apuesta por cambiar y redimirse a raíz de un negocio realizado con sus amigos, de quienes se deshace quedándose con la parte que les corresponde por acuerdo, dando conclusión a la cinta sus siguientes palabras:

"Pero voy a cambiar, me mantendré limpio y en movimiento caminando derecho, elegiré la vida. Seré como ustedes.

Busco otra cosa.

Trabajo, familia, T.V. grande, lavarropas, autos, CD, abrelatas eléctrico, bajo colesterol, seguro dental, hipoteca, casa, ropa nueva, traje de tres piezas, comida chatarra, hijos, caminatas por el parque, auto limpio, navidad en familia, jubilación, exención impositiva.

*Sobrevivir. Mirando al frente hasta morir*¹²⁷.

Los muchachos al respecto de este final dijeron:

• *Nos gustó porque se lo merecía; porque muestra cómo cambió su vida; porque escogió una mejor vida; ya había sufrido mucho.*

Haciendo un ligue entre el comentario y la cinta, podemos apreciar esa proyección que hacen de situaciones por las que ellos y otros jóvenes han pasado, muchas veces dolorosas, difíciles y envueltas en el caos del sin sentido. Ellos están de acuerdo con el final pues comprenden de cierta manera ese tipo de experiencias, siendo la institución y no un negocio, el sitio imaginario que ellos toman como único medio para salir de esa dinámica de vida, aun cuando no medien otro tipo de preguntas o respuestas que los lleven a comprender la realidad del programa, que los llevara tal vez a opinar distinto de la institución.

Por otro lado el silencio o el reconocimiento de fracaso que varios adolescentes expresaron sobre las vidas de tantos otros que estuvieron en la institución, nos plantea esa ausencia de construcciones éticas reflejadas en proyectos personales que apoyados por los educadores, permitieran una visión distinta de su vida y de la transformación de su realidad. No siendo así, los chicos se vuelcan como individuos hacia el cumplimiento de las exigencias exteriores, dejando de mirar la posible construcción de su propia existencia, o por otro lado, hacen la opción que prefiere la sobrevivencia en las calles o la autodestrucción de sí mismos y de lo que los rodea.

Articulando con lo político, nos permite entender la ausencia de espacios que les permitan examinar la sociedad en la que interactúan y que impacta a su vida

¹²⁷ Fragmento de la película *Trainspotting* o *La Vida en el Abismo*; en de la Roca Ríos, Rocío. Op. cit., p. 138

institucional; no se les consulta ni se pide su opinión; se pasa por encima de ellos y se espera que alcancen una madurez biológica o lleguen a una edad legitimada legalmente para participar al respecto de decisiones públicas externas a ellos o de incumbencia personal. Por ejemplo, respuestas con relación a sus experiencias pasadas, quedan en la mera descripción de situaciones:

- *Qué problemas tenías en tu casa; cómo anduve de banda; cómo te trata la vida; sin tomar tales experiencias como parte de un acontecer histórico y social donde múltiples fuerzas se hacen presentes; existe un aislamiento individualizante donde no hay diálogo que lleve a este reconocimiento, ni se genera como capacidad para oponerse a la discriminación, a la falta de respeto y a la incoherencia de los adultos, mucho menos para entablar un encuentro profundo que permita la construcción sobre sus querer, sueños o anhelos que los definen como sujetos.*

A su vez los educadores guardan silencio frente a la construcción de proyectos educativos; un silencio que expresa esa ausencia de estructura metodológica, didáctica, técnica, filosófica, que les den sentido, estructura y fuerza; por eso los educadores asumen entonces el papel tanto de administradores de los bienes y servicios otorgados a la población infantil y juvenil, como de vigilantes de la adaptabilidad de los mismos, haciendo que las relaciones institucionales se vean atravesadas por un mecanismo de control llamado panóptico "que debe ser comprendido como un modelo generalizable de funcionamiento, una manera de definir las relaciones de poder con la vida cotidiana de los hombres"¹²⁸; modelo que se hace presente en la institución cuando los educadores, trabajadores sociales, directora y demás empleados, toman la función de observadores de manera consciente, o las mas de las veces, imperceptible y silenciosa, de las palabras, gestos, movimientos, conductas, juegos que los niños y jóvenes realizan, éstos se convierten en el objeto de su mirada que se extiende a una observación entre ellos mismos, registrada e informada (en expedientes, seguimientos, informes, juntas periódicas), la cual, unida a la disposición y distribución de las instalaciones, mobiliario, cosas en general, y de los mismos individuos en funciones y lugares específicos, hacen que hasta los mínimos

¹²⁸ Foucault, Michel. "Vigilar y Castigar", p. 208

CAPITULO III. EL CUIDADO DE SÍ COMO HORIZONTE DEL VÍNCULO PEDAGÓGICO.

Tomamos la imagen de horizonte porque la misma nos habla de un punto de unión donde cielo y tierra se abrazan y otorgan a su espectador un panorama de inquietante amplitud, donde las certezas no caben y sí, múltiples interrogantes sobre lo que se puede hallar en ese punto o más allá, viéndose envueltas por una combinación de emociones: temor a lo desconocido, alegría en los hallazgos, sorpresa en los encuentros o sentimientos de esperanza por un futuro. Empero estas interrogantes solo hallarán respuesta si el espectador deja de serlo y se pone en marcha, siendo partícipe de la seducción que el horizonte provoca de ir hacia su encuentro a pesar de cualquier incertidumbre.

Equiparando esta imagen con el cuidado de sí, éste se presenta a lo largo del capítulo, como el punto clave que articula y da un nuevo significado al Vínculo Pedagógico que el Programa Moscas Ley necesita para dar a los sujetos inmiscuidos en sus relaciones, un panorama más amplio que les permita crearse como tales y hacer que sus futuros tengan la expectativa de ser mejores.

Por eso realizaremos una serie de planteamientos teórico-conceptuales donde presentamos algunas de las características del Cuidado de sí que se consideran pertinentes a tomarse en cuenta dentro del programa, las cuales se extenderán al ámbito de lo ético y estético que traspasa toda la propuesta, colocando a los educadores como los protagonistas responsables de los cambios que al respecto de la formación se necesitan hacer institucionalmente para que, sin indiferencia o abuso del poder, se vaya finalmente dejando en manos de los niños y jóvenes, el trabajo de construir sus vidas, no sin conflictos, contradicciones o dudas, pero si en encuentros históricos de enunciación y de mayor libertad en la definición de su existir.

3.1. Del Conocimiento de sí al retorno del cuidado de sí.

A lo largo de nuestro análisis hemos visto que al interior del Programa Moscas Ley existe un grave descuido acerca de la constitución de los niños y jóvenes como sujetos, es decir, existe una gran indiferencia en la creación de experiencias que permitan a los chicos reconocerse a sí mismos como poseedores y como expresión en sí mismos y en otros, de una pluralidad de bagajes culturales e históricos que los hacen ser quienes son, al tiempo que con la posibilidad de aprendizajes abiertos hacia nuevas formas de ser. Ello nos ha remitido necesariamente a afirmar que el tipo de nexos y relaciones aparentemente formativas (en sí el Vínculo Pedagógico), mantienen una desarticulación y ausencia reflexiva que crean en los principales actores del programa una ambigüedad con respecto a sí mismos y su realidad pues se pierde de vista la posibilidad de estructuración y modificación de su existencia.

Consideramos que la primera necesidad del Programa Moscas Ley es que su perspectiva de formación tiene que modificarse, pues siendo el punto base de articulación, implicará la transformación del propio Vínculo Pedagógico.

Como señalamos, los educadores consideran la formación como una suma de acciones externas que se incorporan a la dinámica asistencial de la institución, mas tales acciones se quedan en el plano de lo que los niños y adolescentes pueden ser capaces de asimilar, de un afuera hacia un adentro, como el consumo de conocimientos y la manifestación de conductas que les permiten sobrevivir institucionalmente; no obstante tal acumulación de hábitos y aprendizajes desarticulados poco o nada tienen que ver con lo que ellos son o pudieran llegar a ser.

Si bien tal concepción formativa tiene como intención el que los niños y adolescentes tomen en sus manos las riendas de sus vidas, en la interpretación realizada, vemos que esto realmente no se logra por la indiferencia y contradicciones vividas al interior del programa. Además de ello, en esta concepción está la huella histórica de la Modernidad que pretende hacer de la formación de los sujetos una mera respuesta de adquisición de conocimientos con respecto a la naturaleza y los objetos que del mundo se va teniendo relación y dominio, por caminos y modos indicados en consenso, así

como una respuesta basada en la adecuación o correspondencia de conductas a normas establecidas. De este modo habrá formación en tanto las facultades y capacidades de los sujetos se entrenen en la adquisición de tales conocimientos y sus conductas se acomoden a lo establecido, culminando con sujetos bien plantados en lo que se ha determinado pero ausentes de un conocimiento con respecto a sí mismos y a la transformación de su propia vida.

Es en este sentido y como lo planteamos inicialmente, es necesario considerar a la formación como una provocación que se genera en los sujetos en los diferentes ámbitos donde pueden expresar su ser, construir y reconstruir su yo, en un dinamismo permanente de cambio y transformación que los lleve a ubicarse y tomar un lugar frente a la vida, frente a los otros y frente a sí mismos en su temporalidad histórica, es decir, la formación provoca en el sujeto el sentido de quien se es y de lo que le pasa a través de los aprendizajes obtenidos por la experiencia que de sí mismo pueda tener, entendiendo que "ex-per-ientia significa salir hacia fuera y pasar a través...es un saber que revela al hombre singular su propia finitud, saber particular, subjetivo, relativo, personal (por lo que); no puede separarse del individuo concreto en quien encarna (y a quien otorga) unidad de sentido"¹²⁹. Esto es, el sujeto se construye como tal en ese aprehender de los acontecimientos que conforman su vida y de su respuesta ante ellos, reconociendo de ese modo su lugar en el espacio temporal e histórico donde se encuentra, al tiempo que en esos sucesos y relaciones, nunca iguales y siempre discontinuas, se configura permanentemente pero de manera única, su personalidad, sus sentimientos, su forma de imaginar, de conducirse a sí mismo en relación con los otros, de replantearse lo que le pasa y su manera de conocer el mundo y conocerse, no como algo simplemente exterior a él o escudriñando en su interior, sino que abarca la totalidad de su existencia, en la cual al mismo se ponen en juego silencios, ocultamientos, incertidumbres y riesgos, que hacen de la formación el ejercicio continuo de poner en contacto múltiples experiencias abiertas a la constitución de subjetividades, nunca homogéneas o soberanas, sino en permanente posibilidad de transformación en la medida en que el sujeto se sienta, se reconozca y permita ser interpelado y abordado por aquello que lo trastoque.

¹²⁹ Larrosa, Jorge. "La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación", p. 23-24. Los paréntesis son nuestros.

Para que este tipo de experiencias formativas tengan la claridad y soporte que provoque su realización en el programa, se tomará <<el Cuidado de sí>> como principio filosófico que cumple con tales requerimientos.

El Cuidado de sí es el principio en el cual los griegos de los siglos I y II reconocían el imperativo délfico de acceder a la verdad sobre sí mismos, una verdad no limitada a un desarrollo paulatino y progresivo de tal o cual capacidad, habilidad física o intelectual, ni tampoco del ajuste tajante de la conducta a normas establecidas desde el exterior al sujeto que asegurasen la obtención de un rol social o profesión, pues si esto ocurría, el acceso a la verdad sobre sí era producto de una relación meramente pedagógica y por lo tanto considerada por ellos insuficiente, ya que aunque contaba con reglas correctas de formulación y transmisión, sólo buscaba eso, dotar y transmitir verdades ya definidas por otros a un sujeto cualquiera, al que únicamente le queda la tarea de aprender, en una secuencia previsible de desarrollo, eso que le ha sido transmitido, haciendo de lado o ignorando un posible trabajo a realizar sobre sí mismo.

Por el contrario, el Cuidado de sí va a permitir , en un espacio formativo, el acceso a la verdad sobre sí, en tanto se mantenga mas que una relación pedagógica, una relación llamada psicagógica, que aún teniendo el mismo tipo de estructura que aquella en cuanto a su normatividad, relaciona la *physiología* y la *parrhesia* , es decir, una preparación o equipamiento que el sujeto atiende para utilizar con eficacia las cosas que le son verdaderas para la transformación de sí mismo, es decir, la psicagogía "no tiene la función de proveer a un sujeto cualquiera de aptitudes, etc. sino la de modificar el modo de ser de ese sujeto al cual nos dirigimos"¹³⁰ en la medida en que él se haga cargo de sí mismo, de sus sentimientos, de sus anhelos, de su salud, de lo que aprende, del trabajo realizado, de sus diversas relaciones; es decir, el Cuidado de sí es ponerse como individuo en el centro de "una actividad extensa, una red de obligaciones y servicios para el alma (para el yo), que presta atención a todos los matices de la vida"¹³¹: maneras de ser, actitudes ante la vida, de reflexión, que implican una combinación indispensable entre los actos de conocimiento que el sujeto realiza para

¹³⁰ Foucault, Michel. "Hermenéutica del sujeto", p. 388

¹³¹ Foucault, Michel. "Tecnologías del Yo"; p. 61, 62. El paréntesis es nuestro.

prestar atención a lo que piensa y cómo se realiza en él ese pensamiento, con aquellas modificaciones, desplazamientos y transformaciones, nunca iguales o determinadas de antemano, que necesariamente sufre para poder acceder a la verdad sobre sí mismo.

Distinguimos entonces la unión entre una verdad que se conoce sobre sí y la transfiguración que se da de sí mismo a causa de esa verdad conocida. En otras palabras el Cuidado de sí va a mantener una relación inseparable con el precepto <<conócete a ti mismo>>, que precisamente por ser otro precepto délfico, se asoció al Cuidado de sí, manifiesto por primera vez con Sócrates de tres maneras diversas que se fueron superando una a otra, pero que al mismo tiempo se articulan en su diálogo con Alcibiades.

En primera instancia Sócrates lo llama a ocuparse de sí a partir de instarlo a contemplar quién es y si desde ahí puede ser capaz de dar cumplimiento a sus deseos y ambiciones; más adelante busca que esa contemplación, ese conocimiento de sí, pase a una interrogación ordenada, que responda lo anteriormente cuestionado, pero con mayor claridad y dándose a sí mismo las acciones que necesita realizar al respecto. Por último el conócete a ti mismo, se manifiesta plenamente reconociendo que eso de lo que hay que ocuparse, como elemento igual a sí mismo, es su alma, pero alma sujeto "de acción instrumental, de relaciones con el otro, de comportamientos y actitudes en general, de relaciones consigo mismo"... inquiriendo entonces que "la inquietud de sí debe consistir en el autoconocimiento"¹³², que manifestaba los rasgos anteriores.

No obstante, además del autoconocimiento, que ya en Alcibiades manifestó un ponerse en acto para alcanzar el fin deseado, el Cuidado de sí con los estoicos dio significado a su etimología <<epimelesthai heautou>>, que se refiere a un ejercitarse, mantener actividad vigilante, realizar un conjunto de prácticas de sí mismo como: percepciones sobre sí, actitudes de concentración, actividades de curación y de tipo jurídico, así como de tipo religioso, de dominio y soberanía de sí. Ello nos habla entonces de un Cuidado de sí que abarca todos los ámbitos de la vida del hombre, que si bien "siempre

¹³² Foucault, Michel. "Hermenéutica...", p. 71 y 77

está ligado al problema del conocimiento, no es de manera fundamental, exclusiva y general un movimiento y una práctica de conocimiento. Es una práctica compleja que da lugar a formas de reflexividad completamente diferentes¹³³, de las cuales, aclaramos, solo tomaremos algunas que consideramos acordes a nuestro objeto de estudio y que se irán analizando a lo largo del capítulo.

