

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PATAGONIA SAN JUAN BOSCO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
SEDE TRELEW**

Cátedra: PEDAGOGÍA

Profesores: Historia, Geografía, Letras, Matemática, Ciencias Biológicas y Ciencias Naturales.

Año Académico: 2007

TRABAJO PRÁCTICO N° 3

Tema: “Problemáticas de la escuela actual y proyección futura”

Encuadre:

“ La escuela asume el papel de entidad educativa por antonomasia, amplía su duración y multiplica objetivos y actuaciones. Las familias piden a la escuela que dé más y que compense las deficiencias familiares y sociales. La escuela se convierte en un lugar de sociabilización, de recuperación, de terapia..” nos dice el pedagogo italiano Francesco Tonucci,.

Por otro lado, mucho es lo que desde la docencia se piensa y se expresa en contundentes discursos con respecto a la violencia, fenómeno que irrumpe a diario en nuestras escuelas, pero sobre el que no siempre se sabe muy bien que hacer cuando adquiere entidad de realidad. Se reconoce que sus orígenes están en el campo de lo social, que tiene como sostén la dura realidad económica, que está relacionado, muchas veces, con las experiencias vinculares del entorno familiar. Pero estos discursos pocas veces rozan los modos de intervenir para revertir y transformarlos, y la realidad nos enfrenta con escenarios escolares que registran altos índices de deserción, repitencia y distintas formas de fracaso escolar, generando un clima educativo altamente conflictivo con expresiones cada vez más frecuentes de desganado y aburrimiento juvenil y falta de indicios por revertirlas, sumándose a ellas situaciones familiares conflictivas y desarticuladas, todo lo cual conforma distintos escenarios concluyentes, que tienen a los alumnos, docentes e instituciones como protagonistas.

Los textos trabajados en clase y seleccionados por el equipo de cátedra, constituyen un aporte para analizar las diferentes perspectivas de esta realidad.

Propósitos:

- Identificar la realidad educativa actual a partir de nuestras instituciones educativas.
- Reconocer las formas y expresiones de violencia escolar.
- Reconocer la escuela a partir de su espacio privilegiado de trabajo docente: el aula.
- Resignificar el material teórico analizado en esta unidad de nuestro programa, a la luz de los datos aportados por la selección de los materiales que se anexan.

Material de trabajo:

- Romero Chamorro, Sergio Fabián: “El aula como espacio simbólico”, Congreso de la OCS, (Organización de la Cybersociedad), Cataluña, España, 2006.
- “Culturas juveniles y educación: pedagogía crítica, estudios culturales e investigación participativa” en “Los jóvenes: múltiples miradas”, UNC, Neuquén, 2004 y “Memorias del VII Congreso de ALAIC”, La Plata, 2004.
- Noel, Gabriel: “Una aproximación etnográfica a la cotidianeidad, el conflicto y la violencia en escuelas de barrios populares”, en “Miradas interdisciplinarias sobre la violencia en las escuelas”, MCEyT, Buenos Aires, 2006
- Desconexión: entre la escuelas y los alumnos, Diario La Nación, 26/02/06
- Freire, Paulo: “El grito manso”, op. cit., Cap 4, 5 y 8
- Clases teóricas y actividades desarrolladas hasta el momento

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PATAGONIA SAN JUAN BOSCO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
SEDE TRELEW**

Consigna:

Formar grupos de 3, máximo 4 miembros, leer y discutir el material propuesto, teniendo tener en cuenta las siguientes cuestiones:

- Identificar los rasgos materiales y simbólicos del aula de clase y la evolución histórica y pedagógica de los mismos
- Reconocer los aspectos sustantivos de las culturas juveniles actuales, y cómo son conocidos miento y considerados por la cultura escolar
- Analizar algunos casos de vínculos entre escuelas y alumnos actuales
- Reflexionar sobre lo analizado y visualizar algunas alternativas superadoras de estas situaciones desde propuestas teórico pedagógicas concretas.

Elaborar un escrito breve (de no más de tres páginas escritas en PC o cinco manuscritas) que exprese las conclusiones del grupo. En dicho escrito procurarán apropiarse de cuestiones conceptuales significativas para su formación de los futuros docentes, elaborando conclusiones de los aspectos más relevantes y planteando alternativas para afrontar los desafíos que plantea la realidad del aula en la actualidad.

Criterios de evaluación:

- Se tendrán en cuenta el intercambio con los compañeros, la producción grupal, el logro de acuerdos, y el respeto por las opiniones individuales,
- la expresión escrita,
- la apropiación de los conceptos teóricos, el abordaje pedagógico de las cuestiones analizadas y la relación con las propuestas de la pedagogía de la liberación y el paradigma de la educación popular.

Pautas de presentación:

Escrito legible, firmado por todos los miembros integrantes del grupo. Abrochado y con una portada en la cual se consignará Universidad, Facultad, Cátedra, Comisión, Número y Tema del trabajo práctico, nombres completos de los alumnos, carreras que cursan, lugar y fecha.

FECHA DE ENTREGA: 27 de setiembre de 2007 (habrá una instancia de socialización de los trabajos en la case del día 25 de setiembre)

FECHA DE RECUPERATORIO: 7 días después de la entrega de los trabajos corregidos.

Domingo 26 de Febrero de 2006

Educación

Link corto: <http://www.lanacion.com.ar/783721>

Desconexión: entre la escuela y los alumnos

En la Argentina, coinciden los expertos, el sistema educativo no se adaptó a las nuevas realidades de una generación que creció en el vértigo de Internet y el zapping. Qué proponen los especialistas. Por Amalia Eizayaga

Las ciberculturas. El hipertexto. La música tecno, el rock y la cumbia. Internet. Las pantallas. El piercing y los tatuajes. La atención múltiple. El zapping. El alcohol, la droga y el sexo, más accesibles. Todo es vértigo. Hay que vivir el presente.

Los jóvenes -al menos, gran parte de ellos- ya no son lo que eran. Transcurren sus vidas en un mundo que los adultos con frecuencia no comprenden. Y si muchos padres están hoy desconcertados, la escuela media más aún, ya que se enfrenta día a día con un escenario para el que no está preparada: el surgimiento de formas juveniles cada vez más variadas y complejas, inmersas en un mundo tecnológico que les resulta "natural".

Vale, entonces, la pregunta: ¿cómo hace la escuela para superar el creciente divorcio que, según muchos especialistas, existe entre la cultura escolar y las culturas juveniles? ¿En qué medida esta distancia es la causa de que -según consta en las cifras oficiales- casi cuatro de cada diez chicos no terminen el Polimodal? No pocos docentes viven el fenómeno perplejos. Los alumnos -en sus formas de ser, pensar y sentir- son personas que les resultan desconocidas, que se alejan bastante del "estudiante ideal": no son más aquellos chicos de familias nucleares, que reconocían la autoridad del profesor por el sólo hecho de estar frente al aula. No. Ahora, el docente tiene que ganarse el respeto centímetro a centímetro. Día a día. Con todo tipo de estrategias. Y en la tarea, muchos fracasan.

Las clases ya comienzan en todo el país. En total, más de medio millón de alumnos cursarán en 2006 el Polimodal (correspondiente a los tres últimos años del secundario). Una matrícula que en los años 90 se amplió e incorporó nuevos grupos sociales, más pobres. Entre todos, conforman el eslabón más débil del sistema educativo. Los más difíciles de retener. Y también, los más difíciles de entender. "La evolución de la cultura juvenil no tuvo un impacto fuerte ni en los contenidos ni en la organización institucional de la escuela -reconoce Daniel Filmus, ministro de Educación, Ciencia y Tecnología en diálogo con LA NACION-. La escuela sigue siendo disciplinar, diferencia materia por materia, y hay una fuerte presencia del profesor-taxi", agrega, aludiendo a los docentes que dan clase en varios colegios y que no llegan a entablar una relación personal con sus alumnos.

Según Filmus, por un lado está el "modelo institucional" y, por el otro, las materias que "no están preparadas para las preguntas que los chicos se hacen". En este sentido, según el funcionario, la clave está en que la escuela incorpore "los elementos centrales de la cultura juvenil y que, al mismo tiempo

que cumple con los objetivos respecto de los aprendizajes, comience con las preguntas de los propios chicos". Pero antes de continuar con el debate, analicemos qué elementos producen este aparente "divorcio". Como afirma Emilio Tenti Fanfani, especialista en Educación del Instituto de Investigación y Planeamiento Educativo (IIPE-Unesco) el programa escolar tiene huellas de su momento fundacional: se basa en la "homogeneidad, sistema de continuidad, coherencia, orden y secuencia únicos". En tanto, "las nuevas generaciones son portadoras de culturas diversas, fragmentadas, abiertas, flexibles, móviles e inestables", entre otras características. Otros ejemplos: el libro, el pizarrón y el borrador, la disciplina, la división por materias y la inercia escolar se contraponen a la agilidad, la respuesta simultánea y rápida a diversos estímulos, la primacía de lo audiovisual y la satisfacción instantánea a la que están acostumbrados los chicos.

¿Y los docentes? Si bien consumen medios de comunicación audiovisuales (más de siete de cada diez ven televisión y escuchan radio diariamente), no tienen un contacto fluido con las computadoras, según una encuesta realizada entre casi 2400 educadores argentinos. El relevamiento forma parte del libro *La condición docente*, que el IIPE-Unesco presentó el año último y que ofrece los datos más actualizados hasta el momento.

Según el estudio, la mitad de los docentes -en particular los de nivel medio- poseen computadora en el hogar, y poco más de un tercio tiene acceso a Internet. Pero el uso concreto de la computadora para producir textos escritos es escaso y presenta una amplia diferencia según los quintiles de ingreso per cápita del hogar. Así, el 63,2% de los docentes del 1º y 2º quintil (los más pobres) no la utiliza nunca, comparado con el 40,9% del 3º y 4º quintil y el 23,8% del 5º quintil. A la vez, más de siete de cada diez no utiliza nunca el correo electrónico.

Mientras, datos de la consultora Carrier y Asociados indican que existen unos dos millones de menores de 18 años que acceden a Internet, de los cuales el 55% se conecta diariamente; en un 85% lo hacen con fines personales y en un 15% por estudio. Son la generación que nació con la PC.

Evaristo Carriego, investigador de Flacso, estudia la relación entre las ciberculturas y las culturas juveniles. Según dice, las computadoras brindan a los jóvenes una serie de elementos, que a su vez tienen varias consecuencias. "Lo primero que les otorga es poder sobre la información y una sensación de libertad e instantaneidad -dice-. Y el espacio y el tiempo cobran así otra dimensión".

