

Universidad Andina Simón Bolívar
Sede Ecuador

Programa de Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos

Tesis de Doctorado

Culturas juveniles y educación:
conflictos culturales y conflictos pedagógicos

Gabriel Kaplún
2007

Al presentar esta tesis como uno de los requisitos previos para la obtención del grado de Doctor en la Universidad Andina Simón Bolívar, autorizo al Centro de Información o la Biblioteca para que haga de esta tesis un documento disponible para su lectura según las normas de la Universidad.

Estoy de acuerdo en que se realice cualquier copia de esta tesis dentro de las regulaciones de la Universidad, siempre y cuando esta reproducción no suponga una ganancia económica potencial.

Sin perjuicio de ejercer mi derecho de autor, autorizo a la Universidad Andina Simón Bolívar la publicación de esta tesis, o parte de ella, por una sola vez, dentro de los 30 meses de su aprobación.

Gabriel Kaplún

11 de diciembre de 2007

Universidad Andina Simón Bolívar
Sede Ecuador

Programa de Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos

Tesis de Doctorado

Culturas juveniles y educación:
conflictos culturales y conflictos pedagógicos

Gabriel Kaplún
Montevideo - Quito 2007

Directora de Tesis: Doctora Catherine Walsh

Resumen

El punto de partida práctico de este trabajo fue el malestar docente con las culturas juveniles. Los apoyos teórico-metodológicos fueron la pedagogía crítica y la comunicación dialógica, los estudios culturales y la interculturalidad, la investigación-acción participativa. A partir de allí se fue construyendo un camino que buscaba, por un lado, ayudar a comprender las relaciones entre sistemas educativos y culturas juveniles. Y por otro construir herramientas que permitieran 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.

Una primera etapa del trabajo se desarrolló en dos centros educativos muy distintos entre sí: un liceo de clase media y una escuela técnica donde predominan los jóvenes pobres. En ambos desarrollamos talleres de investigación – acción participativa con jóvenes y, en menor medida, con docentes. Una segunda etapa se desarrolló alrededor de un curso - taller con educadores de la educación formal y no formal. Partimos de los conocimientos y vivencias de los educadores, los enriquecimos con otras miradas y acompañamos ocho proyectos de investigación que ellos desarrollaron.

Los mapas culturales que emergen en las percepciones de los jóvenes están cruzados por las diferencias, pero sobre todo por las desigualdades, polarizadas simbólicamente alrededor del eje “chetos” – “planchas”. Este conflicto social de fondo atraviesa la realidad educativa, articulándose con los conflictos culturales, pedagógicos e institucionales. El camino recorrido ofrece pistas para construir pedagógicamente estos conflictos y, a partir de allí, resignificar la educación, enriqueciendo la pedagogía crítica desde una mirada intercultural y una procesos de construcción colectiva de conocimientos.

Agradecimientos

En toda investigación hay mucha gente a la que agradecer. Pero una investigación participativa suelen ser tantos que es difícil no olvidarse de alguien. Opto entonces por nombrar simplemente algunos colectivos que fueron claves en el trabajo:

Los educadores que me desafiaron al comienzo y, sin saberlo, me empujaron al camino. Los estudiantes, docentes y directores del Liceo 26 y la Escuela Técnica Malvín Norte. Los educadores que participaron en el curso-taller de 2005. El director y los funcionarios de la Universidad de la República que habilitaron el espacio para este trabajo y para el multitudinario encuentro final. Las autoridades de la educación que escucharon y comentaron las investigaciones de los educadores. Los cientos de jóvenes con los que ellos trabajaron. Los investigadores que compartieron con nosotros sus descubrimientos. Los jóvenes y educadores que en distintos lugares de mi país y en otras partes de América Latina volvieron a desafiarnos, una y otra vez.

Pero en medio de todos ellos quiero agradecer especialmente a mis jóvenes compañeros del equipo motor que permitió articular tantos procesos simultáneos y complejos. Y quiero dedicar este trabajo a cinco de ellos, que me acompañaron a lo largo de todo el camino: Alberto Blanco, Alvaro Berro, Leticia Fraga, Elisa Martínez y Martín Martínez. Nunca vieron un peso por su trabajo y afirmaban que les bastaba con leer esta tesis al final del camino. Aquí está.

Dejo para el final un agradecimiento especial a Catherine Walsh, quién no sólo dirigió esta tesis sino que la alentó y la acompañó con una dedicación y un cariño que no se encuentran todos los días en el mundo académico. Y otro, igual de especial pero muy distinto, para mis hijos, que aportaron mucho a este trabajo, a veces sin saberlo (y tal vez sin quererlo...)

SUMARIO

1. INTRODUCCION: DEL CAMPO A LA ACADEMIA 10

El punto de partida: el malestar docente 10

Primeras respuestas: pedagogía crítica y comunicación dialógica. 13

Otras miradas: estudios culturales 18

Miradas otras: interculturalidad 25

Conflictos culturales y pedagógicos 31

Para mirar con los otros: investigación-acción participativa 33

Preguntas para el camino 41

PRIMERA ETAPA: EN EL CAMPO OTRA VEZ

2. ENTRADA:

LOS CONTEXTOS, EL VÍNCULO Y LOS ITINERARIOS IMAGINADOS 46

Los contextos socioculturales e institucionales 49

Liceo 26 – Barrio Jacinto Vera

Escuela Técnica Malvín Norte

La convocatoria de los grupos 57

Itinerarios imaginados y mapas nocturnos 60

3. EL LICEO Y LA VIDA 66

Primer itinerario: los jóvenes del “26” 66

Cartografiando culturas con y desde los jóvenes

Miedos, preguntas y video

Segundo itinerario: los profes del “26” 99

Aquellos sueños

El mapa adulto: más cerca y más lejos

Punto de des/encuentros: ruidos y silencios 102

Docentes: ¿para qué educamos?

Estudiantes: la vida en el liceo y el liceo en la vida

4. ESCUELA MIRANDO AL NORTE 109

Tercer itinerario: los jóvenes de la UTU 109

¿El conflicto inventado? (chetos y planchas)

El futuro (¿des?)bloqueado

Cantando junto al muro (raíces y ramas)

Cuarto itinerario: los profes de la UTU 135

El taller que no fue... pero fue

Los planchas en la panadería

Los planchas en el teatro

¿Educar pese a todo?

Punto de des/encuentros: “la base es la UTU” 149

5. SALIDA: ITINERARIOS Y CARTOGRAFÍAS 153

Dispositivos e itinerarios 153

Cartografías y trayectorias 155

Vida y educación 157

SEGUNDA ETAPA: APRENDER, ENSEÑAR, INVESTIGAR

6. ENTRADA: ADENTRO-AFUERA 160

7. DEL MALESTAR AL DEBATE 163

Generaciones: ellos y nosotros 164

Docentes y educadores: ¿escolarización y educación? 172

8. OTRAS MIRADAS: JOVENES, COMUNICACIÓN Y ESCUELA 180

Culturas juveniles: mapas, árboles y bosques 181

Tribus, culturas e identidades

Señas de identidad

Trayectorias, listas y mapas

Territorios mediáticos y comunicación escolar 193

De la aguja al receptor

¿Falsas necesidades?

Jóvenes, medios y mediaciones

Comunicación y escuela

¿Conectados a qué?

¿Culturas mediadas?

De la civilización a la interculturalidad 210

9. HERRAMIENTAS DE ¿INVESTIGACIÓN? ¿ACCIÓN? ¿PARTICIPATIVA? 219

Participación de los educadores 217

Participación de los jóvenes 219

Involucramiento de las instituciones 220

De la encuesta al taller de investigación 221

Conocimiento y acción 225

10 NUEVOS ITINERARIOS: EDUCADORES INVESTIGANDO 228

Docentes y estudiantes: ¿roles inmovilizantes? 230

Los hipillos gremialistas 232

Culturas y espacios de aprendizaje 234

Formal – no formal 236

Construcciones de género: ¿resacas sexistas? 241

Madres adolescentes: otro tiempo 247

Siluetas en la periferia 250

Espacios juveniles: esquinas y pantallas 253

Fronteras: jodiendo en la puerta 257

11. ITINERARIOS ITINERANTES Y CANCIÓN DE DESPEDIDA 261

Interior: ¿se vienen los planchas? 261

Exterior: ¿traducciones imposibles? 264

Fin de etapa 266

12. CULTURAS JUVENILES Y EDUCACIÓN:

EXCLUSIONES, I(NC)LUSIONES, ¿CONCLUSIONES? 272

Culturas juveniles: ¿diferencias o desigualdades? 273

Lo social, lo estético, lo político (la estetización de lo políticos y lo social)	278
Del hippie al hipillo, del terraja al plancha (historizar y glocalizar la desigualdad y la diferencia)	282
Desde el aula: ¿educar ya fue? (la pérdida del sentido educativo)	288
Conflictos culturales, pedagógicos, institucionales: miradas y cegueras, presencias y ausencias	293
Desde afuera: ¿educar en la frontera?	288
Construir pedagógicamente el conflicto, resignificar la educación	301

BIBLIOGRAFÍA 307

ANEXOS

1. Los participantes: dónde y cuántos 329
2. Etiquetas e identikits 331
3. Guías iniciales de investigación 335
4. Los árboles y el muro 337
5. Actuaciones 339
6. Objetos y medios 340
7. Proyectos de investigación 341
8. Encuentros 348

1. INTRODUCCION

DEL “CAMPO” A LA “ACADEMIA”

El punto de partida: el malestar docente

“No los entiendo, no sé qué les pasa.” “¡Esa música...!;Lo que se ponen! ¡Y cómo hablan!” “Nada les interesa, no están para nada...”

Con enojo o angustia, con preocupación o resignación, frases como estas circulan cotidianamente entre los docentes de la enseñanza media -e incluso universitaria- de mi país. Con variantes locales, también en muchos otros países de América Latina. Algunas parecen atemporales: más o menos así han hablado siempre los adultos sobre los jóvenes. Otras parecen tener una marca particular de tiempo o lugar, de desencanto posmoderno y periférico. O, más bien, la marca del desencanto de los adultos con el desencanto de los jóvenes.

Estas últimas venía oyéndolas desde comienzos de los 90, tanto en el diálogo informal como en los muchos talleres y espacios de formación de docentes que me ha tocado animar o coordinar desde mi trabajo en comunicación y educación. Un trabajo que había comenzado en los 80 en espacios no formales de “educación popular” y que, sin abandonar nunca éste, continuó luego en espacios universitarios.¹

El punto de partida -y espero que también de llegada- de esta tesis fue, entonces, fundamentalmente práctico. Se trataba nada más -y nada menos- que de atender el “males-

¹ Entre otras muchas experiencias me refiero al Grupo Aportes, al Programa de Educación Popular (PEP) y al Seminario Taller de Comunicación Educativa y Comunitaria, en la Universidad de la República de Uruguay, un espacio desde el cual, con un equipo docente y generaciones de estudiantes, hemos desarrollado múltiples proyectos en instituciones educativas (Cfr. Kaplún, 2001; Moresino et. al., 2004; Comunicación Comunitaria, 2007).

tar docente”² con la cultura juvenil. O, para ser más precisos, con las culturas juveniles. Culturas en plural, aunque aparezcan en primera instancia como una masa indiferenciada, donde las “sutiles” diferencias entre *metaleros*, *rastas* o *punks* escapan a la comprensión de los docentes... mientras sus alumnos se escapan por las ventanas de sus aulas. Escape metafórico, pero muchas veces también físico: estudiantes que desertan y ya no vuelven a las aulas. Tal vez lo peor sea el caso de los primeros, que se quedan pero parecen no estar allí. Muchos docentes expresan, entonces, la sensación de que la clase se ha convertido en un ritual vacío, donde muy poco puede ser aprendido.

Para los docentes burocratizados –como gustaba llamarlos Paulo Freire (1988:86)- 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, ojalá recetas: algo que vuelva más atractivo al decaído espacio educativo.

Esta búsqueda lleva a muchos docentes a interrogar, entre otros, al campo pedagógico y al comunicacional. Allí empezó mi vínculo con ellos y con lo que se convertiría luego en el objeto de este trabajo. Las demandas – a veces pedidos angustiosos- de ayuda en su trabajo docente, pedían respuestas.

² La expresión “malestar docente” se ha generalizado en la literatura educativa en los últimos años, con abordajes variados, en buena medida como complemento necesario de una idea anterior: la de fracaso escolar. Si esta última se centra en el estudiante, la primera pone su acento en el docente. Véase por ejemplo Cordié (1988) y Redondo (2004).

Como se ve, no andaba yo buscando un “tema de tesis” ni un trabajo de investigación. Andaba más bien metido “en el campo”: en el trabajo con docentes e instituciones educativas, intentando aportar algo para enfrentar un profundo y creciente malestar.

Si la “crisis de la escuela” es ya un lugar común en la literatura sobre el tema, la crisis particular de las instituciones educativas que trabajan con jóvenes es de discusión más reciente. El de la enseñanza media, en particular, ha sido caracterizado como el tramo más conflictivo de los sistemas educativos latinoamericanos. Buena parte de las reformas educativas de los años 90 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-. Parecía universalizarse así la aspiración histórica de los sectores populares de acceder a la educación superior como palanca de movilidad social, tan bien expresado por el dramaturgo uruguayo Florencio Sánchez, a comienzos del siglo XX, en su obra *M'hijo el Doctor*³.

Pero esta 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 estos sectores (Operti 2002).

En efecto, la mayoría de quienes transitan por ella no acceden a estudios superiores o los abandonan rápidamente, ni parecen estar mayormente preparados para ningún área de trabajo. Si el mercado de trabajo les exige de todos modos credenciales educativas crecien-

tes (enseñanza media para ser mandadero, por ejemplo) parece responder a estrategias de selección social más que a las competencias necesarias: si el joven pudo pasar por allí probablemente tiene una familia y una red social más “integrada” que quien no lo logró. La “teoría del capital humano” no parece demostrarse: aunque los sistemas educativos alcanzan a más gente, esa gente no consigue un mejor trabajo (Kaplún 1997, Gallart 1994, Moll-peceres 2004).

El sistema educativo en general y la enseñanza media en particular se vuelven entonces espacios sumamente frustrantes. Esta frustración parece explicar parte importante del malestar docente, que percibe la falta de sentido de su tarea.

¿Es posible reencontrar un sentido para el espacio educativo? O mejor: ¿cómo construir ese sentido y entre quiénes?

Primeras respuestas: pedagogía crítica y comunicación dialógica

De un aporte como el mío, situado principalmente en la intersección comunicación-educación, los docentes 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” (Chevallard 1997) de un modo más “moderno” y atractivo que, se supone, sintonizará mejor con sus jóvenes estudiantes, nacidos con la televisión color y navegantes cotidianos de internet.

Sin desatender estas demandas iniciales, intento siempre problematizarlas. Haciendo 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

³ Estrenada en 1903.

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 (1979a) o Freire (1980), 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.

Lo que proponemos entonces a los docentes es reenfocar la relación comunicación-educación, repensando las concepciones educativas y comunicacionales que se ponen en juego en sus prácticas.

El punto de partida es la crítica a la educación tradicional como “bancaria”, según la expresión acuñada por Freire (1980:66), en tanto concibe al alumno como un depósito de conocimientos transmitidos por el maestro. Frente a esto, propone el diálogo de saberes, en que educador y educando leen juntos el mundo para transformarlo. Porque “nadie educa a nadie y nadie se educa a sí mismo: los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo” (Freire 1980:63). El grupo es aquí la célula básica del aprendizaje. Esto no significa que el educador desaparezca sino que cambia de rol. Aportando conocimientos no presentes en el grupo y, sobre todo, facilitando el diálogo dentro del grupo y con el mundo.

Esta perspectiva tiene importantes puntos de contacto con la de tradición constructivista, que concibe el aprendizaje como proceso de construcción de conocimientos personal (en Piaget 1969, 1974) y en interacción con otros (en Vygotski y Bruner, por ejemplo).⁴ Frente a modelos centrados en la enseñanza se propone entonces modelos centrados en el aprendizaje, donde la tarea docente es principalmente ayudar a aprender, más que transmitir conocimientos (enseñar). Propiciar situaciones de aprendizaje pasa entonces por estimular

el diálogo con y entre los educandos. Y el tipo de vínculo que se establece entre todos (más autoritario o más horizontal) resulta tan importante como lo aprendido, en tanto va constituyendo modos aprender y de ser. Este es el aspecto formativo central de la relación pedagógica.

En ambas perspectivas, la freiriana y la constructivista-, la comunicación juega un papel central. O, mejor dicho, una concepción dialógica de la comunicación, por oposición a una concepción transmisiva, centrada en los contenidos o en los efectos, características de los modelos bancarios y tecnicistas respectivamente. Porque a cada concepción educativa corresponde una concepción comunicativa (M. Kaplún 1998:17). En la perspectiva freiriana “sólo el diálogo comunica” (Freire 1969:127). Y en la perspectiva de Vygotski (1979a:130), la interacción con otros es clave para generar “zonas de desarrollo próximo”, eslabones entre lo que se conoce y lo que puede llegar a conocerse.

En la perspectiva constructivista, además, la estrecha relación entre desarrollo del lenguaje y desarrollo del pensamiento –como dos caras de una misma moneda- (Vygotski 1979b), sugiere la importancia de promover la expresión de los educandos tanto o más que la de los educadores. Se aprende al comunicar (M. Kaplún 1995:50). Pero la comunicación requiere interlocución. No “escribir para la maestra” o para el profesor, sino “escribir para ser leídos” (M. Kaplún 2001:16) por los compañeros, la comunidad y también por los docentes, claro. De la prensa escolar en las experiencias pioneras de Freinet (1975) a internet, pasando por los mil usos activos y creativos de los medios en la educación, de lo que se trata no es tanto de incorporar recursos didácticos para transmitir conocimientos sino de facilitar y potenciar la expresión *de* y la interacción *entre* los educandos. Más que una co-

⁴ En este sentido es posible distinguir corrientes diferentes dentro del constructivismo: las de tipo cognitivista (Ausubel, Novack y Hanesian, 1987) y las socio-interaccionistas (Vygotski 1978, 1979,

municación educativa, una educación comunicativa (M. Kaplún 2001), con fuertes raíces en una tradición educativa crítica y comunitaria (Huergo 2000:43).

Las muy diversas prácticas encuadradas en lo que se ha llamado *educación popular* han significado, sin duda, un aporte valioso al pensamiento crítico latinoamericano y a la construcción de alternativas en el campo pedagógico. Desde un origen con frecuencia desarrollista en los años 60 fueron virando hacia una concepción crítico-transformadora, con centro en la dimensión pedagógica de los movimientos sociales y políticos (Núñez 1985).

Tal vez por su origen, centrado en la educación de adultos, esta tradición, no ha desarrollado suficientemente el trabajo crítico *dentro* de los sistemas educativos. Como dirían Giroux y McLaren (1998:53), 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 tecnicistas⁵.

Parecería que esta tradición crítica ha adherido implícitamente al paradigma reproductivista⁶ que, en sus versiones más simplificadas, concibe a los sistemas educativos casi solamente como reproductores sociales y, por tanto, conservadores de las desigualdades dominantes. Esto 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

Bruner 1988).

⁵ Me refiero, por ejemplo, a los enfoques conductistas (Skinner 1985), la pedagogía por objetivos (Gimeno Sacristán 1990) o parte de la formación por competencias (Perrenoud 1991).

⁶ Con origen en trabajos como los de Baudelot y Establet (1975) o Bourdieu y Passeron (1973, 1979). También contribuyó mucho la conceptualización de Althusser (1974), en que la educación aparece como uno de los “aparatos ideológicos de Estado”.

de docentes y teóricos⁷, 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 (Ezpeleta y Rockwell, 1983) pero tal vez ha faltado un encuentro más profundo entre estos análisis y la construcción de prácticas pedagógicas alternativas concretas.

Eso es justamente lo que nos reclamaban los docentes con los que trabajábamos, que no se resignaban ni se resignan a dar por perdido el espacio escolar e insisten en buscarle sentidos. Para eso precisamos mirar la escuela como institución social compleja y en crisis, espacio de desaliento y malestar, pero también de posibilidades y esperanzas. Esperanzas como las que los sectores populares ponen también en la escuela desde hace más de un siglo (Cfr. Puiggrós 1998, 2005).

Por eso es que, desde hace ya varios años, junto a otros compañeros,⁸ comenzamos a explorar las posibilidades de trabajar dentro de los sistemas educativos desde una perspectiva crítico-dialógica, sin aceptar la oposición que se ha establecido con frecuencia entre “educación popular” y “educación formal”. Buscando hacer del espacio educativo, incluidas las aulas, espacios de diálogo de saberes.

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. O, desde la perspectiva constructivista, generar “zonas de desarrollo próximo” requiere conocer el mundo (los mundos) de los jóvenes.

⁷ Como bien lo muestra el propio Bourdieu en muchos de sus trabajos, cuando plantea siempre los campos sociales como espacios de lucha por el sentido de la acción (Cfr. Bourdieu, 1998).

⁸ Desde instituciones de educación popular y desde espacios universitarios, como ya mencioné al comienzo.