Ahora bien, si titulamos <<retorno al Cuidado de sí>>, se debe a que en el transcurrir de la historia modelos de socialización como la religión, la sociología, la psicología, la filosofía, la misma pedagogía y otros, perdieron de vista el valor y sentido que el Cuidado de sí ofrece, tomando solamente el conócete a ti mismo, como orientación de sus aportaciones; esto trae por consecuencia que el hombre sea puesto como objeto de un saber posible, donde externamente es estudiado, examinado, analizado, para ofrecerle desde argumentos de cientificidad, revelación, verdad comprobada, etc., maneras de verse, percibirse y vivenciarse, con el fin de guiar y fijar sus conductas expresadas en impulsos, deseos, gestos, sentimientos, emociones, estados de ánimo, es decir, guiar y fijar la vivencia misma de su corporalidad y afectividad definida de acuerdo a esas determinaciones sociales e históricas.

Además, se realiza en el sujeto una fragmentación al negársele, por parte de aquellos modelos, la oportunidad de pensarse en relación a sí mismo, los otros y el mundo, la actitud que puede tener frente a ello y las acciones que transformen su propio yo en relación con esos pensamientos y posturas que pueden constituirse para él, en reglas y principios a seguir. El sujeto entonces es determinado anímica, corporal, conductual y espiritualmente por quien alce la voz y le diga quién es él y lo que tiene que hacer para ajustarse a eso que han dicho, pero desapareciendo él mismo de su vida, de la naturaleza y de su historia.

Como ejemplo de ello Nietzsche menciona al hombre objetivo: "El hombre objetivo es, realmente un espejo. Lo poco que le queda de <<personal>> le parece algo fortuito, a menudo arbitrario, y, mas a menudo aún, perturbador, hasta ese extremo ha llegado su ansia de convertirse en un lugar por donde pasan y se reflejan formas y sucesos ajenos...no es una meta, un resultado, una elevación; no es el hombre complementario

¹³³ Ibid; p. 439

que justifique la existencia de los demás; no es una conclusión y menos aún un principio, una fecundación, una causa primera; no es algo rudo basado en sí mismo, que quiera dominar, sino más bien una membrana delicada, fina, movediza, que ha de esperar un contenido y una sustancia, cualquiera que éstas sean; sin embargo, para <<configurarse>> de acuerdo con ellos; suele ser un hombre sin contenido ni sustancia, sin un sí mismo¹³⁴; sobre todo en estos tiempos donde el hombre ajeno a sí mismo, inútilmente se desborda en el aturdimiento de sus sentidos, en la sobrecarga de información y de actividad que lo hacen ser un individuo superficial con respecto a sí mismo, sin imaginación, fantasías, creatividad, reflexión y construcción sobre el sentido de su existir. Más, si se atreve a lanzarse en su búsqueda, muchas voces salen a su encuentro para proclamarle "conócete a ti mismo" pero a partir de lo que nosotros decimos de ti, dejándolo nuevamente extraviado.

Por eso el Cuidado de sí, no niega aquellos saberes que sobre el hombre se han generado pues "el saber purifica el cuerpo; buscando la esencia se eleva; todos los instintos del que sabe se santifican"¹³⁵; de lo que se trata mas bien es de una construcción y reconstrucción histórica de los sentidos de aquellos saberes que permitan fortalecer la capacidad de reconocimiento y de acción transformadora del sujeto, a modo que tal reconstrucción sea el arma que se ponga al servicio de su vida y le permita su ser como sujeto, su autonomía y cuidar de sí.

Llegado a este punto podemos comprender que el Vínculo Pedagógico está más cercano al concepto de psicagogía, mencionado arriba, que al de la propia pedagogía pues como distinguimos en nuestro análisis sobre la Modernidad y el Neoliberalismo ha jugado un papel reductivo de socialización y no tanto de la construcción de los sujetos a partir del Cuidado de sí.

Si en nuestra propuesta se pretende que los actores del programa se constituyan en sujetos, de ellos se espera, como lo señalan nuestras formulaciones anteriores, que participen activamente para lograrlo, por lo tanto el Cuidado de sí "es el cuidado de la

¹³⁴ Nietzsche, Federico. "Más allá del bien y del mal", p. 154-156

¹³⁵ Nietzsche, F. "Así habló Zaratustra"; p. 83

actividad"¹³⁶ de los sujetos, comprendiendo por actividad la articulación realizada por el hombre de sus procesos de pensamiento, de reflexión, que le permiten confrontar y construir sus relaciones con la realidad, dado su carácter no acumulativo sino siempre cambiante y en movimiento, al estar inmersa en prácticas sociales; por eso, al tiempo que se abstrae la realidad, se asimila y toma una posición dentro de ella permitiendo su transformación y la del propio sujeto que no queda ajeno a dichos procesos sino es quien media entre ellos para su realización.

Por lo tanto la actividad no sólo se refiere a meras cuestiones del hacer del cuerpo como tal, sino que incluyen la reflexión y la conciencia interior, el pensamiento en relación íntima con el cuerpo que experimenta emociones, sentimientos, dolor, enfermedad, pasiones y deseos, pero un cuerpo siempre en contacto con los objetos del mundo, con la realidad histórica y cultural en la que están inmersos y de las que lleva inscritas marcas que en mucho lo han determinado; esto es, el Cuidado de sí "no va a remitir a otra cosa que la vida misma; como actividad que se desarrolla a lo largo de toda la vida, cuyo único operador es el sujeto mismo, en tanto ligado en su existencia a un conjunto de determinaciones y necesidades cuya racionalidad comprende"¹³⁷, mas nunca en su totalidad y de forma calculada. Es decir, el Cuidado de sí permite al sujeto reconocerse en su condición de ser humano perteneciente a un universo natural que lo dota de ciertas características con las que se relaciona y puede conocer, al tiempo que conoce dicho universo en la medida en que lo trastoque en su existir.

Por otro lado, ese Cuidado de sí lo ubica en su temporalidad histórica, colocándolo no como espectador de lo que pasa a su alrededor, sino como alguien capaz de criticar y si está en sus manos, transformar la realidad vivida, sea a nivel individual dándose otra disposición espiritual o corporal, cultural o en relación a la vida de otros, implicando dicha transformación la articulación con el carácter corrector y liberador que posee el Cuidado de sí: "La práctica de sí se impone contra un fondo de errores, de malos

¹³⁶ Idem

¹³⁷ Foucault, Michel. "Hermenéutica del Sujeto", p.184, 271.

hábitos, de deformación y dependencia establecidas y arraigadas que es preciso sacudir¹³⁸.

De hecho, si el Programa Moscas Ley modifica su perspectiva formativa, tendría que centrarse precisamente en la corrección y liberación de formas de pensar, de las formas de acercarse al conocimiento, de las formas en que se quiere conducir a los otros, de las actitudes de violencia e imposición de criterios, de la no identificación del lugar que se va ocupando en la vida, etc., mas dichos actos tienen que partir de los niños y jóvenes, de su propia realidad e historia matizada por contradicciones, cuestiones irreflexivas, instintivas e inmediatas o por momentos de pérdida de sí, que bajo el Cuidado de sí no se niegan o rechazan sino que se encaran y ponen en movimiento constante cuando el sujeto, en su aprehensión de los objetos de la naturaleza, toma un lugar frente a ellos y también les da un lugar en cuanto tengan algo que ver con él y no desde afuera por discursos ajenos a sus vidas, ya que como hemos visto, cuentan con bagajes de conocimiento y de cultura que los hacen ser quienes son pero que no han reconocido y mucho menos encaminan a su definición como sujetos deshaciéndose de aquello que les impide serlo.

Un ejemplo sobre esta carga cultural que uno de los jóvenes pone en juego en el discurso formulado acerca de la cinta *Trainspotting* en correlación con la cinta de *Al Maestro con Cariño*, sintetiza lo que a su consideración ambas películas le transmitieron:

- *De lo que se trata finalmente es de cuidarse, para que no te pase como en la canción del mamut**.

El joven hace referencia al carácter corrector del Cuidado de sí referido arriba, que pone en juego para evitar el dominio de criterios y actitudes ajenos a él, no obstante como este cuidado parte de la exterioridad del sujeto, habría que ver si en su actitud y

¹³⁸ Ibid, p. 104

* Canción española "La Historia del Mamut", que habla un mamut pequeñito que quería experimentar con drogas, alcohol, sexo, etc. y un grupo de amigos le ayuda para poder tener acceso a esas experiencias que finalmente lo conducen a la muerte. <http://kult/kulthom>

relación con los otros, esto está hablando de que efectivamente le es un criterio de vida reflexionado y asumido en su actuar.

La constitución de los sujetos no se da en un momento específico de la vida, sino que se construye a lo largo de la misma, lo que denota movimiento y cambio constante, y no indeterminación o confusión pues el Cuidado de sí también "implica la noción de identidad"¹³⁹, lo que nos quiere decir que en la constitución de los niños y jóvenes como sujetos se irá construyendo, en un proceso constante (de toda la vida), el sentido de quien se es, de lo que se quiere hacer con la vida en base a las múltiples y cambiantes relaciones que se van teniendo y que generan una constante distinción en quien se es; nunca se podrá ser el mismo, sin que ello implique la imposibilidad de cohesión y unidad en lo que se está siendo.

Ahora bien, el hecho de que el Cuidado de sí se ocupe de que el sujeto tenga acceso a sí mismo, no quiere decir que se pretenda un aislamiento o un individualismo como al que en esta época se nos está orillando a vivir, por el contrario, el Cuidado de sí que reubica al sujeto dentro del mundo, lo hace a la vez consciente de su pertenencia a la comunidad humana, que comparte una misma naturaleza y necesidades básicas que hay que cubrir. Este reconocimiento insta al sujeto a ponerse frente al otro como un igual en su condición humana, que sin olvidarla y partiendo de ella, permitan que todas las acciones que busquen un Cuidado de sí tengan presente la existencia del otro en su necesidad, en sus seducciones, retos o desestabilizaciones, que delimite el tipo y alcance de sus relaciones, al mismo tiempo que se reconozca y actúe en la posibilidad de que tales relaciones los transformen en sujetos puesto que "la relación con los otros se deduce, está implicada en la relación que uno mismo establece consigo"¹⁴⁰.

Esto da la pauta para que en el encuentro con el otro haya una homogeneidad de origen, el pertenecer a una comunidad humana, pero no de relación ni de tipo de vida, pues el Cuidado de sí en este sentido tiene que ver con "una elección de modo de vida, una forma determinada de vida particular y, en su particularidad, distinta de todas las

¹³⁹ Foucault, Michel. "Tecnologías...", p.58

¹⁴⁰ Foucault, Michel. "Hermética..." p. 204

otras vidas"¹⁴¹, situación que para el Programa Moscas Ley será importante considerar, pues como espacio que reúne a jóvenes y niños con ciertas características culturales, el Cuidado de sí les permite reconocerse como partícipes de una o varias formas de expresión cultural que les da un carácter distintivo de otras formas de expresión, de las cuales ellos pueden hacer una discriminación y en ello una opción de vida; de hecho en la investigación los chicos comentaron:

- *Cada uno escoge su vida tal como la quiere.*

Pero en el Cuidado de sí no sólo se trata de un querer y actuar irreflexivo e individualista, sino que este cuidado será tal, siempre que se ponga en juego la liberación y corrección de aquello que les impide ser sujetos, añadiendo a ello el requisito de que el Cuidado de sí "sólo puede practicarse dentro del grupo, y del grupo en su carácter distintivo"¹⁴², que permite compartir experiencias y con ello códigos de comportamiento y de lenguaje, expectativas de vida, pautas de conducta, todas ellas importantes para no negar las necesidades, historia e inquietudes de este grupo en específico, pero abierto a la vez al reconocimiento de la existencia de otros grupos humanos diferentes a él.

El requisito de la existencia de un grupo donde desarrollar el Cuidado de sí, si bien ubica al otro como indispensable para establecer la plena y correcta relación consigo mismo, también nos da la pauta para ubicar la presencia del educador dentro del grupo en un lugar importante.

Si tomamos *exducere* como la etimología de la palabra educación, ésta nos remite a un conducir, llevar, sacar de allí; que responde al imperativo *educat*, imperativo de acción mediadora entre el individuo y su constitución como sujeto, que no será planteada por el propio individuo, sino asumida, construida y realizada por el educador, quien precisamente ayudará a los individuos a salir de esa condición o ausencia de Cuidado de sí que los ubica en el mundo de la dispersión de pensamientos, sentimientos, acciones y opiniones contradictorias, dadas en mucho por la rápida y excesiva

¹⁴¹ Ibid; p. 119

¹⁴² Ibid; p. 125

circulación de información y por la virtualidad y contingencia de los entornos sociales de esta época, que a la vez los extravía en la indefinición de lo que se quiere en y de la vida, y en ese extravío, hay una carencia de voluntad para conducirse libremente hacia una relación transparente consigo mismo pues prevalecen en ese sentido hábitos negativos como la falta de disciplina en el uso de la razón, del tiempo, del no preguntar sobre la relación con la naturaleza; prevalecen los vicios, la ignorancia, el dominio de los criterios de los demás, la ausencia del encuentro con el otro, etc.

Ya desde Sócrates, en su labor otorgada por el dios de Delfos de practicar el arte de la virtud humana y política, y defendiendo tal labor ante sus adversarios que lo quieren condenar a muerte acusándolo de brujo, astrólogo, ateo y con ello, de pervertidor de muchos que lo seguían, declara su interés por permanecer fiel al mandato del dios y así buscar el cuidado de otros: "No puedo hacer en esta ciudad otro bien mayor que obedecer al dios...de no acuitarse ni por los cuerpos, ni por las riquezas antes ni tan ahincada como por el alma, para hacerla óptima, diciendos que no se engendra virtud de las riquezas, sino mas bien de la virtud se engendran para los hombres, tanto en lo privado como en lo público, riquezas y todos los demás bienes...Si por otra parte digo qué es realmente un bien para el hombre, y aún el mayor bien, el discurrir cada día sobre la virtud y sobre los demás temas, en torno a los cuales me oís discurrir y examinarme a mi mismo y a los demás, por que la vida sin examen no merece ser vivida"¹⁴³. En sus palabras vemos en primer lugar el ahínco que pone para defender la labor de realizar el Cuidado de sí, en sí mismo y en otros, como la búsqueda y realización de la virtud, y en segundo lugar, por ser una búsqueda, se realiza por parte de él un movimiento personal que impulsa a otros a discurrir, a reflexionar diariamente sobre su acercamiento y vivencia de la virtud.

Otro ejemplo también lo encontramos en Séneca, quien escribiendo a su discípulo Lucilio le expresa su propio Cuidado de sí: "Te reclamo para mí: eres mi obra. Yo te exhorté, te infundí entusiasmo y no permití que avanzaras lentamente, antes bien te estimulé sin cesar. Y ahora hago lo propio, pero estimulando a uno que ya va lanzado y me estimula a la vez"¹⁴⁴.

¹⁴³ Platón. "Eutifron, Apología, Critón", p. 76

¹⁴⁴ Foucault, Michel "La escritura de sí" ; en "Ética, Estética y Hermenéutica", p. 299

Se enfatiza que la presencia del educador toma un sitio especial que le corresponde a él asumir, tomando como base de su acción y de su ayuda el que él mismo transcurra por la experiencia del Cuidado de sí, para que en efecto pueda provocarla en otros.

Al respecto de esta ayuda, en los niños y jóvenes hay un reconocimiento limitado de la misma expresado como:

- *El maestro está para ayudar, para dar cariño y amor.*

Y decimos limitado pues en correspondencia con la realidad institucional donde hay indiferencia, violencia, falta de coherencia entre lo que se dice y hace; el discurso hace eco del imaginario de los niños y jóvenes donde el educador es importante, plasmando el deseo de que efectivamente éste de su ayuda.

