

TRIBUS EDUCADORAS¹

Javier Orlando Lozano Escobar

Antropólogo, Dr. en Educación y Sociedad. Profesor del Departamento de Pedagogía Sistemática y Social de la Universidad Autónoma de Barcelona. E-mail: Xavierorlando.Lozano@uab.es.

Resumen

En este artículo exponemos algunos conceptos y teoría con los que abordar el estudio de algunos grupos juveniles comprometidos en educación. Estos grupos son definidos aquí como “tribus educadoras”. La construcción de este concepto se aborda a partir de otros conceptos previos, desde la noción “grupo juvenil” de la dinámica de grupos latinoamericana, hasta la teoría de las comunidades de práctica y los diseños de aprendizaje de Etienne Wenger (2001). Se pretende generar un concepto de frontera entre las ciencias sociales y la pedagogía, que describa la realidad de ciertos grupos de jóvenes educadores pero también que permita hacer un bosquejo de los proyectos educadores de estos grupos y de las administraciones interesadas en promoverlos y contar con ellos.

Palabras clave

Práctica educadora, ritual de interacción, diálogo, comunidad de práctica, culturas juveniles

Abstract

This paper explains some concepts and theory which are useful to board the study of youth groups committed to the education. These groups are defined as “education tribes”. The construction of this concept starts from other previous concepts, from the idea of “youth group” –within the Latinoamerican “group dynamics”- until the theory of communities of practice and design of learning by Etienne Wenger (2001). We expect to generate a border concept between the social sciences and pedagogy, which describes the reality of some groups of young educators. But a concept which also allow us to make a drawing of the educating projects of these groups and the administrations interested in promoting them and taking them into their account.

Key words

Educating practices, Interaction ritual, Dialog, Practice community, Youth Cultures

¹ Un libro que desarrolla con más detalle los planteamientos de este artículo, titulado *Jóvenes educadores: Tribus educadoras entre los lugares y las redes* será publicado en septiembre de 2007 (Barcelona: Graó).

Agradecimientos

Agradezco a María José, quien me ha concedido una beca de manutención durante el período de redacción de la tesis doctoral de la que este artículo hace parte, a Xavier Úcar por su acertada dirección durante la investigación y a las comunidades de jóvenes educadores y voluntarios de varios lugares que han participado en diferentes fases del trabajo de campo.

Introducción

En este espacio de flujos que es el mundo actual, emergen formas de identidad juvenil con un alto potencial transformador a través de la educación. Propuestas educativas, conducidas por grupos de jóvenes, se convierten en nuevas identidades-proyecto como las que ha señalado Castells en tono de esperanza (Castells 2001: 395). Sin embargo, el foco de sociólogos y antropólogos ha sido su contraparte más escandalosa, ni siquiera reconocidos como culturas de resistencia, por su amarga y ruda queja de un presente sin futuro a la vista, concentrándose unas veces en la metáfora “tribus urbanas”, o definiéndolas como culturas juveniles.

En homenaje al idealismo rousseauiano, la idea de “buen salvaje”² está vigente en la metáfora de las “tribus educadoras”³. Más allá de una hipótesis se trata de una apuesta que hay que dejar en evidencia antes de seguir, en aras de esta forma de objetividad que es la sinceridad. En cuanto tribus, queremos sugerir apertura a formas de sociabilidad distintas, imprevistas. En cuanto educadoras, queremos sugerir disposición a abrir las perspectivas de otros hacia nuevas identidades (Wenger 2001: 311).

En este artículo expondremos algunos conceptos y teoría con los que abordar el estudio de algunos grupos juveniles comprometidos en la educación de otras personas con la intención de transformar su realidad y mejorarla. En la primera

² Aunque la antropología nos ha mostrado que el “hombre en estado de naturaleza” no existe, hay que resaltar que las guerras más nocivas han sido causadas por el hombre blanco europeo y norteamericano, en defensa de alguna idea de progreso o desarrollo. Podríamos añadir que las guerras son generadas, controladas y planificadas por adultos y protagonizadas y sufridas por jóvenes.

³ Tribus educadoras son, por ejemplo, monitores de tiempo libre, asociaciones juveniles dedicadas a fiestas populares (gigantes, castillos humanos, etc.), voluntarios internacionales, algunos colectivos okupas y de *hackers* que hacen redes de contrainformación, por citar algunos del primer mundo. Grupos de líderes comunitarios jóvenes, ciertos grupos parroquiales, asociaciones estudiantiles, organizaciones y asociaciones juveniles, entre otras, en los países en desarrollo. Algunos movimientos localizados de *hip-hop* son también educadores, aunque generalmente no pasan de ser un movimiento de carácter comercial.

parte, tomaremos para esta tarea los conceptos de práctica educadora, comunidad de práctica –en relación con la naturaleza de estos grupos e identidad que los articula-, ritual de interacción y diálogo –que se refieren a las dinámicas internas de las relaciones entre sus integrantes⁴.

En la segunda mitad, nos proponemos caracterizar cierto género de grupos juveniles envueltos en educación que reunimos bajo la metáfora de “tribus educadoras”. Esta caracterización, más que una descripción sociológica, también pretende convertirse en un marco para definir el proyecto educador que algunas de ellas desarrollan en sus prácticas, las cuales las mantienen vivas como grupos y las conectan con sus comunidades y con la sociedad.

1. *Prácticas educativas y educadoras*

Con frecuencia se nos presenta el término práctica como opuesto a teoría⁵. Mientras que otras veces se intenta simplificarlo reduciéndolo a cualquier “hacer algo”. Sin embargo, no es este el sentido en expresiones corrientes, como “tener práctica”, “practicar” o “hacer prácticas”. En todos estos casos se trata de actividades contextualizadas: práctica deportiva, práctica profesional, práctica para las danzas, el arte o un oficio, etc. También se trata de actividades significativas, como son significativos en la vida social cada uno de estos contextos, no sólo en general, sino también para los grupos de personas interesados en ellos. Por lo mismo, estas actividades estructuran la experiencia de la gente, tanto individualmente como en el nivel de las “comunidades de práctica” que se forman en torno a ellas (Wenger 2001: 71, 72).

Aquí nos referimos a las prácticas en relación con tres niveles de realización pertinentes para ellas en el campo de la educación: uno de cumplimiento de objetivos y reglas, otro de interacción y un tercero de modelaje (de conductas, formas de percibir y sentir, y lógicas estructuradoras de la vida social).

⁴ En estos conceptos se apoya una teoría de la descripción de la vida social que liga los niveles micro y macro que debe mucho a las investigaciones de Goffman sobre el orden de la interacción (Manning 1992), Bajtín sobre la naturaleza del diálogo (Silvestri y Blanck 1993), Wenger sobre el concepto de comunidades de práctica (2001). Así mismo, reconozco también influencias más lejanas en el tiempo, de Bourdieu (1990) y la corriente latinoamericana de educación popular.

⁵ Esta oposición se puede rastrear hasta los Manuscritos Económicos y Filosóficos de Marx. La *praxis* del sistema capitalista aparece contradiciendo con su evidencia la teoría, es decir su ideología.

Tomamos de la sociolingüística contemporánea el concepto de *performance*, como la puesta en escena, contingente y particular, de un sistema de reglas de actuación cuyo conocimiento, en juego y tensión con nuestra creatividad, define nuestra competencia comunicativa y cultural (Hymes 1971, Gumperz 1977). Aplicándolo a la educación, vemos que es posible referirnos a la performance y la competencia en relación a un proyecto. Éste lo podemos definir como una coordinación de objetivos, recursos y medios para la consecución de un fin. Desde la performance podemos tomar distancia del proyecto, relativizarlo y recrearlo, evitando caer en el totalitarismo de los poseedores de verdades absolutas⁶. La dimensión performativa de la práctica señala hacia el orden de la interacción, hacia la dicotomía ritual – diálogo.

La interacción humana, de acuerdo con E. Goffman, es un acto en el que al menos dos personas se expresan mutuamente, y por turnos, señales de una relación que los vincula, con previsión de la concurrencia de terceros y manipulando un código que administra los territorios del yo, de sus derechos y deberes (Goffman 1979: 130-132). Partiendo de esta definición, se pueden contemplar dos formas: la primera, a la que denominamos ritual, en la cual los participantes simplemente cumplen las medidas correspondientes a un protocolo destinado a mostrar a ambas partes el respeto debido por la otra, consiguiendo así que cada uno defienda su propia imagen de persona respetable para la vida social⁷. La segunda, el diálogo, en el cual los participantes ofrecen un mensaje con contenido novedoso para el otro y la intención de entender y ser entendido por él, consiguiéndolo al menos en una dirección⁸.

