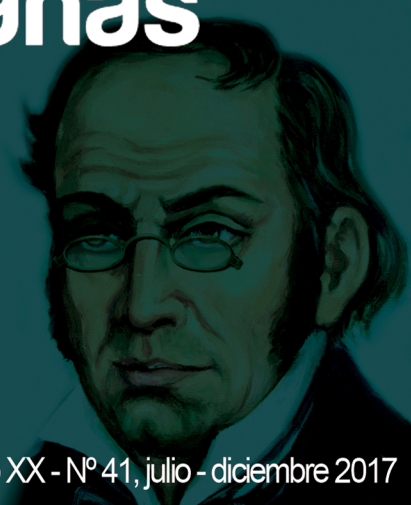


República Bolivariana de Venezuela



UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL
SIMÓN RODRÍGUEZ
Decanato de Educación Avanzada

Revista
**Educación
y Ciencias
Humanas**



Nueva Etapa. Año XX - Nº 41, julio - diciembre 2017

Valores, Cultura y Alteridad

República Bolivariana de Venezuela



**UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL
SIMÓN RODRÍGUEZ**

**Rectorado
Decanato de Educación Avanzada**

Revista
**Educación
y Ciencias
Humanas**

**Ediciones del Decanato de Educación Avanzada
Nueva Etapa. Año XX - N° 41
Julio - Diciembre 2017**

Valores, cultura y alteridad

AUTORIDADES DE LA UNESR

Adrián José Padilla Fernandez
Rector

Julio César Valdez Alayón
Vicerrector Académico

Pedro Pablo Hutman Sánchez
Vicerrector Administrativo

Oscar José Rodríguez Pérez
Secretario

AUTORIDADES DEL DECANATO DE EDUCACIÓN AVANZADA

Magaldi Téllez
Decana

Gloria Mateus
Directora de Formación Avanzada

Patricia Yáñez
Directora de Investigación

Norah Gamboa
Directora de Cooperación, Educación Continua e Interacción con las Comunidades

Olga Uribe
Directora de Secretaría

Zaire Plater
Directora de Administración

El propósito de la revista *Educación y Ciencias Humanas* es ofrecer un espacio para la publicación y difusión de diversas formas de creación intelectual asociadas al fortalecimiento académico de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez y su proyección nacional e internacional.

Recepción de artículos: septiembre 2017-diciembre 2017

Arbitraje y aprobación: octubre 2017- mayo 2018

Portada: Julio César Tábata y Luis Eduardo Pérez Gutiérrez

Corrección: Olady Agudelo y Norah Gamboa

Diagramación y montaje: Norah Gamboa Vela

Traducción: Pamela A. Parra Gamboa

Depósito Legal

ppi 201102DC3803

ISSN

2244 -744X

Copyright: UNESR

REVISTA EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS

COMITÉ EDITORIAL

Norah Gamboa Vela (Editora)

Magaldi Téllez

Patricia Yáñez

Olady Agudelo

Erick Nuñez

Mirla Sandoval

COMITÉ ASESOR NACIONAL E INTERNACIONAL

Carlos Skliar (Argentina)

María Lourdes González-Luis (España)

Claudio Lozano (España)

Violeta Guyot (Argentina)

Magaldi Téllez (Venezuela)

Xiomara Martínez (Venezuela)

Xiomara Muro (Venezuela)

ARBITROS NACIONALES E INTERNACIONALES

María Egilda Castellanos (UNESR)

Antonio Navas (UNESR)

Adrián Padilla (UNESR)

Thaís Marrero (UNESR)

Sandra Moreno (UNESR)

Vilso Santi (UFRR-Brasil)

Leila Baptaglin (UFRR-Brasil)

Alberto Efendy Maldonado (UNISINOS-Brasil)

Ángela Sierra González (Universidad de La Laguna- España)

Andrés González Novoa (Universidad de La Laguna- España)

María Lourdes Gonzáles – Luis (Universidad de La Laguna- España)

Jorge Gantiva (Universidad del Tolima-Colombia)

Revista arbitrada

Indizada en:

IRESIE, Universidad Nacional Autónoma de México.

OEI, Organización de Estados Iberoamericanos, Madrid, España.

REVENCYT, Revista Venezolana de Ciencia y Tecnología, Mérida, Venezuela.

LATINDEX, Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (UNAM – México)

SERIUNAM, Catálogo Colectivo (UNAM – México)

FONACIT, Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, Caracas, Venezuela.

Incluida en la Base de Datos de:

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, Brasil.

IVIC, Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas, Caracas, Venezuela.

IESA, Instituto de Estudios Superiores en Administración, Caracas, Venezuela.

CENTRO GUMILLA, Caracas, Venezuela.

La información contenida en los textos publicados en este número es de la entera responsabilidad de los autores.

Está permitida la reproducción total o parcial de los textos contenidos en este número siempre que sea citada la fuente.

Dirección: 2.^a Calle con 2.^a Transversal, Urbanización Campo Alegre, Qta. Portofino,
Municipio Chacao, Estado Miranda

Teléfonos: (0212) 2653023 - 2676786 - 2666155 - 6140179 (Directo)

Correo electrónico: direccion.investigacion.decanato@gmail.com

Página web: <http://www.postgrado.unesr.edu.ve/>

Twitter & Instagram:

[@reducienciashum](#)

Sumario

SUMARIO

Nota editorial	13
TEMA CENTRAL	
Valores, cultura y alteridad en los ambientes de formación docente <i>Bianney Cedeño</i>	17
DOSSIER DE INVESTIGACIÓN	
Abriendo espacios para la educación en valores <i>Irene Puertas y Carmen Ivankovich</i>	43
Valores: una aproximación desde jóvenes intérpretes del rap <i>Olady Agudelo</i>	55
La mediación en el circuito del arte y la cultura <i>Leila Baptaglin y Vilso Santi</i>	79
Comunidades organizadas como espacio de aprendizaje desde la alteridad <i>YumenZein</i>	91
Seguridad ciudadana, medios de comunicación y valores de consumo en Venezuela <i>Luisa Zambrano</i>	107
MISCELÁNEAS	
Musicalidad de los pueblos originarios: una visión telúrica cósmica. Entrevista a Esteban Emilio Mosonyi <i>Lisbehet Dubravaska Torcatty</i>	125
RESEÑA BIBLIOGRÁFICA	
La Pedagogía que vendrá <i>Sandra Moreno</i>	133
Instrucciones para autores y árbitros	135

Nota editorial

Con este nuevo número de la Revista *Educación y Ciencias Humanas*, dedicado al tema *Valores, cultura y alteridad*, el Decanato de Educación Avanzada de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), se complace en presentar una muestra de trabajos recientes, los cuales buscan aportar al desarrollo de conocimientos vinculados a este tema.

En la primera sección, *Tema Central*, la revista abre con el trabajo *Valores, cultura y alteridad en los ambientes de formación docente*. En este artículo Bianney Cedeño realiza un recorrido en el cual examina los signos que caracterizan la cultura actual y trata los valores-sentimientos ubicándolos en el imaginario, en la expresión cultural y en la dinámica convivial de la formación docente. Asimismo, razona en torno a cómo llegamos a constituirnos en seres humanos y cómo vamos configurando nuestros valores de acuerdo al contexto cultural para, después, reflexionar algunas ideas sobre cómo concebir la alteridad en los ambientes de formación docente.

La segunda sección, *Trabajos de investigación*, está integrada por cinco artículos en los que se tratan diversos temas. Los valores y su importancia en educación, es el tema abordado por Irene Puertas y Carmen Ivankovich en el primer trabajo de esta sección. Desde interesantes conexiones que tejen las preocupaciones de Delors con las propuestas Ilich y los planteamientos Boff, las autoras ensayan algunas ideas con el fin de promover que los aprendientes se apoderen de valores básicos fundamentales para desenvolverse, de forma adecuada, ante los procesos vitales en los que nos encontramos inmersos.

Por su parte, en el artículo titulado *Valores: una aproximación desde jóvenes intérpretes del rap*, Olady Agudelo se sumerge en las narrativas y prácticas socioestéticas de estos jóvenes venezolanos y, tras dilucidar el sentido que tienen tales prácticas, detalla las valoraciones que ellos han estado construyendo en torno a *lo real, la verdad y el respeto*.

Asimismo, en *La mediación en el circuito del arte y la cultura*, Leila Bagtaglin y Vilso Santi, a partir de un análisis del Circuito de la Cultura presentado por Johnson (1999), van examinando el Circuito de las Artes en el contexto brasileño, con la finalidad de comprender el papel de la mediación en este proceso.

En este examen perciben que el Circuito de las Artes se ancla en la Producción / Creación; Textos / Productos; Lecturas / Mediación y Culturas vividas / Consumo; de igual manera, que tanto el artista como el espectador necesitan otras formas de interacción para la apreciación y el consumo de Arte.

En otro sentido, en el artículo *Comunidades organizadas como espacio de aprendizaje desde la alteridad*, Yumen Zein reconoce la necesidad de que las comunidades se organicen para que sus miembros no sólo resuelvan situaciones en común, sino que a su vez consideren espacios para crecer en comunidad. Por ello apuesta a experiencias de aprendizaje comunitario que enfatizan en la participación y compromiso, dinamizados por sentimientos de identidad; también en la consolidación de un pensamiento crítico para acelerar las transformaciones necesarias y fundamentalmente, en el respeto a las diferentes formas de pensar y ser del otro.

Para finalizar esta sección, Luisa Zambrano —en *Seguridad ciudadana, medios de comunicación y valores de consumo en Venezuela*—, examina problemáticas vinculada a la violencia, el consumo comunicacional y los valores; luego destaca algunas propuestas que derivan de la educomunicación.

La tercera sesión, *Misceláneas*, cuenta con una entrevista a Esteban Emilio Mosonyi que ha realizado Lisbehet Dubravská Torcatty y que tiene el propósito de escudriñar posibilidades contemporáneas en la musicalidad de los pueblos indígenas.

Por, último, en la sección *Reseñas Bibliográficas*, Sandra Moreno comenta el libro *La Pedagogía que vendrá*, del profesor Enrique Pérez Luna. En su obra, este autor apunta a una pedagogía de nuevo tipo, impugnadora de todas aquellas teorías educativas que han servido al despliegue de prácticas comprometidas con los procesos de la dominación.

Con esta muestra, esperamos animar a nuestros lectores a involucrarse en el debate que estos temas continúan suscitando en diversos ámbitos, sobre todo en los de ciencias humanas y educación.

TEMA CENTRAL

✓ **Valores, cultura y alteridad en los ambientes de formación docente**

Bianney Cedeño

Valores, cultura y alteridad en los ambientes de formación docente

Bianney Xiomara Cedeño¹

RESUMEN

Las críticas que emanan en los debates de formación docente en la cultura epocal, señalan que en los discursos educativos existe una prédica de relaciones de alteridad y de valores contrarios a los practicados en los ambientes educativos. La idea de esta supuesta polaridad, conlleva al planteamiento de un imaginario creativo para reflexionar, tomando como base los sentimientos, los valores, la cultura y la alteridad del ser humano. En este artículo, se aportan argumentos para edificar a un ser humano considerando la trama de relaciones con otros humanos en la matriz social donde se convive, mediante el aprendizaje de símbolos, costumbres y rituales de su cultura.

Palabras claves: Alteridad, valores, ser humano, cultura, sentimientos

Values, culture and otherness in teacher training environments

ABSTRACT

The critics that emanate in the debates of teacher formation in the epochal culture, point out that in educational discourses there is a preaching of relationships of alterity and values contrary to those practiced in educational environments. The idea of this supposed polarity, leads to the approach of a creative imaginary to reflect, taking as a basis the feelings, values, culture and otherness of the human being. In this article, arguments are provided to edify a human being considering the web of relationships with other humans in the social matrix

¹ Licenciada en Educación, mención Biología, Universidad de Oriente. Magíster *Scientiarum* Administración y Supervisión de la Educación, Universidad de Carabobo. Doctora en Innovaciones Educativas (UNEFA). Profesora Titular en la Universidad de Oriente. Núcleo de Sucre. Cumaná.

where they live, through the learning of symbols, customs and rituals of their culture.

Keywords: Alterity, values, human being, culture, feelings

Introducción

La indagación de las bases y criterios sobre los cuales el hombre construye sus vivencias y experiencias en el mundo social es un compromiso metodológico para la producción del conocimiento social que el investigador asume.

Valera-Villegas, Gregorio (2002)

En este trabajo realizo una expedición por aquellas concepciones, preposiciones, ideas, conceptos y definiciones que me ayudaron a dilucidar las principales cláusulas teóricas: valores, cultura y alteridad. Asumir esta tarea significó un gran compromiso, más aún si estamos conscientes que nuestra vitalidad se desarrolla en una sociedad cuya “*modernidad líquida*”² —actual momento de la historia—, implica que las realidades ocupen el volumen del recipiente social, cultural y económico que las contiene, adaptándose a su forma. De tal manera, estamos pasando por un estadio cultural donde los modos de ser de las personas se desvanecen, se constituyen y redefinen con gran ligereza atendiendo los ámbitos políticos, sociales y culturales, e inducidos por los referentes económicos de la oferta y la demanda que ocupan en gran escala la vida de las personas.

En esta dinámica, además, las celeridades de los tiempos nos obnubilan, causándonos desasosiego ante el hecho de creer que las cosas que valoramos en esta experiencia social y cultural tienen obsolescencia rápida y programada, por lo que la caducidad devalúa sus posibilidades. Todo se trastoca en corto tiempo, y esto sucede en todos los ámbitos de la vida, donde tal devaluación arropa hasta nuestras relaciones con nosotros mismos y con el *Otro*. Es decir, todo cambia constantemente, hasta nuestros compromisos con la vida.

Ante esta realidad, anhelo la necesidad de recuperar un ser humano capaz de volver a cultivar un lenguaje que, en clave estética, ayude a restaurar las

² Véase Baumam, Zygmunt (2004). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo Cultura Económica.

expresiones de la condición humana para entenderlo desde contextos reales, es decir, en el sustrato desde el cual se construyen las vivencias, tal como lo señala Valera-Villegas, en el epígrafe que inicia este escrito.

No es una expedición para recuperar *conceptos zombis* como los denomina Baumam³, sino para darnos cuenta que en esa velocidad de movimiento en el tiempo-espacio se pueden trastocar los valores de la experiencia vivida, por lo que es necesario asumir el compromiso de romper los moldes de lo instituido para hacer uso de la libertad, como “*dimensión ontológica de la ética*”⁴, y buscar nuevos modos de concebirlos de acuerdo a las condiciones y perspectivas vitales, sin corromper lo humano.

En este aspecto, investigué cada clave de interpretación de este escrito contextualizando en espacios de formación docente, atendiendo a la sentencia de Deleuze cuando señala que “*una teoría es siempre local, relativa a un campo pequeño, y puede tener su aplicación en otro dominio más o menos lejano*”⁵ y pensando en todo momento en un prójimo que, utilizando la metáfora sartriana, determinó una “*hemorragia interna*” de reflexiones en mi mundo para reintegrar la imaginación, la intuición, lo poético. Esta actitud reflexiva, abrió la esperanza para reencontrar aspectos relacionados con los valores y la alteridad del ser entre sí, del ser humano como expresión de su cultura y de cómo ésta interviene en el horizonte de la acción humana, en cuyo contexto se configuran, se legitiman y constituyen los valores.

Desde esta perspectiva, reconozco que tener un horizonte no nos limita a ver y sentir sólo lo que nos toca y trastoca en nuestro mundo inmediato, sino que significa ver por encima de ello para que nuestra conciencia entre en sintonía con una comprensión histórica de circunstancias, acontecimientos y hechos que constituyen al problema en estudio. Este debate estará orientado por una metodología cualitativa, porque ésta me permite vislumbrar el horizonte de nuestras realidades y su dinamismo, reconociendo en ellas las circunstancias y momentos que la constituyen y le dan su razón de ser.

³ Véase Baumam, Z. (2004). *Modernidad Líquida*, ed. cit

⁴ Véase Foucault, Michel. (1984). Entrevista realizada por Raúl Fonet-Betancourt, Helmut Becker y Alfredo Gómez-Muller el 20 de enero de 1984. Publicada en la Revista *Concordia* 6 (1984) 96-116.

⁵ Véase Los intelectuales y el poder. Entrevista Michel Foucault por Gilles Deleuze. En Foucault, Michel (1992). *Microfísica del poder*, edición y traducción de Julia Varela y Fernando Alvarez-Uría, Madrid: La Piqueta, pp. 83-93. . Recuperado de http://www.elortiba.org/foucault1.html#Entrevista_Michel_Foucault_por_Gilles_Deleuze (Consultado el 27 de septiembre de 2018).

En busca de este horizonte, me sustento en una hermenéutica dialógica, fundamentada en el *diálogo auténtico* que se propone en el texto *En Conversaciones con Hans-Georg Gadamer*, cuando se señala que:

un diálogo es algo en lo que uno entra, en lo que uno se implica, algo de lo que no se sabe de antemano qué saldrá y algo que tampoco se corta sin violencia, puesto que siempre queda algo por decir⁶

Lo que estoy proponiendo es reencontrarnos con categorías pertenecientes a nuestra experiencia con la cultura de la modernidad, ponerlas en debate, encontrar nuevos puntos de vista, desafiar el pensamiento y nuestra sensibilidad a través de la búsqueda de ideas renovadas que, en clave ética, nos ayuden a enfrentar las experiencias de vida en nuestra dinámica social actual.

Partiendo de estas reflexiones, me propongo abordar las primeras líneas, en el presente artículo, asumiendo cuatro puntos fundamentales. En el primero, hago un paneo por las condiciones de nuestra cultura actual considerando las visiones teóricas de algunos investigadores en el clima del presente, tomando como referente la cultura moderna; en segundo lugar, trato de desenredar la madeja valores-sentimientos dándole a cada cual su lugar en el imaginario, en la expresión cultural y en la dinámica convivial de la formación docente. Recojiendo las ideas debatidas, en tercer lugar, diserto, brevemente, acerca de cómo llegamos a constituirnos en seres humanos y cómo vamos configurando nuestros valores, de acuerdo a las culturas de los sujetos. En cuarto lugar, reflexiono algunas ideas para concebir la alteridad en los ambientes de formación docente. En el entendido que en un diálogo sustentado en la hermenéutica dialógica, no existe palabra final o conclusiva, presento algunas líneas para seguir debatiendo, las cuales denomino reflexiones de salida.

Condiciones de la cultura actual

La modernidad, como período histórico y su *modus operandi* se ha expresado en la cultura occidental, colocando su acento en la divinización de la razón, específicamente, la razón científica que deja al margen la realidad vital, la vida vivida. De ahí, la necesidad de buscar otros ángulos para dibujar nuestras realidades, inspiradas en los avatares de la cultura que en ellas se desarrolla.

⁶ Véase Carsten, Dutt. (1998). En *Conversación con Hans-Georg Gadamer*. Madrid: Editorial Tecnos, p. 61

Para Morín⁷, “una cultura proporciona los conocimientos, valores, símbolos que orientan y guían las vidas humanas”. Estas prácticas humanas están expuestas a mutaciones temporales y espaciales que hacen difícil el entendimiento del clima epocal, debido a la multiplicidad de eventos que lo constituyen y que lo acomodan en un “rizoma” de significados donde impera lo *fragmentario, lo efímero, lo discontinuo, el cambio caótico, el pluralismo, la coexistencia de un gran número de mundos posibles o más simplemente, espacios inconmensurables que se yuxtaponen o superponen entre sí*⁸, proporcionando nuevas configuraciones sobre lo que pensamos y sentimos.

En la contemporaneidad, giramos en torno a la emergencia de nuevas condiciones histórico-culturales y al quiebre de un orden específico de la racionalidad, tanto en las prácticas sociales como en el plano epistemológico. Se configuran nuevas formas de saber dentro de una cultura que se muestra esquivada y movidiza ante la proliferación de nuevas formas de pensamientos, nuevas sensibilidades, otros signos de relación con el resto de la *humanidad*.⁹

Estamos habitando una cultura donde los cambios nos obnubilan en una red interconectada de comunicación, donde satélites en órbita rompen las fronteras, permitiéndonos viajar a gran celeridad en un espacio cibernético, desde cualquier espacio, lugar y tiempo. Ante el auge cada vez más prolífero de estas nuevas formas de cultura llamadas *massmediática, electrónica, digital o videocultura*, surgen los que Brünner denomina *utópicos y catastrofistas*¹⁰. De los primeros señala una perspectiva optimista a las bondades del cambio tecnológico de las comunicaciones. Nuevas sensibilidades se promocionan como consecuencia de la diversidad de estilos de vida que se distinguen por el pluralismo de las diferencias. Mientras que los *catastrofistas* plantean que estos signos amenazan con interferir en la cultura, en las formas de comunicación, en la formación

⁷ Véase Morín, E. (2000). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*, Barcelona, Seix Barral, 50

⁸ Véase Barone, Myriam. 2001. *Globalización y Posmodernidad: Encrucijada para las políticas sociales del nuevo milenio*. Reunión de Expertos sobre Globalización, Cambio Tecnológico y Equidad de Género. Universidad de Sao Paulo - Núcleo de Estudos de Mulher e Relações Sociais de Género Conselho Nacional dos Direitos de la Mulher. Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer – UNIFEM. Agencia de Cooperación Técnica Alemana – GTZ. Sao Paulo, Brasil, 5 y 6 de noviembre de 2001. Sao Paulo: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

⁹ Esto es, “*Un mundo radicalmente humanado, ... Un mundo-relación-humana*” Véase Moreno, Alejandro. *Categorías y Concepciones en la Nueva Dinámica cognoscitiva del venezolano*. Disponible en <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a5n9/5-9-3.pdf>

¹⁰ Véase Brünner, (1999:100)

de identidades, subjetividades y formas de convivencia. Además, describen el clima cultural actual, según el citado autor, como un mundo:

que marcha irremediabilmente hacia la despersonalización, el descontrol y la globalización. Un mundo bombardeado por imágenes, saturado de información y cuya cultura se banaliza al perder su centro de gravedad. Temen que cada uno nos convirtamos, próximamente, nada más que en un punto dentro de una red; seres humanos acoplados a máquinas electrónicas, sin real sentido de identidad, de valores locales y de nación. Creen que los niños dejaran de leer... y que en todas partes se impondrá una misma cultura; liviana, rápida, desechable¹¹

Para entender estos cambios vertiginosos, es necesario prestarle atención a las reflexiones que varios autores realizan en torno a la modernidad y sus categorías¹². Estos autores, critican la insolvencia de los grandes metarrelatos modernos

¹¹ Ídem pp. 103-104

¹² Entre otros, Giddens, A. (1996). Modernidad y autoidentidad, en Josetxo Beriain. (Comp.) *Las consecuencias perversas de la modernidad: Modernidad, contingencia y riesgo*; traducción de Celso Sánchez Capdequí. Barcelona: Anthropos, pp. 33-72; Luhmann, N. (1996) La contingencia como atributo de la sociedad moderna, en Josetxo Beriain. (Comp.) *Las consecuencias perversas de la modernidad: Modernidad, contingencia y riesgo*; traducción de Celso Sánchez Capdequí. Barcelona: Anthropos, pp. 173-98; Brünner, José. (1999). *Globalización, Cultura y Posmodernidad. Breviarios*. Santiago: Fondo de Cultura Económica; Bell, D. y otros (2007). En Josetxo Beriain y Maya Aguiluz. (Eds.). *Las contradicciones culturales de la modernidad*. Rubí (Barcelona): Anthropos Editorial; México: UNAM- Azcapotzalco. División de Ciencias Sociales y Humanidades; México: UNAM- Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades; Bogotá: UNC- Unibiblios-Unimedios; Agudo, X. (1999) *Antropología y Modernidad: la memoria del olvido*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela; Téllez, M. (1998). Desde la alteridad, notas para pensar la educación de otro modo. Educación: la otredad que somos. *Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados, RELEA* 5/, pp. 119-143; Téllez, M. (2000). *Repensando la Educación en Nuestros Tiempos*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas; México: Ediciones Novedades Educativas de México S.A. de C.V.; Follari, Roberto. (1996) *¿Ocaso de la Escuela?* Colección Respuestas Educativas. Buenos Aires: Magisterio/Río de la Plata; Follari, Roberto (1998). Sobre la Desfundamentación Epistemológica Contemporánea. En *Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados. RELEA*. N°2. CIPOST. Colección Cátedra Estudios Avanzados; Morin, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa Editorial; Morin, E. (2000). La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento, Barcelona, Seix Barral; Morin, E. (2000). *Los Siete Saberes Necesarios a la Educación del Futuro*. Caracas: UNESCO-Editorial IESALC; Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa, I*. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus; Habermas, J. (2008). *El discurso filosófico de la modernidad*. Buenos Aires: Katz Editores

para dar respuestas a las promesas de progreso y justicia social. Impugnan con mucha frecuencia, la idea de educación como proyecto sujetado a las promesas de libertad individual y colectiva, igualdad, bien común, democracia, comunidad, progreso y felicidad. Además, como proceso formador de un sujeto racional dominador de habilidades, técnicas, medios y recursos para ejecutar con eficacia una labor determinada, en un clima de equilibrio, de orden social y de certidumbre.

Del mismo modo, con gran perspicacia, otros autores¹³ han señalado que ante la decepción de las promesas incumplidas y del desarraigo humano, es necesario promover una apertura del espíritu hacia lo afectivo, hacia lo convivial, hacia las prácticas de vida vividas, hacia la expresión de lo que verdaderamente somos, trenzados con el amor, la responsabilidad, el compromiso, la pasión, la solidaridad y la tolerancia para significar una nueva realidad compleja, tal como nos lo deja ver Alfonso, basada en “una sensibilidad que sea capaz de poetizar nuestras pequeñas historias, momentos, epifanías, cotidianidad, contingencia”¹⁴, acorde con las percepciones de la época y desde las claves y códigos que nos identifican.

El hecho indiscutible, es que nos encontramos en un cambio significativo de la cultura donde resulta muy sugerente que en el deseo del ser humano este siempre presente una cierta relectura y rehabilitación de un futuro más humano que, sin fragmentar nuestra memoria, contribuya a que las personas recorran con cierta garantía sus proyectos vitales para conferir consistencia a la personalidad creativa, estética, ética y sensible de los miembros de una determinada sociedad.

¹³ Maffesoli, Michel (1997). *Elogio de la razón sensible. Una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. Barcelona: Edit. Paidós. Maffesoli, Michel (2001), *El instante eterno. El retorno de lo trágico en las sociedades posmodernas*. Buenos Aires: Paidós. Maffesoli, Michel (2004). *El nomadismo: vagabundeos iniciáticos*, México, D.F.: Fondo de Cultura Económica. Morin, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa Editorial. Morin, E. (2000). La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento, Barcelona, Seix Barral. Morin, E. (2000). *Los Siete Saberes Necesarios a la Educación del Futuro*. Caracas: UNESCO-Editorial IESALC Larrosa, Jorge. (1998). *Uno más uno igual a otro. Meditaciones sobre la fecundidad*. Relea. Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados. Caracas. N° 5: (59-78). Larrosa Jorge. (2000). *Pedagogía Profana*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. Follari, Roberto. (1996) *¿Ocaso de la Escuela?* Colección Respuestas Educativas. Buenos Aires: Magisterio/Río de la Plata. Follari, Roberto (1998). Sobre la Desfundamentación Epistemológica Contemporánea. En *Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados. RELEA*. N°2. CIPOST. Colección Cátedra Estudios Avanzados.

¹⁴ Alfonso, Norys. (2004). Hacia una Poética de lo Efímero (notas sobre la Postmodernidad). *Revista Fontus*. Asociación de Profesores de la Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre. Cumaná. N° 10 y 11:113-129.

En este sentido, atiendo las críticas que autores como Lyotard, Baudrillard, Lipovetsky, Virilio y Pérez Gómez¹⁵ hacen a las prácticas culturales actuales, ante la inevitable sensación de crisis interna y externa en la configuración moderna de los valores que, hasta ahora, habían legitimado la vida social. La singularidad de estos autores radica en sus intereses por las dinámicas propias de la estructura social contemporánea. Con ellos dispongo las siguientes precisiones:

- La contaminación viral de las cosas por las imágenes, son las características fatales de nuestra cultura. El predominio de la cultura de la imagen derrumba la credibilidad de la palabra en los actos humanos.
- La instantaneidad de la comunicación ha miniaturizado nuestros intercambios a una sucesión de instantes.
- El espacio público tiende a desaparecer y la publicidad lo invade todo.
- El saber ya no tiene un fin en sí mismo, su transmisión escapa a la responsabilidad exclusiva de los ilustrados y de los estudiantes.
- Ante la diversidad de verdades, la gente está condenada a vivir en la dialéctica de la mentira y la verdad.
- La fragilidad de la ética y la moral dudosa promocionan la instantaneidad de los afectos humanos.
- Predominio de una idílica exhibición de juventud atemporal con un cuerpo de diseño, que algunos se esfuerzan en mantener y los demás añoran en silencio.

El tener sin mayores esfuerzos, sin mucho trabajo y en un tiempo corto ha hecho que se valore la viveza más que el talento y el conocimiento, los resultados más que los procesos. A las personas se les aprecia por lo que tienen y no por lo que son. La actitud general de la gente tiende hacia la acumulación

¹⁵ Véase Lyotard, Jean-François. (2004). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra. Baudrillard, Jean. (2001). *El otro por sí mismo*. Traducción: Joaquín Jordá. Barcelona: Editorial Anagrama. Lipovetsky, Gilles. (1991). *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas*. Barcelona: Editorial Anagrama. Virilio, Paul. (1997). *Cibermundo: ¿Una Política Suicida?* Traducción: Cristóbal Santa CRUZ. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones. Pérez Gómez, Ángel y otros. (1997). *Socialización y Educación en la Época Postmoderna*. En *Ensayos de Pedagogía Crítica* (pp. 45-65). Caracas: Editorial Laboratorio Educativo. Pérez Gómez, Ángel. (2012). *Educarse en la Era Digital*. Madrid: Ediciones Morata.

de tenencias particulares. Este relativismo cultural, se enfrenta a la indiferencia ética del “*todo vale*”¹⁶.

Las asociaciones o movimientos sociales comunitarios, que comienzan a desarrollar en sus integrantes actitudes colectivas emanadas de la sabiduría popular y los sentimientos de pertenencia, luchan contra la corrupción y la proliferación de valores contrarios a la *philia* de Aristóteles, es decir, de ese amor entre las personas.

Los intereses individuales prevalecen sobre los colectivos. La injusticia es la reina y con ella, las fechorías que se cometen. Esto explica por que tantos delitos sin delincuentes, mártires sin responsables y daños sin compensación. Aunado a esto, está la negligencia y la irresponsabilidad de algunos gobernantes que, al parecer, buscan el poder para alcanzar sus beneficios particulares, viviendo por encima de sus posibilidades, sumergidos en la corrupción y el ocio.

A grandes rasgos, lo planteado anteriormente, corresponde a signos que caracterizan nuestra cultura actual. Las noticias, las tragedias y los dramas humanos son difundidos constantemente desde los lugares más remotos, gracias al permanente flujo de intercambio de información y comunicación en un mundo donde todo está globalizado: formas de pensamientos, estilos de vida, formas de agruparse, entre tantas otras.

Los valores y sentimientos en el ser humano

Es ineludible iniciar una discusión acerca de los valores sin tener que acudir al pensamiento scheleriano, pues ha sido este filósofo quien a lo largo de sus escritos ha tratado de liberar lo emocional y lo sensible, a través de una rehabilitación de la vida espiritual, el sentido común y el gusto por las cualidades y los valores. Este, justamente ha sido uno de los contados filósofos que se han liberado de los prejuicios de la filosofía de la modernidad para atreverse a devolverle su arquería a la vida espiritual, al discutir aspectos como: amor, odio, simpatía, sentimientos, alegría, vergüenza, empatía, emociones y resentimientos, dándole sentido a la vida sensible como algo genuinamente espiritual a través del análisis de nuestras vivencias. Para Maffesoli, “*la vivencia es poner el acento en la dimensión comunitaria de la vida social...que hace que esa comunidad sea causa y efecto de un sentimiento de pertenencia...*”¹⁷. Sin

¹⁶ Véase Pérez Gómez, Ángel y otros. (1997). Socialización y Educación en la Época Postmoderna. En Ensayos de Pedagogía Crítica (pp. 45-65). Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.

¹⁷ Véase Maffesoli, Michel (1997): *Elogio de la Razón Sensible*. Una visión intuitiva del mundo contemporáneo. Barcelona: Paidós.

embargo, no comparto con Máx Scheler su propuesta de considerar a los valores jerarquizables, inmutables, absolutos e inalterables por la experiencia¹⁸.

Los valores, están asociados a los sentimientos. Sin embargo, hay que destacar que no tienen el mismo significado. Segura y Arcas, definen los sentimientos como “*bloques de información integrados, síntesis de datos de experiencias anteriores, de deseos y proyectos, del propio sistema de valores y de la realidad*”¹⁹. En estos influyen las prácticas vividas y lo que se aprende a través de ellas.