Por otro lado y desde la dirección, se tiene idea de que:

- ♦ *Educar es descubrir las capacidades insospechadas que cada niño tiene; no es una cosa exterior que tienes que meter al niño, sino algo interior que sacar al niño; hay que cultivar el equipo potencial con que está equipado el niño.*

Tal discurso podemos atrevernos a decir forma parte de ese cruce de dos tradiciones del cuidado de sí que Foucault trabaja y que occidente ha ido transformando.

Una es la tradición cristiana que teniendo como base un Cuidado de sí platónico, pretende cuidar el alma del individuo, quien por reminiscencia, como el trabajo de memorización de aquello que el alma alguna vez conoció, tendrá acceso a la sabiduría y con ello a la virtud en un trabajo o actividad dialógica con el maestro. Que es el caso de Sócrates, y que la tradición cristiana modificó a través ya no como una reminiscencia, sino como una verdad que es revelada y que será posible conocer en tanto se de un conocimiento de las inclinaciones del alma, en las que hay que realizar un trabajo interno (examen de conciencia) y externo (obedecer al maestro superior) por

hacer prevalecer las inclinaciones que estén acorde con dicha revelación, lo que implica una renuncia de sí.

Por otro lado está la tradición cartesiana que plantea que el sujeto posee por naturaleza tal estructura y lo único que le basta, es trabajar para acceder ordenada y sistemáticamente, con ayuda del maestro, a una relación de examen y evidencia con los objetos presentes en la realidad y que hay simplemente que conocer.

El cruce de ambas tradiciones en el discurso de la directora, pierde de vista las características de un Cuidado de sí que la tradición grecorromana, de los siglos I y II desarrolló notablemente y que hemos retomado en sus características generales, haciendo notar que la misma da elementos para la constitución de los sujetos a partir de un conocimiento que articula todos los ámbitos de la vida y donde la presencia del educador es importante pues es en quien recae "el interés por la totalidad de la existencia de los individuos: lo que concierne a la vida, lo que concierne a las elecciones de existencia y lo que concierne a las representaciones"¹⁴⁵. Ello nos habla entonces no de un educador que se centra en transmitir de manera parcial o mas completa el perfil de los objetos de conocimiento o como un guardián que vigila la adhesión del individuo a ciertas normatividades y pautas de conducta dictadas por la elección o ejercicio de un poder avalado desde las estructuras sociales.

Por el contrario, tenemos desde el Cuidado de sí a un educador que media entre el individuo y la búsqueda de una verdadera relación consigo mismo, que se puede construir como un "proyecto fundamental de la existencia"¹⁴⁶ que dé soporte a cada actividad, tanto del educador como del individuo, que los desplace y ponga en un movimiento permanente hacia su libertad, hacia lo que son capaces de conocer, dominar, rechazar con respecto a la relación con los otros, con el mundo y consigo mismos en la totalidad de su ser; definiendo dicho movimiento como un retorno hacia aquello que se anhela como meta: un Cuidado de sí que de sentido a la existencia y con ello una mejor relación humana, consigo mismo y con los otros, en tanto el Cuidado de sí se liga al ejercicio del poder, pero no de un poder que somete y que

¹⁴⁵ Ibid. p. 139, 146

¹⁴⁶ Ibid; p. 427

abusa del otro, sino un poder fundamentado en la medida en que se realice el Cuidado de sí, que permite saber quien se es, de lo que se es capaz o incapaz de realizar, de lo que puede o no dudarse, controlarse, ejercitarse y de ahí reconocer en el otro y con el otro la posibilidad de relación sin dominación.

Por eso es precisamente este retorno hacia el Cuidado de sí el que tomamos como aval de nuestra propuesta, pues la estancia de los niños y jóvenes dentro del Programa Moscas Ley, puede ser un buen pretexto para la configuración inicial de proyectos de existencia, que como hemos señalado, valoran y afirman a la comunidad como elemento fundamental en la definición de sus experiencias, al tiempo que permite sentar las bases para la modificación de la vinculación pedagógica que tiene que ver con lo que los sujetos construyen para sí mismos en relación con los otros y su realidad.

En otras palabras, mientras todo lo anterior no se tome en consideración, intentos realizados por los educadores y en el caso del ejemplo siguiente, directamente por trabajo social, se quedan en eso, en intento y no en una transformación que implique a todos los actores institucionales y considere cada punto en relación en el Cuidado de sí.

♦ *Tenemos un taller que elaboramos con dos españoles llamado "Conociendo me ayudarías", con el cual pretendemos acercarnos a los niños y ver cuáles son sus necesidades, habilidades, limitaciones, qué piensan a futuro; aprendemos sobre como se encuentran y conocemos sus sentimientos y lo que quieren. Pero finalmente, no le hemos dado al clavo con los jóvenes.*

El título suena interesante y acorde con nuestro tema, sin embargo este conocer se reduce como lo hemos referido, a un conocer inmediato sobre los sujetos, que más que poner las bases para la construcción de identidades de los jóvenes y niños, tomando todos los ámbitos de su existencia, pasa a ser un escudriñar interior o exterior desvinculado de esas experiencias de construcción de conocimientos que los pongan en contacto con la realidad y al mismo tiempo consigo mismos, con posibilidad de decidir en ámbitos trascendentes de su vida. Además de que si bien las acciones de

este taller parten de las buenas intenciones de los que están fungiendo como educadores, ellos mismos no están siendo parte de una experiencia compartida del Cuidado de sí, pues se toma el papel de guía o asesor pero sin involucrar la propia vida, donde se exprese un fin definido, en el sentido de "dar cuenta de un proceso de constitución y un modo de ser que es un aprender, un cultivar"¹⁴⁷, pues implica atención, trabajo, interés por crecer, conocer y actuar en cada momento con una orientación y coherencia, y no tanto el de llegar a un culmen y determinación inamovibles de ellos y los otros como sujetos.

Mencionadas algunas de las características del Cuidado de sí que pudieran trabajarse en el Programa Moscas Ley, lo que corresponde enseguida será reconocer su estructuración ética y estética que fundamente las acciones de aprendizaje que posibilitan el acceso a modos de ser diferentes y con ello a una elección de vida.

¹⁴⁷ Foucault, Michel. "Ética, Estética y Hermenéutica", p. 20

3.2. El Vínculo Pedagógico: una relación ético-estética.

Comprendiendo la importancia que el Cuidado de sí tiene, destaquemos ahora que su línea formativa no es otra que una línea ético-estética, como un trabajo a realizar por los niños, jóvenes y educadores, que vincula elementos intelectuales, sensibles, históricos, culturales, para producir y desarrollar determinadas actitudes y capacidades creativas, de opción y decisión al respecto de la relación mantenida consigo mismo y los otros, de tal modo que dando solidez a las mismas, su vida pueda tomar libremente la forma y el cause decidido por cada uno de los sujetos del programa.

Con el planteamiento del Cuidado de sí como fundamento formativo y con ello del Vínculo Pedagógico, hemos hecho notar que en el mismo se formula la necesidad de relación de los niños y jóvenes con el conocimiento de la realidad, de sí mismos y de otros para constituirse como sujetos y con ello ser poseedores de la capacidad para elegir y construir una manera de ser y de actuar definida por ese conocimiento, ubicando al otro, en este caso al educador, como el mediador entre los jóvenes con ese conocimiento, aunque el Cuidado de sí no se centra únicamente en dicha mediación, pues posibilita la apertura a los otros en múltiples relaciones sociales de las cuales obtener elementos que ayuden a la construcción de su particular modo de ser.

El hablar de una manera de ser y actuar de los sujetos nos coloca en definitiva frente a la cuestión articulada entre la estética y la ética que se implican e identifican sin ruptura en todo Vínculo Pedagógico.

Hablamos de estética porque tiene que ver con actos de creación que los hombres pueden realizar con respecto a los objetos pero también con respecto a sí mismos. Por eso la estética se unirá a lo pedagógico en el momento en que consideramos a la formación como un acto creativo, donde elementos como la alegría, la imaginación, el juego, el amor, la pasión, el deseo de libertad, la fantasía, etc., consideradas como fuerzas vitales del espíritu humano, se entrelazan para dar a este acto, si bien racional, también un ceño emotivo que le da su particularidad y riqueza, por lo tanto siempre vital e histórico y por ello renovado en la constitución de los sujetos.

La estética considerada como "un conjunto de significantes elaborados en función de todos los medios de percepción y su producción de efectos emotivos"¹⁴⁸, será una mediación de color, de palabras, historias, ritmos, armonías, imágenes, contactos corporales que den a la formación el empuje y el poder necesarios para provocar en los sujetos la sensibilidad de colocarse ante sí mismos desde su propia manera de conocer, sentir y expresarse, a la vez que se abre su mirada al encuentro con los otros, saliendo de la expectativas de lo dado o quizá deseado, para comprenderse y construirse cada vez en respuesta a su propia realidad, obteniendo con ello un sentido de libertad y de gozo ante la configuración que de sí mismo se realiza.

Ahora bien, si la estética permite un contacto mas directo con el interés privado, con necesidades y deseos del sujeto, esto no quiere decir un desbordamiento de los mismos en las representaciones que los sujetos construyen, pues en el mismo acto formativo se dará un distanciamiento con respecto a la inmediatez de la emotividad para darle un orden y una orientación concreta que tiene por fin "que el ser humano considerado social e individualmente, se proponga conscientemente el proyecto de su propia <<humanización>>, por vía de la expresión creativa"¹⁴⁹. Tal orientación conlleva un acto de la voluntad y con ello un sentido ético, ya que si bien la estética puede contribuir a la producción de conocimientos con respecto a los sujetos, dichos conocimientos no son hechos limitados a su constatación o mera experiencia emotiva, sino que tienen una relación directa con el ser del sujeto que se comprende afectado por ellos, por lo tanto lo conducen a una acción que avalada por el saber determinará en qué puntos puede intervenir, de qué manera y hacia que dirección guiarla pues "el hombre se convierte en tal sólo a través de lo que hace y como se comporta, y llega a ser el que es en el sentido de que siendo así se comporta de una determinada manera"¹⁵⁰. Por ello en la cuestión ética será necesario el reconocimiento, el replanteamiento y construcción por parte del sujeto, de las reglas que orienten su actuar de acuerdo al sentido de quien se es. De ahí que la Pedagogía contribuya a que el sujeto logre ubicar y reconocer su situación particular, histórica y cultural de actuación, al mismo tiempo que pueda llegar a comprender los desplazamientos y

¹⁴⁸ Mandoky, Katia. "El poder de la estética", en Carrizales Retamoza, Cesar (et al) "Arte y Pedagogía", p. 34

¹⁴⁹ Jiménez Lupercio, Arturo. "La dimensión estética de la educación", en Carrizales Retamoza, Cesar. Op.cit., p. 64

¹⁵⁰ Gadamer, H. Gerorg. "Verdad y Método"; Vol. I, p. 384

acuerdos que le son necesarios cuando en su actuar no sólo está presente él mismo sino que están presentes los otros, con quienes se encuentra, proyecta y convive.

En la cultura grecorromana la relación entre estética y ética, que permite construir un modo de ser y de actuar, estaba contenida en el término *tekhne*, es decir "un arte, un sistema meditado de prácticas referido a principios generales, nociones y conceptos. Un saber complejo, a la vez teórico y práctico"¹⁵¹ que no sólo tiene que ver con un ámbito particular de la vida como puede ser el familiar, el profesional o personal, sino que tal saber o tal *tekhne* pretende abarcar la totalidad de la vida de los sujetos (*tekhne tou biou*) que de manera resumida tiene que ver con cuestiones corporales como la salud, la enfermedad, la vida sexual, los sentimientos, pasiones y deseos, tiene que ver con la forma de mantener las relaciones personales consigo mismo, con la familia, con la sociedad y con los ámbitos políticos; también tiene que ver con la forma de pensar que las cuestiones anteriores producen y cómo se modifica, desde un pensar reflexivo, la relación con el mundo de las cosas, de los encuentros con el otro y con uno mismo. En otras palabras tiene que ver con un proyecto de existencia que construya para sí mismo la mejor manera de relacionarse consigo mismo.

Esta actividad y saber no se unen o ponen en juego de manera sencilla, por lo que se necesita atención, esfuerzo, claridad en los objetivos planteados, definición de las formas de relación para que esto pueda realizarse. Es ahí donde la cuestión estética y ética mantienen su vinculación, pues la construcción de la vida como una *tekhne* "no obedece a una regla (una regla) sino a una forma. Lo que uno debe dar a su vida es un estilo de vida, una especie de forma"¹⁵² en otras palabras, una configuración de sí suficientemente consistente para que se imponga a las circunstancias e instantes de la vida, que se construye a partir del involucramiento del deseo y de la libertad del sujeto por hacer de su vida una especie de obra de arte, donde se encuentran materiales dispares, matices, rasgos diversos, que representan la multiplicidad de estímulos interiores y exteriores a él, sus impulsos, la manera en que piensa y actúa, de los que él sólo puede dar cuenta a partir de una constante búsqueda por organizar y orientar

¹⁵¹ Foucault, Michel. "Hermenéutica..."; p. 243, 244

¹⁵² *Ibid*; p. 402

todos estos elementos que se ponen en juego y dar comprometidamente un sentido a su existencia.

Desde esta perspectiva ético-estética, la necesidad que existe dentro del Programa Moscas Ley de construir proyectos formativos de existencia con los niños y jóvenes, plantea que dichos proyectos tomen en cuenta primeramente los antecedentes contextuales, culturales e históricos de los chicos, pues como el artista frente al inicio de su obra, ésta no deja de proyectarse como tal desde lo que el mismo artista ha sido, de lo que está siendo, pero también de lo que pretenda llegar a ser. Así en los proyectos formativos con los jóvenes habrá que partir de esa consideración, haciendo a un lado la idea de que dichos proyectos sacarán a los jóvenes plenamente constituidos como sujetos, pues recordemos que el Cuidado de sí es un arte de toda la vida y que al respecto del programa éste sentaría las bases para aquella constitución con vistas a que cada joven se considere como el artista que irá dando forma a su existir ya que "el sujeto no es una sustancia. Es una forma, y esta forma no es ante todo ni siempre idéntica a sí misma"¹⁵³, sino siempre diferente, imaginada cada vez y con ello abierta a ser construida a su elección.

Empero para que la vida obtenga esa forma estética en los sujetos, ésta no podrá ser alcanzada bajo una normatividad o prohibición generalizada, lo que no quiere decir que tal forma no exija para sí misma un orden, una disciplina, una vigilancia, un acuerdo que le vendrá dado no por la determinación plena y tajante de la voluntad y criterios ajenos al sujeto, en nuestro caso por los actores del programa o por las políticas institucionales, sino mas bien de toda una serie de ejercicios, de acciones que ponen en contacto al sujeto con el saber y con las maneras en que se puede conocer, pero teniendo en cuenta en todo momento que el centro constante que marcará la pauta para dicha relación, es el sujeto mismo quien obtendrá de ello "el modo de existencia, la manera de actuar, el ethos del sujeto"¹⁵⁴.

Esta relación con el saber se transformará en el ethos para los sujetos, siempre que se tomen en cuenta una serie de acciones donde se involucra él mismo y los otros, las

¹⁵³ Foucault, M. " La Ética del cuidado de sí como práctica de la libertad", en Op. cit., p. 403

¹⁵⁴ Foucault, Michel. "Hermenéutica...", p. 233

cuales según Foucault, quien se apoya en las *Meditaciones* de Marco Aurelio, se pueden sintetizar en la definición de lo real, del bien y de la libertad del sujeto; actividades que para nosotros será importante considerar pues conjugan una serie de relaciones pedagógicas que pueden provocar esa formación y transformación que esperamos se realice en los niños y jóvenes, pero bajo la condición de que ellos mismos las pongan en juego.