"El docente no necesariamente se ve cuestionado pero no está al tanto de todas las cosas que pasan por las cabezas de los jóvenes -continúa Carriego-. La velocidad, el manejo y la visión del mundo que tienen son diametralmente opuestos. El adulto ve el mundo de manera local mientras que un adolescente acostumbrado a manejar por Internet lo ve de manera global".

La computadora es también una herramienta difícil de "controlar". ¿Cómo hace un docente, por ejemplo, para saber qué hacen los chicos en el aula con las

PC, allí donde las hay? Mientras el profesor explica algo, los chicos pueden estar entrando en páginas web, chateando entre sí, abriendo otros programas y? simultáneamente, siguiendo la clase.

Las nuevas tecnologías hacen que la escuela pierda el monopolio de la información y del saber. Para ejemplificarlo, Carriego comenta: "Cuando uno pregunta a los chicos de dónde sacan información, dicen de Google. No dicen de los libros, de mis profesores, de mis padres?" De hecho, los jóvenes de hoy son parte de la primera generación que tiene a la computadora como algo natural. Y si bien muchos no tienen acceso en sus casas o en el colegio, la proliferación de los ciber a un costo relativamente bajo -alrededor de un peso la hora- hace que también en los sectores más pobres la red no sea algo ajeno, sugiere Carriego. Los docentes, en tanto, en la otra vereda. Para la mayoría, aprender a usar la PC e integrarla a su vida diaria requiere un esfuerzo y una disposición adicionales. Se genera así no sólo una brecha de acceso -entre quienes tienen o no computadora- sino también una brecha generacional.

Los saberes y los medios

"A los adultos nos resulta más difícil procesar este cambio cultural -sostiene Laura Manolakis, directora de la Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional de Quilmes-. ¿Qué está en juego? La supremacía de los saberes entre la escuela y lo massmediático, pelea en que la escuela parece decididamente ponerse en el lugar de la derrota". Según Manolakis, no se trata tanto de la competencia entre la escuela y los aparatos (por ejemplo, libros v. Internet) sino de la escuela frente a la massmediatización de la cultura, en todos los órdenes. Para resolver esta encrucijada, dice la especialista, la escuela intenta reciclarse pero dentro de su formato tradicional. Y eso no alcanza.

En cuanto a los jóvenes, muchas cosas se han modificado. Sergio Balardini, psicólogo y miembro del proyecto Juventud de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), afirma que los adolescentes de hoy construyen su identidad más tempranamente. Y lo hacen ya no desde en un lugar específico - como sucedía antes con la familia o la escuela- sino en una secuencia de lugares.

El mercado de consumo, los medios de comunicación y -en particular, para muchos jóvenes- la calle, son lugares de socialización y de creación de identidad.

A esto se suma -dice Balardini- la modificación en las instituciones más tradicionales. Por un lado, hay distintos tipos de familia (ensambladas, de padres divorciados, monoparentales, etc.) y las relaciones de poder entre el varón y la mujer han cambiado: la mujer sale a trabajar y el hombre no es proveedor ni dueño de la verdad. Hay más negociación. Por el otro lado, estos cambios influyen en la escuela, donde la autoridad ya no es "algo que se baje verticalmente sino que se gana y se construye".

Elena Duro, oficial de Educación de Unicef Argentina, hace otro aporte al

debate: "Una de las finalidades prioritarias de la educación es la transmisión de conocimientos y cultura. En este sentido, la indiferencia de la escuela hacia temas emergentes de las culturas juveniles es una tensión a resolver, pero no constituye el mayor de los problemas que hoy enfrenta la educación destinada a adolescentes y a jóvenes en el país", afirma. Añade que existen tantas culturas juveniles como grupos de pertenencia a barrios, comunidades, tribus, áreas temáticas o sectores sociales. No hay una cultura adolescente a transmitir, su variedad se relaciona con la diversidad de adolescencias que existen. "Es importante que la escuela deje de actuar y de ver a los adolescentes como si fueran un todo homogéneo", aclara.

Para Jorge Levoratti, director de Educación Polimodal y Trayectos Técnicos Profesionales de la provincia de Buenos Aires, siempre hubo una distancia entre la institución escolar y los jóvenes. "La escuela como institución es una entidad social que ha surgido con la finalidad de normalizar conductas y, en este sentido, siempre ha habido una distancia entre la espontaneidad del ser juvenil y el deber ser de la escuela", explica a LA NACION. A su entender, "la generalización de 'los jóvenes' es una simplificación del problema, porque hay realidades distintas según sectores sociales y ámbitos territoriales". "Hay que asumir que el estudio es una actitud de esfuerzo; aprender demanda esfuerzo", recuerda el funcionario. En cuanto a la relación de los docentes con la tecnología, cree que "no es una cuestión insalvable. Hay que diseñar acciones que los incluyan y contenidos que despierten su interés", dice. "No es una responsabilidad de los docentes, sino de las políticas. Hay que desarrollar un acompañamiento que les permita hacer uso de las tecnologías".

La salida

Desde ya, no está todo perdido. ¿Qué puede hacer entonces la escuela para recuperar a los jóvenes, acompañarlos y, sobre todo, educarlos? "El maestro tiene que conocer al alumno real -dice Tenti Fanfani-. Tiene que conocer al sujeto, a esa chica, a ese chico, su lenguaje, sus gustos, preferencias, su estética. Tiene que incorporarse esta materia, culturas juveniles, en el currículo de formación docente". Y continúa: "Cuando un docente dice 'a estos chicos no les interesa nada', no es cierto, en realidad debería estar diciendo 'no les interesa nada de lo que yo les estoy contando'". Según el especialista, el deber del docente es generar el interés en el alumno. Para esto, Tenti Fanfani también apunta a las nuevas tecnologías. "Un trabajador de la cultura no puede no tener acceso a las tecnologías. Tendría que haber un programa nacional de acceso barato para docentes, para que puedan familiarizarse", dice.

En este sentido, Filmus dice que se han distribuido casi 50.000 PC en lo que va de su gestión y la idea es llegar a las 100.000 el año próximo. A esto se suma el acuerdo que realizó con el gurú de la era digital, Nicholas Negroponte, de comprar un millón de laptops a 100 dólares hacia 2007. "No sólo estamos comprando y equipando, sino haciendo una capacitación masiva", explica el ministro.

Para Elena Duro, "hoy se puede constatar una necesidad de hacer de la escuela una institución convocante, y desde esta necesidad aparecen las

culturas juveniles como una de las vías para canalizar cierto déficit que hace tiempo atraviesa la escuela por muchas otras razones". Y añade: "Es necesario hacer de la escuela una institución amigable, pero no nos confundamos, el aprendizaje es esfuerzo, trabajo y dedicación. Este esfuerzo será provechoso en la medida en que se pueda motivar y hacer que los adolescentes accedan a aprendizajes a través de temas y problemas pertinentes a una formación que los habilite de verdad para poder insertarse en una sociedad cada vez más compleja y competitiva".

En algo coinciden todos. Más allá de sus falencias y problemas, la escuela sigue teniendo un rol fundamental en los adolescentes. Y, como afirman muchos: ¿si no es en la escuela, en qué otro lugar mejor pueden estar hoy?

EL AULA COMO ESPACIO SIMBÓLICO

Sergio Fabián Romero Chamorro

1. El aula como lugar donde se enseña y aprende. El aula como efecto del discurso pedagógico.

Podría comenzar este texto afirmando un aula es un pórtico, o un patio con higuera, y no estaría errado. Los Estoicos o Sarmiento no me dejarían mentir.... Sin embargo, y tal como lo indican tanto la definición de la Real Academia Española como la acepción popular, un aula es entendida hoy como la "sala donde se celebran las clases en los centros docentes".

El término inglés, classroom, refleja más ampliamente lo afirmado en el párrafo precedente al integrar el vocablo room, sala, pero también lugar, espacio. Por lo que aula pasa a ser un "espacio de clase".

En todos los casos, lo que hace que un aula sea tal, es la praxis que en ella se realiza. El aula, entonces, es aula en tanto efecto de la acción de enseñar y aprender. El aula es aula en tanto efecto de la acción pedagógica. Y ¿qué es la Pedagogía, sino un tipo de discurso? (1) Por lo que puedo afirmar que el aula es aula en tanto efecto del discurso pedagógico.

Sin embargo, esta reflexión no fue necesaria hasta ahora. No era importante plantearse al aula en estos términos. ¿Por qué? Porque hasta el advenimiento de la virtualidad (de la mano de Internet, por poner un hito con el que popularmente se la asocia (2)), no había posibilidad de que varias personas se encontrasen para enseñar y aprender (ejercieran la praxis educativa) sino en un lugar físico común.

Es la virtualidad la que aporta un aparente "nuevo problema" en forma de "aula virtual", pero que en realidad es una nueva problematización que alcanza a todas las versiones de aula, incluidas las tradicionales (3).

2. La materialidad/realidad del aula. El aula desde la perspectiva de la arquitectura escolar y la tecnología educativa.

Antes de los cuestionamientos que surgieron en estos nuevos contextos, el aula tenía un status de materialidad/realidad indiscutida constituida por varios elementos: la estancia o salón, el mobiliario, el pizarrón, las ventanas (4). El aula integraba "naturalmente" determinadas tecnologías que servían a sus propósitos, ligados a la acción de hablar, dictar, leer y manuscibir.

La arquitectura escolar surgió como un planeamiento que optimizaría racionalmente el control disciplinario que la Escuela, como ejecutora de la alianza Padres / Estado, ejercería sobre los cuerpos y las mentes infantiles con el objeto de la inserción plena y productiva en la Sociedad, y la formación de ciudadanos del Estado. Michel Foucault, en su obra "Vigilar y castigar" (5) hace un exhaustivo análisis de la disciplina, tanto en la Prisión como en la Escuela.

Y la disciplina procede ante todo a la distribución de los individuos en el espacio, para lo cual emplea varias técnicas: la clausura (especificación de un lugar heterogéneo a todos los demás y cerrado en sí mismo); el emplazamiento funcional (es decir, espacios altamente codificados para seres humanos y cosas); la distribución analítica del espacio ("a cada uno, su lugar; y en cada emplazamiento, un individuo").

