



Culturas juveniles

Un problema para la escuela o una posibilidad para el diálogo, el trabajo colectivo y el pensamiento crítico

Adriana Corredor Ortiz¹
Colegio Altamira Sur Oriental. Sede A, jornada mañana.
Localidad cuarta, de San Cristobal.

Resumen

En la sociedad actual se escucha con frecuencia hablar de culturas juveniles como sinónimo de conflictividad, violencia o rebeldía sin causa; por ende, jóvenes que viven situaciones paralelas con múltiples problemas que no excluyen la escuela.

En Altamira Sur Oriental, J.M, esta situación se empezó a hacer visible, con mayor nitidez, en el año 2004, junto con una fuerte resistencia de las generaciones mayores a estudiar, analizar, comprender y trabajar tales cambios. De allí nació entonces un proyecto de investigación, que profundizó en las razones de tanta aprensión y estigmatización frente a estas expresiones juveniles, e incluyó la voz de los jóvenes y sus diferencias en la vida escolar y social. Parte del recorrido se evidencia en la construcción de un currículo para la convivencia reflexiva y transformadora, desde las Ciencias Sociales y la pedagogía crítica.

¹ Licenciada en ciencias sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, especialista en multimedia para la docencia de la Universidad Cooperativa de Colombia y magíster en filosofía de la Universidad INCCA de Colombia. Correo: adrianacorredor4@hotmail.com

Conceptos clave

Cultura Juvenil, Conflictividad, Estigmatización, Currículo, y Pedagogía Crítica.

Introducción

“Nadie es si se prohíbe que otros sean”
Paulo Freire

Referirse al tema de las culturas juveniles en la época actual parece bastante corriente, pues a ellas se alude usualmente en medios de comunicación, comentarios de habitantes de ciudades, barrios, calles y en cualquier otro sitio de socialización incluyendo la escuela. Además, este término, aparece casi siempre como sinónimo de tribus urbanas, y tanto una denominación como la otra, son asociadas, por distintas generaciones, con problema, conflicto y violencia (Cerbino, Chiriboga y Tutivén, 2000). Por ello, es importante evidenciar el desconocimiento que existe sobre este fenómeno social, así como la estigmatización que hay alrededor de lo juvenil (Cerbino, 2006). Desde luego no puede eliminarse la conflictividad de esta problemática de forma romántica (Aranguren, 1985), pero si ampliar y aclarar la lectura sesgada del joven como único promotor de todo tipo de violencia; perfil, que por lo general maneja el ciudadano promedio, y que es común en los imaginarios de cualquier espacio escolar, generando una pseudo convivencia en donde priman la aprensión, la imposición irreflexiva, la satanización y la trivialidad inconexa.

En Latinoamérica, (Barbero, 1997) Europa (Costa, Pérez Torneo y Tropea, 1996) y otras partes del mundo, se han realizado estudios sobre culturas juveniles, que han permitido establecer elementos diferenciadores como situaciones habituales (Filardo, 2002). Son sugestivos los aportes que conceptualizan estas realidades tan cambiantes y complejas, (Reguillo, 2000) sin obviar el análisis detallado y particular de su dinámica social (Machado País, Feixa, Molina y Alsinet, 2002a), (Machado País, Feixa, Costa y Pallares, 2002 b). Sin embargo, vale la pena profundizar en esta problemática, abriendo espacio a la investigación en el contexto escolar aún fuertemente conservador, homogéneo y reduccionista. Este hecho señala un aporte en el conocimiento de lo juvenil y lo pedagógico, no porque sea el primer ejercicio de este tipo que se hace en un colegio, sino porque estos tópicos deben trabajarse en contexto, brindando a la comunidad con la que se trabaja reflexión constante, según sus particularidades, y sin olvidar la relación que tiene el tema juvenil con el sistema social, político y económico vigente.



Altamira Sur Oriental J. M., como institución de básica secundaria y media, “logró su primera promoción de bachilleres en el año 2006. Por hábito había sido una escuela de primaria y el espíritu de la infancia parecía inmóvil” (Y. Fonseca, conversación en clase de Ciencias Sociales, marzo del 2007). No obstante, se dieron cambios coherentes con el tipo de población estudiantil: edad, expectativas, intereses, desencuentros y expresiones de índole diversa que, por supuesto, “generaron preocupaciones, inquietudes y enfrentamientos” (H Meneses, conversación en clase de Sociales, mayo del 2007).

De estas inquietudes nació una propuesta investigativa de orden cualitativo que, desde el 2004 hasta ahora, ha planteado tópicos generadores claves en el trabajo liderado por jóvenes de la institución, cuyo fundamento se cimienta en la pedagogía crítica y la enseñanza problémica.

Del año 2004 al 2007 se generó la primera etapa de observación y profundización en el tema de las culturas juveniles en esta escuela, y el estudio de su historia social, política y cultural en el ámbito mundial. En este escenario la reflexión del contexto escolar es esencial. Su objetivo, hallar el por qué, una visión de la comunidad estudiantil y docente, limitada por prejuicios, y en el cómo se vivencia la estigmatización de ciertos jóvenes por sus caracte-

rísticas. Hasta el momento, como anota el egresado Cristhian Rey (Comunicación personal, correo electrónico, abril 6 de 2010): “las culturas juveniles eran vistas como actitudes infantiles o extrañas, no se pensaba que fueran estilos de vida, (...) ni su importancia en algunos aspectos de su historia. La gran mayoría éramos de mente abierta y veíamos las culturas juveniles como algo natural y luego nos identificábamos con la que teníamos más afinidades, por otro lado surgieron pequeños grupos que discriminaban a los demás por pensamiento, estética y actitudes. (...) Los adultos veían estos cambios como un acto de rebeldía o emancipación de los estudiantes mayores bastante complicado”.

Por tal razón, el proyecto emprendió la tarea de ampliar este panorama, nutriendo con indagación tal vacío, y relacionando la cotidianidad juvenil con documentos serios y diversos, fuentes orales, caricatura, música y el uso crítico de los medios de comunicación.

Los estudiantes encontraron que la violencia en la escuela no es producto directo de la aparición de culturas juveniles sino, entre otras cosas, fruto del constante uso de los estereotipos, señalando otra forma de ilustrar el problema. Entre el año 2008 y 2010 se integraron al proyecto miembros de menor edad e intereses nuevos. Es otra fase, donde se manifestaron distintas tendencias, algunos cambios de mentalidad en los docentes y un marcado acento en la exaltación de lo cultural a expensas de lo político, sin desconocer lo reflexivo de ciertos sectores juveniles. El proyecto abrió más líneas de investigación en el aula, se mantuvieron espacios ganados desde el inicio como el foro juvenil y, finalmente, se elaboró material didáctico y un currículo especializado, demostrando que es posible trabajar lo conflictivo y complejo, para el fortalecimiento de la convivencia juvenil e intergeneracional, de forma reflexiva y en contra de su fragmentación, criminalización y banalización.

Culturas juveniles en altamira sur oriental: una investigación crítica y social, entre la estigmatización y la reflexión

“En nuestra era posmoderna la gente joven existe en el espacio que se da entre la subjetivación (aburrimiento) y la comodificación (terror)... Nuestra cultura de los mass – media se ha convertido en una <<zona amortiguadora>>, en un <<lugar paradójico>>, en el que la juventud de hoy vive una difícil, si no imposible relación con el futuro”
Peter McLaren.

No es sencillo para las generaciones jóvenes y menos aún para las adultas, comprender la fugacidad de la época actual. Además, si se combina esta característica con la fuerza que ha tomado el ámbito cultural sobre otros aspectos de la vida social, (Appignanesi y Garrat, 2002) y se sopesan las transfor-

maciones vividas por la juventud desde hace varias décadas (Sarlo, 1999), el problema se hace más espinoso. A pesar de esto, se respira un ilusorio aire de tranquilidad cobijado en la existencia de una sociedad del conocimiento, la información y del consumo, que da respuesta a todo (Vega Cantor, 2007); aquí cada quien cree que tiene, sabe y conoce más que el otro, y entre un atisbo de conciencia y mucho de inconsciencia se sigue ignorando la realidad. Todos estos componentes confluyen en el espacio escolar cuando es inexcusable un tema tan polémico y cambiante desde su raíz como el de culturas juveniles. No obstante, una de las complicaciones que se observa frente al tratamiento de este tema está en que el dinamismo de toda esta panorámica se envuelve en la inercia escolar, (Mc Laren, 2005), en donde aún se cree que la mirada adulta es la voz de la razón y la verdad, mientras que la mirada juvenil se convierte por lo general en lo errado, impreciso, superficial y simple. Incorporando mayor complejidad, esta situación no aparece sola; está el discurso de la democracia, la diversidad y la libertad de expresión que se integra a la escena escolar, (Apple, 1996) y se desdibuja por la trivialización y manipulación de diversos actores sociales tanto del contexto institucional, (Bernstein, 1998) como del mundo del consumo y el capital, que tienen el lugar más importante en los medios de comunicación, y que se expresan no sólo en los productos que se ofrecen al consumidor, sino en la voz de quienes tienen el control social y manejan el poder, (Piccini y Nethol 1990) generando, en su conjunto, una disputa constante entre generaciones, que bien vale la pena preguntarse si tiene sentido o para quién lo tiene.

