

## Jóvenes y escuela: con estos pibes sí se puede

Por Lilitiana Dente y Gabriel Brener<sup>7</sup>

En este capítulo nos proponemos analizar diversas representaciones, prejuicios y supuestos que los adultos manifestamos respecto de los jóvenes. Focalizaremos en la necesidad de conocer a nuestros adolescentes, varones y mujeres, tomando como referencia los espacios habitados y practicados por ellos en la vida cotidiana y los sentidos que construyen sobre los mismos. Además, nos interesa destacar y analizar el lugar de la escuela como un referente clave en la construcción y garantía de la igualdad de oportunidades educativas. Reconociendo la fuerza enunciativa del lenguaje cinematográfico, aprovecharemos el reciente estreno de *Preciosa*, película norteamericana, para problematizar la relación de la escuela con el contexto, sus encuentros y desencuentros, los avatares cotidianos y las historias de rechazos y hospitalidades que se traducen en intensas situaciones de enseñanzas y aprendizajes. También nos interesa explorar la potencia de la escuela cuando logra ofrecer espacios para la democratización del saber y la construcción de la ciudadanía, sin ignorar las diferencias y desigualdades que existen.

---

7. Este artículo recupera algunas de las ideas desarrolladas en la clase de Dente, Lilitiana y Brener (2008) "Hacia la construcción de culturas docentes sensibles a las culturas infantiles y juveniles", en *Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares*, Clase 5, FLACSO, Buenos Aires.

## La relación adultos-jóvenes y el desconocimiento que alimenta el prejuicio

Pensar las juventudes de hoy y la relación que la escuela tiene con ellas implica desmontar diversas imágenes y representaciones que circulan en la sociedad en torno a la idea de chicas y chicos apáticos, desinteresados, agresivos, con falta de compromiso, que producen habitualmente situaciones de enfrentamiento con adultos y pares. Imágenes que suelen asociar juventud con violencia, con descontrol. Estas imágenes, más que hablarnos sobre las juventudes, nos hablan de la mirada de los adultos que las nombran, las definen, las describen y las estigmatizan.

Es probable que los jóvenes de este tiempo no sean aquellos militantes sociales que fueron los jóvenes en otra época, activistas barriales, militantes secundarios o universitarios. O aquellos que cuestionan y discuten el cómo y el qué se enseña en las aulas de la escuela media o de la academia superior. Los modos actuales de participación y de debate son otros, sencillamente porque las juventudes no son por tiempo indefinido. Las mismas parecen tener fecha de vencimiento en las formas de pronunciarse, ya que son expresión de cada época y surgen de un contexto económico, político, social y cultural singular.

Por eso es posible comprender a los jóvenes si podemos dar cuenta del contexto en que viven. Porque si pretendemos mirarlos, describirlos con la misma vara que medimos (y recordamos) nuestras juventudes, es factible que nos traicione el efecto de la nostalgia y en especial algunos recuerdos que, a veces, suelen estar desprovistos del contexto que los hicieron posibles. También podemos quedar presos de ciertos discursos que suelen cotizar alto en el mercado de los mensajes dominantes, en especial en los medios de comunicación, tendientes a reforzar estereotipos de una juventud que se alcoholiza, que es violenta y a la que nada le interesa, haciéndonos eco del supuesto que propone que “todo tiempo pasado fue mejor”. Esta desproporción de imágenes y la negatividad y peligrosidad que se une a la idea de juventud nos lleva a la necesidad de hacernos algunas preguntas:

¿Por qué las imágenes de juventud que circulan en la sociedad y en el discurso de los adultos están impregnadas de peligrosidad y negatividad? ¿Por qué las imágenes de jóvenes productores y solidarios no están presentes en nuestro imaginario? ¿En qué medida funciona como imaginario un ideal de joven que no responde a la realidad actual ni tampoco a las anteriores? ¿Cuánto conocemos lo que realmente piensan los jóvenes y en qué medida nos detenemos a conversar con ellos sobre los temas que les afectan? ¿Qué sabemos de las cuestiones que les interesan, les preocupan y los movilizan? ¿Por qué nos detenemos exclusivamente en la imagen exterior de los jóvenes, esa en la que ellos se empeñan en mostrar aspectos desconocidos para los adultos a través de vestimentas y peinados, con sus múltiples identidades, como emos, punks, rolingas, cumbieros, darks y tantos otros?

Estas preguntas remiten a la necesidad de revisar la concepción desde la cual los adultos miramos y pensamos las juventudes, ya que muchas veces están ligadas a una concepción de juventud única, homogénea, ideal que poco coincide con la realidad y que muchas veces nos impide conocer a los jóvenes varones y mujeres de nuestros días. Vale señalar que las representaciones sobre ellos y ellas no solo son meras descripciones sino que también orientan e inciden en los modos de actuar y dirigirnos frente a ellos y ellas, y más aún si advertimos que ciertas nostalgias moralizantes suelen anteponerse a la curiosidad de la pregunta sobre cómo es ese otro y qué le está ocurriendo. En este marco, son más probables los desencuentros, y aun peor, las indiferencias, antesala de un estado de miedoambiente y desconfianza mutuas que, sin dudas, empeoran las cosas. Lejos de reconocernos diferentes, pero mutuamente necesarios, fortalecemos la idea del otro amenazante, y allí ponemos en riesgo la posibilidad de mantener el lazo entre generaciones y las condiciones para el logro de una transmisión cultural que dé lugar a la construcción de la novedad.

A propósito de este tema, un estudiante de nuestro Diploma, en uno de sus trabajos, nos hacía partícipes de esta escena.

## La relación adultos-jóvenes y el desconocimiento que alimenta el prejuicio

Pensar las juventudes de hoy y la relación que la escuela tiene con ellas implica desmontar diversas imágenes y representaciones que circulan en la sociedad en torno a la idea de chicas y chicos apáticos, desinteresados, agresivos, con falta de compromiso, que producen habitualmente situaciones de enfrentamiento con adultos y pares. Imágenes que suelen asociar juventud con violencia, con descontrol. Estas imágenes, más que hablarnos sobre las juventudes, nos hablan de la mirada de los adultos que las nombran, las definen, las describen y las estigmatizan.