En el tercer nivel, relativo a la educación, diferenciamos prácticas educativas de prácticas educadoras. Las primeras desencadenan procesos de aprendizaje en

⁶ Después de Auschwitz, decir “teodicea” es una inmoralidad, un abuso injustificable (Mèlich 1999: 84 ss.).

⁷ En estas interacciones, los participantes “reflejan su respeto y consideración por un objeto de valor último a ese objeto o su representante” (Goffman 1979: 68). Goffman intentó generar una teoría de la interacción que reflejara sus regularidades, pero constantemente dudaba que ello fuera posible. Es difícil afirmar que todas las interacciones están reguladas ritualmente. Goffman lo afirma pero no hizo observaciones tan sistemáticas como para respaldar o refutar esta hipótesis (Manning 1992). El diálogo parece difícil de reducir a un ritual, y sin embargo tiene elementos rituales.

⁸ Partimos de una noción positiva de la comunicación. Goffman se debatió entre esta versión positiva, centrada en los rituales de interacción, y una versión negativa, en la que las relaciones en público se desarrollan a través de un juego astuto de esconder – revelar información para el propio beneficio. Nuestra noción de diálogo puede soportar la perspectiva negativa pero habría que añadir como intención principal la consecución de los propios intereses.

los educandos y están inscritas en contextos de centros escolares. Las segundas generan aprendizaje a través del diálogo entre diferentes y están inscritas en sistemas de comportamiento, conocimiento y valores, lo cual puede presentarse fuera de la escuela o dentro de ella. No hay que pasar por alto la diferencia de que las prácticas educadoras se instalan preferentemente en el terreno del diálogo, mientras que las prácticas educativas están más fuertemente ritualizadas. Por lo mismo, la escuela parece un terreno más propicio para la implementación de proyectos, mientras que en las prácticas educadoras, si bien el proyecto sigue siendo un referente, hay más lugar para las interacciones contingentes y particulares, es decir para la performance.



FIGURA 1. Niveles en el concepto de práctica educativa y educadora

2. Interacción en etnografía y en educación

El concepto de interacción fue desarrollado inicialmente por la corriente de los interaccionistas, entre quienes son figuras destacadas Simmel y Blumer. El primero inspiró los estudios de Goffman sobre los “tejidos” que ligan la vida social. El

segundo acuñó el término interaccionismo simbólico para definir toda una corriente que despuntaba por el año 1937. Goffman, sin considerarse parte de ella comparte la centralidad de la interacción en la descripción de la vida social (Manning 1992: 18).

Hemos provisto ya una definición de interacción que aparece de nuevo en el centro de la figura dos. Esta figura mantiene un par de ejes similares a los de la figura uno: el primero es el eje que denominamos allí “nivel de interacción” y que oscila entre el diálogo y el ritual, a los que agregamos ahora la ceremonia. El otro es el de aplicación de objetivos y reglas que se mueve entre *performance* y proyecto. El centro, que era ocupado en la figura uno por el concepto de práctica, lo ocupa en la figura dos la interacción, con lo que nos concentramos en la interacción como práctica educadora. La performance se manifiesta ahora como evento educador y como intervención. Mientras que se resaltan como elementos de proyecto: los valores y la estrategia.

2.1 La dimensión ritual en la interacción

Hemos añadido el concepto de ceremonia en el nivel de la interacción, pues constatamos que los rituales de interacción de Goffman constituyen sólo una parte de los eventos a los que comunmente los antropólogos se refieren como ritual. De hecho, la mayoría de antropólogos vinculan más el concepto de ritual a la relación con entidades sobrenaturales y la búsqueda de su participación en asuntos terrenos (Rappaport 1987: 15, Turner 1980, 35-42). Turner añade la idea de secuencia temporal del ritual que significa que están estructurados en diferentes fases. Esto da la idea de una organización compleja de pequeños rituales, cada uno de los cuales es, como decía Goffman, una actuación coordinada de exhibición de respeto por unos valores y reglas acordados tácitamente. A estos eventos complejos nos referimos mejor como ceremonias. Para definir las recurrimos a las definiciones de los etnógrafos clásicos sobre el ritual. Partiendo de la definición de ritual construida por Rappaport en su trabajo de campo entre los Maring de Papua - Nueva Guinea, señalamos cuatro elementos principales en lo que aquí denominamos ceremonia: 1) son acciones convencionalizadas, 2) buscan la intervención de fuerzas sobrenaturales o contactos con valores trascendentes para resolver problemas de la

vida corriente, 3) son epigámicos, o sea de exhibición hacia los pares para atraerles y agradecerles y 4) son epideícticos, es decir de exhibición hacia potenciales enemigos para mantenerlos a distancia prudente (Rappaport 1987: 15 y 208). El tema de la intencionalidad es interesante no solo en las ceremonias, sino también en los mismos rituales de interacción. Goffman insiste varias veces en la idea de que todos actuamos cínicamente en la vida social escondiendo y revelando información según nuestra propia conveniencia. Según esta idea, no habría verdadero diálogo en la vida de la gente. Pero matiza esta idea con la de que organizamos nuestra vida social con base en la confianza, la cual se deriva de la observancia de las reglas en los rituales de interacción (Manning 1992). Según esto la predictibilidad es el origen de la confianza. En la ceremonia se combinan ambos aspectos. Las diferentes fases que se cumplen en ella son pequeños rituales, acciones pautadas culturalmente destinadas a manipular las fuerzas sobrenaturales pero que también tienen efectos sobre otros participantes y testigos.

2.2 Educar a través de la interacción

Si bien la interacción es contingente y particular, esto no significa que en este terreno prime la improvisación a diferencia por ejemplo del campo de las técnicas pedagógicas, en que los objetivos están siempre explícitos y la acción delimitada rígidamente en el lugar y en el tiempo.

En primer lugar, hay que aclarar que aún en el caso de un taller, una clase o cualquier actividad cuidadosamente planeada, las relaciones entre personas, sean educadores o educandos, son interacciones. Por lo tanto, lo que se diga sobre ellas es pertinente para toda la educación y no sólo para los encuentros fuera de aulas, cuando la contingencia se hace más evidente. Así, si bien en las prácticas educativas, los objetivos se concentran en la selección de técnicas pedagógicas adecuadas que dan como resultado una clase o un taller. En los eventos educadores, los objetivos y reglas son puestos en escena dialógicamente ante el otro y sujetos a negociación.

Esto exige del educador un conocimiento más allá del proyecto en que está inscrita su acción educadora, que es el conocimiento del sistema de comportamiento y valores de sus educandos, así como de las condiciones especiales (contextuales,

situacionales) para la negociación de estos significados en la ocurrencia del intercambio que está teniendo lugar. En la medida en que el educador consigue coordinar adecuadamente su proyecto educador y sus acciones, con el conocimiento de la contingencia en que actúa con sus educandos, está consiguiendo también intervenir en la vida de ellos. Esto es facilitando su entrada en la vida social y asimilando sus innovaciones cuando estas tienen lugar.