En la definición de lo real el sujeto está atento y vigilante ante la percepción de los objetos del mundo, de las situaciones que se viven, de las relaciones que se mantienen, en un ejercicio del pensamiento que delimita voluntariamente el contenido de tales representaciones a partir de un análisis minucioso de las mismas que le permitirá al sujeto experimentar la relación con tal realidad desde el momento en que su mirada se posa en ella para después nombrarla, pero no un nombrar como algo ajeno a él o perteneciente al pasado, sino un nombrar para él mismo, como un trabajo que le permite interiorizar esa realidad o reconocer su extrañeza, no con el fin de acumular un saber o saberes sin más, sino tener elementos para ubicarse como sujeto frente a dicha realidad, dando congruencia y significado a los hechos de la vida, tanto individual como comunitariamente. Podemos decir entonces que el conocimiento se encarna en el sujeto como un todo que le permite elaborar actitudes interiores y con ello reglas para conducirse de tal o cual manera; se expresa en la acción.

A este respecto retomando algunos elementos de análisis del primer capítulo, Nietzsche plantea que el conocer forma parte esencial de la existencia, pues en cada acto de conocimiento el sujeto puede transformarse, sin embargo en occidente sólo se considera como verdadero aquel conocimiento donde existe común acuerdo social, una convención en el uso de términos para designar la realidad y según determinadas situaciones y contextos, dejando fuera el parecer del sujeto y su nominación, asignándole premeditadamente desde los discursos el lugar que le corresponde ocupar en una realidad ya dada, por lo tanto al sujeto le quedan dos opciones, adecuarse a esos discursos como si fuera miembro de un rebaño o hacer una ruptura, aunque se advierte: "¡Porque la verdad está donde el pueblo! ¡Pobre, pobre del que la busca!"¹⁵⁵.

¹⁵⁵ Nietzsche, Federico "Así...", p. 90

Es por eso que el sujeto que desee tener una verdadera experiencia de lo real, tendrá que adentrarse en un juego nada sencillo, donde sin negar aquello que se le ha dicho que es verdadero, lo tome como referente para una nueva posición frente al mismo, que le permita reconstruir la comprensión de la realidad, su posición en la vida, convirtiéndose en el conductor de su destino: "Si hermanos, para el juego de la creación hace falta una santa afirmación. El espíritu quiere ahora su propia voluntad; el que ha perdido el mundo, quiere ganar su propio mundo"¹⁵⁶. Y he aquí que la construcción del ethos se vincula a este acto creativo, acto estético y ético que implica para el sujeto un desplazamiento histórico y cultural, entre verdades construidas por otros y la reconstrucción y construcción que él puede realizar para otorgar un sentido particular a su vida.

En cuanto a la definición del bien, ésta se realizará a partir de la experiencia de lo real donde el análisis de las diversas representaciones, también tendrán que pasar por la prueba de la función que cumplen para la vida del hombre "en cuanto ciudadano del mundo en general, pero también en cuanto es ciudadano de esas ciudades particulares, como diferentes formas de comunidad, de pertenencia social, etc."¹⁵⁷. Con esto se quiere decir que en la experiencia del conocimiento que lleva al ethos, el sujeto podrá dar un valor a los objetos o a sus relaciones en tanto se conjuguen su persona, contextos e historia, que vinculen a la vez rasgos particulares en su expresión de vida, sensibilidad, de lenguaje, de relación entre sujetos que comparten similitud de expresiones, modos de sobrevivencia, espacios territoriales, de organización, etc.

Dado ese valor, se otorga una importancia al conocimiento, se reconocen sus dimensiones dentro del mundo y el lugar que ocupa éste para el sujeto en tanto le permite determinar y decidir qué actitudes tomar con respecto a sí mismo, los objetos u otros, sus continuidades de relación o cambios por realizar; en la medida en que esto se produzca, habrá entonces una utilidad en ese conocimiento que está induciendo al cambio, a un movimiento consciente del sujeto en su ser y en su modo de existencia, implicando en otras palabras, un bien para sí mismo. Un bien que no obstante se

¹⁵⁶ Ibid, p. 25

¹⁵⁷ Foucault, Michel. Op. cit., p. 287, 288

vincula con los discursos culturales y sociales de la comunidad humana o de su particular comunidad, que le proporcionan ciertos saberes y poderes, lo dota de los parámetros para discriminar su conducta, convirtiéndose así en el creador de su destino y tomando este papel "es el que crea el fin de los hombres y el que da su sentido y su porvenir a la tierra, solamente él es el que crea el bien y el mal de todas las cosas"¹⁵⁸.

Lo anterior se refiere a que el sujeto que emerge del grupo, de su comunidad, ha adquirido en la experiencia del conocimiento de lo real la capacidad para explicarse y determinar lo que le es provechoso o no, lo que es verdad y lo que es mentira, traduciéndose en decisiones con respecto a sus conductas que pueden hacer eco de los valores, tradiciones y saberes de aquella comunidad, pero también pueden ser la manifestación de nuevos valores y con ello de nuevas formas de ser que se convierten en sus principios de acción, permitiendo que su integración al grupo no sea espontánea sino reflexionada, pero a la vez imaginada, sentida y apreciada de una manera especial por él, quien contribuye así a que la misma comunidad se regenere y encuentre nuevas direcciones de vida y de cultura.

Este último punto nos liga directamente con la definición de libertad pues en la autoafirmación del sujeto con respecto a los valores y conductas a seguir "encontramos al hombre de la duradera voluntad propia, independiente que ha logrado por fin encarnar en él, una auténtica conciencia de poder y libertad, un sentimiento de plenitud del hombre en cuanto tal"¹⁵⁹ que será alcanzado solamente si el sujeto asume su voluntad para colocarse en una dinámica de autogobierno o autodomínio, al mismo tiempo que entrar en el juego de las intenciones políticas de dominación.

Con esto se pretende decir que en la determinación de nuevos significados y reconstrucción de los conocimientos por parte de una racionalidad diferente del sujeto, se pone en juego la afirmación de su poder y con ello de su querer, de sus deseos y objetivos por sobre el poder y querer de otras voluntades y discursos que lo pretenden determinar en sus valores, maneras de sentir y en sus conductas; se da así un devenir

¹⁵⁸ Nietzsche, Federico. "Así...", p. 174

¹⁵⁹ Nietzsche, Federico "Genealogía de la Moral", p. 67

consciente de su propia fuerza que le quita las ataduras de ideas y costumbres pasadas.

Se abren las puertas a múltiples experiencias y posibilidades en el pensar, desear, hacer o sentir, pero que lo pueden colocar al mismo tiempo en peligro de caer en la disolución y debilitamiento de su ser bajo el dominio de sus pasiones, estados afectivos y de pensamientos encontrados, o también dejarlo a la deriva con respecto a sí mismo y con ello de su cultura. Por lo tanto será necesario que esa fuerza de su querer consciente, unida a su particular sensibilidad con respecto a la realidad creada, le permita la realización de una discriminación selectiva de sus experiencias, valores y principios, ya que "la libertad conlleva además un modelo político en la medida que ser libre significa no ser esclavo de sí mismo y de sus apetitos lo que implica que se establece consigo mismo una cierta relación de dominio, señorío"¹⁶⁰, en donde percibiendo la realidad de su ser en sus irregularidades, cambios drásticos, inconexos e inciertos, ponga en práctica un ejercicio de mesura que le permite mandarse y obedecerse a sí mismo con respecto a lo que siente, piensa, desea, no sin padecer en el rechazo o aceptación, un sufrimiento, pero que lo hace fuerte para soportar la inmensa pluralidad de estímulos y evitar caer al caos o la dispersión.

Asimismo si hemos dicho que de la comunidad humana histórica y de su grupo particular reconstruye conocimientos, valores y actitudes, se genera la necesidad de "administrar adecuadamente el espacio de poder que está presente en toda relación"¹⁶¹, ya que ante la autonomía del sujeto, la comunidad puede llegar a resistirse y buscar imponerle nuevamente sus criterios, pero si el sujeto hace valer su fuerza y su propio poder con respecto a sí y su comunidad, puede establecer a su vez estrategias, engaños, huidas que lo coloquen también en actitud de resistencia, de modo tal que su interactuar sea una transacción permanente que permita establecer acuerdos de relación donde la dominación y la violencia no se hagan presentes.

¹⁶⁰ Foucault, Michel. "La ética...", p. 399

¹⁶¹ *Ibid*; p. 400

Tenemos entonces que la libertad del sujeto será como dice Nietzsche, para aquel que alcanza un espíritu de niño pues "el niño es inocencia y olvido, un nuevo comenzar y un juego, una rueda que gira sobre sí, un primer movimiento, una santa afirmación"¹⁶². Es para aquel que sabe jugar desde la apertura a lo nuevo, poniéndose en tela de juicio, afirmándose con placer y responsabilidad, pero también con dolor, no negando la verdad pero poniéndola en juego para alcanzar creativamente el devenir de su ethos.

Para precisar la relación que los conceptos anteriores tienen con nuestra propuesta, es necesario recalcar que la presencia del educador es de suma importancia en la relación ético-estética que atraviesa toda intención del Cuidado de sí, y por ser una intención, conlleva la asignación de una acción y de un sujeto que la realice, por eso la formación "no puede ser querida como tal sino en la temática reflexiva del educador (quien) se apropia por entero de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma"¹⁶³. La intención de crear un vínculo formativo entonces parte siempre del educador, quien como el otro que realiza una acción reflexiva al respecto, también la vive como la posibilidad del propio Cuidado de sí mismo; esto nos remite a una actitud ético-estética del propio educador pues pensará, hablará y actuará a partir del proceso que realiza en el devenir de su propio ethos; manera de ser y de actuar impregnada de un compromiso para consigo mismo, y sólo de ahí para con los otros, quienes al ver su convicción de pensamientos traducida en actos, lo pueden tomar como un modelo de comportamiento sin coerción o violencia, pues se genera una disposición de la voluntad para la escucha, el diálogo y el acuerdo.

Tenemos entonces que "el peso esencial de la verdad, la necesidad del decir veraz, las reglas a las cuales debemos someternos al decir verazmente, para decir verazmente y para que la verdad pueda producir su efecto: mutación del modo de ser del sujeto, recae en esencia en el maestro"¹⁶⁴. Por lo tanto en manos de los educadores del Programa Moscas Ley está la resignificación formativa, que de ser sólo buenas intenciones, desarticulación de elementos que generan arbitrariedad, confusión y

¹⁶² Nietzsche, Federico. "Así...", p. 24

¹⁶³ Gadamer, H. Georg. Op. cit., p.40

¹⁶⁴ Foucault, "Hermenéutica...", p. 388

violencia, pase a ser para ellos mismos un proceso de reflexión y compromiso éticos que fundamenten su actuar y la manera de organizar su campo de relaciones.

Desde este entendido la participación del educador como mediador en la experiencia de lo real, del bien y de la libertad en los niños y jóvenes será indispensable; recordando que la realización de esos momentos no se da mas que de una forma articulada.

Se plantea así la necesidad y compromiso del educador de llevar a cabo un análisis histórico y cultural que le permita interrogar y comprender, en cuanto le sea posible, la realidad de los niños y jóvenes que están presentes en ese espacio institucional, ligándolo con los discursos que los propios chicos construyen y emplean para dar significado a sus mundos, de tal modo que se aprovechen sus experiencias vividas en el momento de tener contacto con nuevos objetos de conocimiento que les permitan crear mayor número de posibilidades de relación, es decir, para que el proceso formativo se torne en verdadera provocación para la transformación de los niños y jóvenes en sujetos, el educador tiene que realizar una lectura permanente y conjunta con el equipo educativo, de las explicaciones que los niños y jóvenes dan del mundo y de su presencia en él, la cual les dará elementos para abrir espacios de verdadero encuentro y diálogo con ellos.

De este modo la enseñanza no niega la existencia de los conocimientos escolares que ya existen, sino que se apoya en los mismos haciendo efectivo el reconocimiento de sus experiencias como formas particulares de vida, de cultura y de interacción que su acontecer histórico les ha permitido construir y desde ellas crear diversidad de aproximaciones a otros objetos, que no les serán extraños si en aquella enseñanza se pone en juego la creatividad metódica de los educadores, como ese captar y fomentar ordenadamente la sensibilidad de los jóvenes a través de encuentros imaginativos, visuales, sonoros, de movimiento corporal, de expresión verbal o escrita, que ponen en marcha la manifestación espontánea de los verdaderos deseos, sentimientos y pasiones de los jóvenes con respecto a su persona y realidad, pero no como algo forzado que se integra al proceso formativo, sino como parte de la reflexión que enlaza la apertura a marcos teórico-prácticos y experiencias culturales, que unidos a la

manera de pensar, sentir y comprender la realidad de los chicos, genera el interés por realizar búsquedas concretas, emotivas y ordenadas sobre el perfil y razón de ser de los objetos, la reinversión de su cuerpo en sus múltiples facetas de expresión, de lo imaginario y de la misma diversidad cultural por parte de ambos actores, que los pueden llevar a crear nuevas experiencias de sí.

Se producen entonces ciertos momentos: la superación de saberes que distorsionan y no dan cuenta ya de su realidad o que tienen que ver con una reproducción de relaciones sociales inequitativas; asimismo se da una apropiación de otros saberes que les darán elementos para analizar sus propias interacciones y experiencias vividas, realizándose una ampliación de sus horizontes al respecto de discursos, lugares y épocas distintas, que pueden o no traducirse en posibilidades de trabajo individual o colectivo que transformen sus contextos y su vida en general.

El educador tendrá que mantenerse atento y vigilante sobre dichas construcciones de conocimiento, que por ser históricas, están configuradas por una red de relaciones sociales y políticas que dan pauta a que las representaciones de los jóvenes estén cargadas con un alto grado de contenido de control social y de dominio formulado por los grupos sociales que detentan el poder, expresadas en los significados que los mismos jóvenes dan a sus conocimientos, valores y prácticas sociales, por lo que sería necesario poner en práctica estrategias pedagógicas para que en ese encuentro dialógico "el conocimiento del <<otro>> se encare no simplemente para ensalzarlo, sino también para interrogarlo críticamente respecto de la ideología que contiene, los medios de representación que utiliza y las prácticas subyacentes que confirma"¹⁶⁵, de tal modo que los chicos comprendan y encaren con mayor claridad cómo se han construido sus experiencias, donde la exclusión, estigmatización y sufrimiento, tomarían un nuevo sentido al tiempo que su postura ante la realidad cambiaría.

Esta vigilancia permitirá sentar las bases de relación entre ambos actores y la comunidad institucional y humana, con el interés de establecer acuerdos y compromisos tanto de orden privado como público, pues los jóvenes junto con el

¹⁶⁵ Giroux, Henry. "La escuela y la lucha por la ciudadanía", p. 217

educador probarán si esas nuevas verdades, construidas y reflexionadas, ahora forman parte de las acciones realizadas en su vida a través del planteamiento de metas y objetivos concretos, no surgidos de la mera emotividad o deseo ni tampoco de la determinación institucional, sino que unida a la reflexión y replanteamiento de su ser histórico, se vayan tomando decisiones que los lleven a lograr dichos objetivos, donde se involucran relaciones tanto con otros jóvenes, con los actores institucionales u otras instancias sociales que les sirven de mediación.

Por lo tanto será necesario desde esta continua construcción reflexiva plantear qué conductas y bajo qué reglas tales conductas permitirán la consecución de aquellos objetivos; lo que "equivale a un compromiso, a un lazo, constituye un pacto entre el sujeto de la enunciación y el sujeto de la conducta..., se compromete a hacer lo que dice y a ser sujeto de una conducta obediente punto por punto a la verdad que formula"¹⁶⁶. Para los jóvenes esto implicará el ejercicio de la correspondencia de su conducta en aquello definido, con ayuda del educador, como lo que es válido y querido para su propia vida individual o comunitaria, rechazando o tomando en cuenta aquellas instancias del pasado que le pueden ser significativas para guiar sus acciones, como una continua transacción.