La pregunta por lo cultural se vuelve entonces necesaria. Este es el punto de mi historia donde los estudios culturales entran en escena.

Otras miradas: estudios culturales

El campo de los llamados estudios culturales está siendo hoy terreno de debate. Desde su inspiración en los Cultural Studies Británicos⁹ a sus desarrollos en otros lugares, muchos caminos se han recorrido, con direcciones a veces divergentes. En Estados Unidos es donde más parece haberse perdido el filo crítico inicial, donde la “domesticación del pensamiento salvaje” (Mattelart y Neveu 2002) ha sido más clara. En el caso de América Latina hay quienes reivindican un camino propio, anterior al contacto con los trabajos de los británicos y a que el término se difundiera tan ampliamente (Barbero 1996). Algunos entienden que también aquí se ha perdido el aporte cuestionador (Follari 2002) y otros han buscado repensar el campo desde una perspectiva “poscolonial” o “decolonial”, develando y cuestionando las múltiples formas de dominación de matriz colonial que persisten en nuestras sociedades: dominaciones epistémicas, de clase, raza o género (Walsh 2003, Castro-Gómez y Grosfoguel 2007). Hay quienes plantean también que es necesario ubicar los estudios culturales en nuestra región como parte de un conjunto de prácticas intelectuales en torno a las relaciones entre cultura y poder, incluyendo en estas a la propia educación popular ya mencionada (Mato 2002).

No voy a repasar aquí todos estos caminos. Quiero detenerme en algunos aportes que entiendo útiles para pensar las culturas juveniles y la educación. Algunos implicaron

⁹ Donde sobresalen los trabajos pioneros de Richard Hoggart, Edward Thompson y Raymond Williams, así como la obra de Stuart Hall. Para el caso del tema de esta tesis importan también trabajos como los de Paul Willis (1978, 1978).

para mí profundizar en lo que ya venía trabajando, otros abrieron perspectivas nuevas, que dejaré para el próximo apartado.

Diversos autores afirman que nunca como hoy lo juvenil tuvo marcas propias de identidad tan notoriamente diferenciales. Martín-Barbero (1998:22) 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 las 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 –real o metafóricamente- 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). Diversas formas de agrupamiento 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), la banda Olivos de Guadalajara (Reguillo 1991), los *Latin King*

de Guayaquil¹⁰ (Cerbino y Cevallos 2003), *barras, bandas, maras* o pandillas 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, Graña 1996).

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 las 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).

Un problema a la hora de mapear los mundos juveniles es la pertinencia y utilidad teórica de conceptos como “tribus” (Costa 1996, Maffesoli 2000) e incluso culturas juveniles que, como lo reconocen algunos de estos autores, pueden servir para describir sobre todo a los “disidentes” (Reguillo 2000b:31), a lo "excepcional juvenil", pero pierden de

¹⁰ Y de varios otros sitios de Estados Unidos, Centroamérica, el Caribe y más tarde España, en un fenómeno de “nación” -como significativamente se autodenominan- que trasciende fronteras nacio-

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.

Esto sería importante para el trabajo que comenzaba a plantearme a partir de aquella demanda inicial originada en el malestar docente. Ayudar a los educadores a entender los mundos de los jóvenes requería de categorías teóricas existentes, pero también de apertura a crear otras nuevas y no atarse a las ya conocidas. Por un lado, para evitar que lo "conocido" se nos volviera obstáculo epistemológico para conocer. Por otro, para hacer posible la comunicación, con los docentes y con los propios jóvenes.

Frente a esto, mi opción inicial fue usar las diversas categorías como sugerencias inspiradoras para generar diálogos con educadores y jóvenes y ver en qué medida ellos se reconocían o no en esas categorías y de qué modo las usaban. A la hora de ponerle algún nombre a la tarea, al menos para presentar el proyecto, opté por "culturas juveniles", aún a riesgo de su ambigüedad, como un modo de recordar(me) que estaba tratando de comprender modos de ser y estar en el mundo diferentes a los de los de los adultos y diferentes entre sí.

Por eso también, sobre todo al inicio del vínculo con los jóvenes, elegiría luego una expresión que me pareció más abierta: "maneras de ser joven" (Margulis 2000:11). Es decir, en vez de plantear "vamos a investigar las tribus" o "las culturas juveniles", proponer que "hay muchas maneras de ser joven: vamos a ver cuáles hay aquí".

En una primera mirada códigos lingüísticos, gustos musicales o usos del cuerpo pueden aparecer como marcas superficiales de afirmación identitaria o imposiciones de la cultura de masas globalizada. *"Son modas: quieren parecer diferentes y al final andan*

todos iguales...” 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 / adulto sobre la tarima desde la que mira y juzga. Un lugar desde el cual el diálogo difícilmente avance.

Para ir más allá de modas y estéticas, puede ser útil una exploración socio-histórica, que indague sobre los modos en que la “juventud” fue construida. Aunque la palabra juventud es muy vieja, no ha significado siempre lo mismo, ni significa lo mismo en todos lados. Es “sólo una palabra” (Bourdieu 1990) y, al mismo tiempo, mucho “más que una palabra” (Margulis 2000).

Para muchos de nosotros hoy y aquí se asociará con una cierta edad, pero sobre todo con cierta situación: la del hombre o la mujer que, teniendo ya casi todas sus posibilidades vitales desarrolladas, no tiene todavía todas las responsabilidades del adulto y vive por tanto una “moratoria social”. Especialmente porque no tiene todavía hijos: con frecuencia se dirá que el día que los tiene ya es un adulto, aunque siga siendo “joven”.

Este joven y esta idea de juventud tienen sentido hace apenas un siglo en occidente. En efecto, como señala Barrán (1996), en el siglo XIX la entrada en la pubertad coincidía con el matrimonio para las mujeres y con el trabajo para los hombres, al que seguiría, no mucho después también el matrimonio y la procreación. Es a comienzos del siglo XX que se crea eso que conocemos como adolescente: un joven inseguro, culposo y culpable, que vive con angustia el placer y el deseo. Esta “invención”, señala Barrán, se enmarca en un proceso de disciplinamiento que requiere retrasar la edad del casamiento como un modo de controlar la natalidad y asegurar que se asuman mejor las crecientemente complejas responsabilidades asignadas a la familia, que incluyen eso que da en llamarse la educación de los

hijos. Se impone entonces evitar los “excesos”, reprimir las “pasiones de la carne”, sin lo cual no habrá una familia estable ni un trabajo suficientemente productivo.

En el siglo XIX los jóvenes asumían sin mayores conflictos la herencia de sus padres, incluidas sus ideas y sensibilidades. Los castigos corporales de padres a hijos eran frecuentes y estaban socialmente aceptados, pero los conflictos generacionales no existían. Los hijos seguirán, sin mayores cuestionamientos, los modos de vida de sus padres, cantarán sus canciones y seguirán sus banderas políticas. A comienzos del siglo XX comenzará a convertirse en norma y no en excepción el hecho de que, en la etapa juvenil, los hijos cuestionen las tradiciones que sus padres intentan legarles. Nacen entonces los conflictos intergeneracionales.

Pero además aparecen nuevas subdivisiones de lo juvenil: preadolescencia, adolescencia, juventud.... La modernidad occidental es una época de multiplicación de las edades. Y aunque el adulto está en la cima imaginaria de la curva vital, la juventud es quizás la edad emblemática, por ser el momento del ascenso pero sobre todo por marcar una de las características principales de la modernidad: la capacidad –real o imaginada- de construirse a sí mismo, “progresando” y superando a la generación anterior¹¹.

Esa marca del tiempo es diferente para cada época y lugar. El tiempo perdido que buscaba el romántico pequeño burgués al rememorar su juventud se parece poco a la vida rápida del delincuente juvenil, que juega siempre al borde de su fin abrupto. Y, paradójicamente, cuando la juventud parece ganar terreno hasta convertirse en la edad central de la posmodernidad, la “moda retro” se impone. La posmodernidad aparece como la época en

¹¹ La idea de progreso, de ascenso lineal, en que “todo tiempo futuro será mejor”, es una marca fuerte de la modernidad, en las que no se diferenciaron el capitalismo del socialismo, que compartieron la idea de que para cada problema productivo, social o ambiental llegaría siempre una solu-

que el pasado y el presente conviven con mayor naturalidad, al cuestionarse el valor supremo del futuro como tiempo del avance y el progreso.

Pero esta convivencia, sin embargo, aparece como conflictiva en los espacios educativos, que suponen una jerarquía generacional difícil de sostener hoy. 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.

Desde esta perspectiva, se plantea, los jóvenes observan ahora el mundo adulto tempranamente a través de la televisión, rompiéndose las formas de control que permitieron construir la separación de la infancia, la juventud y el mundo adulto. Las alfabetizaciones posmodernas (Huelgo 2000), la ecología mediática en que viven los jóvenes (Martín Barbero 2000, Cogo 2001) parecen cada vez más lejos de las prácticas escolares. 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 1998:30). El problema es que las instituciones educativas siguen funcionando sobre el supuesto de que nada de esto ha cambiado. Aunque los docentes intuyan, quizás tan confusamente como los jóvenes, que nada sigue igual.

ción técnica adecuada. Forma también parte del concepto de desarrollo que ha predominado en occidente. (Cfr. Follari 1990, Lander 2000a).

En el espacio educativo se van dibujando, entonces, varias dimensiones conflictivas simultáneas: culturas diferentes de los jóvenes, culturas diferentes entre jóvenes y adultos, cultura escolar relativamente estática mientras se producen fuertes cambios culturales globales.

Pensar lo educativo como espacio de conflictos culturales parece entonces necesario. Es aquí donde la idea de interculturalidad podía hacer un aporte importante.

Miradas otras: interculturalidad

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 incompreensión 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 como adultos y docentes 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.

Aunque los estudios sobre las culturas juveniles han tenido un desarrollo importante desde hace más de una década en América Latina, su incidencia en el campo educativo concreto ha sido débil todavía¹². Cultura escolar y culturas juveniles se encuentran / desencuentran en el espacio educativo. Conviven inevitablemente, pero 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, que den cuenta de la articulación entre conflictos culturales y conflictos pedagógicos.

Creo que esto requiere revisar críticamente la propia pedagogía crítica y su ubicación de lo cultural. En la tradición de la educación popular latinoamericana de la que provengo, y en las primeras obras de Freire especialmente, parece haber una posición ambigua sobre este aspecto. 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. (Freire 1969:125) Frente a él se postula la concientización como comprensión científica y objetiva de la realidad.

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) y una expresión de una lógica distinta, una racionalidad “otra”.

¹² Encontramos más referencias en otras latitudes. Por ejemplo en Walsh (1991, 1996), Giroux (1992, 1997) Buckingham y Sefton-Green (1994), Giroux y Mc. Laren (1994), Mc. Laren (1998).

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). Y, a partir de allí, pensar la escuela como un espacio que puede ser, para muchos jóvenes, una frontera socio-cultural, la emergencia de un espacio simbólico que puede dar lugar a nuevos horizontes de sentido (Duchatzky 1999).

No se trata de proponer un multiculturalismo a lo Benetton, en que “todos los colores valen”, todas las diferencias son “toleradas”. Sino más bien plantearnos un “multiculturalismo crítico” (McLaren 1997, 1998). O, quizás mejor, una perspectiva de diálogo intercultural, en que el otro nos desafíe desde su diferencia a repensarnos a nosotros mismos.

El concepto de interculturalidad ha tenido al menos dos tipos de desarrollo en los últimos años. Por un lado, como política cultural (y en particular educativa) de algunos estados nacionales; por otro, como política de movimientos étnico-sociales (cfr. Walsh 2002, 2004).

En el primer caso suele usarse indistintamente los términos pluri, multi o intercultural. Se trata fundamentalmente de un movimiento de inclusión del diferente (indígena, migrante) en la lógica social dominante. Se busca reconocer la diferencia para “hacerle un lugar”, reduciéndola a un gueto en que se la tolera. O bien “incorporar a la sociedad” al diferente, a las “minorías” étnicas o nacionales, explotando simbólica y económicamente sus componentes, como raíces míticas de una nacionalidad y productos folklóricos de valor turístico y artesanal. De este modo la diferencia es incorporada y, simultáneamente, neutralizada, al vaciarla de contenido, en una estrategia de control del conflicto social. El reconocimiento de mestizaje o de la hibridez cultural (García Canclini 1990) puede volverse fun-

cional a esta perspectiva, en tanto sugiere que la mezcla cultural siempre ha existido y que solo se trata de “dejarla ser”.

La construcción de la interculturalidad desde los movimientos étnico-sociales, por su parte, no ha estado tampoco exenta de contradicciones y ambigüedades. Muchos movimientos de “recuperación cultural” (de la lengua, vestimenta, etc.) corren el riesgo de plantear una postura esencialista, donde habría una pureza a rescatar en el pasado, aceptando de hecho la guetización folklorizante estatal. Pero también ha ido surgiendo una perspectiva intercultural crítica, que propone releer el origen histórico-político de las diferencias convertidas en desigualdad, cuestionando el statu quo. Y, a partir de allí, postula un diálogo de saberes en que no sólo las “minorías” aprendan de los dominantes, sino también éstos puedan aprender de aquellos. Un movimiento que apunta entonces a deconstruir la matriz colonial de nuestras sociedades:

“La meta no es simplemente reconocer, tolerar ni tampoco incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas. Más bien, es implosionar desde la diferencia en las estructuras coloniales (del poder, del saber y del ser) como reto, propuesta, proceso y proyecto; es hacer reconceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar y vivir. Por eso la interculturalidad no es un hecho dado sino algo en permanente camino y construcción.

Más que un concepto de interrelación o comunicación (como típicamente suele entenderse en el contexto europeo), la interculturalidad en esta región del mundo significa, potencia e indica procesos de construir y hacer incidir pensamientos, voces, saberes, prácticas y poderes sociales “otros”; una forma distinta de pensar y actuar con relación a y en contra de la modernidad/colonialidad (...) unos pensamientos, voces, saberes, prácticas y poderes *de y desde* la diferencia, que desvían de las normas dominantes, desafiándolas radicalmente

y abriendo la posibilidad para la descolonización y la edificación de sociedades más equitativas y justas.” (Walsh 2006:7)

Pero, puede objetarse, ¿qué sentido tiene hablar de interculturalidad en países como Uruguay, donde los pueblos y naciones originarias no tienen presencia? Una respuesta válida podría ser la de interrogarse por el origen de esa misma ausencia: el exterminio indígena del siglo XIX, como marca colonial. O recordar la nada menor presencia de lo afro.

Sin descartar estas líneas de análisis, me pareció -sin embargo- más potente tomar la idea de interculturalidad en un sentido amplio. Si miramos las instituciones educativas como espacios conflictivos de encuentros y desencuentros culturales, podemos verlos también como lugares donde es posible repensar la lógica escolar y social en que se sustentan. Abriendo espacios para cuestionarse la cultura escolar y la pedagogía dominante. Y para tratar de entender qué nos dicen los jóvenes con sus diferencias.

El operativo básico de la dominación colonial es hacer del diferente un desigual, alguien que vale menos por ser diferente. Pero también podemos mirarlo al revés: el desigual se muestra y/o es visto como diferente. Así por ejemplo, la pobreza se racializa., y los jóvenes pobres son “los negros de la esquina”, como aparece en el lenguaje cotidiano en Uruguay¹³.

Pero además lo intercultural no tiene por qué limitarse a lo étnico ni a las “minorías”: todas las sociedades son espacios de diversidad cultural. Pero esta diversidad debe analizarse en un contexto sociopolítico de profundas desigualdades y en un contexto de proce-

¹³Los afrodescendientes son alrededor del 6 % de la población uruguaya. Aunque son promedialmente más pobres que el resto es claro que los pobres no son mayoritariamente negros. Por otro lado hay una fuerte influencia de expresiones de origen afrouruguayo en diversas prácticas culturales, especialmente en la música (el ritmo del candombe) y también una creciente presencia de religiones afrobrasileñas, como el umbanda y el culto a Iemanjá.

tos de globalización crecientes y concentración de los agentes de producción cultural. En este sentido la interculturalidad puede ser un modo crítico y activo de construir alternativas a la homogeneización cultural.

Diversas estrategias buscan hoy dar cuenta de estas diferencias y atender el malestar docente e institucional. Adaptar el lenguaje, adoptar las tecnologías, crear espacios específicos para la expresión de los jóvenes dentro de las instituciones educativas (Rodríguez 2002). O, también, crear centros juveniles especiales fuera de las instituciones educativas. Con lo positivo que pueden tener estos espacios, corren el riesgo, también aquí, de limitarse a “tolerar” lo diferente o, incluso, guetizar la diferencia y la desigualdad (Trajtenberg 2005).

Por mi parte, me planteé más bien una línea de acción que buscara construir educativamente el conflicto (Mejía 2001), haciendo de él punto de partida de un diálogo intercultural entre adultos y jóvenes y entre jóvenes. Que sirviera para apoyar la construcción de una pedagogía capaz de escuchar críticamente las voces de los estudiantes. 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 re-conocimiento de la especificidad juvenil, buscando 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.

Una línea de acción que entendiera la interculturalidad como una oportunidad para

“(…) interrogarnos sobre cuestiones esenciales de nuestra caracterización cultural: qué es *nuestra cultura*, cómo la estamos construyendo (…). Y, desde un planteamiento pedagógico crítico, analizar qué papel desempeña en este proceso lo que llamamos cultura es-

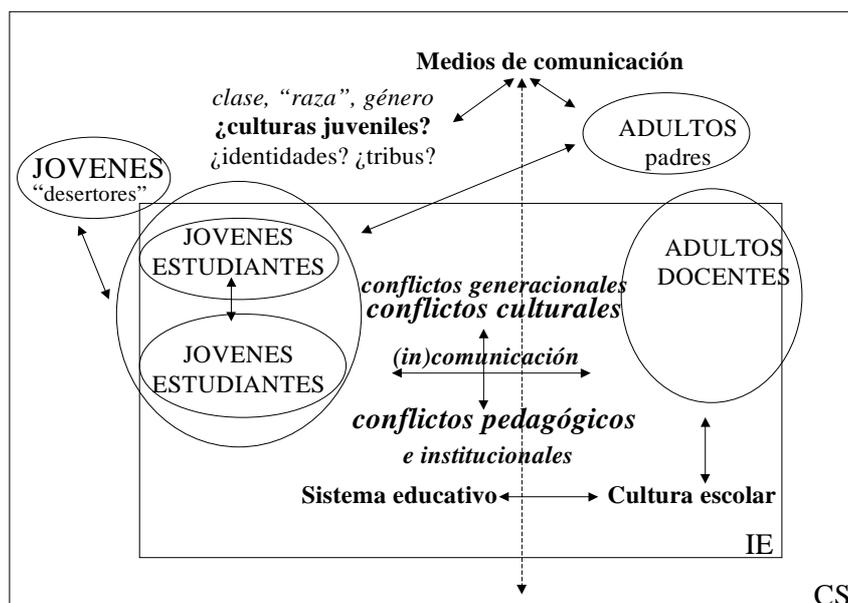
colar (...), analizar, globalmente, si la propuesta cultural que ofrecemos desde la escuela tiene capacidad para conectarse con los referentes culturales del contexto (...) En definitiva, considerar las posibilidades de la escuela como agente de construcción cultural. (...) La interculturalidad nos facilita una excelente ocasión para desarrollar un debate pedagógico e ideológico profundo.” (Luc y Salinas 1996:83-84)

Esta línea problematizaba la demanda original de la que había partido y podía acentuar aún más el malestar docente, al menos inicialmente. Porque “entender a los jóvenes” podía significar cuestionarse a sí mismos. Pero esto parece inevitable si se quiere dar una respuesta en serio a una crisis profunda –social, cultural, escolar- y reconstruir el sentido del espacio educativo como espacio capaz de construir sentidos, para los jóvenes y para los docentes.

Conflictos culturales y pedagógicos

Partimos, junto con otros compañeros, del malestar docente y la crisis de sentido de las instituciones educativas. Empezamos a dar respuestas, en la práctica de apoyo a los docentes, desde la pedagogía crítica y la comunicación dialógica. Pero seguía pendiente la necesidad de ayudarlos a entender mejor a los jóvenes, sus mundos, sus culturas. Surgió entonces una oportunidad: la de mirar la cuestión desde los estudios (inter) culturales. Esto me llevó a pensar de otro modo los actores y conflictos en juego y a construir un objeto de estudio y unas preguntas de investigación más ricas.

El diagrama siguiente intenta sintetizar los principales actores y relaciones en juego. El foco de este trabajo está puesto en las instituciones educativas (IE), pero ubicándolas en el contexto social (CS) o socio-histórico-cultural. El sistema educativo en general y cada institución educativa en particular es un espacio de conflictos culturales, generacionales, pedagógicos e institucionales. Estas diversas dimensiones se hacen presentes simultáneamente en los vínculos entre los diversos actores. Por ejemplo el vínculo entre docentes y estudiantes es pedagógico pero también generacional (adultos-jóvenes). Se teje así una red compleja de vínculos y conflictos entre jóvenes, entre adultos y jóvenes, entre actores del sistema educativo.