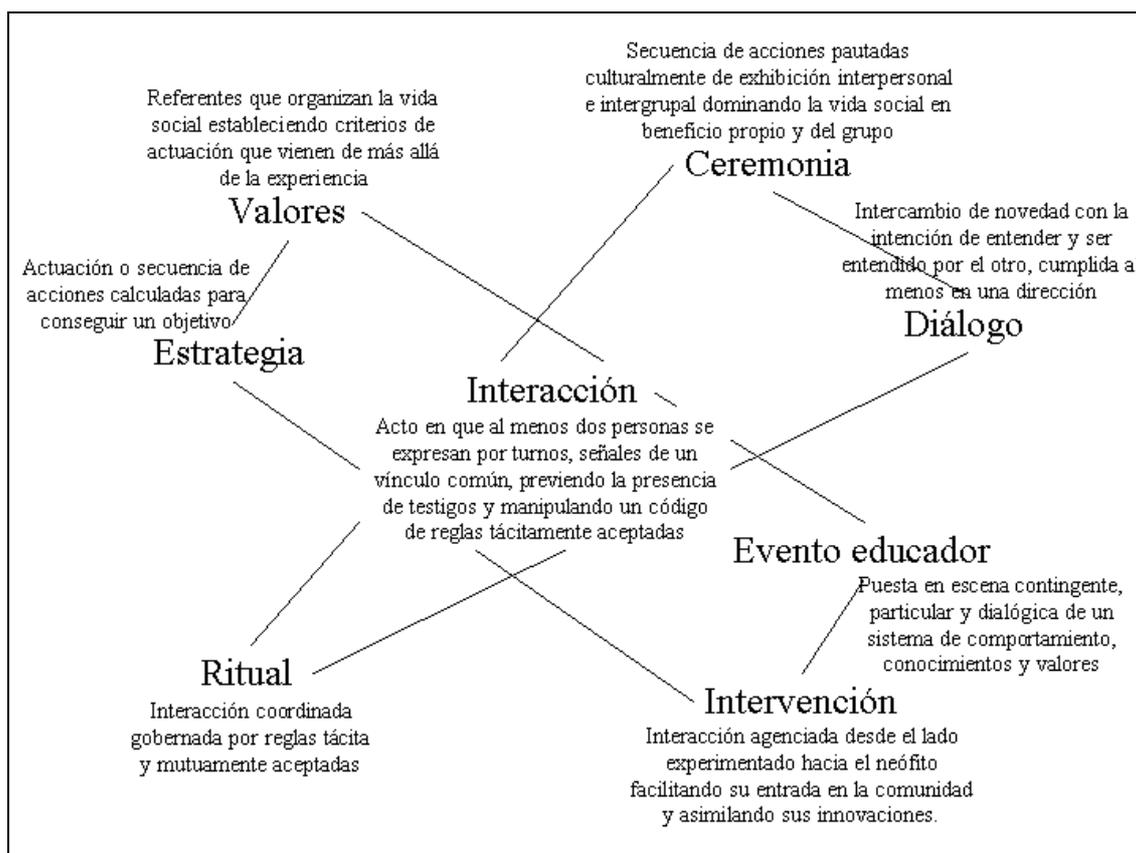


FIGURA 2. Vínculos del concepto de interacción en etnografía (ritual, ceremonia, diálogo) y en educación (evento educador, intervención, estrategia, valores).

El educador escogerá estratégicamente el gesto más apropiado dependiendo de la ocasión para mostrarse accesible y conseguir la adhesión de alguien que en otras circunstancias podría mostrarse renuente a iniciar conversación (Trescents y Guerau de Arellano 1987: 13). Por ejemplo, un monitor de *esplai*⁹ saludando a unos

⁹ *Esplai* es la palabra catalana que se usa para describir un Centro Infantil de Tiempo Libre. Viene de la misma raíz que el verbo castellano “explayarse”. Por lo tanto connota disfrutar, pasarlo bien, etc. Los valores a que hacemos alusión a continuación, así como algunos ejemplos a que aludiremos más adelante, corresponden a uno de estos *esplais* ubicado en un barrio de la zona Sur del distrito

chicos preadolescentes conocidos suyos que montan bicicleta en la calle, minutos antes de que comiencen las actividades de los sábados:

- ¡Hey! ¡Chavales! ¿Qué hacéis?
- Hola “espagueti”

Puede sonar agresivo o inquisitivo. Pero es un ímpetu animador que comunica fuerza. Podemos vincularlo con la idea española de belleza como poderío que se expresa en sus danzas, la tauromaquia, el porte, la gallardía, el orgullo y la arrogancia en las formas artísticas y en expresiones comunes en el esplai como “tener marcha”. El monitor, que sabe que se espera de él que “tenga marcha”, “poder”, entusiasmo, sabe que será mejor recibido si saluda inquisitivamente aunque dé lugar a cierta ambigüedad también como saludo, para que el chico pueda responder. También hace un cálculo de la confianza del chico hacia él que le permite prever que no será mal recibido. Si el niño contesta simplemente “Hola”, ignorando la pregunta, él mismo está arrogantemente dejando por sentado que no se doblega a la pregunta y que se la toma simplemente como un saludo. Pero usa el apodo cariñoso acostumbrado para este monitor, reconociéndolo como alguien especial.

Igualmente, se puede ver que hay valores que trascienden incluso el proyecto educador en que se inscribe la invitación. El monitor no está pensando en su proyección del valor de la gallardía torera, el orgullo gitano o en el significado de expresión “tener marcha”, en el momento de abordar al chaval. Sólo esta última expresión sería reclamada por el grupo de monitores como una regla con la que se identifican y que hace parte incluso de su estilo educativo. Sin embargo, los vínculos con los otros dos valores son múltiples en el contexto español de comienzos del siglo XXI. La expresión “tener marcha” ha sido popularizada al estribillo de “Marcha! Marcha! Queremos marcha! Marcha!” de la canción “Muchas flores” de Rosario Flores. La gallardía torera que se atribuye al popular torero Curro Romero en su web es también el porte del bailar flamenco o la mujer gitana cuando bailan. El ímpetu educador que identifica a este monitor cuando saluda al chaval identifica también al grupo al que pertenece, el cual en evaluaciones de eventos conjuntos con otros esplais señala con frecuencia que a los monitores de esplais vecinos les falta

de Nou Barris de Barcelona, aunque en sentido amplio muchos otros Centros gestionados voluntariamente por jóvenes podrían caer bajo la misma descripción.

marcha. A este ímpetu marchoso, gitano, gallardo, le corresponde igualmente el ambiente del barrio, con una población gitana importante y gusto por las formas artísticas populares derivadas del flamenco y la rumba, así como sus manifestaciones y fusiones modernas

2.3 Apoyo y corrección: dos clases de ritual de interacción

La distinción entre intercambios de apoyo y correctores ha sido propuesta por Erving Goffman, siguiendo la que hiciera Emile Durkheim entre ritos positivos y negativos¹⁰. Son rituales de apoyo aquellos que refuerzan un vínculo social, marcando con frecuencia la entrada, salida y variaciones en la calidad del contacto social entre sus dos extremos. Son rituales correctores aquellos que restablecen el orden social después de la violación de una norma, restableciendo también la relación del infractor consigo mismo dado el esfuerzo que representa la disociación de su yo para expresar arrepentimiento. Goffman generaliza el esquema del ritual corrector para abarcar también los rituales de apoyo, interpretando estos últimos como la función correctora de “olvidos virtuales” del otro o de la calidad de la relación con él o ella, dado que las relaciones especiales tienen prerrogativas especiales.

El ejemplo más típico de rituales de apoyo es el de los saludos (como el ejemplo que hemos dado antes). También lo son las despedidas, las felicitaciones, las invitaciones y los encuentros casuales en lugares inesperados, entre otros.

Ejemplos de rituales correctores son las disculpas, las solicitudes de permiso, las preguntas corteses y los actos de rendición al final de un conflicto, que pueden ser mutuos en caso de negociación. Un esquema que Goffman ensaya en un intento generalizador es la secuencia corrección – alivio – agradecimiento – minimización¹¹, como en el siguiente ejemplo de diálogo entre dos monitores que preparan materiales para una actividad de centro de tiempo libre:

¹⁰ Básicamente, Durkheim consideraba rituales positivos ciertas prescripciones, como acercamientos y ofrendas, mientras que consideraba rituales negativos diferentes formas de prohibición y tabú (Goffman 1979: 78, 79).

¹¹ Aún más simple que el ejemplo ofrecido: – ¡Ups! Disculpe. – Disculpado. – Gracias. – No hay de qué.

- ¡Ups! Se me ha caído la tempera (medida de corrección por el infractor)
- No pasa nada, lo limpiamos, le cambiamos el color a esa parte, y ya está (alivio)
- ¡Uff! Bueno, menos mal que tiene arreglo (agradecimiento)
- No pasa nada (minimización)

3. *Intervención y diálogo*

Tanto el concepto de intervención como el de diálogo tienen acepciones de nivel micro y macro. Si bien hemos hablado ya del diálogo como versión compleja de la interacción humana, en oposición a la versión simple del concepto de ritual, y envolviendo elementos ceremoniales, existe también una versión aún más compleja de diálogo. Hasta ahora nos hemos mantenido en el terreno de la interacción, con lo cual el diálogo tiene la forma de intercambio de medidas rituales, que enmarca revelaciones hechas por una persona a otra que las entiende, haciéndolo saber a la primera. Pero podemos cambiar al nivel de la relación entre estas dos personas, que trasciende el momento de la conversación en que participan y que envuelve acciones tomadas por uno en relación con el otro. Podemos mantener la tensión entre manipulación cínica y observancia de reglas sociales que desarrolló Goffman a lo largo de sus investigaciones, recordando también nociones como la economía del don, hace tiempo propuesta por Marcel Mauss, y amistad instrumental, desarrollada en estudios más recientes (Wolf 1966: 12). Por acción entenderemos la toma de una decisión que modifica la relación entre dos personas y de ellas con los círculos de relaciones en los que ambos participan¹². De esta manera, la relación entre dos personas es a la vez un diálogo de experiencias entre ellas. Esta idea prefigura la noción diálogo entre culturas. Cuando nos referimos a diálogo en un marco más ampliado, las reglas que regulan la relación se acercan hacia valores con pretensión de hacerse universales. También abre espacio para la noción de diálogo educador como una relación prolongada educador-educando, en que el primero actúa bajo el influjo de un proyecto para con el segundo, recibiendo y asimilando también sus innovaciones.