En cuanto al educador, quien ayuda a los jóvenes en su acercamiento al conocimiento y en la orientación de la correcta forma de pensar en tanto se toma conciencia de la realidad, obtiene del pacto anterior la legitimidad de su autoridad, pues se funda en la relación de vida compartida con los jóvenes que habla de compromiso intelectual, técnico y moral que le otorga a la vez seguridad para plantarse como un profesional que sabe lo que hace y vive aquello que sabe, no como algo definido y acabado sino abierto a una constante transformación; ello le permite mantener una actitud de humildad frente a los jóvenes a quienes reconoce como constructores de saberes distintos y con la capacidad de conducir su propia vida.

Asimismo la autoridad del educador será ejercida no para hacer que las tensiones y contradicciones presentes en toda relación desaparezcan y se caiga en una especie de unidad sin conflicto, sino que a partir de esa autoridad se ejerza el respeto a la lógica

¹⁶⁶ Foucault, Michel. "Hermenéutica...", p. 387.

cultural de los jóvenes a quienes no tendrá que decir lo que tienen que hacer, sino recordarles o hacerles presente en cuanto sea necesario, aquellas reglas de conducta que ellos mismos formularon como verdades que guían su acción, las cuales quizá olvidaron o pretenden modificar ante la continuidad de sus transformaciones con respecto a su acontecer histórico.

Es en este punto donde el educador, quien preocupado del Cuidado de sí, mantiene un poder sobre su propio actuar, que lo lleva a dominar sus aires de prepotencia controladora con los que dictaría conocimientos y acciones surgidas de él o de otras instancias hacia los jóvenes, manteniéndose por el contrario firme en las decisiones sobre su compromiso profesional y personal, que aproximan sus discursos con sus acciones, su apariencia con lo que realmente es, induciendo así a los jóvenes a actuar con la misma fuerza en las decisiones tomadas y el cumplimiento de sus reglas de vida; por eso se dice que "el poder sobre sí es el que va a regular el poder sobre los otros"¹⁶⁷. Su autoridad no es un ejercicio de superioridad dado por un papel jerárquico institucional, sino como un ejercicio realizado sobre su persona y sobre el quehacer coherentemente efectuado sobre la base de una continua reflexión.

Es la adecuada administración del poder, como un ejercicio político inducido por el educador, la que permitirá que los niños y jóvenes participen continuamente en experiencias de decisión con respecto a la forma en que se va encausando su vida personal y comunitaria, las rupturas realizadas a partir de los conocimientos aprehendidos, las reglas y valores construidos; experiencias que implican disciplina y vigilancia de ambos actores por efectuar aquellas acciones acordes con las decisiones tomadas y sólo de ahí aprehender la responsabilidad y la autonomía, permitiéndoles entrar en un juego donde se hace presente el error, lo inesperado, el riesgo, la fantasía, la curiosidad por crearse y quizá hasta duras caídas, pero en ello y bajo el análisis, encontrar los límites y capacidad de ruptura que hacen presente el ejercicio de la medida como un control y equilibrio con respecto a sus deseos, pasiones, instintos, reconocimiento de condicionamientos sociales e institucionales, que como mediaciones

¹⁶⁷ Foucault, Michel. "La ética...", p. 401

presentes en su configuración pueden tornarse, como lo hemos visto, en obstáculos o medios para su autodestrucción o configurar un individualismo a ultranza y sin sentido.

Por último diremos que es necesario hacer énfasis en el compromiso profesional y personal que los educadores del Programa Moscas Ley tienen que asumir con respecto a la construcción de proyectos, donde las vidas y voces de los jóvenes imbuidas de afectos, carencias, sentires, deseos particulares, se tomen en cuenta no para silenciarlas o controlarlas como tantas veces se ha hecho, sino para que desde ellas la relación con el conocimiento y la cultura robustezca su existir, recreando la libre elaboración de sí mismo como una estilización personal y social en su acontecer cotidiano, en un plano que los sensibilice a la vez como poseedores de una voluntad ética que impida que la vorágine de esta época los disipe en el sin sentido y pierdan de vista esas posibilidades de creación de otros futuros posibles.

3.3. El Vínculo Pedagógico como propuesta narrativa y democrática del Cuidado de sí.

En esta última parte, destacamos la importancia de recrear el Programa Moscas Ley, como un lugar donde las voces e historias de sus miembros sean puestas a consideración dentro de cada ámbito de relación mantenida, y así se tornen en acciones democráticas que individual e institucionalmente les convengan para concretar su formación y con ello se haga posible un Vínculo Pedagógico que haga posible el Cuidado de sí.

En el discurrir de este capítulo nos hemos percatado de que el Cuidado de sí permite a los sujetos la elección, desde su propia construcción, de un estilo de vida que los dota de la libertad y autonomía para estar y ser en el mundo, como un ejercicio ético-estético que atraviesa y renueva constantemente dicha construcción, vinculándose necesariamente con el juego de relaciones, muchas veces antagónicas, entre el conocimiento, los valores y las relaciones sociales que se hacen presentes en toda definición de los sujetos; en otras palabras se presenta el juego permanente entre el conocimiento y el poder manifiesto en la construcción de "enunciados materialmente existentes"¹⁶⁸ o sea en discursos que los sujetos manifiestan a través de su lenguaje escrito, verbal o corporalmente expresado, que entraña en su configuración la significación racional e irracional de los actos que los sujetos realizan con respecto a su realidad, que en el caso de los actores del Programa Moscas Ley, nos hablan de antagonismos excluyentes, de indiferencias y falta de un compromiso formativo que posibilite una transformación que de sí mismos realicen los sujetos para encontrar la medida y el sentido de su existencia.

Dentro del cambio de perspectiva formativa, dejada en nuestro análisis en manos de los educadores, se vislumbra una configuración que conlleva a los sujetos a la realización de una serie de prácticas o ejercicios que los ponen en contacto o a distancia de su realidad y de su identidad; se reafirma de esta manera un Cuidado de sí dado por la actividad de los sujetos.

¹⁶⁸ Foucault, Michel. "Hermenéutica...", p. 309

Entre los ejercicios más importantes por los cuales el Cuidado de sí se va a interesar, están aquellos denominados por los griegos de la época helenística como askesis que es "el conjunto, la sucesión regulada, calculada de los procedimientos que en un individuo son susceptibles de formar, de fijar definitivamente, de reactivar periódicamente y de reforzar la <<paraskeue>> o estructura de transformación permanente de los discursos de verdad, bien anclados en el sujeto, en principios de comportamiento moralmente admisible"¹⁶⁹. En otras palabras la askesis coloca a los sujetos en ámbitos de actividad de producción de verdad, cuya finalidad es entablar una mejor relación consigo mismos a partir de que esa producción y unión con la verdad sea generada por su propia enunciación como sujetos; empero por ser una enunciación, implica que ellos hablen y adquieran, como lo mencionamos anteriormente, una postura ética expresada en compromisos de conducta elaborados para sí, no como inmediatez de respuestas adquiridas o expresadas sin reelaboración reflexiva o como interiorización que descubre limitantes, indeterminaciones, capacidades, sino mas bien como mediación histórica y cultural ya estructurada.

Se quiere decir con esto que la enunciación no es un acto aislado sino que pertenece a aquellos procedimientos regulados de askesis, o en otros términos a prácticas que mantienen un ligue ordenado para producir un acto reflexivo del pensamiento en donde el sujeto elabora la historia de su vida, también llamada narración, no como un hecho aislado sino formando parte de aquellos dispositivos pedagógicos entendidos "como lugares con reglas y formas de realización, en los que se aprenden o se modifican las relaciones que el sujeto establece consigo mismo"¹⁷⁰. Es decir, que el Vínculo Pedagógico, al crear nexos entre conocimientos y juegos de poder, va a definir para el sujeto cierta reglamentación de relación que lleva a la producción de ciertas verdades, al tiempo que se le otorga un lugar discursivo, que le niega o le permite su constitución como tal. Por eso al considerar que el Vínculo Pedagógico es un ejercicio narrativo estamos diciendo que a partir de él se puede mediar la definición y construcción de la experiencia de sí, tanto de los educadores como de los niños y jóvenes cuando éstos

¹⁶⁹ Ibid; p. 313

¹⁷⁰ Larrosa, Jorge. "Tecnologías del Yo y Educación", en Larrosa, Jorge (et al). Escuela, Poder y Subjetivación, p. 291, 292

producen e interpretan sus historias en el marco de prácticas discursivas sociales e institucionales.

Profundizando lo anterior tomamos la relación de las palabras narrar, que deriva del latín *narrare*, <<arrastrar hacia delante>> y de *gnarus* <<el que sabe o ha visto>>, con la palabra contar de *computare*, que es <<calcular, ordenar numéricamente>>, pudiendo decir que quien narra expresa aquello que ha visto, vivido, conocido, escuchado, en un orden coherente que está presente en su memoria por ser acontecimientos que forman parte de su historia y como tales pertenecen o han sido mediados por "estructuras narrativas (discursos) que le preexisten y en función de las cuales construye y organiza de un modo particular su experiencia, le impone significado"¹⁷¹. Por eso cuando aquellos acontecimientos son externados expresivamente se manifiestan de una manera determinada, de acuerdo a lenguajes ya estructurados que intervienen como medios simbólicos que dan configuración al mundo y lo transforman al intervenir en la construcción de relaciones de poder que le dan a la realidad humana una estructura y sentido, al mismo tiempo que se establece una relación con un contexto, con un orden temporal que dota a los sujetos de bagajes lingüísticos que les permite tener una apertura de comprensión tanto para el que funge como narrador de una historia como para quien escucha. Sin embargo si tal comprensión se ve limitada por aquellas estructuras de lenguaje, se da un sentido y una posición en la trama narrativa limitada, sesgada intencionalmente por aquellas narraciones de quienes detentan el poder.

Por otro lado el ejercicio narrativo, como producto de la relación entre diversos textos permite no solo la relación con aquellos que intencionalmente pretenden silenciar, sino con muchos otros que dan acceso a los sujetos no a un desciframiento de códigos o de saberes sino a la tangibilidad de la propia historia de su vida y la posición que esta ocupa en esa trama de narraciones, dotándola de un orden y sentido diferentes, pues el lenguaje no conduce a un orden inmutable y si se abre a la vinculación con ideas, sentires, vocabularios, nuevas historias, estructuras sintácticas, impidiendo con ello la

¹⁷¹ *Ibid*; p. 309

linealidad o acabamiento histórico y si posibilitando la continuidad en su construcción como sujetos.

En este sentido el encuentro de los niños y jóvenes del Programa Moscas Ley con los educadores y demás actores institucionales, en el marco del Vínculo Pedagógico, ya es un encuentro intertextual o de narrativas personales diferentes porque cada sujeto lleva consigo una historia individual pero a la vez social y política, pues cada uno ha sido configurado como hemos mencionado, por diversas fuerzas y prácticas de poder y de organización social muchas veces desiguales y coercitivas.

De lo que se tratará entonces es que la formación no de importancia en sí a los textos que se encontrarán en el Vínculo Pedagógico, sino al modo en que los actores del programa se pondrán en contacto con ellos. Por ello será indispensable que el educador ponga a disposición de los jóvenes y niños diversidad de discursos que se alejen en lo posible de una elección obligada y arbitraria, al no tener nada que decir con respecto a los sujetos y sí que mantengan un ordenamiento reflexivo que oriente en gran medida la acción formativa y personal del educador, que fundamenten a su vez la orientación que se quiere hacer de los otros, de quienes tiene que tomar en cuenta su situación y sus propias particularidades de vida. Esta actitud de compromiso ético del educador abre las puertas a la confianza de los jóvenes y niños pues al ser interpelados no solo desde la palabra sino desde "esa adecuación del sujeto que habla y dice la verdad y el sujeto que se comporta como lo quiere esa verdad"¹⁷², puede producir respuestas de escucha atenta y disposiciones de la voluntad para el cambio, como un pacto establecido entre ambos.

La actitud de escucha vendrá a ser un elemento indispensable en la relación con los discursos, con el habla y enunciación de los sujetos; sobre todo debe ser una búsqueda permanente del educador, como una *tekhne* que abarca la continua relación con la realidad vital de los niños y jóvenes que permita abrazar su interés y provocar en ellos un silencio, que para nada tendrá que ver con un silencio impuesto y manipulado para controlar y hacer oír lo que arbitrariamente el educador elija qué se tiene que oír

¹⁷² Foucault, Michel. Op. cit., p. 386

sin posibilidad para hablar, sino mas bien tiene que ver con un silencio activo donde el pensamiento reflexivo se ha trastocado y éste impulsa a la vez a una actitud física de atención, de la voluntad para hacerlo puesto que las narrativas planteadas por el educador o propuestas por él tienen que abrir una invitación que guíe a los jóvenes a la producción de nuevos sentidos para su existir ya que "el sentido de lo que somos o, mejor aun, el sentido de quien somos, depende de las historias que contamos y que nos contamos... esas historias están construidas en relación a las historias que escuchamos y que leemos y que, de alguna manera nos conciernen"¹⁷³.

De ahí que la escucha y la lectura formen parte de una misma actividad donde los sujetos son llevados a lanzar una mirada sobre ellos mismos, tanto hacia aquello que se muestra en lo exterior, como sobre lo que permanece inconsciente, como imagen interior a veces indecible o impensable, pero que se articula en su existir en diversidad de historias que los han trastocado; ello a su vez dará validez a la enunciación del educador, en tanto que compelidos a sí mismos por sus palabras, ideas, conceptos, historias, recíprocamente son escuchados, siendo así que el que "escucha paciente y críticamente al otro, habla con él"¹⁷⁴.

Es en ese nexo textual donde cada sujeto puede realizar una comprensión sobre sí mismo y del mundo en que se mueve, dar una explicación de aquello que los discursos han movido de su pasado, de su presente o proyectan imaginativamente a futuro, sea de manera interior o exterior a él, utilizando la expresión como el modo de "exteriorización (consciente o inconsciente, referencial o imaginativa, intencional o no intencional) de la interioridad. Y las palabras o los gestos vendrían a ser signos exteriores mas o menos transparentes, mas o menos directos, de cosas o estados interiores"¹⁷⁵. Dicha expresión viene a completar la *tekhne* que la escucha y la lectura iniciaron, por tanto el educador debe lanzarse a su consecución en ejercicios constantes de escritura y verbalización, donde los niños y jóvenes muestren quiénes son y el devenir continuo que se puede producir en ellos.

¹⁷³ Larrosa, Jorge. "La experiencia de la lectura", p. 462

¹⁷⁴ Freire, Paulo. "Pedagogía de la autonomía", p. 109

¹⁷⁵ Larrosa, Jorge. "Tecnologías...", p. 302

La escritura será un ejercicio reflexivo en donde aquello que el sujeto ha escuchado o leído heterogéneamente se podrá repasar, releer, dar un orden pero al mismo tiempo el sujeto tenderá a "mostrarse, hacerse ver, buscar aparecer el propio rostro ante el otro"¹⁷⁶ a través de otorgar en el propio proceso de escritura un significado al mundo objetivo y a la subjetividad, que tomará forma y dirección por la incorporación realizada de imágenes, nuevos conceptos, historias y maneras de vivir la vida, que se asimilan pero al mismo tiempo se superan en tanto sus palabras expresen eso que se ha construido y elegido como valioso, con sentido para su vida, pues lo que exprese hablará de una relación más autónoma y de compromiso para consigo mismo y los demás por la correspondencia entre lo dicho y su acción frente a lo real ya que "sólo leyendo (o escuchando) se hace uno consciente de sí mismo; sólo escribiendo o (hablando) se puede uno fabricar un yo. Pero en ese proceso lo que se aprenderá es que leer y escribir (escuchar y hablar) es ponerse en movimiento, es salir siempre más allá de sí mismo, es mantener siempre abierta la interrogación por lo que uno es"¹⁷⁷.