De aquí que, a partir del Siglo XVIII el aula escolar se conforma como contenedora de una clase compuesta de elementos homogéneos – individuos colocados uno al lado del otro bajo la mirada vigilante del maestro – que realizan la misma actividad inserta en una secuencia graduada. La escuela, bajo esta forma, se vuelve "una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar". (6)

La Pedagogía moderna, basada en la clasificación y seriación de sujetos y contenidos, registros, ejercicios programados, etc., desarrolla tecnologías disciplinarias tanto materiales como de gestión, tendientes a la optimización de los procesos:

- Divide la duración en segmentos sucesivos o paralelos, cada uno de los cuales debe llegar a un término especificado, en suma descomponer el tiempo en trámites separados y ajustados.
- Ordena estos trámites según un esquema analítico.
- Fija un término a cada segmento mediante la aplicación de una prueba (el "examen") cuya función es medir el rendimiento absoluto (respecto de lo enseñado) y relativo (respecto de sus compañeros) y garantizar la homogeneidad del producto.
- Dispone "series de series" de manera que cada individuo se encuentre definido en un punto de esta serie temporal, punto que define su nivel o rango.

Estos nuevos espacios y tiempos disciplinarios permiten el surgimiento de un nuevo "saber-poder": el saber pedagógico y la ciencia de la administración.

La clase en la pedagogía disciplinaria con su espacio definido, el aula, y su seriación del tiempo, marca así una ruptura del tiempo "global" de la instrucción medieval.

Espacio - organización y distribución en el aula - y Tiempo – segmentación y seriación de la actividad- se vuelven categorías analíticas básicas para la disciplina, que aumenta las fuerzas en términos de utilidad y las disminuye en términos políticos de obediencia.

Sin embargo, como veremos en el próximo apartado, estas categorías deberán ser resignificadas a partir de la aparición de un nuevo elemento.

3. Los desafíos del "aula virtual"

"Virtual" es un adjetivo que prolifera en nuestros días. Aparece ligado a sustantivos tales como "realidad", y también a "aula".

En este último caso, aparece frecuentemente inmerso en un discurso político-educativo de corte tecnocrático que, a caballito de las TICs, anuncia una dimensión completamente nueva; una división de aguas tajante con las formas anteriores de educación, que es tan exaltada como vilipendiada, y que genera entusiastas y detractores por igual.

Sin embargo, para comprender su sentido y tomar decisiones sobre su utilización, es muy importante repensar esta concepción de origen. Para ello, el aporte del filósofo esloveno Slavoj Žižek (7) es especialmente importante para la transformación de las "clases en aulas virtuales".

¿Qué ocurrirá, entonces, con la clase y por consiguiente, con el aula virtual?

Siguiendo el mismo hilo argumental, primero debemos desenmascarar el mito de la "clase real" supuestamente posible "antes" de la llegada del "aula virtual" – parafraseando a Žižek-, para entender que tampoco hay ruptura radical entre clase "real" y clase "virtual", ni entre pedagogía "real" y "virtual". Y que la Pedagogía en su totalidad, tiene que ser repensada a la luz de la nueva problematización.

4. Presencia o Distancia en Pedagogía

Tomando la estructura argumentativa del filósofo francés Jean-Luc Nancy (8), debemos comprender la conjunción "o" del título precedente simultánea y alternativamente en sus valores disyuntivo o conjuntivo:

- Según el primero, hay que elegir entre Presencia o Distancia, pues una significa la exclusión de la otra.
- Según el segundo, Presencia o Distancia, indiferentemente nos conducen a un mismo resultado (que queda por determinar).

Aplicándolo al aula, la interpretación disyuntiva de la frase lleva a identificarla - en su acepción de espacio material/real - como lugar de presencia, el ámbito "natural" de la acción pedagógica tal como la conocemos tradicionalmente; y por consiguiente, toda acción que no se lleve a cabo en ese ámbito - posibilidad de "conurrencia" efectiva de los que enseñan y aprenden en un espacio físico común para realizar dicha acción pedagógica - es entendida como "a distancia" y por lo tanto, de características radicalmente diferentes a las acciones llevadas a cabo en lo presencial y, muchas veces, entendidas como imitaciones más o menos logradas de las acciones presenciales (con la carga negativa y descalificadora que supone toda imitación respecto del original - aula "virtual" como distorsión monstruosa del aula "real", parafraseando al filósofo esloveno...).

¿Y cómo circulaban particularmente esos saberes al interior de las aulas de las escuelas gobernadas por ese saber/poder pedagógico-disciplinario? Lo hacían poniendo el énfasis en la graduación, la serie y la secuencia de inscripción de esos saberes estandarizados e uniformes en la "tabula rasa" (la "pizarra en blanco") que, se suponía, eran las mentes de los educandos.

Enseñar todo a todos, gradual y homogéneamente fue la utopía comeniana expresada en la Didáctica Magna. Analicémosla un poco más detenidamente.

" Enseñar todo a todos...": teniendo en vista a la Pedagogía como discursividad, la frase afirma que puede decirse todo de algo. La concepción de universalidad como cerrada y completa; universo de discurso isomorfo al universo "real" que no deja nada fuera de sí. "...gradual y homogéneamente": la posibilidad cierta de decir todo de algo conlleva a la preeminencia del Emisor (supremacía cuyos rastros quedan registrados en la etimología de alumno: a-lumni: sin luz, que debía ser "iluminado" por el portador de la antorcha del saber: el maestro...) y al interés extremo en la codificación (en el proceso de enseñanza y en las tecnologías y técnicas implícitas), ya que asume que el proceso de decodificación es una copia especular del de emisión. Ya se habrá advertido la utilización, para el análisis precedente, de los elementos del modelo de comunicación desarrollados en las primeras décadas del Siglo XX.

5. La U-topía del aula

Etimológicamente, el término utopía viene del griego οὐ, no, y τόπος, lugar. Surge del nombre de una isla en la que se desarrolla una sociedad perfecta, en la obra del mismo nombre que Tomás Moro escribiera en 1516. En "Utopía", la obra más importante e influyente del autor, se plantea el problema de la legitimidad y la

fundamentación del poder. Inaugura el pensamiento político de la modernidad, junto con Maquiavelo (*El príncipe*) y La Boétie (*Discurso de la servidumbre voluntaria*).

Retomando la etimología, puedo enunciar tras la argumentación que el aula puede ser entendida hoy como u- tópica, no ligada a una materialidad/ realidad física, imposible de ser categorizada desde la concepción kantiana de espacio – tiempo, y que obliga a una resignificación de la categoría Espacio en un desplazamiento desde la concepción euclídea (métrica) a una concepción topológica, y de la categoría Tiempo, teniendo en cuenta el pasaje de la metáfora de la línea, propia de la escritura como tecnología dominante, al punto que, según Lévy, corresponde al tiempo de la informática como tecnología intelectual primaria.

A su vez, esta concepción ayuda a entender que las "sociedades de control" difieren de las disciplinarias, y ya no justifican el control de los cuerpos mediante la codificación del espacio físico. Las tecnologías educativas dejan de ser disciplinarias, y cae junto a esta concepción la oposición presencia / distancia.

De acuerdo a lo expuesto por Narodowski, toda pedagogía comprende una utopía, en el sentido de "plan, proyecto, doctrina o sistema optimista que aparece como irrealizable en el momento de su formulación" (9) que opera como ideal y motor de la discursividad. Según el autor, en los años de instauración de las sociedades de control, se empequeñecieron. Pasaron de la utopía de qué, a la utopía del cómo...

¿Qué utopía reclamaremos en nuestra "búsqueda de armas" para "luchar" en el marco de las Sociedades de Control?

Creo importante traer la última gran utopía latinoamericana moderna: la de Paulo Freire y su planteo de "la Educación como práctica de la libertad". Pero una libertad como valor universal, resignificado desde lo que Pierre Lévy plantea como la nueva concepción de universal propia de la cibercultura. "Con la cibercultura (...) la noción de universal (...) no implica una totalización de sentido." (9)

Entonces ya no es la Libertad como ideal totalizante (el que lleva a las falsas disyuntivas como "libertad o muerte"), sino los grados de libertad que un sujeto que no puede decir todo de algo, porque no puede saber todo de algo por estructura, gana a partir de reconocer ese vacío, esa "falta", esa "Verdad" que queda frente a un "saber no-todo", "docta ignorancia" del objeto (ya atrapado y definido por el discurso).

U-topía que el aula como espacio simbólico vuelve tangible como efecto de un discurso pedagógico, permitiendo la existencia de una Utopía pedagógica que nos ayude a ganar los grados de libertad en la Sociedad de control.

El estudio socio-técnico de los mecanismos de control, captados en su aurora, debería ser categorial y describir lo que está instalándose en vez de los espacios de encierro disciplinarios, cuya crisis todos anuncian. Puede ser que viejos medios, tomados de las sociedades de soberanía, vuelvan a la escena, pero con las adaptaciones necesarias. Lo que importa es que estamos al principio de algo. (...) En el régimen de las escuelas: las formas de evaluación continua, y la acción de la formación permanente sobre la escuela, el abandono concomitante de toda investigación en la Universidad, la introducción de la "empresa" en todos los niveles de escolaridad. (...) Son ejemplos bastante ligeros, pero que permitirían comprender mejor lo que se entiende por crisis de las instituciones, es decir la instalación progresiva y dispersa de un nuevo régimen de

dominación. (...) Muchos jóvenes reclaman extrañamente ser "motivados", piden más cursos, más formación permanente: a ellos corresponde descubrir para qué se los usa, como sus mayores descubrieron no sin esfuerzo la finalidad de las disciplinas. (10) Creo que la Educación tiene "algo que ver" con ese descubrimiento.

[1] Cfr. NARODOWSKI, Mariano (1999) *Pedagogía*, Bernal: UNQ, y (1994) *Infancia y poder. La conformación de la Pedagogía moderna*, Bs.As.: Aique.

[2] Siguiendo las enseñanzas de Heidegger y de Lacan que se habló de virtualidad mucho antes que apareciera Internet, y aun las computadoras electrónicas.

[3] Cfr. *El desafío del aula virtual, más adelante*.

[4] Cfr. DUSSELL, I. y CARUSO, M (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar.*, Bs.As.: Santillana, Cap. 1,

[5] FOUCAULT, Michel (1989) *Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI. Especialmente,

[6] FOUCAULT, op. cit. pág. 151.

[7] ŽIŽEK, Slavoj (1994) *El espectro de la Ideología* en ŽIŽEK, Slavoj (comp.) *Ideología. Un mapa de la cuestión*, Buenos Aires: FCE, 1994, pág. 8 (SFR: Las negritas son mías)

[8] NANCY, Jean-Luc (2003) *La creación del mundo o la mundialización*. Buenos Aires: Paidós, prólogo.