Obviamente los actores, tanto jóvenes como adultos, no viven encerrados en el sistema ni en la institución educativa. Lo que les sucede fuera tiene mucha importancia para entender lo que pasa dentro. Y hay otros actores fuera del espacio educativo pero con indu-

dable incidencia en el mismo: otros adultos (padres), medios de comunicación, etc. Y, hay que recordarlo, muchos jóvenes ya no están o nunca estuvieron dentro: son los “desertores” o excluidos del sistema educativo.

El *objeto* de estudio sobre el que quería enfocar mi trabajo: los conflictos entre las culturas juveniles y con el mundo adulto y su relación con los conflictos pedagógicos en los sistemas educativos, en particular a nivel de la enseñanza media. La pregunta central con la que comenzaría sería entonces cómo construir pedagógicamente los conflictos entre diferentes culturas juveniles y entre ellas y el mundo adulto dentro de los sistemas educativos.

El *objetivo* general era, por un lado, ayudar a comprender las relaciones entre sistemas educativos y culturas juveniles. Y por otro construir herramientas que permitieran 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 ¿cómo hacerlo?

Para mirar con los otros: investigación-acción participativa

A mi entender una tarea como la planteada requería un abordaje distinto que el de la investigación tradicional. O, si se prefiere, debía apoyarse en una tradición diferente que la que concibe al investigador como alguien que mira y analiza desde fuera de la situación analizada, con la mayor objetividad posible. Porque, como diría Giroux, de lo que se trata es construir conocimiento para la escuela – para su transformación- y no sólo sobre la escuela. Y esta transformación no es posible sin los propios actores.

El asunto, entonces, no pasaba sólo por generar conocimiento sobre los jóvenes, los docentes, las instituciones y las prácticas educativas sino *con* ellos y en medio de esas prácticas y contextos institucionales. Tampoco alcanzaba con plantear luego “recomendacio-

nes” para estos actores y sus prácticas. La búsqueda a iniciar debía contribuir a potenciar al espacio educativo como “esfera pública” (McLaren 1998), a los docentes como intelectuales transformativos (Giroux 1990) y a las escuelas como constructores culturales, capaces de oír crítica y activamente la voz de los estudiantes.

Se me plantearon entonces dos cuestiones interrelacionadas:

- ¿Cómo involucrar a los propios actores en los procesos de investigación?
- ¿Cómo hacer que estos procesos fueran, a la vez, generadores de conocimientos pero también de prácticas educativas diferentes?

Una primera respuesta a estas cuestiones viene de la tradición de la investigación-acción participativa (Salazar 1992, Villasante 1993), con fuerte base en una construcción epistémica y política latinoamericana a partir del trabajo de Orlando Fals Borda (1976, 1980, 1991).

El componente de investigación-acción buscaba superar la separación entre hacer y conocer, que ha sido también un esfuerzo constante de la educación popular latinoamericana¹⁴. La idea de praxis (Freire 1980:203), la de interacción dialéctica entre práctica y teoría (Jara 1985), donde la práctica es siempre el punto de partida y llegada (Núñez 1985) han sido marcas de identidad de la educación popular. Pero, a diferencia de la tradición norteamericana -en trabajos como los de Kurt Lewin- aquí el sentido de la acción es explícitamente político: se trata de actuar para transformar una realidad injusta.

De nuevo puede plantearse el problema de que esta tradición se ha desarrollado más en el terreno de los movimientos sociales que de los sistemas educativos formales. Por eso

¹⁴ Esta es una de las razones del encuentro en los años 80 de ambos movimientos intelectuales (cfr. Cetrulo, Rodríguez Brandao y Fals Borda, 1986) El propio Fals Borda fue, en esos años, presidente del Consejo Latinoamericano de Educación de Adultos, el mayor espacio de encuentro de los educadores populares latinoamericanos. Paulo Freire fue, en esa misma época, presidente de honor.

vale la pena rescatar a quienes se han planteado la cuestión en ese terreno. Carr y Kemmis (1988), por ejemplo, sostienen que la investigación-acción es el camino privilegiado para la formación del profesorado y la transformación de la educación. Porque el saber pedagógico es, antes que nada, un saber práctico, que se construye en el hacer y en el pensar sobre ese hacer. Pero este *saber hacer* puede volverse meramente instrumental si no se acompaña de una teoría crítica. Buena parte de la investigación educativa actual tiende a producirse desde ámbitos académicos separados de la práctica educativa o a expropiar las decisiones educativas y adjudicarlas a expertos, burócratas o tecnócratas que investigan, evalúan, planifican. Pero reivindicar el lugar de los educadores no deben confundirse con un corporativismo docente que reclama exclusividad sobre las decisiones educativas:

La investigación-acción educacional se ocupa, en tanto que ciencia educacional crítica, de la cuestión del control sobre la educación, y toma partido a favor del control por parte de las comunidades autocríticas de investigadores, incluyendo a los maestros, los estudiantes, los padres, los administradores y otros. Crear las condiciones bajo las cuales dichos participantes puedan asumir la responsabilidad colaborativa del desarrollo y la reforma de la educación, he ahí la misión de una ciencia educacional crítica. Y la investigación-acción ofrece un camino para conseguirlo. (Carr y Kemmis, 1988:221)

Junto a este esfuerzo por unir saber y hacer, conocimiento y acción transformadora, se plantea otra cuestión: ¿es posible y deseable evitar la separación entre sujeto y objeto de investigación? No se trata sólo de cuestionar la tradición positivista, que proclama una ciencia social “objetiva”, lo más parecida posible a las ciencias naturales. La incidencia del observador en los fenómenos sociales observados, la subjetividad de todo conocimiento y

su imposible neutralidad han sido ya objeto de múltiples discusiones. “Toda razón es razón decidida” decía Habermas (1982). O, también, desde otro lugar y otra perspectiva, “toda capacidad científica está al servicio de algo o de alguien, por lo tanto contra algo o contra alguien“, plantea Freire (1993:99). Explicitar los para qué y para quién del conocimiento (Lander 2000b) es entonces necesario.

Pero aún reconociendo esos intereses y esa subjetividad queda la cuestión de cómo involucrar efectivamente a los sujetos en la investigación y qué es lo que esto significa.

La tradición de la investigación-acción participativa plantea que el término “participativa” refiere, principalmente, a las decisiones sobre qué investigar, qué preguntas y problemas plantearse, y no sólo si los sujetos participan del proceso en sus fases operativas. (Cfr. Fals Borda y Rodrigues Brandao, 1986). En muchas experiencias, por ejemplo, la gente “participa” relevando información, realizando el trabajo pesado “de campo”, pero no en el diseño de la investigación misma.

Involucrar a otros no académicos en las decisiones -hay que reconocerlo- no es fácil. Requiere condiciones sociales, políticas y epistémicas que no suelen estar dadas de antemano. Con frecuencia los propios sujetos abdican de su capacidad de decidir: “ustedes, los técnicos, digan lo que hay que hacer”. O “¿para qué investigar si lo que hay que hacer está claro?” O también: “¿qué es eso de investigar? Los policías investigan...” O bien investigar equivale para muchos a “encuestar”, como único modo posible de hacer ciencia social, bloqueando otras posibilidades de conocer, tan necesarias en un terreno como el educativo.

Otro enfoque que me parece útil es el de la “investigación – implicación” de la “sociología clínica” (de Gaulejac y Roy, 1993). Implicación en el sentido de reconocer el involucramiento propio del investigador en lo investigado y proponer métodos de investigación

colectivos, principalmente grupales, donde se explora juntos las implicancias sociales y personales de los problemas a estudio.

El “enfoque *clínico* en ciencias humanas” (Araujo 1995, Rhéaume 1996) señala también la idea de que el conocimiento se construye junto al “paciente”, en el acto de intentar ayudarlo. La metáfora de lo “clínico” es utilizada aquí para recordar el compromiso del investigador con los sujetos, la necesidad de estar junto a ellos (*inclinado* hacia el paciente): se trata de una investigación *implicada*, que no puede ni quiere limitarse a describir o explicar, sino que también quiere hacer, intervenir socialmente. Es otro modo de hablar de investigación-acción: investigar haciendo y hacer investigando. También alude a un modo de construir conocimiento a partir de las personas y sus problemas y no sólo de los conceptos y sus relaciones, entendiendo a cada sujeto y a cada grupo humano como único y, a la vez, parte de un todo social e histórico. Y para eso necesita, a su vez, construir conceptos interdisciplinarios, que buscan articular lo social y lo personal: neurosis de clase, edipo sociológico, etc.¹⁵

Mi contacto personal con esta corriente¹⁶ me permitió enriquecer una línea metodológica en la que ya venía trabajando desde la educación popular y la intervención en organizaciones, que privilegia el taller como herramientas de autodiagnóstico y transformación. Su aspecto formal puede parecerse a los grupos focales o grupos de discusión (Ibáñez 1992, Thornton 2002) pero, como se verá mejor en los próximos capítulos, con otras reglas de

¹⁵ El primero alude a la sintomatización psicológica del descenso social de las capas medias. El segundo a los factores biográficos y familiares que inciden en el hecho de que los vínculos amorosos se establecen mayoritariamente dentro del mismo sector sociocultural. Cfr. de Gaulejac 1987).

¹⁶ En particular con el canadiense Jacques Rhéaume y el francés Vincent de Gaulejac, con quien tuve oportunidad de realizar varios talleres a mediados de los 90.

juego y otras finalidades. Aquí las “cartas” están a la vista, los participantes se conocen, los objetivos se explicitan

La palabra *taller* alude principalmente a la idea de *producción* de conocimientos. Pero los talleres en intervenciones sociales suelen producir un conocimiento “aplicado”, útil sólo para la situación específica. El desafío aquí era intentar que esta herramienta también fuera capaz de producir *teoría*, lo que requiere generalmente procesos de sistematización (Jara 1994) más complejos que el puro “tallerismo”, pero también una densidad de otras lecturas que no es fácil pretender de los actores educativos que este trabajo buscaba involucrar.

Y, al mismo tiempo, esto me parecía especialmente necesario. Porque a mi modo de ver no se trataba 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).

Todas estas referencias previas ayudaban a plantearme un horizonte, y también mostraban algunos límites posibles. El modo en que investigación, acción y participación se conjugaran sería algo a descubrir y no algo claramente dado desde el comienzo.

Un problema más a plantearse es cómo construir “comunidades autocríticas de investigadores” con educadores y educandos conjuntamente, por ejemplo. Cómo construirlas partiendo de la asimetría dominante en las situaciones educativas, donde unos cuentan con instrumentos de poder institucional (calificaciones, exámenes, etc.) que otros no tienen ¿Pueden investigar críticamente juntos quienes ocupan lugares institucionales de poder diferentes? Creo que sí, pero no siempre de modo inmediato. Como planteaba Mendel

(1973:97), para que una “clase institucional” pueda dialogar efectivamente con otra(s) debe primero constituirse como tal. La tarea de quien interviene en un marco organizacional determinado es, a veces y en parte, facilitar que esa constitución se produzca o consolide.

Otra cuestión es la del lenguaje. Así como los sistemas educativos son “escritocéntricos” también lo es el mundo académico de la investigación social. El lenguaje escrito puede recoger el oral, la conversación sobre la que se construyen entrevistas o grupos de discusión. La palabra, hablada o escrita, son el lenguaje casi único de la investigación. ¿Pero qué hacer entonces con otros lenguajes, tan centrales en los mundos juveniles: musical, gráfico, audiovisual, gestual, lúdico, dramático, de la vestimenta y el adorno...? El cuerpo, por ejemplo, parece casi un excluido de las aulas: sólo debe estar ahí, quieto, disciplinado (Foucault 1976, Barrán 1990; Pedraza 1999, Kaplún 2004). Pero el cuerpo viene a la escuela¹⁷, se “desparrama” en los bancos del colegio, se pega y se empuja...

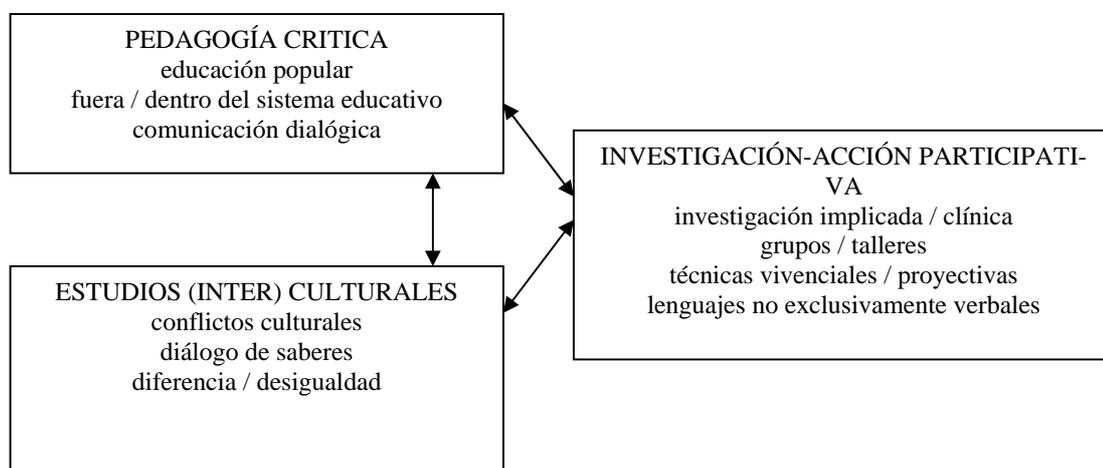
De algún modo el trabajo debía dar cuenta también, al menos parcialmente, de otros lenguajes no exclusivamente verbales. Personalmente hace tiempo que trabajo con algunos de esos otros lenguajes, desde mi oficio de comunicador y educador. Como dije páginas atrás, comunicar no es sólo transmitir lo que se piensa, sino que produce ese pensar: pensamos con las palabras, con el lenguaje (Vygotski, 1979b). Pero, a mi modo de ver, esto no tiene por qué referirse solo al lenguaje verbal. Los “textos” a ser producidos pueden ser muy diversos. Y deben serlo si queremos incorporar a los procesos de investigación las sensibilidades juveniles.

Por otra parte, el uso de lenguajes no exclusivamente verbales en procesos de investigación-acción ha mostrado un gran potencial proyectivo (Kaplún 1990, 2000). Proyectar

¹⁷ A la escuela con el cuerpo, se titula sugestivamente un trabajo que apunta a resituar el cuerpo en la educación (Alfieri et. al., 1984).

significa aquí “sacar afuera”. Dibujos o escenas, por ejemplo, construidas de modo rápido y espontáneo, suelen mostrar mucho más de lo que sus propios autores esperan, sacando fuera cosas que se lleva dentro de modo no claramente consciente. A su vez, quienes miran esas escenas o dibujos suelen proyectar otras cosas, en un juego de luces que ilumina más de lo que es posible ver con la sola palabra. Se trata de dispositivos que provocan conversación partiendo de y dialogando con signos no exclusivamente verbales: imágenes, música o cuerpos en movimiento. Algo de todo esto quería incorporar también en la investigación con los jóvenes y con los educadores.

Estudios culturales, pedagogía crítica e investigación – acción participativa: estos tres ejes pueden resumir mis puntos de partida teórico-metodológicos. O, para ser más preciso:



Es con este conjunto de ideas -algunas que me venían acompañando desde hacía tiempo, otras con las que recién tomaba contacto- que empecé a formular mis objetivos y preguntas de investigación y a diseñar el camino a seguir.

Preguntas para el camino

Como ya adelanté, la pregunta central con la que comenzaría mi trabajo era cómo construir pedagógicamente los conflictos entre diferentes culturas juveniles y entre ellas y el mundo adulto al interior de los sistemas educativos. Esta pregunta puede a su vez descomponerse en dos momentos:

- *¿Cómo entender –y cómo ayudar a docentes y jóvenes- a entender mejor los conflictos culturales que operan dentro de los sistemas educativos?*
- *¿Cómo hacer de estos conflictos punto de partida de aprendizajes que posibiliten repensar y cambiar las prácticas de los actores y las instituciones?*

Del mismo modo, para el objetivo general ya señalado fueron surgiendo objetivos específicos:

- Construir herramientas teóricas y metodológicas que permitan una mejor comprensión de las llamadas culturas juveniles en contextos específicos. Me propuse concentrarme en contextos urbanos, teniendo en cuenta la importancia de los procesos de urbanización en la región y la –aparentemente- mayor presencia de las “culturas juveniles” en esos contextos.
- Ayudar a comprender las relaciones –y especialmente los conflictos- entre sistemas educativos y culturas juveniles en el contexto latinoamericano actual y, en particular, en la enseñanza media.

- Construir herramientas teóricas y metodológicas que permitan a los jóvenes estudiantes de la enseñanza media comprender mejor sus propias culturas y los conflictos entre ellas y con la cultura escolar.

- Construir herramientas teóricas y metodológicas que permitan a las instituciones educativas y a los docentes de la enseñanza media comprender mejor las culturas de los jóvenes con los que trabajan, los conflictos entre esas culturas y la cultura escolar y transformar sus prácticas educativas a partir de esta comprensión.

Del segundo de estos objetivos podría derivarse una hipótesis simple: no hay relación entre sistemas educativos y culturas juveniles, o al menos ésta es muy débil. Creo que las cosas no son tan simples. Actores y campos que entran en contacto establecen siempre algún tipo de relación, aún ambigua y conflictiva. Era necesario construir entonces hipótesis más complejas o, mejor, preguntas orientadoras de una exploración que implica analizar múltiples cruces entre lo juvenil, lo cultural, lo pedagógico y lo comunicacional. Por ejemplo:

- ¿Qué percepciones tienen los docentes de las culturas de sus estudiantes? ¿Cómo las han construido?

- ¿Qué percepción tienen los jóvenes de las instituciones educativas en tanto espacios de construcción cultural?

- ¿Qué diferentes tipos de interacción establecen los jóvenes entre sí y con los adultos dentro y fuera del sistema educativo (en la calle, en la casa, con el universo mediático, etc.)?

- ¿Cómo se constituyen las identidades juveniles en los espacios educativos y qué lugares dan las instituciones educativas a esta construcción? ¿Qué presencias y ausencias, qué exclusiones y conflictos de las culturas juveniles se producen?

Para abordar estas preguntas sería necesario trazar al menos un “mapa nocturno”¹⁸ para entender las culturas juveniles en general y las presentes en los contextos específicos de análisis. Este mapa debería incluir no sólo la cultura de los estudiantes que están dentro de los sistemas educativos sino también la de aquellos que han quedado fuera: muy probablemente los “desertores” representen culturas parcial o totalmente excluidas.

La construcción de esas herramientas teóricas y metodológicas no debería ser un acto exclusivamente individual: debería hacer lo posible por construirlas junto con los estudiantes y los docentes, para que pudieran ser efectivamente apropiadas por quienes participan en el trabajo y para que puedan ser luego útiles a otros docentes y estudiantes. Se trataba entonces de diseñar y experimentar procesos que permitan a los jóvenes, docentes e instituciones apropiarse de estas herramientas y criterios de un modo crítico y creativo.

Mi expectativa era que el trabajo permitiera construir criterios que ayuden a los jóvenes, a los docentes y a las instituciones educativas a decidir transformaciones necesarias y posibles de sus propias prácticas. Y en particular que ayuden a pensar qué lugar/es - formales e informales- pueden y deben dar las instituciones educativas y los docentes a los elementos constitutivos de las culturas juveniles: códigos, prácticas, etc. Proponer además estrategias que permitan concretar la construcción de esos lugares.

Este último aspecto es especialmente problemático. Pueden plantearse caminos “simples” que probablemente no resulten adecuados: docentes que comienzan a “hablar

como sus estudiantes”, creación de guetos institucionales “donde los jóvenes se expresen libremente”, soluciones homogeneizadoras que no tienen en cuenta las diversidades sociales, culturales, de género, étnicas, etc.

El problema es cómo ayudar a las instituciones educativas a ser espacios con mayor sentido para los y las jóvenes en su diversidad. Cómo ayudar a incorporar nuevos mapas culturales en la labor educativa cotidiana y construir una relación más fluida entre la comunidad educativa y los territorios de los y las jóvenes que la habitan. Porque tal vez, como propone Calvo (1997:4):

La escuela extravió su camino cuando trazó un mapa para guiarse por el territorio cultural. Posteriormente lo abandonó para transitar con seguridad y asepsia por las vías señaladas en el mapa. Finalmente ha elaborado un mapa que desconoce el territorio como lugar original. En consecuencia, la crisis de la escuela radica en que se ha convertido en una simuladora de la realidad educacional, que finge tener lo que no tiene.

Tal vez exagere... o tal vez no. En todo caso el malestar docente muestra que la escuela ha perdido su seguridad y su asepsia... Como también plantea Calvo (1997:2), tal vez de lo que se trata ahora es de superar la escolarización, en tanto “repetición de relaciones preestablecidas” y recuperar la educación, en tanto “proceso de creación de relaciones posibles”. Relaciones *otras* entre personas e ideas.