¹² Esta idea me fue sugerida al tener conocimiento de los estudios de Goffman en los casinos de las Vegas, en el que se da cuenta que para los jugadores, "acción" tiene que ver con "tomar una decisión" (Manning 1992).

La palabra intervención tiene también estas dos acepciones: una general, referida a procesos de largo plazo en los que un extremo de una relación irrumpe en la realidad del otro con el ánimo de cambiar algo en ella (Úcar)¹³. Y otra más particular, que en su mínima expresión, es un turno en una conversación intentando conducir su rumbo y redirigirla en beneficio del yo, que en este caso se identifica con un proyecto educador. Cuanto más se gane la conversación hacia los terrenos defendidos más se la considerará una intervención¹⁴. Esto es claramente egoísta. Sin embargo, participa de la ambivalencia goffmaniana cuyo extremo opuesto es una especie de economía de la confianza que tiene lugar en la observancia de rituales de interacción, pero también en intercambios de dones de más largo alcance en los que se basa la amistad. Por otra parte, se requiere del educador un distanciamiento parcial del proyecto para apoyarse en la contingencia y particularidad del evento educador. Relativizar los objetivos y reglas en favor del momento y de la situación, previene del totalitarismo y abre los ojos para aprender algo nuevo. Así, el proyecto educador es a la vez identidad del educador que éste defiende y un regalo para el educando que se da con aprecio y respeto de su unicidad como persona y de la relación que los vincula. La acción educadora es a la vez egoísmo y don.

4. *Grupos juveniles, tribus y comunidades*

Ahora bien, ¿cómo caracterizar los grupos de jóvenes educadores que hemos llamado “tribus educadoras” al comienzo de este artículo? Esta es una tarea que involucra diferentes tipos de factores: políticos, técnicos, transdisciplinarios, entre otros. Los jóvenes han sido reivindicados como actores políticos especialmente desde los años 60 del siglo XX y la forma en que nos referimos a sus agrupaciones

¹³ Esta formulación es más bien genérica, no sólo para el largo plazo. Pero dado el aporte de la perspectiva conversacional, preferimos hilar más fino para los microescenarios que son los intercambios cara a cara.

¹⁴ Este es el sentido que tiene cuando a la salida de un debate público, un oyente comenta con otro:

- ¿Escuchaste la intervención de Pepe? ¡Qué tío!, ¡eso sí es una intervención! Los dejó a todos por los suelos...

En un sentido genérico cualquier turno en una conversación puede ser llamado intervención. Sin embargo, en los intercambios rituales más simples el objetivo de cada medida ritual no es ganar al otro, sino simplemente defenderse de cualquier acusación potencial como infractor de una norma social. Por ello, nos referiremos a intervenciones más bien en los casos en que realmente haya una apuesta consciente del yo por ganar el rumbo.

está influida por aspectos propios del panorama socio-político de cada época. Pero a la vez, hay avances relativos en los conceptos. Algunos son rechazados en virtud de sus inexactitudes, falta de adecuación con la realidad o efectos indeseados derivados del uso. El avance es en forma de espiral, dando la sensación de que de cuando en cuando regresamos a posturas y conceptos del pasado, que nuevas situaciones nos permiten revisar, retomar y reformular. El campo en que se mueven estos conceptos es transdisciplinar de manera que hay entradas y salidas en diferentes direcciones, pese a lo cual se puede ver un hilo conductor que se desliza entre la educación, las ciencias sociales y el trabajo comunitario.

Hemos iniciado el artículo diciendo que los grupos de jóvenes educadores a que nos referimos están comprometidos en una transformación social. Si bien hace un par de décadas el sentido de esta expresión aludía claramente a una orientación de izquierdas, esto ya no es hoy tan claro. Es en el contexto de los años 80, en Hispanoamérica, cuando alentadas especialmente por corrientes renovadoras de la Iglesia católica y recibiendo aportes de la pedagogía freiriana y la psicología social, se desarrolla un enfoque educativo denominado “dinámica de grupos”, uno de cuyos principales campos de trabajo es el de los “grupos juveniles”. Diferentes autores y centros de formación juvenil a lo largo del continente coinciden en una definición de grupo juvenil como conjunto de jóvenes, ubicados en un contexto determinado y con una identidad común, que realizan una práctica de transformación social (Londoño 1985, Pichon Riviere 1985). Los elementos centrales de este abordaje son la valoración del joven como sujeto, su conocimiento crítico del contexto y sociedad en que vive y su orientación hacia una transformación social¹⁵.

Sin embargo, para entender más comprensivamente lo que es un grupo juvenil en el contexto de la Hispanoamérica de los años 80, es útil diferenciar entre definiciones educativas y descripciones sociológicas. Las primeras establecen proyectos de modelaje de conducta (y también de formas de percibir, sentir y lógicas estructuradoras de la vida social) en el marco de actuaciones institucionales. Las segundas describen y sintetizan fenómenos sociales. Con esta diferenciación, resulta claro que la definición de “grupo juvenil” es de tipo educativo y que no

¹⁵ Entendida como justicia social, igualdad en dignidad, derechos y acceso a oportunidades de vida y laborales, comercio justo con los países ricos, entre otras reivindicaciones que normalmente se dejaban en la ambigüedad por su carácter subversivo, que podía poner en peligro al grupo y a sus integrantes, dada la represión que la mayoría de Estados ejercieron (y algunos aún ejercen) contra estas ideas.

disponemos de un modelo sociológico que sintetice la forma como estos proyectos de educación juvenil tuvieron lugar¹⁶. Así que intentaremos condensar en una formulación sencilla cómo se vería un grupo juvenil en perspectiva etnográfica, resultado de mi adolescencia y juventud viviendo entre grupos juveniles¹⁷.

Un grupo juvenil está formado por jóvenes adolescentes y preadolescentes que se reúnen periódicamente al abrigo de una institución, para recibir formación de un animador más adulto en aspectos relacionados con valores, planeando y evaluando en el grupo y bajo orientación del animador, diferentes actividades que les motivan a permanecer unidos y que tienen efectos educativos calculados de antemano por el animador. Con frecuencia, estas actividades influyen intencionadamente en la comunidad más general en que los jóvenes están insertos. Igualmente, es frecuente que estos grupos elijan tipos específicos de actividad (diferentes artes, pequeñas empresas, formación vocacional, etc.) que los especializan y que el animador usa como estrategia educadora.

La definición educativa no explicita el papel central del animador¹⁸ del grupo en su conformación y funcionamiento, por lo cual esta corriente ha recibido críticas desde el lado de las ciencias sociales. La principal de las cuales la acusa de dirigista. Esta crítica coincide con el crucial momento político de inicio de la década de 1990. Así que la crítica a la determinación excesiva, o manipulación, del grupo por su animador, es a la vez una crítica a una versión fundamentalista de la pedagogía crítica, más preocupada de convencer a los educandos de medios populares de su alienación, de la urgencia de su liberación y de enseñarles a cantar canciones revolucionarias, que de ofrecer herramientas de análisis que permitieran

¹⁶ Conocemos, sin embargo, algunos intentos de resumir algunas de las corrientes, clasificadas desde una perspectiva psicológica y social. Por ejemplo, Paradiso (sin fecha) enumera algunas de las corrientes que se practican diferentes formas de "dinámica de grupos", cuyo centro de atención es el "pequeño grupo".

¹⁷ En 1988 comencé a participar en grupos juveniles de pastoral mientras estudiaba secundaria en un colegio de clase media alta de Bogotá manejado por los jesuitas. Hasta 1994 participé en diferentes grupos juveniles de aquel mismo colegio y de barrios de clase social media y baja. Algunos pocos de estos grupos no tenían ya una orientación religiosa y llegué a ellos a través de amigos que conocí en la universidad pública donde comencé a estudiar en 1991. A partir de 1995 los grupos juveniles se hicieron parte de mi trabajo como animador y trabajador comunitario. En el año 2000 inicié un doctorado en el que el foco de mi atención han sido los grupos juveniles, incluyendo trabajo de campo en una asociación juvenil de Barcelona, España, voluntariado en un campo de trabajo juvenil en Ghana y tentativas de establecer lazos de colaboración entre grupos juveniles de Barcelona y Bogotá.