[9] NARODOWSKI, Mariano (1999) *Pedagogía*, Bernal: UNQ

[10] DELEUZE, Gilles 1991. *Postdata sobre las sociedades de control* Ed. Nordan, Montevideo,

Publicado en *Los jóvenes: múltiples miradas*, UNC, Neuquén 2004
También en *Memorias del VII Congreso de ALAIC*, La Plata 2004

Culturas juveniles y educación: pedagogía crítica, estudios culturales e investigación participativa

(La cumbia villera y concheta, el rock de la calle y la escuela)

Gabriel Kaplún

Junto al autor integran el equipo promotor de la investigación Leticia Fraga, Elisa Martínez, Alberto Blanco, Álvaro Berro y Martín Martínez, integrantes de la cátedra de Comunicación Educativa y Comunitaria (Ciencias de la Comunicación – Universidad de la República, Montevideo, Uruguay).

Investigar junto con docentes y estudiantes de enseñanza media las culturas juveniles puede ser un camino para repensar críticamente el aula y las instituciones educativas.

Los conflictos socio-culturales que emergen, a veces con violencia, ayudan a entender el contexto y los mundos juveniles en juego. Construir pedagógicamente estos conflictos es un desafío complejo pero necesario y útil para reconstruir una educación con sentido para la vida de estudiantes y docentes. El marco conceptual y algunos avances de una investigación en curso¹ sugieren caminos para intentarlo.

Nuestro "objeto" de estudio puede definirse provisoriamente en los siguientes términos: *los conflictos entre las culturas juveniles y con el mundo adulto y su relación con los conflictos pedagógicos al interior de los sistemas educativos*. Y nuestro objetivo: *ayudar a repensar críticamente el aula y las instituciones educativas potenciando pedagógicamente los conflictos culturales en juego*.

Intentaremos mostrar la forma en que los hemos ido construyendo a partir de experiencias y preocupaciones surgidas en el trabajo con docentes e instituciones educativas y de múltiples lecturas y relecturas sobre estudios culturales y pedagogía crítica.

El malestar docente y la huida de los jóvenes

Nuestro punto de partida –y esperamos que de llegada- es fundamentalmente práctico.

Se trata nada más, y nada menos, que de atender la preocupación –y el malestar- de los docentes con lo que trabajamos desde hace años en procesos de formación y que trabajan a su vez cotidianamente con jóvenes y adolescentes. En distintos países latinoamericanos, entre profesores de universidades o de enseñanza media, a lo largo de muchos cursos y talleres de formación docente surge, una y otra vez, lo que podríamos denominar "el malestar docente con la cultura juvenil". O con las culturas juveniles, si queremos ser más rigurosos, aunque aparezcan en primera instancia como una masa indiferenciada, donde las "sutiles" diferencias entre metaleros o rastas, planchas o chetos, escapa a la comprensión de los docentes... mientras sus alumnos se escapan por las ventanas de sus aulas. Escape metafórico pero también literal muchas veces, en cuyo caso ya no suelen volver más.

Para los docentes burocratizados –como gustaba llamarlos Paulo Freire (1988)- esto es a lo sumo una molestia que se resuelve con más rigor o, al contrario, con cada vez menos exigencias para con sus estudiantes y para consigo mismos. Quien aprende aprende, y quien no, allá él. Otros están más preocupados: ¿cómo lograr que sus alumnos vuelvan, que no se "escapen" cada día, cada minuto? Comienza entonces la búsqueda de recursos, en lo posible de recetas: algo que vuelva más atractivo al decaído espacio educativo.

Esta búsqueda lleva a muchos docentes a interrogar al campo pedagógico, al comunicacional y, a veces, al de los estudios culturales. De nuestro aporte, situado principalmente en la intersección comunicación-educación, suelen esperar inicialmente dos cosas. Por un lado "dinámicas" que activen la interacción con sus alumnos. Por otro lado esperan medios y materiales que faciliten la transposición didáctica de un modo más "moderno" y atractivo que, se supone, sintonizará mejor con sus jóvenes estudiantes, nacidos con la televisión color. No desatendemos estas demandas iniciales pero las problematizamos.

Hacemos notar por ejemplo que el uso que suele hacerse de muchas dinámicas, tecnologías y medios en las aulas no pasa de ser un gesto modernizador sin cambios pedagógicos ni

comunicacionales profundos (Martín Barbero 2000, Kaplún 2002). Que por el contrario, estos vuelven a reafirmar al docente como emisor único y a los estudiantes como receptores de un saber dado, que no pueden construir ni reconstruir.

Algo que ya era problemático para Vygotski o Freire, pero que hoy además no logra sostenerse ni siquiera como fachada, ante la creciente pérdida de legitimidad social de las instituciones educativas en general y de los docentes en particular.

Reenfocar la relación comunicación-educación pasa entonces fundamentalmente por repensar las propias concepciones educativas y comunicacionales e iniciar el camino desde los modelos exógenos a los endógenos, del énfasis en la enseñanza y la transmisión de saberes al énfasis en la formación, el aprendizaje y la construcción colectiva en una perspectiva dialógica. Pero iniciar el diálogo requiere del docente en primer lugar una gran capacidad de escucha y un esfuerzo serio por conocer y comprender a sus estudiantes.

Y es aquí donde lo cultural hace su aparición inevitable: conocer a los jóvenes implica conocer su/s cultura/s. Códigos lingüísticos, gustos musicales o usos del cuerpo pueden aparecer en primera instancia como marcas superficiales de afirmación identitaria o imposiciones de la cultura de masas globalizada. Estas lecturas señalan intuiciones certeras pero que se revelan insuficientes. Insuficientes como lecturas de realidad, pero sobre todo insuficientes como herramientas para actuar en la práctica educativa, en tanto vuelven a parar al docente sobre la tarima desde la que mira y juzga. Un lugar desde el cual el diálogo difícilmente avance.

Tratamos entonces de ir más allá, en una dirección que nuestra investigación buscará profundizar. Problematizando la demanda de origen, acentuando tal vez inicialmente el malestar docente con la cultura juvenil, pero sin dejar de ofrecer alguna respuesta a aquellos que creen que las instituciones educativas pueden y deben seguir teniendo algún sentido para los jóvenes, en tanto sean espacios para construir sentidos.

Pedagogía crítica y estudios culturales

La tradición teórica de la llamada pedagogía crítica ha tenido en América Latina un desarrollo importante sobre todo a partir de Paulo Freire. Sin duda las muy diversas prácticas encuadradas en lo que se ha llamado educación popular han significado un aporte valioso al pensamiento crítico latinoamericano y a la construcción de alternativas en el campo pedagógico. Esta tradición sin embargo no ha desarrollado suficientemente, a nuestro juicio, dos aspectos: el trabajo crítico dentro de los sistemas educativos y los problemas del diálogo intercultural. Como dirían Giroux y McLaren (1998), tal vez ha existido un mayor desarrollo de la teoría crítica *sobre* la escuela que *para* la escuela. Y a la hora de plantear alternativas la educación popular ha sido vista y practicada más como una alternativa fuera de los sistemas educativos que como una posibilidad de transformación concreta desde ellos, campo que quedó entonces más disponible para la renovación de las pedagogías tecnicistas. La adhesión implícita al paradigma reproductivista ha hecho perder de vista muchas veces los conflictos presentes al interior de los sistemas educativos, verdaderos campos de lucha no sólo entre posturas pedagógicas de docentes y teóricos, sino también espacios donde los sectores populares ejercen larvadas resistencias y procesos de apropiación. Esta perspectiva ha sido mejor visualizada por estudios etnográficos en el campo de la educación pero tal vez ha faltado un encuentro más profundo entre estos análisis y la construcción de prácticas pedagógicas alternativas concretas.

El segundo problema que mencionábamos tiene que ver con la conceptualización de lo cultural en el pensamiento de raíz freiriana. Sobre todo las primeras obras de Freire, en este sentido, adoptan una posición ambigua. Por una lado hay una insistencia en el diálogo de saberes, pero por otro hay también una calificación de ese pensamiento "otro" como ingenuo, mágico, etc. Frente a él se postula la concientización como comprensión científica y objetiva de la realidad (Freire 1980). Lo que puede haberse perdido en este trayecto es la comprensión profunda del otro como una alternativa epistemológica, como un modo distinto de conocer, donde lo mágico, por ejemplo, puede ser un modo de resistir de una cultura, de un modo de vida, de un mundo de vida (Ganduglia 2001).

Quizás necesitamos todavía "descolonizar" el pensamiento, entender al otro desde su lógica y no sólo desde la "objetividad científica", profundizando la idea misma del diálogo de saberes. La búsqueda de un pensamiento fronterizo (Mignolo 2000) puede ir entonces de la mano de la búsqueda de pedagogías fronterizas (Giroux 1997).

Comprender que la escuela misma puede ser, para muchos jóvenes una frontera sociocultural, la emergencia de un espacio simbólico que puede dar lugar a nuevos horizontes de sentido (Duchatzky 1999).

Aunque los estudios sobre las culturas juveniles han tenido un desarrollo importante desde hace al menos una década en América Latina su incidencia en el campo educativo concreto ha sido también débil todavía: cultura escolar y cultura juvenil aparecen como mundos desvinculados en las prácticas educativas dominantes (Rodríguez 2002). Los educadores necesitan construir alternativas pedagógicas capaces de dialogar con las culturas juveniles y la pedagogía crítica debe ser capaz de ofrecer respuestas en este sentido. Los estudios culturales pueden aquí hacer un aporte importante y aprender mucho en diálogo con las prácticas educativas. La articulación entre conflictos culturales y conflictos pedagógicos, los encuentros-desencuentros entre culturas juveniles y cultura escolar parecen un terreno propicio para este avance teórico práctico.

Culturas, tribus, sensibilidades, trayectorias...

Nunca como hoy lo juvenil tiene marcas propias de identidad tan notoriamente diferenciales. Martín Barbero (1998) señala cuatro: "la devaluación de la memoria, la hegemonía del cuerpo, la empatía tecnológica y la contracultura política." La primera se expresa por ejemplo en los modos nómades de habitar la ciudad y los medios, haciendo zapping tanto por el espacio urbano como por la televisión o internet. La hegemonía del cuerpo, entre la erotización y la estetización, la liberación sexual y la dietas, aparece probablemente como la marca de lo juvenil mejor "vendida" a todas las edades. La empatía tecnológica de los jóvenes se expresa no sólo en la habilidad para moverse en las redes sino también en la complicidad expresiva con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, donde se configura una nueva oralidad, hecha de relatos audiovisuales e hipertextos. La contracultura política, que desborda y frecuentemente desprecia las formas organizativas tradicionales, se expresa en múltiples campos, desde el rock al graffiti, desde la esquina al estadio.

Los jóvenes que escapan de las instituciones educativas se encuentran con frecuencia en otros espacios, constituidos con códigos propios. El principal: la calle. Algunos simplemente están y pasan. Otros ganan un territorio, lo marcan, pintan sus paredes, lo ocupan (Russi 2001). Las "barras" o bandas juveniles generan su propio lenguaje oral e icónico, sus propios medios de comunicación, sus formas peculiares de expresión.