El itinerario que me propuse para todo esto incluía trabajar con dos casos, dos instituciones de enseñanza con contextos culturales diversos, que permitieran comparaciones y

¹⁸ Tomo la expresión de Martín-Barbero (2004) y las reflexiones en torno a su obra recogidas en Laverde y Reguillo (1998).

aprendizajes a partir de ellos¹⁹. En cada uno de estos centros me proponía realizar un taller con jóvenes y otro con docentes, con espacios de encuentro entre ambos. Estos talleres buscarían explorar los mundos juveniles presentes en el centro educativo y en su contexto. Y a partir de allí pensar juntos transformaciones posibles de sus prácticas en el aula, en la institución y en el sistema educativo.

Estaba entonces a finales de 2003. Comienzos de 2004 fue el momento de “volver al campo”. En la primera parte (capítulos 1 y 2) se encontrará el recorrido realizado en los dos centros educativos. Un trabajo de enorme aprendizaje, sobre todo con los jóvenes, pero que me pareció insuficiente con los adultos. Lo que llevó a ensayar otro camino con ellos en el 2005, que se encontrará en la segunda parte (capítulos 3, 4 y 5). Lo aprendido y descubierto junto con jóvenes y adultos irá apareciendo en estos cinco capítulos y en los “cierres” de estas dos partes. Las conclusiones que se encontrarán al final intentarán resumir esos descubrimientos y aprendizajes, pero también ir más allá, en una reflexión que dialogue, nuevamente, con otros interlocutores, dentro y fuera de la academia.

¹⁹ No fue posible hacerlo en países diferentes como hubiera querido. Pero como se verá, aún en Uruguay y en mi propia ciudad de Montevideo era posible encontrar diferencias tales que hacen pensar casi en países distintos...

PRIMERA ETAPA
EN EL CAMPO OTRA VEZ

2. ENTRADA: LOS CONTEXTOS, EL VÍNCULO Y LOS ITINERARIOS IMAGINADOS

Esta primera etapa del trabajo de campo se desarrolló entre abril y noviembre de 2004. En ese tiempo conformé un “equipo motor” para el trabajo de campo; tomamos contacto con dos centros educativos de Montevideo y realizamos allí talleres con estudiantes y docentes.

Como planteé en la introducción había aquí una opción por la investigación-acción participativa (IAP). Lo habitual en este tipo enfoque es que haya distintos niveles de involucramiento y responsabilidad en el proceso de investigación. Por ejemplo, puede establecerse un nivel de toma de decisiones periódicas con representantes de distintos grupos interesados en la investigación y constituirse equipos mixtos de técnicos y no técnicos para el trabajo directo de investigación (cfr. Salazar 1992, Martí 2002). Aunque haya un investigador con experiencia que oriente el proceso, no se encontrará en la IAP investigaciones “solitarias”.

En mi caso me planteé la posibilidad de conformar inicialmente un “equipo motor” que, bajo mi orientación, dinamizara los distintos grupos de investigadores –jóvenes y educadores- a conformar. A ello se le sumaría el diálogo con los responsables de los centros educativos en que trabajaría, compartiendo con ellos los objetivos de la investigación y la discusión sobre los usos posibles del conocimiento producido.

Para la conformación del equipo motor y para el contacto inicial con los centros educativos aproveché un espacio sumamente propicio, ya mencionado en la Introducción:

el amplio equipo de docentes y colaboradores reunido en torno al Seminario Taller de Comunicación Comunitaria, de la Universidad de la República. Un colega docente y cuatro colaboradores, todos en forma voluntaria, aceptaron la invitación de sumarse al trabajo.²⁰ Por otro lado a dos centros educativos, que se habían presentado al llamado para recibir a nuestros estudiantes en pasantía²¹, les planteamos -y aceptaron- la posibilidad de participar de este proyecto, ya no con estudiantes sino con este equipo de docentes y colaboradores.

Es importante ubicar también el año en que se desarrolló esta primera etapa del trabajo: 2004. Uruguay estaba todavía sacudido por el impacto de la mayor crisis económica vivida por el país en el último siglo, la de 2002, que culminó en una brusca devaluación de la moneda, quiebra de bancos y pérdida de ahorros para muchos uruguayos. Aunque los inmediata y directamente afectados fueron los sectores medios, el impacto se vivió también entre los más pobres, que vieron restringido incluso el empleo informal en el que la mayoría sobrevive. No por casualidad en aquel año, mientras en los sectores medios arreciaba una nueva ola migratoria, en los sectores populares aparecieron y se multiplicaron muchos merenderos, buscando atender la urgencia más inmediata: la de la alimentación²².

Pero a su vez, 2004 era año electoral y todo hacía presentir –empezando por las encuestas- que esta vez, finalmente, en las elecciones del 31 de octubre ganaría la izquierda el

²⁰ El equipo quedó integrado por Leticia Fraga (26 años), Martín Martínez (27), Elisa Martínez (28), Alberto Blanco (31) y Alvaro Berro (36). Esta composición mayoritariamente joven facilitó seguramente el vínculo con los estudiantes de los centros educativos. El trabajo conjunto con este valioso equipo explica por qué hablo en plural muchas veces de aquí en adelante.

²¹ El Seminario Taller abre anualmente esta convocatoria, a la que se presentan instituciones educativas y comunitarias. Tras un proceso de selección se trabaja con unas 15 de estas instituciones, en grupos de 5 o 6 estudiantes que realizan un diagnóstico y un proyecto de intervención participativa para encarar algunas de las necesidades o problemas de comunicación de cada lugar (cfr. Moresino et. al 2004).

²² Véase al respecto otra investigación que realizamos ese mismo año (Kaplún, Cetrulo y García, 2005).

gobierno nacional.²³ Esto significaba un cambio histórico muy importante. Pero este posible cambio llegaba en medio de un estado de ánimo colectivo mezcla de desesperanza, cansancio y tímida esperanza. Muchos iban a darle la oportunidad a la izquierda tras un largo deterioro de los partidos tradicionales en el poder por más de un siglo²⁴ y a causa de ese deterioro. Lejos habían quedado las esperanzas surgidas al calor de la redemocratización, tras la dictadura militar de los 70 y comienzos de los 80. La de los 90 había sido una década de “crecimiento con exclusión” de grandes sectores sociales (cfr. Olesker 2001). Y los primeros 2000 fueron los años del desastre, del gran naufragio nacional. Se vivía entonces una sensación de final de época, sin que un nuevo tiempo se viera con demasiada claridad en el horizonte.

Los contextos socioculturales e institucionales

Las instituciones en las que trabajamos fueron el Liceo N° 26 y la Escuela Técnica Malvín Norte.

²³ Por “izquierda” me refiero a los partidos agrupados en el Frente Amplio y sus aliados, una gran coalición de partidos muy diversos pero con más de tres décadas de acción común y un sostenido crecimiento electoral. De hecho ya hacía 15 años que el Frente gobernaba en Montevideo, la capital, con casi la mitad de la población del país.

²⁴ El Partido Nacional y, especialmente, el Partido Colorado, que gobernó la mayor parte de ese tiempo en el país.

Liceo 26 (Barrio Jacinto Vera)

Se trata de un liceo²⁵ de Segundo Ciclo, es decir que abarca los tres últimos años de la enseñanza media común, donde los estudiantes realizan cursos de bachillerato que los habilitan para el ingreso a la universidad. Las edades de los estudiantes se ubican mayoritariamente entre los 15 y 18 años, salvo en el turno de la noche, donde el promedio es bastante más alto al ser estudiantes que trabajan. Funciona en cuatro turnos (matutino, intermedio, vespertino y nocturno), con más de 3.000 alumnos. Es entonces un típico “macroliceo”, cuyo tamaño hace difícil que se establezcan relaciones fuertes entre todos los actores.

A esto contribuye también el hecho de que, como suele suceder en la enseñanza media común, la mayor parte de los docentes (más de 200), tienen algunas horas de trabajo en el liceo y otras en otros centros educativos u otras actividades, por lo que son pocos los que sienten que este es *su* lugar de trabajo. Por eso, tal vez, aunque en la propuesta inicial presentada a la Universidad se señalaba el interés en trabajar con los docentes del liceo, el equipo de dirección se mostró desde el comienzo escéptico respecto a que tal trabajo fuera posible: varias convocatorias anteriores para diversas actividades habían fracasado.

El liceo se encuentra en el barrio Jacinto Vera, predominantemente de clase media. Pero su ubicación, cerca de dos avenidas importantes y con buen transporte público, facilita que lleguen hasta allí muchos alumnos de otras zonas donde no hay liceos de segundo ciclo. Por ejemplo desde el noreste de Montevideo, una de las zonas más pobres de la ciudad. Aunque es probable que sean un grupo relativamente privilegiado de esos barrios, porque el

²⁵ La denominación “colegio”, habitual en muchos países, no es la más usada en Uruguay. En la enseñanza media hay dos tipos de instituciones: los liceos, que brindan enseñanza general orientada a la prosecución de estudios universitarios, y las escuelas técnicas o “UTU” (Universidad del Trabajo del Uruguay). Serán entonces éstas las denominaciones que utilizaré en adelante.

hecho de acceder al segundo ciclo marca ya una diferencia. En cualquier caso se trata de una población “heterogénea y aluvional”, lo que tampoco ayuda a desarrollar un gran sentimiento de pertenencia hacia la institución, según señalara la dirección del liceo. También un lugar donde se vive de modo más intenso lo que ha sido característico de la enseñanza media uruguaya de las últimas décadas: el creciente ingreso de un alumnado de sectores sociales para los cuales no fue pensada. Estos “nuevos estudiantes” se encuentran con el alumnado tradicional de clase media, encuentro que puede tener mucho de enriquecedor y también mucho de conflictivo. A ello aludía, aparentemente, la Dirección del liceo cuando se refería a la diversidad de códigos entre los estudiantes.²⁶

El local del liceo, de tres pisos, fue especialmente construido con esa finalidad y es bastante nuevo. Salones amplios y luminosos, un gran hall de entrada, un gimnasio cerrado y un patio abierto donde cabe una pequeña cancha de fútbol. El estado de conservación es relativamente bueno, aunque no faltan algunos vidrios rotos, baños no muy limpios, mobiliario deteriorado o puertas que no cierran. Relativamente pequeños parecen los espacios reservados a la dirección, la cantina, la sala docente y el salón gremial estudiantil (un espacio aislado hacía poco tiempo, mediante tabiques de madera).

El espacio exterior, sobre una calle de poco tránsito, es amplio y suele estar lleno de estudiantes y también de otros jóvenes que suelen “estar por allí”, especialmente en los horarios de entrada y salida. Un mural “constructivista”²⁷ decora la entrada. En el muro que rodea el liceo abundan los graffitis. Entre esos graffitis, fuera y también dentro del local,

²⁶ En la propuesta de trabajo presentada al Seminario Taller de Comunicación Comunitaria de la Universidad de la República en abril de 2004, para la convocatoria anual a recibir pasantías estudiantiles.

²⁷ La escuela fundada por el pintor Joaquín Torres García, que marcó todo el arte uruguayo desde los años 40 en adelante.

siempre hay alguno que reclama cambiar el nombre del liceo, que se llama Armando Acosta y Lara (un jerarca de la enseñanza muerto por la guerrilla en 1972) por el de Líber Falco (un poeta que vivió en el barrio). Mientras tanto todos suelen llamarle simplemente “El 26”.

En la recorrida por las clases que haríamos luego para convocar a los talleres notaríamos que, en general, el ambiente de aula está lejos de la rigidez disciplinaria de otras épocas o de otros lugares. Unos podrían describirlo como un ambiente distendido y amigable, otros como “desordenado”, con bancos no alineados y muchos estudiantes “desparados” en sus asientos en vez de “sentarse derechos”.

El liceo tiene un equipo de Dirección con una Directora y dos subdirectoras para los tres turnos diurnos y un Director para el nocturno. Ese último fue quien tomó la iniciativa de solicitar pasantías universitarias, pero casi enseguida dejó el cargo por otras tareas. Aunque formalmente la propuesta vino respaldada por los cuatro integrantes del equipo de dirección el hecho de haberse perdido este nexo inicial puede haber incidido en el trabajo posterior. En todo caso, aunque la relación fue cordial a lo largo del año, percibimos que no hubo en general un compromiso importante de la dirección del liceo con el proyecto.

El clima institucional mostraba entonces signos divergentes, unos que alentaban al trabajo y otros que podrían desalentarlo. En todo caso el balance no parecía muy diferente a la mayoría de los liceos de segundo ciclo: grandes centros en los que cuesta reunirse, alumnado de orígenes diversos, identidad institucional no demasiado consolidada.

Escuela Técnica Malvín Norte

La enseñanza media técnico- profesional, más conocida por su nombre original de UTU (Universidad del Trabajo del Uruguay) fue históricamente la que captó menor alumnado y contó con menores recursos en el conjunto de la enseñanza media pública. Aunque esto ha cambiado en parte, las diferencias siguen siendo importantes: la enseñanza media común triplica la matrícula de la enseñanza técnica.

Estas diferencias tienen diversas explicaciones. Por un lado, el peso de una tradición de aspiración a estudios universitarios –aunque no se los alcance o termine- por parte de grandes capas de la población (la tradición de “*M’hijo el Doctor*”, que ya mencioné en la Introducción). Al mismo tiempo una idea aún dominante de que “la UTU es para pobres” o “para los que no les da la cabeza para hacer el liceo”. De hecho durante años fue la “Cenicienta” del sistema educativo, con pocos recursos invertidos en ella, lo que alimentaba y confirmaba en parte los prejuicios hacia ella. En los últimos años se han hecho diversos esfuerzos de cambio, pero estos prejuicios siguen en parte pesando y contra ellos luchan permanentemente quienes trabajan en las escuelas técnicas.

Pero además, a diferencia de los liceos, con planes y programas casi iguales en todo el país, las Escuelas Técnicas presentan diferencias importantes entre sí, porque arman su oferta curricular en función de lo que entienden son las necesidades y demandas prioritarias de la zona en que están ubicadas. Así, la Escuela Técnica Malvín Norte, ubicada en una zona de la ciudad con gran presencia de sectores pobres, ha puesto el acento en los Cursos Básicos: cursos breves de enseñanza de oficios, con baja exigencia curricular previa. Su alumnado, que en 2004 rondaba los mil estudiantes, se distribuía en partes aproximadamente iguales entre los de Ciclo Básico (enseñanza posprimaria, donde predominan las edades de 12 a 14 años), los de Formación Profesional (que requieren haber completado el Ciclo

Básico) y los Cursos Básicos ya mencionados. Casi no hay cursos de nivel superior (cuando en el conjunto de UTU son hoy más del 40%).

Entre los docentes de UTU (90 en esta escuela) suele hacerse una distinción en dos grupos. Por un lado, los profesores de las asignaturas teóricas y el Ciclo Básico que, como los de los liceos, suelen trabajar pocas horas en la institución y tener otras tareas en diversos lugares (de hecho muchos trabajan también en liceos). Por otro lado, los maestros técnicos que tienen a su cargo los talleres, tanto en los Cursos Básicos como en la Formación Profesional. Al tener los talleres una alta carga horaria, estos docentes tienen una presencia mucho más constante en el centro y un contacto mayor con el alumnado y con la Dirección. Al mismo tiempo muchos de estos maestros técnicos –a diferencia de los profesores de asignaturas teóricas- han tenido menores oportunidades de formación docente curricular, habiéndose formado principalmente “en la práctica”.

El alumnado de esta escuela proviene en su mayoría de los barrios circundantes. Se trata de una zona de la ciudad que se ha ido poblando en las últimas décadas, con la instalación de cooperativas de viviendas obreras, grandes complejos habitacionales de costo relativamente bajo para sectores medios y, al mismo tiempo, muchos “asentamientos”, como se ha dado en llamar en los últimos tiempos a los barrios de viviendas precarias de extrema pobreza. Siguen quedando además espacios libres en la zona, que está a medio urbanizar, con calles sin terminar, cursos de agua contaminados y varios basurales. La convivencia entre los habitantes de los complejos y cooperativas y los de los asentamientos no es fácil. Robos y violencia son frecuentes²⁸.

²⁸ Durante el propio año 2004 se produjo uno de los peores episodios en este sentido, con un adolescente asesinado, saqueos y destrucción de locales, sin que la policía se animara a intervenir por varias horas.

El local de la Escuela Técnica fue, hasta 1983 un “correccional de menores” del antiguo Consejo del Niño (hoy Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay). Está ubicado en un gran terreno con césped, algunos árboles y una huerta en proyecto. Una reja limita este terreno, que da sobre una calle lateral pero de cierta importancia, porque por ella pasan varias líneas de transporte público. Tras una fachada de casona antigua, el local, de dos pisos en su mayoría, tiene zonas ruinosas y en general un deterioro importante. Detrás, hay otro edificio de aulas de construcción más reciente, aunque con varios vidrios rotos. Los fondos dan a la cancha de un club de fútbol, cuyos partidos acaban a veces en peleas en las que algún balazo puede terminar, precisamente, en esos vidrios, según nos contó el Director.

La distribución del local es un poco intrincada, con patios interiores y espacios de muy diverso tamaño, desde pequeños salones hasta grandes galpones. En algunos lugares los alumnos están apretados, en otros parece sobrar espacio. Llama la atención un teatro pequeño y modesto pero equipado con escenario y luces, creado a impulsos del profesor de teatro, un aporte extracurricular que la Dirección tiene mucho interés en mantener y desarrollar. Y mucho orgullo por cierto: *“Con el grupo de teatro hemos salido a todos lados; aunque por ahí digan que los brutos de la UTU no pueden hacer teatro...”* La Dirección impulsa especialmente a algunos alumnos a incorporarse a los grupos de teatro, no sólo a los “creativos” sino también a algunos de los “difíciles”...

En la recorrida que hicimos con el Director y en la que haríamos más adelante para convocar a los jóvenes, veríamos casi siempre a los estudiantes en los talleres, parados o sentados, según correspondiera, pero casi siempre trabajando en una tarea manual vinculada al oficio que están aprendiendo. El profesor o profesora recorre los puestos de trabajo y da indicaciones, o está en su mesa y vienen a consultarlo/a.

La escuela funciona en tres turnos (matutino, vespertino y nocturno). El equipo de dirección está conformado por el Director, un adjunto y dos coordinadores de talleres. Un pequeño equipo multidisciplinario (psicólogos y asistente social, de presencia periódica en el centro) apoyan a la dirección, además de una docena de funcionarios entre adscriptos, personal administrativo y de servicio.

La Escuela tiene una importante relación con el barrio e integra la Red Educativa de Malvín Norte, junto a otras instituciones (escuelas, ONGs, etc.), incluida nuestra propia Universidad, cuya Facultad de Ciencias y sus altos edificios se destacan en la zona desde hace algunos años. Con dicha facultad ha establecido además algunos convenios que han permitido mejorar la formación de los docentes de la Escuela.

Desde el primer momento, la conversación con el equipo de Dirección mostró una gran sintonía con la propuesta de trabajo. También un clima institucional y personal acogedor: en el despacho de la dirección una mesa grande alrededor de la cual se trabajaba colectivamente en forma habitual, sin que falte nunca un mate.²⁹

Tras las primeras conversaciones acordamos trabajar principalmente con los alumnos de los cursos básicos. Como dijimos se trata de cursos de uno o dos años de duración, dirigidos a alumnos mayores de 15 años y sin el requisito de haber cursado el ciclo básico. Son entonces en su mayoría estudiantes que sólo completaron la enseñanza primaria y a los que estos cursos les darían “un oficio” básico para mejorar sus posibilidades laborales. Mayoritariamente provienen de familias de bajos ingresos. Sus edades predominantes están

²⁹ Bebida tradicional del Cono Sur de América (Argentina, Uruguay, Paraguay, parte de Brasil y Chile), que suele tomarse colectivamente. Compartir un mate es un modo de establecer diálogo y confianza.

entre 17 y 20 años, con varios mayores, aunque no tanto en el turno de la tarde en el que decidimos trabajar.

En Malvín Norte se ofrecían en ese momento cursos básicos de carpintería, vestimenta, belleza (peluquería), alimentación (cocina, panadería), electricidad, sanitaria y mecánica automotriz. En el turno de la tarde trabajaríamos con alumnos los cursos de alimentación (donde los grupos son mixtos), carpintería (donde sólo hay hombres), vestimenta y belleza (donde son casi todas mujeres). Quedó abierta la posibilidad de que participaran alumnos de los cursos de Formación Profesional en Administración, que también se dictan en ese turno.

La convocatoria de los grupos

Para la conformación de los grupos de docentes y estudiantes con los que trabajaríamos en los talleres seguimos procedimientos similares, aunque adaptados a cada caso.

En el caso de los **estudiantes del liceo 26** nos reunimos primero con integrantes del gremio estudiantil. En general se mostraron interesados en la propuesta, entendiendo que podía tener para ellos al menos dos utilidades. Por un lado darles pistas sobre cómo son “los otros jóvenes”, la mayoría que no se acerca al gremio. Por otro lado permitiría “juntar gente” en el espacio liceal para una actividad diferente de la curricular, algo que les parecía positivo en sí mismo -aunque no acercara gente al gremio estudiantil-, en tanto rompe con lo que ellos entienden la conducta predominante entre los estudiantes: ir al liceo sólo a cumplir con los requisitos curriculares, sin interés por otras cosas.