En Altamira Sur Oriental este enfrentamiento se convirtió en un eje de indagación en donde “el orden, los valores tradicionales, la religión católica y la uniformidad convergen y batallan contra la pluralidad, diversidad, heterogeneidad y la idea de autonomía como el derecho a aprender a decidir por sí mismo”. (J.D Gómez, apuntes de clase, septiembre de 2005). Mientras que desde la mirada adulta se ataca todo rasgo diferenciador que se considera nocivo, los jóvenes evidencian “la existencia constante en los adultos de una doble moral, (H, Montenegro, conversación en reunión de proyecto, octubre de 2005) esa diferencia tan grande que hay entre lo que se piensa, se dice y se hace”, afectando aspectos más complejos que la transgresión juvenil de la homogeneidad.

Desde esta perspectiva, es latente en los estudiantes el dar sentido y lugar a la forma en que se entiende, expresa y vive la multiculturalidad, el libre pensamiento y el libre desarrollo de la personalidad en su contexto, en comparación con otros escenarios, sus consecuencias, efectos y corolarios.

La escuela por su parte, junto con varios de sus miembros concibe que la respuesta para esta problemática está en la regla, la norma y el estableci-

miento del orden a través de una organización jerárquica, en donde primen por tradición y fuerza unas ideas sobre otras (Apple, 2002) pero la respuesta no es tan simple, y los estudiantes buscan un espacio para evidenciar estos hechos y hacerse algunas preguntas que no tienen cabida en los currículos estándar (Apple, 1997).

Si en la sociedad actual es indiscutible la presencia de las culturas juveniles, y la escuela hace parte de la sociedad y comparte su complejidad en conjunto con sus distintos sujetos sociales y procesos, ¿cómo y por qué se da una constante estigmatización, de ciertos estudiantes, fundamentalmente en el campo de la estética del cuerpo juvenil? Además, si en la escuela se entrecruzan este tipo de situaciones, ¿es posible construirse un currículo alternativo, que permita la reflexión y el posicionamiento social y político de los jóvenes, frente a los diferentes temas que se dibujan alrededor de las culturas juveniles y el sistema social existente? (Corredor Ortiz, 2009 b).

Para desarrollar estos planteamientos fue significativo encontrar un método de investigación capaz de manifestar la forma de pensar de las personas, cómo influyen sus vivencias y sentimientos en su comportamiento, en sus representaciones de la vida actual, en sus principios y contradicciones, sin olvidar la dinámica social en su conjunto (Medina Gallego, 2001). Este procedimiento es frecuente en disciplinas como la sociología, la antropología, la psicología y en el campo educativo, conduciendo a los participantes, en el proceso, a localizar una práctica social definida; un trabajo teórico delimitado y unos aspectos históricos y sociales concretos.



Por la complejidad del tema, culturas juveniles, es primordial un enfoque en donde: lo social sea visto como una construcción histórica y colectiva, presidida por el cambio constante en sus procesos políticos, económicos y culturales; un camino para advertir la acción social con múltiples relaciones entre sujetos dinámicos; lograr puntualizar situaciones en entornos culturales y sociales específicos, mientras que a través de una teoría adecuada se dé estímulo a proyectos serios y rigurosos no opuestos, sino complementarios con su apertura y flexibilidad; un ejercicio ampliamente descriptivo, analítico, interpretativo y argumentativo capaz de generar categorías propias para el análisis (Medina Gallego, 1997). Ver tabla número 1.

Tabla No. 1

ENFOQUE CUALITATIVO DE LA INVESTIGACIÓN		
REFERENTE TEÓRICO	POBLACIÓN	CARÁCTERÍSTICAS
Investigación crítico-social	Comunidad de base: jóvenes Altamira s.o Fase uno: 2004-2007 Fase dos: 2008-2010 Estudiantes participantes en proyecto de aula: 360 Estudiantes participantes en foros juveniles: 750 Docentes altamira s.O: 20 a 22	Perfil colectivo, dialógico, participativo, analítico y transformador
PROCESO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA CON CARÁCTER CRÍTICO SOCIAL		
MOMENTO PRÁCTICO	<ul style="list-style-type: none"> a. Lectura preliminar de la problemática en su contexto y comparación con situaciones similares en otros espacios utilizando saberes y conocimientos de la comunidad. b. Creación de grupos de trabajo para el aula y fuera de ella. c. Examen de la temática explorada en la que reside el problema por delimitar. d. Búsqueda de prioridades para estudiar alrededor del problema principal. 	
MOMENTO TEÓRICO	<ul style="list-style-type: none"> a. Recopilación de conocimientos existentes sobre culturas juveniles. b. Exploración más profunda a nivel documental y bibliográfico. c. Cimentación del referente teórico y conceptual coherente con el problema. d. Lecturas y ejemplos para comprender las particularidades del trabajo de campo. 	
MOMENTO METODOLÓGICO	<ul style="list-style-type: none"> a. Delimitación del problema de investigación. b. Aprender a formular preguntas y tópicos generadores utilizando herramientas derivadas de la enseñanza problemática. c. Formulación de un plan de trabajo. d. Elección de fuentes e instrumentos para desarrollarlo. e. Hacer trabajo de campo iniciando con recolección de información. f. Sistematización periódica de la misma. 	
MOMENTO REFLEXIVO Y TRANSFORMADOR	<ul style="list-style-type: none"> a. Análisis e interpretación de la información. b. Elaboración del discurso explicativo. c. Puesta en común de los resultados propuestas de la comunidad juvenil y docente. d. Realización de documentos escritos, material didáctico y prácticas pedagógicas derivadas del proceso reflexivo. d. Invitación a la continuación de nuevos procesos investigativos. e. Muestra de los alcances evidenciados en logros concretos. 	

Esta investigación adquirió su fortaleza y pertinencia en la comunidad juvenil de Altamira, porque fue capaz de integrar los elementos anteriormente enunciados a una concepción pedagógica vinculada con:

- a. La transformación de las prácticas educativas opresivas y reduccionistas (Tani, Carrancio, Núñez y Pérez – enero de 2004). Es decir, el terreno para ocuparse de las particularidades de la cultura juvenil, atacando la discriminación, el rechazo y el señalamiento constante; además, abrir otra vía para comprender y analizar el conflicto que rodea el tema de las tribus urbanas, (Maffesoli, 1990) la juventud, (Reguillo,) su rebeldía, (Mc Neil y MC. Cain 1999) adicciones, (Gamella, 1999) posicionamiento social (Feixa 2000) y consumos culturales (Canclini 1993); desde luego, sin olvidar que la sociedad en su conjunto no es neutra y que tiene intereses y dueños (McLaren, 1997). Este hecho fue además señalado por la estudiante Edith Ortegón en clase de Ciencias Sociales. "Es muy cómodo señalar a alguien por ignorancia, dejando de lado el estudio del sistema actual que de antemano tiene un plan preparado no sólo para los jóvenes". (Mayo de 2005).
- b. Una educación de tipo ético y político (Freire, 1990), promotora del análisis colectivo de la alienación (Freire, 1972). Esta particularidad da lugar a un quiebre total con aquella concepción unilateral y pragmática, de la educación y la sociedad, que señala un culpable para cada situación problema, dejando por fuera el análisis social en toda su dialéctica. Para el caso de las culturas juveniles, es una propuesta investigativa que visibiliza y ataca la criminalización de la juventud (Rojas, 1994), y pone en contexto los problemas de esta comunidad, generando una reflexión del conflicto desde principios solidarios que se concretan en procesos dialógicos de aprendizaje (Ayuste, Flecha, López Palma y Lleras. 1999).
- c. Una propuesta cultural antagónica al sistema hegemónico (Mc Laren, 2006). La herramienta, el reconocimiento de la función social (McLaren 2005, citando a Giroux 1992) de las culturas juveniles y el total rechazo a la dominación, negación de las diferencias, explotación y exclusión (Flecha, 1997); su aporte: la necesidad de construir otra manera de vivir aprendiendo de la comunidad juvenil, dialogando, debatiendo y dando salida a sus problemas sin apoyar la fragmentación en la que quiere sumírsele.

A lo largo de los siete años del proyecto, la propuesta investigativa desarrolló en diversos grupos estrategias de trabajo colectivo centradas en el dialogo y la observación participante (Gordo y Serrano, 2008). Estos dos elementos, facilitaron el lugar de nuevas estrategias, demostrando otra esfera de las culturas juveniles y de los jóvenes en general dentro del contexto escolar (Wood, 1987); con ello, el persistente movimiento de sus visiones del mundo, trans-

formaciones, resistencias y problemas unidos a la estructura de la dinámica social (Feixa). Por esto, si se concebía que violencia, desorden, delincuencia, drogadicción, consumismo y transgresión fueron, han sido y serán sinónimo de joven, (Cerbino), (y no de cualquier joven, sino esencialmente de aquel ligado a ciertas tendencias, para muchos notoriamente extravagantes, pueriles, remedo de otras experiencias culturales, y punto de focalización institucional,) la invitación es a una mirada más profunda y responsable basada en la investigación. (Corredor Ortiz, 2009 a). Ver tabla número 2.