Desde el Sindicato Único Revolucionario de los Muchachos de la Esquina (Ganduglia 1995) a la banda Olivos de Guadalajara (Reguillo 1991), barras o bandas desbordan las nociones clásicas de organización, pero constituyen verdaderos organizadores de la vida de muchos jóvenes en todas partes. Formas de "organización desorganizada" que a veces irrumpe también en los espacios educativos, como ha sucedido en parte de las revueltas juveniles de la última década. (Zibecchi, 1997, 2001).

Las lecturas de lo juvenil desde las ciencias sociales latinoamericanas han seguido varios caminos. Unos buscan identificar las diferentes *tribus* que se constituyen en el territorio urbano (Filardo 2002). En torno principalmente a expresiones musicales o deportivas, cada tribu articula un conjunto de signos y rituales, crea sus códigos de lenguaje, se apropia de determinados espacios urbanos, etc. Otros reconstruyen los trayectorias y mapas vitales de los jóvenes (Serrano 2000), que van desde una mirada sobre la vida como espacio de goce hasta un verdadero "apuro por morir", desde un renovado sentido religioso a la insatisfacción permanente, el aburrimiento y el hartazgo como modo de estar en el mundo. Se mapean las prácticas y consumos culturales (Cerbino 2000) o las diferentes identidades socioculturales construidas por los jóvenes, cada una con cierta visión del mundo y propuesta de acción, ciertos sectores sociales predominantes, una "socioestética" y dramatización propias, géneros musicales y drogas asociadas, etc. (Reguillo 2000a).

Para nuestro trabajo optamos inicialmente por combinar más de una de estas miradas.

En principio preferimos utilizar la denominación "culturas juveniles", aún a riesgo de su ambigüedad, como un modo de recordar (nos) que estamos tratando de comprender modos de ser y estar en el mundo diferentes a los de los de los adultos, pero también muy diferentes entre sí. Utilizamos entonces las diferentes categorizaciones como sugerencias inspiradoras para una tarea que sólo puede ser hecha en situaciones y territorios concretos: el de las

instituciones educativas específicas con las que trabajamos. Porque de lo que se trata no es tanto de probar la validez de ciertas categorías sino de construir herramientas teóricas y metodológicas utilizables en espacios educativos concretos para potenciar pedagógicamente los conflictos culturales en juego. Por ejemplo para que un colectivo docente determinado pueda empezar a entender a los jóvenes con los que trabaja (y a aquellos que excluye). Pero esto obliga también a discutir y repensar las categorías teóricas con las que se ha trabajado lo juvenil desde las ciencias sociales y los estudios culturales, revisando la pertinencia y utilidad teórica y práctica de categorías como tribus urbanas o la propia idea de culturas juveniles. Como lo reconocen algunos de estos autores estas categorías pueden servir para describir sobre todo a los "disidentes" (Reguillo 2000:31) a lo "excepcional juvenil", pero pierden de vista lo "normal" dominante. O crean etiquetas que los propios jóvenes se resisten a aceptar desde sus procesos de identificación en continua construcción en el espacio escolar, familiar, mediático o callejero. Precisamos entonces construir categorías que permitan investigar y actuar desde los jóvenes y desde los adultos que trabajan con ellos.

La crisis de la enseñanza media

La cultura en que los jóvenes aprendían de los viejos, las nuevas generaciones de las pasadas, fue la base sobre la que se construyeron en buena medida los sistemas educativos. A partir de los 60, decía Margaret Mead (1971), surge una nueva cultura, en la que los pares desplazan a los padres. Los jóvenes son los "primeros habitantes de un país nuevo", en el que los adultos se sienten mucho más extraños, cuando no directamente exiliados. Los jóvenes, por otra parte, observan ahora el mundo adulto tempranamente a través de la TV, rompiéndose las formas de control que permitieron construir la separación de la infancia, la juventud y el mundo adulto. Y aunque la escuela siga contando hermosas historias, los jóvenes intuyen, aunque confusamente, que se ha producido "una reorganización profunda en los modelos de socialización: ni los padres constituyen el patrón eje de las conductas, ni las escuelas son el único lugar legitimado del saber, ni el libro es el centro que articula la cultura" (Martín Barbero 1998). El problema es que las instituciones educativas siguen funcionando sobre el supuesto de que nada de esto ha cambiado. Aunque en verdad los docentes también intuyen, quizás tan confusamente como los jóvenes, que nada sigue igual.

Los espacios educativos son lugares de encuentros y desencuentros, conflictos y luchas de poder. Allí confluyen, entre otros actores, docentes y estudiantes, con culturas e identidades propias, en permanente construcción. Muchos estudiantes sienten que tanto el aula como las instituciones educativas son espacios donde sus modos de vivir y sentir no tienen lugar. Muchos terminan incluso abandonando estas instituciones que los incluyen formalmente pero los excluyen culturalmente. Los docentes suelen manifestar su incomprensión del lenguaje y de los modos de vivir y estar en el mundo de los jóvenes. Frente a ello unos optan por ejercer, más o menos burocráticamente, el poder de su saber y el que les confiere la institucionalidad educativa. Otros, en cambio, intuyen que este ejercicio de poder es inútil, que si no hacen un esfuerzo por comprender a sus estudiantes y sus mundos de vida, no habrá aprendizajes. Intuyen además que el problema no es sólo suyo, sino que comprende a las instituciones y a los sistemas educativos en los que están insertos, que deben repensarse críticamente.

Si la "crisis de la escuela" es ya un lugar reiterado en la literatura sobre el tema, la crisis particular de las instituciones educativas que trabajan con jóvenes es de discusión más reciente. Para nuestro trabajo nos interesará lo que ha sido reiteradamente caracterizado como el tramo más conflictivo de los sistemas educativos latinoamericanos: el de la enseñanza media. Buena parte de las reformas educativas de la última década apuntaron a este tramo que era visto, con razón, como el de situación más crítica (cfr. Cox 2002).

La enseñanza media se expandió en forma explosiva en nuestros países sobre todo en los 80, incluyendo por primera vez a amplios sectores de la población no provenientes de las capas medias y altas -para las que había sido diseñada, básicamente, como un tránsito hacia los estudios universitarios-. La presencia masiva de los sectores populares planteó nuevas demandas que, en general, no pudieron ni supieron ser atendidas por la enseñanza media que ni logró ser la palanca de entrada en el mercado de trabajo ni la vía de inclusión social, cultural y política de los sectores populares. Mientras este proceso se desarrollaba entraban en escena también las nuevas sensibilidades juveniles más típicas de las capas medias, ligadas al

desencanto posmoderno. La enseñanza media se convierte entonces con frecuencia en conflictivo punto de encuentro de culturas juveniles muy diferentes, sin que los docentes ni el sistema en su conjunto sepan mayormente qué hacer (Rodríguez 2002, Opertti 2002). Algo que sí parece saber bien el mercado, que vende masivamente los signos fragmentarios de las identidades juveniles, desde los zapatos deportivos a la música.

En varios de los intentos reformistas comienza entonces a plantearse una preocupación por la inclusión. Adaptar el lenguaje, adoptar las tecnologías, crear espacios específicos juveniles parecen ser algunas de las líneas propuestas (Rodríguez 2002). A nosotros nos interesa más una línea de acción que busque construir educativamente el conflicto

(Mejía 2001), haciendo de él punto de partida de un diálogo intercultural entre adultos y jóvenes y entre jóvenes. Una pedagogía capaz de escuchar críticamente las voces de los estudiantes, que intente comprender las alfabetizaciones posmodernas (Huelgo 2000).

Un intento también de reubicar a la educación popular desde una perspectiva del diálogo intercultural (Mariño 1994), proyectándola hacia el espacio educativo formal y hacia el reconocimiento de la especificidad juvenil. En este sentido nuestro trabajo buscará caminos que permitan reconocer al otro para complejizar-se (como docente/adulto, como joven/estudiante) y para negociar roles y saberes en el espacio educativo.

Investigar juntos, construir pedagógicamente el conflicto

La pregunta central que guía nuestro trabajo es entonces la siguiente: *¿cómo construir pedagógicamente los conflictos entre diferentes culturas juveniles y entre ellas y el mundo adulto al interior de los sistemas educativos?*

Buscamos por un lado ayudar a comprender las relaciones entre sistemas educativos y culturas juveniles. Y por otro queremos construir herramientas que permitan a docentes e instituciones educativas comprender mejor las culturas de los jóvenes con los que trabajan y transformar sus prácticas a partir de esta comprensión.

Pero repensar críticamente el aula, la institución y el sistema educativo no puede hacerse solo "desde arriba". Hemos iniciado entonces dos experiencias, en instituciones educativas diferentes, en las que son los propios estudiantes y docentes los que analizan los conflictos culturales en juego. Nuestra estrategia entonces es de investigación-acción participativa (Carr y Kemmis 1988, Fals Borda 1991, Salazar 1992, Villasante 1993), buscando potenciar a los docentes como intelectuales transformativos (Giroux 1990) y escuchando la voz del estudiante. Potenciando en fin el espacio educativo como "esfera pública" (McLaren 1998). Es a partir de allí que buscaremos elaborar juntos propuestas de transformación de sus prácticas pedagógicas y de sus instituciones educativas.

Las instituciones con las que iniciamos el trabajo son bien diferentes entre sí, aunque ambas pertenecen al sistema público y trabajan con jóvenes de edades similares (15 a 20 años). Por un lado un bachillerato (preuniversitario) situado en una zona de clase media, aunque recibe también jóvenes de zonas más pobres. Por otro una escuela técnica ubicada en una zona de reciente población, donde se mezclan complejos de viviendas obreras con asentamientos de viviendas precarias. Esta última se autopercibe como una especie de frontera del sistema educativo, que intenta retener a potenciales desertores o recuperar a quienes ya lo abandonaron con una oferta de curso cortos orientados a la inserción laboral más o menos rápida (peluquería, panadería, etc.).

En ambos propusimos realizar un taller con docentes y otro con estudiantes, a lo largo de unos cinco meses. En una primera etapa nos proponemos investigar juntos las culturas juveniles presentes en la institución y en su zona de influencia. En un segundo momento les proponemos expresar lo descubierto en diversos "textos": grabaciones en audio o video, teatro o cuentos, etc. Prevemos entonces una instancia para compartir estos productos entre sí y con otros estudiantes y docentes de la institución. Y finalmente pensar, por separado y conjuntamente, propuestas de cambio del trabajo educativo cotidiano y propuestas más generales para sus instituciones. Cabe también la posibilidad de encuentros entre los participantes de las dos instituciones.