Queremos decir con esto que la enunciación de los actores del programa tendrá que abarcar los ejercicios anteriores, lo cual les permitirá construirse a sí mismos, haciendo escuchar su voz, al mismo tiempo que percibir al otro en la congruencia o contradicción de sus historias, en el acuerdo o desacuerdo con respecto a quien se es y las conductas que se realizan, pero que van construyendo los criterios para estilos de vida siempre en constante conquista, exploración y transformación, dando respuesta al futuro que se puede proyectar individualmente pero que implica relaciones en común.

Ahora bien, para que la voz de los actores del programa sea tomada en cuenta como medio para hacerse comprender y escuchar, así como para definirse como participantes activos del mundo, será necesario que un marco ético-estético, como el construido en el apartado anterior, a la vez que da soporte al Vínculo Pedagógico, permite que el mismo se articule como un ejercicio democrático, entendiendo por democracia "una forma de vida, un ideal moral que implica una forma de brega comunitaria cuya meta es reconstruir la experiencia humana para que la libertad, los

¹⁷⁶ Foucault, Michel. "La escritura de sí". Op. cit., p. 300

¹⁷⁷ Larrosa, Jorge. "La experiencia...", p. 481

derechos y fraternidad se haga realidad"¹⁷⁸. En este sentido, un Vínculo Pedagógico construido desde una perspectiva democrática sería un medio para hacer presente esa característica del Cuidado de sí que aboga paralelamente por una plena y correcta relación de los niños y jóvenes consigo mismos, al tiempo que lo hace con respecto a los otros, ya que la constitución de estilos de vida personales o comunitarios o formas de vida como Dewey las denomina, con características sociales y culturales específicas, forzosamente tienen que tomar en cuenta transacciones constantes con el poder, pues como constituyente de toda narrativa, tiene que reconocerse presente en el fluir de sus historias, cultura, prácticas lingüísticas y sociales manifiestas en procesos políticos, económicos y sociales más amplios que muchas veces pretenden determinarlos en un único destino y forma de cultura.

Son esas transacciones con el poder las que en el Cuidado de sí hacen referencia a la noción de gubernamentalidad, que es precisamente esa relación y ejercicio mantenido con el poder, como una acción política, que va a implicar "la relación de uno consigo mismo, lo que significa exactamente apuntar al conjunto de prácticas mediante las cuales se puede constituir, definir, organizar e instrumentalizar las estrategias que los individuos en su libertad pueden tener los unos respecto a los otros"¹⁷⁹ Encontramos en lo que hemos citado que una articulación con la construcción de sí mismo como sujeto ético, ya referido con anterioridad, es la que sienta la base para mantener cualquier relación con el poder, estableciendo con ello la prioridad que tiene el Programa Moscas Ley de que los niños y jóvenes, siendo dueños de sí mismos, puedan establecer la distancia y la regulación adecuada en sus relaciones con los otros y el mundo, distancia que no significa dejar de realizar actividades ya estructuradas o roles sociales como el ser estudiantes, miembros o no de una familia, de un Estado, de un grupo social; realizar acciones comunitarias, civiles, deportivas, etc., sino que en su proceso de constitución como sujetos y por ende, de su forma de vida, tendrán que definir para sí mismos ciertos valores, normas y tareas a cumplir que les permitan cumplir esa finalidad, pero al mismo tiempo hacer una constante evaluación que identifique canales, límites, reelaboraciones con respecto a esos papeles públicos o políticos con los cuales se relaciona, pero que en definitiva, si verdaderamente hay un gobierno de sí

¹⁷⁸ Dewey, John. "Creative democracy – the task before us" en Giroux, Henry. Op.cit., p. 132

¹⁷⁹ Foucault, Michel. "La ética como...", Op. cit., p. 414

mismo, no los define ni determina, ya que tal gobierno como lo planteamos les otorga libertad.

Lo anterior implica que el Vínculo Pedagógico esté constituido de tal modo que ayude a "preparar a los estudiantes para narrar, comprender y valorar la vinculación entre un espacio público vivido existencialmente y su propio aprendizaje práctico"¹⁸⁰. Esto es, el Programa Moscas Ley tiene que ser reconocido por los educadores como un espacio donde las vidas y las historias de los sujetos se amalgaman para dar perspectivas personales e institucionales de realidad; por eso es un espacio público, porque hay un confluir de presencias y de voces que buscan hacerse oír o predominar.

No obstante es imposible que esas presencias y voces se manifiesten a un tiempo y con una sola intención, por lo que se requerirá un compromiso evidente de los educadores por organizar dicho espacio pues "para que exista el sujeto es necesario que exista conflictividad e individuación, después reconocimiento del otro como sujeto y creación de un espacio institucional democrático, espacio de derechos y garantías"¹⁸¹ a manera de que se fomenten encuentros para la escucha, la escritura y el habla de los sujetos, que generen aprendizajes que les sean significativos sobre la configuración de sí mismos y su autodominio, pero al mismo tiempo de conocimientos y habilidades para formular interpretaciones y acciones con respecto a su vida cotidiana y realidad social, en donde se identificarán aquellas posibilidades o restricciones sociales, políticas o económicas para dar respuesta singular o colectiva a sus necesidades materiales, afectivas y de expresión cultural.

En otras palabras el Vínculo Pedagógico como ejercicio democrático debe generar "la oportunidad de aprender el discurso de la asociación pública y la responsabilidad cívica"¹⁸², porque sólo el reconocimiento del otro como sujeto permitirá crear condiciones institucionales colectivas, interpersonales y sociales que protejan y orienten experiencias de decisión y acción para una convivencia libre, abierta y justa, donde los derechos de todos se garanticen; derechos que por una parte le vienen

¹⁸⁰ Ibid; p. 160

¹⁸¹ Touraine, Alain. "A la búsqueda de sí mismo", p. 128

¹⁸² Giroux, Henry. Op. cit. p. 280

dados por un reconocimiento de pertenencia a la comunidad humana en general o a un grupo social específico, que si bien pueden hacer planteamientos interesantes con respecto a las vidas de los sujetos, no los puede determinar ni definir de manera universal, por lo tanto habrá que interrogarlos y defenderlos siempre en relación a los sujetos mismos, llenando de contenido los discursos puestos en juego en tales experiencias productoras de subjetivación, sentando asimismo las bases para un actuar que pueda ampliarse a otros ámbitos fuera de la institución, con miras a generar transformaciones y cambios sociales.

Se deposita así, en la persona del educador, el compromiso de idear, desde la praxis, nuevas formas de creación de experiencias de sí que conviden a los niños y jóvenes a moverse y situarse como sujetos de acción social, que generen cambios y transformaciones en los diferentes planos de la realidad. Para ello en la organización de estas experiencias se propone tomar en cuenta tres "principios constitutivos de la democracia que rigen la existencia de los actores sociales:... La combinación de la conciencia interiorizada de derechos personales y colectivos, el reconocimiento de la pluralidad de los intereses y las ideas, y finalmente, la responsabilidad de cada uno de orientaciones culturales comunes"¹⁸³.

Sobre el primer principio se tendrá que trabajar arduamente en una red de comunicaciones con discursos donde los conocimientos alienten una comprensión activa acerca de los valores estructurales y situaciones sociales e históricas concretas que afectan la vida de los jóvenes y niños, y de manera más general a la institución y la vida comunitaria, ello dará elementos para descifrar críticamente su presencia y la de otros en el mundo, ni aislada o acabada, y si perteneciente a entornos construidos por la comunidad humana que le permite ejercer activamente su capacidad para definir, comparar, imaginar, escoger, decidir aquellas acciones individuales o colectivas que mas convengan a la transformación y proyección de su vida y realidad.

Acerca del siguiente principio es necesario que ideas e intereses confluyan dentro y fuera de las relaciones institucionales, que tomadas como fuente principal de

¹⁸³ Touraine, Alain. "Crítica de la Modernidad", p. 321

demandas y de conflictos individuales y colectivos, deben ser objeto de un análisis y evaluación constante por parte del equipo educativo que les permita darse cuenta del funcionamiento de la cultura de los chicos y establecer con ello la posibilidad de un diálogo abierto a la comunicación y participación interpersonal, que a la vez que reconstruye imágenes y sentidos del mundo, facilita el nexo que se puede crear con nuevos conocimientos y realizar negociaciones políticas centradas en la búsqueda de una mejor convivencia, basada a su vez en la unión inseparable de dos principios: de igualdad y de diferenciación, que fundidos en uno solo, aporte a los individuos ese reconocerse miembros de la humanidad con similares capacidades de devenir sujetos, más con rasgos de expresión cultural y modos de vida heterogéneos con las que se debe aprender a vivir y respetar.

Aquella fusión asimismo facilitará para los sujetos el "combinar la participación en el mundo de la energía y de la información, en el mundo de la técnica y del dinero, con la puesta en marcha de un proyecto cultural o colectivo en el que pasado y futuro se funden"¹⁸⁴, pues solo en esta combinación, característica de la vida democrática, los niños y jóvenes mantendrán, desde el planteamiento que en conjunto elaboren dentro de la institución, la necesaria pero equilibrada relación con espacios laborales, recreativos, culturales; habilidades físicas y de pensamiento en relación con lo que se estudia, sus contactos con los medios de producción y distribución de información; todas ellas relaciones de las cuales no pueden ni deben escapar, pues constituyen la realidad en la que se mueven, pero que pueden aprender a utilizar y canalizar en la construcción de sus subjetividades, que hagan valer sus demandas sociales y derechos culturales, al mismo tiempo que oponen un cerco a la violencia, deshumanización y dependencia de que han sido objeto.

Finalmente la responsabilidad de cada uno respecto a orientaciones culturales comunes tendrá en primera instancia que valorarse y fundarse en el respeto; no por un valor dado externamente, sino dado por su propio ejercicio narrativo que resalte la heterogeneidad y diversidad histórica y cultural existente, de la cual tanto en lo individual como en lo grupal se tendrá que responder, en tanto se generen marcos

¹⁸⁴ Touraine, Alain. "A la búsqueda...", p. 161

institucionales de libertad para realizar ejercicios de continuo cuestionamiento en lo referente a la creación de anécdotas, memorias, opciones lingüísticas, conductuales, presencia de tradiciones históricas y formas de conocimiento que la comunidad produce y ha producido, que empapadas de sentimientos, miedos, deseos, emociones, les plantean un sentido y apoyo a sus experiencias, que si bien pueden ir cambiando, también tendrán que evaluar su presencia en el mundo y la decisión de continuar una lucha por mantener sus modos de expresión y vida.

Vemos entonces que nuestra propuesta se cierne sobre el imperativo de construir un proyecto que tome al Cuidado de sí como el referente ético y a la vez político, que permite vincular tanto la producción de narrativas que dan apertura a conocimientos y significados diferentes de las experiencias inmediatas de los jóvenes y niños que están en el Programa Moscas Ley, con sus posibilidades de ampliación sobre la comprensión que tienen de sí mismos y del mundo, para que de manera reflexiva se construyan como sujetos de acuerdo, decisión y acción, sin olvidar que en el mismo está presente el sujeto que imagina, sueña y desea plantearse nuevos horizontes que le lleven a concretar sus necesidades sociales en formas de vida dignas de aportar y ser tomadas en cuenta en la transformación de su singularidad y realidad social.

CONCLUSIONES.

La articulación metodológica que realizamos a lo largo de este trabajo nos permitió tener una actitud siempre de apertura en la búsqueda de una mejor comprensión del objeto de estudio, por lo tanto no podemos pretender que nuestras conclusiones guarden una postura de acabamiento.

En este sentido y siendo nuestra tesis la Resignificación del Vínculo Pedagógico dentro del Programa Moscas Ley, nuestra tarea se enfocó en primer lugar a identificar los elementos que, situados y problematizados en la dinámica de la época presente, se ponen en juego en la constitución del mismo.

Entre los elementos que fueron dando pauta y cuerpo a nuestro análisis, está el de la cuestión de lo pedagógico; fue necesario aclarar su sentido, como una conexión, ligue de dimensiones donde maneras de ser y de actuar humano pueden ser construidas y expresadas a partir de la presencia del elemento formativo, con el cual se dota a los individuos, desde la consideración de su devenir histórico, de esa capacidad de dar respuestas y sentido a su propia realidad y vida; aunque por otro lado, también se distinguió la posibilidad de generar extrañamientos y disolución de los sujetos según se configure el contenido discursivo y forma de articulación entre maneras de conocer, relaciones de poder, maneras de aprehender y transformar el ser de los sujetos o en otras palabras, la articulación entre las dimensiones éticas, estéticas, políticas y gnoseológicas, presentes en toda acción pedagógica y por lo tanto humana, en donde también se verá aclarada la relación mantenida con la alteridad, con aquel otro distinto al sujeto que lo provoca, paraliza, cuestiona, ama, pero con quien tiene que vérselas para poder vivir y ser como desea.

Reconocidos estos elementos vimos las repercusiones que la Modernidad le ha implicado al propio vínculo, pasando por momentos donde la lucidez formativa se consideraba alcanzada si existía una plena correspondencia histórica entre el actuar de los individuos, las instituciones y las producciones culturales. La sensibilización, el encuentro del sujeto consigo mismo y con otros debía estar guiada por un trabajo racional, el acuerdo y mínima contradicción; no obstante ello se vio transformado en

segmentación especializada de aprendizajes y conductas acordes al dictado de las ciencias, la tecnología y el juego económico de la producción y consumo, que hoy se traduce en una mayor difuminación del sujeto y de todos sus ámbitos de expresión, que le sirven como referentes de conciencia y de totalidad para sí mismo.

Apreciamos que esta situación con el Neoliberalismo se ve arraigada, pues priva la determinación de los mercados financieros, la división social y así el dominio de algunas regiones, culturas, grupos, por sobre aquellos que están siendo desposeídos de todo tipo de recursos.

Se comprende desde ahí y como estrategia de contención social el asistencialismo institucional, definido y controlado por iniciativas sobre todo de corte privado, que no son otras mas que formas de servicio al alcance de unos cuantos y que responden a las políticas sociales impuestas por el mismo mercado, empujando a la sociedad al acoplamiento de esas determinaciones, entre ellas en el ámbito de lo educativo, que refuerza jerarquizaciones meritocráticas de instituciones e individuos.

Promoción y Acción Comunitaria es un ejemplo de este tipo de instituciones que buscan responder al impacto que han provocado las políticas económicas por sobre las sociales, en particular el incremento de niños y jóvenes expulsados a las calles a quienes se pretende cuidar y educar como un servicio al que tienen derecho, pero ocultando el control que se ejerce sobre ellos.

Por eso a nivel de lo pedagógico, el Vínculo se ve fragmentado y con ello dificultando la formación de lo humano, vista sólo como la estructuración planificada y eficiente de las relaciones de los individuos con conocimientos múltiples, las cuales se validarán a partir de la producción de un desarrollo lineal y permanente de sus conductas y capacidades adaptativas a realidades inamovibles, sean éstas particulares, históricas o culturales.

En respuesta y como un primer esbozo a la resignificación del Vínculo Pedagógico, se tomaron elementos de las propuestas de Sócrates y Nietzsche, que puestas en un marco de análisis presente, bosquejé un Vínculo Pedagógico abierto a nexos con el

saber, con la reflexión, donde se pone en juego lo racional e irracional, lo sensible, los deseos, los valores, normas y relaciones sociales; el espíritu, la cultura, el lenguaje, etc., para delinear un vínculo mejor constituido y abierto a la formación de sujetos que den respuesta a sus propias necesidades de sentido y de replanteamiento de la realidad.

Identificados los elementos del vínculo, su situación en el marco de la Modernidad y el Neoliberalismo, pasamos el análisis a un nivel particular (PACO I.A.P.) en su Programa Moscas Ley, donde la fragmentación de las dimensiones del Vínculo Pedagógico es una característica que corresponde en primera instancia a la situación general que el mismo guarda con respecto a la primer parte del análisis y que a su vez fundamentan rasgos de exclusión sufridos por niños y adolescentes empujados a las calles, pero proyectados y replanteados desde el momento en que se integran a un marco institucional en diferentes niveles a través de las relaciones, códigos, expectativas de normalización, etc.