Los valores son cualidades, son abstracciones que nacen en circunstancias humanas, en la vivencia de experiencias, decisiones y acciones mediadas por una razón sensible. Para que algo sea considerado un valor tiene que ser apreciado, estimado por un sujeto. Los valores comienzan a tener significado cuando nos los apropiamos. Es decir, el sujeto hace consciente el valor y, en consecuencia, no sólo lo predica, sino que lo practica, y ese comportamiento, puede generar sentimientos de pertenencia hacia esos valores. Entre la gama de sentimientos afines generados por los valores están: felicidad, éxtasis, impulsividad, desconfianza, susceptibilidad, pesimismo, alegría, timidez, nostalgia, melancolía, engaño, mentira, tristeza, júbilo, rigidez, insatisfacción, irascibilidad, satisfacción, entre otros²⁰. Estos, cuando se exteriorizan son el reflejo del espíritu humano.

En este sentido, es muy útil desarrollar la potencialidad de observación del comportamiento propio y ajeno para entender lo que pasa y nos pasa y por qué pasa y nos pasa y no dejarse desbordar por los sentimientos que pudieran trastocar los valores que vamos apreciando en el desarrollo de nuestra vida; ello es posible si nos hacemos más conscientes de éstos, si los tenemos claros y sabemos diferenciar en nuestros comportamientos y prácticas de vida la forma en que se van manifestando para cambiar lo negativo y potenciar lo positivo. Así, podremos alcanzar una vida emocional más desarrollada. Esto constituye un punto clave para la formación de nuestro propio carácter, de nuestros valores y la cualidad de comprender los valores de los demás. Así, pues, los valores pueden estar asociados a sentimientos e impresiones que causan en la persona las cosas espirituales.

¹⁸ Véase Scheler, Max. (2003). *Gramática de los Sentimientos. Lo emocional como fundamento de la Ética*. Título Original. Grammatik der Gefühle. Das Emotionaleals Grundlage der Ethik. Traducido por Daniel Gamper. Barcelona: Editorial Crítica/Filosofía.

¹⁹ Véase Segura, Manuel y Arcas Margarita, (2007). *Educación de las Emociones y los Sentimientos*. Introducción Práctica al Complejo Mundo de los Sentimientos. Madrid: Narcea. S.A., p. 15.

²⁰ Los mismos sentimientos pueden tener varios nombres.

Según el pensamiento scheleriano, *los sentimientos específicamente sensibles* están relacionados con las impresiones provocadas por los conocimientos, valores y símbolos de nuestra cultura, los cuales impactan nuestros sentidos, provocando sensaciones o autopercepciones de sentimientos relacionados con las pasiones, las emociones, los afectos de manera singular en cada sujeto. Es decir que, si convivimos el contacto directo con esas impresiones sensibles, si nos conectamos cada vez más con la vida real y sus acontecimientos atendiendo su desorden abigarrado y efervescentes; enfrentándonos a lo que es y no a lo que debería ser, pudieran provocar transformaciones más significativas en los sentimientos y valores en cada sujeto.

Si partimos de la consideración de que el pensamiento está orgánicamente ligado a la vida, entonces exponemos esta situación planteada por Scheler desde fenómenos de la vida educativa y su vitalidad. Hay aquí, una perspectiva fundamental que, tiene que ver con la relación complementaria de experimentar juntos los sentimientos y valores en los procesos de formación, desde ambientes educativos, no sometidos en a un sistema preestablecido. Para alcanzar esta propuesta, tendríamos que dejar de lado la visión obnubilada por la performatividad del saber científico y técnico, para adentrarnos con una nueva mirada a los estados del sentimiento que experimenta el ser humano cuando entra en relación con vivencias compartidas en comunión cotidiana. Cuando el sujeto abandona estos escenarios, comienzan a surgir actos de relación subsecuente mediante un imaginario donde afloraran sentimientos y se asumen y procesan las actitudes individuales, propias y ajenas; las percepciones de sus propias características y necesidades; la concepción y los conceptos de sí mismo en relación a los demás y el entorno sociocultural; las cualidades y estilos que se asocian a objetos particulares de acuerdo a los significados y símbolos del grupo; que pudieran provocar la construcción de cambios ulteriores y, en consecuencia, valores más arraigados en su formación.

En tal sentido, cuando los sujetos durante su formación permanecen en los escenarios reales de su praxis y la comunidad que los circunscribe, estarán propensos al establecimiento de relaciones donde sus sentimientos se entroncarán con las vivencias, experiencias y percepciones de las cualidades expresivas de la vida vivida, despertando en ellos pensamientos que los unirán a una empatía basada en valores compartidos.

Es anclado en estos escenarios como el sujeto en formación podrá aflorar su ser humano como ser espiritual, al “...*Reconocer en lo extraño lo propio, y hacerlo familiar, es el movimiento fundamental del espíritu, cuyo ser no es*

*sino retorno a sí mismo desde el ser otro*²¹. Tal proceder pudiera reorientar el comportamiento de su ser-hacer profesional mediante una configuración espiritual. Estas cualidades, son posibles construirlas desde espacios de interacción humana; se trata de un modo de encuentro, donde los interlocutores se implican en un *diálogo de saberes*, esencialmente interactivo, recíproco y dialéctico, en el cual no solamente se explica, reflexiona, cuestiona, interpreta y argumenta, sino que también se expresan estados emocionales, sentimientos, experiencias personales, y sensibilidades con el otro y para el otro.

Configuración del Ser humano en la Cultura.

El adjetivo humano, si se emparenta con algo biológico, pudiera evocar en algunos una denominación del ser que los hace distintos a los otros mamíferos de la escala zoológica. Como entes biológicos sólo se da una explicación anatómica, fisiológica y estructural de la constitución del ser vivo de acuerdo a tu género y especie.

Cómo ser humano, el hombre nace con el deber moral de hacerse, de constituirse como tal. Cuando así lo anuncia no está atendiendo a un ideal profundo y de gran dedicación. Dice Savater, citando a Graham Greene *“Nacemos humanos, pero eso no basta: tenemos también que llegar a serlo”*²², con esto está indicando que se nace con la denominación de humano pero que no se llega a ser hasta después, cuando se entra en relación con otros seres iguales, cuando a través de la palabra y el diálogo se producen los cruces intersubjetivos de conciencias. En este momento, es oportuno atender a lo que dice Maturana, refiriéndose al tema en discusión, cuando señala:

Lo que nos constituye como seres humanos es nuestro modo particular de ser en este dominio relacional donde se configura nuestro ser en el conversar, en el entrelazamiento del “lenguajear” y emocionar. Lo que vivimos lo traemos a la mano y configuramos en el conversar, y es en el conversar donde somos humanos²³.

Esta visión del ser humano como incompletud, conlleva a pensar que el sujeto se reconfigura a través de las relaciones que se dan entre congéneres, en el diálogo de saberes, en la convivencia y en la conversación en sus contextos

²¹ Véase Gadamer, Hans Georg. (1991). *Verdad y Método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

²² Véase Savater, Fernando. (1997). *El Valor de Educar*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A., p. 11.

²³ Véase Maturana, Humberto. (2008). *El Sentido de lo Humano*. Buenos Aires: Ediciones Gráfica. S.A., p.23

culturales, desde los cuales se van construyendo valores de convivencia con el otro y consigo mismo y se erigen identidades y familiarización con sensibilidades, diálogos y pensamientos. Ello nos describe la existencia de un *sujeto en devenir*.

Esta propuesta filosófica, la encontramos debatida con gran amplitud en las teorías de Foucault,²⁴ (1992, 1999; 2000, 2002), en tanto sujeto móvil, que se va constituyendo, paulatinamente, en un proceso de subjetivación. Estas prácticas de subjetivación se desarrollan mediadas por el lenguaje y atendiendo a las pautas de la cultura en un momento histórico determinado, por lo que el sujeto adquiere consciencia en relación al contexto que le corresponda vivir, atendiendo a la inquietud de sí. De ahí, que el citado filósofo apunte en hermenéutica del sujeto que “...*la inquietud de sí debe atravesar la vida, en la medida que ésta tiene que consagrarse íntegramente a la formación de sí mismo...*”²⁵. Sin embargo, estas prácticas de subjetivación no siempre son ingenuas. El mismo Foucault nos advierte que en nuestras culturas existen algunas instituciones creadas para manipular a las personas través de unas prácticas relacionadas con el poder. Estas prácticas, están diseñadas para que las personas pierdan la libertad de elegir y decidir sus propios cambios y transformaciones, pues son normalizadas, disciplinadas en su forma de ver, pensar y actuar. Por ello, aboga por la resistencia ante el Estado y las instituciones, forjando una ética fortalecida por una subjetividad personal.

Es por ello que no podemos hablar de pérdidas de valores sino de configuración de nuevos valores de acuerdo a la cultura y a la consciencia ética que cada ser humano vaya forjando en su devenir. De hecho, suele suceder que en un mismo contexto cultural se desarrollen personalidades que aprecien diferentes valores, lo que me lleva a afirmar que estos, aunque no tengan el mismo significado, están coligados a los sentimientos del ser humano.

Alteridad en los ambientes de formación docente

En todo acto donde se pretenda la formación docente es necesario establecer relaciones que permiten a los grupos participar y crear conciencia de su propia realidad y de la existencia de otras realidades, anudando lazos con el otro

²⁴ Foucault, Michel. (1992). *El Orden del Discurso*. Buenos Aires: Tusquets Editores; Foucault, Michel. (1999). *Estética, Ética y Hermenéutica*. Volumen III. Buenos Aires: Paidós; Foucault, Michel. (2000). *Tecnología del yo. Y otros textos afines*. Barcelona: Editorial Paidós.

²⁵ Véase Foucault, Michel (2002). *La Hermenéutica del Sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, p.416

de cooperación, trabajo solidario y diálogo basados en el amor. Para Lévinas²⁶ “...en el eros se exalta entre seres una alteridad que no se reduce a la diferencia lógica o numérica, la cual distingue formalmente cualquier individuo de cualquier otro. Es una alteridad que se expresa en la vulnerabilidad del rostro, como categoría central de su filosofía. Esta visión del otro como rostro que me enfrenta sin intermediarios, me hace reconocer que el otro está a mi lado y que gracias a él yo también me constituyo. Es decir, es una relación de cara a cara, de mirarse, de proximidad y de responsabilidad y no de sometimiento y sumisión.

Estas condiciones tienen que manifestarse en la labor diaria del docente en cualquier contexto donde conviva, traspasando su “yo” hacia el “nosotros”, en un acto de amor donde manifiesten la aceptación grata del “otro”. Esta es la mejor expresión de una formación docente donde se considere que se es educador en tanto se necesita del educando, se es madre en tanto se necesita del hijo, se es esposa en tanto se necesita del esposo. El “rostro del otro” hace posible el comienzo de todo diálogo, de toda palabra con expresiones que remueven las fibras más sensibles de lo humano; cuando desnuda su vulnerabilidad, y es así como el “rostro del otro” me evoca y me acontece y me invita a conocer su realidad y sus experiencias o me niega la entrada a su mundo de vida. El “otro” es el estudiante con carencias, sin posibilidades de afectos, el huérfano, el maltratado, el despojado, el humillado.

En esta línea de pensamiento surge la necesidad de abordar al *Alter ego*, como expresión latina, cuyo significado literal se interpreta como el otro yo, su prefijo *alter*, expresa la condición de ser otro. En tal sentido, Téllez²⁷ señala que:

Si el otro no fuese... un *alter ego*, no sería ese otro con el cual me relaciono como otro, no accedería al sentido del otro en su irreductible alteridad, no “hablaría al otro como otro a partir de su parecer-para-mí-como-lo-que-es: otro,” ... acceder al otro como *alter ego* es... saberme que yo soy “también esencialmente el otro del otro”. Por ello, puede decirse que la relación de alteridad comporta una extraña relación: la disimetría en la cual no puedo reconocer al otro como otro más que en la diferencia. (p. 22)

Sin embargo, el problema está en creer que uno puede avasallar a los otros, reclamando para sí el privilegio de saber cómo son las cosas en sí sin

²⁶ Lévinas, Emmanuel. (2000). Totalidad e infinito. Salamanca: Ediciones Sígueme, p. 57.

²⁷ Téllez, Magaldy. (2001). Reinventar la Comunidad, interrumpir su Mito. En: <https://core.ac.uk/download/pdf/38815370.pdf>. Consultado el 27 de septiembre de 2018.

darnos cuenta que cada quien tiene una realidad particular, la cual enfrenta con sus carencias y virtudes.

La relación de alteridad representa según Castillo²⁸, “...la capacidad ética de reconocer al OTRO como un legítimo otro...” por tanto en esta relación según el citado autor, la ética “...tiene como objetivo principal la relación con el otro en términos de igualdad y respeto...” lo que conllevará a un diálogo fluido y un permanente llamado a estar consciente de la necesidad de asumir cotidianamente el respeto hacia el pensamiento, las posturas, las nociones e intereses del otro.

En esta misma línea de pensamiento, ya Foucault, había relacionado la alteridad con “*estar abierto a lo otro, a lo diferente, a lo que acontece*” impugnando la filosofía de la identidad y la mismidad; tal proceder permite un acceso al otro a través de la mirada, compartiendo en experiencias concretas, encontrándose con el rostro del otro.

Desde otra postura teórica, Levinas²⁹ plantea que el “*otro es un ser excepcional, el otro es un ser de otro modo que ser*” por lo tanto, el otro por su carácter excepcional conlleva a considerar “*al otro en tanto otro*”; por lo tanto, se considera una alteridad absoluta que no supone al otro como un *alter ego*. Lo excepcional denota otra lógica de relaciones por lo que, el otro no tiene por qué seguir el mismo camino ni comportarse a partir del parecer del sí mismo; es decir, “*se le deja ser*”. Con esta posición cuestiona “*la dialéctica entre lo mismo y lo otro*” y los separa. Esto hace que *el otro* levinasiano se separe del horizonte común del mismo, por lo que éste no podrá “*ni absorberlo ni traducirlo*” y mucho menos “*encasillar ni estigmatizar al otro en sus diferencias*” porque garantiza la identidad del otro.

El sí mismo designa en esta investigación, al decir de Montero³⁰, “...*al individuo, pero a la vez su carácter social*...”. Esta es una visión donde se admiten todas las diferencias, todas las divergencias, por la que cada una tendrá su lugar, es decir, daría apertura a las excepciones. De ahí, que el mismo Levinas asevere “*Yo soy único en mi género*”. Tal situación conlleva a una lógica de relaciones donde el otro tendrá un mundo sin revelar que proporciona sorpresas al mismo

²⁸ Castillo, Andrés. (2007). Pensando en los otros. Una mirada reflexiva a la diversidad, a la alteridad y la responsabilidad-afectividad. Consultado el 28 de septiembre de 2018, en: <http://WWW.gov.ve/>

²⁹ Véase Lévinas, Emmanuel. (1997). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Ediciones Sígueme, p. 55

³⁰ Véase Montero, Maritza. (2002). *Construcción del Otro, Liberación de sí mismo. Utopía y Praxis Latinoamericana*. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social. Año 7. N° 16:40-51. (marzo, 2002), p. 44

en su proximidad al otro que no podrá develar en un primer acercamiento, y que quizá, nunca llegue a hacerlo.

Esto propiciará encuentros entre el sí mismo-otro colmado de sorpresas con apertura hacia lo celestial, lo bárbaro, lo impreciso, extraordinario, exagerado, lo vago, en un clima de contigüidad, familiaridad que, por lo tanto, emplaza a otra manera de relacionarse. Dicho, en otros términos, la alteridad como excepcionalidad restaura la singularidad. Esta es una apuesta epistemológica que permite captar lo que cada ser es en solitario.

Desde esta perspectiva de la alteridad levinasiana, encuentro puntos en común con la visión de alteridad que develo en las palabras de Benhabib³¹, cuando explica el punto de vista del *otro concreto*. Desde este enfoque, la autora considera que cada ser racional constituye un individuo con una identidad, una historia y una constitución afectiva-emocional concreta que le proporciona características propias a cada ser humano, haciéndolo único en su género. Esta autonomía ontológica y axiológica los convierte en seres radicalmente heterogéneos respecto a los otros seres racionales. Cada cual es un yo único e irrepetible.

Evidentemente, la percepción que se tiene de una persona en un solo contacto no permite conocer la trama que lo envuelve, el torrente de acontecimientos que nubla su espíritu. Lo que se percibe del otro es tan sólo lo que éste quiere dar a conocer. Y más aún, existen personas que cuando están en público, personifican el modo en que quieren ser vistos por el otro y, por lo tanto, considerados. Esta prerrogativa, demuestra que las circunstancias personales no se perciben a simple vista. Podemos llegar a ser lo que los demás crean de nosotros.

Lo que quiero destacar con esto es que el proceder de la persona genera sus propios efectos constituyéndose en una *identidad* autónoma. De allí podemos concluir que no hay esencia a desvelar sino identidad a construir y en esa construcción liberamos el lenguaje con sus posibilidades creadoras, para alcanzar un entendimiento.

Es posible aproximarse al conocimiento de la subjetividad de una persona, descubriéndolo en el convivir del día a día, en el lenguaje, en el intercambio intersubjetivo de conciencias durante su participación en el mundo; pero, también es importante reconocer que, resulta imposible llegar a conocer la profundidad de su ser, el "*misterio*" que lo caracteriza, ese algo que resguarda en su interioridad más íntima.

³¹ Véase Benhabib, S. y Cornella, D. (1980). *Teoría Feminista y Teoría Crítica. El otro generalizado y el otro Concreto*. Valencia: Eds. Alfons el Magnánim, p. 98

Torralba³², cuando describe los “*rasgos de la condición humana*”, señala en primer lugar al misterio. Explica que la *persona es misterio*, puesto que ésta no puede ser estudiada de modo empírico a la manera como estudian las ciencias naturales a los organismos vivos para conocer lo que Heidegger llama el *misterio del ser*. Es decir, eso que permanece en lo más recóndito de su ser, que no es evidente a cualquier análisis extrínseco, epidérmico, fenoménico y que no se agota en su rostro externo.

Se trata, de aquello que está más allá de lo físico y que no puede ser atrapado ligeramente en un lenguaje conceptual. Este recinto interior, oculta la privacidad más íntima de cada ser humano, su esencia, su sustancia, su subjetividad, sus sensibilidades; allí se guardan celosamente recuerdos, vivencias, imágenes, donde solamente la misma persona puede auto-conocerlos. Es en las obras de arte donde las personas exteriorizan y plasman su mundo interior. Lamentablemente, toda persona no cuenta con este don. Tener presente tal situación, hará posible cualquier intento de *comprensión humana*³³ que se haga para advertir las situaciones de vida que viven los otros.

Bajo esta percepción intentamos comprender la naturaleza diferente del otro, sus necesidades, sus motivaciones, sus luchas, lo que desean, abstrayéndonos de aquello que constituyen nuestros aspectos comunes. De ahí, que las relaciones que establecemos con el otro son de *reciprocidad complementaria* donde cada uno:

tiene el derecho a esperar y asumir de las otras formas de comportamiento por medio de los cuales el otro se sienta reconocido y confirmado como un ser individual concreto, con necesidades, talentos, y capacidades específicas. Nuestras diferencias, en este caso, nos complementan, en vez de excluirnos mutuamente. Las normas de nuestra interacción suelen ser privadas no institucionales. Son normas de amistad, amor y cuidado³⁴.

³² Torralba, F. (1998), *Pedagogía del sentido*, Madrid: PPC, p. 23.

³³ La comprensión humana nos llega cuando sentimos y concebimos a los humanos en tanto sujetos. Ella nos vuelve abiertos a sus sufrimientos y sus alegrías; nos permite reconocer en los demás los mecanismos egocéntricos de auto-justificación que están en nosotros, así como las retro-acciones positivas ... que hacen que las discusiones más mínimas degeneren en conflictos inexplicables. A partir de la comprensión es posible luchar contra el odio y la exclusión. Morín, Edgar. (2002). *La Cabeza Bien Puesta. Repensar la Reforma Reformar el Pensamiento. Bases para una Reforma Educativa. Nueva Visión*, p.53.

³⁴ Véase Benhabib, S. y Cornella, D. (1980). *Teoría Feminista y Teoría Crítica. El otro generalizado y el otro Concreto*. Valencia: Eds. Alfons el Magnànim, p. 98.

Esta posición de complementariedad encuentra tierra fértil en la discusión del clima cultural actual, donde se aboga por el dinamismo de una racionalidad abierta en las relaciones, que no excluya, que no separe, que —por el contrario— respalde toda iniciativa donde se trate de comprender la naturaleza disímil del otro, haciéndola participar en una dinámica recíproca donde el otro se sienta reconocido y sus diferencias sean aceptadas, aunque no sean compartidas por el otro en su propia identidad.

REFLEXIONES DE SALIDA

Si se parte del hecho de que en los ambientes educativos siempre hay una intención pedagógica, entonces a través de la conversación y un lenguaje apropiado el docente puede contagiar al otro de humanidad y viceversa. Además de esto, es prioritario crear una atmósfera agradable edificada en la confianza y promover actividades en las cuales pueda emerger sin artificios una vida plena. Cada docente, que se conoce así mismo, conoce también su humanidad; indudablemente, existen muchos aspirantes a docentes que prefieren permanecer con su invalidez originaria de lo que significa realmente ser humano y optan por pensamientos lineales y contradictorios que niegan la relación con el otro.

En tal sentido, la idea es crear espacios de debate donde se asuma, como temas centrales las prácticas de vida, tomando en consideración sus diferentes culturas. En esos espacios de discusión es importante tomar en cuenta la unión de los contrarios; más aún, si consideramos que en nuestras acciones de vida están presentes tanto las prácticas empáticas colmadas de valores positivos; como el amor, la solidaridad, la tolerancia, el respeto, la cooperación, la responsabilidad, y la práctica de valores negativos como el odio, la humillación, la burla, la dejadez, la desidia, la irresponsabilidad, la intolerancia, la irresponsabilidad, la angustia y el sufrimiento entre otras expresiones de lo humano.

Lo que quiero expresar es la necesidad de comprender e identificarse con la vida del otro. Reconozco que, en toda relación humana, la angustia y el sufrimiento forman parte de ella, pero lo podemos superar, abriendo brechas que permitan la entrada a la generosidad. Más aún si estamos conscientes de lo difícil que pudiera resultar formar a los seres humanos en la tolerancia, el respeto y la aceptación de las diferencias, en un medio social y cultural preñado de pasiones ideológicas, políticas y sociales que pudieran conducir a dogmatismos excluyentes. Se trata de pensar desde las imágenes del otro, en tanto, pensamiento que considera las realidades del otro. De lo contrario esta práctica se puede convertir en un círculo vicioso, pues el docente pudiera repetir estas mismas prácticas en su quehacer docente.

Las realidades actuales se convierten en tierra fértil para incentivar la siembra de lo espiritual, lo místico, los valores, para habitar las relaciones en lo humano basadas en el diálogo, donde cada participante tenga la oportunidad de sacar lo mejor de sí mismo con carácter creador, moviendo sus discursos a partir de sus diferencias, de lo que le acontece, de sus experiencias, de sus visiones de vida, desde cada figura de alteridad en singular, promoviendo el diálogo en la trama de relaciones con otros humanos en la matriz social donde se convive y, mediante el aprendizaje de símbolos, costumbres y rituales de su cultura. Es por ello que el ambiente educativo que atiende la formación del docente, se constituye en el sustrato nutritivo para tal fin, pues ahí se puede propagar una inoculación de humanidad. En este tejido, cada docente por esfuerzo propio y en relación afectuosa, comunicativa y conversacional puede coexistir en el bienestar estético de una convivencia armónica con otros para alcanzar como dice Savater (1997:22) “*un segundo nacimiento*”, en el cual ratifique su condición de humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudo, X. (1999) *Antropología y Modernidad: la memoria del olvido*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Alfonzo, Norys. (2004). *Hacia una Poética de lo Efímero (notas sobre la Postmodernidad)*. Revista Fontus. Asociación de Profesores de la Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre. Cumaná. N° 10 y 11:113-129.
- Barone, Myriam. (2001). *Globalización y Posmodernidad: Encrucijada para las políticas sociales del nuevo milenio*. Documento presentado en la Reunión de Expertos sobre Globalización, Cambio Tecnológico y Equidad de Género. Universidad de Sao Paulo - Núcleo de Estudios de Mulher e Relações Sociais de Género Conselho Nacional dos Direitos de la Mulher. Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer – UNIFEM. Agencia de Cooperación Técnica Alemana – GTZ. Sao Paulo, Brasil, 5 y 6 de noviembre de 2001. Sao Paulo: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

- Baudrillard, Jean. (2001). *El otro por sí mismo*. Traducción: Joaquín Jordá. Barcelona: Editorial Anagrama..
- Baumam, Zygmunt (2004). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo Cultura Económica.
- Bell, D. y otros (2007). En Josexo Beriain y Maya Aguiluz. (Eds.). *Las contradicciones culturales de la modernidad*. Rubí (Barcelona): Anthropos Editorial; México: UNAM- Azcapotzalco. División de Ciencias Sociales y Humanidades; México: UNAM- Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades; Bogotá: UNC- Unibiblios-Unimedios
- Benhabib, S. y Cornella, D. (1980). *Teoría Feminista y Teoría Crítica. El otro generalizado y el otro Concreto*. Valencia: Eds. Alfons el Magnánim.
- Brünner, José. (1999). *Globalización, Cultura y Posmodernidad*. Breviarios. Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- Castillo, Andrés. (2007). *Pensando en los otros. Una mirada reflexiva a la diversidad, a la alteridad y la responsabilidad-afectividad*. Consultado el 28 de septiembre de 2018, en: [http:// WWW.gov.ve/](http://WWW.gov.ve/)
- Carsten, Dutt. (1998). *Conversaciones con Hans-Georg Gadamer*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Follari, Roberto. (1996) *¿Ocaso de la Escuela?* Colección Respuestas Educativas. Buenos Aires: Magisterio/Río de la Plata.
- _____. (1998). *Sobre la Desfundamentación Epistemológica Contemporánea*. En *Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados*. RELEA. N°2. CIPOST. Colección Cátedra Estudios Avanzados. Caracas.
- Foucault, Michel. (1984). Entrevista realizada por Raúl Fonet-Betancourt, Helmut Becker y Alfredo Gómez-Muller el 20 de enero de 1984. Publicada en la *Revista Concordia* 6 (1984) 96-116.

Foucault, Michel (1992a). *Microfísica del poder*, edición y traducción de Julia Varela y Fernando Alvarez-Uría, Madrid: La Piqueta. pp. 83-93. Los intelectuales y el poder. Entrevista Michel Foucault por Guilles Deleuze . Recuperado de <http://www.elortiba.org/foucault1>. (Consultado el 27 de septiembre de 2018).

_____. (1992b). *El Orden del Discurso*. Buenos Aires: Tusquets Editores.

_____. (1999). *Estética, Ética y Hermenéutica*. Volumen III. Buenos Aires: Paidós.

_____. (2000), *Tecnología del yo. Y otros textos afines*. Barcelona: Editorial Paidós.

_____. (2002). *La Hermenéutica del Sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Gadamer, Hans Georg. (1991). *Verdad y Método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Giddens, A. (1996). *Modernidad y autoidentidad*, en Josexo Beriain. (Comp.) *Las consecuencias perversas de la modernidad: Modernidad, contingencia y riesgo*; traducción de Celso Sánchez Capdequí. Barcelona: Anthropolos, pp. 33-72.

Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.

Habermas, J. (2008). *El discurso filosófico de la modernidad*. Buenos Aires: Katz Editores.

Larrosa, Jorge. (1998). *Uno más uno igual a otro. Meditaciones sobre la fecundidad*. Relea. *Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados*. Caracas. N° 5: (59-78)

_____. (2000). *Pedagogía Profana*. Argentina: Ediciones Noveidades Educativas.

Lévinas, Emmanuel. (2000). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

_____. (2000). *Ética e infinito*. Madrid: Ed. A. Machado Libros, S.A.

Lipovetsky, Gilles. (1991). *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Luhmann, N. (1996) *La contingencia como atributo de la sociedad moderna*, en Jostxo Beriain. (Comp.) *Las consecuencias perversas de la modernidad: Modernidad, contingencia y riesgo*; traducción de Celso Sánchez Capdequí. Barcelona: Anthropos, pp. 173-98.

Lyotard, Jean-François. (2004). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.

Maffesoli, Michel (1997). *Elogio de la razón sensible. Una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. Barcelona: Edit. Paidós.

_____. (2001), *El instante eterno. El retorno de lo trágico en las sociedades posmodernas*. Buenos Aires: Paidós.

_____. (2004). *El nomadismo: vagabundeos iniciáticos*, México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Maturana, Humberto. (2008). *El Sentido de lo Humano*. Buenos Aires: Ediciones Granica. S.A.

Moreno, Alejandro. (1993). *Categorías y Concepciones en la Nueva Dinámica cognoscitiva del venezolano. II Jornadas Filosóficas del ITER*. Caracas. Consultado el 08 de octubre de 2018. En <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a5n9/5-9-3.pdf>

Morin, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa Editorial.

_____. (2000). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*, Barcelona, Seix Barral.

- _____. (2000). *Los Siete Saberes Necesarios a la Educación del Futuro*. Caracas: UNESCO-Editorial IESALC.
- _____. (2001). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- _____. (2002). *La Cabeza Bien Puesta. Repensar la Reforma Reformar el Pensamiento. Bases para una Reforma Educativa*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Montero, Maritza. (2002). *Construcción del Otro, Liberación de sí mismo. Utopía y Praxis Latinoamericana*. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*. Año 7. N° 16:40-51. (marzo, 2002). Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- Pérez Gómez, Ángel y otros. (1997). *Socialización y Educación en la Época Postmoderna*. En *Ensayos de Pedagogía Crítica* (p.p 45-65). Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- Pérez Gómez, Ángel. (2012). *Educarse en la Era Digital*. Madrid: Ediciones Morata.
- Savater, Fernando. (1997). *El Valor de Educar*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Scheler, Max. (2003). *Gramática de los Sentimientos. Lo emocional como fundamento de la Ética*. Título Original. *Grammatik der Gefühle. Das Emotionale als Grundlage der Ethik*. Traducido por Daniel Gamper. Barcelona: Editorial Crítica/Filosofía.
- Segura, Manuel y Arcas Margarita, (2007). *Educación de las Emociones y los Sentimientos. Introducción Práctica al Complejo Mundo de los Sentimientos*. Madrid: Narcea. S.A.
- Téllez, M. (1998). *Desde la alteridad, notas para pensar la educación de otro modo*. *Educación: la otredad que somos*. *Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados, RELEA /5/, pp. 119-143*.

_____ (2000). *Repensando la Educación en Nuestros Tiempos*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas; México: Ediciones Novedades Educativas de México S.A. de C.V.

_____ (2001). *Reinventar la Comunidad, interrumpir su Mito*. En: <https://core.ac.uk/download/pdf/38815370.pdf>. Consultado el 27 de septiembre de 2018.

Torralba, F. (1998), *Pedagogía del sentido*, Madrid: PPC.

Valera-Villegas, Gregorio. (2002). *Pedagogía de la Alteridad. Una Dialógica del encuentro con el otro*. Comisión de Estudios de Postgrado. Caracas: Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.

Virilio, Paul. (1997). *Cibermundo: ¿Una Política Suicida?* Traducción: Cristóbal Santa CRUZ. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.

DOSSIER DE INVESTIGACIÓN

- ✓ **Abriendo espacios para la educación en valores**
Irene Puertas y Carmen Ivankovich
- ✓ **Valores: una aproximación desde jóvenes intérpretes del rap**
Olady Agudelo
- ✓ **La mediación en el circuito del arte y la cultura**
Leila Baptaglin y Vilso Santi
- ✓ **Comunidades organizadas como espacio de aprendizaje desde la alteridad**
YumenZein
- ✓ **Seguridad ciudadana, medios de comunicación y valores de consumo en Venezuela**
Luisa Zambrano

Abriendo espacios para una Educación en Valores

Irene Puertas Ruiz y¹ Carmen Ivankovich Guille²

RESUMEN

Hoy, la tierra que habitamos necesita un cambio sustancial que nos permita mantener la vida en el planeta; ese cambio debe ser desde la estructura misma de cada persona, es por esta razón que fomentar los valores a través de la educación se considera fundamental para lograrlo. Creemos que la clave está en los docentes, ya que si logran desarrollarse como mediadores y además desarrollar en sus educandos la motivación, estos dos aspectos serían la combinación que permita que los aprendientes, se apoderen de valores tales como: colaboración, diálogo, compromiso, respeto, entre otros valores básicos fundamentales para desenvolverse de forma adecuada ante los procesos vitales en los que nos encontramos inmersos como individuos.

Palabras clave: educación, valores, holismo, diálogo, educación, mediación, aprendiente.