¹⁸ En relación con el "grupo pequeño" de Pichon Rivière y Paradiso: "El coordinador toma diferentes nombres (trainer, consultor, moderador, animador, facilitador) según las distintas escuelas." (Paradiso, sin fecha).

interpretar la realidad y proponer acciones concretas y estratégicas que les ayudasen a sobrevivir, en una sociedad cada vez más competitiva e individualista. En el fundamentalismo, el animador deviene adoctrinador de conciencias más que facilitador de un aprendizaje crítico.

Si bien podemos considerar esta crítica injusta, pues se dirige a una versión fundamentalista de la “dinámica de grupos”, los sociólogos, antropólogos urbanos y comunicadores sociales se concentraron, a comienzos de los años 90, en el estudio de otro tipo de grupo juvenil que no estaba ligado a la intervención de agentes externos. Estos grupos fueron considerados el sector más original de las masas juveniles que en mayo de 1968 se hicieron protagonistas históricos mediante sus marchas de protesta en París, México y otras ciudades del mundo. Pero los herederos de aquellos movimientos de contracultura de los años 60, presentaban a comienzos de los 90 un panorama más sombrío, asociados a estilos musicales desesperanzados que florecieron a lo largo de los 80, especialmente en los países de habla anglosajona. Pérez Tornero acuñó para ellos, en los países de habla castellana, el término “tribus urbanas”, como una metáfora del primitivismo, violencia, gregarismo y carácter cerrado que en ellos ven los mayores y que les escandaliza, pero al mismo tiempo también de su retorno a la experiencia de comunidad, a la solidaridad de grupo pequeño, al igualitarismo y a la elaboración de rituales y códigos de identidad vedados a los extraños (Costa, Pérez y Tropea 1996). La metáfora tuvo éxito en condensar el terror e incomprensión que estos jóvenes causan en los adultos, a la vez que también la búsqueda de autenticidad e intensidad de estos jóvenes en un tiempo de complejidad en que se han desdibujado los referentes. Pero, la ambigüedad de la metáfora fue el argumento más fuerte en su contra. Rápidamente el mundo adulto asimiló el concepto sólo en su parte negativa. “Tribus urbanas” se hizo sinónimo de “salvaje peligroso”, joven delincuente, drogadicto, entre otros estereotipos estigmatizantes, más que de grupos y sus culturas en hibridación y cambio buscando su lugar en el mundo.

El término descriptivo para referirse al fenómeno de estos grupos juveniles autónomos y originales que por un tiempo han sido llamados “tribus urbanas” es “culturas juveniles”. Si bien este último término se refiere a un orden más general, tiene la ventaja de referirse a esta forma de identidad juvenil en términos menos

metafóricos¹⁹. El concepto de cultura es el centro de una reflexión especializada de más de un siglo en el terreno de la antropología. En el mundo de habla anglosajona este término ha sido ya aplicado desde hace varias décadas a grupos de jóvenes que se reúnen y organizan informalmente su tiempo libre en las calles de los sectores de clase obrera de las grandes urbes, en un contexto de crisis de la sociedad del bienestar y precarización de la calidad de vida de las nuevas generaciones. Frecuentemente también se aplica a estas configuraciones cambiantes y difusas el concepto de subculturas juveniles²⁰.

Carles Feixa caracteriza las culturas juveniles como relativas a "la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados fundamentalmente en el tiempo libre o en espacios intersticiales de la vida institucional" (Feixa 1999: 84). A esto podemos agregar, siguiendo a las antropologías contemporáneas –muy influidas por la semiótica y el estudio de nuevos fenómenos globales como el flujo creciente y acelerado de personas e información-, una noción de cultura como sistemas de significados y reglas en movimiento, cambio y confrontación con otros, de fronteras difusas pero visibles, y que establecen comunidades y sociedades, generando identidades compartidas y delimitando territorios. Y podemos agregar también el importante papel que juegan los medios de comunicación de masas como medio transmisor de los estilos de vida distintivos que caracterizan a las culturas juveniles. El estilo distintivo de cada una de estas culturas está con frecuencia ligado a las industrias globales del entretenimiento, las cuales cubren la música, la moda y el deporte. Esto no significa que los jóvenes que se identifican con estas identidades sean consumidores pasivos de lo que los medios masivos les ofrecen. Si bien esto ocurre, como regla, tal afirmación tiene muchas excepciones.

¹⁹ Las metáforas como herramienta de descripción de la vida social consiguen hacer una primera aproximación a una realidad bajo estudio, pero debido a las ambigüedades que deja abiertas se presta a dificultades de interpretación que pasado un tiempo obligan a construir conceptos más precisos. Goffman, por ejemplo inicia sus investigaciones sobre el orden de la interacción acudiendo a metáforas como "la vida social es un teatro" o "la vida social es un juego", en los años 50, pero un par de décadas más tarde desarrolla una teoría más consistente sobre el orden de la interacción como lente a través del cual describir la vida social (Manning 1992).

²⁰ La Escuela de Birmingham juega un papel importante en el establecimiento de los conceptos de subcultura y contracultura, con los que diferenciaron tendencias juveniles del Reino Unido de los años 60 (Feixa 1999: 83).

5. *Aproximación a las tribus educadoras como proyecto*

Hemos dicho al comienzo que no es nuestra intención conformarnos con generar unos conceptos para la descripción sociológica de ciertos grupos juveniles comprometidos con la educación en sus comunidades, sino también para su caracterización como proyectos educadores. De cara a este fin, los conceptos de los antropólogos se quedan cortos y podríamos retornar a nuestra idea inicial de “grupo juvenil”. Sin embargo, aún podemos dar otro paso, asumiendo la crítica al excesivo papel del agente externo adulto en estos grupos y aprovechar el intento que otra corriente de la antropología ha hecho de contribuir en el terreno de la educación. Dicho aporte es la teoría de las comunidades de práctica, desarrollada en países de habla inglesa durante los años 80 (Wenger 2001), pero que ha entrado en boga en el mundo de la educación en la península ibérica durante los años 90, como estrategia educativa de algunos centros innovadores (VV.AA. 2002).

Wenger describe un grupo de tramitadores de solicitudes de una empresa prestadora de servicios médicos y propone que dentro de los límites de su jornada laboral, constituyen una comunidad que comparte un práctica y se encuentra inserta en una constelación de comunidades con las que tiene relaciones de frontera. De una manera inductiva, reflexiona sobre este tipo de comunidades como contexto para el aprendizaje, su devenir y sostenimiento como tales. Plantea que vivimos participando en comunidades de práctica que, si funcionan bien, promueven nuestro aprendizaje y generan conocimiento (Wenger 2001: 259). El resultado es una teoría sobre el diseño de comunidades de aprendizaje.

Una comunidad de práctica es un grupo de personas comprometidas con una práctica conjunta, en la que negocian constantemente un repertorio de significados y reglas con el que se identifican, construyendo una historia común y transformando su práctica. Esto implica que sus miembros están afiliados a ella por participación e identidad. Sin embargo, Wenger considera que también existen afiliaciones por alineación que nos ponen en un marco más amplio que el de la pequeña comunidad bien definida y localizada. También propone que la imaginación nos permite identificarnos con imágenes lejanas, más allá de las relaciones cara a cara. De manera que una comunidad de práctica puede conectarse al resto del mundo a través de estas otras dos. El que una comunidad de práctica lo sea también de

aprendizaje depende de la alineación de sus integrantes con un proyecto que los trascienda y conecte con otras experiencias ofreciéndoles un panorama más amplio en el que negociar su identidad. La identidad dada por la práctica es más débil y menos durable que la que da la alineación. Sólo en esta última se puede asegurar la transmisión de la experiencia de los mayores a las nuevas generaciones y la asimilación de las novedades aportadas por los novatos y por la conexión con otras comunidades.

Desde la confrontación de las definiciones pedagógicas frente a las descripciones sociológicas, Wenger nos describe una comunidad de práctica, a partir de la cual propone definiciones aplicables al terreno de la educación, pero que no constituyen en sí mismas un proyecto. Entre estas definiciones Wenger plantea la de las comunidades de aprendizaje, como comunidades de práctica que “funcionan bien”²¹, y la de diseños de aprendizaje, como orientaciones generales para conducir la práctica de una comunidad (Wenger 2001: 259).