Como muestra de avance relataremos brevemente algunos de los elementos surgidos en la primera jornada de trabajo con los estudiantes. En ambas instituciones el diseño para esta primera jornada era similar, participando unos 30 estudiantes en cada una.

Dinámica de presentación. Un juego que permitía ver las "etiquetas" que cada uno pone a los demás a partir de su aspecto externo, su ropa, etc. Se trataba de adivinar la música que se supone escuchan los otros, los programas de televisión que miran, lo que hacen en su tiempo libre y lo que se imaginan que son o harán dentro de 10 años. Este último aspecto fue el más llamativo en el caso de la escuela técnica, donde aparecieron futuros imaginados muy duros: "*Dentro de 10 años va estar preso*". Los así "etiquetados" admitían como posible este futuro en varios casos, con una mezcla de resignación y orgullo. A otros sus compañeros les imaginaban futuros más "integrados", por ejemplo trabajando en el oficio que estaban aprendiendo en la escuela. Pero varios respondían que simplemente no podían imaginar su futuro. La percepción de su mapa vital (Serrano 2000) aparece aquí como el indicar más claro, donde los mundos de otros se diferencian más nítidamente.

Video disparador: un "enganchado" de videoclips musicales de diversos géneros y estilos. A partir de allí los jóvenes identificaron las distintas estéticas presentes entre ellos. Los agrupamientos iniciales fueron relativamente similares en ambas instituciones, pero luego aparecerían matices más que importantes.

Así por ejemplo en el bachillerato se abre un abanico dentro de las "culturas" inicialmente agrupadas en torno al rock: punks, "hipillos", darks, etc. Esta diferenciación no aparece en la escuela técnica, donde el grupo autoidentificado como rockero intentará jugar un papel mediador en el conflicto principal: "chetos"² y "planchas"³. Estos últimos aceptan la etiqueta con orgullo desafiante; la cumbia villera argentina o sus versiones uruguayas les brindan un reconocimiento que hace de la ilegalidad y la violencia una bandera. Los "chetos" -y especialmente las "chetas"-, en cambio, rechazan la etiqueta: "*Yo tengo 17 años y una hija y no tengo un peso; me visto así porque en (el curso de) peluquería nos piden que vengamos pintadas y bien vestidas...*". El futuro soñado de peluquera con peluquería propia expresa el sueño de "zafar" (de la pobreza) que todavía está vivo.

Identikits: dibujos colectivos en que cada grupo representaba a otro: los chetos a los planchas, los rockeros a los chetos, etc. La puesta en común matiza los estereotipos iniciales y afina las distinciones. Frente a los dos dibujos de planchas del bachillerato, por ejemplo, se dice que uno es más bien un disfraz que algunos llevan dentro de la institución y otro es el "plancha total" (auténtico), que en verdad no está allí sino en el barrio y muchas veces en la puerta del liceo. Este último es el terror real y cotidiano de muchos, que empuja a cruzar la calle para no tener problemas. Este miedo será un tema central en la siguiente jornada del bachillerato.

La jornada finaliza con la conformación de **equipos** para empezar a investigar cada "cultura", cada "manera de ser joven". Ofrecemos para ello una primera **guía** de trabajo.

La veremos con más detalle en la siguiente jornada pero, en el caso del bachillerato, ya vendrán con mucho material: discos, objetos, datos, etc.

En el caso de la escuela técnica las cosas son más complicadas. Los dibujos ponen el conflicto planchas-chetos en un nivel de dureza que casi impide trabajar. Especialmente cuando uno de los dibujos de planchas incluye un arma en la cintura: "*Vos me quemás a mí con eso, después yo quedó marcado...*" "*Ese no sos vos, pero que hay planchas así, hay...*". Algunos rockeros protestan: lo único que hemos hecho con esta dinámica es provocar un conflicto, acentuar las divisiones entre ellos. Pero el conflicto ya estaba, reconocen, lo viven cotidianamente en la escuela. Algunos dicen que ya no seguirán participando en próximas jornadas. Pero en la discusión sigue entre ellos más allá del espacio de trabajo y en verdad casi todos volverán.

En la primera jornada con los docentes, que no detallaremos aquí, los "planchas" son también el principal descubrimiento. Algunos no conocían siquiera el término, otros se lo explican. Un mundo para investigar se abre. El diálogo en algunos casos continúa en el aula con sus estudiantes. Especialmente en los talleres de la escuela técnica, donde el conflicto ha puesto en palabras muchas agresiones ya puestas en escena. ¿Para qué los estamos educando?, se pregunta una docente. La pregunta no puede contestarse, creemos, sin otra: ¿a quiénes estamos educando? Intentaremos descubrirlo juntos. Tal vez podamos entonces saber mejor para qué. Y saber, un poco más, cómo.

² Concheto o cheto podría definirse como alguien de alto poder adquisitivo y/o que hace ostentación de tal a través de sus consumo: ropa cara y "de marca", celular, auto, etc. En general el uso del término es peyorativo.

3 El término viene de la plancha de fotos del fichaje policial, por lo que hay en principio una alusión explícita a la delincuencia juvenil y la marginación. (Rómboli y Sempol 2004). Su estética integra también elementos costosos y ostentosos, aunque no necesariamente al día con la moda... "cheta".

Referencias bibliográficas

- Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca, Barcelona
- 1988.
- Cerbino, Mauro et al. (2000). *Culturas juveniles en Guayaquil. Cuerpo, música, sociabilidad y género*. Ed. Abya-Yala, Quito.
- Costa, Pere-Oriol et al. (1996). *Tribus urbanas. La ansiedad de identidad juvenil: entre el culto a la imagen y la autoafirmación a través de la violencia*. Paidós, Barcelona
- Cox, Cristián (2002) *Problemas globales y respuestas nacionales en reformas de la educación media en América Latina en los años noventa*. TEMS-ANEP, Montevideo.
- Duschatzky, Silvia (1999) *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Paidós. Buenos Aires.
- Fals Borda, Orlando (1991) *Acción y conocimiento*. Cinep, Bogotá.
- Feixa, Carles (1998) *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*. Ariel, Barcelona.
- Filardo, Verónica (coord.) (2002) *Tribus urbanas en Montevideo. Nuevas formas de sociabilidad juvenil*. Ed. Trilce, Montevideo
- Freire, Paulo (1980) *Pedagogía do oprimido*. (8ª ed.) Paz e Terra, Rio de Janeiro
- Freire, Paulo (1997) *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI, México
- Freire, Paulo y Guimaraes, Sérgio (1988) *Diálogos sobre educación*. Cedec, Quito
- Ganduglia, Néstor (1995) *15 años de teatro barrial y una canción desesperada*, Yoea-Mfal, Montevideo
- Ganduglia, Néstor (2001) *Memoria e identidad en las leyendas populares*. En Revista Signos N° 1, Montevideo.
- Giroux, Henry (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós, Barcelona.
- Giroux, Henry (1992) *Resisting Difference: Cultural Studies and the Discourse of Critical Pedagogy*. In Grossberg, L. Nelson, C. and Treichler, P. (eds.) *Cultural Studies*. Routledge, New York.
- Giroux, Henry (1997) *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Paidós, Barcelona.
- Huergo, Jorge y Fernández, Belén (2000) *Cultura escolar, cultura mediática / Intersecciones*. Universidad Nacional Pedagógica, Bogotá.
- Kaplún, Gabriel (2002) *Educación, comunicación y cambio*. Ed. Caminos, La Habana
- Laverde, María Cristina, (ed.). *Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Ed. Siglo del Hombre, Bogotá.
- Margulis, Mario (ed.) (2000) *La juventud es más que una palabra*. Biblos, Buenos Aires, 2000
- Mariño, Germán (1994) *El diálogo cultural: reflexiones en torno a su fundamentación, su metodología y su didáctica*. En Aportes N° 41, Dimensión Educativa, Bogotá.
- Martín Barbero, Jesús (1998) *Jóvenes, des-orden cultural y palimpsestos de identidad* En Revista Oficios Terrestres N° 5, Universidad Nacional de La Plata. 10
- Martín Barbero, Jesús (2000) *Desafios culturais da comunicação à educação*. En Rev. Comunicação e Educação N° 18, São Paulo.
- McLaren, Peter (1994) *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: IDEAS.
- McLaren, Peter y Giroux, Henry (1998). *Desde los márgenes: geografías de la identidad, la pedagogía y el poder*. En McLaren, P. *Pedagogía, identidad y poder*. Ed. Homo Sapiens, Rosario.
- Mead, Margaret (1971) *Cultura y compromiso*. Granica, Buenos Aires

- Mejía, Marco Raúl (2001) *Construir educativamente el conflicto. Hacia una pedagogía de la negociación cultural*. En Rev. Nómadas N° 15, DIUC, Bogotá.
- Mignolo, Walter (2000) *Local Histories / Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Princeton UP, Princeton
- Operti, Renato (2002) *Fundamentos y contextos para el proceso de transformación de la Educación Media Superior TEMS-ANEP*, Montevideo.
- Perdomo, Rita (coord.) (2004) *Ser joven, ser adolescente hoy*. Ed. Roca Viva, Montevideo.
- Reguillo, Rossana (1991) *En la calle otra vez. Las Bandas: identidad urbana y usos de la comunicación*. Iteso, Guadalajara
- Reguillo, Rossana (2000a). *El lugar de los márgenes. Música e identidades juveniles*. En Rev. Nómadas N° 13, DIUC, Bogotá
- Reguillo, Rossana (2000b). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Norma, Buenos Aires.
- Rodríguez, Ernesto (2002) *Cultura juvenil y cultura escolar en la enseñanza media del Uruguay de hoy: un vínculo a construir*. En Rev. Última Década N° 16, Viña del Mar.
- Rómboli, Luis y Sempol, Diego (2004) *Ser "plancha" no es delito*. En Brecha 23.4, Montevideo.
- Russi, Pedro (2001) *As pichações na interatividade urbana*. En Percepção de cultura e sentidos midiáticos. Russi, P. y Woitowicz, K. (orgs.), Unisinos, Porto Alegre
- Salazar, M.C. (1992) *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos*, Madrid, Edit. Popular-OEI.
- Serrano, José Fernando (2000) *"Menos querer más la vida". Concepciones de vida y muerte de jóvenes urbanos*. En Rev. Nómadas N° 13, DIUC, Bogotá.
- Villasante, Tomás Rodríguez (1993) *Aportaciones básicas de la Investigación Acción Participativa a la epistemología y a la metodología*. En Documentación Social N° 92, Madrid.
- Zibechi, Raúl (1997) *La revuelta juvenil de los 90*. Nordan, Montevideo
- Zibechi, Raúl (2001) *Cultura e identidad juvenil*. En Rev. Signos, Montevideo.