Es probable que los jóvenes de este tiempo no sean aquellos militantes sociales que fueron los jóvenes en otra época, activistas barriales, militantes secundarios o universitarios. O aquellos que cuestionan y discuten el cómo y el qué se enseña en las aulas de la escuela media o de la academia superior. Los modos actuales de participación y de debate son otros, sencillamente porque las juventudes no son por tiempo indefinido. Las mismas parecen tener fecha de vencimiento en las formas de pronunciarse, ya que son expresión de cada época y surgen de un contexto económico, político, social y cultural singular.

Por eso es posible comprender a los jóvenes si podemos dar cuenta del contexto en que viven. Porque si pretendemos mirarlos, describirlos con la misma vara que medimos (y recordamos) nuestras juventudes, es factible que nos traicione el efecto de la nostalgia y en especial algunos recuerdos que, a veces, suelen estar desprovistos del contexto que los hicieron posibles. También podemos quedar presos de ciertos discursos que suelen cotizar alto en el mercado de los mensajes dominantes, en especial en los medios de comunicación, tendientes a reforzar estereotipos de una juventud que se alcoholiza, que es violenta y a la que nada le interesa, haciéndonos eco del supuesto que propone que "todo tiempo pasado fue mejor". Esta desproporción de imágenes y la negatividad y peligrosidad que se une a la idea de juventud nos lleva a la necesidad de hacernos algunas preguntas:

¿Por qué las imágenes de juventud que circulan en la sociedad y en el discurso de los adultos están impregnadas de peligrosidad y negatividad? ¿Por qué las imágenes de jóvenes productores y solidarios no están presentes en nuestro imaginario? ¿En qué medida funciona como imaginario un ideal de joven que no responde a la realidad actual ni tampoco a las anteriores? ¿Cuánto conocemos lo que realmente piensan los jóvenes y en qué medida nos detenemos a conversar con ellos sobre los temas que les afectan? ¿Qué sabemos de las cuestiones que les interesan, les preocupan y los movilizan? ¿Por qué nos detenemos exclusivamente en la imagen exterior de los jóvenes, esa en la que ellos se empeñan en mostrar aspectos desconocidos para los adultos a través de vestimentas y peinados, con sus múltiples identidades, como emos, punks, rolingas, cumbieros, darks y tantos otros?

Estas preguntas remiten a la necesidad de revisar la concepción desde la cual los adultos miramos y pensamos las juventudes, ya que muchas veces están ligadas a una concepción de juventud única, homogénea, ideal que poco coincide con la realidad y que muchas veces nos impide conocer a los jóvenes varones y mujeres de nuestros días. Vale señalar que las representaciones sobre ellos y ellas no solo son meras descripciones sino que también orientan e inciden en los modos de actuar y dirigirnos frente a ellos y ellas, y más aún si advertimos que ciertas nostalgias moralizantes suelen anteponerse a la curiosidad de la pregunta sobre cómo es ese otro y qué le está ocurriendo. En este marco, son más probables los desencuentros, y aun peor, las indiferencias, antesala de un estado de miedo ambiente y desconfianza mutuas que, sin dudas, empeoran las cosas. Lejos de reconocernos diferentes, pero mutuamente necesarios, fortalecemos la idea del otro amenazante, y allí ponemos en riesgo la posibilidad de mantener el lazo entre generaciones y las condiciones para el logro de una transmisión cultural que dé lugar a la construcción de la novedad.

A propósito de este tema, un estudiante de nuestro Diploma, en uno de sus trabajos, nos hacía partícipes de esta escena.

*Susana es profesora de inglés en una escuela secundaria, llega a las 16.45 hs para el último bloque, apurada, nerviosa, tiene miedo, en la esquina, cuando baja del colectivo se encuentra siempre con un grupo de jóvenes con aspecto tan extraño... y su actitud es siempre amenazante. Son punks o darks, no lo sabe bien, sí sabe que algunos antes eran alumnos de la escuela, sabe que varios colegas fueron insultados, agredidos y robados, pasa rápido, con los ojos clavados en el piso, sólo a veces los mira de reojo para asegurarse que no se le vienen encima.*

*Reconoce a duras penas a una chica que fue alumna suya. Un día la ve con el pelo recién cortado y sin pensar, sin poder evitarlo le toca la cabeza, le sonríe y exclama: "¡Qué lindo te queda ese corte!". Y la respuesta la sorprende, cambia la mirada, la actitud: "¡Gracias, Profe!"*

GRACIELA NERI, estudiante del Diploma cohorte 7.

Revisar esta idea del otro como amenaza, requiere detenernos en el análisis del concepto de juventud, para lo cual consideramos necesario volver sobre algunos aportes de autores y perspectivas diversas. Tomaremos algunos aspectos centrales que nos ayudarán a revisar las concepciones y las prácticas.

Hablar de juventudes implica reconocer los procesos biológicos, psicológicos, sociales y culturales que están en juego y considerar que se trata de un grupo social con características y necesidades propias. Pierre Bourdieu (1990) cuestiona la idea de la división entre las edades por considerarla "un arbitrario cultural", es decir, una imposición de los sectores dominantes, que poseen la capacidad de imponer significaciones que se muestran como únicas y legítimas. El mismo autor pone el énfasis en el carácter simbólico de la construcción sociocultural. Por otro lado, el sociólogo Margulis (1996) dialoga con Bourdieu destacando que el carácter simbólico del concepto no implica que la juventud sea sólo una representación simbólica, ya que es fundamental tener en cuenta, también, las condiciones materiales que la producen y la significan. Los jóvenes, varones y mujeres, están atravesados por condiciones materiales que los determinan y también por un imaginario social respecto de la juventud que incide en su modo de pensarse a sí mismos.

Veamos al respecto una situación narrada por una colega residente de la región sur de Argentina.