Un diseño de aprendizaje es un esquema general que, siguiendo una arquitectura, facilita el aprendizaje en una organización, estimulando orgánicamente la participación, la imaginación y la alineación conjunta de todos. Con “estímulo orgánico”, hacemos referencia a la noción de “solidaridad orgánica” de Durkheim, como unidad que acoge diferencias, que coordina diferentes funciones. Wenger usa el término arquitectura como metáfora de un nivel superior, teórico, de principios generales. Ejemplos de diseños de aprendizaje son los Proyectos Educativos de Centro (PEC) o Proyectos Educativos Institucionales (PEI)²² promovidos en las reformas educativas recientes de diferentes países, así como también ciertas políticas de descentralización participativa de algunas administraciones urbanas en los últimos años²³, aunque la aplicación práctica de estas iniciativas gubernamentales con frecuencia deja mucho que desear.

²¹ Parece haber una concordancia entre las definiciones de Wenger y las experiencias iniciadas por el Centro de Investigación Educativa y Social –CREA– (VV.AA. 2002) en España desde finales de la década de 1990. El CREA desarrolla el concepto de “comunidades de aprendizaje” como una propuesta para orientar los centros educativos de una manera dialógica, igualitaria y participativa, reivindicándose como corriente crítica influenciada por Paulo Freire en educación, la acción comunicativa de Habermas y las teorías sociológicas de Castells y Giddens, entre otros.

²² PEC es la sigla usada en España. PEI es la sigla usada en Colombia.

²³ Como los Consejos Locales de Cultura, Juventud y Salud incentivados en Bogotá desde 1997, o la propuesta de Planes de Acción Municipal (PAM), en el nivel de distrito, en Barcelona a partir del 2001.

La noción de diseño de aprendizaje nos dice que una organización se beneficia cuando se propone construir comunidades activas, participativas, críticas e interconectadas interna y externamente que acojan con calidez a sus integrantes y den sentido a sus vidas a través de la práctica compartida entre todos. Las organizaciones (diseñadas) y sus comunidades avanzan dialógicamente constituyendo la organización en su aspecto progresivo.

Sin embargo, los grupos juveniles comprometidos en educación, a los que aquí nos referimos, no se ajustan exactamente a lo que comunmente conocemos como organización, centro o institución. Aunque algunos de ellos son grupos juveniles surgidos bajo la tutela de instituciones dirigidas por adultos en los años 80 y 90, su funcionamiento es autónomo. Sus prácticas se desarrollan entre los proyectos de sus antiguos mentores y los que ellos mismos generan ahora, influidos por múltiples fuentes como los medios masivos de comunicación, internet y culturas juveniles con las que están en contacto.

Es importante, al rescatar la historia de estos grupos, resaltar que el concepto de comunidad tiene una larga tradición en los contextos en que ellos se han formado y con los que interactúan en sus prácticas educadoras. Los mentores iniciales de estos grupos les transmitieron el sentido de transformación de la realidad, la idea de que las desigualdades extremas son injustas pues iguales en dignidad todos merecemos los mismos derechos y que, por lo tanto, regímenes para el beneficio de unos pocos en perjuicio de muchos deben ser cambiados. La idea de comunidad, transmitida en este “sentido igualitario” de nuestro lugar en el mundo, alberga un sentido romántico de retorno al origen, a la subjetividad, a los afectos, al sentimiento de formar parte todos de un mismo todo (Weber 1949: 40, Tönnies 1955:42). Pero esta misma idea está presente también en la descripción de Maffesoli de los años 80 como “tiempo de tribus”, de retorno a la comunidad emocional, la solidaridad orgánica, el lado dionisiaco de lo social y el rechazo de la política de tipo oficial (Costa, Pérez y Tropea 1996: 54-58). Los dos caminos confluyen en estos grupos que sin dejar de identificarse con el proyecto educador recibido de sus mentores lo transforman en un proyecto nuevo, el cual incorpora elementos diversos en cada caso, resultado de una búsqueda de autenticidad y respuesta a necesidades sentidas. A nivel conceptual, nos percatamos de que el ideal comunitario es común a la pedagogía crítica desde incluso antes de Freire hasta las experiencias de las

“comunidades de aprendizaje” del CREA (VV.AA. 2002) y también a toda la tradición antropológica y sociológica de reflexión sobre los jóvenes desde la década de los 70 hasta hoy²⁴.

Sin embargo, podemos notar que en los enfoques de las ciencias sociales hace falta una referencia clara a la capacidad de transformación real de la realidad por parte de estos jóvenes. Como mucho se les asigna un fuerte valor simbólico y en cierto modo sus actuaciones pueden tener “eficacia simbólica”, expresando un malestar, canalizando energías subterráneas provenientes de las contradicciones de la sociedad, interactuando dialógicamente con el nivel de estructura de la sociedad. Pero no se reconoce en estos grupos un proyecto concreto que señale un camino a seguir. Una de las características del concepto de “tribus urbanas” es su rechazo de las formas oficiales de la política. Escritos recientes relativizan esta perspectiva, en particular, cuando se refieren al “proyecto alternativo” de los *okupas*²⁵ (Costa, Feixa y Pallarés 1999) y parece que podrían revelarse también proyectos alternativos asociados al rap y a los movimientos migratorios de jóvenes latinoamericanos²⁶.

Al formular un concepto híbrido como “tribu educadora”, asociamos nuestra reflexión previa sobre las prácticas educadoras, en este caso desarrolladas por jóvenes que conforman un grupo, con la idea de comunidad que han heredado varias generaciones de pensamiento crítico y que se han apropiado, a su manera, algunas contraculturas y culturas juveniles desde la década de 1960. En la corriente de pensamiento crítico, abarcando también la pedagogía de Freire, es central la idea de sujeto que transforma la realidad, de la cual también se hace depositaria a las comunidades. Esta idea permanece en las tribus educadoras después de romper el

²⁴ Aunque hemos citado especialmente a Pérez Tornero (1996), y este se remonta a Maffesoli (1988), también podemos citar la teoría de la *communitas* de Víctor Turner, que en los países de habla inglesa se remonta a los años 70. Turner ya se refería a los grupos de rock del momento y a sus fans como ejemplos de *communitas*.

²⁵ El movimiento *Okupa* se ha gestado a lo largo de las tres últimas décadas en varias grandes ciudades europeas, trasladándose recientemente a ciudades de EEUU y algunas ciudades latinoamericanas. Consiste en grupos de jóvenes que buscan vivir intencionadamente en el margen de la sociedad, ocupando casas deshabitadas para reivindicar el derecho a la vivienda y, a veces, desarrollando programas culturales en ellas, para reivindicar su función social. Parafraseando un libro reciente de Ted Polhemus, que propone que las nuevas culturas juveniles hacen *surf* en lugar de “hacer olas”, Costa Feixa y Pallares dicen que “los *okupas* no habrían renunciado a “hacer olas”, aunque su proyecto alternativo no se formule según modelos tradicionales” (1999).

²⁶ En declaraciones a la prensa, Carles Feixa, encargado por el ayuntamiento de Barcelona de los diálogos para la pacificación y legalización de los Latin Kings, dijo: “Los *Latin Kings* no son una plataforma delictiva. Es una organización de ayuda y solidaridad de los jóvenes inmigrantes latinoamericanos” (El País, 6 de marzo de 2006)

lazo de dependencia que durante su etapa de grupo juvenil las mantiene atadas a sus formadores iniciales. Nuestras tribus educadoras son entonces comunidades-sujeto, agentes de transformación que participan de redes y culturas juveniles a las que están ligadas por vecindad y a veces intereses comunes que influyen, enriquecen y diversifican sus diseños y códigos, revistiéndolos de autenticidad.