Opening spaces for an Education in Values

ABSTRACT

Today, the land we inhabit needs a substantial change that allows us to maintain life on the planet; that change must be from the very structure of each person, it is for this reason that promoting values through education is consi-

¹ Maestra graduada en Educación Primaria, Licda. en Psicología. Especialista en Psicología Educativa. Msc. en Orientación Familiar y Sexual, Msc. en Dinámica de grupos, Docente en la Universidad de la Salle. Docente en el programa integral para el Adulto Mayor PIAM de la Universidad de Costa Rica. Actualmente estudiante del Doctorado en Educación en la Universidad de la Salle.

² M.Sc en Psicología de la Universidad de Costa Rica. Trabaja en el Centro Nacional de Ciencia y Tecnología de Alimentos como Docente, investigadora y extensionista. Estudiante de Doctorado en Educación en la Universidad La Salle. Correo electrónico: civankovich@yahoo.es

dered fundamental to achieve it. We believe that the teachers are the key, since if they manage to develop as mediators and also develop motivation in their students, these two aspects would be the combination that allows learners to seize values such as: collaboration, dialogue, commitment, respect, among other fundamental basic values to develop properly in the vital processes in which we are immersed as individuals.

Key words: education, values, holism, dialogue, education, mediation, learner.

El Contexto

Haciendo uso del enfoque descriptivo intentamos presentar la importancia de la simbiosis entre los valores y la educación en los tiempos contemporáneo y recalcar como ambos repercuten en forma directa para un cambio necesario, no solo para mejorar las relaciones interpersonales, sino a la vez, para salvar el planeta. Para ello hemos elegido un extracto de artículos bibliográficos que nos permiten sustentar y además esbozar posibles soluciones ante este tema.

La educación en la actualidad globalizada, se encuentra mayormente bajo una visión mecanicista que propicia la fragmentación. Vivimos momentos de grandes mutaciones, reflejados estos en el cambio climático y en la carrera por un modo de vida consumista, que nos lleva inevitablemente a vivir la crisis de valores más profunda en los últimos tiempos. Hoy ya no nos preguntamos el “por qué de las cosas” y el “para qué hacerlas”; a esto le restamos importancia, dando paso solo a preguntarnos el “cómo hacer”, con una idea numérica en mente, donde la cantidad juega un papel fundamental.

Las implicaciones de todo esto son la desvalorización y la reproducción de la vida de una forma sin sentido. En el ámbito educativo se requiere nuevas cartografías con valores que inspiren e inviten a darle sentido a la vida, recuperando la identidad con nosotros mismos y por ende con la tierra, además con nuestros afectos, generando espacios dialógicos emergentes que incorporen al estudiante y docente como personas aprendientes.

La vida es un constante aprendizaje desde que nacemos hasta que morimos, no existe un día que no aprendamos algo nuevo; pero es importante recalcar que son los primeros aprendizajes los que definen en gran parte quiénes somos. La familia es la primera escuela informal de una persona y es en la que aprendemos los valores morales y espirituales que rigen el accionar personal.

Sin embargo, a lo largo de la vida y con el cúmulo de experiencias, los valores se transforman y con ellos las acciones que se dirigen en el día a día. Los cambios en los sistemas familiares, educativos y económicos, fomentan la confrontación diaria con los valores inculcados en el hogar. Los grupos de pares y las nuevas formas de educación, son los principales actores en la mutación del yo y de los valores morales y espirituales que lo rigen.

El aprendizaje llega de cualquier forma y en cualquier lugar, no obstante, es de suma importancia que en los centros educativos, ya sea primaria, secundaria o educación superior, se retome fuertemente el tema de los valores morales y espirituales ya que nos orientamos hacia una mutación mediante una trama compleja de sistemas aprendientes y esos sistemas se dan en todos los ámbitos de la sociedad.

Con el fin de profundizar en los valores y su importancia en educación, nos preguntamos en medio de esta problemática en la cual estamos todos implicados y afectados, ¿cómo abrir espacios para que desde el dialogar abrir nuevos caminos?; ¿será posible un diálogo donde rescatemos nuestros valores intrínsecos ancestrales y podamos crear otros de acuerdo a la realidad que emerge?; y si es así, ¿cómo desde la incertidumbre recorreremos nuevos caminos, otras brechas, para crear nuevos espacios, para convivir humanamente?

Creemos en la comunicación asertiva como un valor donde nos podamos escuchar y construir significados para todos como producto del análisis colectivo sobre los temas de interés, al respecto Alfaro (2015) explica que:

...el diálogo intersubjetivo entre iguales y la reflexión colectiva da lugar a la creación de nuevos significados, tanto a nivel personal como social. Este fenómeno se da gracias al intercambio de diferentes tipos de conocimientos, sean estos académicos u originados en la cotidianidad. Esta creación de nuevos significados se refuerza con aportaciones personales, por lo tanto, la participación de la comunidad asegura la emergencia y la implantación de propuestas educativas innovadoras. p.173.

Una educación conectada a los hogares de los aprendientes de una manera significativa, da fuerza en el compartir los valores que orientan la conducta de las personas, porque se conecta también con espacios afectivos.

¿Qué son los valores?

¿Nos preguntamos entonces qué son los valores? Con la palabra valor se designa lo que vale. El sentido común insinúa que los valores son ciertas

cosas que son importantes para una persona. Desde la perspectiva filosófica, las interpretaciones de valor son de dos tipos: la subjetiva que niega la realidad en sí a los valores y los hace depender de nuestra subjetividad y la objetiva que es independiente de toda estimación personal. Desde el punto de vista genérico, los valores pueden ser de dos tipos: morales y no morales, sin embargo, cuando se trata de educación nos referiremos a los valores morales como: la solidaridad, la cooperación, todo ello enmarcado dentro de una educación para la paz. En relación con lo planteado en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, se expresa la preocupación por la necesidad de cambios urgentes en la educación o como expone Delors (2002):

Dado el alcance y el ritmo de las transformaciones ... la educación superior y la investigación forman hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural ... la propia educación superior ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante, de forma que la sociedad contemporánea que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas (p. 2).

Además, es notoria la necesidad de una formación humanista para la convivencia social con nuevos valores y se vislumbra cada vez más, como una necesidad imperiosa en la etapa actual post-moderna, donde cada vez se vuelve más complejo el tema de formación de valores, en una sociedad convulsa, cambiante, altamente tecnificada, donde la satisfacción de las necesidades del ser humano es cada vez más “inmediata” y “superficial”; al respecto Bauman (2006) nos habla o la califica de modernidad líquida, la cual caracteriza nuestro presente.

Como consecuencia de lo planteado nuestras relaciones humanas cotidianas se han visto impregnadas de tales deterioros, llevándonos a establecer pocos y pobres vínculos con otras personas. Urge la necesidad de promover el conocimiento y la reflexión sobre la importancia que tiene una educación con valores y cuando planteamos este punto tan trascendente nos referimos a valores humanos, ya que desde esta perspectiva podemos lograr cambios profundos, al permitir que emerjan nuevos modos de vida, para desarrollarse en un mundo globalizado. Es menester sentirnos incluidos dentro de la pluriculturalidad y diversidad. La situación actual de consumismo colosal, nos lleva a incrementar el consumo de drogas y alcohol. Además, nos sumerge en una alienación emo-

cional, aumentando significativamente las cifras de suicidios, trastornos mentales, abandono de los ríos y contaminación del planeta. Vivimos una crisis sin precedentes, crisis que se refleja en el calentamiento global y crisis existenciales viviendo una vida sin sentido.

Al respecto Delors (2002), reafirma su preocupación cuando expresa la necesidad de cambios urgentes en la educación al exponer que: "...

la Educación Superior ha de emprender la transformación y la renovación que jamás haya tenido por delante, de forma que la sociedad contemporánea que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas (p. 35).

Es así como estamos buscando una educación con sentido, que impulsaría un caminar autoorganizado y permita aprendizajes a la vez significativos para el aprendiente.

En el tránsito hacia Nuevos Paradigmas

Hoy día emerge la necesidad de construir e implementar nuevos paradigmas que nos dirijan hacia visiones humanísticas, tomando como centro a la persona como ser holístico. Pero el cómo lograr esta transformación requiere de un amplio análisis; a fin de aplicar los cambios necesarios citamos a Hathaway & Boff (2014) quienes dicen que:

...entender las patologías que socavan las sociedades humanas y el tejido de la vida misma es el primer paso para la liberación. Conforme desenmascaramos estos desórdenes y ahondamos en cómo el antropocentrismo y el patriarcado han coloreado nuestras percepciones y configurado nuestros actos, podemos comenzar a quitarnos de encima la creencia de que nuestras circunstancias actuales son de algún modo inevitables e inalterables." (p. 124).

En este mismo orden de ideas, necesitamos además de comprender nuestras vivencias y experiencias construidas, potenciar a los educadores como mediadores donde se destaque el abordaje de los valores como eje transversal del currículo educativo. Se requiere la revisión de los planes y programas educativos, las exigencias académicas y la incorporación de la alegría y la convivencia en el buen vivir. Sentirnos incorporados dentro de nuestros procesos de aprendizaje es una condición vital, buscarle el significado y hacer propio nuestra

experiencia nos posibilita darle un verdadero sentido a nuestras vidas, entonces no serán conocimientos impuestos desde afuera, serán conocimientos y experiencias propias y construidas por nosotros. De esta manera estaremos abriendo espacios para la creatividad, fomentando autonomía, iniciativa, tolerancia de la ambigüedad e independencia y colaboración.

En este sentido la UNESCO propone métodos educativos acordes a los cambios requeridos y que además recalca la importancia de centrarse en el estudiante, en sus sentires y en su cuerpo. No cabe duda de que esto implica un cambio en la generación de los saberes que permitiría superar el dominio cognoscitivo de memoria y repetición, para pasar al plano crítico y creativo, promoviendo toma de decisiones autónomas y solidarias dentro de un contexto pluricultural.

Son los educadores quienes inspirarán a los aprendientes a actuar y crear un mundo nuevo. Los albores por un mundo mejor se vuelven cada vez más una necesidad. El ser humano en su búsqueda por lograr satisfacer sus necesidades, ha escogido alternativas, entre otras como las tecnológicas, la cual nos han separado de nosotros mismos, dirigiéndonos hacia el cultivo de lo externo y olvidándonos del sí mismo.

Construyendo Valores en ambientes dialógicos

Las sociedades actuales requieren de educadores que acepten el riesgo y la apertura de construir nuevos paradigmas, y que lleven a la acción los mismos, salpicando su hacer de actualización, desafío y encarnar los valores para que le permita ser un constructor de su aprendizaje y a la vez actuar en su realidad e influir en su entorno.

Es menester abrimos a nuevos paradigmas, con los cuales seamos personas co-gestoras, donde nos convirtamos en docentes-mediadores que pongamos en práctica recientes técnicas, métodos y estrategias de enseñanza en el área educativa, que facilite una formación y expresión de valores ajustados a los nuevos tiempos y cambios, en los cuales está inmersa la sociedad moderna. Creemos en un docente que contemple la “otredad”, que mediante su modelo brinde oportunidades iguales de crecimiento a los aprendientes, para que tengan la oportunidad de relacionarse con otros y así cotejar la diversidad en que vivimos.

También se pueden encontrar otros planteamientos como la creación de contextos que favorezcan el encuentro con el otro y propicien relaciones auténticas e incondicionales. Estos aspectos van a favorecer una mediación educativa basada en valores de convivencia y respeto con un carácter humanístico; bajo

esta óptica, se ofrece al aprendiente la posibilidad de desarrollar su creatividad y crear espacios de apertura para esbozar sus necesidades. Estos planteamientos nos permiten reflexionar en torno a la mediación educativa en valores humanos como un proceso donde interactúan docentes mediadores y aprendientes, en una acción que favorezca el crecimiento de ambos. Por su parte Ilich (s.f.) propone la celebración como elemento importante en la construcción de un nuevo mundo, al indicar que:

Todos nosotros estamos mutilados - unos físicamente otros mentalmente otros emocionalmente - . Por ello debemos esforzarnos cooperando para crear el mundo nuevo. No queda tiempo para la destrucción, para el odio, para el enfado. Debemos construir en la esperanza, la alegría y la celebración. (p.63).

En resume, este autor propone construir un mundo con esperanza, alegría y celebración que es, en buena parte, una inyección de creación de significados, la cual llama a la esperanza como vínculo con la vida, a construir desde una energía liberadora, emotiva. Otras soluciones que vemos para lograr un cambio en nuestra civilización es el aporte de los movimientos ecológicos, la participación de las sociedades primitivas, la importancia de la relación de la religión y la espiritualidad, la necesidad de la meditación diaria como medio de mantener un cuerpo relajado, oxigenado, saludable al estar en concordancia con sus propios ritmos. No menos importante en el caso de las personas marginadas que tienen capacidad de respuesta rápida más allá de una adaptación pasiva, es decir, que sigue buscando así estimular la creatividad y el sentido de una vida plena. Posiciones como estas nos pueden enriquecer en la construcción de un nuevo proceso de mediación pedagógica que favorezca la construcción y uso cotidiano de nuevos valores humanos inscritos en un nuevo paradigma que contemple también la espiritualidad y ecología, abriéndose así espacios que conecten al ser humano con su entorno inmediato.

Cuando el ser humano comprende y cuida su entorno ecológico y de relaciones sociales se pone en movimiento el tomar conciencia de que la vida está entramada en procesos dinámicos co-evolutivos, donde una educación transformadora implica “alfabetizarnos ecológicamente”. Cuido del ambiente y desarrollo de nuevas estructuras y comportamientos que son básicos para favorecer equilibrios dinámicos sustentados en la vida.

Al buscar nuevas cartografías propiciando experiencias de aprendizaje en las cuales se entretrejan las emociones de los aprendientes con los componen-

tes cognitivos y permitiendo la autoorganización flexible en continua fluctuación a la luz de sus necesidades personales y sociales en contextos específicos, estaremos favoreciendo el desarrollo del pensamiento sistémico y como diría Capra (1998) “La trama de la vida es una red flexible en continua fluctuación” (p. 312). Se necesita una educación que permita la flexibilidad para desarrollar una educación que promueva la sostenibilidad de la vida en el planeta. O como plantea Boff (2014), ello es posible con una eco educación que nos ayude a ver que somos seres eco dependientes por lo que el educar para el buen vivir es fundamental. Nuevos valores se requieren para despertar a la experiencia de cuidado de la Tierra donde todos los seres vivos y no vivos estamos re-ligados en un destino común.

Estamos en un punto donde requerimos de nuevas cartografías, las cuales son sinónimo de diferentes maneras de ver, sentir, actuar, desarrollar una nueva conciencia, con nuevos valores que nos permitan movilizarnos más allá de una sociedad actual globalizada, caracterizada por la crisis de valores éticos, morales, culturales y sociales, entre otros. Nos queda claro la magnitud del reto y del desafío en este tema. Si queremos un mundo, un planeta sostenible y humanizado, definitivamente la educación ha de ser transformadora, por lo que nuevos valores serán requeridos, en busca de reconocer la pluralidad y la diversidad en los contextos interculturales, sociales y políticos, donde se legitima al otro con su diversidad.

La visión de un nuevo mundo conlleva la pregunta sobre ¿qué tipo de persona queremos formar? , pues el planteamiento ¿cómo desarrollar un equilibrio dinámico cotidiano? abre las puertas a la sostenibilidad del planeta con nuevos valores humanistas y ambientales o como explican Gutiérrez & Prado (2015)

Requerimos no tanto perseguir objetivos (económicos) cuanto vivir procesos que favorezcan la flexibilidad, la apertura, la frescura y el contacto sensible, profundo y limpio con los seres y las cosas. Se precisa otro estilo de vida y búsqueda de una sociedad sostenible para todos. Una sociedad sostenible que no sea el resultado de las leyes del mercado sino del cambio de valores” (p. 87-88).

Queremos un planeta re-ligado con el cosmos y ciudadanos, mediadores y aprendientes creativos, cooperadores, con miradas que aborden la complejidad de forma holística, con una emoción viva conectada y en respuesta a sus semejantes y a la madre tierra, en una relación vincular entramada, o como explica Boff (2002).

Todos los seres viven dentro de una trama de relaciones, por eso más que a los seres en sí, es importante captar la relación que hay entre ellos. Partiendo

de ahí se debe comprender a los seres siempre en cuanto relacionados y considerar en qué manera cada uno participa de la construcción del universo (p. 49).

Queremos escuelas y universidad con aprendientes activos, confiados, capaces de moverse en la incertidumbre, en interacción y diálogo permanente con enfoques interculturales, testigos de la diversidad de personas y situaciones que compartirán experiencias vivas, vitales, nutritivas.

Queremos mediadores y aprendientes que se atrevan a mirar diferente o como dijo Foucault citado por Morales Trejos (2015) “Hay momentos en la vida en los que la cuestión de saber si uno puede pensar de forma distinta de la que piensa y percibir de una manera distinta a como uno observa, es indispensable para continuar mirando o reflexionando”. (p.8).

Queremos personas que se atrevan a desarrollar una estética vincular que las lleve a pensar en red y a contemplar la relación viva en los múltiples mundos, a los que las personas se abrirán en sus intercambios cotidianos, con capacidad de conexión, reconocimiento y empatía. (Najmanovich, 2007), abriéndose a los múltiples significados; donde el poder personal emane de la sinergia con la asociación significativa.

Más allá de la educación tradicional los nuevos planteamientos empiezan, como se ha dicho, con un docente, transformado, empoderado, co-creador de los escenarios que articulan el crecimiento de los aprendientes.

¿Cómo abrir caminos para sembrar valores?

Creemos que las metodologías que utilicemos los mediadores con los aprendientes son básicas cuando de activar y gestar valores. Se trata de buscar que las personas encuentren su propio significado de la vida y que transite ésta con valores que le permitan vivir con libertad, dignidad y espiritualidad. Nos parece que cualquier metodología utilizada por los mediadores, requiere que el aprendiente se sensibilice hacia el otro, que aprenda a trabajar colaborativamente, con compasión y solidaridad, poniendo en práctica estas habilidades más allá de la clase, en su familia y en su comunidad. Idealmente los nuevos valores que permitan una vida comprometida con la vida, requieren que los mismos sean vividos, y puestos en acción como un estilo de vida en el que se cultive la conciencia despierta como cocreadores en nuestro entorno, o como amplía Muñoz (2012)

Se debe tomar conciencia que cada ser humano crea el mundo en el que quiere vivir... El mundo está contenido en uno... significa que todos somos cocreadores del mundo, el cual será sostenible, sí y solo sí, la educación llega a estar basada en la biología del amor, desde donde la confianza, el respeto, la

aceptación y tolerancia de los aprendientes sea fundamentada en esta conciencia. (p. 24).

Varios autores concuerdan en que el estilo de vida con nuevos valores corresponde a una utopía que se está caminando y respirando en espacios de reflexión y acción, en tanto, en movimientos como la teología de la liberación, los movimientos ecológicos, los movimientos feministas, los de ecología espiritual; todo esto es reafirmado además por Leonardo Boff (2016), recordándonos en la Carta de la Tierra “Que el nuestro sea un tiempo que se recuerde por el despertar de una nueva reverencia ante la vida; por la firme resolución de alcanzar la sostenibilidad por el aceleramiento en la lucha por la justicia y la paz y por la alegre celebración de la vida ...” (p. 37).

Las utopías abren caminos y brindan espacios flexibles, pues como recuerdan Hinkelammert y Mora (2005) ... “la utopía es un movimiento” ... “siempre en re-evolución”, permitiendo la transformación y nuevos despertares de los aprendientes quienes emergen desde sus emociones y creatividad cuando se les permite que sean protagonistas en su aprendiencia”. (p. 401).

Conclusiones

Finalmente, después de esta exploración nos queda claro que la educación requiere cambios profundos de visiones que nos acerquen cada vez más a la necesidad de ampliar la consciencia y abandonar las visiones limitadas y lineales que nos atan a la competencia en un mundo fragmentado.

Se requiere crear espacios de aprendiencia que nos integren a lo cosmológico de manera que nuestra vida se coloque en un ámbito abierto con una vida llena de significados y valores que lo sustenten. Es así como la cooperación, el respeto, el cuidado, el amor y la espiritualidad nos permitirán ampliar nuestro ser. ¿Y cómo lograr esto? Haciendo cambios de estilos de vida, poniéndolos en práctica y utilizando creativamente una mediación con sentido, con docentes comprometidos en valores que sustenten la vida y que trabajen colaborativamente, fomentando espacios grupales dialógicos compasivos y colaborativos.

Los valores humanos están inmersos dentro de un contexto, el cual en la actualidad conlleva un devenir complejo, de allí que creemos en la necesidad de crear espacios donde seamos docentes mediadores (as) que tengamos capacitación constante dentro de nuestros ámbitos de acción, para que de esta manera podamos hacer frente a un mundo cambiante, donde podamos ser personas que tengamos la posibilidad de adaptarnos y flexibilizarnos en nuestro quehacer al que nos incorporamos con nuestra espiritualidad.

Los nuevos valores en esta utopía sacan a las personas del egocentrismo y les permite compartir con la otredad para crear y caminar juntos. Así nuestra tarea es encarnar los valores que queremos que los aprendientes desarrollen, colaborando con la acción transformadora en la comunidad de vida; comprendiendo y accionando desde la complejidad mediada por el sentido de la vida, la satisfacción, la alegría del co-crear, fluir y crear nuevas cartografías.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfaro, M. (2015). Comunidades de aprendizaje: Una propuesta para provocar cambios en la Educación. *Revista Red Pensar*. 1, 3, pp. 163-174.
- Bauman, Z. (2006). *Modernidad líquida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Boff, L. (2002). *Ecología: grito de la tierra; grito de los pobres*. Madrid: Trotta 3era edición.
- Boff, L. (2014). *Sustentabilidade: O que é- O que nao é*. Brasil: Vozes.
- Boff, L. (2016). *Una ética de la madre tierra ¿cómo cuidar la casa común?* Guatemala: GTZ Misión Técnica Alemana.
- Capra, F. (1998). *La trama de la vida: una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. España: Anagrama.
- Delors, (2002). *Educación Superior en el siglo XXI: Visión Acción*. UNESCO
- Gutiérrez, F. Prado, R. (2015). *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. México. De La Salle Ediciones.
- Hathaway & Boff. (2014). *El Tao de la liberación: una ecología de la transformación*. Madrid.
- Hinkelammert, F; Mora H. (2005). *Hacia una economía para la vida*. Costa Rica: Editorial Departamento Ecueménico de Investigación DEI).

Illich, I. (s.f). Desmitificando el Progreso. En: Nueva Conciencia. San José. Costa Rica.

Morales-Trejos, C. (2015). Diversidad Juvenil en el Contexto Educativo: Reflexiones para un Abordaje Intercultural. *Rev. Actual. Investig. Educ* [online]. 2015, vol.15, n.1, pp. 542-563. Disponible en: http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032015000100023&lng=en&nrm=iso>. ISSN 1409-4703.

Muñoz, A. (2012) Educación y sustentabilidad de la vida. En la búsqueda de la responsabilidad social y ecológica. *Revista RED pensar*, vol. 1, nº 2, diciembre 2012.

Najmanovich, D (2007). “El desafío de la complejidad: Redes, cartografías dinámicas y mundos implicados”. *Revista de Internacional de Filosofía Iberoamericana y de Teoría Social.. Utopía y Praxis Latinoamericana.* 12, (38), 71-82.

Ramos, M. (1999). *La Educación en Valores*. Ediciones Paulinas. Caracas Venezuela

Valores: una aproximación desde jóvenes intérpretes del rap en Venezuela¹

Olady S. Agudelo E².

RESUMEN

El presente artículo tiene la intención de compartir un estudio que ha buscado comprender los valores que vienen construyendo jóvenes intérpretes del *rap* en Venezuela. Se ha partido de entender los valores y la juventud como construcciones sociales e históricas que responden a momentos y contextos determinados. Asimismo, desde la perspectiva sociocultural, se entiende el *rap* como una forma de agregación juvenil que remite a experiencias sociales juveniles colectivas y se manifiesta a través de un conjunto heterogéneo de prácticas, expresiones y elementos estéticos; de igual forma, a los jóvenes intérpretes como sujetos que, además de atravesar por una etapa particular del ciclo vital, construyen formas propias de *ser* en las cuales expresan sus valores. El estudio comprende una indagación desde la perspectiva del actor, a partir de técnicas etnográficas como la observación y las entrevistas en profundidad junto a otras técnicas derivadas de la etnografía virtual, las cuales permitieron acceder tanto a espacios físicos de encuentro como a los espacios virtuales de estos jóvenes. Como saldos investigativos, se detallan las valoraciones que estos jóvenes han estado construyendo en torno a *lo real, la verdad y el respeto*.

Palabras clave: valores, culturas juveniles, jóvenes venezolanos, intérpretes del *rap*,

¹ Este estudio forma parte de una investigación más amplia que se realizó para el trabajo de grado en el Programa de Maestría en Desarrollo Cultural Endógeno del Instituto Superior de Arte de Cuba (ISA) bajo el título: *El sentido de identidad de los jóvenes de la cultura hip hop*. Para su desarrollo se tomó información proveniente de la observación en espacios físicos y virtuales y de algunas entrevistas en profundidad realizadas durante el trabajo de campo, en el año 2011.

² Licenciada en Educación, Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente (CEPAP/UNESR). Magíster en Desarrollo Cultural Endógeno, Instituto Superior de Arte de Cuba (ISA). Participante en el Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación. Docente-investigadora (nivel agregado) en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR).

Values: an approach from young performers of rap in Venezuela

ABSTRACT

This article intends to share a study that has sought to understand the values that are constructing young performers of rap in Venezuela. It has started to understand the values and youth as social and historical constructs responding to moments and specific contexts. Likewise, from the socio-cultural perspective, is understood the rap as a form of youthful aggregation, which refers to collective youth social experiences and manifests itself through a heterogeneous set of practices, expressions and aesthetic elements. Similarly, the young performers as subjects which, in addition to go through a particular stage in the life cycle, build forms in which express their values. The study includes an investigation from the perspective of the actor from ethnographic observation and in-depth interviews and, also, other techniques derived from virtual Ethnography it allowed access to the virtual spaces of these young people and physical spaces of encounter. As investigative balances, detailed estimations that these young performers of rap have been building around *reality, truth and respect*.

Key Word: values, Venezuelan youth, youth cultures, performers of rap

Introducción

La crisis de valores es uno de los fenómenos que viene provocando especial inquietud en el campo de problemas vinculados a la juventud. Sobre esta situación existen posturas encontradas; para unos, los jóvenes han perdido los valores; para otros, experimentamos cambios profundos en los cuales van apareciendo nuevos valores que han tenido especial incidencia en la juventud.

Esta circunstancia viene planteando la necesidad de comprender los valores que vienen construyendo los jóvenes. Siguiendo sugerencias que se hacen desde los Estudios Culturales de Juventud, focalizamos la atención en jóvenes intérpretes del *rap* en Venezuela y de manera concreta, nos preguntábamos: cuáles eran las prácticas que desarrollaban los jóvenes intérpretes del *rap* en nuestro país, cuáles serían los sentidos que tienen estas prácticas y, por último, qué pudieran decir estas prácticas respecto a los valores que están construyendo estos jóvenes.

Para responde tales preguntas se comenzó por la revisión de elementos teóricos en torno a los jóvenes, sus expresiones culturales y los valores. Poste-

riormente, se analizó e interpretó un corpus de información integrado por notas de trabajo de campo, entrevistas en profundidad e información procedente de páginas web pertenecientes a diferentes grupos de *rap*, con la finalidad de develar las valoraciones que hacen estos jóvenes.

Con la intención de dar cuenta de este proceso investigativo, el presente artículo se ha estructurado en tres partes. En el primero se problematiza la idea de una pérdida de valores en los jóvenes y se exponen elementos teóricos que orientaron el estudio; en el segundo se describen algunas prácticas del *rap* en el contexto venezolano y, por último, en el tercero, se exponen valoraciones de jóvenes intérpretes del *rap* en el país.

Conocer los valores de los jóvenes: una necesidad actual

El interés que en los últimos tiempos ha despertado el tema de los valores, parece estar asociado a una extendida convicción de que la sociedad se encuentra inmersa en una creciente crisis de valores. Entre otras cosas, particularmente llama la atención que, en algunos casos, esta crisis se atribuya a la pérdida de valores en los jóvenes. Por ejemplo, al inicio del presente siglo, Díaz y Félix afirmaban que en México y en buena parte del mundo, la pérdida de valores cívicos y éticos entre los jóvenes cada vez se hacía más notoria³. Varios años después, en Venezuela, al hablar de la inversión y negación de valores fundamentales, Álvarez resaltaba que aunque era algo que podía afectar a todos, era “la juventud, por más inmadura, la más susceptible de verse dañinamente afectada por las funestas y desestabilizadoras influencias”⁴

En cuanto a la llamada *crisis de valores* y los jóvenes se pueden encontrar diferentes posturas. Algunas personas sostienen que vivimos en una sociedad sin valores; otras aseveran que junto al más reciente modelo socioeconómico y cultural, vienen apareciendo nuevos valores. Al parecer, como lo exponen algunos autores⁵, se trata más bien del desplazamiento de unos valo-

³ Véase Díaz, L. y Félix, C. (2000). Débiles los valores cívicos entre los jóvenes, *Gaceta Universitaria*, febrero 2000, p. 12.

⁴ Véase Álvarez, D. (2006). Palabras de apertura. Educación en Valores 2006. En Juárez, J. (Coord.) (2006). *Los valores y la Cultura Juvenil. V Jornadas de Educación en Valores*. Caracas: Honrad Adenauer Stiftung; Colegio San Agustín; Universidad Católica Andrés Bello.

⁵ Entre otros, véase Mèlich, J. C., Palou, J., Poch, C. y Fons, M. (editores). *Responder del otro. Reflexiones y experiencias para educar en valores éticos*. Madrid: Editorial Síntesis, 2001; Maluf, N. (2002). *Las subjetividades juveniles en sociedades en riesgo. Un análisis en contextos de globalización y modernización*. Trabajo presentado para el Seminario Los jóvenes y la sociedad de la información. Globalización y antiglobalización en Europa y América Latina. Lleida-Barcelona, 20 al 25 de mayo de 2002.

res por otros, pero también que aún prevalece la creencia de que los valores constituyen una verdad inmutable y no construcciones históricas que cambian con la cultura.

De acuerdo a lo planteado por Lipovetsky⁶, los jóvenes de hoy forman parte de una sociedad global radicalmente diferente, con nuevos valores y aspiraciones. De allí es posible pensar que más que una crisis de valores protagonizada por los jóvenes, se trata de una serie de contradicciones entre formas nuevas y viejas de comportamiento y valoraciones sociales.

Al respecto, algunos investigadores vienen considerando que toda esta situación plantea la necesidad de comprender los valores que hoy construyen los jóvenes. Berríos y Buscarais afirman que actualmente resulta imprescindible analizar y reflexionar sobre cuáles son los valores de la juventud; destacan que es importante saber si los valores de los jóvenes están cambiando en relación con los de sus progenitores y los de la sociedad en general, o si la sociedad de consumo influye en la configuración de estos valores⁷. Asimismo, en Venezuela, Juárez reitera que es necesario investigar sobre los valores en los que creen los jóvenes⁸.

Al revisar algunos trabajos, es posible advertir que la indagación sobre estos valores puede conducir por diferentes caminos; todo depende de la visión que se tenga de los jóvenes y, por supuesto, también de los valores. En los últimos años, tanto en Europa como en América Latina, numerosos estudios se han ocupado de los valores en la juventud. En gran medida –sobre todo en el campo de la psicología– predominan los estudios cuantitativos, en especial aquellos que se apoyan en cuestionarios basados en el modelo de Schwartz⁹, así como en categorías *a priori* y en determinadas escalas de medición¹⁰. En contraste, otros prefieren opciones cualitativas en las cuales se

⁶ Autor citado por Maluf, N., op. cit.

⁷ Berríos Valenzuela, Ll., Buxarrais Estrada, M. R. (2013). Educación en valores: análisis sobre las expectativas y los valores de los adolescentes. *Educ. Educ.* Vol. 16, No. 2, pp. 244-264.

⁸ Juárez, J. (2006). Presentación. En Juárez, J. (Coord.) (2006). *Los valores y la Cultura Juvenil. V Jornadas de Educación en Valores*. Caracas: Honrad Adenauer Stiftung; Colegio San Agustín; Universidad Católica Andrés Bello, p. 5.

⁹ Shalom H. Schwartz, investigador sobre valores humanos universales y autor de una teoría de valores -surgida de la psicología social-, en la cual plantea estructuras de valores *multidimensionales* que, además, son diferentes en los niveles societal e individual.

¹⁰ Por ejemplo, véase Angelucci, L., Dakduk, S., Juárez, J., Lezama, J., Moreno, A. y Serrano, A. (2007). Dimensiones de los valores de los jóvenes de la Universidad Católica Andrés Bello. *Ciencias Sociales Unisinos*, vol. 43, núm. 3, setembro-dezembro, 2007, pp. 211-220; Berríos Valenzuela, Ll., Buxarrais Estrada, M. R. (2013). Educación en valores: análisis sobre las expectativas

privilegien las narrativas y discursos de los jóvenes¹¹. Específicamente, los estudios culturales de juventud sugieren que comprender estos valores exige incursionar en las nuevas formas de agrupación y en las prácticas culturales juveniles puesto que, alrededor de éstas, los jóvenes construyen formas particulares de *ser*, en las cuales reposan sus valores.