*Las ciudades turísticas muestran una cara y en ocasiones ocultan otras, como máscaras. En nuestra ciudad turística se mezcla el ritmo vertiginoso de las temporadas con las necesidades insatisfechas de un gran porcentaje de la población. La concentración de la riqueza; el creciente aumento de la pobreza y los índices de desocupación son datos del contexto regional poblados de nombres y apellidos. En la zona del "alto" se concentran los sectores de mayor pobreza. Al llegar "la temporada" los empresarios organizan la infraestructura; mientras que los grupos más postergados anticipan estrategias de lucha. Pablo y Juan asisten a una de las escuelas primarias "del alto"; a las que voy esporádicamente, como profesora de residencia. Los veo en el patio de la escuela jugando, en el aula o en las calles del centro pidiendo monedas. Un sábado al mediodía nos dirigimos con mi marido hacia la localidad vecina. Al salir de la ciudad vemos humo y, sobre la ruta, un pequeño grupo de gente con pasamontañas tapando sus rostros. Al detenernos se acercan dos chicos y nos dicen: "Es un piquete y el intendente tiene la culpa porque no nos da bolilla, ni un palo para la leña nos da". Después de un par de palabras uno de los chicos se descubre la cara diciendo: "Pero soy yo, señora, Juan, y usted es la maestra que a veces va a la escuela, ¿no? Yo voy con la señora Marta. Pase. Fieri, dejalo pasar... Porque usted es 'del palo'", comentó Juan con un guiño y un movimiento de cabeza.*

*Juan, Pablo, mi marido y yo conversamos con ellos unos minutos y después seguimos viaje. Ser "del palo" es una designación que parece connotar "afiliación o pertenencia". Como afirma Duschatzky, estas "prácticas de la subjetividad" están orientadas por una construcción situacional, en cuanto "lugares" que marcan reglas y valores propios de un grupo. "Ser del palo" pone de manifiesto cierta eficacia simbólica del discurso; ser uno con otros que aceptan ciertas normas construidas en la experiencia de la calle. Pero, además, "ser del palo" podría suponer habitar la escuela, saberse "alumno de la señora Marta", ser parte de la escuela, que —aunque desprestigiada— aún parece legitimada.*

Podríamos pensar que “prepararse para el piquete” implica el “rito situacional” que conlleva fuerza performativa (el guiño, el gesto que ordena abrir el paso). La calle, “la ruta”, sostiene la configuración de un nosotros: “los del palo”; “los piqueteros”. Un tiempo que es el aquí y ahora en ese lugar circunstancial. Hoy es la ruta, mañana puede ser el Centro Cívico de la ciudad.

CAROLINA SENA, estudiante del Diploma cohorte 5.

También es conveniente tener en cuenta que la consideración de la juventud como concepto construido social e históricamente, hace necesario recordar que la idea de niño y de joven, como sujetos de pleno de derecho, se instala en el discurso público especialmente a partir de la promulgación de la Convención Internacional de los Derechos de los Niños (1989) y que, recién a partir de ese momento, se reconoce a los niños entre 0 y 18 años como poseedores de derechos económicos, sociales, políticos y culturales, igualando su condición a la del resto de la población. Se plantea así la configuración de un nuevo sujeto, constituyéndose en un hito de ruptura con las antiguas consideraciones de la infancia y la juventud, puesto que se cuestiona la idea de menor y la asociación con la desvalidez, la compasión, y la represión, convirtiendo al niño o joven en sujeto pleno de derechos. Los niños y jóvenes, desde esta nueva concepción, no son receptores pasivos de la protección de los adultos, sino que son considerados agentes imprescindibles en el camino hacia la profundización de la democracia participativa. Como cualquier otro colectivo, han de recibir por parte de las instituciones una clara respuesta a sus demandas y esas han de exigirles el cumplimiento de sus deberes hacia la sociedad. Sin embargo, esto no siempre es así.

Algunos medios de comunicación resultan muy elocuentes si se trata de ubicar mensajes y representaciones que etiquetan y estigmatizan a los jóvenes. Podemos identificar ejemplos analizando las formas de nombrar y/o titular: “precoces asaltantes”, “menores marginales”, “banda juvenil”, “pequeños delincuentes”, “mafia colegial” o “temibles pibes drogados”<sup>8</sup>. “Menor” sigue siendo el término

8. “Niñez y Adolescencia en la prensa argentina. Monitoreo 2004-2007” El encierro mediático, según los medios [http://www.periodismosocial.net/area\\_infancia\\_relacionados.cfm](http://www.periodismosocial.net/area_infancia_relacionados.cfm), consultado en julio de 2010.

despectivo más común para hacer referencia a niños y jóvenes en los medios de comunicación, en especial los gráficos.

En un informativo televisivo, en el marco del debate por el horario de cierre de los boliches, se alerta sobre un nuevo tipo de consumo juvenil, en que mezclan alcohol, kerosene, ácido sulfúrico y de baterías, grasa de automóviles, entre otros ingredientes, generando, más que una bebida, un explosivo cóctel venenoso. Lo cierto es que se trata de un trago que se promueve desde un juego en Internet y que nada tiene que ver con lo que sucede en la realidad. Sin embargo, se presenta como un tipo de bebida que consumen los jóvenes, a través de adjetivaciones que montan un espectáculo sobre un grave problema, alejando cualquier posibilidad de ayuda para comprenderlo y buscar soluciones.

En otro informe televisivo sobre una de las inundaciones porteñas recientes, se interrumpe abruptamente la cobertura para advertir que se está produciendo un delito en un comercio. La cámara muestra a unos adolescentes que entran y salen llevando baldes con agua, los vacían en la calle y vuelven a ingresar. La cronista sospecha que se trata de un hecho delictivo. Al aparecer una mujer adulta, probablemente la dueña del local, la cronista le pregunta por la situación y la mujer responde sobre la inundación. La cronista le pregunta entonces si conoce a los muchachos que están ingresando y saliendo de su local (insinuando con claridad su porte delictivo) y la mujer responde con total naturalidad: “son mis hijos”<sup>9</sup>.

En este sentido, vale señalar que todo etiquetamiento tiende a congelar el prejuicio, provocando en ocasiones un estigma sobre algunos jóvenes, situándolos en un lugar de culpabilidad absoluta, contraria a una lógica de promoción y respeto de sus derechos.