También hubo expresiones de duda. *“Yo lo que no entiendo es cómo puede uno estudiarse a sí mismo. Uno no puede ser objetivo...”*, dijo un estudiante. Nuestra respuesta, a

su vez, pareció entusiasmar a otros. Además de una breve discusión sobre la idea de la “objetividad” en las ciencias sociales, dijimos también que el taller sería un espacio no sólo para intentar conocerse a sí mismo sino a otros diferentes y dialogar con ellos. Este diálogo, dijo otra estudiante, podía ser útil para el gremio, que suele quedar “encerrado”, vinculándose sólo con cierto tipo de gente. Por eso mismo, dijeron, era mejor que la convocatoria no quedara ligada al gremio sino que la hiciéramos directamente nosotros, que tal vez pudiéramos convocar a estudiantes con los que ellos no lograban entablar vínculos. Al mismo tiempo, alguien propuso que hiciéramos una primera actividad en el marco de una jornada de integración estudiantil que venían postergando desde comienzos de año y que debía realizarse a corto plazo. Esto no necesariamente era contradictorio con lo anterior: quedaría claro que la actividad la organizábamos nosotros, aunque se realizara en un espacio organizado por el gremio.

Unos días después, y tras consultar a otros compañeros, nos confirmaron esta propuesta y comenzamos la convocatoria, mediante recorridas por las clases, carteles, y una “instalación” llamativa en el hall del liceo: un muñeco vestido con ropa juvenil con un globo como el de los cómics que decía “¿Cuál es³⁰ con el taller de Jóvenes y comunicación?” y el día y hora de convocatoria. Llamamos al taller “Jóvenes y comunicación”, evitando inicialmente términos como “culturas”, “tribus” o cualquier otro que podrían no entenderse. En las explicaciones verbales hablamos siempre de “distintas maneras de ser joven”.

El acuerdo con la Dirección del liceo fue que, a partir de esta jornada, se establecerían nuevos encuentros con los interesados, en principio mensuales. El lugar dependería de la disponibilidad de salones en ese horario. Los estudiantes participantes podrían ser dispensados de asistir a clase si coincidía con su turno, algo que luego no se concretó. Sabía-

mos que sería complejo encontrar horarios comunes para estudiantes de cuatro turnos diferentes, pero aceptamos esta modalidad que pareció la única viable.

En el caso de los **estudiantes de Malvín Norte** no había una organización gremial que los nucleara. En cambio sí existía la figura del delegado de clase, incentivado por la propia Dirección para establecer un vínculo más fluido con el estudiantado y contar con interlocutores cuando fuera necesario. Se organizó entonces una reunión con los delegados de los grupos de la tarde, el turno en que nos interesaba trabajar. En este caso el acuerdo con la Dirección era trabajar tres horas en horario escolar, dispensando de clases a los que participaran, que no podrían ser grupos enteros sino sólo algunos por grupo. También aquí las jornadas serían de ritmo mensual en principio. La idea era respaldar el espacio y, al mismo tiempo, no afectar demasiado el desarrollo normal de los cursos. Para ello cada grupo debería seleccionar hasta cinco compañeros interesados en participar. El espacio de trabajo, además, sería el teatro, asimilándolo de algún modo a esta otra actividad no curricular pero jerarquizada por la institución. (También porque es un espacio que se usa menos horas que los otros y es más fácil evitar interferencias con clases.)

Los delegados estuvieron de acuerdo en hablar con sus compañeros y procesar la selección en cada clase. Reforzamos la convocatoria con una recorrida nuestra por las clases, carteles y una instalación similar a la realizada en el liceo.

Para convocar a los **docentes**, tanto en el liceo como en la escuela técnica concurrimos primero a las reuniones de Asambleas Técnico Docentes³¹ que por esos días tenían lugar, explicando brevemente en qué consistía el proyecto, aclarando dudas, recogiendo

³⁰ “¿Cuál es?” es una expresión juvenil que significa “¿qué pasa con?” o “¿de qué se trata?”

³¹ Un organismo formalmente establecido por la Ley de Educación, en que los docentes de cada centro educativo discuten periódicamente cuestiones específicas de la institución y de la enseñanza

inquietudes. Colocamos luego carteles en las salas de profesores y les hicimos llegar invitaciones personales. Aprovechamos además las recorridas por las clases de convocatoria a los estudiantes para hablar también con los docentes.

La propuesta que les planteamos era también de encuentros mensuales. En el caso del liceo dependíamos de la escasa disponibilidad de tiempo de los docentes para estos encuentros, en tanto que no podrían suspender clases para asistir. En el caso de la escuela técnica había una flexibilidad un poco mayor, pudiendo terminar un poco antes o iniciar un poco después sus clases.

Como se verá luego, tanto en el liceo como en la escuela técnica, tuvimos más eco en la convocatoria de los estudiantes que en la de los docentes.

Itinerarios imaginados y mapas nocturnos

Con estas condiciones, posibilidades y restricciones a la vista, empezamos a afinar el diseño de los talleres. A imaginar los itinerarios a recorrer y a trazar “mapas” tentativos de los que podríamos encontrar, de los mundos juveniles a los que nos enfrentaríamos.

En principio nos planteamos un esquema de trabajo similar para los dos centros educativos. Para los talleres con los **estudiantes** la propuesta era la siguiente:

- Mapeo inicial de las culturas de los jóvenes presentes en la institución o en su entorno.
- Conformación de grupos que investigarían en torno a algunas de esas culturas, en principio “cruzándose”: cada grupo investigaría la cultura o “manera de ser joven” de otros diferentes a sí mismos.

en general. Cada liceo o escuela técnica tiene además delegados a instancias similares a nivel departamental y nacional. Sus resoluciones no tienen carácter preceptivo para las autoridades.

- Realización de productos comunicacionales en que se exprese lo descubierto en esas investigaciones.
- Presentación de estos productos en una actividad abierta a otros estudiantes y también a los docentes y debate en torno a eventuales cambios educativos a partir de una mayor comprensión de las culturas de los jóvenes.

Como se verá luego, este esquema responde bastante bien a lo que efectivamente sucedió en el Liceo 26. En la Escuela Técnica Malvín Norte, en cambio, tuvimos que cambiar bastante el enfoque a poco de empezar. Esta diferencia entre el itinerario imaginado y el recorrido, que analizaremos después, es muy significativa. Mundos distintos, sin duda, en los que no era posible proponer lo mismo. El aprendizaje sobre estas diferencias en los contextos y en las maneras de actuar y conocer sería parte de nuestro aprendizaje y del conocimiento construido.

El conocimiento sobre los mundos juveniles que se produjo en estos talleres fue acompañado, entonces, de una producción metodológica que reafirma algunas de nuestras ideas iniciales pero modifica otras e incorpora nuevas. Dar cuenta de este aprendizaje es importante para este trabajo, dado que lo que nos proponíamos no era solamente conocer y comprender mejor las culturas de los jóvenes sino también construir herramientas metodológicas que permitieran trabajar con ellos (y con los docentes) la exploración de sus culturas. Por eso es que veremos luego con cierto detalle los itinerarios recorridos.

También para el trabajo con los docentes se planteó un itinerario similar en ambas instituciones, que puede resumirse así:

- Acercamiento inicial a las culturas de los jóvenes presentes en la institución, a través de su propio conocimiento (y desconocimiento).

- Investigación de las culturas de los jóvenes, en forma individual en sus espacios de aula o en forma conjunta entre varios docentes.
- Realización de productos comunicacionales en que se exprese lo descubierto en esas investigaciones.
- Presentación de estos productos en una actividad abierta a otros docentes y también a los estudiantes y debate en torno a eventuales cambios educativos a partir de una mayor comprensión de las culturas de los jóvenes.

Como se verá luego aquí las cosas se invierten. Aunque con dificultades operativas, responde aproximadamente a lo que sucedió en la Escuela Técnica. En el liceo, en cambio, estas dificultades fueron tales que el itinerario quedó trunco a poco de empezar, aunque retomamos algo del mismo sobre el final. Pero en este caso las dificultades son principalmente prácticas: imposibilidad de constituir y mantener un grupo, en principio atribuible sobre todo a las dificultades horarias de los docentes, mayores en el liceo que en la UTU, como explicábamos al comienzo.

Junto a estos itinerarios empezamos a construir también **mapas tentativos de las culturas juveniles** que podríamos encontrar. Para ello teníamos tres fuentes principales: algunas investigaciones ya realizadas en Montevideo, las construcciones de los medios de comunicación en torno a lo juvenil y nuestro propio conocimiento a partir del contacto con jóvenes y educadores que trabajan con jóvenes.

Entre las investigaciones ya realizadas se destacaban, en ese momento, las de un grupo de estudiantes de sociología de nuestra propia Universidad, coordinado por Verónica Filardo y publicado en 2002 con el nombre *Tribus urbanas en Montevideo: nuevas formas de sociabilidad juvenil*. El libro tuvo bastante repercusión en su momento, popularizando

en cierta medida la idea de “tribus”³², mostrando “por dentro” aspectos poco conocidos de algunas de ellas y dando cuenta de algunas desconocidas para la mayoría de los adultos. Las tribus mostradas no pretendían ser todas las posibles, pero indicaban al menos un cierto modo de mirar la realidad juvenil montevideana y sus muchos cruces con realidades juveniles “globales”. En el libro aparecen básicamente dos tipos de construcciones culturales como eje en torno al cual se constituye cada tribu: el deporte, en un sentido amplio (skaters, malabares) y, sobre todo, la música: electrónicos, hip hoppers, hardcore punks, tamborileros. Aunque se analizan otras muchas prácticas (lenguaje, uso de espacios urbanos, vestimenta, etc.), la música parece ser uno de los principales ejes, al punto de que un cierto género musical da nombre a muchas de las tribus. Incluso algunas de las deportivas tienden también a identificarse con ciertos géneros musicales, como los skaters con el hip hop. Esta centralidad de lo musical influyó sin duda en nuestra mirada sobre el tema.

Claro que sabíamos que había muchos grupos, tribus o culturas no considerados en ese listado, y que algunas eran muy importantes. O, tal vez, más abarcadoras, denominando algo que quizás no fueran “tribus” sino una categoría más amplia... ¿culturas tal vez? Por ejemplo muchos educadores con los que trabajábamos solían visualizar dos tipos básicos de jóvenes: “rockeros” y “cumbieros”³³. Aunque luego no siempre hubiera acuerdos sobre las características de quienes integraban una u otra categoría, otra vez lo musical parecía el organizador o el referente principal, la etiqueta con la cual distinguirse y distinguirlos. En todo caso parecía claro que debíamos incluir la “cumbia” entre las referencias musicales

³² Aunque Filardo (2002:15) reconoce la propia ambigüedad y eventual imprecisión del término.

³³ En Uruguay se le ha llamado “cumbia”, genéricamente, a toda una corriente de música con ritmos “tropicales”. Desde los años 60 ha venido desarrollándose una fuerte producción local de este tipo de música, que se basa generalmente en ritmos como la plena más que en la propia cumbia. Tanto los productores locales como los consumidores han sido principalmente los sectores populares po-

con las que construir nuestro mapa, para dar cabida en él a los sectores jóvenes pobres. La “cumbia”, creíamos además, era el referente musical de una categoría que empezaba a difundirse con insistencia entre los jóvenes desde hacía uno o dos años: el término “plancha”, que por lo que sabíamos aludía a jóvenes pobres y generalmente vinculados a prácticas delictivas.

Los medios de comunicación y sus programas “juveniles” volvían a poner la música en el centro. Nos resultaba difícil captar la segmentación de públicos que hacían estos diversos programas (de radio o televisión), pero en principio las categorías rock y pop, con una extensa gama de variantes, parecían dominar el espectro “juvenil”. La cumbia, en cambio, ocupaba un espacio no exclusivamente “juvenil”, aunque sin duda consumida por muchos jóvenes.

Con todos estos elementos es que construimos entonces uno de los primeros materiales que utilizaríamos como disparador para discutir y comenzar a indagar con los jóvenes y con los adultos: el “multiclip”. Se trataba de una recopilación de fragmentos breves de videoclips musicales, que suponíamos permitirían reconocerse a diversos tipos de jóvenes. Y, en el caso de los adultos más atentos, les permitirían reconocer a los jóvenes en tanto consumidores de tal o cual tipo de música. Nuestro mapa nocturno, entonces, empezaba por los sonidos. Ya que no conocíamos a fondo los territorios juveniles intentaríamos empezar por un aspecto de su geografía: la musical. Discutimos bastante qué incluir para que la selección no fuera demasiado extensa pero diera cuenta de una gama suficientemente amplia. Dependimos, además, del material que podíamos conseguir, obviamente.

bres. Algunos prefieren hablar de “pop latino”, como una categoría más amplia de uso internacional, que abarcaría a la “tropical uruguayana”.

Finalmente, nuestro multclip incluyó más de una docena de grupos y cantantes: *Buitres* (rock uruguayo), *Trotsky Vengarán* (rock punk uruguayo), *Bersuit Vergarabat*, (rock argentino, fusión), *Loop Lascano* (electrónico-rock, uruguayo), *Jaime Roos* (fusión uruguaya de murga, candombe y rock), *Cononda* (pop latino uruguayo), *Nietos del futuro* (pop latino cumbiero), *Los Caligari* (cuarteto argentino- pop), *Pilar Montenegro* (pop latino, merengue), *Gotán Project* (tango electrónico), *Axel Fernando* (melódico en español), *Estopa* (pop español), *George Michael* (melódico electrónico, USA), *Seal* (soul británico).

A poco de andar, notaríamos ciertas “cegueras” con que habíamos construido nuestro mapa nocturno, en el que faltaba algún territorio clave. Y tal vez sobrarian algunas cosas, o al menos aportaban poco como referentes para los jóvenes.

En los dos capítulos siguientes presento los itinerarios seguidos en los talleres con docentes y estudiantes y algunas actividades conjuntas. El orden elegido (primer itinerario, segundo, etc.) me resulta conveniente para la exposición, pero hay que recordar que los cuatro talleres fueron simultáneos.

3. EL LICEO Y LA VIDA

Primer itinerario: los jóvenes del “26”

El taller con los jóvenes del Liceo 26 se desarrolló entre junio y noviembre de 2004. Tras una primera convocatoria más amplia, en el marco de una jornada de integración organizada por el gremio estudiantil, se conforma un grupo de 15 estudiantes interesados en continuar un trabajo de investigación más a fondo, 10 de los cuales seguirán hasta el final.

El itinerario que recorrimos con ellos puede sintetizarse así:

- Un primer momento, breve pero intenso, de mapeo inicial de las culturas de los jóvenes, según su propio punto de vista.
- Un segundo momento de conformación de equipos y comienzos de la investigación, a través de entrevistas, observaciones, recolección y análisis de diversos materiales. Se trabajó inicialmente en torno a tres “culturas”: planchas, punks y hipillos.
- Un tercer momento, de “salida a campo” más intensa, en el que la propia investigación se desarrolló con la producción de un video sobre una de las culturas juveniles, la de los “planchas”.
- Este video fue presentado en una jornada masiva a otros estudiantes y a docentes, como disparador para una discusión sobre las relaciones educativas y los mundos juveniles. Tras esta jornada tuvimos una última instancia de evaluación con el grupo de jóvenes.

De entre el abundante material producido retomo aquí algunos elementos que me parecen más significativos, en tanto dan cuenta del conocimiento construido sobre los mundos juveniles y también de la metodología de trabajo para investigar con ellos.

Cartografiando culturas con y desde los jóvenes

Para el primer acercamiento y para construir con los jóvenes un mapeo inicial de culturas que ellos consideran relevantes y presentes en su entorno utilizamos tres herramientas metodológicas: *las etiquetas*, *el multclip* y *los identikit*. Están inspirados de modo libre en distintos referentes, en otras experiencias y en las nuestras propias. Pero las tres fueron construidas especialmente para esta instancia.

Las etiquetas (o también: “**Señas personales**”). Es un juego en que a cada participante se le pega un papel en la espalda y los demás van escribiendo allí una serie de “señas personales”, de acuerdo a lo que imaginan de él a partir de su aspecto (ver Anexo 2). Esas “señas personales” son: la música que más le gusta, su programa de televisión preferido, su principal actividad en el tiempo libre y lo que será o hará dentro de diez años. Se propone que, en lo posible, cada uno busque para escribir estas señas a personas a las que no conozca o conozca poco. Luego cada uno se saca el papel de la espalda y lee lo que le escribieron los demás. A la vuelta de la hoja escribe sus propias preferencias (musicales, televisivas, del tiempo libre) y sus expectativas para dentro de diez años. Finalmente se abre un espacio para comentarios: las diferencias y coincidencias entre lo que otros ven en uno y sus propias preferencias o expectativas, el sentido de esas etiquetas que los demás nos ponen, etc. Se puede además hacer posteriormente un análisis de todas las etiquetas,

como un modo de acercarse a los mundos presentes en el grupo con el que se está trabajando.

El juego busca también provocar una reflexión sobre qué cosas son las que nos sirven de guía para “etiquetar” a los demás e imaginar sus gustos, sus prácticas y sus posibles trayectorias. “*Por la ropa, los accesorios*”, “*por la manera de hablar*”, dijeron por ejemplo.... Signos visibles de un mundo, de una cultura.

El juego puede también estimular una reflexión sobre el sentido mismo de estas etiquetas y de las prácticas de “etiquetamiento” a partir de unos pocos rasgos superficiales. “*Nos dejamos llevar por la apariencia. A mí me ven como hippillo por el gorro, capaz, pero yo no me siento así... Y de repente yo hice lo mismo con otros. Nos ponemos etiquetas que, de repente, no tienen nada que ver*”. Pero, se reconoce, no se trata sólo de una práctica provocada por el juego: todos etiquetamos cotidianamente a los demás, sobre todo en los primeros contactos. Y, agrego yo, todos intentamos, más o menos conscientemente, generar en los otros una imagen que habilite ciertos etiquetamientos más que otros (cfr. Goffman 1981).

Por otro, lado varios notaron que a muchos les había resultado difíciles de “etiquetarlos”: resultaban demasiado “neutros”, sin elementos estéticos fácilmente identificables y, por tanto, sin preferencias nítidas imaginables. Esta idea de lo “neutro” o “indefinido”, sabríamos después, era importante en el mapa de las culturas juveniles.

Una segunda herramienta es el “**multiclip**” ya mencionado páginas atrás, con fragmentos de una docena de videoclips de grupos musicales. Sirve como “disparador” para

empezar a construir un primer mapa de culturas juveniles en el entorno específico.³⁴ Tras un primer momento de reconocer los grupos y canciones, les proponíamos agrupar los géneros, según su propia definición. Después, analizar si los jóvenes del centro educativo podrían identificarse con esos géneros, si faltan o sobran “identificadores musicales”.

En el caso de los jóvenes del 26 apareció inmediatamente la ubicación de los dos grandes macrogéneros ya mencionados: cumbia y rock, confirmando inicialmente nuestro propio mapa previo. Durante el propio video era llamativo ver la reacción de los jóvenes frente a cada canción: lo que se identificaban con las “cumbias” y ritmos “latinos” se movían y cantaban al son de su música, los más rockeros se tapaban la cara o se reían sarcásticos. Y luego al revés. En el caso del “26” los más numerosos y expresivos fueron los rockeros, mientras que los cumbieros, tal vez sabiéndose minoría, se expresaban con más timidez. El multclip permitía entonces un mapeo rápido del grupo participante también.

Luego se afina más la clasificación y van armando una lista de “maneras de ser joven”, que en parte coincide y en parte no con los géneros musicales. La lista inicial de los estudiantes del 26, su primer mapa, fue el siguiente:

- Planchas, cumbieros
- Skaters, hip hoperos
- Tamborileros, murgueros
- Rockeros
- Punks
- Rastas
- Hipillos

³⁴ Otra opción, que había usado anteriormente, es menos impactante pero tal vez más fácil de producir para quien cuente con pocos recursos: recopilar sólo fragmentos de música. Hay que tener en cuenta que una herramienta como esta debe ser construida especialmente para cada momento y lugar.

Como se ve se mezclan aquí categorías basadas en el consumo musical, otras combinadas y algunas que aluden a otros aspectos. El termino rasta, por ejemplo, proviene de la religión rastafari practicada por el cantante jamaicano Bob Marley, referente principal de un género musical, el reggae. Pero también se les llama rastas a las trenzas de pelo que muchos usan imitándolo. La categoría “hipillo” refiere a hippie, pero parece denotar algo similar al prefijo “neo” (neo hippie) o a un cierto tono despectivo desde otros grupos. Y aquí no es tan claro cuáles son exactamente los géneros musicales preferidos, más allá de una cierta identificación rockera, pero que aquí puede incluir también otros géneros como la murga y las fusiones afroargentinas. Rastas y hipillos, por otra parte, “*se llevan bien*” y suelen confluír en prácticas y consumos, según señalaron los estudiantes

Cada una de estas categorías dio lugar a discusiones. Entre ellas se destacó una que resultó clave: la categoría “plancha” y su asociación con la cumbia. Por un lado porque, como veríamos después, no cualquier “cumbia” identificaba a lo plancha: la “cumbia villera”³⁵ sería el identificador más preciso. Y nuestro multclip no incluía ninguna cumbia villera. Porque no había clips de este subgénero específico y porque, aunque los hubiera, desconocíamos su existencia y su importancia.