En Venezuela, al igual que en otros países del mundo -desde la última década del pasado siglo-, los jóvenes vienen conformando nuevas formas de agrupación que giran en torno a la música. Entre otras expresiones, desde mediados de la década de los noventa, el *rap* se fue popularizando, primero en Caracas, para luego expandirse progresivamente a otras zonas urbanas del país. En los últimos tiempos muchos jóvenes se han convertido en intérpretes del *rap*. Alrededor de esta expresión musical, construyen formas propias de *ser* que se manifiestan no sólo en las prácticas asociadas a la música, sino también en las formas de vestir, hablar e, incluso, gestualizar. Los jóvenes que asumen esta forma de *ser* se autoidentifican como MC's¹², raperos y/o poetas callejeros.

De acuerdo a lo que plantean varios investigadores, en prácticas culturales como las que involucra el *rap*, habitan los valores de los jóvenes. De acuerdo con Feixa, estas expresiones juveniles refieren al conjunto de formas de vida y

y los valores de los adolescentes. *Educ. Educ.* Vol. 16, No. 2, pp. 244-264; Daset, L., López, A. y Suero, M. (1998). Valores humanos básicos en un grupo de jóvenes: avance de un estudio exploratorio. *Psicodebate 7. Psicología, Cultura y Sociedad*, pp. 41-54; Faure, J. y Zuñiga, C. Valores en jóvenes universitarios chilenos. Un estudio en cuatro regiones del país. Disponible en <http://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/130343>; Garay, J. de, Díaz, R., Frías, M., Limón, B., Lozano, I., Rocha, T. y Zacarías, M. (2009). Intereses y valores en jóvenes mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 14, núm. 2, julio-diciembre, 2009, pp. 295-309; Lara, L. y Padilla, M. (2008). Valores, normas y procesos de aculturación en jóvenes latinoamericanos. *INFAD Revista de Psicología*, N° 1, Vol. 4, 2008, pp. 219-230.

¹¹ Véase Canales, M. (2009). Conversación juvenil sobre los valores. El caso de las tribus urbanas. *Ultima Década*, N° 30, julio 2009, pp. 145-168; Escalante, E. (2010). Valores en estudiantes universitarios. Una investigación hermenéutica (criterios de análisis). *Liberabit*, 16(1), pp. 27-38, 2010; Jiménez C., Torregrosa, E., Burgos, J. y Uitzil, L. (2013). Conformación de valores entre adolescentes. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 16, (3), 2013.

¹² MC's (se pronuncia 'em-sís'), es la abreviatura, en español, de 'maestro de ceremonias' o *Master of Ceremony*, en su acepción en inglés. Así se denomina al cantante o rapero que improvisa frases rimadas, ya sea a *capella* o sobre una pista musical. El MC's es la persona encargada de animar el espectáculo mientras el DJ's pincha los discos. A todos los que rapean se les llama MC's. El MC's no canta sino que recita la letra mediante un ritmo conocido como *flow*.

valores de los jóvenes¹³. Además, como se deduce de Delgado, en las prácticas y actividades culturales, los jóvenes construyen valores que reafirman su identidad personal y propician la participación en la configuración de un sentido colectivo, en aras de consolidar sus motivaciones, apuestas y lealtades¹⁴. La reflexión sobre todos estos planteamientos llevó a varias interrogantes: ¿cuáles son las prácticas que desarrollan los jóvenes interpretes del *rap* en Venezuela?, ¿cuáles son los sentidos que tienen sus prácticas? y, ¿qué dicen estas prácticas respecto a los valores de estos jóvenes?

Con la intención responder estas preguntas, en principio se tomó distancia de posturas apriorísticas desde las cuales los valores se miran como esencias inmutables y la juventud como una categoría que, sólo a partir de la edad biológica, establece las características de todos los sujetos que la componen; también de aquellas miradas moralizantes desde las cuales las expresiones culturales juveniles contemporáneas, como el *rap*, son estigmatizadas y criminalizadas.

En contraposición, asumiendo una postura constructivista, se partió de entender que los valores y la juventud son construcciones sociales e históricas que responden a momentos y contextos determinados. Asimismo, desde la perspectiva sociocultural de autores como Rossana Reguillo y Carles Feixa¹⁵, el *rap* se pudo entender como una forma de agregación juvenil¹⁶ –autónoma de las instituciones adultas-, que remite a experiencias sociales juveniles colectivas y se manifiesta a través de un conjunto heterogéneo de prácticas, expresiones y elementos estéticos, pero, además, que esta forma de agregación permite a los

¹³ Véase Feixa, C. (1995). Tribus urbanas y chavos banda. Las culturas juveniles en Cataluña y México. *Nueva Antropología* Vol. XIV. México: UAM-ACIESAS; Feixa, C. (1999). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel; Reguillo, R. (2000). *Culturas Juveniles. Estrategias de desencanto*. Bogotá: Editorial Norma.

¹⁴ Delgado, R. (2006). La acción colectiva juvenil como expresión de ciudadanía. En Juárez, J. (Coord.) (2006). *Los valores y la Cultura Juvenil. V Jornadas de Educación en Valores*. Caracas: Honrad Adenauer Stiftung; Colegio San Agustín; Universidad Católica Andrés Bello, pp.183-184.

¹⁵ Reguillo y Feixa son investigadores que se han dedicado al estudio de *Culturas Juveniles*. Para Reguillo, este concepto hace referencia al conjunto heterogéneo de expresiones y práctica socio-culturales juveniles, al respecto véase Reguillo, R. (2000), *op. cit.*, p. 55. Para Feixa, las culturas juveniles pueden definirse como microsociedades juveniles con grados de autonomía respecto a las instituciones adultas, por cuanto remiten a la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente delineando “estilos de vida distintivos” que se ponen de manifiesto en el tiempo libre o en espacios intersticiales de la vida institucional. Para ampliar véase Feixa, C. (1999), *op. cit.*, p. 84.

¹⁶ De acuerdo con Reguillo (2000), agregación juvenil es un concepto que permite dar cuenta de formas de agrupamiento y organización de los jóvenes (p. 55)

sujetos identificarse entre sí y diferenciarse de otras formas de *ser joven*. Desde esta misma perspectiva, se partió de entender a los jóvenes intérpretes del *rap* como sujetos que, además de atravesar por una etapa particular del ciclo vital, construyen formas propias de *ser* en las cuales expresan sus valores.

Los valores, siguiendo a Mèlich y a otros autores¹⁷, se constituyen en horizontes o puntos de referencia que orientan y dan sentido a las acciones y decisiones y que, además, configuran la formas de ser de las personas. De acuerdo a estos autores, los valores están íntimamente relacionados con el modo de ser, la forma de actuar y de interactuar de la realidad humana, así como con la manera de decidir. Las personas actúan, deciden e interactúan, “todo ello desde los horizontes de significado, desde los valores”¹⁸ o, como asevera Sandoval, desde esas guías que dan determinada orientación a la vida de cada individuo y de cada grupo social¹⁹.

Los valores suscitan la estima, el deseo y el interés para actuar de una manera determinada; asimismo, invitan a escoger y decidir, es decir, operan como elementos de análisis de todo aquello que permite elegir lo mejor. Al mismo tiempo, se constituyen en pautas para el desarrollo individual-colectivo, en marcos de conocimiento sobre sí mismos y los demás y en elementos fundamentales que intervienen en la construcción de identidad²⁰.

Al parecer, para comprender los valores de estos jóvenes, además de observar sus formas de ser, de actuar, de interactuar y de decidir, hay que prestar especial atención a sus valoraciones. De acuerdo con lo que expone Sandoval, las personas valoran mediante un proceso complejo, es decir, en medio de una serie de condiciones intelectuales y afectivas que suponen la toma de decisiones, la estimación y la actuación. Al preferir, estimar, elegir una cosa en lugar de otra y al formular metas y propósitos personales y colectivos se refleja lo que valoran las personas; estas valoraciones se ponen de manifiesto en las creencias, intereses, sentimientos, convicciones, actitudes, juicios de valor y acciones²¹. De allí que averiguar sobre los valores que construyen estos jóvenes, exige acercarse a sus discursos, estéticas y prácticas y, en tanto, a sus espacios físicos y virtuales. Estos espacios, como lo afirma Urteaga, posibilitan a los jóvenes la interacción y la identificación con determinadas conductas y valores que les llevan

¹⁷ Véase Mèlich, J. C. (1995). Las “esferas” de los valores. *ARS Brevis*, pp. 145-156; Mèlich, J. C., Palou, J., Poch, C. y Fons, M. (editores), *op. cit.*

¹⁸ Mèlich, J. C. (1995), *op. cit.*, p.146.

¹⁹ Sandoval, M. (2007). Sociología de los valores y juventud. *Última Década*, n° 27, Valparaíso: CIDPA, pp. 95-118.

²⁰ Mèlich, J. C., Palou, J., Poch, C. y Fons, M. (editores), *op. cit.*

²¹ Véase Sandoval, M. (2007), *op. Cit.*, p. 99

a configurar formas agregativas propias, colectividades o identidades alrededor de proyectos culturales, sociales y/o políticos, “mediante los cuales manifiestan gran parte de sus experiencias, aprendizajes, angustias y utopías como jóvenes, participando, de esta manera, en los procesos de creación y circulación cultural como agentes activos”²²

Para llegar a los discursos, estéticas, prácticas y, en fin, a los espacios físicos y virtuales de estos jóvenes, fue preciso acudir a técnicas que ofrece la etnografía tradicional y la etnografía virtual como son la observación, las entrevistas en profundidad y visitas a espacios web de grupos de *rap*.

El rap: algunas prácticas en el contexto venezolano

El *rap* es una expresión musical que junto al *breakdance*, el *graffiti* y el *DJ* conforman lo que se conoce como *hip hop*²³. Esta expresión musical surge a mediados de los años 70 en Nueva York —específicamente en el Bronx y en Harlem—, en medio de difíciles condiciones de vida que enfrentaban comunidades de origen latino y estadounidenses pobres y de color²⁴. Como bien lo detalla Mc Bride, su inicio tiene que ver con una especie de fiestas callejeras:

un tipo, el DJ, tocaba disco en dos tornamesas. Un chico —o chica— hacia las veces de MC. Los DJ aprendieron a mover los discos hacia delante y hacia atrás para hacer con la aguja un rayón (scratch), o bien para dejarla caer en la parte del disco en donde el ritmo era más intenso para que el break sonara una y otra vez y nadie dejara de bailar. Los MC rapeaban sobre la

²² Urteaga, Maritza (s/f). *Los debates teóricos desde la perspectiva sociocultural sobre los derechos de las y los jóvenes*. Disponible en www.inicia.org/public/Mritza_urteagapdf

²³ El *hip hop* es una cultura que desde las últimas décadas del pasado siglo, ha ejercido especial influencia en la construcción de identidad de los jóvenes. Esta cultura se origina a mediados de la década del setenta del siglo pasado, en el Bronx y en Harlem, barrios neoyorquinos poblados de comunidades afro descendientes y latinas. El *hip hop* está conformado por el graffiti como expresión plástica, el *breakdance* en su manifestación de danza, y el rap y el disk jockey (DJ) como componentes musicales. El rap, es un género musical que se caracteriza por su recitado rítmico de textos largos, cantados casi de manera monologada, en los cuales se expresan contenidos radicales; el “Djing” que es el arte de arreglar o crear música provocando efectos de sonido con la manipulación de discos de vinilo, sobre un plato de tocadiscos; el breaking, un baile urbano de pasos muy elaborados y complejos, donde se combinan movimientos aeróbicos y rítmicos y, por último, el graffiti, una modalidad de pintura libre con aerosol que generalmente se realiza, de forma ilegal, en espacios urbanos.

²⁴ Para ampliar esta información véase: Chang, J., 2000. *La Chispeante odisea del hip hop. La Música un fenómeno global*. UNESCO EL CORREO. Julio/Agosto 2000. Número 01. Disponible en: <http://www.mondialogo.org/38.html?L=es>

música para mantener la atención del público, y trataban de superarse entre sí con sus habilidades vocales²⁵

El *rap*, como tal, consiste en una especie de canto hablado o poemas recitados al ritmo de una melodía. En realidad, en la cultura *hip hop*, se habla más de *líricas* o de *rimas* que de *canciones*. Desde sus inicios, como plantea Sánchez²⁶, a este género musical le ha caracterizado la confrontación como componente central; en las rimas los jóvenes neoyorquinos comenzaron a contar y cantar sobre situaciones de opresión, discriminación e injusticia, contenidos sociales vinculados a la vida en el ghetto, a la competitividad o a cuestiones políticas

todos los sentimientos contenidos, todas las frustraciones cotidianas, todos los anhelos aplazados y todas las historias sin contar, por fin contarían con un medio de expresión. Todos aquellos que no tenían acceso a los medios de comunicación y que eran ignorados por los mismos, crearían su propio medio de comunicación, poético, militante y airado a la vez...²⁷

A finales de los años 70, este género musical se popularizó de tal modo que trascendió las fronteras neoyorquinas con el impulso de grandes compañías disqueras. En su despliegue también surgieron varios estilos, entre otros, el *rap con mensaje o de conciencia*, el *rap gangsta* y el *rap alternativo*. En la década de los 90, el género, en todas sus variantes, se convirtió en un fenómeno de masas que logró expandirse por todo el mundo.

En Venezuela se escuchó por primera vez, a finales de los años setenta, cuando el humorista Perucho Conde presentó una versión *hablada en caraqueño que llamó La cotorra criolla*²⁸. No obstante, como lo afirma Sánchez, no

²⁵ Véase Mc Bride, J. (2007) Hip hop planet. En *National Geographic*, abril 2002, pp. 66-67

²⁶ Véase Sánchez, L. (2011). El hip hop en Venezuela desde la perspectiva del realismo grotesco de Mijaíl Batjín. *Revista Estudios Culturales*, vol. 4, nro. 7, enero-junio 2011.

²⁷ *Cómo nació el hip hop* (primera parte). 24 de Junio 2006. Disponible en: http://www.eltiempo.com/blogs/the_american_way_of_life/2006/06/Coacutemo-nacioacutete-el-hip-ho.php

²⁸ En una nota publicada en Wikipedia se expone lo siguiente: “*Rapper’s delight*” llegó en 1978 a Venezuela; en ese país la rebautizaron como *La Cotorra*, que es como se llama a ciertas charlas largas y graciosas. Perucho Conde humorista venezolano, un año más tarde, con el ingenio del querido humorista del patio hizo una versión hablada en caraqueño y con un ritmo parecido al de los raperos del Bronx, la que llamó “La cotorra criolla”. La gracia se convirtió en el primer rap grabado en español, y se trata de una auténtica crónica de denuncia social, hilarante por el lenguaje y por el tono. Quien declama es el típico campesino que vive en la urbe y su situación es la de millones de marginados que trabajan en el otro extremo de la ciudad (la cosa ocurre en una Caracas donde aún no había metro o transporte subterráneo, y para trasladarse de un lugar a otro había que soportar un infierno automotor). Disponible en: http://es.wikipedia.org/wiki/The_Sugarhill_Gang”

es sino hasta mediados de los años noventa que tal género musical logra tener repercusiones significativas en términos de la consagración de artistas que se dedicaran al mismo.

Como en otros países del mundo, su aparición y arraigo en el país guarda estrecha relación con los procesos de globalización y mundialización de la cultura. La ampliación del acceso a la información sobre expresiones culturales de otros países, posibilitó que los jóvenes venezolanos conocieran exponentes internacionales del *rap*. Este contacto, como dice Sánchez, tuvo resonancias significativas en cuanto a la conformación de jóvenes intérpretes en el país.

Ya para el año 1995 están sosteniendo encuentros periódicos en una zona de la ciudad de Caracas, Paseo Los Próceres, para mostrar su habilidad en el dominio del *rap*. De este período surgen los primeros grupos de *rap*, entre los que se encuentran: Guerrilla Seca, El Clan Colmena, Cosa Nostra, Familia Negra y Black Jam²⁹.

Hacia 1996, aparecen también los primeros programas dedicados a este género musical; en particular “Gansta Bandy” conducido por Angel Rasta y “La zona peligrosa” dirigido por Carlos Julio Molina, conocido también como Tony Armas o *DJ13*. De igual forma, para 1997, se conforma la *Banda Chip Caliente* que luego, convertida en *La Corte*, en 1998, logra colocar en el mercado, de forma independiente, lo que sería el primer CD nacional de este género.

La consolidación de un *rap* nacional, contribuyó a visibilizar a un actor social muchas veces marginado en los contextos sociales y procesos culturales. Gran parte de los jóvenes intérpretes venezolanos provienen de zonas populares de las grandes ciudades. Al igual que en sus antecesores de Nueva York, para estos jóvenes el *rap* se ha convertido en un instrumento de denuncia y de protesta.

Pese a toda la influencia global, en el país se puede distinguir un tipo de *rap* diferente al que se produce en otras latitudes. Las fusiones con elementos musicales locales y el contenido de las rimas le imprimen características distintivas. Al interior de este género, también se pueden apreciar varios estilos, entre otros destacan el *rap malandro* y el *rap contestatario* o *rap conciencia*. En estos hay un denominador común: el propósito de expresar la realidad de forma fiel y dejar un mensaje.

El *rap malandro* es un estilo más comercial. En estas rimas, la realidad que se debe reflejar es la violencia y la miseria del barrio; en este estilo se advierten las huellas del *rap gansta* norteamericano, puesto que las interpre-

²⁹ Véase Sánchez, L. (2011), *op. Cit.*

taciones recrean temas asociados con la violencia. Específicamente, en el caso venezolano, como lo explica Sánchez,

se glorifica al malandro y al estilo de vida malandra, de la que hacen parte los intérpretes (al punto que es un deshonor no serlo). [De igual modo,] se valorizará aquello hacia lo que está dirigido el interés del malandro, esto es, todas las formas de satisfacción corporal: sexo, bebidas, drogas, además de otras de índole social: ser adorado, ser temido, ser superior³⁰

En contraste, en *el rap contestatario* o *rap conciencia*, las preocupaciones más importantes se concentran en problemas sociales que afectan a la humanidad. Aquí el propósito fundamental es hacer conciencia en las personas y con ello lograr una mejor sociedad libre de violencia, discriminación y pobreza, entre muchas otras cosas.

La forma más común de socializar el *rap* es a través del *toque* o concierto. Se trata de la presentación en vivo de uno o más grupos o solistas que interactúan con un público heterogéneo. Generalmente esta actividad suele realizarse en lugares públicos con o sin apoyo institucional. De acuerdo a lo que se pudo observar, pareciera que para la realización de este tipo de conciertos, los jóvenes prefieren espacios no institucionalizados como, por ejemplo, una cancha deportiva, una fábrica abandonada, el boulevard y la calle. Durante un *toque* (concierto de *rap*), se nota que, en vez de los aplausos, los asistentes realizan un gesto que consiste en subir y bajar el brazo con la palma abierta y en dirección del intérprete de *rap*. Al parecer, ello constituye un gesto novedoso. Por una parte, una forma de dar reconocimiento al intérprete y de celebrar la calidad de sus interpretaciones; por la otra, una forma de hacer resistencia a viejas tradiciones como, en este caso, el aplauso. Así se deduce de lo que expresa Alma MC's:

Mira, ese es un gesto que sólo se usa en el rap (...) se puede emplear en diferentes casos, por ejemplo, para seguir el ritmo de la música, pero también se usa como para celebrar la calidad de la rima y de la improvisación del rapero (...) de cierta forma, yo creo que con este gesto se quiere hacer resistencia a los aplausos (Entrevista a Alma MC's, integrante del grupo Mas Notorio Intelecto Subterráneo)

Las prácticas asociadas al *rap* han provocado cambios importantes en la apariciencia y estilos de vida de jóvenes venezolanos que se adscriben tanto al *rap*

³⁰ Véase Sánchez, El hip hop en Venezuela desde la perspectiva del realismo grotesco de Mijaíl Batjín

malandro como al *contestario*. Estos cambios se ponen de manifiesto de varias maneras; por ejemplo, en una forma particular de vestir, en la utilización de ciertos códigos lingüísticos, en el uso de gestos corporales singulares y en la utilización de una identidad secreta. Al respecto, Reguillo ha señalado la importancia que todos estos elementos tienen en construcción de identidad, al expresar que “los objetos, las marcas y los lenguajes corporales, los sociolectos, la relación con el espacio y el tiempo, no son materiales desechables en el análisis de las identidades sociales, especialmente en las identidades juveniles”³¹.

Por lo general, el atuendo favorito de los raperos es la ropa muy ancha, es decir, franelas y pantalones varias tallas más grandes que su portador y, además, el uso de la cachucha hacia atrás. Una parte de los jóvenes entrevistados no le otorga mayor importancia a esta indumentaria y, en todo caso, asocian el uso de estos emblemas a *una moda*. Otra parte asume que su uso tiene que ver con una actitud de protesta.

En el lenguaje que utilizan los jóvenes que se adscriben al *rap*, también se puede advertir el uso de algunos códigos que provienen del idioma inglés. Al parecer, sólo se trata de una práctica instrumental; por lo menos así se aprecia en lo que dice uno de los integrantes del grupo Mas Notorio Intelecto Subterráneo:

lo que sucede es que el hip hop, a pesar de que nació de comunidades latinoamericanas, afro-americanas y comunidades pobres de los Estados Unidos, nace en un lugar donde se habla el idioma inglés. (...) sinceramente, no hablo inglés, simplemente utilizo los términos que se crearon dentro del hip hop. ¿Por qué los utilizamos?, porque si yo hablo en Venezuela acerca de un *free style*, y después voy para Chile y puedo hablar de un *free style* y me entienden; y después voy para España y puedo hablar de *free style*, que es cuando uno improvisa, puedo ir para Colombia y hablar del *free style*, para Estados Unidos o Puerto Rico y hablar del *free style*, imagínate, *free style* significa, en el poco inglés que conozco, significa ‘estilo libre’. Eso existe en todas las manifestaciones culturales (Entrevista a Alma MC’s, integrante del grupo Mas Notorio Intelecto Subterráneo).

Asimismo, entre los jóvenes intérpretes del *rap* es común utilizar un *AKA*, es decir una identidad secreta. El *AKA*, como lo explica Fly, consiste en una especie de *sobrenombre, apodo o alias* para proteger la identidad

es como la clandestinidad de ese cuidado de decir lo que se piensa. De ahí nace el *AKA*, para proteger tu nombre, tu identidad; en la misma cultura se

³¹ Véase Reguillo, R. (2000), *op. cit.*, p. 98.

sabe quien es quien, pero para el mundo, no..., esa es la ciencia del AKA, un sobrenombre para proteger tu identidad ante la sociedad (Entrevista con Fly, integrante del grupo Instituto Libertad).

Sumado a lo anterior, en los espacios físicos y virtuales que frecuentan estos jóvenes, también se observaron nuevas y/o novedosas prácticas, unas más relacionadas con formas de interactuar a través de internet y otras con modos de apropiación de espacios urbanos y con iniciativas de producción discográfica.

En la interacción entre estos jóvenes se aprecia una relación fraterna entre pares. Por ejemplo, en sus espacios virtuales –además de ofrecer Información sobre sus agrupaciones, promocionar actividades y exponer la producción musical propia y de otros grupos–, permanentemente se brinda respeto, apoyo, solidaridad y bendiciones.

En las prácticas asociadas al *rap*, también se observaron novedosas experiencias a través de las cuales los jóvenes, como plantea Reguillo, van dotando el territorio de sentidos diversos³²: una escuela de hip hop que funcionaba en un terreno baldío, en la cual autobuses y contenedores inhabilitados se utilizaban como salones³³; una fábrica abandonada que sirvió como galería para una muestra de graffitis y, como se refleja en las palabras de Fly, la calle, el boulevard como espacio de encuentros y organización.

el boulevard es el espacio donde organizamos... es como la bohemia... el lugar de reuniones; discutimos, organizamos (Entrevista con Fly, integrante del grupo Instituto Libertad)

También se hacen presentes iniciativas de producción discográfica. Tales iniciativas parecen estar motivadas no sólo por el gusto musical, sino también por condiciones socioeconómicas. Así lo muestran las palabras de este intérprete del *rap*:

en realidad, no tenemos mucha ayuda económica, la mayoría somos jóvenes que dependemos de la llamada ‘merienda’ que nos dan nuestros padres... por eso yo voy a montar un estudio en mi casa, como una forma de producir (Entrevista con Fly, integrante del grupo Instituto Libertad)

³² De acuerdo a lo que explica Reguillo, se trata de “la construcción-apropiación que hacen los jóvenes de “nuevos” espacios a los que dotan de sentido diverso al trastocar o invertir los usos definidos desde los poderes”. Véase Reguillo, R. (2000), *op. cit.*, p. 145

³³ Se trata de una escuela que funcionó en el *Núcleo Endógeno Tiuna El Fuerte*, en la Parroquia El Valle del Municipio Libertador, en Caracas, ciudad capital de Venezuela.

Al parecer, estas iniciativas y otras formas de autoempleo que aparecen entre los jóvenes, pueden estar apuntando, como ha señalado Reguillo, hacia una “sensibilidad” distinta para relacionarse con la lógica del empleo formal que predominó en siglo XX³⁴.

Valoraciones en jóvenes intérpretes del rap en Venezuela

En el ejercicio de develar y dilucidar los sentidos que tienen las prácticas del rap va apareciendo una serie de valoraciones. En el texto que sigue se interpretan *lo real*, *la verdad* y el *respeto* como principales elementos que valoran los jóvenes intérpretes del rap.

Lo real: la autenticidad, lo genuino y la humildad

En las formas de *actuar*, *decidir* y *ser* de estos intérpretes, se puede apreciar especial estimación por *lo real*; al parecer, *lo real* es elemento constitutivo del rap y del *rapero*. Tal estimación puede notarse no solo en la forma en que estos jóvenes conciben el rap, sino también en lo que consideran el modo de *ser* del intérprete.

En la idea de que el rap «es real», pareciera que los jóvenes le conceden al género musical una autenticidad inalterable en cuanto a la dimensión externa de su experiencia; así lo declaran las siguientes palabras,

el rap te permite expresar lo que realmente vives, lo que realmente sientes. A través de mi «lirica» expreso algo que está pasando, algo que «es real» y con ella trato de dar un mensaje real³⁵.

Lo real también se instituye como forma de *ser* que configura la identidad de estos jóvenes. Ser *rapero*, *MC's* o *poeta callejero* necesariamente exige «ser real» puesto que, como afirma Fly,

lo que hace al rapero es precisamente el «ser real»³⁶.

Según expone Tovar, *lo real* es un concepto que ha planteado grandes problemas científicos y filosóficos puesto que “de él depende, en gran medida, nuestra concepción del mundo y de seres en el mundo”³⁷; de allí que existan di-

³⁴ Véase Reguillo, R. (2000), *op. cit.*, p. 150-151

³⁵ En entrevista a Alma MC's, integrante del grupo Mas Notorio Intelecto Subterráneo

³⁶ En entrevista con Fly, integrante del grupo Instituto Libertad

³⁷ Tovar Hernández, C. (2003). El significado del concepto de lo real. *Acta Universitaria*, vol. 13, núm. Sup, 2003, p. 30

versas formas de concebirle. Las definiciones generalmente aceptadas remiten, entre otras, a *algo existente*; a *algo verdadero*; a *lo contrapuesto al ser aparente*; a *lo genuino*, *lo esencial* y *lo auténtico*. Particularmente, entre los jóvenes intérpretes del *rap*, *lo real* adquiere varios sentidos. Por una parte, la frase *el rap «es real»* parece significar fidelidad o, en otras palabras, que a través de este género se expresa fielmente toda aquello que es percibido en la experiencia. Así se refleja en lo que manifiestan representantes del *rap malandro*, como en este caso los integrantes del *Grupo Guerrilla Seca*:

No todos los cantantes se dan el lujo de cantar explícito (...) nosotros cantamos para el barrio, nosotros vivimos feo y por eso cantamos feo³⁸

Pero además, en la afirmación *«ser rapero es ser real»* subyacen otras dimensiones. En unos casos, la significación *ser real* se liga más a lo auténtico, a lo genuino, es decir, a todo aquello que es opuesto a lo aparente por cuanto alude a actitudes contrarias al ser verdadero de ciertas personas. Al respecto, son ilustrativas las palabras de este joven:

muchos no son reales, por ejemplo, hacen *reggaeton* como con *rap* (...) tratan de aparentar una imagen de lo que no son³⁹.

En resistencia a ocultar su *ser real*, algunos jóvenes intérpretes adoptan la vestimenta del *rap*, no como moda sino como una forma de mostrarse tal cual son, es decir de la manera más auténtica y genuina.

la ropa ancha, en lo personal, es como un medio de protesta. Esa ropa... es como decir "yo me resisto, así que acéptame como persona, es decir, como soy" (Entrevista con Fly, integrante del grupo Instituto Libertad)

En otros casos, la significación de *lo real* está más vinculada a lo que es la esencia, es decir, a ese *elemento* que constituye el *ser* del *rapero*. Por lo general, tal esencia se aparece unida a lo *underground*, tal como lo revelan las siguientes expresiones:

Ser real quiere decir que tienes que ser tú mismo⁴⁰

³⁸ En: La Música como reflexión y lucha social. El Poder surge de las calles. *Últimas Noticias*. Domingo 01 de Septiembre de 2002.

³⁹ En entrevista a Alma MC's, integrante del grupo Mas Notorio Intelecto Subterráneo

⁴⁰ En entrevista a Alma MC's, integrante del grupo Mas Notorio Intelecto Subterráneo

Lo underground, muchos lo toman como algo estúpido. Underground es ser tú mismo donde quiera que te pares, es siempre mantener tu esencia⁴¹.

Sobre *lo underground* existen distintas definiciones; para el caso que nos ocupa se trata de una expresión que traducida al castellano significa “mantenerse bajo tierra”; esta expresión es usada para simbolizar la humildad, es decir, *el hacer* sin buscar reconocimiento público. También hace referencia a una forma de *ser* que se resiste a las normativas impuestas por la sociedad y, asimismo, a un movimiento que tiene un carácter contestatario, crítico o experimental y está al margen de los circuitos comerciales habituales.

Precisamente, desde su *esencia underground*, algunos intérpretes de *rap contestatario* mantienen una actitud crítica frente a distintas situaciones. Así se refleja en lo que exponen estos jóvenes:

Claro, hay que trabajar con las uñas para sacar un CD, pero eso te hace amar más tu trabajo, a diferencia de que en la disquera te quieren mandar sobre cómo crear una imagen para vender, como prostituirte con tal de ellos vender,... es así como uno va perdiendo la esencia (Entrevista con Fly, integrante del grupo Instituto Libertad).

Hay unos que decidieron hacer rap comercial y *reggaeton*, yo no voy con eso! (...) ya ahí es el punto donde se pierde la esencia (...) el punto en que el rap muere es cuando tiende a parecerse a los géneros comerciales (Entrevista a Alma MC's, integrante del grupo Mas Notorio Intelecto Subterráneo)

Hasta fabrican ropas con emblemas del rap (...) el comercio sólo lo hace por vender sin importarle la esencia (Entrevista con Fly, integrante del grupo Instituto Libertad).

En todo lo anterior se hace fácil deducir que en estos jóvenes las falsas apariencias son inaceptables. Al parecer, sus estimaciones están más centradas en la autenticidad, lo genuino y la humildad.

Profesar la verdad: veracidad, coherencia, fidelidad y sinceridad.

Entre estos jóvenes intérpretes también se nota especial aprecio por *la verdad*. La verdad representa una noción fundamental, un elemento que le da sentido a este género musical. El propósito del *rap* es *decir la verdad*, decir lo

⁴¹ En entrevista con Fly, integrante del grupo Instituto Libertad

que se piensa, expresar la visión de lo que sucede, de lo que pasa. De acuerdo a lo que exponen los jóvenes, sus *rimas* tienen la finalidad de denunciar *la verdad*, concientizar a la gente sobre lo que pasa a su alrededor, dar un mensaje.