De todos modos, existen otros modos de posicionarse frente los niños y jóvenes. La asociación civil *Periodismo Social* es una de estas voces que, a través de un valioso aporte de análisis y monitoreo de la prensa<sup>10</sup>, arriban a un interrogante clave, que nos permite

9. “Pobreza informativa” por Gabriel Brener en <http://alainet.org/active/37205&lang=es> Consultado en Julio de 2010.

10. Destacamos su informe “Niñez y Adolescencia en la prensa argentina. Monitoreo 2004”, elaborado por su programa Capítulo Infancia, que constituyó la primera publicación de su tipo y fijó una serie de categorías para evaluar el tratamiento que

traducirlo en términos pedagógicos: "Los medios hablan sobre los chicos y los incluyen en las noticias, pero ¿realmente los escuchan? ¿En cuántas noticias los chicos contaron en primera persona qué les pasa y qué opinan? Un dato: el año pasado, solo fueron consultados en el 4,1% de las noticias que hablan de ellos mismos. Esto, muchas veces, tiene que ver con la urgencia con la que se trabaja a diario y el limitado acceso al testimonio de los chicos. Y, claro, también con cierto temor de los adultos a hablar con ellos. Lo que revela, por sobre todas las cosas, un desconocimiento sobre cómo podría mejorarse la relación entre los más chicos y los adultos."

Retomando estos interrogantes y reflexiones, podemos trazar algún tipo de paralelismo con la escuela ya que muchas de las preguntas que se proponen para los medios son productivas para interpelar la concepción que tienen algunos adultos de la escuela sobre los jóvenes y los espacios de consulta y de diálogo que desde allí se proponen.

### **El conocimiento de las producciones y los espacios juveniles como un modo de entrar en diálogo**

Estos jóvenes, rotulados, estigmatizados, desconocidos, ocupan lugares en la escuela, en las calles, en sus casas, en los que producen, inventan y recrean sus realidades, ya que no permanecen pasivos frente a los espacios y sentidos que les ofrece el mundo adulto.

En su obra *La Invención de lo Cotidiano* Michel de Certeau (1980) se pregunta en torno a los tipos de operaciones que realizan los consumidores que aparentemente están condenados a la pasividad y a la disciplina. Este autor, derribando la idea de una asociación mecánica y lineal entre el consumidor y la pasividad o docilidad de su comportamiento, nos induce a comprender los múltiples modos de habitar un espacio social, a partir de lo que llama: disímiles "artes de hacer". Esto es, interpretar lo cotidiano (ya sea el consumo en

los diarios nacionales y provinciales le dan a la temática. Resulta también muy significativa la nueva investigación que acaba de publicarse recientemente: "Niñez y Adolescencia en la prensa argentina. Monitoreo 2004-2007".

el supermercado, en los medios masivos de comunicación, en los cyber, en la calle, en la escuela, etc.), a través de mil maneras de estar a la pesca, de hacer trampa, de escapar al orden establecido, recreándolo y transformando en algo nuevo.

Podríamos pensar estos modos de habitar como lugares "practicados", con un singular sentido y valoración por parte de quienes son sujetos de dichas prácticas. Esto es, así como "la calle geométricamente definida por el urbanismo se transforma en espacio por intervención de los caminantes y (...) la lectura es el espacio producido por la práctica del lugar que constituye un sistema de signos" (De Certeau, 1980:129), los y las adolescentes y jóvenes producen y se producen hoy en lugares practicados en diversos ámbitos de expresión cultural: el juego, la música, el baile, las nuevas tecnologías, las producciones estéticas, entre innumerables manifestaciones.

Lugares practicados que no siempre son comprendidos por los adultos que transitan la vida cotidiana junto a ellos. Adultos que suelen dictar sentencia moral antes de formularse preguntas sobre dichas expresiones juveniles. Miradas distantes, desconfiadas que aumentan la brecha que separa a las generaciones, alejando la posibilidad de un diálogo verdadero que tienda a una comprensión y un respeto mutuos. Sentencias que suelen ser coincidentes con algunas imágenes y representaciones dominantes que circulan en los medios masivos de comunicación, y en especial en la televisión, que, como sosteníamos antes, contribuyen a rotular y estigmatizar a los jóvenes como sujetos abúlicos, violentos y que no se interesan por nada (en alusión a los ejemplos de los medios que describimos anteriormente).

El conocimiento de los lugares practicados por los jóvenes y de los sentidos que ellos le otorgan a los mismos nos permite conocerlos más e interrogarnos por la escuela como espacio habitado, que muchas veces se convierte en un espacio vacío para los jóvenes, en contraposición con los espacios habitados y practicados fuera de la escuela.

Cuántas situaciones del cotidiano escolar nos revelan algunas dificultades que tenemos, en especial adultos y alumnos (aunque también entre pares), de entrar en diálogo, de situarnos ante la alteridad con más soltura, anteponiendo la pregunta a la respuesta concluyente del prejuicio, sacrificando alguna incomodidad ante la irrupción de alguna ocasión, de algo nuevo e inesperado, en especial

aquello que pueda quedar desprovisto del control. Tal como le sucedió a Graciela en aquella circunstancia con sus alumnas, suele ocurrir que en los modos de mapear territorios o sujetos, o sea, de trazar itinerarios sobre la forma de llegar a ciertos lugares, o de representarnos y/o abordar a los otros, suelen aparecer lugares vacíos, mapeos que predican, etiquetan y a veces estigmatizan. J. Kociatkiewicz y M. Kostera sostienen que se trata de “[...] lugares a los que no se les adscribe sentido alguno. No tienen que estar físicamente aislados por medio de cercas o barreras. No son lugares prohibidos sino espacios vacíos, inaccesibles debido a su invisibilidad. Si la extracción de sentido es un acto que implica pautar, comprender, resituar la sorpresa y crear significado, nuestra experiencia de los espacios vacíos no incluye la extracción del sentido (Bauman, 2000).

¿Será posible ensayar junto con nuestros alumnos distintas maneras de hacer y estar en la escuela que dialoguen con los espacios practicados por los jóvenes, varones y mujeres, fuera de la escuela y con aquello que tenemos que enseñar? ¿De qué modo?