La existencia de este tipo de instituciones pretende contener desde la focalización de sus servicios, parte de esa dinámica de exclusión social y pese a que la mayoría de los niños y adolescentes son obligados a vivir dentro de las mismas, éstas se vislumbran como el único espacio que les permite tener acceso a otros ámbitos de convivencia social y cultural, aunque les implique pasar por momentos sutiles o abiertos de violencia al toparse con estructuras y marcos educativos que no contemplan la carga de experiencias vividas que los hacen mirar al mundo y a sí mismos de maneras diversas, muchas veces o la mayoría de las veces, contrarias a la normatividad y al fin educativo planteado por aquellas, vueltas mas bien en espacios de dominación, pues todo está dispuesto para forzar un cambio o una adecuación de las conductas.

Por eso los educadores ven la formación como integral, suma de prácticas de diversa índole que pretenden subsanar las necesidades educativas de los jóvenes, aunque ni idea se tiene de sus implicaciones teórico-prácticas. Ven el conocimiento como una mera cuestión de transferencia y no de construcción. La acción ética como adecuación a normas sociales ya establecidas, que unida a la reducción de las acciones políticas individuales o colectivas a mero cumplimiento de mecanismos de control; se limitan al

máximo las posibilidades de acción para transformar sus entornos, incluyendo en ello la ausencia de sensibilidad estética que se limita a momentos esporádicos de recreación sin miras a proyectar creativamente su vida.

Pese al discurso de los educadores que intentaron legitimar sus acciones, se apreció la carencia de un proyecto de trabajo general con principios claros y definidos que orienten sus prácticas, ni mucho menos se encontró claridad y fuerza en sus proyectos personales, por lo que el espacio educativo es más bien ambiguo y contradictorio, resultando en la vivencia cotidiana del control y vigilancia de acciones y relaciones de corte asistencialista que implican una reiteración y adecuación constante a las mismas, pero teniendo en su haber toda una carga emocional de agresión, ironía y astucia, que manifiestan en mayor o en menor grado todos los actores institucionales, especialmente los niños y adolescentes a quienes esta carga les aumenta por el estigma de anormalidad social a ellos otorgada, aunque más bien estas expresiones son formas de manifestar su rechazo y oposición a las acciones y carencias formativas del programa.

La propuesta realizada intenta recuperar algunos elementos del análisis, ahondando sobre todo en el sentido que la formación tendría que tener, tomando al Cuidado de sí como el principio filosófico conductor de ello, pues la Pedagogía, siendo "el valor práctico de la Filosofía"¹⁸⁵, toma de ésta su fuerza constructiva y ordenadora de sentidos sobre la vida humana, el mundo, la cultura. Y anclando en estos sentidos la metódica de su acción, la Pedagogía cuenta precisamente con una fuente, con un hilo conductor que oriente la construcción de mediaciones, nexos y prácticas formativas que se correspondan con aquellos sentidos para llegar a la realización concreta de los mismos.

Por eso el Cuidado de sí como principio filosófico, permite a los educadores colocar a los niños y adolescentes en el centro de las acciones, objetivos de formación, de tal modo que puedan ir constituyéndose en sujetos, poniendo en contacto elementos históricos, culturales, personales, comunitarios; formas de conocer, de relación con los otros y el poder; maneras de ver la vida, expresar sus deseos, sueños y anhelos. Un

¹⁸⁵ Jaeger, Werner. "Paideia", p. 293

Cuidado de sí que interroga la acción del educador pero que pone en sus manos la responsabilidad de encausarlo para sí y con ello para los otros.

Se replantean así las dimensiones del propio vínculo. Lo ético y estético se conllevan uno al otro; la creación y sensibilidad de la propia existencia de los niños y jóvenes, colocada bajo la acción de una voluntad conscientemente orientada, reflexionada desde nuevos sentidos dados al conocimiento de la realidad, el valor que les representan y el dominio que tengan sobre ellos, construyen nuevas posibilidades para devenir sujetos, aunque no se niegan aquellos ámbitos inexplicables del instinto, de lo extraño o de lo inconsciente que también forman parte de ese devenir.

Esta relación ético-estética implica que los sujetos se pongan en movimiento, se manifiesten y hablen, como un acto para reconocerse a sí mismos, donde un trabajo intertextual organizado será necesario. Así la lectura y la escucha, la escritura y la expresión, serán ejercicios importantes para la formación de los actores del programa, pues las voces construidas y emitidas, a la vez que toman sentido, también toman un lugar frente a las relaciones mantenidas.

Esto replantea la acción de la dimensión política frente al poder pues se abre la posibilidad de crear estrategias de convivencia o de distanciamiento que aporten para sí mismos y sus espacios de relación, los cambios necesarios para autogobernarse, para reconocer y definir su vida en común, dando cabida a las voces que permitan una construcción democrática de sus acciones, espacios y formas de vida.

En su resignificación, el Vínculo Pedagógico no pretende obtener las armas para realizar una anticipación premeditada de conductas y saberes, pues el mismo contempla el reconocimiento de la vida de los actores del programa, por ello tenderá a la apertura, a que dentro de sus dimensiones existan también relaciones con elementos heterogéneos, incalculables, que enriquecerán la libertad de los sujetos para constituirse como ellos decidan en su proyecto de existencia.

Si bien el centro de nuestro trabajo es el Vínculo Pedagógico, también nos permite reconocer que toda práctica educativa tiende a llevarnos hacia otro lugar, a salir del

lugar en donde nos encontramos. Pero muchas veces los lugares se reducen y determinan de antemano. Así el resultado de este trabajo permite vislumbrar un ejercicio pedagógico que consideramos completo, aunque no acabado, pues el análisis sobre el vínculo, independientemente de su ubicación en un lugar específico, como lo hemos realizado, permite de una forma general reflexionar sobre su constitución, su problemática actual y dar pauta a su existencia en muchos otros espacios donde el trabajo pedagógico se pretenda o se esté realizando.

Para los educadores es una invitación a dejar de ser superficiales, ambiguos e incoherentes; a encontrar en cierta medida por la confrontación reflexiva, respuesta a sus silencios, violencias, y manipulaciones ejercidas sobre los niños y adolescentes.

También es una invitación a entablar como equipo educativo un diálogo permanente con los demás actores institucionales, de tal modo que el ejercicio pedagógico pueda hacerse presente a niveles de una praxis mas completa y acorde con la realidad vivida, que si bien siempre estará atravesada por dimensiones de poder, también es posible realizar propuestas concretas que busquen un equilibrio en las mismas.

Queremos que el trabajo realizado con niños y jóvenes que han estado en la calle se deje de ver como un trabajo compasivo cargado de buenas intenciones y se tome por los actores del programa como un trabajo serio que implique la estructuración de una línea formativa abierta a la reflexión continua, al diálogo y escritura sobre los principios que le den fundamento, así como de los proyectos de vida que pueden comenzar a conquistarse, crearse e inventarse cada vez, a tomar una forma, si no definitiva, si clara y con implicaciones de apertura en los criterios de libertad para la constitución de cada niño y joven como sujeto.

Por otro lado y a nuestra consideración, este trabajo puede dar la pauta para la investigación de otras tesis. Una de ellas centrada en la necesidad de los educadores por dar continuidad a su propia formación, ya que como lo mencionamos, el papel que juega el educador en los procesos formativos es muy importante, papel que requiere de una constante interpretación realizada por el propio educador, que deje claras tanto sus

apuestas presentes como la reconstrucción de su tarea, necesaria para superar multitud de fuerzas que limitan y dominan muchas veces su quehacer.

También como posible tesis a investigar, sería el acercamiento mas profundo a la construcción de las culturas juveniles en diversos lugares y contextos, para que reconociendo sus múltiples imágenes y complejidades históricas, se pudiese realizar una interpretación de éstas y construir encuentros formativos más abiertos a la libertad de sus expresiones y desde ahí trazar nuevos horizontes para formular preguntas y ensayar la comprensión de otras respuestas sobre lo que les acontece y sus alternativas posibles de acción.

Por último creemos que ante el cambio continuo de los paisajes sociales, que en los tiempos que corren se están produciendo, multitud de factores se hacen presentes y tensan situaciones en donde las diversas comunidades humanas son violentadas, excluidas, empujadas a realizar cambios de vida, de territorio, de cultura y tantos otros cambios, que necesariamente implican entablar nuevas formas de relación social. Ello abre espacios de investigación educativa, donde a nuestro parecer, el punto clave estará en la relación metodológica entre la subjetividad y la ética, donde comprendiendo a los sujetos y sus realidades, se puedan construir nuevos principios de vida según valores, juicios y orientaciones, sea a nivel de particularidades o a niveles institucionales que busquen evitar que los cambios sufridos estén envueltos por la intolerancia o la violencia y si abiertos a una convivencia marcada por el respeto humano.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, Nicola. **Diccionario de Filosofía**. FCE, México, 1961.
- Álvarez Uría, Fernando (et al), **Neoliberalismo vs Democracia**. Col. Genealogía del poder No. 29. La piqueta. Madrid, España, 1998.
- Barnen, Rádda y UNICEF. **Menores trabajadores y de la calle en Mesoamérica**. Childhop, Guatemala, 1992.
- Bourdieu, Pierre (et al), **El oficio del sociólogo**. 2ª ed. S. XXI, México, 1978.
- Buckingham, David. **Crecer en la era de los medios electrónicos**. Morata, Madrid, España, 2002
- Carrizales Retamoza, Cesar (et al), **Arte y Pedagogía**. Lucerna Diogenis. Col. Nos amábamos tanto, No. 4, México, 1998.
- Carrizales Retamoza, Cesar. **Iconopedagogía cinematográfica**. Lucerna Diogenis, Col. Nos amábamos tanto, No. 20, México, 2004.
- Castells, Manuel. **La era de la información. El poder de la identidad**. V. II S. XXI, México, 2000.
- Comenio, Juan Amós. **Didáctica Magna**. 4ª ed., Porrúa, México, 1991.
- De la Garza Toledo, Enrique (comp.), **Antologías para la actualización de los profesores de licenciatura. Hacia una metodología de la reconstrucción**. UNAM-Porrúa, México, 1988.
- De la Roca Ríos, Rocío. **De la juventud. Navegaciones contra y multiculturales**. Lucerna Diogenis, Col. Nos amábamos tanto, No. 18, México, 2003.
- Desiato, Massimo. **Nietzsche. Crítico de la posmodernidad**. Monte Ávila eds. Latinoamericana. Cátedra de Filosofía UNESCO, 2000.
- Devalle, Susana (comp.), **Poder y cultura de la violencia**. Colegio de México, México, 2000.
- Eco, Umberto. **Apocalípticos e Integrados**. Lumen, Barcelona, España, 1990.
- Ferrater Mora, José. **Diccionario de Filosofía**. No. 4, 5ª ed., Alianza, Madrid, España, 1984.
- Fernández Nardo, Ignacio. **El concepto de formación en la Fenomenología del Espíritu de Hegel y sus implicaciones pedagógicas**. Tesis de licenciatura en pedagogía, ENEP-Aragón, UNAM, México, 2000.
- Foucault, Michel. **Estrategias de Poder**. Vol. II, Paidós Básica, Barcelona, España, 1999.
- Foucault, Michel. **Ética, Estética y Hermenéutica**. Vol. III, Paidós Básica, Barcelona, España, 1999.
- Foucault, Michel. **Hermenéutica del sujeto**. Curso del Collège de France 1981-1982. 2ª ed., FCE, México, 2002.
- Foucault, Michel. **Tecnologías del Yo y otros textos afines**. Paidós I.C.E.-U.A.B., Barcelona, España, 1990.
- Foucault, Michel. **Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión**. 19ª ed. S. XXI, México, 1991.
- Freire, Paulo. **Pedagogía de la Autonomía**. 4ª ed. S. XXI, México, 2000
- Freire, Paulo. **Política y Educación**. S. XXI, México, 1997.
- Gadamer, H. Georg. **Verdad y Método**. Vol. I, Sígueme-Salamanca, España, 1997.
- García Ugarte, Martha Eugenia. **Los pequeños nómadas de la ciudad**. Centro de Investigaciones Sociales UAQ, México, 1989
- Giddens, Anthony y Hutton, Will. **En el límite. La vida en el capitalismo global**. 2

- Kriterios TUS QUEST, Barcelona, España, 2001.
- Giroux, Henry. **La escuela y la lucha por la ciudadanía**. S. XXI, México, 1993.
- González, Alejandra y Gercman, Beatriz. **De poetas, niños y criminalidades. A propósito de Jean Genet**. Col. Nombre propio. No. 4, El Signo, Buenos Aires, Argentina, 2003.
- Guinsberg, Enrique. **Normalidad, Conflicto Psicológico, Control Social**. Plaza y Valdés, UAM Xochimilco, México. 1996.
- Gwin, Catherine y Feinberg E. Richard (coords.), **La reestructuración del FMI en un mundo multipolar**. Centro de estudios monetarios latinoamericanos. México, 1991.
- Hegel, G. Federico. **Enciclopedia de las ciencias filosóficas**. Juan Pablos Editor, México, 1974.
- Hegel, G. Federico. **Fenomenología del espíritu**. FCE, México, 1978.
- Hegel, G. Federico. **Propedéutica filosófica: Teoría del derecho, de la moral y de la religión**. No. 9, UNAM, México, 1984.
- Horkheimer, M. y Adorno, Theodor. **Dialéctica de la ilustración**. Trotta, Madrid 1994.
- Hoyos Medina, Carlos A. **Epistemología y discurso pedagógico; razón y aporía en el proyecto de modernidad**. En formación de profesionales de la educación. UNAM-UNESCO-ANUIES, México, 1990.
- Hoyos Medina, Carlos A. **Epistemología y Objeto Pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia?** Plaza y Valdés, UNAM, México, 1997.
- Jaeger, Werner. **Paideia**. 7ª reimp. FCE, México, 1985.
- Larrosa, Jorge. **La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación**. Barcelona, España, 1996.
- Larrosa, Jorge. **Escuela, Poder y Subjetivación**. La piqueta, Madrid, España, 1995.
- Levinas, Emmanuel. **El tiempo y el otro**. Paidós, I.C.E./U.A.B., Barcelona, España, 1993.
- Liotard, Jean-François. **La condición posmoderna. Informe sobre el saber**. Rei, México, 1990.
- Marcuse, Herbert. **El hombre unidimensional**. Joaquín Mortiz, México, 1993
- Mardones, José y Ursua, Nicanor. **Filosofía de las ciencias sociales y humanas**. Fontamara, España, 1993.
- Mccain Yañez, Jennifer y Santiago Reyes, Maribel. **La actividad política en la formación del pedagogo**. Tesis de licenciatura en pedagogía. ENEP-Aragón, UNAM, México, 1998.
- Medina Carrasco, Gabriel (comp.), **Aproximaciones a la diversidad juvenil**. El Colegio de México, México, 2001
- Meneses Díaz, Gerardo. **Formación y teoría pedagógica**. Lucerna Diogenis. Col. Nos amábamos tanto, No. 8, México, 2002.
- México-Cataluña, Fundación I.A.P.; Salud Familiar y Comunitaria, Fundación I.A.P.; Arquidiócesis de México I.A.P. **Proyecto de Sectorización del área de sociología**. Sector 1, México, 1997.
- Nietzsche, Federico. **Así habló Zaratustra. Un libro para todos y para ninguno**. Fontamara, México, 1994.
- Nietzsche, Federico. **El origen de la tragedia y obras póstumas, de 1869 a 1873**. 3ª ed. Aguilar, 1951.
- Nietzsche, Federico. **Genealogía de la Moral**. Alianza, Madrid, España, 1978.
- Nietzsche, Federico. **Más allá del bien y del mal**. Fontamara, México, 1997.
- Nietzsche, Federico. **Obras inmortales**. T. IV, Teorema, España, 1985.