Tabla No. 2

AÑO	SUJETOS	HERRAMIENTAS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS	PROCEDIMIENTO
2004	Estudiantes grado 901, 902, 801, 802 y 803 Muestra de 40 estudiantes de Grado Séptimo Cinco docentes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observación participante 2. Grupos dialogantes 3. Análisis de contenido 4. Pictogramas 5. Sociogramas 	Se conforman grupos de trabajo que realizan auto observación y observación descriptiva y narrativa; a través del diálogo expresan impresiones particulares que se complementan con dibujos preliminares y gráficos independientes. En los informes escritos se redactan los resultados del análisis colectivo, y se nutren con nuevas graficas explicativas o los dibujos realizados como fruto del análisis conjunto, integrando una o dos fuentes especializadas y música.
2005	Estudiantes de 1001, 901, 902, 903 y 801. Muestra de 50 estudiantes de Séptimo y 802 Cinco docentes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observación participante 2. Grupos dialogantes 3. Análisis de contenido 4. Pictogramas 5. Sociogramas 6. Sistemas tecnológicos 7. Entrevista informal 	Se consolidan grupos de trabajo con tendencias culturales parecidas o diversas, según el sentir del colectivo. Se concentra el trabajo en describir, dibujar y analizar los estereotipos que se subrayan en la escuela a través de un ejercicio llamado territorios de guerra, que había tenido su origen en la observación participante del año anterior. Se va consolidando el segundo documento colectivo, en la dinámica del diálogo en clase. Esta metodología describe la violencia en la escuela desde múltiples factores, transgrediendo la forma unicausal de explicar la realidad social. Por ende una forma amplia de trabajar la cultura juvenil. Diferentes géneros musicales constituyen parte de las fuentes que permiten ampliar el panorama juvenil y las diferencias entre generaciones.
2006	Estudiantes de 1001, 901, 902, 903 y 801. Muestra de 50 estudiantes de Séptimo y 802 Cinco docentes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observación participante 2. Grupos dialogantes 3. Análisis de contenido 4. Sistemas tecnológicos 	Los grupos de trabajo se concentran en observar el impacto que tiene en variados grupos de jóvenes los distintos medios de comunicación. Analizan contenidos de televisión, internet, video juegos y cine. Se plasman los resultados en murales y presentaciones multimedia. A través de los grupos de diálogo y en el ejercicio de análisis de contenido involucran fuentes con carácter político y social. A partir del análisis de contenido se fue bosquejando la página web y revista juvenil, y aparece el botón con la simbólica propia del proyecto contra la estigmatización y a favor de la diversidad.

2007	1101,1102, 1001 y 1002. Muestra de 50 estudiantes de Octavo y Noveno. Diez docentes.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observación participante 2. Grupos dialogantes 3. Juegos de roles 4. Análisis de contenido 5. Sistemas tecnológicos 	<p>Los estudiantes centran la observación en los problemas que se generan en la escuela ligados a las estéticas propias de cada cultura juvenil. Se representan pictóricamente las situaciones más conflictivas y se construyen juegos de roles a través de imágenes que les permiten al docente y al estudiante cambiar su identidad cultural. En el análisis de contenido se trabaja a fondo el concepto de tribu, y se realiza un estudio comparativo entre las tribus tradicionales africanas y las urbanas.</p>
2008	1101, 601, 602 y 603. Muestra de 70 estudiantes de Séptimo a Décimo. Cinco docentes.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observación participante 2. Grupos dialogantes 3. Análisis de contenido 4. Pictogramas 5. Sociogramas 6. Sistemas tecnológicos 7. Encuestas 	<p>El grupo 1101, quien conocía la metodología de trabajo, se centra en las encuestas, pictogramas y análisis de contenido. Su trabajo gira en torno a los nuevos rasgos de las culturas juveniles en la escuela. Su papel: construir una red de tópicos generadores que permitan desarrollar clases problemáticas atrayentes, a través de nuevas fuentes. Se abre un banco de música, imágenes, lecturas y videos de la red sumando los aportes de años anteriores.</p> <p>Los grupos nuevos trabajan a través del diálogo, las nociones preliminares sobre el tópico en cuestión, en el análisis de contenido de las experiencias de años anteriores y en la lectura de fuentes especializadas. Observan que el problema de las barras bravas está ganando un espacio en la escuela e introducen su análisis a partir de pictogramas y dialogo en clase.</p>
2009	701,702 y 703 Muestra de 100 estudiantes de Sexto, Octavo Noveno, Decimo y Once. Diez docentes.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observación participante 2. Grupos dialogantes 3. Análisis de contenido 4. Pictogramas 5. Sociogramas 6. Sistemas tecnológicos 7. Entrevista 8. Encuesta 	<p>Se conforman grupos de trabajo con líneas específicas de investigación partiendo de los intereses detectados el año anterior: Simbólica, estética juvenil y/o moda (?), ideología de la cultura juvenil, mujer en las culturas juveniles, los docentes y su opinión frente a las tribus urbanas, transgresión, limpieza social contra sectores juveniles y tendencias musicales de los jóvenes en el 2009.</p> <p>Los estudiantes en sus grupos comentan sobre rasgos de culturas juveniles, complementan y hacen lecturas y construyen una pregunta problema para desarrollar su línea de trabajo. Se utiliza bastante la encuesta y se aplica el instrumento en algunos jóvenes de la jornada de la tarde, como en personas de los barrios cercanos. Se llevan casos particulares a las mesas de trabajo. Se hace un balance de las fuentes trabajadas a nivel de textos, música, películas e imágenes desde el año 2004 y se construye un plan de trabajo para la elaboración de material didáctico, utilizando el banco de datos.</p>
2010	801,802,803 y 701 Muestra de 70 estudiantes de diferentes niveles. 15 docentes.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Encuesta 2. Análisis de contenido 3. Sistemas tecnológicos 	<p>Los estudiantes realizan encuestas sobre la importancia de trabajar contenidos relacionados con culturas juveniles, las posibilidades temáticas, los conocimientos que tiene la población de Altamira sobre la historia de las culturas juveniles y los problemas o puntos positivos de un trabajo de este tipo. Se integra en forma más amplia y positiva la participación docente, en la proposición de temáticas para desarrollar los tópicos y la socialización de sus saberes e inseguridades. Se analizan datos por grupo de trabajo y se extraen conclusiones. Se proponen algunas líneas de trabajo distintas.</p>

2010	801,802,803 y 701 Muestra de 70 estudiantes de diferentes niveles 15 docentes.	1. Encuesta 2. Análisis de contenido 3. Sistemas tecnológicos	La tendencia es que se trabajan tópicos juveniles sin diferenciar entre culturas. Aparece: drogadicción, sexualidad juvenil, reclutamiento forzado. Continúan temas como la mujer en la cultura juvenil, las barras bravas e ideologías juveniles, exaltando sectores que defienden el vegetarianismo y luchan contra el maltrato animal.
------	--	---	---



Para dar lugar a los resultados de este proyecto, es importante señalar como año tras año los estudiantes tocaron puntos estratégicos que abordaron y señalaron el cómo y el por qué de la estigmatización de la cultura juvenil (Cruz, citando a Castillo Berthier. Abril 20, 2008) tan marcada y matizada en Altamira, delimitando el trabajo a la estética del cuerpo juvenil, (Cerbino) e involucrando reflexiones y acciones que abren el espacio a una dimensión curricular no explorada.

En principio no importa qué piensan o qué no piensan, qué hacen o qué no hacen, estos jóvenes o jovencitas, el problema es lo que empiezan a evidenciar, la exterioridad: la lúgubre, sórdida, estrambótica, desusada, indigente, mundana, sucia, y hasta podrida e icónica imagen (Bollon, 1990). No hay un debate y conflictividad más grande en la sociedad contemporánea y que se refleje más en las escuelas, que el problema de la imagen, el estilo y la estética vinculada al cuerpo juvenil, (Cerbino 2000) por añadidura soberana de la estigmatización como en el caso de Altamira. (Salazar, 2005).

La historia de la estigmatización de la cultura juvenil en este colegio y jornada, empieza según observan los grupos de trabajo, “con una oleada de cambios en el ámbito estudiantil, cuando es un hecho que se termina la primaria en la sede a jornada mañana, y se establece la básica secundaria” (C.

Rey, conversación en clase Grado 1001, abril de 2005). Los adolescentes reinan ahora, con sus particularidades y conflictos. Sin embargo, aparece una aprensión particular, de varios sectores de la comunidad, que no involucra la reflexión de los cambios en la población estudiantil en su conjunto, y con ello el tipo de escuela, sino en la presencia de quienes llevan “camisetas negras, pelo largo, uñas pintadas de oscuro, guantes negros con o sin dedos, tatuajes, maletas rayadas con pentagramas, o decoradas con adhesivos de bandas musicales, pantalones oscuros, entubados, rotos, volteados, una que otra cabeza rapada, pelos “trasquilados”, ojos pintados y otros códigos desconocidos para algunos”. (S. Pulido Clase de Sociales, abril de 2005).