### **Los docentes y la escuela en su relación con los jóvenes**

Ángel Pérez Gómez (1998) advierte que la cultura docente está constituida por una serie de normas, creencias, valores y hábitos que determinan lo que un grupo social considera válido en su campo profesional y los modos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí. Por otro lado, Andy Hargreaves (1996) plantea dos dimensiones para explicar dicha cultura: el contenido y la forma. El primero hace referencia a los valores, creencias, actitudes y supuestos compartidos por el equipo docente y se relaciona con el currículum, los procesos de enseñanza y aprendizaje, los modos de evaluación, la función de la escuela y el rol docente. La segunda está constituida por los patrones que caracterizan las relaciones y los modos de interacción entre los docentes.

De todos modos, hablar de cultura docente no supone pensar que el sector docente es homogéneo ni una mirada determinista de la actuación y del pensamiento de dichos actores ya que la vida

dentro de las escuelas es diversa, compleja, confusa, indeterminada y plagada de contradicciones.

El mismo autor sostiene que “la cultura docente se encuentra en la actualidad en una delicada encrucijada, viviendo una tensión inevitable y preocupante entre las exigencias del contexto social móvil, cambiante, flexible e incierto, caracterizado por la complejidad tecnológica, la pluralidad cultural y la dependencia de los movimientos del libre mercado mundial por un lado, y las rutinas, convenciones y costumbres estáticas y monolíticas de un sistema escolar inflexible, opaco y burocrático, por el otro” (Perez Gomez, 2004:163).

En esta inevitable tensión muchos docentes se encuentran inseguros e indefensos, y se sienten amenazados por una evolución acelerada a la que no pueden o no saben cómo acompañar.

En este marco, nos interesa especialmente analizar el tema de la cotidianidad escolar porque es justamente en la vida cotidiana de las escuelas donde se encuentran los docentes y los alumnos con sus particulares culturas y experiencias, compartiendo un tiempo y un espacio en el están presentes tanto las rutinas como las transformaciones y las innovaciones.

De hecho, el espacio escolar es un espacio en el que se transmite la cultura y el conocimiento, pero en el que también los sujetos se (re)apropian de las pautas culturales y del conocimiento.

Según el planteo de Roxana Reguillo (1997), la cotidianidad escolar puede ser entendida desde dos concepciones diferentes: como un dejarse llevar pasivamente por la corriente de coacciones, obligaciones y rutinas, es decir una reproducción estereotipada de pautas culturales dadas de antemano, o como un modo especial de (re)apropiarse de la experiencia.

Esto hace que al sumergirnos en el cotidiano escolar nos encontremos tanto con los procesos estructurales en los que se reproduce la vida social como con los procesos de consenso y negociación que presentan alternativas y novedades.

En este sentido también Elsie Rockwell (2006:1) hace aportes al concepto de cultura escolar entendiéndola como “un espacio con rendijas, grietas, fisuras, junturas, y hasta fallas profundas” y por eso es “hacia estos intersticios donde hay que mirar para conocer y sopesar los procesos sociales que configuran a la realidad social”.

Rockwell argumenta que no es posible comprender el vínculo entre lo que se enseña y lo que se aprende si no se examina con cuidado lo que sucede en los intersticios que encontramos en el quehacer cotidiano en las aulas. Estos acontecimientos también son constitutivos de la experiencia juvenil de aprender en la escuela.

Para acercarnos a ellos es necesario articular estos pequeños sucesos aparentemente inconexos, aparentemente prescindibles, para ubicarlos dentro de procesos más profundos y continuos que caracterizan a la relación educativa en las escuelas.

Como un ejemplo de mirar con otros ojos, de ofrecer amparo y puentes escolares a partir de la escucha y el sostén de nuestros alumnos, haciendo lugar a nuevos lugares practicados en la escuela nos parece interesante la posibilidad de analizar la vida cotidiana de una joven negra y analfabeta, que ha sido maravillosamente narrada por Lee Daniels.

### ***Preciosa, una joven a quien la escuela le hace un lugar***

El lenguaje fílmico resulta un singular y potente modo de conocimiento, un pasaporte a otros mundos, un descubrimiento, un darse cuenta repentino, así como la posibilidad de volver sobre algo cotidiano y mirarlo como si fuera la primera vez. El cine advierte su potencia pedagógica no solo en el interés por el objeto a mirar, sino también por el ojo del que mira. En primer instancia el ojo del director y luego el del espectador.

Tal como definíamos al inicio, la juventud es una construcción histórica y siempre se define en contexto; existen tantas formas de mirar a los jóvenes como maneras de transitar las diversas juventudes. Miradas que condenan, otras que acompañan, algunas que transgreden y también las que preguntan.

El cine nos ofrece una "ocasión"<sup>11</sup> si logramos animarnos a ser parte de un viaje, a transportarnos a otros lugares, a horizontes desconocidos, desafiar nuestros puntos de vista, sacudir aquello que

se arraiga más por costumbre que por convicción, ponernos en lugares impensados, para luego volver allí donde estábamos, y reafirmarnos, tal vez rectificar-nos. Proponemos esta cita con el cine para revisar nuestras miradas, oxigenarlas, y en especial para hacerle un lugar a una "práctica entre varios"<sup>12</sup>, de tal modo que sea un motivo para la emoción compartida, para el debate, en lo común y lo divergente. Esta es nuestra intención al incluir un relato fílmico en este capítulo, en el cual nos interesa detenernos especialmente en la relación de la joven con la escuela, con el conocimiento y con el sentido emancipador que trae aparejado. Además nos resulta una buena excusa para hablar de los jóvenes que han sido históricamente excluidos de la escuela y que la obligatoriedad y democratización de la enseñanza han permitido ir incluyendo, a partir del desafío que implica para los docentes la búsqueda de estrategias y espacios alternativos que permitan recibirlos, sostenerlos y hacer efectivo el derecho a la educación. Especialmente cuando se trata de un nivel educativo como el secundario, que ha sido marcado históricamente por restricciones en su acceso y permanencia y en el que se han naturalizado diversos procesos de segregación y exclusión.