Pero además apareció con fuerza otra categoría que resultó igualmente clave: concheto, o cheto. En principio podríamos definirlo como alguien de clase alta o que intenta parecerlo por su aspecto, sus consumos, los espacios que transita. La oposición planchacheto terminaría cruzando todos los mapas construidos con los jóvenes, una y otra vez. Una oposición que los adultos, incluidos nosotros, desconocíamos hasta ese momento.

³⁵ El término proviene de Argentina, donde se les llama villas a los barrios más pobres.

Pero una oposición que, como veríamos, podía diluirse tras los consumos culturales cruzados, como mostraron las primeras discusiones.

- Ojo, *cumbieros* hay de dos tipos: *conchetos* y *planchas*. El cumbiero-concheto es un tipo de clase media que elige escuchar cumbia y andar con el pelo raro.
- Antes la cumbia era terraja³⁶ y el concheto escuchaba marcha.
- El concheto va cambiando; escucha lo que se vende, lo que sea.

Cuando les propusimos autoubicarse en su propio mapa, en alguna de las categorías que ellos mismos habían construido, surgieron resistencias: Muchos alegaban que no son nada y, al mismo tiempo, son un poco de todo: se definen como “normales”, “comunes” o, si se los presiona con alguna de las categorías anteriores, como “indefinidos”. Esta categoría, que debimos incluir entonces en el mapa, resultaría también mucho más importante de lo que sospechamos inicialmente. Al menos por ser la mayoritaria para estos jóvenes, y para muchos otros, como sabríamos después.

Los identikits. Esta herramienta consiste en dibujar un personaje típico de una de las categorías definidas previamente. Se le puede agregar también lugares a los que va, música que escucha, etc. Los dibujos son colectivos y, en lo posible, cada uno es realizado por un subgrupo que no se siente identificado con esa categoría. Se realizan en un formato grande (hojas de rotafolio) para poder luego compartirlos con los demás.

³⁶ Un término que, en tanto adjetivo, podría traducirse como “de mal gusto”. Y como sustantivo tal vez como “pobre-de-mal-gusto”. Algo parecido al *plancha*, pero con otras connotaciones, como plantearé más adelante.

En el Anexo 2 pueden verse varios de estos dibujos. Aquí quiero sólo rescatar algunas discusiones centrales que se dieron a partir de ellos en el liceo 26. En particular cómo se posicionaron tres asuntos clave:

- El eje planchas-chetos
- Otras categorías fuera de ese eje
- La categoría de los “normales”, “comunes” o indefinidos.

Conchetos (o chetos) El dibujo muestra a una pareja. Él menciona un lugar caro para ir a bailar, ella habla de ropa cara y lamenta la pérdida de su teléfono móvil. Usan expresiones características, aunque no exclusivas, de los chetos (*pintó, bajón*), “*Nosotros nos inspiramos en la gente de Punta Carretas, Pocitos...*”³⁷ *El tipo juega al rugby, tiene celular*³⁸, *auto. El pelo con raya al costado y ‘cachilas’*” (despuntado atrás), comentan los autores del dibujo.

Como se ve aquí ya no se habla de “clase media” sino de algo más “arriba”. Pero si esto es así, si los barrios de inspiración no son el propio, ¿cómo se ubicaba entonces el “cheto” en el contexto educativo y local? Según los estudiantes “*en (este) liceo no hay chetos; se quieren hacer pasar por chetos, pero de verdad no hay.*” Este “querer hacerse pasar por”, disfrazarse de “lo que no se es” sería entonces una práctica identificatoria habitual de muchos jóvenes, según ellos mismos. Los *chetos* de clase media a los que se aludía al co-

³⁷ Barrios montevideanos de sectores medios y altos

³⁸ Apenas dos años después seguramente el celular no hubiera aparecido como un signo de distinción, al abaratare su costo y venderse masivamente en todos los sectores sociales.

mienzo, serían sólo “disfrazados”, en un esfuerzo por imitar y mostrar patrones de consumo y “gustos” que algunos consideran prestigiosos.

Planchas. Aquí teníamos dos “identikits”. Uno tenía la vestimenta emblemática de los planchas (la campera Alpha Polar³⁹, el gorrito), pero aparecía como demasiado “prolijo”. El segundo, mucho más “desprolijo”, estaba además rodeado de nombres de los grupos de cumbia villera: *SuperMerka2, Pibes chorros, La base; Yerba Brava, Damas Gratis.*⁴⁰

Más allá de la intención de cada grupo al dibujarlos los comentarios de los demás ubican nuevamente el tema de la pertenencia al grupo *versus* la adopción de sus códigos sin pertenecer a él, el ser *versus* el parecer o disfrazarse. Del primero dirán “*En realidad es un tipo que se hace el plancha, pero tiene un mundo diferente.*” El segundo en cambio es un “*plancha-plancha*” (auténtico, verdadero). Reconocen que de los primeros hay entre sus compañeros y de los segundos no. Estos últimos están “afuera”, no asisten como alumnos... pero “*algunos se juntan en la puerta del liceo...*” y “*¿quién se anima a hablar con ellos?*”

Esta pregunta (*¿quién se anima a hablar con ellos?*) sería la expresión de un miedo cierto y también, quizás, el desafío que impulsaría luego a algunos de los jóvenes del grupo a trabajar en el proceso de investigación: animarse a hablar con ellos, vencer el miedo.

En esta descripción chetos y planchas aparecen como dos mundos separados, no relacionados, salvo en dos sentidos:

- Los planchas adoptan como propios, especialmente en la vestimenta, ciertos elementos que impresionan como costosos y, en ese sentido, habría cierto intento de “imitar al

³⁹ Una prenda de abrigo cara, que había estado de moda hace algunos años.... entre los “chetos”.

cheto”. Pero la elección es tardía (cuando ya pasó de moda entre los chetos) o bastarda (marcas prestigiosas “truchas”, fraudulentas) y, con frecuencia, ostentosa en exceso. Es entonces una reconstrucción propia a partir de elementos de un gusto ajeno, que acaba siendo una estética propia, fácilmente identificable y distinguible.

- Unos podrían intentar disfrazarse de los otros, aunque este disfraz puede y suele notarse como tal, como no auténtico. En otros lugares escucharíamos luego expresiones que apuntan a desnudar esta “impostura”: “*ese es un cheto come-guiso*”, o un “*cheto pisa-barro*”. Y también “*es un plancha come-sushi.*”

Las razones para que los más pobres y los sectores medios imiten de algún modo a los más ricos puede imaginarse fácilmente y no es algo nuevo. Pero lo inverso no es tan fácil de entender. Y, como veríamos, parecía ser un fenómeno creciente. Intentar comprenderlo nos ayudaría a entender algunas cosas clave que estaban sucediendo entre los jóvenes y en la sociedad uruguaya en general.

Pero fuera de este eje, chetos - planchas, que ahora empezaba a aparecer como tan importante, seguían existiendo aquellas otras categorías que habíamos imaginado en nuestro mapa previo. Así como en el caso de chetos y planchas la marca de clase social es clara, en estos otros casos aparece más bien una cierta forma de lo político. Los estudiantes del 26, dibujaron dos identikits: el de los *punks* y el de los *hipillos*. Nótese que se trata de dos denominaciones “globales”, que pueden encontrarse en muchas partes del mundo, aunque con variantes locales (como el propio término *hipillo*, en nuestro caso).

⁴⁰ Los nombres de los grupos son significativos: chorro (ladrón), merka, base, yerba (drogas), etc. Damas Gratis recuerda el ambiente preferido de la fiesta *plancha*: el baile del viernes o sábado, donde las mujeres no pagan, al menos hasta cierta hora.

Punks. Además de la vestimenta, predominantemente negra, el corte de pelo y la abundancia de piercings (véase el dibujo en los anexos), aparecen frases como “No al fascismo”, “Muerte a la burguesía”, “No al gobierno”, “Libertad sin cadenas”, “No somos nada”, “El hoy para el hoy”. Aunque nadie se identificaba con este grupo, todos reconocían la estética, presente en varios estudiantes del liceo: en cada clase suele haber alguno, llamativo por su aspecto y a veces por su discurso o actitud.

- Quiere ser diferente a la sociedad, a lo conservador.
- Están los *anarco-punks*... Hay *punks* en contra del mundo y otros que son como más abiertos.

Como se ve, habría matices políticos importantes, según la percepción de sus compañeros. Y, aparentemente, también hay diferencias de estéticas y prácticas cotidianas:

- Aparte están los *dark*, que se visten todo de negro, salen sólo de noche.
- No sabía eso... Yo los tenía como iguales a los punk.

Hippillos. Llamativamente fue el único identikit en que sólo aparecía una mujer. El único grupo, además de los chetos y chetas, en que las mujeres tendrían un papel importante, en que el referente principal no es necesariamente masculino. La hipilla dibujada (ver Anexo 2) está rodeada de palabras como paz, amor, igualdad; lleva el símbolo hippie de la paz colgando del cuello, “*usa ropa suelta, de muchos colores, artesanías, no anda con marcas*”. Más adelante dirían que, sin embargo, la estética hippie es adoptada por muchos como una moda, tan comercializable como cualquier otra.

“*Le gusta juntarse con amigas*”, es otro rasgo que le atribuyen a la hipilla del identikit.. ¿Habría aquí, otra vez, una defensa del lugar femenino, diferente al de otros grupos, como el de los planchas, donde todo se organiza en torno a la masculinidad? ¿O tal vez la alusión a un cierto tipo de sociabilidad menos agresiva y sexuada? No lo sabemos, ni podríamos profundizar en esto luego. Quedarían como hipótesis para otras investigaciones.

Todos comparten que en “el 26” hay hippillos: “*están en el gremio, se los identifica con eso*”. A diferencia de los punks, entonces, su actuación política sería más “clásica”: eligieron un camino institucional, una forma organizativa de vieja tradición, más allá de que la usen de un modo propio. “*Pero hay hippillos que no están en el gremio y no todos los del gremio son hippillos*”, aclaran.

¿Qué más hay en el gremio estudiantil, entonces? Principalmente el otro gran grupo que emergía en este mapa: los normales, los comunes, los “indefinidos”.

Indefinidos. Este fue el término que usaron inicialmente los estudiantes del 26, en un contexto discursivo, provocado por nuestra intervención, donde parecía obligatorio “definirse” en torno a algunas categorías. Categorías que, como adelantaba en el capítulo 1, hablan más de lo excepcional juvenil que de lo mayoritario dominante (cfr. Reguillo 2000b:31). Tal vez las propias ciencias sociales en su esfuerzo por nombrar y clasificar han contribuido a resaltar las etiquetas de las tribus, grupos o culturas más llamativas como descriptivas y comprensivas de “lo juvenil”, mientras la mayor parte de los jóvenes se resisten a aceptar estas etiquetas, no aceptan “definirse” en torno a ellas.

Pero más que el término indefinido, el habitual entre los propios jóvenes es “normal” o “común”. Incluso esto es algo que buscan muchos de los “excepcionales”: en el ya

mencionado estudio sobre las tribus urbanas en Montevideo (Filardo 2002), los integrantes de una banda que fusiona hip hop y música electrónica afirman que, aunque muchos los vean como raros o diferentes, “somos unos guachos⁴¹ re-comunes”.

En el identikit del “indefinido” realizado por los estudiantes del 26 (ver Anexo 2) por un lado hay una “mezcla de estilos” en lo estético: “*es plancha porque le faltan los dientes, punk porque tiene cresta*”, dijeron los autores. Junto al dibujo hay un “NO a la discriminación” y un fragmento de una canción del grupo de rock argentino *La renga*: “Soy el que nunca aprendió desde que nació cómo debe vivir el humano”. El diálogo a partir de este identikit sirve para pensar no sólo sobre los “normales” sino sobre los procesos de identificación juvenil en general:

- (El indefinido) tiene un poco de todo, se pone lo que le gusta y chau. Es muy abierto.
- No se encasilla en nada, no está en ninguna tribu.
- Para mí es el *definido*, porque es el que sabe lo que quiere y lo que es y no precisa ponerse nada, no le importa lo que le digan.
- Pero eso lo hacen todos. Todos saben lo que les gusta y no le importa lo que digan: al rasta no le importa que le digan rasta, al rockero tampoco...
- Cuando chateás lo primero que te preguntan es qué sos, cómo sos. Y yo digo que soy normal.
- (Se suman otros:)Yo soy normal.... Yo también.... (la mayoría)
- ¿Pero si todos son normales, dónde está la diferencia?
- El otro día discutíamos esto en una reunión del gremio. Y justamente nos hacíamos esa pregunta. Este asunto de la búsqueda de la identidad ¿qué tiene atrás? ¿Es moda o ideología?

⁴¹ Guacho: niño o joven, en la jerga popular uruguaya.

El eje de esta discusión parecen ser los procesos de identificación juvenil, una construcción en la que intervienen múltiples factores. Los propios jóvenes, por supuesto, pero también los medios de comunicación y las mediaciones sociales, que propician lo que podríamos llamar modelos y modas identificatorias. Cada uno construye su identidad con los materiales que encuentra y que circulan en su entorno.

Estas construcciones identificatorias pueden ser frágiles y transitorias: *“Yo hay días que me levantó dark y tá, me visto dark. Y otro día me da por otra cosa...”* Frente a las etiquetas y las modas, algunos las rechazan, prefieren esperar: *“Capaz que muchos no estamos definidos por el tema de la edad. Dentro de diez años capaz que te puedo decir qué soy. O no...”* El rechazo a las etiquetas puede ir de la mano de un sentimiento religioso, en el sentido etimológico de re-ligar: hacer de “la juventud” y “los jóvenes” algo único y común.

- Yo soy yo. Ahora veo que no tengo que etiquetar, como hacía antes, cuando era más chica, no tengo que cerrarme. Porque en realidad todos somos iguales...

- Eso lo sabemos todos en teoría, pero en la práctica es difícil hacer que todos somos iguales.

¿A qué “teoría” aluden? Tal vez al derecho y la moral, que proclaman la igualdad de todos los seres humanos como un deber ser, algo deseable y posible. ¿Y con qué “práctica” se contrapondría esa teoría? Tal vez con las de las realidades sociales y las prácticas culturales, que confirman cotidianamente la desigualdad y afirman la diferencia. Volveré más adelante a este asunto. En todo caso este deseo - fantasía de “una sola juventud”, “los jóvenes somos todos iguales”, tomaría aún más fuerza en otros contextos, como se verá más adelante.

Nuestro mapa inicial, para este caso específico del liceo 26, era ahora diferente al que habíamos intentando trazar antes de comenzar, al menos en algunos aspectos clave. Ya no se limitaba a una colección de tribus, grupos o culturas, sino que empezaba a dibujarse una cartografía más precisa, cruzada por el eje social de chetos y planchas, con una presencia minoritaria pero significativa de los grupos más o menos “políticos” y con un territorio mayoritario: el de los normales, que se definen por no ser “nada en especial”, “ninguno de esos” o “de todo un poco.”

Se podía criticar este mapa porque mezcla categorías diferentes: lo social, lo político, lo estético... Como propone Rossana Reguillo (2000:99), parece útil y necesario pensar juntos estos problemas: hay una socioestética de las identidades. También se podría cuestionar que para algunas categorías, como los *punks*, el concepto de tribu encaja mejor que el de culturas, y a la inversa para el de *chetos* y *planchas*. Pero en todo caso esta cartografía tenía una virtud: emergía de los propios jóvenes y sus percepciones. Aún confusa y poco precisa tal vez estuviera diciéndonos algo valioso que debíamos intentar entender. Creo que lo fuimos logrando, a lo largo de ese año y parte del siguiente de investigación. Atender estas cartografías propias de los jóvenes era clave para eso.

Por eso, volviendo a lo metodológico, mi propuesta no es solamente: miren, esto fue lo que aprendí y comprendí. Sino también: así lo hice, así lo hicimos *con* los jóvenes, intentando entenderlos *desde* ellos. Las herramientas metodológicas importan, entonces, porque fueron las que posibilitaron construir estas nuevas cartografías. Obviamente también limitaron esta construcción, la acotaron dentro de ciertos márgenes y la orientaron a mirar ciertas cosas más que otras. Pero los jóvenes también fueron capaces de proponer sus propias miradas: acá se habla de planchas, pero falta la cumbia villera, y si se habla de planchas hay

que hablar de chetos. Y muchos no estamos en ningún lado, somos los normales y reclamamos un lugar.

Investigación, juicios y prejuicios

Tras este primer mapeo se conformaron equipos que comenzaron a investigar distintas culturas (*punks, hippillos, planchas*), a través de entrevistas, observaciones, recopilación y análisis de diversos de materiales (textos, canciones, objetos, etc.).

Para este trabajo ofrecimos diversos recursos y apoyos:

- Una *guía* temática, para relevar prácticas, contextos, estéticas, consumos y objetos (ver en Anexo 3). Los estudiantes la usaron intensamente y recogieron mucha información a partir de ella. Pero, a pesar de que insistimos en que no era la idea, muchos la convirtieron en un cuestionario para entrevistas, lo que empobreció el resultado en varios casos, porque varias preguntas solían generar respuestas evasivas o muy parciales.

- *Ejercicios* para la realización de *entrevistas*, a partir de juegos de roles entrevistado - entrevistador, análisis de las interacciones y sugerencias para mejorarlas. Esto ayudó, en parte, a superar el problema generado por la guía usada como cuestionario. Pero no era fácil: el modelo de la “encuesta”, con cuestionarios muy estructurados, parece socialmente más difundido que cualquier otro y la mayoría tendía a ese modelo en sus entrevistas. Algunos, con todo, fueron superándolo y avanzaron hacia entrevistas más abiertas, semiestructuradas, con preguntas disparadoras y repreguntas posteriores para profundizar o ampliar temas.

- Ejemplos de *relatos etnográficos*, como estímulos para la *observación* de espacios, eventos y momentos.⁴² Aunque se hicieron relativamente pocas observaciones, estos ejemplos tuvieron quizás un impacto mayor: ayudaban a ver lo cotidiano, a desnaturalizarlo y mirarlo de nuevo.

A partir de estas herramientas fueron llegando al taller entrevistas, observaciones, textos, música y objetos que íbamos poniendo en común y comentando, todavía sin pretender un nivel mayor de análisis. (ver algunos de ellos en anexos). Ofrecimos entonces una *guía* con la que empezar a *ordenar* en un cuadro único todo este material, *reflexionar* en torno a él y construir nuevas *preguntas* de investigación (se verá un ejemplo más adelante).

Se conformaron inicialmente tres equipos de investigación, en torno a otras tantas culturas: hipillos, punks y planchas. Cada uno de ellos tuvo distintos grados de avance.

El de los hipillos hizo un primer trabajo interesante, del que emergían sobre todo la diferencia entre los *hippies* “históricos” y los *hipillos* uruguayos actuales. Los segundos eran, en esta visión, casi una caricatura de los primeros, una versión consumista y comercializada, “*lo toman como una moda más que como una filosofía de vida*”.

El equipo que trabajó sobre *punks*, *aunque llegó a realizar un primer ordenamiento de lo recolectado*, tuvo dificultades para distinguir entre diversos subgrupos con algunos rasgos similares (darks, etc.). Estuvieron de acuerdo en que, más allá de matices, los punks uruguayos suelen ser adolescentes y jóvenes de clase “media y media alta”.

Como se ve, entre el origen de un nombre y su destino y uso posterior puede haber entonces diferencias importantes. Una “etiqueta” socio-político-cultural nace en un cierto contexto histórico y local y se exporta luego a buena parte del mundo, perdiendo mucho de

⁴² Utilizamos textos como de Reguillo (2000:134-137) sobre las fiestas Rave y el de Recasens (1999) sobre las “barras bravas” de fútbol.

su sentido inicial y adquiriendo otros sentidos. Los procesos de globalización operan, al menos en el terreno cultural, de modos no lineales. Parafraseando a Mattelart y Neveu (2002) podríamos hablar de una “domesticación del pensamiento salvaje”⁴³, al comercializarse y exportarse. Aunque también puede haber procesos de resignificación locales que sostienen una fuerte criticidad, como han sido los casos de muchos grupos de hip hop en países como Colombia (cfr. Garcés y Medina 2006).

El grupo que más avanzó, que más material acumuló y continuó luego hacia la siguiente etapa, fue el que trabajó sobre planchas, sumando entonces a algunos de los integrantes de los otros grupos. Me detendré en este caso, por el doble interés temático y metodológico que tiene.