Según las indagaciones, surge un lenguaje que subraya “el caos, la anarquía, el vandalismo y la delincuencia que imponen esos grupitos de anormales, desadaptados y satánicos”, (J, Acevedo. Apuntes tomados en una formación a mediados del 2005, escuchando a una docente) y se repite semana tras semana en espacios como el patio, donde son frecuentes los encuentros comunitarios: “estos delincuentes sin dios ni ley, piensan que van a pasar por encima de uno, imponiendo los que les viene en gana”. (P. Hernández. Comentario realizado en clase de Sociales, aludiendo la advertencia de un docente, frente a la negativa de unos estudiantes de apagar la grabadora en momentos del descanso. Agosto de 2005).

Inmediatamente se propone reforzar aún más la intervención del personal docente en contra de estas conductas, obviando el origen de los cambios y reduciendo todas las acciones a la verticalidad irreflexiva. La justificación: el incremento de las prácticas violentas en Altamira. Sin embargo, los grupos de trabajo tropiezan con que en “los patios, pasillos, baños, auditorio y

aulas hay un fenómeno social constante, y que no es propio de las culturas juveniles”(S. Rodríguez, , trabajo en grupo de investigación, marzo de 2005) sino de cualquier comunidad capaz de distorsionar, restringir o simplificar la realidad del individuo (Aparici, 1993), basándose por lo general en algunos elementos de su exterioridad, (García, 2005) concertando más enfrentamientos, discriminación y sexismo. El utilizar ciertos estereotipos (Amossy, 2005) entre estudiantes, docentes, e incluso padres de familia, y referir con aquellos a cierto sector de la población, es el refuerzo de un proceso de estigmatización, muy frecuente, cargado de prejuicios ligados a la clase social, raza, expresiones culturales no tradicionales y género (Corredor Ortiz, 2009 a).

Los jóvenes también hallan que la mirada inquisitiva se centra en cualquier lenguaje juvenil, como en el caso de la música y los símbolos. Pero más que nada en las “rarezas” de la estética. Las razones que explican el reparo son variadas. En el caso del primer aspecto: por “el ruido ensordecedor y grotesco, la falta de sentido y contenido de las letras, su fealdad y carácter violento”; el segundo: por su “potencial satánico, rebelde y contestatario”; y en el caso del tercero: por “romper con la uniformidad de la escuela, verse mal presentados, por negarse a aprender la forma correcta de vestir propia para el trabajo futuro, y por exteriorizar rasgos que atraen, “para mal”, la atención y por ende el peligro”. (V. Manrique, trabajo en grupo de investigación, mayo de 2005). En conjunto, cada expresión se lee como un potencial desencadenante de agresión y violencia. (Salazar, Rodríguez y Galeano 2005).

Sin embargo, nadie habla del lenguaje estereotipado tan violento y aprensivo con que se ve la problemática y que forja más transgresión, enfrentamientos y resistencia. Las soluciones para contrarrestar esta problemática en un primer momento se dirigen al ámbito moral y religioso: La celebración de una ceremonia católica semanal, más el estudio teórico de los valores cristianos tradicionales, el uso constante del discurso moralista y el llamado de atención en público a través de la satanización de cualquier práctica.

Por ejemplo, un grupo de jóvenes de corte metalero, intentó realizar una broma pesada a una estudiante porque “era muy cansona, y me acosaba todos los días, quería seguir siendo, ya sabe, cercana, pero me tenía cansado. Entonces con mis amigos, conseguimos sangre de animal, de la que usa la abuela de Jonathan para hacer las morcillas, pero como no pudimos regarla en la maleta de la pelada porque estaba alerta, entonces, la tiramos en el baño, y como ya estaba descompuesta, nos causó repugnancia y la tiramos, haciendo un reguero ni el (...) y nos limpiamos como pudimos, dejamos los dedos en las paredes y la sangre dañada en el piso” H. Meneses, conversación informal, antes de reunión con Coordinación a principios de 2006).

Como resultado de la acción de estos muchachos, aparecen dos rumores que son desplegados sin indagación previa. El primero, el aborto de una chica; el segundo, un ritual satánico, hecho que encontró mayor aceptación, porque se había señalado de incompetentes a algunas directoras de grupo por no conocer la situación de sus estudiantes, generando un fuerte malestar; en la otra instancia, la teoría que señalaba el escenario de un ritual, fue tenida en cuenta, porque aparecían demasiados rastros con sangre en la pared, inclusive, se dijo que “las huellas llegaban al techo, como si hubiesen volado como demonios”. (B. Díaz. Comentario en Coordinación, marzo de 2006). Tras encontrar a las personas que habían generado el incidente, el problema no se analizó en su conjunto, sino se centró en prácticas satánicas, debido a que estos muchachos se vestían de negro, mostraban un perfil sombrío y oscuro, le hacían contrapeso a las ceremonias católicas y escuchaban “música pesada”.

Aquí, la clase de Sociales fue vital, pues no solamente encontró con su estrategia investigativa y problémica (Medina Gallego), una, sino varias explicaciones que señalaron por qué las nuevas situaciones vividas en la escuela no pueden explicarse con prejuicios o supersticiones; o como en otros casos, no pueden adjudicarse, directamente, a los jóvenes con rasgos culturales específicos. Para alcanzar este cometido es necesario fomentar la práctica de indagar, estudiar, organizar, fortalecer, analizar y socializar la historia, presencia, sentido social e ideológico, carácter cultural y político de las culturas juveniles en el mundo; también, su relación con el sistema capitalista y los medios de comunicación y comprender su impacto contextual.

De esta manera, se diferencia y caracteriza a los grupos que cohabitan en el escenario escolar, sus preferencias, territorios, usos estéticos e ideología, restringiendo la tendencia a rotular y ver a todos los colectivos con la misma prevención y escrúpulo. (Corredor Ortiz). Como aporte, los jóvenes sugieren que comprender y analizar la discrepancia da cierta luz sobre “quién puede ser cada quién, cómo actúa, qué ataca, qué defiende en qué y en quién cree y en qué no” (M. Rodríguez conversación en clase de Sociales, marzo de 2005); Para lo cual es indispensable crear un espacio constante y enorme de reflexión y aprendizaje.

Los estudiantes de la segunda etapa del proyecto de igual forma encuentran elementos de estigmatización ligados a la exterioridad, aunque se centran en mayor medida en los jóvenes que se expresan a través de rasgos emo y algunas de sus derivaciones (K. Duran, I. Moreno M. Puerta y D. Bustos, trabajo en clase de Sociales, octubre de 2008). Según aquellos, aún se mantienen formas de lenguaje fuertes y peyorativas, sobretodo en sectores estudiantiles en donde se concibe que tener cierta fisonomías es inaudito, anormal, gay y morboso. Quizás a ello se deba la diferencia con los colectivos de la primera

etapa, quienes desde su fuerza, oscuridad y masculinidad sin cuestión buscaron y encontraron entre ellos certidumbre y afirmación en un espacio de por sí machista.

Los nuevos grupos presentes en Altamira están repetidamente fraccionados en subgrupos y son mucho más nómadas; aparecen y desaparecen por constante acoso, asedio y aislamiento. Lo interesante de esta etapa, a diferencia de la primera, es que hay mayor interés de más grupos de estudiantes por acercarse e ilustrarse acerca de estas problemáticas, superando al número de jóvenes que expresan rotunda negación y odio. Sin embargo, nos da señales de alerta frente a cuestiones de género y sexismo tanto en la comunidad en general, como en los sectores pertenecientes de alguna manera a culturas juveniles; razón de más que se encuentra en este proceso, para indicar que no siempre el más “raro” es el “malo” y que las propuestas de intervención deben ser asumidas por el grueso de la comunidad educativa.



A lo largo de los siete años de proyecto los jóvenes han comprobado que no sólo es positivo observar y advertir lo que otros visten y llevan porque permite entender sus gustos y desencuentros, (grupo de C. Santamaría, G. Cañón, S. Muñoz y F. Martínez; clase de Sociales, marzo de 2010) sino porque se vincula directamente con la convivencia social y el tener un papel específico en la vida diaria (grupo de B. Zapata J. Cetina P. Torres Paula, A. Rodríguez, marzo de 2010).

Invisibilizar es aislar unas problemáticas que de una u otra forma tienen salida abrupta, en otros espacios, como lo mencionaron los jóvenes líderes del Foro 2008 sobre barras bravas (D. Bustos, M. Puerta, I. Moreno, K. Duran, F. Gutiérrez, C. Ritacuba) y los grupos que investigaron simbólicas en las paredes, pupitres, techos, puertas y armarios del colegio (S. Muñoz, C. Cortés, J. Navarro, D. Peña, A. López, F. Martínez, A. Moreno, F. Silva, C. Suarez y J. Martínez, agosto de 2009).

Conocer y reconocer cada grupo, permite vincular a las clases trabajo para repensar los conflictos juveniles, generar propuestas y estrategias de acción y cambio social involucrando a los protagonistas.

Siguiendo en búsqueda del por qué la estigmatización, varios jóvenes participantes del proyecto salen del contexto por un momento, y utilizan la Historia y la Antropología para analizar cómo a lo largo del devenir humano hay constantes que se repiten sin importar tiempos y espacios. Esas constantes tienen que ver con la forma en que unos pueblos, creencias, leyes, normas o sistemas se imponen sobre otros y hacen uso del estigma para justificar su actuación. (Gómez García, 1984).