La película<sup>13</sup>, basada en la novela *Push* de Sapphire, narra la historia de una adolescente negra, obesa, pobre, que vive en Harlem y sufre múltiples abusos y situaciones violentas, tanto en su familia como en el barrio. También relata la relación de esta adolescente con la escuela y sus cambios a partir de sus intentos por avanzar en los procesos de lectura y escritura. Se trata de un film que interpela al espectador de manera brutal, lo atraviesa intensamente, impidiéndole mantenerse al margen de aquello que allí acontece.

---

propio cuerpo, la ciudad, el paisaje, las demás personas, las ideas, todo "lo que está ahí", sea lo que sea, puede abrirse en ocasiones o permanecer cerrado y mudo, ajeno. Puede encenderse en significaciones o quedar inerte, presa ciega del tiempo". Graciela Montes en Conferencia inaugural a la Feria del libro infantil y juvenil, llevada a cabo en la ciudad de Buenos Aires, el 22 de julio de 2002.

12. La idea de una "práctica entre varios" alude a una modalidad de trabajo entre colegas que promueve la producción de lazos de trabajo entre los adultos en función de un horizonte común. En este sentido, la destacamos como la contracara de una forma de trabajo individual, solitaria, muy instalada en las instituciones educativas.

13. *Preciosa*. EE.UU. 2009. Dirigida por Lee Daniels. Basada en la novela *Push* de Sapphire.

11. "Brusca expansión del instante. Una isla que obliga al agua del gran río fluyente a pegar un rodeo. (...) Un pequeño brinco de libertad, un ensanchamiento del horizonte, un nuevo punto de vista. Todo puede convertirse en ocasión, nuestro



*Preciosa* ubica a la institución escolar en un lugar protagónico, en coincidencia con otras películas de reciente aparición; la escuela vuelve a escena (quizás nunca salió) porque allí parecen jugarse desafíos claves también para esta época. Es probable que en el presente este protagonismo tenga que darse junto a otros actores y referentes de la comunidad para dirimir problemas sociales de grave envergadura, tales como la tensión entre la exclusión de ciertos jóvenes o la posibilidad de incluirlos abriendo horizontes inesperados<sup>14</sup>. Y allí la escuela renueva apuestas, la de superar sus propias limitaciones y dificultades, la de constituirse en un "Otro" referente para los jóvenes, en un espacio de resignificación y producción cultural.

Este relato filmico nos muestra una escuela que puede ser expulsora, injusta y antidemocrática, pero que también puede ser incluyente, justa y democrática, ya que *Preciosa* (nombre de la protagonista) realiza su trayectoria escolar en dos escuelas estatales, primero en una tradicional y luego en una alternativa. Lo que hace que la escuela sea alternativa está relacionado con otro abordaje del currículum, con el vínculo que establece la profesora con las alumnas y con la posibilidad de ofrecer estrategias de enseñanza que permiten a *Preciosa* superar el analfabetismo.

*Preciosa* es una adolescente que asiste a la escuela porque para su mamá implica un ingreso mensual que le aporta el Estado (el equivalente a lo que en nuestro país es la Asignación Universal por Hijo). Es necesario aclarar que el caso de esta adolescente es similar al de millones de niños/as y jóvenes que, en nuestro país, como consecuencia de la obediencia irrestricta a los lineamientos políticos globales del consenso de Washington, han sido objeto de políticas de exclusión económica, social, educativa, vulnerando las condiciones básicas de ciudadanía, anulando o precarizando al trabajo como núcleo organizador de las familias, por varias generaciones. El subsidio que el Estado asigna a cada una de estas familias suele tener una recepción muy diversa. Están quienes lo consideran una destacada decisión política que recupera el rol activo del Estado, protegiendo

14. *Todo comienza hoy, Ser y tener, Los Coristas, Entre los muros*, entre otras, apelan a la narración de historias de niños, niñas y jóvenes varones y mujeres, sus relaciones con los docentes y la vinculación con la cultura escolar.

a los sectores más vulnerables (niños y jóvenes) en una primera etapa, quienes temen que dichas iniciativas demoren o anulen la creación de trabajo masivo como verdadera solución, y quienes lo critican desde una posición de condena moral o con el argumento del exceso de gasto público, entre otras apreciaciones. Más allá de este debate, necesario y constructivo, este subsidio representa en el relato filmico la posibilidad del contacto de la protagonista con la institución escolar. A pesar del tránsito dentro del sistema educativo, fruto de sus propias formas de segregación, *Preciosa* encuentra en esa escuela "su lugar", un "Otro adulto alternativo" que le devuelve la mirada, que la cuida y le ofrece humanidad, una escuela que habilita para ella otros mundos posibles. Le permite ingresar al mágico territorio de la literatura, elevarse junto a sus primeras letras, ponerle, por primera vez, palabras a cada una de sus intenciones, poder contar (y no solo vivir) cada una de sus emociones.

Aquello que acontece en esta escuela implica también un desafío para los docentes que reciben jóvenes varones y mujeres que antes no estaban en la escuela y que tienen condiciones de vida muy difíciles.

El colegio al que acude *Preciosa* después de "fracasar" en la escuela tradicional le permite entrar en diálogo con ella misma y con otros que, como la profesora Rain, el enfermero o la trabajadora social, tienen otras configuraciones del mundo y la realidad y la ponen en diálogo con ella, desde el más profundo respeto por la persona, sus saberes y sus experiencias. En esta escuela, de la mano de su profesora y con un grupo de compañeras, se evidencia que, contra viento y marea, enseñar y aprender siempre es posible. La lectura y la escritura se instalan en este grupo de jóvenes como un heroico acto de traición a sus propios destinos trazados de antemano, valiente traición a ese convencimiento que las mismas alumnas habían asumido al respecto, y que Rain y los avatares del aula se animaron a torcer. Tal como sostiene Michelle Petit (2001), la lectura es un espacio en el que podemos comenzar a trazar nuestro propio camino, a descubrir nuestro mundo interior, a volvernos autores de nuestros propios destinos y desprendernos, un poco, del curso de los otros o de las determinaciones y estigmatizaciones familiares y sociales.