A través de nuestras canciones, [que] la gente pueda conocer lo que se vive en los barrios, y así diferenciar lo bueno y lo malo. Nosotros damos los mensajes, por ejemplo de la droga y les decimos: ‘tú ves si la agarras o no’ (Colombia, integrante del grupo Guerrilla Seca)⁴²

Nos dedicamos al *rap contestario*; antes de hacer un tema investigamos... la temática de mi grupo es hablar de cosas como la guerra, así no sea en nuestro país. Es lo que pasa en nuestro entorno... Por ejemplo, tenemos un tema que se llama “Falsos profetas” que trata de los católicos, sobre el Vaticano (...) y otro que es “Humanos Derechos” (...) protestamos y apostamos a una simple solución (Entrevista con Fly, integrante del grupo Instituto Libertad)⁴³

La verdad es un concepto que ha sido objeto de debate a lo largo de los siglos. Tradicionalmente ha predominado una idea que pretende que la verdad sea una, única, absoluta y universal⁴⁴. No obstante, entre estos jóvenes intérpretes, *la verdad* toma otros matices. Por un lado, se puede apreciar que la idea de *verdad* llega a significar correspondencia fiel y exacta entre lo que se dice y se manifiesta respecto a la realidad vivida. Así lo reflejan las palabras de Patricia Ochoa, cuando dice:

los cantantes somos autores, creadores de nuestra propia lírica, porque allí expresamos lo que sentimos y contamos historias de la vida real, más que todo de nuestras experiencias en las calles, de la pobreza en que vivimos⁴⁵.

Pero la verdad también puede llegar a ser definida en contraste con la mentira, es decir, en ese mismo sentido que lo ha planteado Ortiz-Osés, cuando expone:

⁴² En entrevista a Colombia, integrante del grupo Guerrilla Seca, en *La Música como reflexión y lucha social. El Poder surge de las calles. Últimas Noticias*. Domingo 01 de Septiembre de 2002.

⁴³ En entrevista con Fly, integrante del grupo Instituto Libertad

⁴⁴ Güendel, H. (2017). De la verdad de la mentira y de la mentira de la verdad. *Praxis*. Revista de Filosofía N° 75, enero-junio 2017, p. 26

⁴⁵ Entrevista a Patricia Ochoa, una MC's de la zona de Petare, en *La Música como reflexión y lucha social. El Poder surge de las calles. Últimas Noticias*. Domingo 01 de Septiembre de 2002.

La verdad se define en contraposición a la mentira como lo adecuado y correcto, mientras que la mentira se redefine respecto a la verdad como lo inadecuado o incorrecto. La verdad es lo auténtico frente a lo falso o falseado, la luz frente a su sombra⁴⁶

De allí que, desde esta manera de entender la verdad, algunos intérpretes de *rap contestatario* cuestionan falsas apariencias que asumen ciertos representantes del *rap malandro*, cuando exponen que

hay muchos que encarnan la falsedad, posturas que no son. El malandro no se va a montar en una tarima a ver si está su culebra por ahí y le mete tres plomazos, ¡eso es mentira! Los malandros se vacilan el rap, más no lo tocan... el rap es el rap y ser malandro es otra cosa (Entrevista con Fly).

Hasta ahora es posible distinguir una concepción de *verdad* que surge de la experiencia de estos jóvenes. Es una concepción que al parecer tiene fundamentalmente un carácter moral, puesto que en el modo de profesar la *verdad* de estos jóvenes, resalta un aprecio especial hacia ciertas virtudes como son la veracidad, la coherencia, la fidelidad y la sinceridad.

El respeto: sentimiento fraternal y reconocimiento del otro

Para los jóvenes intérpretes del *rap*, el respeto es un aspecto que tiene vital importancia. En las prácticas del *rap*, el respeto se manifiesta de distintas formas; entre otras, se brindar respeto a aquel que se mantiene dentro de lo que es *real* y *verdadero*; se ‘gana’ respeto por la creatividad en la lírica y por la rapidez en la rima; se ofrece respeto fraternal a los pares.

Generalmente, el respeto es entendido de diversas formas. Algunas veces se presenta como algo opuesto a la humillación⁴⁷. En otras, por el contrario, la palabra respeto lleva consigo cierto signo de autoritarismo, algo que se expresa como miedo, recelo, aprensión o como manifestación de acatamiento que se hace por cortesía. En otros casos, el respeto es entendido como veneración, admiración y devoción, pero también como una actitud moral que lleva a tener consideración, aprecio y reconocimiento hacia alguien, tomando en cuenta sus sentimientos, condición, intereses, limitaciones y miedos.

⁴⁶ Véase Ortiz-Osés, A. (2016) Verdad y mentira como formas de existencia. *Tendencia 21 de las Religiones* [Revista en línea] Disponible en https://www.tendencias21.net/Verdad-y-Mentira-como-formas-de-existencia_a42245.html

⁴⁷ Escámez, S (2008). Tolerancia y respeto en las sociedades modernas. *Veritas*, vol. III, nº 9, pp. 229-252.

Entre estos jóvenes, el respeto aparece en principio como expresión para manifestar afecto y aprecio, así se deduce de la interacción en sus espacios virtuales:

Textos tomados del espacio virtual del Grupo Instituto Libertad⁴⁸

Saludos respeto y apoyo. Nuevo tema especial dedicación a la gente del facebook (**KARDOS MC HECHO EN CASA- 8 sep 2011 09:42**)

Bueno pasaba x aki con mi saludo y apoyo para usted y los suyos!! bueno y si podrías pasart a escuchar el new tema!! titulado “explosion lirical” ppc family ft sike(atp crew) !! (EL BROUS (PPC FAMILY) . 23 ago 2011 14:48.

Hermanazo es alivess te envió mis saludos y te invito a q chekeess mi myspace... bendiciones... (MC Alivees. **14 ago 2011 09:32**)

Textos tomados del espacio virtual del Grupo Mas Notorio Intelecto Subterráneo⁴⁹

epaaaa!!! como anda la vaina? apoyos y respetos ante todo!!!! paso por aquí pa pedir que cuando puedas (y si quieres) te pases y vaciles el demo q monte en el myspace son solo 5 temas... se aceptan criticas (**ZAEK MC. 9 jun 2011 14:27**).

Bueno mi gnte pasando por aka vacilando el myspace cuando pueda c pasa por el mío y vacilan mi material, bendiciones... (**JR. APOLO. 2 MAY 2011 12:20**)

No obstante, en el acercamiento a sus prácticas, a sus formas de ser, actuar y decidir, el respeto aparece como un sentimiento fraternal que lleva a reconocer a los otros. Este se manifiesta como admiración por la coherencia y fidelidad que los pares demuestran respecto a sus ideales o forma de vida, como aprecio a sus ideas y creencias y como reconocimiento a sus habilidades en el *rap*.

48 Espacio disponible en <http://www.myspace.com/institutolibertad1>

49 Espacio disponible en: <http://www.myspace.com/masnis>

Algunas consideraciones finales

Sin lugar a duda, los hallazgos de este estudio desmienten aquellas afirmaciones donde se dice que los jóvenes han perdido los valores. Al acceder a las prácticas del *rap* y al sentido que tienen tales prácticas se fue revelando la especial importancia que para estos jóvenes representan la autenticidad, lo genuino, la humildad, la veracidad, la coherencia, la fidelidad, la sinceridad, el reconocimiento del otro y el respeto como sentimiento fraternal. Tales virtudes configuran la forma de *ser* de estos jóvenes y, además, orientan y dan sentido a sus acciones en las prácticas del *rap*.

A partir de estos hallazgos, de nuevo es necesario destacar que una aproximación comprensiva a los valores de los jóvenes —que se ubique en las expresiones culturales juveniles contemporáneas—, exige tomar distancia de aquellas miradas que ven los valores como esencias inmutables y la juventud como una categoría que sólo se expresa en términos de edad biológica; también de posturas moralizantes desde las cuales las expresiones culturales juveniles contemporáneas, como el *rap*, son estigmatizadas y criminalizadas. Por el contrario, para este tipo de aproximación es necesario entender que los valores y la juventud son construcciones sociales e históricas que responden a momentos y contextos determinados y las culturas juveniles como formas de agregación juvenil que remiten a experiencias sociales colectivas y se manifiestan a través de un conjunto heterogéneo de prácticas, expresiones y elementos estéticos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, D. (2006). Palabras de apertura. Educación en Valores 2006. En Juárez, J. (Coord.) (2006). *Los valores y la Cultura Juvenil. V Jornadas de Educación en Valores*. Caracas: Honrad Adenauer Stiftung; Colegio San Agustín; Universidad Católica Andrés Bello.
- Angelucci, L., Dakduk, S., Juárez, J., Lezama, J., Moreno, A. y Serrano, A. (2007). Dimensiones de los valores de los jóvenes de la Universidad Católica Andrés Bello. *Ciências Sociais Unisinos*, vol. 43, núm. 3, setembro-dezembro, 2007, pp. 211-220.
- Berrios Valenzuela, Ll., Buxarrais Estrada, M. R. (2013). Educación en valores: análisis sobre las expectativas y los valores de los adolescentes. *Educ. Educ.* Vol. 16, No. 2, pp. 244-264.

- Canales, M. (2009). Conversación juvenil sobre los valores. El caso de las tribus urbanas. *Ultima Década*, N° 30, julio 2009, pp. 145-168.
- Chang, J., 2000. *La Chispeante odisea del hip hop. La Música un fenómeno global*. UNESCO EL CORREO. Julio/Agosto 2000. Número 01. Disponible en: <http://www.mondialogo.org/38.html?L=es>
- Daset, L., López, A. y Suero, M. (1998). Valores humanos básicos en un grupo de jóvenes: avance de un estudio exploratorio. *Psicodebate 7. Psicología, Cultura y Sociedad*, pp. 41-54.
- Delgado, R. (2006). La acción colectiva juvenil como expresión de ciudadanía. En Juárez, J. (Coord.) (2006). *Los valores y la Cultura Juvenil. V Jornadas de Educación en Valores*. Caracas: Honrad Adenauer Stiftung; Colegio San Agustín; Universidad Católica Andrés Bello, pp.169-192.
- Díaz, L. y Félix, C. (2000). Débiles los valores cívicos entre los jóvenes, *Gaceta Universitaria*, febrero 2000.
- Enciclopedia Moderna. Tomo 45. Madrid: Establecimiento de Mellado, pp. 74-81
- Escalante, E. (2010). Valores en estudiantes universitarios. Una investigación hermenéutica (criterios de análisis). *Liberabit*, 16(1), pp. 27-38, 2010.
- Escámez, S (2008). Tolerancia y respeto en las sociedades modernas. *Veritas*, vol. III, n° 9, pp. 229-252.
- Faure, J. y Zuñiga, C. (2013). Valores en jóvenes universitarios chilenos. Un estudio en cuatro regiones del país. Disponible en <http://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/130343>
- Feixa, C. (1995). Tribus urbanas y chavos banda. *Las culturas juveniles en Cataluña y México. Nueva Antropología* Vol. XIV. México: UAM-ACIESAS.
- Feixa, C. (1999). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.

- Garay, J. de, Díaz, R., Frías, M., Limón, B., Lozano, I., Rocha, T. y Zacarías, M. (2009). Intereses y valores en jóvenes mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 14, núm. 2, julio-diciembre, 2009, pp. 295-309.
- Güendel, H. (2017). De la verdad de la mentira y de la mentira de la verdad. *Praxis. Revista de Filosofía* N° 75, enero-junio 2017, pp. 25-45.
- Jiménez C., Torregrosa, E., Burgos, J. y Uitzil, L. (2013). Conformación de valores entre adolescentes. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 16, (3), 2013.
- Juárez, J. (Coord.) (2006). *Los valores y la Cultura Juvenil. V Jornadas de Educación en Valores*. Caracas: Honrad Adenauer Stiftung; Colegio San Agustín; Universidad Católica Andrés Bello.
- Lara, L. y Padilla, M. (2008). Valores, normas y procesos de aculturación en jóvenes latinoamericanos. *INFAD Revista de Psicología*, N° 1, Vol. 4, 2008, pp. 219-230.
- Maluf, N. (2002). *Las subjetividades juveniles en sociedades en riesgo. Un análisis en contextos de globalización y modernización*. Trabajo presentado para el Seminario Los jóvenes y la sociedad de la información. Globalización y antiglobalización en Europa y América Latina. Lleida-Barcelona, 20 al 25 de mayo de 2002.
- Mc Bride, J. (2007) Hip hop planet. *National Geographic*, abril 2002.
- Mèlich, J. C. (1995). Las “esferas” de los valores. *ARS Brevis*, pp. 145-156.
- Mèlich**, J. C., Palou, J., Poch, C. y Fons, M. (editores). *Responder del otro. Reflexiones y experiencias para educar en valores éticos*. Madrid: Editorial Síntesis, 2001.
- Ortiz-Osés, A. (2016) Verdad y mentira como formas de existencia. *Tendencia 21 de las Religiones* [Revista en línea] Disponible en https://www.tendencias21.net/Verdad-y-Mentira-como-formas-de-existencia_a42245.html
- Reguillo, R. (2000). *Culturas Juveniles. Estrategias de desencanto*. Bogotá: Editorial Norma.

Sánchez, L. (2011). El hip hop en Venezuela desde la perspectiva del realismo grotesco de Mijaíl Batjín. *Revista Estudios Culturales*, vol. 4, nro. 7, enero-junio 2011.

Sandoval, M. (2007). Sociología de los valores y juventud. *Ultima Década*, N° 27, diciembre 2007, pp. 95-118.

Tovar Hernández, Cecilia (2003). El significado del concepto de lo real. *Acta Universitaria*, vol. 13, núm. Sup, 2003, pp. 30-34. Universidad de Guanajuato. Guanajuato, México.

Urteaga, Maritza (s/f). *Los debates teóricos desde la perspectiva sociocultural sobre los derechos de las y los jóvenes*. Disponible en www.inicia.org/public/Mritza_urteagapdf

Otras fuentes:

La Música como reflexión y lucha social. El Poder surge de las calles. *Últimas Noticias*. Domingo 01 de Septiembre de 2002.

El Hip-Hop Cultura de la Calle. Disponible en http://www.mipunto.com/temas/1er_trimestre04/hip_hop.html

[Zaeta 357. Hip Hop Elements. Historia del hip hop venezolano. 1 parte, jueves 19 de febrero de 2009. Disponible en: http://desdelomasbajohiphop.blogspot.com/2009/02/historia-del-hiphop-venezolano-1-parte.html](#)

[Yolui Perez. Cultura Hip Hop.com. Disponible en: www.Cultura Hip Hop.com](#)
Cómo nació el hip hop (primera parte). 24 de Junio 2006. Disponible en: http://www.eltiempo.com/blogs/the_american_way_of_life/2006/06/Coacutemomnacioacute-el-hip-ho.php

Espacio web Grupo Mas Notorio Intelecto Subterráneo (MASNIS) disponible en: <http://www.myspace.com/masnis>

Espacio web Grupo Instituto Libertad disponible en: <http://www.myspace.com/institutolibertad1>

La mediación en el circuito de la cultura y del arte

*Leila Adriana Baptaglin¹
Vilso Junior Santi²*

RESUMEN

El papel de la mediación en el circuito del Arte es una discusión pautada en el escenario educativo contemporáneo. En este sentido, la propuesta presentada en este ensayo busca realizar, a partir de los trabajos referenciados en los Estudios Culturales (Hall, 2003 y 2006; Escoteguy, 2007), una apropiación del circuito de la Cultura (Johnson, 1999) para el entendimiento del circuito del Arte (Barbosa, 1989 y 2008; Hernández, 2000). A partir de un paralelo entre el circuito de la Cultura y el escenario que estructura el circuito del Arte, podemos destacar que este último necesita de modificaciones, teniendo en vista a los otros lugares y actores que pasan a formar parte de la Producción/creación; Textos e Lecturas/mediación; y Culturas vividas/consumo. En esta estructura, el proceso de mediación educativa pasa a necesitar estrategias que vinculen el artista/obra al espectador/consumidor, para que el circuito del Arte se establezca, presentando así la necesidad de rupturas de los patrones configurados en los entornos del trabajo con la Cultura y el Arte.

Palabras-clave: Mediación; Circuito Cultural; Circuito del Arte; Contemporaneidad.

¹ Profesora del curso de Artes Visuales de la Universidad Federal de Roraima, Brasil. Magister y doctora en Educación. Magister en Patrimonio Cultural. Especialista en Gestión Educacional. Correo electrónico: leila.baptaglin@ufr.br.

² Profesor del Comunicación Social y Periodismo de la Universidad Federal de Roraima (UFRR/RR/Brasil). Director del Centro de Comunicación, Letras e Artes Visuales de la misma institución. Magister en Comunicación Mediática de la Universidad Federal de Santa Maria (UFSM/RS/Brasil) y doctor en Comunicación Social de la Pontificia Universidad Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS/RS/Brasil). Correo electrónico: vilso.santi@ufr.br

Mediation in the circuit of culture / art

ABSTRACT

The role of mediation in the art circuit is a discussion based on the contemporary educational setting. In this sense, the proposition presented in this essay seeks to make an appropriation of the culture circuit (JOHNSON, 1999) for the understanding of the art circuit (BARBOSA 1989 and 2008, HERNANDEZ, 2000). From a parallel between the Culture circuit and the scene that structures the Art circuit, we can point out that the latter needs modifications in view of the other places and actors that come to be part of the Production/creation; Texts and Readings/mediation and, Cultures lived/consumption. In this structure, the educational mediation process starts to require strategies that interconnect the artist/work to the viewer/consumer so that the art circuit is established, thus presenting the need for ruptures of the patterns configured in the work environment with Culture and Art.

Keywords: Mediation; Cultural circuit; Circuit of Art; Contemporaneity.

Introducción

Con las nuevas configuraciones del circuito de las Artes en el contexto contemporáneo, pasamos a indagar sobre el papel de la mediación en este escenario. El trabajo con las Artes y con la enseñanza de Artes pasa a vincularse al público de forma diferenciada, exigiendo de los procesos de mediación el conocimiento y la interacción con el sujeto consumidor. Johnson (1999), al motivar la mirada a los productos culturales de una forma general, nos alerta que los mismos no son “leídos” sólo por analistas profesionales, sino también por el público en general, demandando así un trabajo que atienda las peculiaridades y la “cultura vivida” del sujeto espectador. En el Campo de las Artes, Ana Mae Barbosa (2008) nos muestra cómo el Arte - Educación inicia su trabajo de vinculación de la obra de arte con el sujeto, en diferentes espacios de apreciación de esta.

En este sentido, al trabajar con una conceptualización teórica pautada en los Estudios Culturales, el abordaje del Circuito Cultural de Johnson (1999), presenta elementos pertinentes al trabajo que encontramos en el Circuito Artístico y nos posibilita pensar en el papel de la Mediación en estos contextos (Barbosa, 1989 y 2008; Hernández, 2000). Hablar a partir de los Estudios Culturales significa entonces mirar las intersecciones y trabajar con una tradición intelec-

tual y política, además de profundizar cuestiones relativas a las conexiones entre cultura, historia y sociedad (Hall, 2006; Johnson, 1999).

Buscamos así conceptualizar y trabajar en algunos elementos específicos del Circuito de la Cultura, con la finalidad de establecer vínculos con los procesos desencadenados en el Circuito de las Artes. Al establecer estos vínculos pasamos a insertarnos en el espacio de las mediaciones, en la que traeremos las referidas a espacios educativos formales y no formales, buscando entender los procesos de construcción de éstas en distintas formas de Producción, Circulación y Consumo del Arte.

En este sentido, inicialmente trabajamos las propuestas del Circuito de la Cultura presentado por Johnson (1999), adentrándonos en las especificaciones de los Estudios Culturales con Hall (2003 y 2006). Posteriormente, trabajamos el escenario artístico, discutiendo algunas propuestas de la Mediación presentadas por Barbosa (1989 y 2008) y de las especificidades del contexto educativo y artístico contemporáneo (Hernández, 2000). Con base en estos estudios buscamos establecer una vinculación entre el trabajo de los teóricos a fin de trazar una mirada a un Circuito de las Artes para comprender el papel de la mediación en este proceso. Para esto, presentamos y discutimos espacios y sujetos de mediación que pueden estar presentes en este Circuito de las Artes.

En este circuito, el proceso de producción-creación, realizado por el artista, pasa por un proceso de construcción- producción interactiva que involucra otros actores. La circulación-elaboración de textos y condiciones de lectura realizadas, por ejemplo, por los profesionales de comunicación y por los curadores de las muestras, pasan a compartir espacio con las mediaciones de los medios digitales y de las redes sociales construidas por el espectador o por el propio artista. El consumo-apreciación realizada por el crítico y conecedor de Arte, hoy pasa a ser realizada también por el público en general. Además, en muchas situaciones el artista pasa a ser el administrador de todo el Circuito, teniendo conocimiento y responsabilidad total por el proceso establecido por su obra de arte.

Es sobre la base de esta nueva configuración del Circuito Artístico que pasamos a indagar sobre el papel de la mediación en situaciones educativas. Para esto, necesitamos comprender cómo funciona este circuito y también quién está, y cómo es responsable por la mediación de la obra.

Circuito de la Cultura / Circuito del Arte

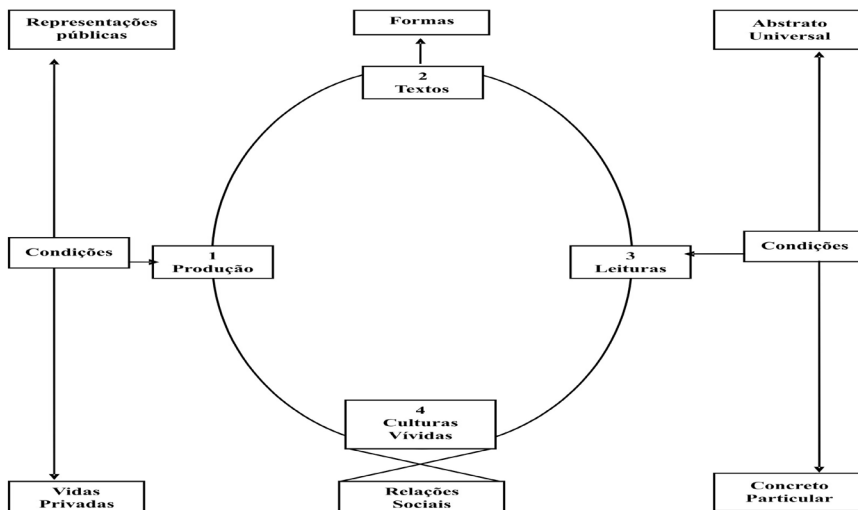
El Circuito de la Cultura, según Johnson (1999) y Hall (2003), puede ser tomado como un modelo de análisis estratificado y no acabado que tiene en

la base los diferentes momentos de los procesos culturales. El Circuito de las Artes, a su vez, señala la posibilidad de un estudio integrador entre *creación, mediación y consumo* además de permitir pensar cada momento del proceso creativo – uno con los otros. En el Circuito, la poética del artista se presenta como una práctica sociocultural proveniente de sus experiencias y la obra como producto de la cultura que, con el proceso de mediación pasa a alcanzar y a impactar en los diferentes segmentos sociales.

En este sentido, el diagrama de la producción, circulación y consumo de los productos culturales de Johnson (1999), posibilita la realización de otra mirada al Campo de las Artes y una otra mirada sobre como ese circuito viene siendo operado (Figura 1). En el Circuito propuesto por Johnson (1999), diferentes instancias pueden ser tomadas como determinantes en la circulación de las representaciones y de los valores culturales, ambos elementos bastante caros al proceso de diseminación de las Artes.

Figura 1 - Diagrama de la producción, circulación y consumo de los productos culturales.

Figura 1 - Diagrama representante do circuito da produção, circulação e consumo dos produtos culturais (Johnson, 1999, p.35).



Fonte: (JOHNSON, 1999, p. 35)

Para los Estudios Culturales, según Hall (2003), representar es atribuir sentido, clasificar y luchar por la imposición de significados. Para él, la representación puede ser vista como una práctica social que produce cultura. En esta lógica, las representaciones culturales expresadas por el artista pueden ser tomadas como especificaciones que poseen carácter construido y que pueden instaurar patrones normales y modelos que influyen las percepciones sobre las cosas del mundo o proposiciones críticas, la inquietud y la reflexión del espectador acerca de los patrones y modelos impuestos.

En el diagrama presentado por Johnson (1999), podemos percibir parámetros que se relacionan con el Circuito de las Artes, especialmente las Artes Visuales. En el Circuito, la Producción se ocupa con la organización de las formas culturales realizadas a partir del proceso de creación, de la poética del artista. Esta, según Meira (2003), es caracterizada por un objeto único o una matriz por la cual se da existencia a un trabajo de cambio- transformación, donde el sujeto y la obra pasan a establecer una relación dialógica de compromiso y responsabilidad uno con el otro. Esta relación gana cuerpo a partir de la toma de conciencia del artista en su “vida privada” de las “representaciones públicas” que necesitan de reproducción y indagación o reflexión.

En el Texto, el artista se apropia de sus habilidades técnicas de producción y de su poética en el sentido de abstraerse y dejar ver las simbologías que pretende expresar para el espectador, utilizando diferentes formas artísticas para alcanzar a su público.

En el campo de la Lectura, acompañado del campo de los textos, percibimos la vinculación directa de las obras con la mediación a partir del momento en que entendemos la recepción de la misma como un espacio de producción de sentido. Sin embargo, “el riesgo es asumir la autonomía de la lectura en oposición a la autoridad del texto, suprimiendo aún la producción de lo que está siendo consumido” (Escoteguy, 2007, p.121)³.

La lectura autónoma de la obra pasa por riesgos eminentes donde el lector- espectador realiza su interpretación conforme su cultura vivida, pudiendo suplantar el proceso creativo de la obra. Este proceso deja de lado la autoridad del texto contenida en la obra y da visibilidad a la comprensión proveniente de un proceso de mediación que auxilia al lector y espectador en la comprensión de lo que mira.

³ ESCOTEGUY, Ana Carolina. (2007). Circuito da cultura/circuito de comunicação: um protocolo analítico de integração da produção e recepção. **Revista Comunicação, Mídia e Consumo**. São Paulo. Vol. 4.Nov. Traducción libre.

Pasamos así a comprobar dos condicionalidades de lector o apreciador: lo que busca comprender “lo que a obra dice de mí”; y “lo que la obra quiere decir”. Ambas perspectivas son posibles, pero requieren un mediador diferenciado que las haga comprender las distinciones presentes.

Este proceso de lectura de la obra requiere una mirada peculiar para la mediación a partir del momento en que ésta pasa a exigir “una conexión con las prácticas de grupos sociales y los textos que están en circulación, realizando un análisis socio-histórico de elementos culturales que están activos en medios sociales particulares” (Escoteguy, 2007, p.121)⁴.

La comprensión de la mediación de las culturas vividas del artista y del espectador es fundamental para la conexión de ambas expectativas. Artista y espectador necesitan establecer una relación social que presente intereses comunes, que los conecte, suplantando así la tradicional vinculación del consumo pasivo del espectador frente la obra del artista. Esto ocurre incluso cuando el consumidor es un sujeto con relaciones sociales, culturales e históricas distintas de las expresadas por el artista. En este momento, el papel de las mediaciones pasa a ser el elemento clave para la vinculación entre la producción, la circulación y el consumo de la obra de arte.

Mediación cultural en el campo de las artes

A partir de nuevos elementos que pasan a ser insertados en el Circuito de las Artes, especialmente de las Artes Visuales, los procesos de mediación necesitan ser revisados y reorganizados. Por eso creemos, tal como lo plantea Hernández (2000), que vivimos hoy en un constante proceso dicotómico

[...] entre los artistas que crean bajo de los principios de la modernidad y están siempre en un callejón sin salida: por un lado, rescatan la autonomía del arte como una práctica reflexiva y crítica, por el ataque a los museos, que era / es una institución que sostiene la ilusión de que el arte existía. Pero, por otro, como grupo social, necesitan de los mecenas, de las instituciones: del Estado, de los individuos, de las empresas. Sus productos entran en el mercado por un sistema crítico comercial que manipula su valor en las galerías, en los museos y en las colecciones particulares. Los artistas de mañana (y de hoy) pueden elegir participar en este sistema, o la marginalidad y realizar un trabajo cada vez más exotérico. Mientras tanto, actúan como productores de cultura visual, sobre todo porque intentan sostener el momento crítico (en el sentido de su propia apertura de múltiples

⁴ Idem.

propuestas e interpretaciones) de la experiencia estética (HERNANDEZ, 2000, p. 132)⁵.

Al trabajar con ese escenario artístico, debemos tomar en cuenta uno de los lugares históricos de exposición de la obra: el museo. Este espacio, aunque hoy se muestra más crítico, fue consagrado por la élite cultural y presentaba / presenta una estructura apreciativa de la obra de arte con criterios estipulados para el entendimiento cultural de pocos, en especial críticos y apreciadores de arte, restringiendo así el acceso y el entendimiento del Arte.

En estos espacios, los sujetos eran instigados al conocimiento a partir de la apreciación de la obra de arte, sin embargo, muy poco era explorado acerca de la estructuración de la muestra que se configuró durante mucho tiempo en el espacio cerrado del museo (galerías organizadas a partir de los períodos históricos, descontextualizadas y sin espacios de articulación de conocimientos). En oposición a esta perspectiva los estudios de Vigotski (2007) y Dewey (2010) muestran que el proceso de mediación se constituye como una importante herramienta para la consolidación del aprendizaje y, en el caso de los museos, de la ampliación de las competencias culturales.

En el siglo XX el educador brasileño Paulo Freire (1983) presenta su propuesta del aprendizaje a partir de la idea de mediación, defendiendo que nadie aprende solo. De esta forma, las discusiones socio constructivistas de Freire se presentan centradas en un proceso de mediación del sujeto con el mundo, en un umbral de desarrollo cognitivo. El Arte - Educación surge entonces, en este momento histórico, como una importante mediación entre el sujeto y el universo artístico y coloca el espacio del Museo como un lugar de experimentación de ella. Estos espacios se presentan a partir de entonces como laboratorios de arte, siendo indispensables para el proceso de construcción cognitiva y visual de la imagen por el sujeto educando.

Según Barbosa (1989), Nicholas Serota viene defendiendo el museo como espacio educativo, presentando la curaduría y el diseño también como educativos. Propone un museo que eduque por la experiencia de la interpretación, proponiendo una organización del espacio del museo a partir de obras de diferentes artistas y diferentes movimientos artísticos posibilitando interpretaciones diferenciadas, instigando así interpretaciones de formas y períodos históricos.

Serota busca la organización del espacio del museo con base en las formas de enseñanza del arte que comienzan a ser pensadas en la segunda mitad del si-

⁵ HERNANDEZ, Fernando. (2000). **Cultura Visual, mudança educativa e Projeto de Trabalho**. Porto Alegre: Artmed.

glo XX. Se propone la utilización de una organización que atienda al espectador y no sólo a la obra y al artista huyendo de la cronología y de la segmentación. Busca la apropiación del contexto sociocultural del sujeto en la apreciación de la obra.

En Brasil, el museo de Lasar Segall y el Museo de Arte Contemporáneo de la Universidad de São Paulo, MAC / USP, fueron muy influyentes en la formación de profesores de Arte. En el MAC se instauró el Enfoque Triangular (BARBOSA, 1998) buscando así el incentivo a la interpretación del arte y del análisis de las obras en vivo. A partir del Enfoque Triangular (Apreciar, Reflexionar y Hacer) los museos pasan a ser un espacio buscado por las escuelas requiriendo así el papel del mediador.

Este proceso de mediación es necesario, pero requiere del mediador conocimientos que le posibilitan dialogar con cada sujeto y sus peculiaridades, siendo éste un trabajo bastante complejo, acercándose mucho al trabajo que se buscó hacer con el Enfoque Triangular descrito por Barbosa (1998), como un trabajo de conocimiento y valorización sociocultural del sujeto y de sus espacios de formación.

En este sentido, en Arte – Educación, la elaboración de material didáctico pasa a ser visto con una mirada orientada hacia la comprensión del Arte como un todo, y no sólo en la interpretación de una obra a partir de cuestionamientos ingenuos o simples.

Este escenario ayuda a consolidar la mediación cultural en Brasil, con el desarrollo de competencias culturales y del aprendizaje del sujeto a partir del Arte. El Arte como lenguaje despierta significados que no pueden ser percibidos por el lenguaje escrito (académico o científico). La libertad de interpretación y el liberarse de las reglas hacen que la imaginación y las posibilidades de interpretación desarrollen la creatividad y amplíen los horizontes visuales. Esto proporciona la ampliación de los espacios de apreciación del Arte, el desarrollo cultural y el aumento de las posibilidades de construcción de conocimientos por el sujeto.

En este sentido, el proceso de mediación, en los museos y en tantos otros espacios culturales, viene pasando por modificaciones y adecuándose a las transformaciones sociales, con la finalidad de atender las demandas que vienen surgiendo. Se percibe con esto que el proceso de mediación realizado en estos espacios culturales necesita que los sujetos que realizan esta mediación comprendan el Arte y no sólo memoricen períodos históricos y nombres de artistas. La comprensión histórica se hace necesaria pero la comprensión del sujeto espectador es lo que conduce la mediación.

Trabajar con las especificidades del grupo o de sujetos requiere del mediador preparación y comprensión del contexto artístico contemporáneo. Esta situación exige preparación y formación de los museos y de las instituciones culturales a fin de que tanto en la mediación presencial como en el material didáctico ofrecido a los profesores, escuelas y ciudadanos, el arte sea visto como una posibilidad de enriquecimiento cultural accesible a todos y no sólo a una élite cultural selecta.