Un ejemplo trabajado a profundidad tiene que ver con las tribus de diferentes partes del mundo, quienes han sido observadas, estudiadas, caracterizadas y catalogadas por Occidente, que en la mayoría de los casos exhibe como positiva su intervención en diferentes grupos humanos por su carácter civilizador. La justificación: cavernas salvajes, carentes de razón y lógica, supersticiosos y triviales que por lo general reflejan una imagen exótica, quizás un poco extravagante o anómala. Este hecho, permite hacer un análisis comparativo con las tribus urbanas contemporáneas, (Costa, 1996) (también ilógicas, absurdas, carentes de sentido para muchos; dignas de señalamiento y propensas al exterminio) (Bollón) y manifestar con énfasis que no son un producto espontáneo, que aparece ahí porque sí, por gusto, sino que son fruto de un tipo de sociedad y cultura con intereses definidos, que así como crea la marginación, también la opulencia, la desidia y el consumismo. (Mc Laren, 1997)

Pues bien, este trabajo no tendría ningún sentido pedagógico y social sino fuera ligado a un compromiso curricular particular en donde la vida juvenil, no fuera considerada como un aspecto notable y relevante. Es claro que un currículo oficial (Angulo, 1994) no es la respuesta para problemáticas específicas a las que debe atender la educación y la escuela en un momento histórico, cultural y socio político como el existente, pues este tipo de documento, sólo atiende a la legitimación de una estructura estrictamente enraizada en una concepción funcional y jerarquizada de la educación, en donde a los jó-

venes y jovencitas de los sectores populares les corresponde ubicarse en un maltrecho mercado laboral, y repetir los patrones enmarcados por el sistema socio económico imperante.

Es algo común y corriente, incluso no se cuestiona, (ni en pos de la investigación, innovación o libertad de cátedra) que se dé uso literal a los planes curriculares ofrecidos como guía general por los ministerios de educación (De Zubiria, 1999); al contrario, desde el ámbito directivo y docente se siguen apoyando estrategias opuestas a las necesidades educativas concretas, dando vía libre a políticas de orden mundial que mueven el sistema económico y social por y para ciertos sectores político sociales. (Ayuste, 1999).



En este sentido, las interrogantes que hace Henry Giroux desde la nueva sociología del currículo (1997) son oportunas al momento de examinar las posibilidades de un plan de estudios que atienda las problemáticas de los jóvenes de una comunidad, en contravía a los currículos estándar, planos y fuera de contexto. Los cuestionamientos inician señalando: a. ¿Qué conocimientos entran a formar parte del currículo? b. ¿Cómo se producen esos conocimientos? c. ¿Cómo se transmiten esos conocimientos en el aula? d. ¿Qué tipos de relaciones sociales del aula sirven para establecer un parangón y reproducir los valores y normas incorporados en las relaciones sociales aceptadas de otros ámbitos sociales dominantes? e. ¿Quién tiene acceso a formas legítimas del conocimiento? f. ¿A qué intereses sirve este conocimiento? g. ¿Cuáles son las contradicciones y tensiones sociales y políticas mediatizadas a través de formas aceptables de conocimiento y relaciones sociales dentro del aula? h. ¿Cómo intervienen de hecho los métodos corrientes de evaluación para legitimar formas existentes de conocimiento?

Existen diferentes tipos de currículo que por supuesto están atados a una concepción de educación, escuela y sociedad (Posner, 1998). La mayoría de las veces se trabaja desde una propuesta enciclopédica (Vasco, 1999), muy delimitada y que se tiene por cierta en la medida de los supuestos básicos que se cree, necesita una persona para moverse en sociedad. Este tipo de estructura agota los temas, quedan vistos y terminados en un dos por tres, encerrando un margen mínimo de posibilidades. Por esto, tal modelo no sirve para trabajar culturas juveniles pues daría una descripción superflua, descontextualizada, rígida y generalizada, marcada por una sola fuente y con una única concepción ideológica.

Frente a este problema, se han tratado de contrarrestar los currículos oficiales en diferentes partes del mundo. Las premisas, involucrar en los espacios educativos la diversidad presente en las comunidades, validando el papel de la multiculturalidad. Pero esos apartados teóricos distan mucho de buscar cambiar o transformar las realidades educativas y sociales convirtiéndose en un eufemismo.

Siguiendo a Giroux, (1997) existe una concepción curricular conservadora que hace referencia a lo multicultural. En el área de Ciencias Sociales, es evidente este tipo de orientación cuando solamente se trabajan héroes o símbolos oficiales de la cultura y la patria, sin dar cabida real a otros sectores sociales (Torres Carrillo, 1990); al mostrarlos lo hace soterradamente, o quizás adheridos a lo que piensa y siente un grupo social importante. En esta propuesta las culturas juveniles no tienen espacio pues quiebran los límites de una visión de clase alta moralizante, pura y ejemplificadora.

También existe dentro de los planes de estudio una tendencia al multiculturalismo con carácter liberal, (Giroux), que se observa cuando se integra en condiciones de aparente igualdad a una comunidad en ciertos roles sociales, como por ejemplo si se habla de ciudadanía. Sin embargo, no se trabaja efectivamente en relación con ese carácter y poder que se le adhiere a cualquier ciudadano, como pasa en Bogotá, con las personas marginadas; el ser ciudadano no trastoca situación económica o social particular y los derechos supuestamente adquiridos. Así que trabajar desde este enfoque las culturas juveniles, evidenciaría su presencia, su diversidad, pero no su situación social concreta y sus requerimientos reales.

Sumándose a la anterior propuesta, existe un multiculturalismo liberal de izquierdas que se hace presente por ejemplo en el campo de las Sociales, demostrando los fuertes contrastes sociales que viven ciertos grupos humanos frente a otros; inclusive visible en textos, materiales didácticos, o en las dinámicas de algunas escuelas. Pero, en vez de buscar desde la práctica una

real transformación de lo pedagógico y educativo es reiterativo su lenguaje de acomodación (Giroux). La reforma es su procedimiento, se queda en el cuestionamiento, pero no avanza en la búsqueda de transformación social. Quizá hasta aquí, se llegan muchas propuestas y es importante dibujar el camino para avanzar hacia una nueva senda.



El profesor Mc Laren (1997) presenta un concepto de multiculturalismo crítico como herramienta para construir una propuesta curricular que comprenda las representaciones de clase, género, sexo y raza como el resultado de una lucha constante, que va más allá de la resistencia, buscando generar un camino que transforme las relaciones institucionales, culturales y sociales, que para este caso tienen mucho que ver con la vida juvenil. Este concepto ha sido integrado a este ejercicio de indagación que muestra a Altamira abiertamente, en relación con este tópico. Su objetivo a mediano plazo, fortalecer el actual movimiento reflexivo, involucrar a más docentes, directivos egresados, padres de familia y estudiantes para revelar el escenario social, académico, cultural y político de los jóvenes a través de tópicos generadores, problemáticos y desestabilizadores y no perderse en el enciclopedismo temático y el discurso abstracto de los valores y la neutralidad. Ver tabla número 3.