Se trata de una escuela alternativa que supera la posición de muchas escuelas tradicionales y expulsoras que adolecen de palabras,

explicaciones, propuestas y docentes que pongan a disposición de los alumnos sus saberes, no en el sentido de sentirse superiores, sino como un modo de compartir y democratizar el saber y de hacer efectiva la transmisión, es decir el sentido mismo de la escuela.

También es importante destacar que en esta propuesta escolar se reconoce un punto de partida que es la desigualdad, pero también se reconoce la igualdad en relación con los derechos, y esto no implica suprimir la diferencia que existe entre los sujetos en relación con sus capacidades, conocimientos y habilidades, como ocurre en la escuela homogeneizadora en la que se ofrece a todos lo mismo, manteniendo las desigualdades iniciales.

Tal como señalan Dussel y Southwell (2004), considerarlos iguales es no renunciar a enseñar y abandonar el lugar de docentes, sino que es enseñar mejor, poniendo a los chicos en contacto con expresiones sociales y culturales a las que no accederían si no fuera por la escuela, a mundos de conocimientos, de lenguajes disciplinares, de expresiones artísticas y de culturas diferentes. Es confiar en que ellos pueden, pero reconocer que no pueden solos y que, por lo tanto, nosotros tenemos un lugar y una responsabilidad en esa tarea. Es volver a creer que hay lugar para ellos en la escuela y en este mundo, no por un acto caritativo o piadoso, sino porque los creemos iguales, capaces, valiosos para nuestras vidas y para la sociedad toda y porque nos enriquecemos en el intercambio con ellos.

El lugar que ocupa la enseñanza de la lengua en la escuela nos muestra cómo lo que se decide enseñar y la manera en que se elige hacerlo pueden reforzar las prácticas discriminatorias o bien, por el contrario, llevarnos a adoptar una posición pluralista y respetuosa de las diferencias.

Además, podemos reconocer en las distintas situaciones escolares que muestra el film que la docente ha superado la idea de que la pobreza material es también pobreza intelectual, uno de los presupuestos y prejuicios más instalados en el trabajo con alumnos y alumnas pertenecientes a sectores desfavorecidos. Si la pobreza material de los alumnos no se manifiesta necesariamente en pobreza intelectual, ésta no constituye un déficit a superar. El desafío entonces, tal como lo asume la profesora Rain, es ampliar y complejizar la capacidad que trae cada alumno/a, a partir de las experiencias

escolares que se ofrecen, sin que esto excluya la consideración de que todos deberían tener garantizadas las condiciones básicas necesarias a las que tienen derecho.

En esta escuela el conflicto no está ausente, son permanentes las situaciones de discusión, pelea e incomodidad que se viven en la cotidianidad del aula. Los conflictos se transforman en genuinos procesos de aprendizaje individual y social, cuestionando esa afirmación que emparenta conflicto con violencia, ya que se trata de una forma necesaria de tramitar diferencias, intereses, asimetrías que permitan arribar a soluciones y optimizar aprendizajes, enseñanzas o convivencias. Estas situaciones escolares nos indican que es posible trabajar con los conflictos y con las diferencias poniendo el énfasis en el respeto por los derechos. Justamente, la supresión de las diferencias, o la evitación o anulación del conflicto están en estrecha relación con el aumento de distintos tipos de violencia<sup>15</sup>.

Frente a la hostilidad del mundo exterior, Preciosa encuentra en sus sueños, en la fantasía, en la creación de diversos personajes ilusorios una forma de apaciguar su padecimiento. Su imaginación le permite dar cauce a un mundo en la que ella es protagonista y en el que la vida parece ser digna de ser vivida. La posibilidad de escape para la adolescente está en su interior, en sus sueños, en la posibilidad de imaginarse aclamada por sus fans, admirada por apuestos galanes o incluyéndose en una escena de una película como hija de Sophia Loren.

La fantasía está emparentada con lo lúdico y desde allí actúa como sostén y le permite a Preciosa la posibilidad de ensayar diversos personajes que fortalecen su mundo interior y por lo tanto le permiten afrontar la violencia del contexto, el maltrato y la injusticia. Perla Zelmanovich ofrece un aporte sustantivo para explicar cómo los adolescentes atraviesan esta etapa experimentando diversos personajes de un drama subjetivo, "(...) la palabra drama da cuenta de vicisitudes por las que está atravesando un sujeto que está en vías de constitución, que está "ensayando" cómo procurarse un lugar desde donde pararse para afrontar el mundo de los adultos. Ensayos

15. Sugerimos al respecto acceder al corto fílmico *Hiyab* del director español Xavi Sala (2005). Puede accederse a dicho film a través de <http://www.youtube.com/watch?v=dgU03Mtd82Q&feature=related>

que refieren al drama subjetivo que se está jugando, ensayos que le permiten al sujeto entrar y salir de ese mundo hasta que se pueda instalar "de verdad", esto es, hasta poder sostener en términos propios la escena del mundo, asumiendo y afrontando las consecuencias de sus actos" (Zelmanovich, 2003).

Las fantasías que construye la protagonista del film ponen en suspenso por un momento la realidad y facilitan la construcción de otro espacio en el que otro mundo y el placer son posibles. La realidad material es puesta entre paréntesis para dar lugar a la realidad psíquica sin que esto implique la evasión o distorsión de dicha realidad.

Esta situación, junto con el proceso de alfabetización que inicia, acompañada por su profesora, son los pilares en los que se sostiene la joven de la historia. La alfabetización, en tanto posibilidad de liberación y de entendimiento del mundo, le permite un intercambio fluido con ella misma, con su profesora y con las duras situaciones que le toca atravesar. En este sentido, merece una especial mención el intercambio de cartas que establece Preciosa con la profesora Rain, intercambio que hace posible la expresión de sus sentimientos y de todo aquello que le preocupa.

La significatividad que la película da al proceso de alfabetización está en diálogo con otra narración que pone en el centro de la escena este proceso. Se trata de la novela *El lector* de Schlink, en el que la protagonista oculta su analfabetismo por vergüenza y cuando logra apropiarse de la lectura y la escritura descubre otros sentidos sobre su experiencia.