Así, además de los museos, en los espacios informales y en las otras situaciones de exposición de la obra de arte en el contexto contemporáneo, tenemos en funcionamiento diferentes concepciones de cultura que desencadenan diferentes tipos de mediación que, lejos de ser homogéneas, aparecen muy dependientes de su contexto.

La mediación de algo distante de su realidad requiere apropiación y veces identificación con la cultura expuesta. Siendo así, el mediador tiene que estar consciente de lo que se está exponiendo, conocer y posicionarse sobre lo que aquella producción artística y cultural significa para aquella sociedad y para sí mismo. Necesita comprender el Circuito del Arte que, conforme Johnson (1999), comprende el proceso de Producción- Creación; los Textos y Lecturas- mediación; y Culturas vividas- Consumo.

La comprensión de estas articulaciones pasa por la comprensión de los signos expresados por el Artista y por el Espectador, por la comprensión socio-cultural de las mediaciones, o sea, de la comprensión del entorno del Arte, no limitando la visualización de la obra en sus especificidades técnicas y autorales. Es en la circularidad del contexto que la obra construye su identidad y esta circularidad está envuelta por las culturas vividas que encuentran hoy identidades fragmentadas y desconectadas, ya que “las sociedades modernas son, por lo tanto, por definición, sociedades de cambio constante, rápida y permanente. Esta es la principal distinción entre las sociedades ‘tradicionales’ y las ‘modernas, (Hall, 2006, p. 15)⁶.”

El proceso de mediación así se modifica considerablemente sobre la base de las expresiones de los actuales sujetos consumidores de Artes. En la práctica, la mediación es un acompañamiento cultural y una reflexión crítica sobre las diversas modalidades de construcción de los fenómenos culturales. La mediación en una concepción contemporánea busca, por lo tanto, ejercitar los procesos interpretativos del visitante y solicitar su desarrollo del gusto para la comparación, para la investigación y la improvisación. No son los espacios o los tiempos que

⁶ HALL, Stuart. (2006). **Identidade Cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A.

se dan a conocer, sino el sentido y la construcción por los recorridos interpretativos variados.

La mediación, según Vygotski (2007), ocurre a través de artefactos presentes en la relación del individuo con el mundo, tales como diversas formas de lenguaje que traen consigo conceptos del contexto cultural al que pertenece el sujeto. Siendo así, el mediador es un contextualizador que promueve el encuentro del repertorio de saberes del sujeto con las referencias imaginarias y culturales que él tiene acerca del artista y de la obra. El mediador se presenta entonces como un instigador de las relaciones del público con la obra y con sus propios modos de ver, y no como un transmisor de contenidos estancados y descontextualizados.

En este escenario podemos presentar también al mediador como el propio artista. En esta comprensión, percibimos que, en procesos de “sostener el actual momento crítico” (Hernandez, 2000, p. 132), el artista pasa a ser el responsable por el funcionamiento del Circuito del Arte, siendo responsable y conocedor de todos los procesos: Creación / Mediación / Consumo.

En las diferentes situaciones de mediación relativas al espacio (museos, galerías, espacios informales y mediáticos) y al sujeto (consumidor, mediador y artista), la evaluación constante de este proceso de mediación es necesaria para el mantenimiento de la adecuación, preparación y formación de los mediadores- artistas para la actuación en el circuito del Arte. Barbosa (2008) resalta esta cuestión planteando que es a partir de la evaluación y de la investigación que se puede desarrollar el potencial educativo / mediador de los espacios culturales a fin de que haya un entendimiento del mundo que nos rodea, de la cultura de nuestro país y de las culturas excluidas.

Se percibe así que para la comprensión del Circuito del Arte es necesario que sea realizada por distintos interlocutores, incluso por el propio artista. Evaluar cómo este proceso se realiza es un elemento clave para que el Circuito del Arte se mantenga vivo.

Consideraciones finales

Al buscar establecer elementos que interconectan el Circuito de la Cultura de Johnson (1999) con el Circuito del Arte pasamos a pensar en los procesos de mediación presentados en el contexto contemporáneo. A partir de las propuestas presentadas por Johnson (1999), Ana Mae Barbosa (1989, 2008) y Hernández (2000) percibimos que el Circuito de las Artes presenta un proceso basado en la Producción- Creación; Textos- Productos; Lecturas- Mediación; y, Culturas vividas- Consumo.

Estos pasos nos muestran que el artista y el espectador necesitan otras formas de interacción para la apreciación y el consumo de Arte. Esto puede ser evidenciado principalmente por la existencia de otros lugares y de otros actores actuantes en el Circuito del Arte, lo cual no se restringe solamente al espacio del Museo y los actores antes involucrados por este, sino que se adentra en espacios no formales, incluso en los medios digitales.

La existencia de este escenario evidencia la necesidad de otros tipos de mediaciones. En esta perspectiva, la evaluación del proceso se presenta como fundamental para que el circuito sea completo y atienda las necesidades del artista y del espectador.

REFERENCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. (1998). **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte. Coleção Arte e ensino.
- BARBOSA, Ana Mae. (1989). **Arte-educação em um museu de arte**. São Paulo: Revista USP, junho, julho e agosto.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.) (2003). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez.
- BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane. (2008) **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: UNESP. Coleção Arte e educação.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. (2010) Tradução de Vera Ribeiro. Martins Fontes. Coleção Todas as Artes.
- ESCOTEGUY, Ana Carolina. (2007). Circuito da cultura/circuito de comunicação: um protocolo analítico de integração da produção e recepção. **Revista Comunicação, Mídia e Consumo**. São Paulo. Vol. 4. Nov.
- FREIRE, Paulo. (1983). **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez.
- HALL, Stuart. (2006). **Identidade Cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A.

HALL, Stuart. (2003). **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG.

HERNANDEZ, Fernando. (2000). **Cultura Visual, mudança educativa e Projeto de Trabalho**. Porto Alegre: Artmed.

JOHNSON, Richard. **O que é, afinal, estudos culturais?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) (1999). **O que é, afinal, estudos culturais?** Belo Horizonte: Autêntica.

MEIRA, Marly. (2003) **Filosofia da criação: Reflexões sobre o sentido do sensível**. Porto Alegre: Mediação.

VIGOTSKY, Lev. S. (2003). **La imaginación y el arte en la infancia**. Madrid-España. Ediciones Akal, S.A.

VIGOTSKY, Lev. S. (2007). **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes.

Comunidades organizadas como espacios para el aprendizaje desde la alteridad

Yumen Zein¹

RESUMEN

El presente escrito tiene como propósito plantear un enfoque sobre la emergencia de procesos educativos, en comunidades organizadas, desde la perspectiva de la alteridad y convivencia. Actualmente, es una alternativa propiciar una educación para todos(as), porque las comunidades se han convertido en espacios idóneos para el ejercicio de la corresponsabilidad social y el aprendizaje colectivo. La educación comunitaria debe obedecer a las necesidades y exigencias propias; así la aprehensión de la historia de la localidad, las experiencias cotidianas, las costumbres y la convivencia de los sujetos sociales, se constituyen en referentes fundamentales. Desde estos espacios, se posibilitan encuentros de aprendizajes que permiten compartir emociones, saberes, experiencias y construir los nuevos conocimientos, desde la visión del colectivo. La valoración del ser en lo humano, constituye otro factor determinante, lo cual supone se plantee una resignificación de las estrategias didácticas en espacios alternativos de formación. La aplicabilidad de nuevos modelos de aprendizaje, pueden favorecer la ejecución de las Políticas de Estado, en materia socioeducativa, y afianzar la participación dinámica y responsable de estructuras de organización social como lo son los Consejos Comunales y las Comunas. Se considera que la educación procura la formación integral y el desarrollo humano de las personas, en consecuencia, sólo la educación para todos y todas garantizará una participación protagónica y participativa en la construcción del bienestar comunitario y el desarrollo del país.

Palabras clave: alteridad, comunidad organizada, corresponsabilidad social, educación para la diferencia.

¹ Profesora UNESR Núcleo Barcelona

Communities organized as learning spaces from otherness

This article presents an approach on the emergence of educational processes in organized communities, from the perspective of otherness and coexistence. Currently, you can produce an education for all, because communities have become ideal places for the exercise of social responsibility and collective learning. Community education must obey the specific needs and requirements; and the apprehension of the history of the town, everyday experiences, customs and coexistence of social subjects, constitute fundamental references. From these spaces, learning meetings for sharing emotions, ideas, experiences, and build new knowledge, from the perspective of the collective is possible. The valuation of being in the human, is another factor, which is a redefinition of the teaching strategies in alternative formaton settings. The applicability of new learning models can support the implementation of State policies in the field and strengthen the socio-dynamics and structures responsible for social organization and community councils and communes participation. It is considered that education pursues comprehensive education and human development of people, therefore only education for all will guarantee a protagonist and participative involvement in the construction of community well-being and country development.

Keywords: Education for the difference, organized community, otherness, social responsibility

Comunidad e Identidad

Vivir en comunidad ha constituido para los seres humanos una experiencia especial que demanda un proceso de maduración y aprendizajes permanentes, porque requiere de una integración de sentimientos, emociones y enfoques diversos para alcanzar una inserción operativa en la estructura social. Y es que a pesar de que en comunidad se comparte con otras personas que tienen diferentes visiones y expectativas, la comunidad se sigue valorando, tal y como lo expresa Bauman², cuando hace referencia a la *comunidad elusiva*, como un lugar cálido y confortable que sirve de refugio para los peligros del mundo hostil.

Se hace así necesario que las personas que conviven en una comunidad se organicen para poder contrarrestar las situaciones adversas comunes y al mismo tiempo planificar propuestas sociales que ayuden al desarrollo de la localidad.

² Véase Bauman, Z. (2006). *Comunidad en busca de seguridad en un mundo hostil*. Siglo XXI de España Editores.

Lo primordial es alcanzar un grado de consenso que facilite la toma de decisiones, se plantean dos aspectos primordiales: compartir valores éticos y cultivar la identidad. Citando de nuevo a Bauman³, son interesantes las ideas que desarrolla cuando caracteriza (en contraposición a lo que denomina *comunidad estética*) la llamada *comunidad ética*, la cual, señala, debe estar impregnada de compromisos a largo plazo, pero también de derechos inalienables y obligaciones irrenunciables, necesarios para la concreción de proyectos futuros.

Con respecto a la identidad, debe decirse que se produce, en muchos casos, fenómenos complejos que en lo social, dinamizan y coadyuvan en la consolidación de los procesos de identidad que pudiesen darse en los sujetos que forman parte de la comunidad, resulta, así, relevante esa integración que se da entre las personas, esa relación discursiva y reflexiva sobre el entorno y la necesidad de transformarlo. Pero para esto es importante se desarrolle un sentido de identidad, de pertenencia y de pertinencia social, que permita a los miembros encontrarse y consensuar para lograr objetivos comunes. Para autores como Vidal y Pol⁴, la apropiación, desde el punto de vista psicológico y remontado en visiones marxistas, facilita un mecanismo de desarrollo humano a través del cual la persona se apropia de experiencias generalizadas del ser humano que se concretan en los significados de la realidad, por lo que la construcción socio-histórica de la realidad se basa en la idea de que la praxis humana es instrumental y social y de su interiorización surge la conciencia. Los autores presentaron un modelo que denominaron *modelo dual de apropiación* y que engloba dos vías principales: la acción- transformación y la identificación simbólica; la primera vía se relaciona con la territorialidad y el espacio personal y considera la apropiación como subsidiario de la territorialidad, mientras que la identificación simbólica se relaciona con los procesos afectivos, cognitivos e interactivos. Indican, además, los autores, que mediante la acción sobre el entorno tanto las personas como los grupos y las colectividades transforman el espacio e incorporan el entorno a sus procesos cognitivos y afectivos. Así explican que el entorno apropiado, desarrolla un papel importante en los procesos cognitivos (orientación, conocimientos, categorizaciones, etc.) y los procesos afectivos (atracción del lugar, autoestima, etc.) de identidad y relaciones (corresponsabilización e inclinación) por lo que el entorno explica dimensiones del comportamiento⁵

³ Ob.cit. p.87

⁴ Vidal M. y Pol E. (2005). *La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares*. Anuario de Psicología, 2005, vol.36, n° 3, 281-297 2005, Universitat de Barcelona, Facultad de Psicología, p. 282-283

⁵ Vidal M. y Pol E. (2005), Ob.cit. pp.283-285

Cabe entonces, preguntarse ¿qué es la identidad? Cardoso de Oliveira aborda la doble dimensión de la noción de identidad, señala la dimensión personal(o individual) y la dimensión social(o colectiva); para este autor y desde un enfoque antropológico o sociológico, estas dos dimensiones confluyen en un mismo proceso pero tienen diferentes niveles de realización. El nivel individual, y desde el plano psicológico, se ubica en la identidad personal, mientras que el nivel colectivo es el plano que permite la edificación de la identidad social. Esto enfatiza la importancia que tiene la comunidad para el desarrollo y fortalecimiento de una identidad social dado que es en comunidad donde el sujeto puede expresar sus ideas, sus sentimientos y sus alternativas para lograr un bienestar común. Evidentemente este proceso de fortalecimiento de la identidad debe tener una base personal inicial que favorezca la maduración de identidad colectiva, quiere esto decir, mientras las personas logran un autoconocimiento y fortalecimiento personal, deberían integrarse con mayor facilidad al entorno social y desarrollar actitudes y conductas de integración social. No obstante, la comunidad favorece el surgimiento de espacios naturales para el aprendizaje e intercambio de saberes y experiencias de vida que las personas han ido cultivando. Es en la cotidianidad donde se desarrollan actitudes y compromisos con la sociedad por lo que si las comunidades alcanzan aceptables niveles de organización, el aprendizaje en colectivo se afianza pero ello se produce es en función de cómo confluyen esos procesos de identidad⁶. Tal como lo señala Cardoso, *la situación* de un individuo es lo que lo ayuda a transformarse en persona por esto la comunidad y todo lo que en ella acontece favorece ese crecimiento personal y el proceso de identidad. Este proceso de preparación paulatina también ayuda en el fortalecimiento de las relaciones sociales, dado que son diversas las situaciones que se presentan en el contexto social por ello se insiste en la necesidad de que las comunidades se organicen para que sus miembros no sólo resuelvan situaciones en común sino que también se consideren espacios para crecer en comunidad, respetando las diferencias, formas de pensar y ser del otro, un aprendizaje, desde la perspectiva de la alteridad⁷.

Así se necesita la generación de nuevos espacios que faciliten educación para acelerar la transformación social. Sobre todo por la importancia que tiene el saber popular, ese saber que está inmerso en las experiencias acumuladas de hombres y mujeres que interactúan en una cotidianidad frecuente, en los escenarios naturales de su propia comunidad u organización social. Boaventura

⁶ Cardoso de Oliveira Roberto. (2007). *Etnicidad y Estructura Social*. México. Colección y Clásicos en Antropología., pp. 51-52

⁷ Ob. cit. p.55

De Sousa⁸, al abordar el tema del pensamiento abismal, explica que existen formas de conocimiento (conocimientos populares, laicos, campesinos, plebeyos o indígenas) que permanecen al otro lado de la línea y que desaparecen como conocimientos relevantes. Sin embargo, la realidad se ha impuesto y en los últimos tiempos en muchas sociedades, especialmente las latinoamericanas, se ha comenzado a visibilizar con intensidad los saberes populares, el conocimiento colectivo surgido de la expresividad de los pueblos, de su gente, de las costumbres e inventivas que reclaman la transformación social.

Al hacer consideraciones sobre el planteamiento de Foucault⁹, se encuentra que dentro de los sistemas de exclusión se destaca la denominada *voluntad de poder* apoyada en un soporte institucional constituido por prácticas pedagógicas, sistema de libros, ediciones, bibliotecas, sociedades de sabios antaños y laboratorios actuales, entre otros. Este sistema de exclusión restringe la manifestación plena de saberes populares.

El Prof. Bigott¹⁰, con relación a lo mencionado, nos plantea la construcción de una educación sobre la base de muchas historias particulares, de las localidades y de las microhistoria de las regiones. De allí que destaque la importancia de lo que denomina un encuentro activo entre el saber académico y saber popular, debido a que ambos son producto de la racionalidad y permiten la construcción del conocimiento; para este autor, ambos conocimientos no se excluyen, antes bien, se complementan y se nutren de las relaciones características de la heterogeneidad, sea estructural o cultural. Destaca la significatividad de la educación popular, la cual sintetiza la unión de estos saberes y señala que esta educación está dirigida a impulsar a la población, a concientizar, para lograr se den procesos organizacionales en los que predomine valores como la solidaridad, el respeto y la honestidad. No sólo enfatiza la importancia de la educación popular, también se exalta las bondades de la cultura popular y la implementación de metódicas investigativas participativas para la construcción de conocimientos.

Por su parte, Dussel¹¹ ya mencionaba la necesidad de una educación más integral que utilice otros instrumentos educativos que permitan rebasar la con-

⁸ Boaventura De Sousa Santos (2010). *Para Descolonizar Occidente: Más Allá del Pensamiento Abismal*. Buenos Aires. Editorial Clacso. 2010, p. 12

⁹ Foucault Michel. (1992) *El Orden del Discurso*. (A. González Trads). Buenos Aires: Tusquets Editores (Trabajo Original publicado en 1990), p.10

¹⁰ Bigott Luis A (2010). *Hacia una Pedagogía de la Desneocolonización*. Fondo Editorial Ipasme p. 22

¹¹ Dussel. Enrique (1980). *La Pedagogía Latinoamericana*. Bogotá. Editorial Nueva América, p. 65

cepción de escuela y reconocer otros canales (aunque en su opinión no menos eficaces que la escuela) como la familia, los distintos grupos sociales y los medios de comunicación. Para este autor, sólo la cultura popular es clave en lo que denomina la pedagogía de la liberación, proyecto de liberación sustentado en lo humano, en lo justo y en lo alterativo¹². Además de ello resalta en su definición el sentido de la latinoamericanidad así expresa:

La cultura popular latinoamericana...tiene un antiquísimo pasado, y sin embargo tiene abierto un inmenso futuro porque el pueblo está libre ante el sistema...tiene un ethos propio, tiene modos de vivir la casa, de relacionarse a la trascendencia, de llevar el vestido de comer: posee modos de trabajar, de usar el tiempo, de valorizar la convivialidad dialogante en la amistad: habla y usa su lengua con propia personalidad. Sus artes, sus fiestas, su deporte, está marcado con su carácter¹³.

Entonces puede precisarse cómo desde las comunidades, se presentan oportunidades para que las personas consoliden alternativas para el aprendizaje comunitario y el afianzamiento de la identidad. Por lo que se subraya la necesidad de la organización dentro de la comunidad, esto permitirá la confluencia y/o debate de ideas, pero además favorecerá la ayuda solidaria para la resolución de los problemas del entorno. Ahora bien las reflexiones dialógicas y el intercambio de saberes son determinantes para alcanzar en los miembros procesos de maduración colectiva que les permita comprender al otro e identificarse con las situaciones y al mismo tiempo avanzar en lo social, deportivo, cultural y maximizar el bienestar colectivo. Resulta importante, el intercambio de saberes en las comunidades organizadas y fomentar el diálogo entre sus miembros de ahí la importancia de la estructura organizativa de la sociedad venezolana constituida por las comunas y los consejos comunales.

Por otra parte, el uso de la metódica de investigación participativa es un factor necesario para la resolución de problemas sociales existentes; la preparación de los sujetos en el desarrollo de trabajos de investigación sobre su situación ayudaría en la prevención y/o intervención de fenómenos adversos y tan comunes en muchos lugares, como es el caso de altos índices de embarazo, el consumo de estupefacientes, alcohol o situación de la violencia de género o madres solteras. La preparación en materia de investigación suele surgir en algunos casos, por iniciativa de algún miembro y en otros casos a través de la presencia en la comunidad de programas gubernamentales o de voceros(as) de las

¹² Ob.cit. p.72

¹³ Dussel. Enrique (1980), Ob.cit. p.85

universidades. De cualquier manera son oportunidades que la comunidad debe aprovechar para lograr el enfoque científico de sus problemas bajo la dirección de sus propios saberes y de la educación popular y lograr con ello la producción de conocimientos que permitan transformar esa realidad, desde lo humano.

Comunidades Organizadas en Venezuela y Políticas de Estado

La comprensión del impacto de las comunidades organizadas en el desarrollo social requiere una breve revisión de los acontecimientos sociopolíticos que se han suscitado en el país en los últimos años. Particularmente, destaca el énfasis que se ha dado a la corresponsabilidad social, por lo que las comunidades organizadas desempeñan un importante rol. Si bien es cierto que existen diferentes comunidades que por su estructuración y fines comunes se les denomina comunidades organizadas (cooperativas, condominios, asociaciones civiles, etc.) son los *Consejos Comunales y las Comunas* las comunidades que han adquirido un rango constitucional, esto queda expresado en el Preámbulo de la Constitución Bolivariana cuando se hace referencia a la Refundación de la República, la cual debe hacerse sobre la base de una democracia protagónica y de marcada participación.

El papel emergente de las comunidades se afianza, además, en la aprobación de la Ley Orgánica de los Consejos Comunales y en la Ley del Plan de la Patria (Segundo Plan Socialista de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2013-2019) que garantiza el compromiso del Estado para consolidar Políticas Sociales a ser ejecutadas con la coparticipación de las comunidades organizadas, para poder materializar proyectos educativos, habitacionales, turísticos, ambientales, de salud, deportivos y culturales. De manera que estas comunidades suelen también encajar en los denominados movimientos sociales que a decir de Váldez¹⁴ se constituyen en conjuntos de personas que al funcionar como colectivos organizados asumen y desarrollan acciones en los ámbitos económico, social, cultural, ancestral y político, lo que ayuda a que se puedan dar situaciones de encuentro, intercambio e integración social.

Por su parte, la Ley Orgánica de Consejo Comunales (2009), establece que las comunidades son núcleos espaciales e indivisibles integrados por personas y familias que habitan en un ámbito espacial geográfico caracterizado por intereses comunes y que, además, comparten historias, necesidades y potencialidades socioeconómicas y territoriales.

¹⁴ Váldez J. (2013) *Movimientos Sociales en Venezuela: una propuesta transformadora*. Caracas. Fundación Editorial El Perro y la Rana, p. 25

Existe, entonces, un marco jurídico venezolano que permite a las comunidades organizarse y hacer viables los proyectos, tomando en cuenta sus potencialidades y recursos propios. Al Estado, a través de sus diferentes dependencias, le corresponde acercarse a las comunidades y presentarles los programas de formación, capacitación y sensibilización para ayudar en la concreción de proyectos sociales. Existe, incluso, registros de algunos proyectos que se han desarrollado de manera exitosa, bajo la modalidad de aprender haciendo y con la integración de las experiencias y necesidades de la comunidad.

Como se sabe, la comunidad está integrada por familias, por personas que tienen diversidad en lo cognitivo, actitudinal y conductual, se plantea así una interacción social trabajada desde la perspectiva de la otredad, puesto que ese hombre, esa mujer que vive en comunidad, a pesar de sus diferencias necesitan coincidir en objetivos comunes para que se garantice la convivencia. El accionar comunitario estará orientado por intereses colectivos que se sobrepondrán a los individuales, pero también están las políticas del Estado coadyuvando en la conformación de modelos conceptuales que clarifiquen el valor de la participación ciudadana y permitan el ejercicio fortalecido de la corresponsabilidad para transformar a la sociedad. Surge así un modelo de gestión comunitaria que necesita una organización desde la base para que las personas puedan asumir con propiedad la concreción de los proyectos sociales. Esta organización demanda una consolidación de la comunidad como un espacio para la educación popular; se tiene así, que el orden del discurso y del accionar promueve un código signado por un sistema de valores comunitarios como lo son el ejercicio de la ética, el respeto de las opiniones del otro(a), el desarrollo del sentido de la solidaridad y el enfoque científico de las situaciones que se presentan en la localidad; sin obviar la inestabilidad que pudiese surgir como consecuencia de los fenómenos que se producen a nivel mundial y que de alguna manera afectan la vida de los ciudadanos, a saber, problemas, por ejemplo relacionados con la crisis económica, el impacto ambiental, el terrorismo, las guerras en otros países e incluso los problemas de índole político social que se presenten en el país.

Evidentemente, lo mencionado, de una u otra manera ha estado presente en el devenir de los tiempos, sin embargo la lectura y abordaje que puede dársele, desde las comunidades, puede cambiar el impacto en las personas; está planteado la discusión permanente dentro de estas organizaciones sociales, para que se pueda facilitar la concientización y la toma de posiciones que permitan enfrentar las fisuras creadas por estos conflictos en la estructura social. Se enfatiza, además, la existencia de una pluralidad y heterogeneidad social y cultural

que pueden convertirse en oportunidades valiosas para hacer frente, desde encuentros dialógicos, a la problemática del entorno.

Las experiencias de aprendizaje en las comunidades exigen enfatizar una participación y compromiso dinamizados por el sentimiento de identidad, de pertenencia que viene dado por el arraigo y amor hacia el barrio, la urbanización en donde se convive. Es tarea fundamental la existencia de una historia local que exprese los inicios de la comunidad, el origen del nombre del barrio y/o urbanización, los fundadores, las costumbres, los modismos y particularidades que han perdurado en el tiempo y que la han definido como comunidad. También debe estar presente la apertura e inventiva y la construcción permanente de nuevas ideas, productos y bienes culturales surgidos desde la propia comunidad.

Por otro lado y para maximizar los procesos de maduración y aprendizajes colectivos, es necesario se produzcan a lo interno de las comunidades la apropiación de lo que se vive en el contexto nacional para así fomentar actitudes reflexivas sobre lo que acontece e influye en la cotidianidad. Y además, poner en práctica procesos de reflexión que contribuyan a consolidar un pensamiento crítico para acelerar las transformaciones que se esperan, de acuerdo a las expectativas del colectivo.

Sentido de la Alteridad en los Contextos Sociales

La comunidad está integrada por personas que tienen diferencias cognitivas, actitudinales y conductuales, por lo que, desde la perspectiva de la alteridad, se considera a ese otro que tiene diferencias, porque tiene distintas representaciones del mundo y son esas representaciones las que lo pueden llevar a pensar y sentir diferente; sin embargo, la necesidad de integración comunitaria debe conllevar a que prevalezca el respeto hacia las diferencias, mediante encuentros dialógicos-colectivos, para poder garantizar la convivencia y el logro de objetivos comunes. Conill, en su artículo sobre la experiencia hermenéutica de la alteridad¹⁵, señala que en el pensamiento moderno, la experiencia de alteridad viene dada por las exigencias vitales e institucionales, y que aunque señala una funcionalización de las relaciones humanas (a través de la mercantilización, espectacularización y politización) enfatiza que existen otros principios que cualifican la convivencia, destacándose entre ellos la simpatía, el respeto y el reconocimiento. El autor, señala que la apertura más radical y elemental hacia el otro, se da a través de la simpatía; del respeto menciona la conceptualización dada por Kant, quien la define como un sentimiento oriundo de la razón, el res-

¹⁵ Conill, J. (2008). *Experiencia hermenéutica de la alteridad*. En En-claves del pensamiento. N° 4 vol.2, dic. 2008. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext

peto permite, así, expresar el valor de la dignidad propio de los seres humanos, la de nosotros, la de los otros, finalmente, hace referencia a la aportación hegeliana, al mencionar el reconocimiento mutuo.

Los procesos cambiantes que se producen en las sociedades exigen que las diferencias con el otro puedan tolerarse bajo las premisas de reconocimiento, respeto y simpatía, pero además se suman valores como la solidaridad, la empatía y el amor lo que permitirá la conformación de una comunidad valorativa orientada hacia intereses comunes. La sociedad mantiene, de alguna forma, un cierto orden que sirve de plataforma en los procesos de interacción social.

En el caso de la sociedad venezolana, los preceptos constitucionales y el Estado con sus políticas sociales han favorecido la organización en las comunidades, para que bajo los principios de corresponsabilidad social se puedan agilizar los proyectos. El hecho de que las decisiones para la gestión social también incorpore la participación ciudadana, amerita un replanteamiento de cómo se convive en las comunidades con el ejercicio de estas prácticas democráticas que requieren, a su vez, el fortalecimiento de los valores éticos políticos. Los miembros de la comunidad tienen ahora que realizar diagnósticos, emprender investigaciones sociales sobre su realidad y diseñar propuestas viables para resolver los problemas. En correspondencia con este planteamiento, Morín hace reflexiones importantes con relación a la ética del género humano que involucra al individuo a la sociedad y a la especie. El concepto de conciencia emerge del desarrollo de autonomías individuales y de su participación en su contexto social, por lo que para este autor, es la antro-po-ética la que permite al individuo tomar conciencia y decisiones para el bienestar social¹⁶.

Particularmente, la educación es un pilar fundamental para sostener, en el tiempo, el avance alcanzado en el ámbito social; no obstante, puede observarse que no se ha producido del todo, o por lo menos de la manera que se ha esperado una profunda resignificación de los procesos formativos y valores sociopolíticos, bajo la perspectiva del desarrollo integral de ser humano. En ese sentido, debe resaltarse el papel que desempeñan las organizaciones sociales comunitarias, dado que representan, entre otras cosas, significativos espacios para poner en práctica la resignificación de los procesos formativos y axiológicos, porque en estas comunidades conviven personas que no solamente tienen intereses comunes, sino que se precisa de su participación permanente para

¹⁶ Morín, E. (1999). Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro. (Documento en línea: <http://www.edgarmorin.org/libros-sin-costo/94-los-7-saberes-necesarios-para-la-educacion-del-futuro-de-edgar-morin.html>), p. 50.

buscar alternativas y, además, fortalecer la cultura de participación ciudadana y el ejercicio de corresponsabilidad social.

Se plantea, entonces, como necesidad, considerar la importancia de la *otredad* la cual se expresa desde la cotidianidad, en la que conviven los miembros de una comunidad dado que se puntualiza las diferencias determinadas por diversos factores como lo son la personalidad, el sexo, las características cognitivo-conductuales, las características económicas, sociales, políticas, culturales, lo cual incide en la asunción de cosmovisión del mundo y en la actuación dentro de la comunidad. Todas estas diferencias son palpables en los miembros de las comunidades, sin embargo también se tienen coincidencias en algunos factores, fundamentalmente, coinciden en formar parte de una misma cultura, una misma historia e idiosincrasia. Y especialmente, comparte intereses comunes centrados en el bienestar colectivo.

Comunidades como espacios para el aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo es aquel que se produce en el seno de la comunidad, en el día a día y en la interacción permanente lo que permite se generen espacios para las reflexiones, el diálogo, debates y análisis sobre temas coyunturales y de elemental importancia para la convivencia y el desarrollo integral de los miembros de la comunidad. Se basa en la expresión de ideas, sentimientos, opiniones, informaciones y criterios que aunque a veces sean divergentes, a través de una comunicación respetuosa y tolerante, se permite la confluencia de acuerdos comunes.

La educación para todos(as), la educación en la diferencia, constituye, en los actuales momentos, una alternativa para consolidar el desarrollo integral y la condición humana de todos los miembros de la comunidad, siendo este un fundamental factor para asegurar la continuidad de los avances sociales y la corresponsabilidad inherente para lograr los proyectos sociales. La situación de caos que, en algunos casos, se presenta en las relaciones socio-comunitarias, suele causar conflictos y desacuerdos entre las personas, lo que pudiese incidir en el retraso o fracaso de los proyectos sociales. Frente a los desacuerdos, sentimientos encontrados, bloqueos comunicacionales y deseos de protagonismo que pudiesen darse, debe prevalecer la cohesión de los integrantes de las comunidades organizadas. La vulnerabilidad debe disminuir en la medida en que den los encuentros dialógicos que incrementen el compromiso para atraer los beneficios sociales que se producirán. El reconocimiento del otro y de las diferencias sirve de apalancamiento para fortalecer el trabajo colectivo, además, conlleva a una evaluación del proceso comunicativo, del manejo de la asertividad y de

las emociones; se pretende tomar consciencia de la necesidad de que se realicen esfuerzos para superar el individualismo e imponer el interés por lo colectivo.

En ese sentido, se plantea una resignificación de los procesos formativos y del ejercicio de los valores sociopolíticos como lo son la participación democrática, el respeto hacia las opiniones de los demás, la comunicación asertiva, la corresponsabilidad, la solidaridad, el debate permanente y el trabajo en equipo. Estas variables, entre otras, se constituyen en determinantes básicos para el buen funcionamiento de las organizaciones sociales comunitarias; por ello, la educación del siglo XXI, la educación para la diferencia, la educación para todas y todos, también debe llegar a estos contextos sociales.

Las comunidades son los escenarios alternativos para que los sujetos sociales intercambien ideas, saberes y construyan, en colectivo nuevos conocimientos. Es desde los espacios de la cotidianidad cómo los miembros de la comunidad pueden utilizar nuevos métodos y lógicas para el aprendizaje; esa resignificación de los procesos formativos contempla, como se dijo, la valoración del acervo cultural de la comunidad, la utilización de los parques, plazas, museos, mercados, instituciones educativas, bajo la premisa de que son los escenarios socio-comunitarios los espacios adecuados para el aprendizaje del colectivo.