Tabla No. 3

AÑO	AVANCES PERIÓDICOS DEL PROYECTO TRAS EL ANÁLISIS DE DATOS	APORTES FRENTE A LA CONSTRUCCIÓN CURRÍCULAR
2004	<p>La violencia en la escuela es anterior a la aparición de las culturas juveniles, y se radicaliza más con el uso y abuso de los estereotipos, que con las expresiones propias de los jóvenes miembros de estos grupos. De esta situación nace el proyecto de aula: Estereotipos y tribus urbanas en Altamira S.O: una lectura juvenil de la multiculturalidad en la escuela. A través de él, se ahonda en el concepto de estereotipo y las diferencias que adopta en una escuela que mantiene como dogma la religión católica.</p> <p>En el caso de la juventud, se exalta que el adulto subraye más la forma que el fondo y realice señalamientos sin un conocimiento profundo de esa diversidad. Se encuentran ejemplos específicos de como el lenguaje estigmatizante, fruto de una concepción estática y jerárquica de la educación, es capaz de recrudecer la violencia que se centra fundamentalmente en el ataque a la estética del cuerpo juvenil. Entre tanto, ciertos jóvenes se burlan, ofenden y golpean por las diferencias. Unos dan respuestas violentas, mientras que otros tratan de eludir tales circunstancias. Se plantea como inexcusable un cambio en la concepción pedagógica y social para esta escuela.</p>	<p>Se cuestiona el currículo estandarizado y su impacto en la población juvenil, pues no es visto como respuesta a los problemas sociales y culturales del contexto y momento específico. Por ello, se realiza un primer listado de temáticas, distintas a las oficiales, para integrar a las clases de ética y sociales y lograr entender y analizar otros aspectos, que pudiesen ampliar el conocimiento sobre cultura juvenil, integrando una mirada histórica, cultural y política.</p> <p>Estos temas no pueden ser sólo nominales, sino que deben convertirse en tópicos generadores, preguntas destabilizadoras e involucrar en el aprendizaje el pensamiento crítico y la enseñanza problémica. Además se plantea como objetivo para la siguiente etapa del proyecto, el juntar en un archivo fuentes primarias y secundarias, dibujos, música y cine especializados. Los productos deben presentarse a través de herramientas propias de las tecnologías de la información y comunicación. Nace el primer espacio de socialización del proyecto para impactar la estructura curricular tradicional: Foro Juvenil Número Uno: Cómo somos, nos vemos y sentimos. Cómo nos ven los demás.</p>
2005	<p>En Altamira sur oriental coexisten aproximadamente cinco a seis tendencias distintas en los grupos al interior de la escuela, con determinados subgrupos, que multiplican la diversidad. Sólo tres de ellos, se acercan al concepto completo que define a una tribu urbana; varios jóvenes discrepan en la división por gustos o tendencias y deciden agruparse a pesar de sus diferencias.</p> <p>Existe en los docentes la creencia algo generalizada, relacionada con que todo lo oscuro es negativo y satánico, y que todas las personas del colegio que tienen algún rasgo relacionado con estas fachadas son idénticas. Se obvia entonces la diferencia por ejemplo, entre dos grupos de metaleros: uno que critica la doble moral católica y otro que es pro nazi. También se invisibiliza un grupo de jóvenes que no muestra rasgos estéticos sobresalientes, pero que odia a las mujeres, señalándolas como brutas, ordinarias y superficiales; conjuntamente, aman la sociedad de consumo y detestan a homosexuales y negros. Paradojicamente varios de sus miembros tienen ascendente afro. La música hace chocar a los jóvenes y genera más resistencia de los adultos. Varios estudiantes muestran rechazo al heavy metal. Se oyen muchas expresiones peyorativas frente a tendencias musicales poco exploradas, todas se catalogan a priori como violentas y no se analizan en contexto. Cada vez es más fuerte el rechazo juvenil, al dogma religioso usado como instrumento para cambiar formas de pensar, vestir o actuar. Las primeras presentaciones de bandas juveniles del colegio buscan evidenciar la doble moral y enriquecer el conocimiento de lo musical, cultural y social a través de otros géneros</p>	<p>Se integran al programa escolar la lectura de experiencias relacionadas con la cultura juvenil en Colombia, América Latina y España. Se componen situaciones ligadas al sistema capitalista, el consumo masivo, el racismo, sexismo, homofobia, xenofobia y las posiciones juveniles ante la discriminación.</p> <p>Igualmente se analiza este espectro desde la música y la diferencia generacional. Cada grupo de trabajo, partiendo de sus intereses personales y académicos, anexa nuevas preguntas para el plan de estudios. La observación participante, señala la importancia de involucrar en el trabajo curricular, preguntas del aspecto moral y espiritual de la cultura juvenil y trabajar en el programa de Etica y religión como respuesta esencialmente al dogmatismo religioso.</p> <p>El Foro Juvenil Número Dos se titula: Tendencias musicales que marcan el hilo cultural en Altamira.</p> <p>Antes y después de esta presentación se prepara y recrea material didáctico alternativo sobre el reggae, reggaetón, rap, rock en español y el heavy metal. Para concluir este proceso, los jóvenes realizaron un análisis social en contexto del reggaetón.</p>

2006	<p>En Altamira sur oriental coexisten aproximadamente cinco a seis tendencias distintas en los grupos al interior de la escuela, con determinados subgrupos, que multiplican la diversidad. Sólo tres de ellos, se acercan al concepto completo que define a una tribu urbana; varios jóvenes discrepan en la división por gustos o tendencias y deciden agruparse a pesar de sus diferencias. Existe en los docentes la creencia algo generalizada, relacionada con que todo lo oscuro es negativo y satánico, y que todas las personas del colegio que tienen algún rasgo relacionado con estas fachadas son idénticas. Se obvia entonces la diferencia por ejemplo, entre dos grupos de metaleros: uno que critica la doble moral católica y otro que es pro nazi. También se invisibiliza un grupo de jóvenes que no muestra rasgos estéticos sobresalientes, pero que odia a las mujeres, señalándolas como brutas, ordinarias y superficiales; conjuntamente, aman la sociedad de consumo y detestan a homosexuales y negros. Paradojicamente varios de sus miembros tienen ascendente afro. La música hace chocar a los jóvenes y genera más resistencia de los adultos. Varios estudiantes muestran rechazo al heavy metal.</p> <p>Se oyen muchas expresiones peyorativas frente a tendencias musicales poco exploradas, todas se catalogan a priori como violentas y no se analizan en contexto. Cada vez es más fuerte el rechazo juvenil, al dogma religioso usado como instrumento para cambiar formas de pensar, vestir o actuar. Las primeras presentaciones de bandas juveniles del colegio buscan evidenciar la doble moral y enriquecer el conocimiento de lo musical, cultural y social a través de otros géneros</p>	<p>En clase se promueven ejercicios en donde no se parten las diferentes asignaturas: Ética, Religión, Sociales, Filosofía e incluso Artística, sino que se integran las problemáticas analizadas en un conjunto dinámico. El fortalecimiento de la metodología basada en preguntas crítica y problematizadoras es constante en ciertos grupos de jóvenes. También, se cuestiona al estudiante sobre el por qué y para qué se deben trabajar estos tópicos y darle coherencia y argumentación a las preguntas fundantes de una estructura curricular.</p> <p>Hay adelantos en compilación y lectura de fuentes, música y cine. Se desarrolla el Foro Juvenil Número Tres sobre medios de comunicación y su impacto en la juventud.</p> <p>Para finalizar este proceso la experiencia es socializada con educadores y estudiantes de pregrado, en el Segundo Encuentro de Enseñanza de las Sociales en la Universidad Pedagógica Nacional. Sus derivaciones mostraron que es posible trabajar con resultados, saliéndose de los estándares curriculares.</p>
2007	<p>Los estudiantes encuentran que el concepto de tribu tiene un antecedente estigmatizador que parte de la historia de conquista y sumisión de Europa occidental frente a sus colonias. Este término luego pasa con sus peculiaridades a las culturas urbanas, y se mantiene el estigma.</p> <p>A través de los juegos de rol se detecta innegable resistencia a la apariencia distintiva de la estética del cuerpo juvenil, aunque hay cambios en la apreciación de varios estudiantes y los docentes. También se observa como se aminoran las tendencias anteriores en la escuela unidas al metal, rock en español y se mantienen las ligadas al hip hop, reggae, ska y pop. Se conserva el reggaetón con una fortaleza inusitada, y aparece algo de punk; además, se vigorizan los rasgos emo y con ello nuevos problemas. Se detectan estudiantes que gustan del fútbol, visten las camisetas de sus equipos, pero contrario a otros años, hay más disposición a la refriega. Se fortalece el espacio en donde hay presencia de estudiantes egresados miembros de bandas juveniles; el objetivo, realizar observación crítica sobre la mayoría de la población estudiantil y la forma en que vivencia y se expresa en este tipo de eventos.</p>	<p>Se suman tópicos que integran antropología y sociología al plan de estudios, además de fortalecer la reflexión filosófica e histórica.</p> <p>Se suma nuevo material multimedia al proyecto, nuevas fuentes y los juegos de rol realizados por los estudiantes.</p> <p>Las expresiones artísticas y las Ciencias Sociales se constituyen en herramientas para tomar posición en el tema cultura, juventud y sistema vigente. Así, se destaca una problemática clara que puede organizarse quebrando una estructura curricular anquilosada y plana. La herramienta teórica, reflexiva y práctica para este proceso es la pedagogía crítica, puesto que su esencia está en la búsqueda y rechazo constante en el escenario escolar, de aquellas formas sutiles y silenciosas que mantienen y refuerzan los lenguajes de opresión, dominación, segregación y en éstas, todas las formas de discriminación.</p>