El hecho de que sea este grupo el que haya avanzado más, parece significativo. Por alguna razón, este equipo estaba más motivado que todos los demás. Aparentemente había algo especialmente atractivo en el tema. Una primera razón podía ser el carácter emergente de la cultura plancha. Algo nuevo y potente que andaba entre los jóvenes y todos nombraban. Pero era además una presencia concreta de dos maneras, tal como ya habían adelantado en el mapeo inicial:

- La de los *planchas-planchas* (auténticos), que daban miedo. Esos que, por ejemplo, estaban en la puerta del liceo (*¿y quién se anima a hablar con ellos?*). O aquellos que, más de una vez a más de uno, los habían amenazado con un cuchillo y les habían robado sus

⁴³ Ellos lo plantean para los estudios culturales ingleses y su evolución posterior, que incluye una “exportación” a Estados Unidos y América Latina donde, en muchos casos, perdió mucho de su filo crítico. El caso tiene, me parece, muchos paralelismos con estos otros que analizo aquí.

“champions”⁴⁴ o su gorro, si es que les resultaban codiciables. Esos que, con frecuencia, muchos trataban de evitar, por ejemplo cambiando de lado de la calle al verlos venir.

- Los “*planchas-imitación*”, más cercanos y conocidos, entre los cuales compañeros de liceo. Un fenómeno que atemorizaba menos pero sugería que el fenómeno era suficientemente atractivo como para despertar ese deseo de imitación. “Hacerse el plancha”, “andar con los planchas”, o “estar con los planchas” podía ser una opción atrayente, tal vez porque implicaba colocarse cerca de un cierto poder.

Pero, además, los planchas venían acompañados de su propia música, la cumbia villera, que decía cosas nunca oídas antes en un disco o en una radio: elogios al consumo de drogas, a la delincuencia, alusiones sexuales fuertes. Una música agresivamente transgresora, que se escuchaba por todas partes.

En el equipo de jóvenes investigadores había algunos que decían tener vínculo suficiente con el primer grupo, el de los *planchas-planchas*, como para posibilitar el contacto. Sabían en qué sitios encontrarlos, con quién hablar. Los demás integrantes del equipo eran predominantemente “normales”, según su autodefinición. Básicamente estudiantes de clase media que sentían por este tema una mezcla de rechazo, miedo y atracción. Vencer ese miedo podía ser la motivación de algunos de ellos.

A poco de empezar, cuando comenzaron a poner en común lo que sabían sobre los planchas, apareció una fuerte tendencia a juzgarlos duramente. Esto podía generar bloqueos en las propias entrevistas y en el análisis posterior. Si los entrevistados perciben que están siendo juzgados –lo que puede ocurrir fácilmente aunque no se explicita- es posible

⁴⁴ Zapatillas deportivas.

que limiten o desvíen su aporte: callando, respondiendo con agresividad o, en el otro extremo, respondiendo lo que suponen que el entrevistador quisiera escuchar.

Por ejemplo, entre los primeros textos sobre los planchas aparece:

- Usan ropa “de marca” Tratan de imitar a los conchetos y por eso usan camperas Alpha, que les roban a ellos. Gorra con visera doblada, en invierno y en verano. Las mujeres usan binchas Los hombres usan caravanas y tatuajes mal hechos sobre un antiguo amor o un cuadro de fútbol.
- Sus parejas son de su mismo grupo. Su tiempo libre lo dedican al fútbol y la reunión con amigos para fumar, tomar y bailar. Fuman pasta base y marihuana. Toman vino barato.
- Escuchan cumbia villera (...). Escuchan Radio Galaxia (suponemos). Sus programas de televisión preferidos son: Ritmo Latino, De igual a igual, Pasión de Sábado.
- No usan las “r” ni las “s” al hablar. Siempre están insultando. Tienen un vocabulario especial: “está calzado”, por “está armado”, “palanco”, “trucho”, “chapas para el vino” por “moneda para el vino.”
- Suelen hacer graffittis con equipos deportivos (“aguante Goes”), bandas de música o chicas que les gustan (“Jenny te amo”). En su cuarto tienen póster de cuadros de fútbol.
- Viven en lugares pobres con su familia. Tienen terminada primaria y algunos llegan al liceo, pero por lo general, se quedan ahí. Al liceo vienen a socializar, a molestar y a destruir. En UTU estudian carpintería y mecánica. Trabajan como albañiles.
- Suelen infundir temor: “Tenés que ir así, con la cabeza agachada, por que si no te miran de pesado”.

Por mi parte intentaba cuestionar algunas afirmaciones. Por ejemplo: si los chetos ya no usan camperas Alpha, ¿cómo es que los planchas se las roban? ¿El vocabulario usado

por ellos no tiene muchos puntos en común con el que usamos todos? Pero en general esta mezcla de miedo y rechazo, juicios y prejuicios se mantenía.

Dedicamos un tiempo a discutir sobre los prejuicios y la discriminación, sobre la relación con el desigual-diferente. Lo hicimos con varios recursos: imágenes, relatos, canciones, que abordaban el tema desde diversos ángulos.⁴⁵

Esto ayudó a la mayor parte del equipo a matizar sus afirmaciones, a convertir muchas de ellas en interrogantes. El cuadro en que ordenamos lo recogido en esta etapa y las reflexiones y preguntas pendientes muestra un avance en la comprensión de ese *otro* que, tras las primeras entrevistas, empezaba a verse un poco menos distante. Y, sobre todo, algunas preguntas que, más allá de que pudieran responderse, mostraban un posicionamiento nuevo del grupo. No hay sólo más información entre el primer texto y este sino también otra mirada.

Entre las preguntas que aparecen ahora en este cuadro (véase más abajo) creo hay varias especialmente interesantes:

- *¿Les falta vocabulario? ¿Tienen uno propio? ¿O lo usan de otra manera?*

Frente a la idea de un lenguaje pobre, aparece la hipótesis de un lenguaje diferente. Una reflexión desde lo que podríamos llamar una perspectiva intercultural: el otro no es menos, sino que es, precisamente, *otro*. Específicamente en el terreno lingüístico habría aquí mucho por explorar, además. ¿El manejo de un código restringido –la jerga plancha- limita su uso de un código ampliado, del lenguaje social dominante? (cfr. Berstein

⁴⁵ Entre otros una canción del uruguayo Rubén Olivera, “Menos vos”, que relata la discriminación hacia un niño pobre en la escuela (*Interiores*, Ayuí, Montevideo 1996).

1989). ¿Estamos frente a un lenguaje pobre o, al contrario, frente a una capacidad de crear lenguaje propio, menos habitual en otros sectores y grupos sociales?

Nótese que, como bien señala el grupo, hay palabras y expresiones que tal vez surgieron de los *planchas*, pero se han extendido a buena parte de los jóvenes. Varias giran en torno a la idea de sobrevivir, de arreglarse como se pueda: rescatarse, manejarse, etc. Rescatar además, tiene otros usos: conseguir, obtener algo por el medio que sea, incluso robándolo.

- *¿Todos se reconocen como planchas, se identifican como planchas?* Esto alude por un lado al sentido de pertenencia y por otro a la valoración. ¿Qué tanto se sienten parte de algo común y diferente? *¿Plancha* es una denominación que otros proponen despreciativamente (como fue el término *terraja* en su momento) o surge de ellos mismos y con valoración?

- *¿Ser o mostrarse agresivos? ¿Búsqueda de respeto? ¿Superioridad? ¿Es ataque o defensa, como también se preguntaron. No se trata sólo de una pregunta psicológica sino psicosocial. ¿Tiene que ver con el lugar de donde vienen, el entorno, las familias, los otros?,* se preguntaban.

- *Pobres y planchas, ¿son sinónimos?* Es claro que hay una relación entre la clase social y esta cultura juvenil. ¿Pero cuál es exactamente esa relación? No es mecánica, intuye el grupo. Y se preguntan además por un aspecto específico y central: su acceso al empleo y al trabajo.

- *¿En algún momento dejan / dejarán de ser planchas?* Si se trata de una cultura “juvenil”, ¿se diluye con la edad? Pero también: ¿pueden cambiar? Lo que implica

que, en la visión del grupo, *deben* cambiar: dejar la droga, la delincuencia... ¿Pero se puede / quiere salir de ese lugar?

Pero así como estas preguntas implicaban salir de los cortantes juicios iniciales, seguía habiendo el grupo quienes mantenían su rechazo y censura, sus juicios y prejuicios. Estos adelantaban desde ya su respuesta a la pregunta anterior: “*son dejados, no les importa nada, no quieren trabajar ni estudiar... no quieren cambiar*”. Es decir: *deben* pero no *pueden* cambiar, porque no *quieren*. La base de todo un pensamiento conservador, expresado con fuerza desde la adolescencia.

	Lo que sabemos	Comentarios - Preguntas
¿CÓMO SUE- NAN Y SE VEN? Estéticas, música, lenguaje	<p>Vestimenta: Camisetas de fútbol, cam- piones de marca, pantalón deportivo, gorra con visera y de marca, binchas, campera Alpha Accesorios: caravanita, arito.</p> <p>Tatuajes: cuadro de fútbol, un amor, dro- gas (“chala), el de “Tumberos”...</p> <p>Peinado: nuca rapada, “colita” alta, pelo teñido (¿o agua oxigenada?)</p> <p>Música. Cumbia villera. Las letras hablan de: pobreza, droga, sexo, problemas pro- pios, amor...</p> <p>Palabras, frases: “Te voy a romper todos los huesos”</p> <p>“Rescatate”, controlate, maneja te, consigo lo que puedo, me arreglo como puedo, es lo que hay...</p> <p>Modo particular de hablar, de caminar, de expresarse...</p> <p><i>¿Todos se identifican como planchas? ¿Se reconocen como planchas?</i></p>	<p>¿Ropa antes usada por los chetos? ¿Verda- deramente es “lo primero que rescatan”?</p> <p>Hay dos “estilos”, el plancha “puro” y el “imitación”. ¿Son o no son? ¿Son planchas o son moda?</p> <p>Influencia de Argentina, de la TV y la radio.</p> <p>¿Por qué rubio? ¿Parecerse a alguien?</p> <p>Tienen contenido, los identifican...</p> <p>¿Ser o mostrarse agresivos? ¿Búsqueda de respeto? ¿Superioridad? ¿Tiene que ver con el lugar de donde vienen, el entorno, las familias, los otros?</p> <p>Metáfora: ¿sobrevivir?</p> <p>¿Les falta vocabulario? ¿Tienen uno pro- pio? ¿Lo usan de otra manera?</p> <p>La manera de hablar y las palabras se pe- gan, se trasladan, todos las comienzan a usar...</p>
¿QUÉ HACEN, DÓNDE, CON QUIÉNES? Prácticas, espa- cios, vínculos	<p>“Manguen”⁴⁶, se drogan la gran mayoría (“merca”, marihuana, pasta base...). To- man alcohol “en abundancia”</p> <p>Se juntan en una esquina a conversar</p> <p>Familias “humildes pero trabajadoras”</p> <p>Madres solteras</p> <p>Muchos hermanos</p>	<p>¿Roban para conseguir plata?</p> <p>¿Trabajan? ¿Dónde? ¿Ómnibus, empresas de limpieza, en la calle?</p> <p>¿Los echan? ¿Influye la apariencia?</p> <p>Pobres y planchas ¿son sinónimos?</p> <p>¿Les importa la familia?</p> <p>Parejas: ¿planchas con planchas o varia- bles?</p>
¿DE DÓNDE VIENEN Y A DÓNDE (creen que) VAN? Trayectorias, proyecciones	<p>Familias humildes</p> <p>Abandonan el liceo en los primeros años</p> <p>Su sueño es “tener plata” “No tienen metas”, “no piensan en el futu- ro, viven el hoy”</p>	<p>¿Todos?</p> <p>¿Por qué?</p> <p>¿Se ven obligados a delinquir?</p> <p>¿Su futuro depende de ellos?</p> <p>¿Por qué no les interesa su futuro?</p> <p>¿En algún momento dejan / dejarán de ser planchas?</p>

⁴⁶ Manguenar: pedir dinero.

Miedos, preguntas y video

Veníamos ya discutiendo con este grupo qué medio y qué formato preferían para compartir con otros lo que estaban descubriendo. Producir una obra de teatro, un programa radial, una historieta o cualquier otro medio podía permitir abrir la discusión a otros. Pero además, sabíamos por experiencia propia que “se aprende al comunicar” (M. Kaplún 1992), porque obliga a pensar o a repensar. No se trata sólo de poner en palabras o imágenes lo que se sabe y se piensa, sino que el esfuerzo de construir un mensaje permite “saber qué sabemos”, construir el conocimiento. Pero en este caso esto era todavía más necesario: el grupo había abierto muchas preguntas y necesitaba profundizar más en su propia investigación.

Tal vez eso fue lo que le llevó a elegir el video como medio y, sobre todo, el documental como género. Porque les permitía seguir investigando, intentar responder algunas de las preguntas que se habían planteado. Pero además, creo, porque para algunos la producción del video podía suponer la oportunidad de acercarse un poco más a esos otros que tanto miedo les causaban. Detrás de una cámara, en medio de un equipo, era más fácil.

Aunque para que esto fuera posible era también clave la integración “mixta” del equipo: algunos de sus integrantes (dos mujeres principalmente) estaban mucho más cerca del mundo “plancha” que el resto. Por condición social y/o cercanía geográfica de ciertos barrios, el mundo de los planchas era, en parte, también su mundo. Aunque no compartieran estéticas y prácticas, compartían sí espacios y vínculos. Ellas fueron entonces las exploradoras de avanzada en un territorio poco conocido y temido para los demás. De hecho eran ya las que más entrevistas habían realizado en la primera etapa. Parecían tener una vocación investigadora previa, o al menos una fuerte curiosidad, gran desinhibición y bastante

coraje. Una de ellas, por ejemplo, había ido una vez al Estadio y se había metido en medio de la “hinchada” de un equipo de fútbol, una famosa “barra brava.” Una acción catalogada de temeraria por muchos, que había emprendido sólo para “conocer por dentro cómo era eso”.

Elaboramos con ellos primero una idea inicial sobre el trabajo a realizar: con quiénes hablar, dónde, qué buscar y mostrar. Deberían estar tantos los *planchas-planchas* como los “*disfrazados*”. Sería bueno incluir también la mirada de otros estudiantes y de los docentes sobre los planchas. Y ampliar la mirada hacia las culturas juveniles en general. En el caso de los planchas comenzaríamos la conversación por las diferentes maneras de ser joven y en los demás su opinión específica sobre los planchas. Las repreguntas buscarían luego confirmar lo ya conocido y, sobre todo, cubrir las interrogantes pendientes para el equipo.

Vinieron entonces días de “campo”, cámara en mano⁴⁷, en la puerta del liceo, en sus alrededores y en los barrios cercanos. La puerta del liceo⁴⁸ y sus cercanías cubrían varios actores y situaciones interesantes: estudiantes -solos o en grupos-, docentes, jóvenes que están allí pero no estudian en el liceo. Por otro lado acordamos trabajar en dos sitios: una calle cerrada, cercana al liceo, que se ha vuelto “zona problema” según los vecinos: jóvenes delincuentes, madres adolescentes, drogas.... Por otro lado una zona más alejada, donde se intercalan viviendas de clase media con extensos asentamientos de viviendas precarias. En ambos casos las ya mencionadas “exploradoras de avanzada” del grupo de estudiantes ser-

⁴⁷ En este caso decidimos apoyar el aspecto técnico, encargándose uno de los compañeros del “equipo motor” del manejo de cámara y asumiendo los jóvenes principalmente el rol de entrevistadores.

vían de nexos por vivir en la zona y tener múltiples vínculos con su entorno. Ellas serían las encargadas de hacer los contactos previos y de guiarnos a todos.

Básicamente lo que se fue recopilando entonces fue un conjunto de entrevistas grabadas en la calle y diversos espacios abiertos, junto a imágenes de lugares, graffitis, etc. Vale la pena mencionar algunos episodios del proceso de investigación, que íbamos analizando juntos a medida que avanzábamos, para ver qué faltaba y qué debíamos buscar.

Silvia, una integrante del grupo, era nuestra guía en la zona de Las Acacias, donde ella vive, en el noreste de la ciudad, bastante lejos del liceo. No es raro que ella venga desde allí porque hay buen transporte por una avenida importante y no hay otros liceos de segundo ciclo tan bien conectados como el 26. La suya es una familia de clase media, que ha ido construyendo una casa relativamente cómoda, con mucho trabajo, en un barrio al borde de una de las más extensas “zonas rojas de la ciudad”. La vecindad con los asentamientos precarios implica una convivencia difícil, que ellos han sabido llevar tal vez mejor que otros, generando cierta confianza. Un vínculo que les permitió, por ejemplo, recuperar una bicicleta que les robaron hace poco, hablando con la gente “adecuada”. En el barrio está la cancha de entrenamientos de Peñarol, uno de los equipos de fútbol más populares del país. Allí fuimos a buscar a nuestro primer entrevistado, integrante de la hinchada de Peñarol e instalado cotidianamente en las inmediaciones de la cancha o directamente dentro.

Desde el comienzo de la larga conversación con Ricardo⁴⁹ -y luego con un amigo suyo-, notamos que no se ajustaba a la idea de *plancha* con la que todos veníamos. Al me-

⁴⁸ Una disposición jerárquica nos impedía trabajar con la cámara dentro del liceo. Por eso incluso varias entrevistas con estudiantes y docentes fueron fuera del liceo. Tal vez esto tuvo alguna ventaja, con todo, en cuanto a la desinhibición con que se expresaron muchos entrevistados.

⁴⁹ Los nombres de los entrevistados para el video están cambiados.

nos en el terreno estético. Pobreza, drogas, delincuencia., ese era sin duda su mundo. Hablaba de él con crudeza, de modo casi exhibicionista. Un hermano muerto, otro preso, él muy “*jodido por la droga*”. Pero nada de campera Alpha, zapatillas costosas, pelo teñido... Tampoco bailes en el Inter⁵⁰ (ni en ningún otro lado) ni mucho interés por la cumbia villera. Aunque alardeara por momentos, no se mostraba orgulloso de su mundo. Tampoco había en él una adhesión a ninguna cultura o grupo, salvo la hinchada de Peñarol...

¿Qué había pasado? No todos los jóvenes pobres, delincuentes y drogadictos son *planchas*. Ricardo y sus amigos, para empezar, pertenecían a una generación más “veterana”: 28 o 29 años. ¿Tal vez a esa edad ya no se es *plancha*? ¿O se trata de un fenómeno actual, que puede prolongarse en el tiempo pero comenzando en una edad más temprana? En todo caso, condiciones de vida como las de Ricardo estaban en la base de la cultura *plancha*, pero esta cultura era una expresión generacional reciente y del fin de la adolescencia, más cerca de los 15-20 años que de la treintena a la que él se acercaba. Probablemente, si Ricardo hubiera tenido menos años hubiera sido un “*plancha completo*”... pero entonces no hubiera sido Ricardo. Silvia, nuestra exploradora de avanzada, al revés que varios de sus compañeros inicialmente, había captado la dimensión social, pero no tanto la cultural e histórica del término. Como bien dicen los propios *planchas*: “*planchas no se hace, se nace*”. Pero también se hace.

Más tarde casi pensamos que algo similar pasaría con Lorena, nuestra otra exploradora. En este caso el territorio que ella “abría” era el del Pasaje Bolívar, la calle cerrada cercana al liceo. El primero de los entrevistados, Carlos, de 21 años, no se identificaba como *plancha* y rechazaba aspectos importantes de su estética, como la cumbia (villera o no).

⁵⁰ El Interbailable, un local de baile que, en ese momento, era el más concurrido por los *planchas*.

Un amigo suyo, de 18 años, sí respondía al “modelo completo”, o casi. ¿Otra vez la diferencia de edad? Tal vez la barrera de los 20 dejaba a muchos fuera... ¿O los planchas “maduraban” y cambiaban? Carlos, según explicó, había dejado de usar el “uniforme plancha” porque “*las mujeres me veían y se agarraban la cartera*”, por miedo a que les robara. Lo que, de todos modos, no fue suficiente: “*los milicos⁵¹ te ven medio plancha así, y te tiran contra la pared (...) (y yo) se ve que tengo cara de plancha...*”

Para completar este panorama alguno de los entrevistados, que respondía a todo el modelo estético, negaba su condición de plancha. Y una *plancha-imitación*, integrante del propio grupo de estudiantes investigadores, tras filmar su entrevista, pidió no ser incluida en el video. El motivo explícito era el de “lo mal que había estado”. El implícito, tal vez, que la entrevista misma la había hecho dudar de su adhesión a “lo plancha”.

Tanto esta última como otros entrevistados se ubicaban frente al tema desde el eje antagónico chetos-planchas. Y en ese antagonismo, en esa “guerra” como la definieron algunos, había que optar. Aunque uno no fuera “realmente” (socialmente) cheto ni plancha tenía que definirse. Proclamarse plancha, o adherir a ellos (“*¡aguante⁵² los planchas!*”) era, para muchos, sobre todo una manera de expresar su rechazo hacia los chetos, ponerse en el polo opuesto más claro. La “lucha de clases” aparecía por un camino insospechado. Pero para la mayoría, “los normales”, esa guerra era algo ajeno, pero que los afectaba: los “*chetos te miran de arriba a abajo⁵³ y los planchas también.*” Ser normal, en cambio, es “*tener su propio estilo*” y rechazar ser encuadrado en ninguno de los existentes, especialmente en esta lucha.