Desde esta nueva perspectiva, se plantea la consideración de las necesidades y potencialidades de los miembros de la comunidad, de la investigación sobre problemas comunitarios y fundamentalmente se plantea el fomento de experiencias que acentúen el desarrollo integral humano. La condición humana ocupa así un importante sitio en este proceso de resignificación formativa, se quiere coadyuvar en el fortalecimiento del desarrollo humano, de factores vitales esenciales para el desempeño funcional en las actividades tanto individuales como colectivas. Las organizaciones comunitarias agrupan un conjunto de personas que comparten intereses colectivos comunes, aunque prevalezca, quizás, un complejo proceso de interacción definido por las experiencias sociales y las diferencias personales de los sujetos.

Dado que la complejidad humana hace de la diferencia una constante, se analiza el estudio realizado por Morín de la *Ética de la Comprensión*; explica este autor que se está en una permanente confrontación de ideas y emociones que se dan, no sólo hacia la interioridad de las personas sino también en los otros. La comprensión demanda un esfuerzo de parte de las personas para comprender lo incomprensible, así son válidas la solicitud de argumentaciones que se le hacen al otro, aunque ello implique momentos para la réplica y la censura. Menciona Morín algunos elementos que favorecen la comprensión,

como *el bien pensar*, que exige la aprehensión del ser y su entorno y del ser multidimensional. Otro elemento es la *introspección*, necesaria para evaluar las propias debilidades y poder comprenderlas en el otro y dejar de ser jueces de los demás. La *interiorización de la tolerancia* es vital para poder soportar la expresión negativa de ideas contrarias. Este análisis permite visualizar la importancia de cultivar una ética de la comprensión, particularmente en las comunidades, en donde confluyen un número considerable de personas que por el hecho mismo de poseer visiones determinadas expresan sus opiniones e ideas, pero además manifiestan conductas positivas o no en función de sus intereses, necesidades e individualidades. Por ello resulta significativo que dentro de la resignificación de los procesos formativos se fomenten estudios de casos, se generen conversatorios y se desarrollen prácticas desde la cotidianidad que les permita a los miembros de la comunidad cultivar y/o fortalecer la ética de la comprensión.

A manera de conclusión, puede decirse que existen importantes retos que deben confrontarse desde las comunidades organizadas, las cuales necesariamente están llamadas a promover nuevas formas y prácticas de aprendizajes. La educación desde la diferencia se plantea, así, como una alternativa para abordar las necesidades individuales y colectivas que en materia formativa requieran los sujetos sociales. Esta educación no puede obviar la condición humana, de ahí que bajo la perspectiva del desarrollo integral humano, deben realizarse esfuerzos importantes para que se generen los escenarios para implementar nuevos métodos y lógicas de formación, esto con la finalidad de que, respetando las diferencias, se fortalezcan las individualidades para que se trasciendan y se llegue al logro de las competencias colectivas (trabajo en equipo, ética de la comprensión, empatía, el respeto, la solidaridad, la comunicación, entre otras). El Estado a través de las Políticas de Estados y las leyes, continuará respaldando el ejercicio de la corresponsabilidad para la cristalización de todos aquellos proyectos sociales que redunden en el bienestar colectivo.

Fundamentalmente se aspira que en la organización comunitaria convivan personas que se preparen, mediante la interacción en la aceptación del otro y la otra, pero que, además, se preparen para resolver conflictos, respetando valores como el pluralismo y discusión constructiva. Se aspira se propicie el desarrollo de la personalidad y el desenvolvimiento individual y colectivo en todos los ámbitos de acción. De esta manera, la educación del siglo XXI tiene entonces el reto de impulsar a los individuos y a las comunidades para que se fortalezcan como sujetos históricos y contribuyan en la construcción del país, por lo que se hace indispensable la evaluación de contextos de participación

ciudadana porque es la educación lo que posibilita la superación personal y el reconocimiento mutuo y de corresponsabilidad social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bauman, Z.(2006). *Comunidad en busca de seguridad en un mundo hostil*. Siglo XXI de España Editores.

Bigott Luis A. (2010). *Hacia una Pedagogía de la Desneocolonización*. Fondo Editorial Ipasme.

Boaventura De Sousa Santos (2010). *Para Descolonizar Occidente: Más Allá del Pensamiento Abismal*. Buenos Aires. Editorial Clacso.

Cardoso de Oliveira Roberto (2007). *Etnicidad y Estructura Social*. México. Colección y Clásicos en Antropología..

Conill, J. (2008). *Experiencia hermenéutica de la alteridad*. En En-claves del pensamiento. N° 4 vol.2, dic. 2008. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttex

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Caracas: Gaceta Oficial N° 38.860

Dussel. Enrique (1980). *La Pedagogía Latinoamericana*. Bogotá. Editorial Nueva América.

Foucault Michel. (1992). *El Orden del Discurso*. (A. González Trads). Buenos Aires: Tusquets Editores (Trabajo Original publicado en 1990)

Morín, E. (1999). Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro. (Documento en línea: <http://www.edgarmorin.org/libros-sin-costos/94-los-7-saberes-necesarios-para-la-educacion-del-futuro-de-edgar-morin.html>)

Edgar Morin (2006), *El método 6. Ética*. Madrid: Cátedra.

Ley del Plan de la Patria (Segundo Plan Socialista de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2013-2019). Caracas. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela No 6.118 Extraordinario, 4 de diciembre de 2013.

Ley Orgánica de los Consejos Comunales (2009). Caracas. Gaceta Oficial N° 39.335.

Valdez J. (2013) *Movimientos Sociales en Venezuela: una propuesta transformadora*. Caracas. Fundación Editorial El Perro y la Rana.

Vidal M. y Pol E. (2005). La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares. *Anuario de Psicología*, 2005, vol.36, nº 3, 281-297 2005, Universitat de Barcelona, Facultat de Psicologia.

Seguridad ciudadana, medios de comunicación y valores de consumo en Venezuela

Luisa Fernanda Zambrano D.¹

RESUMEN

Este artículo se acerca a la problemática social de la seguridad ciudadana desde una mirada que vincula los datos de vulnerabilidad social y los valores de consumismo con los cuales la población juvenil e infantil se socializa. Hoy los medios de comunicación globales socializan desde la cuna a una población infantil favoreciendo una condición transnacional, estereotipada, occidentalizada, consumista y fragmentada, acostumbrándola a altos niveles de calidad gráfica y dinámica, a altos ritmos y excesos de emocionalidad y saturación de sentidos, factores que pudiesen estar contribuyendo a facilitar el desarrollo de ciertas conductas sociales vinculadas a la violencia y su cultura o subcultura, dirigida a satisfacer las “necesidades del consumo de todo tipo” sin asumir verdaderas responsabilidades, con poca capacidad para afrontar en primera persona la realidad con obligaciones y dispuestos a sacrificarse para construir algo duradero y colectivo. Ante esto la tarea de los facilitadores y maestro es la de asumir la educomunicación crítica y activa.

Palabras clave: Jóvenes, Violencia, Inseguridad, Vulnerabilidad Social, Consumo y Medios de Comunicación.

Citizen security, media and consumer values in Venezuela

ABSTRACT

This article approaches the social problematic of citizen security from a perspective that links the data of social vulnerability, with values of consumerism with which the youth and children are socialized. Today the global media socialize from the cradle to a child population favoring a transnational, stereo-

¹ Socióloga, con especialidad en análisis de discurso del instituto IDEA, con doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Central de Venezuela. Profa. Asociada de la UNESR.

typed, westernized, consumerist and fragmented condition, accustoming it to high levels of graphic and dynamic quality, at high rates and excesses of emotionality and saturation of senses, factors that could be contributing to facilitate the development of certain social behaviors linked to violence and its culture or subculture, aimed at satisfying the “needs of all types of consumption” without assuming real responsibilities, with little capacity to face reality in the first person, with real obligations and willing to sacrifice themselves to build something lasting, and collective. In view of that, the facilitators and teachers job is to assume the critic and active educommunication.

Key Words: Youth, Violence, Insecurity, Social Vulnerability, Consumption and the Media

Introducción

En Venezuela y toda Latinoamérica son los jóvenes (13 a 25 años), en especial los varones, los que están principalmente involucrados en los actos violentos tanto como víctimas o victimarios de los conflictos armados, robos, hurtos, secuestros, bandas o pandillas y de todos los delitos vinculados a la desigualdad y el desempleo. Es esta población, la principal protagonista de la cultura violenta que reflejan los procesos de marginación, inequidades, frustraciones, desamor, desesperanzas, la imposibilidad de proyectarse, la falta de horizontes, la falta de políticas públicas claras y de canales participativos, entre otros sentimientos conflictivos.

La influencia de los medios de comunicación y la crisis valorativa condicionan a los adolescentes y jóvenes a asumir, como principios, los contravalores de la cultura de la violencia, orientando su comportamiento a la reproducción del estilo de vida del antihéroe, siendo que la gran industria global mediática convierte, la espectacularidad de las acciones delictivas, las ejecuciones en la vía pública, los atentados, los “Pranes” de cárceles, las balaceras y la crueldad en los protagonistas épicos de las generaciones jóvenes. La admiración por los hombres y mujeres que encarnan lo prohibido se transforma en “representaciones sociales”, que a decir de Moscovici (1979) designan

un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas, gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se internan en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación.” (p.18).

Estas “representaciones sociales” que los grupos jóvenes tienen de la prosperidad y vida de los narcos, se difunden a través de los medios de comunicación como símbolos de la autonomía económica, valorizada a través de imágenes, programas de atracción como telenovelas y demás fenómenos televisivos y musicales que alimentan los imaginarios colectivos de artistas y trovadores que reproducen en forma de rap, corridos, vallenatos, tecno-cumbias; el basamento de subculturas, concepto que también posee alcances heurísticos que permiten trabajar la especificidad de los códigos y símbolos que se imponen en la nueva cartografía social latinoamericana. (Cerna, 2002).

Son múltiples los factores que inciden en el aumento y establecimiento de la cultura de la violencia entre ciertas comunidades e individuos para hacerlos más o menos vulnerables a cometer delitos. Estos factores se clasifican en dos subgrupos:

- Los que atañen directamente al individuo: desintegración y violencia familiar, deserción escolar, desempleo, frustración, adicciones, marginalidad, uso de drogas, tenencia de armas, descomposición social, etc.
- Los que atañen al ambiente en que ocurre en delito: presencia policial, vigilancia privada o control social informal, utilización de espacios públicos, iluminación, etc.

Seguridad ciudadana y socialización de la violencia

La violencia y la inseguridad, constituyen uno de los principales problemas que aquejan a la población venezolana en general y a los jóvenes en particular, ya sea que se recurra a indicadores objetivos (tasa de homicidios, robos, etc.) o subjetivos (estudios de percepción). En tal sentido, evidenciamos que la violencia se hace presente como algo natural en el convivir cotidiano, en la casa, la escuela, la comunidad, la televisión, los videos juegos, las canciones, entre otros. La violencia no sólo se ve asociada a conductas delictuales, en el ámbito comunitario, se expresa como déficit de convivencia entre vecinos. Las formulas violentas son la manera como se están enfrentando los problemas y conflictos de la cotidianidad, la naturalización de la violencia en todos los ámbitos, (niños, jóvenes, adultos hombres y mujeres) están generando altos niveles de inseguridad, ante los cuales ni la comunidad organizada, los Consejos Comunales (vía auto-regulación) o el Estado (vía regulación externa) parecen tener mecanismos de precautelación.

Todo parece señalar que la violencia se está socializando como un modo de convivencia “normal” entre jóvenes y adultos, hombres o mujeres; un pequeño ejemplo puede ser el hecho de llamar a alguien “marico”, lo cual hasta ayer era un grave insulto que ponía en duda la masculinidad de un caballero y es hoy la forma cotidiana de nombrarse, tan común que es usada tanto por hombre y mujeres que lo utilizan indistintas y repetidas veces en una sola frase de conversación. Son muchos los ejemplos que podemos citar donde algún tipo de violencia que —por lo general se inicia en forma verbal— va tomando cada vez diferentes expresiones para llenar la cotidianidad de casas, escuelas, comunidades, programas televisivos y recreación. La violencia se va socializando y es aceptada en espacios públicos y privados, donde las instituciones que tienen la responsabilidad de ejercer control y persuasión parecen debilitadas o desinteresadas en asumir dicho rol.

Así vemos en el cuadro N°1, cifras que confirman lo que venimos señalando, la violencia es parte de la cotidianidad de nuestras comunidades, siendo las peleas entre vecinos —relacionadas a múltiples factores de la vida doméstica (problemas de basura, escombro, inadecuado uso de espacios comunes, ruidos altos, entre otros)—, las que van escalando niveles de violencia aderezadas siempre por la presencia de drogas y alcohol que agudizan la conflictividad.

Cuadro N° 1. Situaciones de violencia y conflictos en las comunidades

Problemas	(%)
1. Peleas entre vecinos	16,80
2. Venta de drogas	10,91
3. Problemas en fiestas, matines, reuniones	9,39
4. Alto volumen de los equipos de sonido	7,74
5. Violencia entre jóvenes/bandas	6,34
6. Problemas por el lugar para botar la basura	6,34
7. Uso inadecuado de las vías públicas	5,89
8. Peleas por razones políticas	4,86
9. Problemas con policías	4,28
10. Peleas por venta de alcohol	4,20

Fuente: Centro de Estudios Sociales (CES): Estudio Caracterización de la Violencia, Criminalidad e Inseguridad en Caracas: perspectiva comunitaria, 2009.

En tal sentido, interesa manejar el concepto de prevención del delito, el cual —para este caso—, es entendido como “toda acción orientada a evitar que el delito ocurra, promoviendo y fortaleciendo la seguridad no sólo a través del sistema formal de justicia criminal, sino que también a través de la promoción e implementación de estrategias que involucran a los diferentes sistemas informales de prevención, como los colegios, instituciones religiosas y ciudadanía en general” (ONU, 2000).

El sistema educativo es visto aquí como sistemas informales de prevención pero todos los involucrados en el aparato educativo debemos asumírnos como principales involucrados en la prevención y entender que como facilitadores de procesos de aprendizaje, también estamos jugando un importante papel en la modelación y construcción colectiva de los espacios de seguridad y convivencia y no solo pensarnos como invitados de palo, viendo los toros desde la barrera. El mismo llamado, aplica para las instituciones religiosas que al decir de Briceño León, Ávila y Camardiel (2012); “la religión -en particular la católica-, ha perdido en las zonas urbanas el papel normativo que le permitía ejercer su función de control social...la ley de Dios se ha desvanecido, ha perdido fuerza y capacidad discursiva...” (pág. 35). De ser la afirmación del autor una realidad, esta pudiese estar afectando a más del 60% de la población venezolana que se declaran como católicos romanos, aunque afirman no participar en las actividades de la iglesia.

Dimensiones del problema de seguridad en la población joven

Como hemos referido, los contextos sociales venezolanos, sobre todo los urbanos, han venido acrecentando su vulnerabilidad social ante la victimización, sin embargo, cabe señalar un problema real que tenemos los investigadores del área es la falta de publicación de datos a través de fuentes oficiales, lo cual dificulta el manejo de datos recientes; no obstante, trabajamos con las últimas publicaciones oficiales y estimaciones publicadas por fuentes no oficiales pero de investigadores reconocidos en el área.

Por tanto, trabajamos con la *Encuesta de Victimización* cuya última publicación oficial fue en 2009²; esta encuesta sirve tanto para determinar los niveles de victimización de un grupo social como para medir el volumen y características de los hechos delictivos cometidos durante un período de tiempo, en una determinada localidad. Esta encuesta estima la cifra negra cero (0) de la delincuencia, es decir, aquellas cifras que no son registradas por organismos oficiales

² Véase Instituto Nacional de Estadísticas/INE (2009). *Encuesta Nacional de Victimización*. Caracas: autor.

dado a que no son denunciadas; también registra un dato subjetivo sobre el miedo de la población a ser víctima de delitos.

La inseguridad y la violencia tal y como se viene registrando produce *vulnerabilidad social ante la victimización*, entendida ésta como la posible afectación que tiene una persona o grupo social para la ocurrencia de delitos contra su persona o sus bienes; esta vulnerabilidad tiene múltiples factores interrelacionados e interdependientes que puede caracterizarse de acuerdo a:

- Condición demográfica de edad, sexo, estado físico/psíquico.
- Condición situacional o de oportunidad (tiempo-horarios, espacio-lugares); (posesión de armas, tráfico de drogas y alcohol en las comunidades).
- Condición material y económica (pobreza, desempleo, exclusión).
- Condiciones socio-culturales y mediática para la naturalización de la violencia y el delito (convivencia ciudadana y grupos de pertenencia).
- Condiciones institucionales de impunidad y corrupción policial.

Al respecto una muestra de ello, de acuerdo a la *Encuesta de Victimización* (INE, 2009), los homicidios, lesiones y hurtos se cometen entre un 60% a un 70%, en la zona de residencia de la víctima. La violencia interpersonal directa, representada por lesiones y homicidios, se encuentra asociada a la nocturnidad, fuera de las horas de trabajo. La nocturnidad también resulta muy asociada al uso de armas de fuego, exceptuando los robos en los cuales se utiliza indistintamente de la hora. La impunidad y corrupción policial también son factores que influyen en los niveles de vulnerabilidad.

Cuadro N° 2. Los delitos con mayor frecuencia de ocurrencia en Venezuela 2010

Delito	Total	%
Hurto	34.874	14
Robo de auto	27.977	11
Violencia Contra la mujer y familia	26.218	10
Robo	25.855	10
Lesiones personales	23.596	9
Posesión de droga	17.590	7
Homicidio	13.080	5
Hurto de auto	11.336	4
Estafa	10.288	4
Robo de moto	8.562	3
10 Delitos		77

Fuente: Datos tomados de la Memoria y cuenta del MPPRIJ 2011

Estos delitos, dan cuenta del 77% del total de delitos conocidos o denunciados por el CICPC. Es de observar, en cuanto a los delitos con mayor incidencia (hurto, robo de auto, violencia contra la mujer y la familia, robo, lesiones personales y homicidios), la mayoría suponen el uso de la violencia. Del mismo modo, llama la atención el alto porcentaje de ocurrencia de violencia contra la mujer y la familia, hoy denunciada ante las autoridades como un delito, siendo hasta hace poco considerado, parte de un fenómeno cultural que por ende era naturalizado y desestimada su denuncia y penalización.

En cuanto a *las víctimas*, el cuadro N° 3, muestra el resumen de los 3 delitos de mayor ocurrencia en la que se involucran acciones violentas³, el tipo de víctima y sus edades, corroborándose lo que venimos señalando, que las víctimas son mayoritariamente hombres jóvenes de entre 15 a 30 años en todos los delitos especialmente el de los homicidios; al delito de lesiones se le suman las mujeres afectadas por la violencia de pareja e intrafamiliar, ya que la encuesta no discrimina este aspecto, igualmente son las mujeres las que sufren los delitos sexuales. Respecto a los niveles socioeconómicos de las víctimas, las cifras nos señalan que provienen mayoritariamente de los sectores más pobres, es decir, los estratos IV y V. Solo en los delitos de estafa y secuestro los afectados son principalmente de los estratos II, III y IV, la clase más alta no reporta casi ningún tipo de victimización.

Cuadro N°3. Caracterización de las Víctimas

Delitos	Hombres	Mujeres	Edad 0 a 14	Edad 15 a 24	Edad 25 a 44	Edad + de 45
Homicidios	81%	19%	2%	37%	44%	17%
Lesiones	56 %	44 %	4 %	23%	42%	31 %
Robos	62 %	38 %	1 %	18 %	45 %	30 %

Fuente: Datos extraídos de la Encuesta de Victimización 2009. INE

En lo referido al delito de homicidios, este es el delito más violento dado que implica la pérdida de la vida de un ser humano. El *Estudio Caracterización de la Violencia, Criminalidad e Inseguridad en Caracas* (2009), muestra (Ver cuadro N° 4), que en los municipios que comprenden la zona metropolitana (Baruta, Chacao, El Hatillo, Libertador y Sucre), las primeras dos causas de

³ El hurto es el delito más común, aunque este no es considerado como tal, ya que no implica situaciones de violencia.

homicidios, están vinculadas a la venganza entre bandas, ajuste de cuentas entre delincuentes y las deudas por drogas, situaciones cruzadas por la vida delictual; una tercera y tal vez la más grave situación, dado que supone la pérdida de vidas de personas inocentes ajenas al conflicto, está referida a las muertes por balas perdidas que afectan a vecinos de las zonas populares, donde frecuentemente se presentan los enfrentamientos entre delincuentes.

Cuadro N° 4 Principales causas de los homicidios (Porcentaje)

Los homicidios ocurren por:	Baruta	Chacao	El Hatillo	Libertador	Sucre	Dto. Metro
Venganza entre bandas/ ajuste de cuentas	34,35	19,64	38,89	30,97	27,91	30,34
Riñas y peleas entre familiares y conocidos	5,34	5,36	0,00	6,68	4,88	6,03
Riñas y peleas	13,74	16,07	8,33	7,31	13,95	9,51
Deudas de drogas	15,27	8,93	13,89	14,39	16,98	14,86
Para ganar prestigio como poderoso	6,87	1,79	0,00	4,01	5,81	4,47
Como medida para “limpiar” la zona	3,05	1,79	0,00	2,59	2,33	2,49
Accidentes al jugar con armas de fuego	2,29	5,36	0,00	1,10	2,33	1,56
Deudas de juego y apuestas	1,53	7,14	2,78	3,14	1,40	2,75
Peleas entre parejas	0,00	5,36	8,33	3,54	3,72	3,48
Para sobrevivir y salvarse uno mismo	3,05	7,14	8,33	1,97	3,26	2,60
Por encargos	9,16	8,93	11,11	7,00	5,58	6,96
Por balas perdidas	3,82	7,14	2,78	10,38	7,21	8,99
Por hacerse del territorio	0,76	1,79	0,00	5,27	3,95	4,47
Resistencia al robo	0,76	3,57	5,56	1,65	0,70	1,51

Fuente: Centro de Estudios Sociales (CES): Estudio Caracterización de la Violencia, Criminalidad e Inseguridad en Caracas: perspectiva comunitaria, 2009

La *Encuesta de Victimización del 2009*, muestra que los victimarios son en su mayoría jóvenes varones de entre 15 a 25 años, que actúan en dúos o tríos para cometer sus delitos, los delitos mayoritariamente se ejecutan en las zonas de residencia de las víctimas, se destaca que en un importante número de homicidios (30%), el victimario tiene algún tipo de relación interpersonal con su víctima.

Cuadro N° 5. Caracterización de los Victimarios

Delitos	Hombres	Mujeres	Edad 0 a 14	Edad 15 a 24	Edad 25 a 44	Edad + de 45
Homicidios	78%	22%	3%	25%	70%	2%
Lesiones	86 %	14 %	2 %	28%	62%	8 %
Robos	90 %	10 %	2 %	60 %	37 %	1 %

Fuente: Datos extraídos de la Encuesta de Victimización 2009. INE

Por su parte, Briceño León, Àvila y Camardiel (2012) caracterizan a los victimarios como hombres, jóvenes (de 15 a 25 años), que poseen estudios básicos, generalmente pobres, osados, audaces y no les importa la vida. Señalan que entre estos grupos de jóvenes se manejan códigos de honor y defensa propia, que generan procesos crecientes de homicidios por relaciones de “amistad”, venganza, porque le quitaron la novia, porque lo miraron mal y al final, por dinero. Estos investigadores además identifican entre estos jóvenes, la intencionalidad de redimirse, hecho que hacer pensar, en la falta de oportunidades, en la ausencia de espacios “protegidos” para la experimentación de estos jóvenes, hoy victimarios, que al no tener opciones o alternativas les tocó decidir por el contexto violento que lamentablemente ofrecen las comunidades más pobres. Por otra parte, esta intensión de redimirse asoma la probabilidad de cambio, de búsqueda de alternativas hacia una vida distinta, espiritual, situación que exploran los movimientos cristianos de fe, con sus actividades dentro de las comunidades caraqueñas.

Si bien la subcultura de la violencia latinoamericana es principalmente varonil, las niñas, adolescentes y mujeres no solo son víctimas de abuso sexual, maltrato, discriminación, torturas y asesinato sino que cada vez tienen mayor participación, como parte activa en el transporte de droga, la ejecución de asaltos, homicidios, etc. Siempre en un número menor, pero es significativo igualmente el incremento de la violencia entre las mujeres más jóvenes. En la

subcultura de la violencia, la mujer tiene un “objeto”, rol fundamental en la exacerbación hedonista del consumo; la re-significación del cuerpo femenino genera la apoteosis de las cirugías plásticas para agrandar el busto o los glúteos, adaptándolo a una nueva categoría estética impuesta por el mundo del espectáculo para ser consumidas y valorizadas por las jóvenes y adolescentes.

El nivel socio-económico de las víctimas, nos ratifica el hecho de que la subcultura de la violencia afecta principalmente a las clases populares, es decir, a los más pobres, tal y como se muestra en el cuadro resumen N° 6.

Cuadro N° 6. Victimización por Nivel Socioeconómico

Delitos	I	II	III	IV	V
Homicidios	2%	2%	12%	57%	27%
Lesiones	0 %	0 %	16 %	52%	22%
Robos	3 %	14 %	23 %	50 %	10 %

Fuente: Datos extraídos de la Encuesta de Victimización 2009. INE

Si nos ubicamos dentro del método de medición de la pobreza utilizada por el Dr. Hernán Méndez Castellano (1959), el cual utiliza el INE y se emplea para clasificar a la población en cinco niveles⁴, vemos, entonces, que la mayoría de las víctimas en Venezuela, provienen de los niveles de pobreza crítica y relativa, siendo en su mayoría jóvenes provenientes de hogares sin ingresos fijos, con poco nivel de instrucción por parte de su ascendencia, con muy baja o sin calificación profesional y que habitan en espacios con condiciones de precariedad.

Esta descripción nos permite pensar en ambientes de alta vulnerabilidad social, donde los conflictos y la violencia son parte de la cotidianidad. Igualmente, de estos datos se puede descifrar, que si bien la percepción sobre inseguridad y el miedo parece estar en todos los estratos y rincones del país, la situación se presenta casi confinada a los sectores populares, es un problema principalmente intraclase, no entre clases, y se desarrolla principalmente en los espacios de habitabilidad, donde se establecen “círculos de delitos” (relaciones vinculadas

⁴ *Estrato I*: clase alta (4 a 6 puntos), *Estrato II*: clase media alta (7 a 9 puntos), *Estrato III*: clase media media (10 a 12 puntos), *Estrato IV*: pobreza relativa (13 a 16 puntos), *Estrato V*: pobreza crítica (17 a 20 puntos). Tales estratos sociales se ajustan de acuerdo al puntaje obtenido en relación con cuatro (4) variables: a) Procedencia del ingreso, b) Profesión del Jefe de Hogar, c) Nivel de instrucción de la madre, c) Condiciones de alojamiento.

al consumo de drogas, el narcotráfico, las apuestas, la prostitución, entre otras), no es un problema que afecta a todos de la misma manera porque si bien afecta a personas inocentes y ajenas al conflicto (siempre en menor cuantía), es un problema localizado que debe ser abordado entendiendo su justa dimensión.

Consumo comunicacional

En lo que respecta al consumo comunicacional, con los procesos de globalización se han gestado cambios en las pautas que suponen una segmentación y diferenciación cultural cada vez más próxima a las capacidades de pago familiar, la diversificación de ofertas editoriales, los nuevos canales especializados, temáticos o para audiencias específicas, el desarrollo de la televisión de pago, la informática doméstica, etc., tales pautas definen el mercado comunicacional latinoamericano, dominado a su vez, por grandes grupos transnacionales que controlan la oferta y comercialización de buena parte de las mercancías culturales que se dinamizan a través de amplios movimientos de capital (compra, fusiones, absorciones) y empresas con altas tasas de beneficio y modelos de consumo que implican ofertas simbólicas globales, universalizadas, con tendencias a la privatización, desregulación y liberalización de los mercados locales, especialmente del mercado de las tecnologías comunicacionales.

Hidalgo Toledo (2011a) explica que los medios, son el eje central de un moderno modelo de comunicación-mercado/comunicación-poder, más allá de su función de servicio público, ya que el espacio público mediático funciona divorciado de las necesidades del cuerpo social promoviendo el espectáculo, el consumo, los deportes y la información Light, lejos de un proyecto de comunicación nacional para la creación de ciudadanía y el fortalecimiento de la democracia. Nos encontramos ante un fuerte desequilibrio social y mediático. No existe un sistema de pesos y contrapesos político-ideológicos ni institucionales. Los medios, en su afán de capitalizar a los auditorios cautivos, han desplazado el pensamiento racional hacia “una óptica hedonista, adrenalínica, conductista y sensacionalista” (Se plantea que los deseos personales se debían satisfacer de inmediato sin importar los intereses de los demás). La seducción del mercado y la hipnotización social son la esencia del nuevo sistema mediático. Actualmente, los medios se han transformado en el poder supremo, el poder del poder que suplanta las funciones del Estado. Hoy por hoy, son el primer gran poder político-ideológico; han sustituido a la política y son los representantes reales de la voz y de la opinión de la sociedad. El Estado ha dejado de ser el regulador bajo el disfraz de la autorregulación de la industria, los medios se erigen como representantes sociales.

Estamos ante un nuevo Estado mediático que ya no es tan nuevo, ya que en 1972, el libro de Dorfman y Matterlat *Para leer al Pato Donald* denunciaba el consumo comunicacional a través de las industrias culturales norteamericanas, quienes expandían sus valores burgueses a los mercados del sur, con un doble propósito. Por una parte, difundir la ideología capitalista y los intereses de la clase dominante como los valores predominantes en la sociedad, a fin de mantener un status quo que previniera la rebelión proletaria. Además, incentivaba el consumo que, a la larga, permitiría que esa burguesía expandiera sus mercados. Ya para esa época, Disney como trasnacional del entretenimiento, venía imponiendo una gran carga ideológica, un estilo de vida consumista en la mente de los niños, de manera de reproducir las relaciones de explotación en el mundo y distraer a las masas oprimidas a través de la “supuesta” inocencia de los personajes infantiles.

Medios de comunicación y socialización del consumo y sus valores

Lo que hoy podemos afirmar es que —sea cual sea el modelo familiar y de escuela que tengamos—, los medios de comunicación son un miembro activo dentro de estas; no obstante, existen dos miradas. Por una parte la crítica, que enfatiza el efecto negativo de la televisión sobre la formación valórica de los hijos, en cuanto distorsiona la mirada infantil con violencia, sexualidad, consumismo y deterioro del desempeño escolar y, por la otra, la valoración de la televisión como medio que informa de modo eficiente, que une a la familia, que acompaña a los niños y constituye para ellos el principal medio de entretenimiento. Estas dos miradas generan las dificultades que enfrentan los padres y maestros a la hora de regular, tanto el tipo de programación como el número de horas de consumo televisivo por parte de los niños y niñas. Sobre todo las familias donde ambos padres trabajan y se ausentan de casa, la televisión es considerada como el compañero de juego, por tanto, ceden ante la presión de éstos para incorporar al nuevo amigo en el dormitorio, principal escenario de juegos y esparcimiento de los niños urbanos clase media.

La familia del siglo XXI, está cambiando, pero sigue siendo el primer factor de socialización de los individuos, aunque hoy esa socialización no garantiza el control social de hace unas décadas. La familia enfrenta una cantidad de retos: desarraigo, confrontación, delincuencia y conductas violentas de los jóvenes cuyos orígenes pudiesen estar vinculadas a su disfuncionalidad, desintegración, climas intensos de agresión, intolerancia, autoritarismo, falta de respeto, de afecto, etc. Situaciones que los medios electrónicos se empeñan en destacar y al parecer, la familia todavía no sabe

cómo enfrentar, sobre todo porque muchos padres delegan en la ‘niñera electrónica’ la crianza sus los hijos.

Estadísticas recientes en Ibero América, muestran que el consumo televisivo de los niños está en aumento, y que en algunos países, ya es mayor que el tiempo que ocupan en escuela y tareas; actualmente el consumo en Colombia se ubica en 2 horas y 30 minutos, en México, 4 horas 34 minutos, en España, 2 horas 30 minutos, en Alemania, 1 hora 33 minutos, en Italia, 2 horas 49 minutos, en Argentina, 3 horas 18 minutos. También señalan que la oferta para público infantil es en un 74% de caricaturas. De acuerdo con los *Estudios Sobre Oferta y Consumo de Programación para Público Infantil en Radio, Televisión Radiodifundida y Restringida* (2015), en el mercado mundial mediático, este género ocupa el séptimo lugar con relación la transmisión de programas de revista, noticiarios, películas, mercadeo, culturales y deportivos.