<p>2008</p>	<p>Los estudiantes de Grado Once revelan que los jóvenes de la nueva generación de Altamira tienen cuatro tendencias. Una, que respeta y promueve la diversidad, pero sin que se le encierre dentro del límite de una tribu o una cultura; Otra, minoritaria que respeta y promueva la diferencia, asegurando su pertenencia a un grupo; una tercera que sabe de la presencia de cultura juvenil, pero que prefiere no tocar el tema; por último, está aquella que odia el que se tenga en cuenta este tema y a las personas con ciertos rasgos, siendo también minoritaria.</p> <p>Se empieza a analizar el papel de la mujer en las culturas juveniles, en donde por lo general las jóvenes reclaman independencia y rechazo al dominio masculino en los grupos, pero es más una forma de expresar las ideas que lo que se vive a diario. En Altamira es muy marcado desde años atrás el conformar grupos eminentemente masculinos o femeninos. En pocas ocasiones son grupos integrados, aunque tienden a cambiar un poco en Grados Décimo y Once.</p> <p>Aparece acentuadamente la tendencia a criticar la cultura emo por un lado, y por otro, el apoyo de sus prácticas. Mientras unos jóvenes utilizan argumentos para las críticas, otros simplemente rechazan y maltratan algunas personas que presentan tales rasgos.</p> <p>Se evidencia con más fuerza la conflictividad en el fútbol, el problema entre muchachos y niñas frente al porte de camisetas de equipos y las peleas entre algunos cursos en los partidos y tras su finalización. Estas peleas también encierran conflictos sexistas. En paredes y pupitres abundan símbolos de los equipos, especialmente de millonarios, y varios sectores expresan el gusto por las cumbias argentinas. Hay enfrentamientos o roces verbales frecuentes por el desempeño de ciertos equipos.</p>	<p>Se involucra en el plan de estudio el papel de las culturas juveniles de las dos últimas décadas, destacando su ligazón con la sociedad de consumo. Se construye un contraste con las primeras culturas y se analiza a través de tópicos generadores que tendencias frente a lo político y cultural tienen los jóvenes pertenecientes a las culturas de hoy en esta ciudad y en otras partes de Colombia. Se integra el eje de análisis mujer, machismo y cultura juvenil. Por interés estudiantil se recopila material y expresiones relacionadas con los rude boys, el ska y las culturas juveniles promotoras de la contienda antitaurina. Se integran nuevas fuentes musicales videos, y complementan con textos especializados y documentales sobre hooligans en Europa y barrismo en América Latina.</p> <p>Se indaga sobre el sentimiento que genera el fútbol en la población estudiantil y se presenta el Foro Juvenil:</p> <p>Fútbol, barras bravas y capitales, integrando nuevo material multimedia al proyecto, murales y el liderazgo de los Grados Sextos.</p> <p>Estos estudiantes involucran el problema de la discriminación de los niños y jóvenes en Colombia y el mundo, así como el análisis del racismo en las culturas juveniles.</p> <p>Se construye el primer banco de preguntas desestabilizadoras sobre cultura juvenil.</p>
<p>2009</p>	<p>Las líneas de investigación nuevas dentro del proyecto, que desarrollan con más fortaleza y rigurosidad su trabajo, corresponden a las de simbólica. Cinco de los siete grupos que trabajaron este tópico, mostraron evidencias en fotografía, dibujos, murales, caricatura, consulta de fuentes secundarias, observación en la escuela y el barrio, elaboración de informes, material audiovisual y socialización grupal.</p> <p>Hallaron lo simbólico ligado a barras, pandillas, resistencia política, tenencias anti racistas, referentes de tipo sexual, distintivos de productos relacionados con consumos culturales e insignias o letras de bandas musicales.</p> <p>En segundo lugar, el grupo que trabaja en las concepciones de los docentes sobre las culturas juveniles, ideología y estética, muestra entrevistas amplias, abiertas e interesantes. Se dibuja en Altamira la postura reflexiva frente a la estética del cuerpo juvenil; una crítica en torno al consumismo y aún se mantiene en algunas personas, la negación total de cualquier forma de expresión juvenil.</p>	<p>Se integran las letras de las canciones de bandas de diversas tendencias como complemento a tópicos relacionados con racismo, sexismo, resistencia juvenil y problemas sociales mundiales. Se prepara el Foro Juvenil: Música para pensar.</p> <p>Se crea la cartilla juvenil “No la monte, un no rotundo a la estigmatización”.</p> <p>Se crea una pequeña página web, en donde aparece la historia del proyecto, tópicos generadores, grupos de investigadores juveniles y el trabajo de simbólica.</p> <p>Se socializa en clase el cuadernillo Tribus urbanas, para principiantes, con canciones, dibujos, sopas de letra, crucigramas y lecturas para quienes buscan saber sobre el tema.</p> <p>Se termina la construcción de un software educativo sobre cinco culturas juveniles, se habla contracultura, además de debatir el problema de la configuración y desconfiguración cultural.</p>

2009	<p>Se trabajan y muestran historias de casos relacionados con limpieza social, y como se establece una relación entre joven, criminalidad, pandillas y culturas juveniles.</p> <p>Se levanta material fotográfico sobre zonas difíciles de la localidad, complementando el tema en cuestión. Finalmente el tema de transgresión muestra un fuerte trabajo de observación detallada de lo que usa el estudiante y su sentido frente a la uniformidad que impone la escuela. Priman las razones de tipo cultural, libertad de cargar lo que se puede comprar o pagar, se referencian algunas tendencias ideológicas, y un fuerte porcentaje que no le da ninguna explicación acerca de lo que viste y/o porta.</p>	<p>Se elabora material audiovisual sobre los hippies y la cultura rastafari. Se hace análisis teórico de tendencias dentro del currículo, y se propone un planteamiento entre el enfoque problémico y la pedagogía crítica.</p>
2010	<p>Las encuestas muestran que la mayoría de la población de Altamira cree que es posible trabajar temas que tengan que ver con cultura juvenil. En los adultos predominan los tópicos relacionados con valores y en los jóvenes con medios de comunicación. Se encuentra en los adultos y varios estudiantes un desconocimiento muy marcado sobre la historia y características de las culturas juveniles; sin embargo, hay más posibilidades de entablar dialogo, involucrar problemáticas y generar trabajo en torno a situaciones afines.</p> <p>Se agudiza en el colegio el rechazo a la tendencia emo, mientras que el señalamiento se hace más constante en patios, clases y otros escenarios de la escuela. Se entremezclan y fortalecen nuevos problemas de género, discriminación y violencia. Como ha sido constante a lo largo del proyecto, se encuentra que los promotores de la discriminación son aquellos que dicen ser normales, pero que constantemente están al asecho de distintas personas que tengan cualquier rasgo diferenciador en su estética.</p>	<p>Se socializan los alcances del proyecto y se integran a las memorias del mismo; la reflexión sobre currículo a través de las propuestas de estudiantes y docentes, se organiza y complementa.</p> <p>Se adhieren al currículo los tópicos relacionados con el tema: jóvenes contra el maltrato animal, dando lugar al Foro 2010. En el se integran y analizan sexismo, racismo y especismo, claves en el trabajo sobre cultura juvenil y justicia social.</p> <p>Algunos grupos de jóvenes proponen tópicos para trabajar y atacar situaciones de la intolerancia, homofobia y discriminación.</p> <p>Los estudiantes adelantan material audiovisual sobre las líneas de investigación, partiendo de una pregunta problema, recopilación de música e imágenes, una tabla de contenido, desarrollo del tópico y conclusiones generales.</p> <p>Se escriben algunos artículos sobre la presencia del proyecto en la institución y su impacto en la comunidad juvenil.</p>

Conclusiones

El trabajo desarrollado en Altamira Sur Oriental en torno a las culturas juveniles fue, es y sigue siendo una alternativa pedagógica de carácter dialógico, crítico y participativo, que ha logrado a lo largo de un proceso escalonado un lugar reflexivo que no ha sido de fácil acceso. Por el contrario, se ha topado con varias problemáticas que de una manera u otra en vez de frenarlo, lo han nutrido y diversificado pues su fundamentación teórica y metodológica parte del conflicto, o espacio de creación pedagógica y transformación social; no del ámbito de la exclusión y la estigmatización.

Los procesos de indagación desarrollados por los estudiantes han evidenciado que en forma muy lenta, aunque constante, algunos de los docentes y

escolares han transformado paulatinamente sus maneras de ver y concebir los problemas juveniles. En el caso docente se pasa de un proceso absoluto de negación, a la apertura de espacios de intercambio de opiniones en torno a las culturas juveniles. Queda pendiente, publicar en los medios de comunicación escolar, los nuevos problemas unidos a la estética del cuerpo juvenil, y aprender como comunidad educativa, que este tipo de temáticas no pueden trabajarse con los lenguajes de los medios de comunicación y mucho menos de la oficialidad, en donde anidan los pre conceptos y estereotipos que delimitan, fragmentan y dividen a las culturas juveniles, utilizando como instrumento de control a la escuela y con ella a los educadores.

Los estudiantes por su parte son bastante dinámicos en sus vivencias, estilos, y expresiones. En ellas, se entremezcla lo social y político, lo económico y cultural a veces de una manera fuerte e incuestionable, otras de una forma soterrada e invisible, pero que demuestra, desde el lenguaje verbal y no verbal y desde la conflictividad social, una búsqueda, una salida, una forma de concebir y de posicionarse frente a la sociedad.

En una primera etapa fueron muy marcados pequeños grupos con fuertes rasgos ligados a la música y a la ideología que expresaban sus letras, y que parecían en conjunto miembros de un mismo grupo subcultural, se obviaba la lucha interna entre concepciones del mundo que oscilaban desde la justicia social y la supremacía racial. Ya para la segunda etapa aparecen nuevas expresiones juveniles, menos políticas, más culturales y que permiten percibir la necesidad de un fuerte trabajo en torno a lo emo y lo flogger. Si bien es cierto que los estudiantes que han indagado sobre este fenómeno han notado algo que puede ser alentador para profesores y padres, (que muchos jóvenes toman una distancia frente al suicidio, la depresión y la autolesión), es urgente ocuparse con pequeños grupos que hay en varios cursos y que han acrecentado los prejuicios y los odios, por ende espacios de exclusión y señalamiento.

De otra parte, vale la pena seguir nutriendo las preguntas que se hacen los estudiantes y abrir en clases de Ciencias Sociales líneas de indagación, que permitan a los jóvenes y chicas moverse en temas de su interés y preferencia, sin olvidar la necesidad de reflexión y transformación. Un ejemplo de este trabajo está en la búsqueda sobre cuestiones de género, la transgresión y la simbólica, que han sido los temas claves para comprender qué están pensando los estudiantes y hacia dónde se mueven sus expresiones y dificultades socioculturales e ideológicas. Es necesario señalar, que ni la neutralidad, el romanticismo, o la satanización son sanos en un ejercicio cargado de ideologías y posiciones extremas. El esfuerzo debe concentrarse en utilizar el conocimiento recopilado, el saber juvenil y docente, las experiencias edu-

cativas y cualquier discusión seria. No hay que quedarse en los márgenes, intercambiando opiniones o prejuicios, sino contribuyendo a entender en contexto los entramados que teje la sociedad actual para justificar las visiones reduccionistas de lo juvenil.