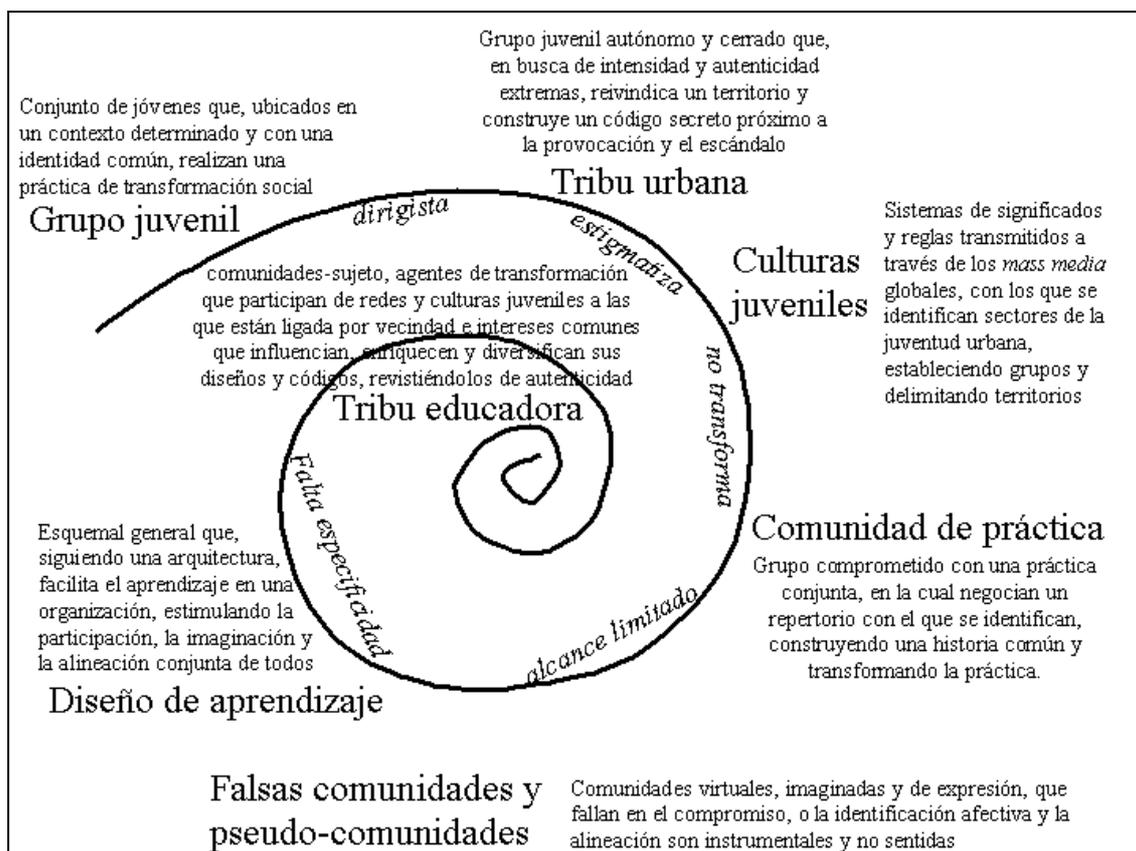


FIGURA 3. Espiral de conceptos desde el grupo juvenil hasta la tribu educadora.

6. Límites, ventajas y retos del concepto “tribus educadoras”

Recapitulando, hemos hecho un recorrido conceptual y, en cierto modo también histórico, desde la dinámica de grupos, centrada en el grupo juvenil, hasta la experiencia de comunidades de aprendizaje. Hemos dado saltos entre conceptos sociológicos y pedagógicos. Hemos señalado la influencia de la tradición romántica, con el concepto de comunidad, en la pedagogía y en la formación de culturas y movimientos juveniles del último medio siglo. Finalmente hemos querido caracterizar un estilo juvenil que es continuación y transformación de un proyecto educador y

comunitario heredado de la pedagogía crítica. Queriendo señalar sus vínculos con las anteriormente llamadas tribus urbanas, así como su carácter igualitario y al parecer más estable, conformando o sosteniendo organizaciones, llamamos a las comunidades que se identifican con este estilo tribus educadoras.

Hemos advertido antes que el uso de metáforas conceptuales tiene sus límites en la manera como estas sean asumidas y resueltas sus ambigüedades. En nuestro caso, podrían presentarse dos dificultades: 1) si bien “tribu” evoca un sentido de “comunidad originaria”, la antropología contemporánea ha desahuciado el término por excesivamente estático y 2) la sociedad adulta podría poner la alarma en el lado “salvaje” del término a la primera señal de comportamiento anómalo. Un término menos llamativo pero más descriptivo para designar el fenómeno de la existencia de este tipo de grupos de jóvenes educadores sería “culturas juveniles educadoras”. Sin embargo, es interesante advertir que en tal caso nos referimos principalmente al aspecto identitario de estos grupos. Lo novedoso de la noción “tribu educadora”, tal cual la planteamos aquí es que no se trata sólo de una descripción sociológica, sino también de un concepto pedagógico aplicable en el terreno en que se cruzan tiempo libre y asociacionismo juvenil. En el marco de la relación dialógica organización – comunidad de práctica, la noción de uso corriente “tribu” señala el lado no oficial y será más fácilmente apropiada por la comunidad de jóvenes que por la institución dentro de la cual actúan. Igualmente, en el caso de grupos autogestionados o con relativa autonomía, se identificarán más fácilmente con ideas similares a tribu que con ideas similares a empresa. Esta carga simbólica es importante a la hora de pensar en diseños pedagógicos. Así “tribus educadoras”, pese a no ser la descripción sociológica más atinada, es un eslogan más apropiado para referirse a un proyecto educador en gestación fuera de las escuelas, en el tiempo libre, por los propios jóvenes.

Por último, queremos proponer cuatro retos para cuatro diferentes actores relacionados con las “tribus educadoras” tal como las acabamos de caracterizar conceptualmente en este artículo:

- El reto para los educadores, trabajadores sociales, urbanistas, es articular la participación de las tribus educadoras cercanas a su centro, proyecto o iniciativa, y promover su crecimiento y desarrollo.

- El reto para los antropólogos y sociólogos es describir con más detalle cómo este tipo de comunidades de jóvenes educadores tienen lugar en la sociedad e interactúan con ella.
- El reto para investigadores que se sitúen en la frontera entre educación y antropología es registrar el orden de la interacción y sus relaciones con la intervención educativa que los mismos jóvenes hacen los unos con los otros y con los destinatarios de su acción educativa, actualizando, adaptando y transformando un proyecto educador en construcción y negociación permanente.
- El reto para las tribus educadoras es hacerse más visibles y formular de maneras comprensibles para los otros sus proyectos educadores, de manera que consigan vincular sectores cada vez más representativos de la sociedad civil y participar más activamente en las redes de movimientos sociales. También es un reto el constituir coordinaciones de mayor orden que les den más capacidad de acción y movilización.

Estos retos, sin embargo, son variables según los diferentes contextos de nuestro mundo global. Si bien la globalización uniformiza ciertos aspectos de la vida, especialmente relacionados con el ocio (deporte, moda, culturas juveniles), al mismo tiempo propaga y ahonda las desigualdades. Estas desigualdades generan diferentes velocidades en el avance tecnológico y extreman las diferencias, excluyendo y devastando a las minorías más débiles. Se pueden matizar estos cuatro retos que hemos enumerado en relación con la situación de los países al norte rico y al sur pobre, o en la perspectiva de un mundo multipolar que sería el resultado del ascenso de nuevas potencias intermedias, o finalmente en una perspectiva sur-céntrica en la que ser híbridos o ser autóctonos representa una ventaja existencial que conecta a las personas con un sentido de la vida más comunitario. Los ciudadanos de los países económicamente más pobres son de este modo los más ricos en identidad. Sería interesante estudiar qué identidades obtienen los jóvenes voluntarios que viajan en busca de sí mismos a participar en campos de trabajo voluntario en el sur, así como también qué identidades obtienen los jóvenes emigrantes del sur cuando provienen de experiencias de trabajo comunitario o se vinculan como alguna forma de tribu educadora en un país del

norte. Pero estas son líneas marcadas para otras investigaciones aún por desarrollar²⁷.

7. Estado actual de la investigación

Si bien este artículo se plantea como un ensayo teórico, al formar parte de un proceso de investigación etnográfica, algún comentario debemos al lector para que no se quede con la sensación de marco conceptual cerrado sin aplicación o utilidad. Quiero comentar cómo se ha enfocado el trabajo de campo aunque sin querer decir que sólo de esta manera se puede abordar el estudio de las tribus educadoras. Antes, al contrario, al tratarse de una metáfora sugerente de caminos, más que un concepto cerrado, pretendo que las ideas que suscite sean proyectos diferentes al mío, otras experiencias, otras vidas, otros procesos. Habrá quienes prefieran actuar más educativamente, otros que prefieran actuar políticamente, o quienes prefieran hacer simplemente investigación conducente a informes descriptivos.