Tenemos entonces, una población infantil socializada para un consumo mediático que ha favorecido una condición transnacional, estereotipada, occidentalizada, consumista y fragmentada, la cual configura configura una identidad juvenil consumista, gráfica, dinámica, con “buenos sentimientos, orientación a la paz, ecológica, con poca diligencia para asumir verdaderas responsabilidades, poca capacidad para afrontar en primera persona la realidad, verdaderas obligaciones, sacrificada para construir algo duradero, deshabituada a reflexionar” (Hidalgo, Toledo, 2011b)

Estamos ante una fragmentación comunicativa que acostumbra al televidente a ritmos elevados de incitación, a ser víctima de un deseo continuo sin objeto e incapaz de soportar tensiones y hacer proyectos; de igual forma, con una debilidad de la voluntad, sentimentalismo, aburrimiento existencial e inmadurez despersonalizada, instrumentalizante, objetivadota, sin compromiso y carente de sentido del pudor, factores que hacen exterior y superficial la intimidad e impersonal la relación con los otros. Los medios y particularmente la televisión, desde los años 80, han exhibido la relación confidencial de la intimidad y se han colocado en el corazón de lo privado, exponiendo públicamente los sentimientos y las relaciones familiares y afectivas.

A manera de conclusión:

Son diversas las opiniones acerca de la influencia que ejercen los medios de comunicación sobre la violencia e inseguridad en los comportamientos de los adolescentes y jóvenes. Creemos que hoy hay una clara sobrexposición de los niños y adolescentes a la televisión y el cine, así como a otras más actuales, como son videojuegos e internet y sus youtuber. Varios estudios han revelado alguna

asociación entre la introducción de la televisión con los aumentos en la escala de actos violentos, aunque la evidencia es discutible y no se ha comprobado su influencia en el largo plazo, la exposición a la violencia mostrada en la televisión aumenta las probabilidades de comportamientos agresivos inmediatos, además de enfatizar el consumo, de todo tipo, incluyendo alcohol y drogas.

Es por ello, que creemos al igual que los colegas Padilla, Padilla y Gamboa (2014) que

...hay que educar para la incertidumbre, permitiendo a las nuevas generaciones que asuman, ellas mismas en sus manos la construcción de una nueva sociedad. A la educación le correspondería de esta manera, proponer una nueva racionalidad y un nuevo sentido para las prácticas comunicativas. Al calor de las prácticas tecnoculturales, en especial la de niños, niñas y adolescentes, creemos de vital importancia promover la educación para los medios como maneras de leer de modo crítico y creativo, los discursos transmediáticos, para la promoción de audiencias consientes de sus procesos mediacionales ante los medios de comunicación⁵

Esta es la tarea y falta mucho por hacer pero ya estamos iniciando, por eso, cada vez son más importante las acciones que tomamos desde la familia, la escuela y los Estados, para brindar herramientas que permitan hacer un uso consiente de estos medios, para enseñar a las nuevas generaciones a consumir todos estos productos mass mediáticos, porque como ya sabemos, existen ideologías en el discurso que aparecen de manera explícita, estas son visibles y fáciles de detectar, pero cuando las ideologías se expresan de manera implícita o indirecta, escondida o menos obvia, es más necesario el análisis crítico del discurso; todos esos discursos audiovisuales que transmiten estos medios masivos, especialmente los dirigidos a niños, niñas y adolescentes, son los que requieren un análisis de discurso crítico para desenmascarar “supuestas NO ideologías o ideologías neutras” que propician el desarrollo de sociedades violentas e inseguras.

⁵ Véase Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2014). *Informe Consulta Especializada. Caballos de Troya mediáticos cabalgan los aprendizajes*. Caracas: autor

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Briceño León, R., Ávila, O. y Camardiel, A. (2012). *Violencia e institucionalidad: informe del Observatorio Venezolano de Violencia 2012*. Caracas: Editorial Alfa.
- Centro de Estudios Sociales/CES (2009). *Estudio Caracterización de la Violencia, Criminalidad e Inseguridad en Caracas: perspectiva Comunitaria*, mimeo.
- Cerna Cano, J. (2002). *Identidad, Cultura y Violencia Juvenil en el Perú y América Latina*. Ponencia presentada en el II Encuentro Metropolitano de Jóvenes Investigadores Sociales, Universidad Nacional Mayor De San Marcos (UNMSM), Lima, 1 May 2002.
- Dorfman A., Mattelart A. (1972). *Para leer al Pato Donald*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hidalgo Toledo, J. (2011a). *Diagnóstico Del Consumo De Drogas En El Área De Influencia Del Cij Azcapotzalco*. Centro de Integración Juvenil A,C. México
- Hidalgo Toledo, J., (2011b) *Indicadores psicosociales del uso y consumo mediático*. Disponible en: <http://es.slideshare.net/jhidalgo/indicadores-psicosociales-del-uso-y-consumo-meditico> may. 2011 - Ponencia presentada en el Encuentro Nacional de la Asociación Mexicana de Investigadores
- Instituto Federal de Telecomunicaciones (2015). *Estudios Sobre Oferta y Consumo de Programación para Público Infantil en Radio, Televisión Radiodifundida y Restringida*. Disponible en: www.ift.org.mx/sites/default/files/contenidogeneral/industria/estudiosninosfinalacc.pdf.
- Instituto Nacional de Estadísticas (2009). *Encuesta Nacional de Victimización*. Caracas: autor.
- Moscovici, S. (1979) *El psicoanálisis: su imagen y su público*, Buenos Aires: Huemul,

Ministerio del Poder Popular para Relaciones Interiores y Justicia. *Memoria y Cuenta 2010*. Caracas: autor.

Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2014). *Informe Consulta Especializada. Caballos de Troya mediáticos cabalgan los aprendizajes*. Caracas: autor

MISCELÁNEAS

- ✓ **Musicalidad de los pueblos originarios: una visión telúrica cósmica.**
Entrevista a Esteban Emilio Mosonyi
Dubraska Torcatti

Entrevista a Esteban Emilio Mosonyi¹

Musicalidad de los Pueblos Originarios: Una visión telúrico-cósmica

Lisbehet Dubravská Torcatty

Dentro de la obra desarrollada por Esteban Emilio Mosonyi destacan las contribuciones referidas al tema indígena. Por ello, aprovechando el encuentro, la profesora Torcatty se propuso explorar aspectos muy específicos de la música en nuestros pueblos originarios.

¿Qué significa la música indígena dentro de su cosmogonía. Es un significado lúdico o trasciende este concepto?

La música indígena es una realidad estética y emocional basada en la sonoridad. Contempla ciertas tonalidades, que no son ruidos, debido a que su sonido es claramente estético, rescatando el sentido primordial e intercultural del concepto. Es una experiencia social, que implica lazos que unen a una familia o comunidad con otras. El individuo no desaparece, se hace social, colectivo. El

¹ Antropólogo venezolano, nacido en Hungría. Su extensa trayectoria a nivel nacional e internacional en los campos de la lingüística, la antropología, el indigenismo y políticas culturales le han convertido en un ejemplo de comunicación entre las diversas culturas y un vehículo en la lucha por la preservación de los pueblos indígenas venezolanos. Cuenta en su haber con el manejo de más de 28 idiomas, entre ellas las lenguas indígenas: warao, wayuu, baniva, pumé, tupiguaraní, warequena, guahibo, kuiwa, kurripako, piapoko, pemón y yanomami. Se ha desempeñado como Profesor Titular de Lingüística y Antropología, Profesor de Lenguas Indígenas de la Escuela de Letras, Jefe de Cátedra de Lingüística de la Escuela de Antropología, Director de la Escuela de Sociología y Antropología en la Universidad Central de Venezuela. Actualmente, trabaja en el Instituto Rodolfo Quintero de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales en la Universidad Central de Venezuela, asesora a Monte Ávila Editores en la publicación de cuentos indígenas, colabora con el Centro de la Diversidad del Ministerio del poder popular para la Cultura y la Dirección Intercultural del Ministerio del Poder Popular para Educación, además, está elaborando programas de revitalización lingüística del año, mapoyo, yavitero y baniva, lenguas en amenaza de extinción. Es autor de una cuantiosa lista de investigaciones y publicaciones entre las que se encuentran Identidad Nacional, Culturas populares, Situación de las lenguas indígenas de Venezuela, Manual de lenguas indígenas de Venezuela, El indígena venezolano en pos de su liberación definitiva, Los yaruros de Guachara y Morfología del verbo yaruro. Para ampliar información, consultar: <https://centrodeestudiosjorgemosonyi.wordpress.com/category/biografias/>

individuo está inserto en todo, más allá de la vida, más allá del planeta, en todo hay un componente sonoro.

La música indígena ha sido marginada; por ejemplo, la música afro ha tenido una difusión extraordinaria por todas partes del mundo, y ha innovado a otras formas musicales. Sin embargo aquella se ha sumergido en lo invisible. Ya hasta algún indígena aculturado ha perdido su música; estamos hablando de la aculturación, la invasión unilateral de lo occidental hacia lo indígena.

Con el proceso de nuestra independencia no se reivindicó lo indígena. La modernización y sus concomitancias han tenido una influencia negativa en la misma. A pesar de todo, los músicos más prestigiosos dicen y confirman que no hay música inferior, no se divide dicotómicamente, en primitiva o moderna o algo por el estilo. Cada manifestación tiene su valor.

¿Cuál es la relación entre la música indígena y la cotidianidad?

Ya entrando un poco en lo musical, decimos por ejemplo que la música yukpa conmemora los distintos momentos de lo cotidiano, lo amoroso, entre otros acontecimientos. Por otra parte, los wayuu, por ejemplo, tienen una especie de flauta larga llamada *tostororoy* y otros instrumentos, que son utilizados para el pastoreo, para el amor. Existe un *jayeichi*, un canto que es una pieza musical larguísima, hasta de 48 horas o más de duración, en la que se expresa la historia de vida de un guerrero, una historia de amor, la historia de vida de las personas destacadas. En el largo relato musical se detalla la forma como se percibe y como se siente la vida. Es totalmente vocal, los Añú o paraujanos; del Lago de Sinamaica, del Lago de Maracaibo, donde tienen su música, en la que se recalcan los cuerpos celestes, la vegetación, lo lacustre, los manglares. En estas localidades viven indígenas que son pescadores, que recogen el mangle y la enea para construir la vivienda y hacer sus enseres. Hay donde la percusión se une a lo melódico y crea diferentes componentes rítmicos. Se conjuga la melodía de la voz humana con los pitos, flautas o cuerdas que vienen desde afuera del ámbito autóctono. De las plantas sesaca todo, sus instrumentos, sus casas. Sus preferencias musicales están conformadas por sus realidades ambientales.

¿Qué se puede decir que no se sepa de la música indígena? ¿Qué novedad, que hallazgos?

Cuando hay un diálogo de culturas puede haber un enriquecimiento complementario del cual resulta un todo. Los wayuu tienen por ejemplo un pito metálico que lo llaman *trompa guajira* que -aunque vino de Europa- su tonalidad, su sonoridad y forma de expresión son diferentes porque pertenece a su cultura

wayuu, por más que sea un instrumento foráneo. Hay también un violín wayuu, que es más bien un arco musical, llamado *talirai*.

Por otra parte los warao adoptan o asumen un violín de aspecto europeo llamándolo *sekeseke*, pero con las tonalidades propias y ancestrales a lo que anteriormente tenían, antes de la llegada del instrumento. En la forma de tocarlo y diseñar melodías se producen innovaciones.

Hablamos entonces de autenticidad que muchas veces está reñida con la pureza. Ambas tienen su valor. Se trata entonces de preservar la riqueza y no de imposición, ya que esta última opaca y destruye su cultura milenaria. Se conserva en estos casos la capa más antigua que tiene el mismo valor que los agregados posteriores. Se habla de cantidad y calidad para disfrutar. Todo lo acumulado hasta hoy día, incluyendo el contacto con otras culturas.

En otro contexto se encuentran los kariña de Anzoátegui, Monagas y Sucre; son los que más resistieron, pero que también tienen sus añadidos, sus incorporaciones, tales como el cuatro criollo. Su sonoridad es, no obstante, más autóctona; abarca, sentires y tiene en su musicalidad miles de años acumulados. Es decir, no se suprimen las raíces, a pesar de medio milenio de contactos interculturales.

La historia de la música hunde sus raíces en el fondo de los tiempos, se conserva también lo antiguo, y eso lo hace más rico. No desaparece lo ancestral, no se borra la identidad, a diferencia —con frecuencia— de la música occidental. Se enriquece pero no elimina nada, hay nuevas sonoridades que surgen en el proceso. Es importante que eso ocurra ya que es necesario crear, diversificar, innovar, mas nunca olvidar los ancestros.

En cuanto a los warao y los kariña ya nombrados, están entre quienes han estado más influenciados por lo occidental. En cambio los yanomami, los yukpa, los barí, han atravesado menos cambios.

En la musicalidad indígena, lo melódico no es separable de lo dancístico, de lo poético; hay en todas sus manifestaciones ceremonia, espiritualidad, percusión, ritmo, corporeidad. Es decir, espiritualidad, música, danza es igual a hecho social. Total, completo, emparentado con la oralidad. Es un solo fenómeno. Por ejemplo, cuando una pareja del mundo occidental va a bailar en una discoteca no tiene el mismo sentido que cuando se hace en colectivo, desde el mundo de vida indígena. Los primeros bailan separados -al menos en buena parte- de su forma y de su sentir cultural. En el mundo indígena el baile y la música forma parte de su mundo y modo de vida. Se reconceptualiza en cada acto y se significa la cultura, en constante renovación y reinención.

Por otra parte, otro ejemplo es el joropo que se puede bailar en Caracas, pero tiene otra significación, muy diferente, en el llano. Esto pasa cuando se desplazan las formas. Lo más importante, en este caso, es lo acumulativo y su resignificación, no descartando lo originario. Se trata de acumulación de los tiempos históricos y diversidades históricas: también las especiales.

En cuanto a los instrumentos, cada pueblo tiene un repertorio dentro de su arraigo cultural; se trata de un planteamiento polifónico. En las turas, curiosamente, su música y los pasos de baile son de tiempos muy antiguos, pero en cuanto a lo lingüístico sus guardianes cambiaron el idioma propio por el castellano y también gran parte de su vida cotidiana. Los principales pueblos “tureros” están en Falcón y Lara en las cercanías de Churuguara.

La propuesta no es hacer un rescate porque cuando hablamos de rescate es como revivir un muerto; se trata de reivindicar, recoger, y quizás cabe mejor la palabra divulgar. En materia de música indígena, en toda su sociodiversidad, los cincuenta pueblos indígenas presentan manifestaciones bastante diferentes, pero en su esencia hay similitudes que es necesario estudiar en profundidad. Mi invitación es realizar ese trabajo.

Podemos hablar también un poco de la *yonna* wayuu con la “n” larga, que abarca elementos vinculantes a lo criollo y lo afro. Inicialmente se ejecutaba cuando una muchacha salía del recinto de clausura, pero en la actualidad esos elementos han variado. Ahora se hace hasta para el turismo. Es relevante socializar, insisto, la música indígena, así no nos suene familiar. No privilegiar el gusto superficial, y mucho menos las modas profundamente influida por lo mediático. Hay que aprender a escuchar esta música nuestra, estudiarla, descubrirla y valorarla por su alto valor cultural, estético, no solo local sino universal.

¿Cree usted que es necesaria la resignificación de la música indígena, de qué forma se podría realizar o hacer?

Siempre reitero en mis reflexiones que las creaciones estéticas, como las literarias-orales, musicales y artesanales, a veces antiquísimas, ingresarán en el acervo colectivo no en tanto que reliquias del pasado; es importante más bien incentivar a las nuevas generaciones para elaborar nuevas obras basadas en la tradición. Por poner un ejemplo, no resulta apropiado acoger y generalizar la música piaroa o warao en forma fosilizada, sino estimulando la creación de nuevas composiciones basadas en lo más tradicional, sin por ello desechar posibles innovaciones. Vemos, en este mismo sentido, que la música kariña del estado Anzoátegui –el maremare indígena– como lo hemos dicho anteriormente, contiene más elementos criollos que indígenas, pero pese a esta síntesis inextricable

no deja de ser profundamente original. O mejor todavía, existirán creadores que realizarán su obra en los estilos más diversos: tradicional, estilizado, modificado, sintético o totalmente desligado de lo indígena. El sebucán, el mapire, el arco y la cerbatana pasarán tal vez a ser objetos decorativos y es -al descontextualizarse de su cultura originaria- factible que para tal efecto su elaboración se haga cada vez más artística, centrada en lo estético. El baile yaruro –hoy predominantemente mágico-religioso– se podría convertir en una fiesta secularizada y de carácter fundamentalmente estético -antes que litúrgico- si partimos de la premisa de que la particular racionalidad de la sociedad mundial y mundana modificará a la larga ese tipo de creencias. Sin embargo, nosotros no deseamos eso: cualquier pueblo sucumbe sin un sólido piso religioso.

Finalmente, sería interesante pensar que debido a los nuevos aportes tecnológicos se realizarán estudios que contribuyan a construir un repertorio museológico de la memoria -no estático sino dinámico- de cada comunidad con sus manifestaciones musicales: esto podría ser un interesante tema de investigación -acción, para bien del acervo cultural de nuestro país y del mundo.

¿La descolonización del saber desde la resignificación de su música, es posible?

Si, es posible y más que posible, necesario. Basta ya de nuestra actitud tan solo ambivalente –en el mejor de los casos- hacia el mundo indígena y su creatividad sempiterna.

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

- ✓ **La Pedagogía que vendrá**
Sandra Moreno



Pérez Luna, Enrique (2015). **La Pedagogía que vendrá**. Caracas. Editorial Trinchera, C.A. 158 págs.

Con esta reseña traemos una obra de Enrique Pérez Luna, cumanés íntegro y militante revolucionario consecuente, quien desde su labor docente en la Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre, fue incansable y potente crítico frente a los estragos de la cultura positivista en la educación y su impronta en los modelos pedagógicos, en la formación docente, en las prácticas educativas, abriendo espacios para reflexionar, problematizar y construir horizontes de posibilidades que apunten hacia una educación siempre pendiente, pero posible, cuyo centro sea el sujeto y su autonomía frente a los asuntos asociados a los problemas que preocupan su formación, de tal modo que, consciente de su realidad, se comprometa con la necesidad de transformarla.

Por eso, en esta obra nos habla de la pedagogía que vendrá, con la certeza de que cada día se sumarán militantes de la vida cuyas prácticas:

...como expresión de ruptura con la cultura escolar positivista, puede(n) dejar de ser un acto de habla institucional que en nombre de la ética se convierte en un estatuto lógico del poder constituido... (y)... transformarse en discurso de una ética impugnadora, con pretensiones democratizadoras del poder en la escuela y en el contexto de la comunidad (...) Por esto, para que la pedagogía vuelva a su identidad debe dejar que se exprese el otro, el sujeto que despierta para hacerse activo desde la conciencia hasta las formas prácticas de actuación pedagógica. (Pérez Luna, 2015. Pp. 8-9).

Desde las primeras páginas se percibe el compromiso ético-político del autor en su necesidad de escribir y provocar un debate creador trazando miradas hacia la urgencia de resignificar a la Pedagogía con nuevos agenciamientos teóricos cuyos asuntos centrales sean las propuestas transdisciplinarias, el concepto de transversalidad, el pensar complejo, cobran espacio desde la concepción del diálogo de saberes como escenarios de la intersubjetividad en los cuales

abrir caminos a la pedagogía aun por acontecer, la pedagogía por-venir, como apuesta a una educación emancipatoria.

En sus palabras, Pérez Luna amplía los horizontes del concepto de cultura más allá de la producción de bienes, hasta las visiones de mundo que se expresan en formas de pensar, ineludibles éstas ante toda idea, acción emancipatoria o proyecto educativo contrahegemónico.

Invitamos entonces a leer esta obra con la misma pasión y esperanza que nosotros.

Sandra Moreno

Instrucciones para autores y árbitros

Los artículos recibidos por el Comité Editorial serán sometidos a arbitraje solo si reúne los requisitos señalados más adelante. Una vez recibidas las evaluaciones de los árbitros, si hubiera modificaciones, el autor deberá considerarlas si desea que su trabajo sea publicado. El Comité Editorial podrá realizar modificaciones de forma al trabajo, una vez aprobada su publicación. Los originales no se devuelven.

Normas para las/os autoras/es

Adjunto al artículo se debe presentar una comunicación donde se identifique la sección a la que éste corresponde y donde se exponga una declaratoria con la que se afirme que el trabajo es inédito y que no ha sido propuesto para su publicación a otro medio de divulgación impreso o electrónico (revista, boletín, editorial, entre otros). El autor(a) o autores(as) debe anexar un resumen curricular que no exceda las 65 palabras, y que incluya la dirección, teléfonos y correo(s) electrónico(s) donde se le(s) pueda localizar.

El autor(a) o autores(as) debe enviar al Comité Editorial de la revista tres (3) versiones impresas del trabajo, así como también una versión digital en formato Word al correo electrónico: direccion.investigacion.decanato@gmail.com. Una de las versiones impresas debe incluir los datos del autor o autores, las dos copias restantes serán anónimas.

En el caso de las reseñas bibliográficas, éstas no deben exceder de tres (3) páginas. Se recomienda encabezarla con los datos completos de la obra, incluyendo número de páginas, depósito legal e ISBN o ISSN y anexar la imagen de la portada de la publicación reseñada. La fecha de publicación no excederá de un lapso de dos años cuando se trate de idiomas extranjeros y de un año si el documento está en español.

Los otros artículos deberán ajustarse al siguiente formato: título del trabajo, nombre del autor/a o autores, datos de afiliación académica, resumen y palabras claves, *abstract* y *keywords*, desarrollo del cuerpo del texto, referencias bibliográficas, de acuerdo a lo siguiente:

- La extensión del trabajo puede variar entre 11 a 20 páginas tamaño carta, a espacio sencillo, en letra Arial o Times New Roman, a 12 puntos.
- El encabezamiento del artículo debe incluir un título apropiado (en mayúsculas sostenidas y negrita), acompañado por su traducción al inglés (colocado

entre paréntesis), así como también el nombre del autor/a o autores, la dirección electrónica del autor principal, el instituto o universidad al que pertenece(n) y la línea de investigación en la que se inscribe el trabajo.

- El artículo estará precedido por un resumen de 10 a 20 líneas (máximo 300 palabras) donde se sintetice el objetivo, el propósito del trabajo, la línea de investigación en la que se inscribe (si procede), la metodología utilizada, el desarrollo, la proposición o tesis novedosa que tiene el autor y/o las conclusiones más relevantes, así como de 3 palabras clave al final del resumen. De lo anterior debe presentarse una versión en inglés (abstract y keywords).

- El cuerpo del trabajo debe constar de tres partes: introducción, desarrollo o estudio y conclusiones o reflexiones finales. En la redacción del mismo, así como en la elaboración de tablas y gráficos, referencias bibliográficas y otros aspectos afines, es necesario tomar en cuenta lo siguiente:

De acuerdo a lo que establecen las normas APA, los títulos deben escribirse en letras mayúsculas tipo normal, resaltados en negritas. Los subtítulos (nivel 1) han de escribirse en letra normal, negrita y con mayúscula en la primera letra de todas las palabras, excepto en los artículos, conjunciones y preposiciones. Los subtítulos de nivel 2, han de escribirse igual que el anterior, con la diferencia del uso de la letra itálica (o del subrayado en su lugar).

- La construcción de párrafos debe ajustarse a un mínimo de cinco (5) líneas y máximo de 12 líneas.
- Las citas textuales de menos de 40 palabras, se incorporan en el texto entre comillas, por ejemplo:
- La identidad propia y las de los demás son fenómenos lingüísticos, basados en reconstrucciones e interpretaciones, lo cual lleva a reconocer que “...los seres humanos se crean a sí mismos en el lenguaje y a través de él” (Echeverría, 1996:35).
- Las citas de 40 o más palabras se colocan en bloque, sin sangría, a espacio sencillo, sin comillas y deben separarse del párrafo anterior y del posterior por dos (2) espacios, ejemplo:

Como bien lo planteo Khun (1996) en su conocida obra, *La Estructura de las Revoluciones Científicas*:

Los cambios de los paradigmas hacen que los científicos vean el mundo de investigación, que le es propio, de una manera diferente. En la que su único acceso para ese mundo se lleva a cabo a través de lo que ven y hacen, podemos desear decir que, después de una revolución, los científicos responden a un mundo diferente (p. 176)

- La ubicación del número de página puede ir al final de la cita o al inicio, depende de la redacción del encabezado. Asimismo, al finalizar la cita, el punto va después del paréntesis. Ejemplo: (Martínez, M., 1993:15).
- En citas de tres (3) o más autores, la primera vez se deben nombrar todos. Después, sólo el apellido de quien aparezca de primero en el orden de autoría, seguido de cualquiera de estas expresiones: “et al., “y cols” o “y otros”, seguido del año de la publicación.
- Todas las citas mencionadas en el artículo deberán aparecer en la lista de referencias bibliográficas.
- Los cuadros, tablas, figuras y gráficos deben enumerarse en forma consecutiva, con números arábigos. Ejemplo: Cuadro 3 o Tabla 4, Figura 3 o Gráfico 4; se puede remitir a éstos utilizando paréntesis, por ejemplo: (Ver cuadro 2).
- La identificación de cuadros y tablas (cuadro y número) se coloca en la parte superior, al margen izquierdo, en letras negritas normal. Después se escribe el título en letras itálicas o cursivas iniciando todas las líneas al margen izquierdo. En la parte inferior del cuadro se debe escribir la palabra (*Nota.*) en itálica seguida de un punto para luego indicar la fuente donde se obtuvo la información, ejemplo:
Nota. Datos tomados de González (1999).
- La identificación de los gráficos (título y número) se coloca en la parte inferior, al margen izquierdo. El número del gráfico se escribe en letras itálicas o cursivas. Después en letra negrita normal se coloca el

título, luego separado por un punto se escribe la referencia de donde se obtuvo la información, todo a espacio sencillo. Ejemplo:

Gráfico 1. Representaciones sociales del grupo. Tomado de Pérez, K. y otros (2011)

- Las notas del autor serán incluidas al final del artículo, antes de las Referencias Bibliográficas, y deberán ser numeradas secuencialmente usando números arábigos (no utilizar pie de página).
- La lista de referencias bibliográficas se transcribirá con sangría francesa de tres (3) espacios hacia la derecha, por orden alfabético del apellido. Se utilizará la convención de estilo del APA, citando: autor, año (entre paréntesis), título del libro (en cursivas o negritas), lugar de edición y editorial. Cuando el documento citado es una traducción, se debe indicar el traductor y el año de la primera edición. Si se trata de un artículo: autor, año (entre paréntesis), título del artículo (entre comillas), nombre de la publicación (en cursivas), año de la publicación y número de la publicación (entre paréntesis) y páginas. Se incluye al final la dirección electrónica completa del artículo en caso de ser una publicación electrónica. Para ilustrar, a continuación se presentan algunos ejemplos:

Material impreso

Libro con un solo autor

Gurméndez, C. (1984). *Teoría de los sentimientos*. México: Fondo de Cultura Económica.

Libro con un editor

Alonso, M. (Ed.), (1995). *Cuadernos de Química Ecológica* (4). La biodiversidad neotropical y la amenaza de las extinciones. Mérida: Universidad de Los Andes.

Artículo de un autor en un libro editado

Péfaur, J. (1995). *Biodiversidad de los vertebrados de los Andes de Venezuela*. En M. Alonso (Ed.), *Cuadernos de Química Ecológica* (4). La biodiver-

sidad neotropical y la amenaza de las extinciones (pp. 15-46). Mérida: Universidad de Los Andes.

Artículo de revista

Pérez de Pérez, A. y Díaz, M. (2006). *La prueba de aptitud académica: una visión de la sub-prueba de comprensión lectora*. Revista Investigación y Postgrado. Volumen 21(2), pp. 143-176.

Tesis académica

Parra, P. (2003). *Programa de formación para el desarrollo del pensamiento crítico*. Trabajo de Grado. Universidad Rafael Bellosó Chacín, Maracaibo.

Material electrónico

World wide web y textos electrónicos

González, E. (2003). *Educación para la biodiversidad. Agua y desarrollo sustentable*. Consultado el día 22 de septiembre de 2005 de la Worl Wide Web: <http://www.aguaydesarrollosustentable.com/>.

Fundación CIMDER (2000). *Convivencia democrática en la escuela*. Cali, Colombia. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.cimder.org.co/democracia.html> . Consulta: 2003, mayo 15.

Artículos

De Puelles, M. (1997). *Micropolítica en la escuela*. Revista Iberoamericana de Educación. [Revista en línea] Disponible: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie15a00.htm> [sep-dic,15]. Consulta: 2003, marzo 27.

Instrucciones para árbitros

Al recibir los artículos, el Comité Editorial debe verificar que el tema abordado corresponda a los tópicos de la revista y constatar que tenga la extensión y el formato exigidos. En caso de no cumplir con estos requisitos tendrá que notificar a los autores sobre la situación, indicándoles si deben adaptarlo a las condiciones especificadas o sugerir su envío a otra revista, según el caso.

Si el trabajo cumple con las normas ya mencionadas, se notifica a los autores la recepción del manuscrito al tiempo que se envía a dos árbitros anónimos (se utiliza el sistema de doble ciego), para su evaluación. Los árbitros seleccionados revisan en detalle todos los aspectos relativos a la forma y el fondo de los artículos, bajo los criterios contenidos en el instrumento de evaluación de artículos, ensayos y publicaciones científicas. Culminado este proceso, los árbitros devuelven el manuscrito con la correspondiente instrumento de evaluación a los editores. De este arbitraje puede resultar uno de los siguientes dictámenes:

i) Aprobado sin cambios: de resultar este dictamen, el artículo se envía directamente a las instancias correspondientes para su publicación.

ii) Aprobado con sugerencias: este dictamen resulta cuando en el artículo es necesario hacer correcciones de contenido. Aunque sean pocas, el manuscrito se devuelve a los autores, quienes deberán modificarlo atendiendo a las recomendaciones de los árbitros. Una vez hechas las correcciones los autores deberán remitir los manuscritos modificados a los editores, quienes se cerciorarán de que se corresponda con las observaciones recibidas del arbitraje. Si es así, se procede de inmediato a las instancias correspondientes para su publicación.

iii) Rechazado: en este caso se notifica inmediatamente al autor o autores sobre el resultado del arbitraje, indicándole(s) expresamente la necesidad de rehacer el manuscrito. Luego de esto, podrán reenviarlo a los editores, en cuyo caso es sometido a un nuevo arbitraje.

Al remitir artículos a los árbitros seleccionados se esperará por su dictamen durante un mes, si al término de éste no se obtiene respuesta, será enviado nuevamente al arbitraje con otros especialistas. El arbitraje se basará tanto en la forma como en el contenido de los trabajos, en vinculación directa con los siguientes aspectos:

- Pertinencia del tema en relación con contextos y tiempo específicos.
- Aportes al área de estudio.
- Correspondencia con las normas establecidas para los autores.
- Claridad en el planteamiento y objetivo central.
- Fundamentación de los supuestos.
- Nivel de elaboración teórica y metodología.
- Apoyo empírico, bibliográfico y/o fuentes primarias.

- Correspondencia entre el problema y el método de investigación.
- Relevancia y sustentación de la tesis propuesta y/o conclusiones.
- Aspectos relevantes en el corpus del trabajo, en caso contrario precisión de las ambigüedades, puntos repetidos y otros.
- Consistencia del discurso, manejo del lenguaje, precisión, claridad, concisión de los términos utilizados. Uso apropiado del lenguaje.
- Ubicación de errores gramaticales (sintaxis u ortografía).

Favor dirigir la correspondencia a:

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez

Decanato de Educación Avanzada, Quinta Portofino, calle 2 con 2da. Transversal, Campo Alegre, Chacao. Caracas.

Teléfonos: (0212) 265.3023 - 266.6155 - 267.6786 - fax: 267.4033

Correos electrónicos: direccion.investigacion.decanato@gmail.com,
revistaeych@gmail.com

Revista *Educación y Ciencias Humanas*

La presente publicación se terminó de editar
en la Unidad de Publicaciones del Decanato de Educación Avanzada
de la UNESR

Caracas, en el mes de septiembre de 2018

“Toca a los maestros hacer conocer a los niños el valor del trabajo, para que sepan apreciar el valor de las cosas”.

Simón Rodríguez



Decanato de Educación Avanzada

Urb. Campo Alegre, 2^{da}. Calle con 2^{da}.
Transversal, **Quinta Portofino**, Chacao.
Caracas - Venezuela

Teléfonos: (+58) 212 266-6155 /
265-3023 / 267-6786

Correo electrónico: revistaeych@gmail.com

Twitter & Instagram: [@reducienciashum](https://www.instagram.com/reducienciashum)



Gobierno Bolivariano
de Venezuela

Ministerio del Poder Popular
para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología

Universidad Nacional Experimental
Simón Rodríguez