Una aproximación etnográfica a la cotidianeidad, el conflicto y la violencia en escuelas de barrios populares¹

Gabriel Noel, Licenciado en Antropología (UNLP), Doctorando del Doctorado en Ciencias Sociales (IDES/UNGS), Investigador del Programa de Antropología Social y Política (FLACSO), Investigador del Centro de Investigaciones Etnográficas y del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (Escuela de Humanidades – UNSaM), Miembro Ordinario de la Society for Applied Anthropology.

La referencia a la “violencia escolar” o a la “violencia en la escuela”, tanto en los medios de comunicación como en ese fenómeno complejo y ambiguo al que suele llamarse “opinión pública” es hoy por hoy cada vez más frecuente. Sin exagerar demasiado podemos afirmar que no pasa una semana sin que medios gráficos, radiales o televisivos hagan alguna referencia a la violencia, la escuela y sus mutuas relaciones. Para nosotros, como investigadores, esto representa un cierto riesgo en la medida en que cuando una expresión circula una y otra vez adquiere determinada verosimilitud, una especie de entidad que puede tentarnos a tomarla como objeto sin analizar cómo fue construida, qué está diciendo y qué está implicando sin decirlo.

¿Por qué digo que esto es un riesgo? Porque como intentaré dejar en claro en breve la violencia, o cualquier otro objeto de análisis, no es un observable – como sí lo es un empujón o una herida de bala – sino una forma de denominar o clasificar lo que uno observa. Y si uno comienza dando por buena una definición prematura y, digamos, amateur, del objeto, quedará muy probablemente atrapado en un esfuerzo trivial y en último término inútil que consiste en encontrar y contar casos que satisfagan la definición (para citar una imagen muy apta de Gregory BATESON, sería algo así como contar murciélagos en una mancha de tinta). Pero antes de entrar de lleno en la discusión permítanme darles un poco de contexto.

Como pueden leer en la presentación que antecede al texto, soy antropólogo. A eso pueden agregarle que trabajo en escuelas de barrios populares desde hace algunos años. ¿Qué quiere decir “trabajar” cuando uno es antropólogo? Hacer etnografía, lo cual básicamente implica estar en un lugar – en mi caso particular algunas escuelas de barrios populares – día tras día durante un tiempo prolongado (digamos un año) y tratar de dar sentido a lo que allí ocurre. Quizás la mejor manera de pensarlo sea comparar la mirada antropológica con la de un extraterrestre: es decir, uno trata de aproximarse a su objeto de estudio tratando de mantener los supuestos sobre lo que uno va a encontrar al mínimo. Y en lugar de traer una definición previa para imponerla sobre lo que uno ve, uno trata de prestar atención a las formas en las que la gente que uno observa define las cosas, para ver luego cómo juegan esas definiciones en su cotidianeidad. Para volver al tema de la violencia: no se trata de que yo traiga una definición previa de violencia y vea si eso que llamo violencia se da o no, sino más bien de ver a qué llaman “violencia” las personas con las que estoy², cuántas definiciones de “violencia” hay, y cómo se articulan mutuamente en la vida cotidiana de esas personas.

Fijense entonces que una pregunta como “¿Son violentas las escuelas?” o – para ceñirme a mi experiencia concreta – “¿Son violentas las escuelas de los barrios populares?” no puede responderse fácilmente por sí o por no, porque primero deberemos especificar cuál es la definición de violencia que estamos usando, esto es, quién las califica de violentas y qué definición de violencia tiene en mente. Cuidado: antes de seguir quisiera dejar bien en claro que no quiero decir con esto que debemos renunciar a usar el concepto de “violencia” (o cualquier otro concepto), o que no podamos ponernos de acuerdo en que algunos hechos en particular (digamos, que una persona dispare a quemarropa sobre otra) merecen inequívocamente la etiqueta de “violentos”. Lo que sí quiero decir es que existe una zona gris bastante amplia para la cual las atribuciones de violencia varían: esto es, una clase de hechos que algunos actores calificarán de violentos y otros no.

Descendamos una vez más a un terreno menos abstracto: si yo pregunto a un grupo de docentes que trabajen en escuelas de barrios populares si son violentas las escuelas en las que trabajan muy probablemente me contesten que sí. Pero si hago la misma pregunta a los padres de esos alumnos, casi con seguridad me contestarán que no o, en el peor de los casos, que son mucho menos violentas que “la calle” u otros entornos en los que se mueven sus hijos. Primera complicación entonces: la misma pregunta sobre el carácter violento de las escuelas de barrios populares me produce dos respuestas contrarias según a quiénes le pregunto. Y como ya he sugerido, la diferencia en esas repuestas tiene que ver – al menos para empezar – con diferentes definiciones de violencia.

¹ Extraído de: Miradas Interdisciplinarias sobre la Violencia en las Escuelas - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006, pp: 39-45.

² A este respecto cabe recordar la advertencia metodológica de Ludwig WITTMENSTEIN: “no preguntes por el significado, pregunta por el uso”.

Decía hace unos párrafos que la violencia no es un observable. ¿Qué quiere decir esto? Que yo nunca puedo decir estrictamente hablando que he sido testigo de “violencia” – y ni siquiera de un “hecho violento”. La violencia no es una conducta, sino un modo de llamar o de clasificar determinadas conductas. A esto mismo hace referencia Gabriel KESSLER cuando señala y subraya que no siempre existe en las escuelas una definición consensuada de violencia: lo que los docentes llaman “violencia” bien puede no ser “violencia” para sus alumnos (y cabe destacar que en ocasiones los alumnos son bastante más conscientes de esta ambigüedad que sus docentes, de modo tal que la usan en su beneficio)³.

Cuando digo, entonces, que para responder a la pregunta de si son violentas las escuelas de barrios populares tengo que tener en cuenta a quién se lo estoy preguntando y qué noción de violencia tiene la persona a la que se lo estoy preguntando, no es porque quiera pasar por sutil. Consideremos un segundo las diferencias a las que hacía referencia recién entre docentes y padres o alumnos: habitualmente, lo que uno encuentra en las escuelas de barrios populares – al menos según mi experiencia – es que los alumnos y sus padres por un lado y los docentes, los directivos y los miembros del gabinete por el otro no siempre provienen del mismo sector social. Aun a riesgo de enunciar lo obvio – pero lo obvio suele ser lo más difícil de ver – esto implica que como los alumnos y sus padres fueron socializados en sectores populares, mientras que los docentes, los miembros del gabinete y los directivos fueron socializados en lo que podemos llamar los sectores medios, debemos suponer que sus procesos de socialización han sido distintos, incluyendo en gran medida los modos de calificar y de denominar a qué llamar, por ejemplo, violencia y a qué no. Si esto es cierto se entenderá por qué es no sólo esperable sino casi necesario que ocurra eso que dijimos que ocurre, es decir, que los docentes contesten por la afirmativa y los padres por la negativa cuando indagamos sobre el carácter violento de las escuelas de barrios populares.

¿Quién tiene razón? Obviamente ambos, si referimos cada respuesta a la idea que cada uno de ellos tiene de la violencia. Y debemos agregar que no sólo existen diferencias en los modos de denominar – a qué se llama violencia y a qué no – sino asimismo en los posicionamientos morales, en lo que podríamos llamar la “legitimidad de la violencia”. Aquí las cosas se complican porque el desacuerdo sobre qué es violencia y qué no – generalizando podemos decir que para nosotros, socializados en los sectores medios, todo contacto físico brusco es en principio violento⁴, lo cual no suele ser el caso en los sectores populares – tiene repercusiones sobre la legitimidad del uso de la fuerza para intervenir en una situación conflictiva determinada.

Aquí también las divergencias suelen ser la regla: para los docentes, directivos y miembros del gabinete – como para todos aquellos que hemos sido socializados en los sectores medios – el uso de la fuerza es igual a violencia y, en cuanto tal, un medio en principio ilegítimo para intervenir en un conflicto (salvo en casos muy circunscriptos y explícitamente tipificados, y siempre como intervención de última instancia); mientras que para los padres y los alumnos de sectores populares suele suceder que toda intervención disciplinaria que no esté explícitamente respaldada por el uso de la fuerza física (fíjense que evito hablar de “violencia” puesto que no es ese el nombre que suelen darle), así sea como posibilidad o amenaza, suele ser inefectiva. Aquellos que trabajamos habitualmente en escuelas de barrios populares estamos familiarizados con las complejas situaciones que surgen de estas discrepancias sobre la legitimidad del uso de la fuerza física: padres que demandan a los docentes que castiguen físicamente a sus hijos, docentes que se horrorizan ante la demanda de los padres (a los que tachan de “brutales” o “ignorantes”, para decirlo de modo elegante), padres que se horrorizan de la inacción de los docentes (a los que califican de “cómodos” o “incompetentes”), alumnos para quienes las admoniciones, reflexiones o llamados a la vergüenza (o alguno de sus equivalentes como el amor propio, el honor o el respeto⁵) resultan incomprensibles o irrelevantes, de modo tal que ven a los docentes como “blandos”, cuando no lisa y llanamente “estúpidos” por su resistencia a castigar o a respaldar sus castigos haciendo uso de la fuerza.

Como si esto ya no estuviera lo suficientemente complicado, debemos agregar aún a las dos cuestiones ya mencionadas (la de las diferencias en el modo de calificar de violento a un comportamiento determinado y su corolario; los diferentes posicionamientos morales en relación con el uso de la fuerza en virtud de que ésta se perciba o no como violencia) aquella – también relacionada – de los supuestos y expectativas recíprocos (a algunos de los cuales ha hecho referencia la doctora MARTÍNEZ en su intervención) que los distintos actores ponen en juego en sus interacciones cotidianas. A la hora de analizar la respuesta afirmativa que los docentes habitualmente dan respecto del carácter violento de las escuelas de barrios populares no sólo debemos tener en cuenta su modo de definir (y por tanto reconocer) la violencia, sino

³ Por ejemplo en relación con lo que los docentes llama “juegos de manos”. Como a los ojos de los docentes no está siempre clara la distinción entre “pelea” y “juego”, los alumnos de sectores populares en ocasiones logran persuadirlos de que “sólo están jugando” cuando entre ellos están de acuerdo en que están peleando.

⁴ La regla general en la sociabilidad de los sectores medios parece ser que, fuera de los casos concretos de la agresión física o del contacto íntimo, uno no debe tocar los cuerpos ajenos.