En mi caso, he entrado en un *esplai* de la zona sur de Nou Barris un año después de llegar a estudiar a Barcelona, he sido un monitor de tiempo libre allí durante un par de años, registrando mis experiencias en un diario de campo. Poco después, he cumplido un deseo antiguo de conocer África. Viajé con un grupo de voluntarios de diferentes países a un campo de trabajo de verano en Ghana, en 2003. He mantenido contacto con mi “tribu de amigos” y otras tribus educadoras de Bogotá (anteriores a mi viaje a Barcelona), queriendo siempre tender un puente entre ellas, el cual se concretó en agosto de 2004, con el viaje de una voluntaria del *esplai*, con quien juntos llevamos la coordinación logística del Encuentro de experiencias “Barrio a barrio: Los jóvenes educando a la Sociedad” que durante dos fines de semana reunió a grupos de Bogotá y Barcelona. En todas estas experiencias he seguido usando el diario de campo, clasificado de acuerdo con categorías centradas en la observación de las interacciones entre los jóvenes educadores. Este proceso me ha construido como persona, me ha aportado identidad como joven, educador y antropólogo.

²⁷ Una parte de estas sugerencias son desarrolladas en la tesis doctoral (2006) y el libro (2007) de los que este artículo presenta aspectos conceptuales.

En tanto investigación, tenemos tres tipos de resultados desde esta manera de ver: literario-descriptivos, relativos a procesos generados (en nuestro caso, educadores) y reflexiones de tipo general u holista (o si se quiere, antropológicas). De estos, sólo hemos aludido aquí al tercero, dado que es el de más interés desde la perspectiva del campo de la antropología. Resultados literario-descriptivos aluden a experimentos de escritura etnográfica que no tenemos espacio para desarrollar aquí. Resultados sobre procesos educadores son evidentemente de más interés para publicaciones sobre educación²⁸.

Referencias

- Asensio, Josep María (2000). La formación del docente en y para la complejidad. En *Revista de Teoría de la Educación*, 12. Universidad de Salamanca, junio de 2000: 29–43.
- Ayora Díaz, Steffan Igor (sin fecha). Re/creaciones de la comunidad: Espacios translocales en la globalización. En *Bioética y Derecho. Cursos dictados en Derecho Universidad de Buenos Aires y Museo Social Argentino*: <http://www.bioetica.org/bioetica/ensciones20.htm>. Accedido el 29 de febrero de 2006.
- Bárcena, Fernando (1993). La estructura práctica de la acción educativa. En *Revista de Teoría de la Educación*, 5. Universidad de Salamanca: 59-85.
- Bauman, Zigmund (1998). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Alianza.
- Bourdieu, Pierre (1990). *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo [1984].
- Cajitos (1990). *Curso de Animadores Juveniles*. Bogotá: Casa de la Juventud.
- Carballada, Alfredo (2002). *La intervención en lo social: exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Castel, Robert (1984). *La gestión de los riesgos: del psicoanálisis a la anti-psiquiatría*. Barcelona: Akal.
- Castells, Manuel (2001). *La era de la información. Tomo 2: El poder de la identidad*. Madrid: Alianza [1996].
- Costa, María del Carmen; Feixa, Carles y Pallarés, Joan (1999). Movimientos juveniles en Cataluña: de los okupas a los ravers. Ponencia presentada al *II Fòrum d'Estudis sobre la Joventut Movimientos Juveniles en Iberoamerica*. Universidad de Lleida. Accesible en internet: www.geocities.com/CollegePark/Den/9433/jovenes/feixa.htm Accedido el 10 de abril de 2006.
- Cliche, Paul (sin fecha). *El animador popular y su función educativa*. Quito: Manuales didácticos CIESPAL.
- Escoles de l'esplai de Catalunya (1988). *Per educar en l'esplai: formació basica per a monitors*. Barcelona: Pleniluni-Alella.

²⁸ En ambos casos, remitimos a los dos documentos ya citados antes (Lozano 2006 y 2007)

- Feixa, Carles (1999). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.
- García Canclini, Néstor (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Geertz, Clifford (1987). *La interpretación de las culturas*. Gedisa. Madrid, [1973].
- Goffman, Erving (1979). *Relaciones en público: microestudios de orden público*. Madrid: Alianza.
- Gumperz, J. (1977). Sociocultural knowledge in conversational inference. En *Linguistics and Anthropology*. M. Saviile-Troike, Ed. Washington: Georgetown University, Round Table on Language & Linguistics.
- Hymes, Dell (1993). [1971] *La etnografía del habla y sobre competencia comunicativa*. Traducción de Pedro Marín de la edición por la Universidad de Penn (mimeografiada). Bogotá: Depto. de Lingüística. Universidad Nacional de Colombia.
- Londoño, Alejandro (1985). *El compromiso socio-político de la juventud*. Bogotá: Indo- American Press Service.
- Lozano, Javier (2006a). *Jóvenes educ@ndo Sociedad: Tribus educadoras en Barcelona, Bogotá y Domoasi (Ghana)*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Lozano, Javier (2006b). *Jóvenes educ@ndo Sociedad: Tribus educadoras en Barcelona, Bogotá y Domoasi (Ghana)*. Documentos anexos a Tesis doctoral. Accesibles en la Biblioteca del departamento de Pedagogía Sistemática y Social. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Lozano, Javier (2007). *Jóvenes educadores: Tribus educadoras entre los lugares y las redes*. Barcelona: Graó.
- Manning, P. (1992). *Erving Goffman and the modern sociology*. London: Polity Press.
- Marx, Karl. *Manuscritos económicos y filosóficos de 1844*. Versión electrónica disponible en <http://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/manuscritos/man2.htm> Accedido el 28 de marzo de 2006.
- Mclaren, Peter (1995). [1986] *La escuela como un performance ritual: hacia una economía de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo XXI.
- Mèlich, Joan Carles (1999). *Totalitarismo y fecundidad*. Barcelona: Anthropos.
- Paradiso, Juan Carlos (sin fecha). Dinámica de grupos y educación. En http://www.libreriapedagogica.com/dinamica_de_grupos_y_educacion12.htm Accedido el 28 de marzo de 2006.
- Pérez Tornero, Manuel; Tropea, Fabio y Costa, Pere-Oriol (1996). *Tribus urbanas: el ansia de identidad juvenil entre el culto a la imagen y la autoafirmación a través de la violencia*. Barcelona: Paidós.
- Pichón Rivièrre, Enrique (1985). *El proceso grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rappaport, Roy (1987). [1968] *Cerdos para los antepasados. El ritual en la ecología de un pueblo en Nueva Guinea*. Madrid: Siglo XXI.
- Redfield, Robert (1960). *The Little Community and Peasant Society and Culture*. Chicago: University of Chicago Press.

- Segato de Carvalho, Rita Laura (1992). [1988] A Antropologia e a Crise taxonómica da Cultura Popular. En *Seminario Folclore e Cultura Popular: as varias faces de um debate*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Arte e Cultura – Universidad do Rio de Janeiro.
- Silvestri, Adriana y Blanck, Guillermo (1993). *Bajtín y Vigotski : La organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Taussig, Michael (1987). *Shamanism, colonialism and the wild man*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tönnies, Ferdinand (1955). [1887] *Community and Association (Gemeinschaft und Gesellschaft)*. Traducido al inglés por Charles P. Loomis. Londres: Routledge & Keegan Paul.
- Trescents, Adriá y Guerau de Arellano, Faustino (1987). *El educador de calle*. Barcelona: Portic.
- Turner, Víctor (1986). *El proceso ritual*. Madrid: Siglo XXI..
- Turner, Víctor (1980). *La Selva de los símbolos*. Madrid: Siglo XXI.
- Twelvetrees, Alan (1988). *Treball de comunitat*. Barcelona: Portic.
- Úcar, Xavier (2004). De la caridad a la inclusión: modelos de acción e intervención socioeducativa en el contexto europeo. Comunicación presentada al *I Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social*. Santiago de Chile, noviembre.
- Veiga Neto, Alfredo (1997). Michel Foucault y la educación: ¿hay algo nuevo bajo el sol?. En *Crítica pos-estructuralista y educación*. Alfredo Veiga Neto, comp. Barcelona: Laertes.
- VV.AA. (2002). Comunidades de aprendizaje: una experiencia de participación de toda la comunidad educativa para mejorar la calidad de la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía No. 316*. Septiembre. pp. 39-67. Barcelona.
- Weber, Max (1949). *The Methodology of the Social Sciences*. New York: Free Press.
- Wenger, Etienne (2001). *Comunidades de práctica*. Barcelona: Paidós.
- Wolf, Eric R. (1966). Kinship, Friendship, and Patron-Client Relations in Complex Societies. En *The Social Anthropology of Complex Societies*, M. Banton (ed.), London: Tavostock