La efectiva inclusión de la lectura y la escritura en la escuela alternativa a la que acude Preciosa abre la posibilidad de explorar la compleja producción y circulación de saberes y prácticas que hasta ese momento le fueron negadas. Lamentablemente la protagonista de la historia, tal como ocurre con algunos de los jóvenes que conocemos, ha atravesado gran parte de su escolaridad sin incorporar estos saberes, a pesar de haber permanecido cotidianamente en el espacio destinado históricamente a la lectura y la escritura.

La narración muestra y destaca el proceso de apropiación de la cultura escrita a través de prácticas sociales que se construyen en relación con otros, en este caso docente y pares, con los que se comparan procesos, modos, recorridos, construcciones y sentidos diversos.

Lo interesante de la experiencia que se vive en esta escuela es que el proceso de alfabetización, la clase de lengua y el taller de escritura están contextualizados y logran establecer un diálogo entre aquello que hay que enseñar y el interés y preocupación de los jóvenes que están aprendiendo. Un diálogo profundo en el que los jóvenes tienen la palabra y se adueñan de ella. Es interesante al respecto volver sobre el film *Entre los muros* (2009) en el que observamos algo similar. "François (el profesor protagonista) construye una conversación con notable creatividad y compromiso, con los desafíos que ella implica, en especial cuando sabemos que entre adultos y adolescentes predominan los monólogos yuxtapuestos. Se anima a la sinuosidad del camino que adquiere el pensamiento vivo de esta clase, a lo que cada joven propone, a negociar con la palabra y actitud de cada uno de ellos. Más allá de la pertinencia de sus respuestas, más allá de los resultados que obtiene, construye un clima de diálogo abierto. La autoridad que practica el profesor tiene menos que ver con la intención de construir una réplica de sí mismo (o de sus respuestas) y más con la posibilidad de empoderar a sus alumnos y de hacerlos crecer, poniendo en acto la propia etimología del término autoridad, la de aumentar al otro, de fortalecerlo. Muchas de las acciones de François, el profesor de *Entre los muros* (por supuesto otras no), y de Rain, la profesora de Preciosa, develan pistas hechas de gestos y palabras que seguramente nos permiten dar letra o contenido a la necesaria asimetría entre adultos y adolescentes en nuestras escuelas. Autoridad que se nutre de un ingrediente bien preciso, ajeno a la versión de la autoridad como imposición porque incluye el absoluto respeto por sus derechos. Se trata de la confianza como hipótesis sobre la conducta futura del otro. De una autoridad dispuesta a asumir riesgos, por alguna situación imprevista, por algo, y en especial por alguien. Una especie de apuesta que consiste justamente en la posibilidad de no inquietarse por el no control del otro y del tiempo" (Brenner, 2009).

En el trayecto formativo que conduce la docente y protagonizan las jóvenes, en Preciosa se produce una distribución justa de los saberes, a partir de los cuales todos tienen voz y posibilidades de imaginar un futuro distinto y proyectarse.

Preciosa sabe y entiende que leer y escribir la eleva, la fortalece, y que seguir ese camino es fundamental para superar la discriminación

y la desvalorización social en la que está inmersa, por eso hace múltiples referencias a la necesidad de continuar sus estudios y enseñarle todo lo que aprende a sus hijos. La escuela está dispuesta a trabajar con ella y otros jóvenes, interpelarlos como sujetos de derecho, convocarlos y acompañar sus trayectorias, cumpliendo con la promesa de la igualdad de oportunidades y promoviendo la relación entre identificación y proyecto.

En este sentido, no quedan dudas de que se trata de una escuela en la que la "justicia curricular" (Connell, 1997) se pone en práctica, ya que en ella se priorizan los saberes que conducen hacia la justicia, se incorporan los intereses de los menos favorecidos y se postula la participación activa de los alumnos y alumnas en tanto ciudadanos, a quienes se les trata de enseñar todo aquello que hay disponible para ser enseñado. Una escuela en la que con estos pibes y pibas sí se puede... y en la que ellos y ellas encuentran nuevos sentidos, conocimientos, afectos y vínculos que les permiten superar la determinación social de la que muchas veces son víctimas.

## Bibliografía

- BAUMAN, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. (1990). *Sociología y Cultura*. Grijalbo, México.
- BRENER, G. (2009). "Pensar entre muros" en *Revista Novedades Educativas* N° 224 Agosto 2009. Buenos Aires.
- CONVENCIÓN DE LOS DERECHOS DEL NIÑO (1989)
- CONNEL, R (1997). *Escuelas y justicia social*. Morata, Madrid.
- DENTE, L. y BRENER, G. (2008). "Hacia la construcción de culturas docentes sensibles a las culturas infantiles y juveniles." Diploma Superior de Curriculum y prácticas escolares en contexto. FLACSO virtual.
- DE CERTEAU, M. (2007). *La invención de lo cotidiano. Artes y hacer*. Universidad Iberoamericana/ITESO, México.
- DUSSEL, I. y SOUTHWELL, M (2004). "La escuela y la igualdad", en *Revista El Monitor de la Educación* N° 1. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

- FINOCCHIO, S. y DUSSEL, I. (2003). *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Fondo de la Cultura Económica, Buenos Aires.
- HARGREAVES, (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata, Madrid.
- KAPLAN, C. (Comp.) (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- MARGULIS, M. (1996). *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*. Biblos, Buenos Aires.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata, Madrid.
- PETIT, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, Fondo de Cultura Económica, México.
- REGUILLO CRUZ, R. (1997). "La clandestina centralidad de la vida cotidiana", en *Revista Causas y Azares*. Buenos Aires.
- REGUILLO CRUZ, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Editorial Norma, Buenos Aires.
- ROCKWELL, E. (2006). Los niños en los intersticios de la cotidianidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión? Conferencia inédita presentada en Buenos Aires, en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación.
- SERRANO, P. (2009). *Desinformación. Cómo los medios ocultan el mundo*. Península, Barcelona.
- ZELMANOVICH, P. (2002). "Infancia, escuela y subjetividad." Diplomatura virtual de Curriculum y prácticas escolares en contexto. Clase 9. FLACSO, Buenos Aires.
- ZELMANOVICH, P. (2003). "Contra el desamparo" en "Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis". Dussel, I. y S. FINOCCHIO (comp.) Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.