⁵ Aquí también remito a la intervención de Gabriel KESSLER respecto de la virtual ausencia de un sentido de vergüenza en sus informantes.

también qué es lo que suponen o lo que esperan encontrar respecto de sus alumnos de barrios populares o sus padres. Si partimos – como bien decía la doctora MARTÍNEZ – de pensar que los jóvenes (o aún los niños) son violentos, de que los sectores populares son particularmente propensos a la violencia, y de que, en consecuencia, las escuelas de sectores populares serán inevitablemente violentas, habrá de configurarse un marco de interpretación en el cual casi cualquier cosa que hagan los chicos o sus padres será leído como violencia, mientras que conductas o hechos similares en otras escuelas no recibirían la misma calificación. Un ejemplo: cuando en una escuela de sectores medio-altos un chico saca un lápiz a otro, el acto muy probablemente será calificado de “travesura” – “bueno, no hay que exagerar, son chicos, esto pasa todo el tiempo, lo hacía yo cuando era chico”. Un acto similar en una escuela de barrios populares muy probablemente será interpretado como indicio y síntoma de una conducta delictiva, actual o incipiente – “¡Y que querés, si acá, en el barrio, son todos chorros! ¡Lo maman desde chicos!”. Otro ejemplo: un chico empuja a otro de modo tal que este último se cae y se corta el labio; en un caso, tendremos con toda probabilidad un “accidente”, en otro “un ejemplo de lo violentos que son los chicos”. Fíjense que tanto en uno como en otro caso el acto descrito es el mismo, alguien saca un lápiz a un compañero, alguien empuja a un compañero que se cae y se lastima: lo que varía son los modos de calificar, y habitualmente varían porque difieren nuestras expectativas respecto de qué es lo que son los alumnos o lo que cabe esperar de ellos.

A esta altura espero que haya quedado claro por qué decía al principio que hay que tener cuidado – ¡mucho cuidado! – cuando uno intenta pensar la cuestión de la violencia en las escuelas. Mi intención – como ya lo he dicho, pero no está de más repetirlo – no es negar la posibilidad de consensuar una definición de violencia, o mucho menos refugiarme en un cinismo disfrazado de relativismo cultural que negara de plano la conveniencia o la necesidad de intervenir ante ciertos hechos que llamamos violentos (presencia de armas de fuego en la escuela, violencia de género o sexual, para citar sólo algunos ejemplos). Lo que quiero dejar en claro es que cualquier diagnóstico respecto de la violencia, las escuelas, y la violencia en las escuelas, deberá forzosamente poner en primer plano el hecho de que la violencia no es una cosa, sino una evaluación, un modo de calificar. Esto no implica una crítica del concepto de violencia sino tan sólo un llamado de atención ante sus usos pre-construidos e irreflexivos, máxime cuando esos usos suelen devenir “sentido común” y reemplazan por una indignación automática la necesidad –y el deber– de pensar.

Aclarada la cuestión de la violencia –lo cual, paradójicamente, implica abordarla en su genuina complejidad– volvamos por un momento a nuestra pregunta original sobre la violencia en las escuelas de barrios populares. Sabemos ya que no tiene sentido intentar responder por sí o por no a esa pregunta, en la medida en que no tiene sentido formularla en términos absolutos desde que la respuesta que se le dé depende de las (divergentes) definiciones de violencia de los actores implicados. Propongo por tanto reemplazarla por otra pregunta más fácil de responder –o al menos de abordar– que es la de la conflictividad. ¿Son las escuelas de barrios populares conflictivas? Aquí la respuesta ha de ser inequívocamente afirmativa, con lo cual quiero decir que todos los actores implicados en la cotidianeidad escolar de las escuelas de barrios populares⁶ –docentes, directivos, miembros del gabinete, padres, alumnos, curiosos profesionales con título de antropólogo– están de acuerdo en que la escuela es escenario permanente o cuasi-permanente de conflictos de diversa índole.

Si lo pensamos un poco en relación con lo que hemos venido diciendo del papel de la socialización en la construcción de la experiencia –hasta ahora lo hemos referido exclusivamente a la cuestión de la violencia, pero es claro que las discrepancias se dan también en muchos otros ámbitos– se nos hará casi evidente que las múltiples diferencias en las definiciones y posicionamientos morales, y en las expectativas y supuestos que de ellos resultan, son una fuente potencial de conflictos. Y esto no porque la diferencia sea en sí y de por sí siempre conflictiva, sino porque estas discrepancias afectan a nociones básicas respecto de lo que la escuela debe ser, de lo que la escuela debe hacer, y de cómo la escuela debe hacer lo que debe hacer para ser lo que debe ser. Lamentablemente no tengo espacio aquí para entrar en detalles sobre el modo en que estas discrepancias en supuestos y expectativas resultan en una conflictividad escolar persistente, de modo tal que me limitaré a dar sólo un ejemplo, con la esperanza de que aclare a qué me estoy refiriendo⁷.

Pensemos lo siguiente: la mayor parte de nosotros compartimos cierta idea de que la escuela pública fue, durante gran parte del siglo XX, un proyecto exitoso en términos de los objetivos que se proponía. Lo cual conlleva por supuesto un implícito contraste con una escuela actual que no lo sería, o que lo sería bastante menos. ¿A que puede deberse esta discrepancia? “A que los docentes están menos capacitados”, dirá un padre. “A que los padres no educan a sus hijos” dirá un docente. “A que los docentes

⁶ Con esto no quiero implicar que sólo las escuelas de barrios populares sean conflictivas. La afirmación debe leerse estrictamente en el sentido en que mi trabajo de campo hasta la fecha se ha ceñido a escuelas de barrios populares, con lo cual no tengo evidencia respecto de la situación en otras escuelas.

⁷ He desarrollado en detalle la argumentación sobre este punto en un texto anterior llamado “Expectativas Recíprocas y Conflictividad en Escuelas de Barrios Populares”.

no enseñan nada útil” dirá un alumno. “A que los chicos no respetan nada” protestará un docente. ¿Qué tiene para decir aquí el antropólogo? Simplemente señalará que las cosas tienen que abordarse de manera relacional: debemos preguntarnos, para empezar, qué suponía y demandaba esa escuela presumiblemente exitosa de sus potenciales alumnos y hasta qué punto esos potenciales alumnos satisfacían esos supuestos y demandas.

Abordemos el segundo punto: ¿cuál era –para usar una expresión muy poco feliz– la clientela de la escuela durante este período “exitoso”? Hasta donde sabemos, la inmensa mayoría pertenecía o bien a sectores medios o bien a sectores populares en vías de ascenso (y cómo señalaba el Ministro Filmus en su intervención inicial, no son equivalentes las experiencias de los sectores populares en camino de ascenso que las de los sectores populares en la vía del descenso). Lo cual implica (simplificando mucho) que las representaciones, posicionamientos morales, suposiciones y expectativas de los docentes – socializados en sectores medios – de sus alumnos y sus padres – con una socialización comparable – eran consistentes entre sí, de modo que los actores y sus interacciones eran (hasta cierto punto, puesto que siempre habrá discrepancias) predecibles entre sí. Las demandas que la escuela hacía a todos los actores involucrados (más allá de que fueran satisfechas o no), así como las calificaciones y tipificaciones de sus conductas, eran comprensibles; tenían sentido para todos ellos⁸.

Pero precisamente en virtud de su propio éxito, el sistema escolar irá incorporando en un aumento creciente de cobertura más y más alumnos, provenientes de sectores sociales diversos, algunos de los cuales han pasado por procesos de socialización alternativos a los que la escuela supone y espera. Al mismo tiempo, como nada es estático y mucho menos la realidad social, buena parte de la población del sistema educativo experimentará cambios pronunciados en un plazo relativamente corto –en términos históricos, claro está– que agregan a la “clientela” escolar una diversidad literalmente inédita que la institución no prevé ni ve sino hasta hace muy poco. Así, buena parte de los destinatarios del sistema escolar no satisfacen las condiciones que éste supone y exige. Asimismo, el sistema escolar se enfrenta a un desconocimiento creciente de los supuestos y las expectativas de sus destinatarios – sin que esto signifique descargar responsabilidades o culpas sobre sus agentes, que muchas veces llevan a cabo sus tareas con una dedicación y un sacrificio ante los cuales no dejo nunca de admirarme – o aun la existencia de diferencias entre los de éstos y los suyos, obrando sobre la base de un libreto (o más bien de una serie de libretos a medias explícitos, y parcialmente contradictorios) irremediabilmente desactualizado. Como decíamos antes, no es la diferencia la que provoca el conflicto, sino más bien la negación de esta diferencia, o el desconocimiento de que la misma existe: de esto resulta en gran medida esa conflictividad cuasi-permanente y regular que hemos mencionado, y que se expresa habitualmente en ese “malestar”⁹ que respecto de la escuela de barrios populares dicen sentir todos los actores implicados y ya mencionados, y que dan la impresión de que la escuela fuera una “tragedia de enredos” sin responsables claros pero con víctimas inequívocas, un escenario en el cual, sin que nadie sepa muy bien por qué (lo cual redundaría en que cada quien piense que es algún otro el responsable) todos salen en menor o mayor medida defraudados.

Como ven la cuestión es compleja y en virtud de esa misma complejidad es que creo que debemos resistir la impaciencia por simplificar en demasía, por construir preguntas apresuradas e intentar responderlas precipitadamente con un “sí” o con un “no”. Si estamos de acuerdo que la institución escolar atraviesa una crisis, y creemos en la necesidad de intervenir respecto de ella, debemos primero pensar con cuidado de qué estamos hablando, no sea que creamos luchar con gigantes cuando nos enfrentamos a molinos de viento o – peor aún – que creamos estar enfrentando molinos de viento cuando estamos luchando con gigantes. Mi intención aquí no ha sido otra que la de contribuir al debate sobre la a esta altura omnipresente “crisis de la escuela” y sobre las posibilidades de intervención respecto de ella señalando la necesidad de evitar algunas de las trampas más frecuentes cuando hablamos de “violencia”, en especial cuando la referimos a sectores en un estado ya lo suficientemente precario como para que tengan que sufrir además nuestra estigmatización de clase disfrazada de indignación moral.

⁸ Quisiéramos dejar señalados aquí nuestros reparos ante esa tendencia omnipresente a construir un pasado idílico que se habría “perdido” en algún punto y al que sería deseable volver: téngase en cuenta que este “acuerdo” entre los actores de la institución escolar no implica que los contenidos del mismo o el modo de lograrlo (apenas hace falta señalar que no era precisamente consensuado) sean deseables o dignos de elogio.

⁹ A este malestar y a la frustración que es su consecuencia contribuye esa propensión más o menos frecuente en algunas instituciones fuertemente burocratizadas a responsabilizar a la realidad cuando ésta no coincide con los supuestos o las expectativas de la institución.