- Oriol Costa, Pere; Pérez Torneo, José Manuel y Tropea, Fabio. **Tribus Urbanas**. Paidós, Buenos Aires, Argentina, 2001.
- Platón. **Diálogos**. 19ª ed., Porrúa, México, 1981.
- Platón. **Obras de Platón: Eutifrón, Apología, Critón**. UNAM, México, 1965.
- Puiggrós, Adriana (et al), **En los límites de la educación. Niños y jóvenes de fin de siglo**. Homosapiens, Santa Fe, Argentina, 1999.
- Puiggrós, Adriana. **Imaginación y crisis en la educación latinoamericana**. Aique, Argentina, 1994.
- Touraine, Alain y Khosrokhachor, F. **A la búsqueda de sí mismo. Diálogos sobre el sujeto**. Paidós, Barcelona, España, 2002.
- Touraine, Alain. **Crítica de la modernidad**. 1ª reimp. FCE, México, 2002.
- Touraine, Alain. **¿Podremos vivir juntos?** FCE, México, 2001.
- Vázquez, Rodolfo Ángel. **Neoliberalismo y crisis**. UTAL, 2001.
- Wojner, Irene. **Estética y pedagogía**. FCE, México, 1963.
- Zemelman, Hugo. **Uso crítico de la teoría en torno a las funciones analíticas de la totalidad**. Colegio de México, México, 1987.
- Zuluaga Gutiérrez, Isabel. **Historia de la educación**. Narcea, Barcelona, España, 1972.

ARTÍCULOS.

- Álvarez Uría, Fernando. "Retórica Neoliberal". En Álvarez Uría, Fernando (et al), **Neoliberalismo vs Democracia**. Col. Genealogía del poder No. 29. La piqueta. Madrid, España, 1998.
- Anderson, Perry. "Balance del Neoliberalismo". **Revista Vientos del Sur** No. 6, México, 1995.
- Banco Mundial. **El grupo del Banco Mundial**. Mundiprensa, Madrid, España, 2001
- Beck, Ulrich. "Vivir nuestra propia vida en un mundo desbordado: Globalización y Política". En Giddens, Anthony y Hutton, Will. **En el límite. La vida en el capitalismo global**. 2 Kriterion TUS QUEST, Barcelona, España, 2001.
- Burnett, Nicholas y Patins, Harry A. "Educación y evolución de la economía mundial". En Tedesco, Juan Carlos (redactor), **Perspectivas**. Revista trimestral de educación comparada. No. 102, Vol. XXVII, No. 2. Junio, México, 1997.
- Caffarelli, Constanza. "Caras y Caretas. Reflexión sobre la institución asilar como vitrina urbana y la construcción del estigma en sectores de vulnerabilidad psicosocial". www.univchile.ponencias
- Canción del mamut. <http://kult/kulthom>.
- Cejas Minuet, Mónica. "Pensar en el desarrollo como violencia. Algunos casos en África". En Devalle, Susana (comp.), **Poder y cultura de la violencia**. Colegio de México, México, 2000.
- Comunitaria, Promoción y Acción I.A.P. **Documento Multimedia**. PACO I.A.P., México, 2000.
- Enguita, Mariano. "Neoliberalismo, neocapitalismo y educación". En Álvarez Uría, Fernando (et al), **Neoliberalismo vs Democracia**. Col. Genealogía del poder No. 29. La piqueta. Madrid, España, 1998.
- Espinosa y M., Ángel. "Conocimiento e investigación". En Hoyos Medina, Carlos A. **Epistemología y Objeto Pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia?** Plaza y Valdés, UNAM, México, 1997.
- Gentili, Pablo. "El consenso de Washington". En Álvarez Uría, Fernando (et al), **Neoliberalismo vs Democracia**. Col. Genealogía del poder No. 29. La piqueta. Madrid, España, 1998.
- Husen, Torsten. "Programa para la educación de los ciudadanos del mundo". En Tedesco, Juan Carlos (redactor), **Perspectivas**. Revista trimestral de educación comparada. No. 102, Vol. XXVII, No. 2. Junio, México, 1997.
- Jiménez Lupercio, Arturo. "La dimensión estética de la educación". En Carrizales Retamoza, Cesar (et al), **Arte y Pedagogía**. Lucerna Diogenes. Col. Nos amábamos tanto, No. 4, México, 1998.
- Larrosa, Jorge. "Tecnologías del yo y Educación". En Larrosa, Jorge. **Escuela, Poder y Subjetivación**, La piqueta, Madrid, España, 1995.
- Levy, Pierre. "Nuevas tecnologías e inteligencia colectiva". En Tedesco, Juan Carlos (redactor), **Perspectivas**. Revista trimestral de educación comparada. No.102, Vol. XXVII, No. 2. Junio, México, 1997.
- Lowy, Michael. "Ética, política y utopía societaria". En Álvarez Uría, Fernando (et al), **Neoliberalismo vs Democracia**. Col. Genealogía del poder No. 29. La piqueta. Madrid, España, 1998.
- Mandoky, Katia. "La estética de la educación escolar". En Carrizales Retamoza, Cesar (et al), **Arte y Pedagogía**. Lucerna Diogenes. Col. Nos amábamos tanto, No. 4, México, 1998.

- Martyniuk, Claudio. "Contramundo". En González, Alejandra y Gercman, Beatriz (et al). **De poetas, niños y criminalidades. A propósito de Jean Genet**. Col. Nombre propio. No. 4, El Signo, Buenos Aires, Argentina, 2003.
- Mayor, Oficialía. **Cédula de control de instituciones**. SHCP, México, 1998.
- Meneses Díaz, Gerardo. **Simposio sobre Epistemología y Pedagogía**. ENEP-Aragón, UNAM, 1995.
- Orellano, Miguel. "Los jóvenes, la escuela y el mundo del trabajo: Algunas reflexiones acerca de la producción". En Puiggrós, Adriana (et al), **En los límites de la educación. Niños y jóvenes de fin de siglo**. Homosapiens, Santa Fe, Argentina, 1999.
- Ortíz, Lourdes. "Las cosas van por sí mismas". En Álvarez Uría, Fernando (et al), **Neoliberalismo vs Democracia**. Col. Genealogía del poder No. 29. La piqueta. Madrid, España, 1998.
- Power, Colin. "Aprender ¿medio o fin? Una ojeada al Informe Delors y a sus consecuencias para la reforma educativa". En Tedesco, Juan Carlos (redactor), **Perspectivas**. Revista trimestral de educación comparada. No. 102 Vol. XXVII, No. 2. Junio, México, 1997.
- Redondo, Patricia y Thisted, Sofía. "Las escuelas primarias <<en los márgenes>>". En Puiggrós, Adriana (et al), **En los límites de la educación. Niños y jóvenes de fin de siglo**. Homosapiens, Santa Fe, Argentina, 1999.
- Rendueles Olmedo, Guillermo. "La psiquiatría como mano invisible". En Álvarez Uría, Fernando (et al), **Neoliberalismo vs Democracia**. Col. Genealogía del poder No. 29. La piqueta. Madrid, España, 1998.
- Sánchez Puentes, Ricardo. "La investigación científica en ciencias sociales". **Revista Mexicana de Sociología**. No. 1, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, México, 1969.
- Thais, Consultoría de Desarrollo Social. "Todos los caminos llevan a Paco. Una historia que contar". En **Programa de apoyo integral a niños callejeros**. THAIS-QUIERA, México, 1998.
- Varela, Julia. "La escuela pública no tiene quien le escriba". En Álvarez Uría, Fernando (et al), **Neoliberalismo vs Democracia**. Col. Genealogía del poder No. 29. La piqueta. Madrid, España, 1998.

ANEXOS

CUESTIONARIOS PARA ENTREVISTAS

DE EDUCADORES Y COORDINADORA.

1. ¿Tiene como educador un proyecto educativo?
2. ¿Cuáles son los fundamentos de su proyecto?
3. ¿Se vincula su proyecto educativo con el proyecto institucional?
4. ¿Cuáles son los elementos que integran su proyecto educativo?
5. ¿Su programa o proyecto educativo presenta algún vínculo con las políticas educativas? ¿En qué puntos?
6. ¿Qué críticas le hace al proyecto institucional?
7. ¿Cuál cree usted que sea hoy la imagen de los jóvenes? ¿A qué atribuye esta imagen?
8. ¿Usted tiene o maneja alguna propuesta de formación para los niños o adolescentes?
9. ¿Cuáles son las metas que se plantea usted con respecto a la formación de los niños o adolescentes?
10. ¿Sus metas coinciden con las metas de los demás educadores y con las que plantea la propia institución? ¿En qué sentido?
11. ¿Cuál es el papel que juega usted dentro de esta institución?
12. ¿Existe algún criterio de acción particular que oriente su relación con los niños y adolescentes? ¿Cómo lo ejerce?
13. Desde su práctica educativa ¿cómo concibe la relación con el conocimiento?
14. ¿En su proyecto educativo cómo se trabajan las experiencias informales que los niños y adolescentes traen consigo?
15. ¿Hay alguna relación entre su proyecto educativo y el departamento de Trabajo Social?
16. ¿Cuáles son los criterios de autoridad que pone en acción en su práctica educativa?
17. ¿Cómo explica la relación enseñanza-aprendizaje vivida en su espacio educativo?
18. ¿Podría decirnos algunos de los elementos que usted considera necesarios en la relación enseñanza-aprendizaje?
19. ¿Cuáles son los principales problemas que tiene con los niños o adolescentes? ¿Cómo les da solución?
20. ¿Hay algunos elementos que desde la dirección le aporten algo a su propio proyecto educativo?
21. Mencione algunos de los criterios educativos realizados por la coordinadora que aporten algo a su propio proyecto educativo.

DE TRABAJADOR SOCIAL.

1. Desde su perspectiva ¿Cuáles son los elementos necesarios para orientar a los niños y adolescentes?
2. ¿Para usted cuál es la situación que viven los jóvenes y por qué cree que ésta se haya dado?
3. ¿Ha creado alguna propuesta de asesoría para los niños y adolescentes? ¿En qué la fundamenta?
4. ¿Cuál es el mayor problema que usted tiene en el momento de relacionarse con los niños y adolescentes? ¿Cómo los resuelve?
5. ¿Cómo se vincula su labor orientadora con el trabajo realizado por los educadores?

6. ¿Qué crítica le haría al programa que da servicio a los niños y adolescentes?
7. ¿Cuáles son los elementos que desde la dirección le aportan orientación al trabajo realizado por su departamento en relación con los niños y adolescentes?
8. ¿Cómo se espera que los niños y adolescentes participen en el programa institucional?
9. ¿Las políticas institucionales permiten al departamento de trabajo social desarrollar sus propuestas de orientación para los niños y adolescentes? ¿Cómo cuáles?
10. Desde su experiencia institucional ¿cómo definiría el perfil del trabajador social que se relaciona con los niños y adolescentes?
11. Frente a los objetivos institucionales en relación a los niños y adolescentes ¿Considera que los mismos se están alcanzando? ¿A qué lo atribuye?
12. Desde su perspectiva ¿Cuál es el perfil que el educador de esta institución tiene?

DE LA DIRECTORA.

1. ¿Cómo directora de la institución tiene un proyecto educativo?
2. ¿Cuáles son los fundamentos de tal proyecto?
3. ¿Cuál es la lectura que usted hace con respecto a la juventud de hoy?
4. ¿Existe algún punto de crítica que usted le hace al programa Moscas?
5. ¿Desde dónde comprende usted el hecho de la deserción de los jóvenes en el período de la secundaria?
6. ¿Cómo se vincula usted con las prácticas educativas de los educadores?
7. ¿Cuál es la relación que existe entre las prácticas educativas de los educadores y la labor de los trabajadores sociales?
8. ¿En algún elemento del programa educativo se da respuesta a las políticas educativas que plantea el Sistema Educativo?
9. ¿Cómo expresa usted el perfil del educador que participa en moscas?
10. ¿Hacia dónde está enfocada la acción educativa de los niños y adolescentes?
11. Esta acción educativa ¿en qué se distingue del de otras instituciones?
12. Frente a los conflictos vividos con los niños y adolescentes ¿cuáles son los fundamentos que guían sus criterios de pensamiento y acción?

DE LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES.

Para preguntar a los niños y adolescentes se realizó la proyección de dos cintas cinematográficas que nos dieron la pauta para la realización de las preguntas: Trainspotting o La vida en el abismo y Al maestro con cariño.

1. ¿Por qué Mark no logró quedarse encerrado en el cuarto que había preparado para dejar de drogarse?
2. ¿Cómo entiendes la escena donde Mark se mete al escusado por los dos supositorios de droga?
3. ¿Por qué crees que los jóvenes de la cinta se drogan, se alcoholizan, roban y demás?
4. ¿Qué opinas sobre la manera en que estos chavos viven?
5. ¿Cómo cambió la vida del güerito después de que se inyectó heroína? ¿Qué te parece ese cambio?
6. ¿Cuándo Mark decidió irse a Londres? ¿Cómo le iba?
7. ¿Qué piensas sobre el hecho de que sus amigos lo hayan ido a buscar a Londres?
8. ¿Por qué Mark robó el dinero del negocio de venta de drogas de su amigo? ¿Cuál es tu opinión sobre esto?
9. ¿Te gustó el final de la película? ¿Por qué?

10. ¿Encuentras algún parecido en las vidas de los muchachos de la película con las vidas de algunos de los muchachos que viven en PACO? ¿Por qué?
 11. ¿A qué se dedican los jóvenes que han salido de aquí? ¿Qué piensas de ello?
 12. ¿Crees que el estar aquí en Paco evite que los muchachos caigan en drogas, violencia, etc.?
 13. ¿Alguno de ustedes ha hecho algo parecido a lo que pasa en esta película?
¿Cuándo ha sido?
 14. ¿Cuál personaje les llama más la atención? ¿Por qué?
 15. ¿Cómo se dirige a ustedes su maestro dentro y fuera de su salón?
 16. ¿Qué te parece esa forma de tratarte?
 17. ¿Su maestro les dice cómo comportarse dentro y fuera de clase? ¿Qué les dice?
¿Cómo te sientes con ello?
 18. Se acuerdan que el maestro intentó darles una clase sobre el tema de América, hacer lectura etc. y como estaban haciendo otras cosas, el maestro les preguntó entonces sobre qué temas querían tratar y hablaron del matrimonio, de la moda.
¿Han hablado alguna vez con sus maestros sobre las cosas que se viven en la calle o de las cosas que han vivido con sus familias? o ¿sobre qué temas hablan con ellos?
 19. ¿Cuáles cosas son las que aprendes al estar aquí en PACO?
 20. ¿Les ha pasado que su maestro tome a algún compañero de ustedes de encargo?
¿Han hecho algo ustedes si eso pasa?
 21. A los muchachos ya no les dieron permiso de ir a otro paseo al museo por lo que pasó con el maestro de educación física. ¿A ustedes les ha pasado algo parecido?
¿Cuándo ha sido? ¿Qué han hecho?
 22. El maestro le propuso a Mark que tal vez podría ser instructor de box al terminar la escuela ¿A ustedes sus maestros les dicen algo sobre lo que ustedes van a hacer después de terminar su primaria y secundaria? ¿Cómo qué? ¿Qué piensan de eso?
 23. En la película ¿Por qué piensan que los muchachos y muchachas cambiaron su forma de ser con el maestro? ¿Ustedes qué harían y por qué?
 24. ¿Por qué creen que el maestro rompió su carta donde le dicen que ya tiene otro empleo y decide quedarse como maestro? ¿Qué les parece la decisión del maestro? ¿Ha pasado algo así aquí?
- Preguntas de relación entre películas:
1. ¿Cuáles son las diferencias entre los muchachos de la primer película y los alumnos del maestro?
 2. ¿En qué podríamos decir que se parecen?
 3. ¿Cuál sería el final de la segunda película, si por alumnos el maestro tuviera a los chicos de la primera? ¿Por qué?