El proyecto culturas juveniles ha frenado el avance de la estigmatización subrayando otra manera de afrontar los problemas y ver a los sujetos sociales en conjunto, no por sus rasgos estéticos o culturales; alude constantemente el mal uso del lenguaje referente a lo juvenil y cultural, e incita la búsqueda, la pregunta y la solicitud constante de nuevos lugares académicos y culturales para la reflexión, que impliquen otros miembros de la comunidad educativa en procesos de observación, indagación y transformación pedagógica; ha reunido a jóvenes de distintas tendencias de dentro y fuera de la escuela, posibilitando un encuentro entre mundos, posturas ideológicas y creaciones artísticas y culturales; de otro lado ha señalado el peligro de criminalizar la juventud, cuando en los barrios de varias ciudades el país la limpieza social busca víctimas y las encuentra fácilmente en los espacios donde se abandona o excluye a su población juvenil vulnerable; deja como legado para el trabajo colectivo un espacio como el foro juvenil, el aprendizaje de investigación cualitativa desarrollado por los estudiantes, materiales didácticos como software educativo, cartilla temática, presentaciones en power point, galerías fotográfica, soporte de una página web, el sub proyecto de antropología visual, guías problémicas, bibliografía especializada, música por tendencias y temas, cancioneros crítico sociales, una pequeña guía fílmica, un potencial para elaborar y responder preguntas problémicas o desestabilizadoras, y en síntesis: una propuesta de formación pedagógica basada en el diálogo, la reflexión y la búsqueda de la justicia social.

Bibliografía

- Amossy, R. (2005). *Estereotipos y clichés*. Eudeba. Buenos Aires.
- Angulo, J. F. (1994). *Teoría y Desarrollo del currículo*. Aljibe. Málaga.
- Aparici, R. (Coord.). (1993). *La revolución de los medios audiovisuales*. Ediciones de la Torre. Madrid.
- Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial: la educación democrática en una era conservadora*. Paidós. Barcelona.
- _____. (1997). *Cultura, política y currículo: Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Losada. Buenos Aires.

- _____. (2002). *Educar como Dios manda: mercados, niveles, religión y desigualdad*. Paidós. Barcelona.
- Aranguren, J. L. (1985). *Bajo el signo de la juventud*. Salvat. Barcelona.
- Ayuste, A. (1999). *Planteamientos de pedagogía crítica*. Comunicar y transformar. Editorial Grao. Barcelona.
- Appignanesi, R. y Garratt, C. (2002). *Posmodernismo para principiantes*. Era Naciente. Buenos Aires.
- Barbero, J. M. (1997). *Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y sensibilidades*. Siglo del Hombre. Departamento de Investigaciones Universidad Central. Santafé de Bogotá.
- Bernstein, B. (1988). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata. Madrid.
- Bernstein, B., Flecha, R., Pérez, A., Vitoria, J., Fernández, D. R., Subirats, M. y Almansa, F. (1997). *Ensayos de pedagogía crítica*. Laboratorio Educativo. Caracas.
- Bollon, P. (1992). *Rebeldía de la máscara: románticos, dandis, punks*. Espasa-Calpe. Madrid.
- Cerbino, M., Chiriboga, C. y Tutivén, C. (2000). *Culturas juveniles en Guayaquil: el cuerpo, la música, el género y las Sensibilidades juveniles*. Abya Yala, (Convenio Andrés Bello). Quito.
- Cerbino, M. (2001). *Culturas juveniles: cuerpo, música, sociabilidad y género*. AbyaYala. Quito.
- _____. (2006). *Jóvenes en la calle. Cultura y conflicto*. Antrophos. Barcelona.
- Costa, P.O., Pérez, J.M. y Tropea, F. (1996). *Tribus urbanas. el ansia de identidad juvenil: entre el culto a la imagen y la autoafirmación a través de la violencia*. Paidós Ibérica. Barcelona.
- De Zubiria Samper, J. (1994). *Los modelos pedagógicos*. Fundación Alberto Merani para el desarrollo de la inteligencia, Santa Fe de Bogotá, D.C:
- Feixa Pampols, C. (2000). *De jóvenes, bandas y tribus*. Ariel. Barcelona.

- Filardo, V. (2002). *Tribus urbanas en Montevideo: nuevas formas de sociabilidad juvenil*. Trilce. Montevideo.
- García Canclini, N. (coord.), (1993). *El consumo cultural en México*. CNCA (Colección Pensar la Cultura). México.
- Gamella, J. F. (1999). *Las rutas del éxtasis: drogas de síntesis y nuevas culturas juveniles*. Ariel. Barcelona.
- Freire, P. (1972). *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- _____. (1990). *La naturaleza política de la educación: Cultura, poder y liberación*. Paidós. Barcelona.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós. Barcelona.
- _____. (2003). *Cine y entretenimiento, elementos para una crítica política del filme*. Paidós. Barcelona.
- Gordo, A. J. y Serrano, A. (Coordinadores) (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Pearsons. Madrid.
- Machado País, J., Feixa, C., Molina, M. y Alsinet, C. (2002). *Movimientos juveniles en América Latina: Pachucos, malandros, punketas*. Ariel. Barcelona.
- Machado País, J., Feixa, C., Costa, C. y Pallares, J. (2002). *Movimientos juveniles en la Península Ibérica: graffitis, grifotas, okupas*. Ariel. Barcelona.
- McLaren, P. (1995). *La Escuela como un performance ritual*. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos. Siglo XXI. México, DF.
- _____. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Paidós. Barcelona.
- _____. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI. México.
- _____. (2006). *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo: una pedagogía crítica*. Editorial Popular. Madrid.

- Maffesoli, M. (1990). *El tiempo de las tribus: el declive del individualismo en las sociedades de masa*. Icaria. Barcelona.
- Mcneil, L. (1999). *Por favor, márame: la historia oral del Punk*. Celeste. Madrid.
- Medina Gallego, C. (1997). *La enseñanza problémica*. Rodríguez Quito. Santa Fe de Bogotá.
- _____. (2001). *Escuela integral alternativa: Fundamentos generales*. Rodríguez Quito. Bogotá.
- Piccini, M. y Nethol, A. M. (1990). *Introducción a la pedagogía de la comunicación*. Trillas. México.
- Posner, G. J. (1998). *Análisis de currículo*. Mc Graw Hil. Santa Fe de Bogotá.
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de Culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Norma. Bogotá.
- Rojas, C. E. (1994). *La violencia llamada "limpieza social"*. CINEP, Antropos. Santa Fe de Bogotá.
- Sarlo, B. (1999). *Escenas de la vida posmoderna. Intelectuales, arte y video cultura en Argentina*. Ariel. Buenos Aires.
- Torres Carrillo, A. (1990). *Los otros también cuentan: elementos para la recuperación colectiva de la historia*. Dimensión Educativa. Bogotá.
- Vasco, E. (1999). *El saber tiene sentido: una propuesta de integración curricular*. CINEP. Santa Fe de Bogotá.
- Vega Cantor, R. (2007). *Un mundo incierto, un mundo para aprender y enseñar. Las transformaciones mundiales y su incidencia en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Volumen 1. Imperialismo, geopolítica y retórica democrática*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Paidós. Barcelona.

Revistas

Reguillo Cruz, R. Culturas juveniles. Producir la identidad: un mapa de interacciones. En revista Jóvenes. revista de Estudios sobre Juventud. No.5. (Jul–Dic. 1988).

C. Otros documentos

Corredor Ortiz, A. (2005). *Estereotipos y tribus urbanas en Altamira sur oriental: una lectura juvenil e la multiculturalidad en la escuela*. Documento inédito presentado en el marco del PFPD “Encuentro del arte, con la ética y la religión. Javeriana. Bogotá.

_____. (2009). *No la monte*. Un no rotundo contra la estigmatización. Cartilla inédita presentada en la Universidad Cooperativa de Colombia.

_____. (2009). *Tribus urbanas y/o culturas juveniles: historia, Marginalización y estigmatización*. Documento inédito, presentado en la Universidad Cooperativa de Colombia, en donde se realiza análisis curricular del proyecto.

Salazar, F., Rodríguez, L. y Galeano, J. (2005). *Rescate de la diversidad en un contexto homogenizador*.

Documentos en Red

Cruz, F. Un error estigmatizar a “tribus urbanas” como criminales: Héctor Castillo. Consultada en marzo del 2009 de la Word Wide Web: <http://www.oem.com.mx/elsoldemexico/notas/n669962.htm>

Tani, R., Carrancio, B., Pérez, E. y Núñez, M. G. (Enero 2004) La práctica pedagógica crítica de Jose Luis Rebellato. Consultada en junio del 2008 y abril del 2009 de la Word Wide Web: http://letras-uruguay.espaciolatino.com/tani/practica_pedagogica.htm).

Gómez García, P. (1985). Para criticar la antropología occidental. Consultado en agosto de 1997. http://www.ugr.es/~pwlac/G05_02Pedro_Gomez_Garcia.html. O en biblioteca.universia.net/html