⁵¹ Policías.

⁵² Aguante: expresión que podría traducirse por “arriba” o “apoyo a”.

Finalmente, en grupos o solos, unos 30 jóvenes y cuatro docentes habían sido entrevistados y filmados. Teníamos también algunas tomas de archivo, de un programa de televisión reciente sobre el tema, que empezaba a ser abordado por algunos medios. Miramos juntos todo ese material, seleccionamos lo que nos pareció más interesante. Decidimos luego una forma de ordenarlo: las mismas tres categorías con que habíamos ordenado las primeras entrevistas y materiales previos al video, agregando ahora una cuarta categoría, para vincular con la educación:

1. ¿Cómo suenan y se ven? (Estéticas, música, lenguaje)
2. ¿Qué hacen y con quiénes? (Prácticas y vínculos)
3. ¿De dónde vienen y a dónde (creen que) van? Trayectorias, proyecciones.
4. ¿Y el liceo qué?

Tras la edición⁵⁴ discutimos un título. Los estudiantes insistieron en el siguiente “*Culturas juveniles: ¿planchas?*”. Para mi gusto le faltaba claridad y atractivo, pero tal vez expresaba dos cosas importantes para ellos: que el video preguntaba y lanzaba preguntas sobre los planchas, más que dar respuestas acabadas, y que no hablaba sólo sobre los planchas sino también sobre las culturas juveniles en general.

No transcribiré aquí todo el contenido del video, pero quiero destacar algunos aspectos que me parecen interesantes y rescatar otros que quedaron fuera de la edición final.

La ropa. Constituye sin duda un signo importante, un aspecto clave de la “dramatización de las identidades” (Reguillo 2000:99). Algunos entrevistados dicen que, simplemente, vestirse diferente tiene que ver con posibilidades económicas: “*El que tiene plata*

⁵³ Con desprecio.

⁵⁴ Asumida también por un colega del equipo motor.

*compra en un shopping y el que no tiene compra en la feria o en una expo*⁵⁵. Otros lo discuten: “*Los planchas andan con pipas de cuatro palos*⁵⁶... *¡Al final son más chetos ellos que los chetos!*”

En esta última frase se resumen muchas de las confusiones socio-culturales o socio-identitarias que atraviesan el tema continuamente. Si ser cheto *es* tener mucho dinero y gastarlo en ropa cara, entonces el que gasta en ropa cara *es* cheto. O simplemente: si ser cheto *es* usar ropa cara, usar ropa cara *es* ser cheto. El siguiente diálogo entre una de nuestras jóvenes entrevistadoras y otra estudiante del liceo aclara las cosas:

- ¿Entonces la ropa define a la gente?
- Sí... bueno, no. La ropa no define, pero dice...

Es entonces un lenguaje, cuyo código hay que conocer. La ropa dice, por ejemplo: tengo dinero. O, al menos: puedo conseguir esto tan caro. Ya que no el trabajo ni la educación ni la familia, es el consumo el que muestra que estoy *dentro* y no *fuera*. Dentro de la sociedad y del mundo: las “pipas” (o “naves”) preferidas son las Nike. Pero la ropa también dice: pertenezco a este grupo. Incluso si no se trata de un plancha auténtico, “*del cante*⁵⁷, *(sino) de acá de la esquina.*”

⁵⁵ Respectivamente: centro comercial o mall, mercado callejero, locales comerciales colectivos con ropa de costo bajo (en general no tan bajo como el de los mercados callejeros).

⁵⁶ Zapatos deportivos de cuatro mil pesos (unos 150 dólares, dos salarios mínimos).

⁵⁷ Cantegril: barrio de viviendas precarias (favela, callampa, villa, según los países). El término se usa desde los años 50 o 60, cuando surgieron los primeros barrios de este tipo en Montevideo. Tiene un contenido irónico: así se llamaba el barrio más caro del balneario más caro del país, Punta del Este. Se ha extendido a nivel oficial y en parte entre la población el término asentamiento como sustitutivo, pero como se ve el antiguo término continúa circulando, incluso entre los jóvenes.

El trabajo. El desempleo, el empleo precario y mal pago es, sin duda, un factor estructural clave de las situaciones de pobreza en las que emergió la cultura *plancha*. Como dice Ricardo: “*un laburito*⁵⁸ *te cambia la cabeza, ¿pero quién de te da trabajo?*” Aunque, afirma otro joven, de “aspecto *plancha*” pero que niega tal condición, “*si enderezan su vida y no andan tirados tomando vino, van a conseguir trabajo*”. En medio de eso robar, aunque no sea un empleo, bien puede ser visto como un trabajo (Santos Escobar 2005). Así lo entiende también una joven entrevistada, evaluando no tanto el esfuerzo del robo sino los riesgos asociados: “*Es un trabajo... Te comés una cana*⁵⁹ *de tres años y si cuando salís te agarran de vuelta te comés una peor*”. Suele distinguirse, además, entre diversos tipos de ladrones. Los *planchas* en general entrarían en la categoría de “*rastrillos*”: roban “al descuido” y en cualquier lado, “sin respetar ni a los vecinos” como solía el ladrón tradicional o profesional.

Educación. La educación sigue siendo vista como vía para el ascenso social o, al menos, la inserción laboral. Y, al mismo tiempo, se percibe como una vía bloqueada o muerta:

- Me hubiera gustado estudiar, claro. Ser abogado... Pero estudiás 15 años y no conseguís nada... Me gustaría que mi hijo estudie, pero... (Ricardo).
- Te dicen estudiá, .. pero sabé que no vas a llegar muy alto... (Estudiante, mujer)
- Tengo una amiga que no vino más al liceo porque no le podían pagar el boleto. Hizo unos cursos de oficios, que de repente no era lo que ella quería... Está bien, igual, pero... Tenés un potencial que de repente te lo anulan así. (Estudiante, mujer).

⁵⁸ Laburo: trabajo

Familia. La falta de vínculos familiares fuertes aparece con frecuencia: “*Mi hermano está en el INAU⁶⁰ porque mi madre no lo quiso. Como tampoco me quiso a mí*”(joven *plancha*, varón). También los hijos tempranos. Madres y padres adolescentes.

Agresión. “*Actúan así para dar miedo, para imponer respeto.... Se ve que donde se criaron no les dieron mucho respeto*”, es la explicación de una estudiante. La dramatización extrema, la autoafirmación violenta y varonil (Reguillo 2000:79) sería entonces un mecanismo compensatorio y defensivo.

Proyectos: Suelen estar ausentes: “*Yo en el futuro no pienso. Para qué vas a andar pensando en cosas que no van a salir*” (joven *plancha*). O reducirse a algo mínimo o vago: “*llegar a tener algo mío*”(amigo de Ricardo). Pero para conseguir “algo” “*hay que irse*” (*del país*), lo que tampoco pueden proyectar. “*No tienen metas... o más bien no tienen incentivos* –comenta una estudiante-. *Ver tanta miseria te va desanimando*”. Y, en medio de eso, “*se sienten orgullosos de ser planchas porque no tienen más remedio, no les queda otra...*”

Sueños de igualdad. En torno a los *planchas*, al eje *chetos-planchas* y a las culturas juveniles en general, vuelve aparecer, entre los estudiantes del liceo, el discurso de la “*igualdad respetando las diferencias*”, aunque los dos términos se confunden con frecuencia. Una estudiante insta a no ser “*racista, porque racista no es sólo el que discrimina por la piel, también por las ideas o la manera de vestirse*”. “*La sociedad está dividida*”, advierte otra, y les traslada esa división. Pero el hecho de ser jóvenes alcanzaría para borrar

⁵⁹ Cana: policía o cárcel. Comerse una cana: ir a la cárcel

las diferencias o saltar sobre las desigualdades: *“La gente mayor no entiende, pero entre nosotros no tendríamos que discriminar”*. O, en todo caso, que *“cada uno sea como sea”* sin molestar a los otros: *“si el plancha no mira mal a los demás, (está) todo bien”*. Un plancha tolerante y no agresivo sería, entonces, tolerable. Pero, probablemente, no sería un plancha...

Los docentes. Muchos no habían oído siquiera la palabra plancha. Otros, más atentos, empezaban a construir sus hipótesis. Por ejemplo comparando con situaciones vividas por ellos: la cumbia villera tendría un valor de denuncia social y serviría de escape de la realidad; el rechazo de muchos adultos sería similar al que recibió el rock en la generación anterior. Algunos admiten, además una responsabilidad pendiente, de comprensión y acción colectiva: *“el colectivo docente tendría que ofrecer otro tipo de espacios, que no los hemos pensado.... tendríamos que sentarnos a pensar, hacernos un tiempito para eso...”* Ese “tiempito”, como se verá en el próximo apartado, era difícil de lograr en el 26.

Tan significativo como el material recogido, el análisis y ordenamiento realizado, fue el proceso de aprendizaje de los jóvenes investigadores. Tras la exhibición del video en la jornada final (que abordaré más adelante) tuvimos un encuentro informal y festivo con el grupo de estudiantes del liceo con el que habíamos trabajado a lo largo de siete meses. El proceso grupal había sido rico e intenso. La mayoría no se conocía entre sí, porque provenía de clases y turnos diferentes, pero habían ido generando un clima de amistad, escucha mutua, aprendizaje colectivo y personal. Allí estaban los tímidos para entrevistar y temerosos del mundo plancha, que habían ido venciendo, al menos un poco, su timidez y su miedo. Las jóvenes exploradoras, conocedoras del territorio plancha –o al menos el de los jó-

⁶⁰ Instituto Nacional del Niño y el Adolescente del Uruguay que, entre otras cosas, gestiona hogares

venes pobres- y sin inhibiciones para preguntar, que habían afinado intuiciones conceptuales y metodológicas. La plancha “disfrazada”, ahora tal vez cuestionada respecto a su identificación. Algunos anunciaba su interés en seguir investigando, otros en ser comunicadores.... Yo recuerdo especialmente a Natalia, que hablaba del cambio de perspectiva que el trabajo había provocado en ella. Decía algo así como *“Aprendí a no etiquetar tanto... Ahora veo distintos a las planchas; no son así porque quieren: el problema es la pobreza”*.

Segundo itinerario: los profes del 26

Como ya adelanté, el trabajo con los docentes del 26 fue difícil. Aunque muchos manifestaban su interés, luego pocos concurrían a los encuentros y no lográbamos avanzar. Todos lo atribuían a razones prácticas: el exceso de trabajo, los difíciles horarios de clases, que los hacen correr de un liceo a otro.

Nuestra impresión es que, además de estas razones prácticas, jugaron otras anímicas: el “malestar docente” del que hablamos al inicio tiene aquí, en la enseñanza media común –más aún que la enseñanza media técnica-, su máxima expresión. Se ha llegado a un punto en que el retorno se vuelve difícil, porque el escepticismo ha ganado a la mayoría. En esa situación es también difícil “hacerse un tiempito” para la reflexión y la búsqueda de alternativas. La situación institucional específica del 26 tampoco alentaba esperanzas, empezando por la propia dirección del liceo, que había adelantado su escepticismo respecto a la posibilidad de cualquier espacio común entre los docentes.

A pesar de estas dificultades llegamos a tener tres encuentros en los que participó una docena de docentes del liceo –cinco o seis cada vez-. Quiero rescatar aquí, para empezar, dos aspectos de los primeros encuentros.

Aquellos sueños

Al comienzo del primer encuentro propusimos a los docentes una ronda de presentación que llamamos “Volver a los 17”, como la conocida canción de Violeta Parra. La idea era que cada quien, además de algunos datos personales, evocara algún recuerdo bueno y alguno malo de su propia adolescencia.

Entre estos recuerdos aparecieron los de una docente cuya adolescencia había transcurrido a fines de los 60, una época del país y del mundo en que las “ilusiones” de un cambio que se veía posible e inminente llenaban la vida de muchos. Contrapuso estas “ilusiones” con los jóvenes de hoy, con intereses mucho más inmediatos o, directamente, sin ilusiones de ningún tipo.

Nuevamente aparecía aquí el discurso de que “los jóvenes no están para nada, nada les interesa”. El desencanto adulto con el desencanto juvenil, componente importante del malestar docente. Lo interesante fue, en esta oportunidad, la deconstrucción que se inició de este discurso.

Por un lado la propia docente pareció ir desarmándose a medida que avanzaba, en un movimiento de este tipo: nosotros teníamos ilusiones – ellos (los jóvenes de ahora) no; nuestras ilusiones no se cumplieron – ellos... tal vez hacen bien en no hacerse tantas ilusiones. Se insinuaba una revisión crítica de los “modernos 60” y una comprensión de los “posmodernos 2000”, algo imprescindible para un adulto que busca comprender a los jóve-

nes, para un docente que necesita comprender a sus alumnos y sus “estrategias del desencanto” (Reguillo 2000).

Esta intervención generó a su vez otras. Antes el estudio era visto como “un arma para el cambio”, dice la docente, “una herramienta de liberación”, afirma otra. Hoy, en cambio, sólo es visto como un instrumento para encontrar trabajo... que de todos modos no se encuentra. Resultado (que esta vez nadie mencionó, pero que aparecería luego muchas veces): pérdida de sentido de la educación.

La palabra ilusión tiene una connotación positiva (esperanza) y otra negativa (falsa esperanza). Un docente más joven (24 años) terea en la conversación: no todo fue fracaso en las ilusiones de los mayores, que deberían hablar los jóvenes también de lo que sí consiguieron... En el fondo, parece decir, el desencanto juvenil se conecta con la desilusión esceptica adulta. Hay una responsabilidad intergeneracional en ese desencanto. Hay también, agrego yo, una relación estrecha entre dos momentos históricos; la posmodernidad desencantada tiene una raíz en las ilusiones frustradas de la modernidad. Ni la cercanía de un cambio político como el que se avecinaba era capaz de levantar esta capa de escepticismo y desencanto.

El mapa adulto: más cerca y más lejos

Con los docentes comenzamos la exploración de las culturas juveniles presentes en el liceo a partir del mismo “multiclip” (o “identiclip”) que usamos con los estudiantes. Aparecieron entre ellos niveles muy distintos de conocimiento del tema. Había desde los que desconocían el propio término plancha hasta quienes hubieran sido probablemente los “exploradores de avanzada”, de haberse constituido el equipo de investigación. Los mejores conocedores de los territorios juveniles actuales resultaron ser, por un lado, los docentes

más jóvenes, por su propia cercanía generacional: conocían matices y detalles, señas de identidad, consumos culturales ignorados por los demás. Otro aporte interesante vino de una docente que trabajaba también en liceos de zonas más pobres, que conocía más de la cultura plancha “auténtica”, “originaria”.

Los “mapas” iniciales que construyeron los docentes, su percepción primaria sobre las culturas juveniles presentes en el liceo, estaban atravesados principalmente por la oposición rockeros-cumbieros y no visualizaban tanto la de chetos y planchas. A la hora de los identikits, con todo, los planchas hicieron su aparición (ver Anexo 2), aunque los docentes más conocedores también hicieron notar que los del liceo 26 no son los “auténticos”, que difícilmente llegan al segundo ciclo de la enseñanza media. Incluso los cumbieros, en general, tendrían una presencia menor en el liceo, según ellos. Tampoco mencionaron una presencia importante de chetos, probablemente con acierto: un barrio de clase media, un liceo público y no privado, no son lugares preferenciales para chetos “auténticos”.

¿Podría decirse que es más “correcto” el mapa adulto? Tal vez sí, si entendemos como “culturas juveniles” grupos concretos de jóvenes que se identifican con una u otra. Tal vez no, si las pensamos como elementos que atraviesan el campo de lo juvenil⁶¹ más allá de su materialidad. Una hipótesis sería que para los jóvenes la polarización chetos-planchas define el campo, independientemente de su presencia concreta en cada institución.

Punto de des/encuentros: ruidos y silencios

Los docentes del 26 no habían avanzado más allá de ese primer mapa tentativo, sin desarrollar un proceso de investigación. Los estudiantes, en cambio, habían avanzado y

⁶¹ Uso el término campo en el sentido que da Bourdieu al mismo. Cfr Bourdieu (1998:208).

tenían un producto concreto para mostrar: el video. La idea inicial era que estudiantes y docentes compartieran lo producido y abrir entonces un espacio para pensar juntos sobre las implicancias de esos descubrimientos para la educación en general y para la institución y el aula en particular. Aunque sólo los estudiantes tenían algo para mostrar, valía la pena presentarlo y abrir ese espacio. Para eso convocamos a una jornada final de cierre, donde el atractivo principal era el video de los estudiantes.

Asistió un centenar de estudiantes, una docena de docentes y también algunos padres, invitados por los jóvenes investigadores. Comenzamos todos juntos, en el hall del liceo. Junto con los estudiantes contamos brevemente lo que habíamos hecho en el año, ilustrándolo con fotos (ver Anexos 2 y 8). Incluimos también los “identikits” de las diversas culturas juveniles, realizados por estudiantes y docentes, que llamaron mucho la atención de todos al verse y ver a otros reflejados de algún modo. Finalmente vimos el video sobre los planchas, que se miró con mucha atención, provocando comentarios y a veces también risas durante la proyección. Les propusimos luego trabajar por separado docentes y estudiantes y nos juntamos nuevamente al final.

Docentes: ¿para qué educamos?

A los docentes les propusimos conversar sobre dos ejes:

- ¿Qué nos dice el video sobre el mundo de los jóvenes? ¿Qué preguntas nos provoca?
- ¿Cómo respondemos –y cómo podemos responder- a estas realidades desde nuestro trabajo docente y desde el liceo en general?

Entre las cosas que surgieron cabe destacar:

Discriminación y prejuicios. Varios sienten que sus estudiantes son más “viejos” que ellos, en tanto los ven más conservadores, con muchos prejuicios y prácticas de discriminación hacia el diferente: racismo hacia los negros, rechazo a los homosexuales, desprecio y temor hacia los más pobres, hacia estudiantes que quedan embarazadas, etc. Los lugares en que se sientan en el aula reflejan, con frecuencia, diferencias sociales. Suelen ejercer estos rechazos con gran crueldad y, a la vez, pueden tener actitudes de gran solidaridad, como reunir el dinero para una compañera que no puede pagarse el transporte. Y el liceo no suele brindar espacios donde reflexionar sobre estas cosas; cuestionarse acciones y actitudes y construir juicios más racionales.

Diferencia generacional. Junto a lo anterior, los docentes suelen sentirse muy viejos respecto a sus alumnos en otros planos, en que perciben con fuerza la diferencia generacional. Por ejemplo en lo que refiere al contacto corporal (tocarse, etc.) y al lenguaje, lleno de alusiones sexuales fuertes que se consideran “normales”.

Culturas juveniles y actitud vital. En la percepción de los docentes los jóvenes que se definen como “normales” son los más apáticos, con menos interés en nada. Quien adscribe a alguna identidad “fuerte”, por el contrario, tiene una mayor motivación vital. La televisión tendría una gran responsabilidad en la apatía mayoritaria, según ellos.

Espacio de aula y “ruido”. El aula suele ser caótica: conversaciones fuertes, gritos, etc. Aunque les molesta, los docentes no saben cómo evitarlo. Algunos hablan de un clima violento, otros piensan que los estudiantes no perciben eso como violencia. En medio de ese “ruido” algunos estudiantes parecen trabajar bien y otros, más tímidos y con menos capacidad para hacerse oír –habitualmente más pobres-, van quedando rezagados. Gritar puede ser también una forma de reclamar ser reconocidos; por eso agradecen cuando se los

atiende personalmente. Pero eso es algo que la mayor parte de los docente no puede hacer en los tiempos cortos en que está con cada grupo. Algo que quizás pudieran hacer mejor los profesores adscritos, que no dictan clases, pero que tampoco suelen intentar.

Libertad y orden instituido. El ruido no es expresión de una búsqueda de libertad: aunque viola algunas normas, los estudiantes parecen preferir que, en términos generales, las cosas funcionen con las normas instituidas, al menos formalmente. Se cumple con lo que los docentes pidan, tiene sentido hacer algo si “lleva nota” y si no no lo tiene, etc. Si a los estudiantes se les ofrece un espacio de libertad no saben qué hacer con él, dicen algunos docente. Por eso se sorprendieron con los dibujos de los estudiantes en los talleres sobre culturas juveniles, que mostraban posibilidades expresivas que a ellos les gustaría pero no logran generar.

Futuro y lugar social de los jóvenes. Los estudiantes no ven perspectivas de futuro y los docentes de algún modo ratifican esa visión, según admiten: aún sin proponérselo, estimulan una actitud de resignación. Eso le resta sentido al esfuerzo educativo de unos y otros. Los jóvenes, dicen los docentes, quieren “todo ahora” y no están dispuestos a un esfuerzo de largo plazo. Se conforman con cosas más inmediatas. Y sienten que no tienen un espacio en la sociedad, que sienten ajena.

Comprender el mundo de los estudiantes. Algunos dicen sentirse “apabullados” por la realidad que viven sus estudiantes, y quedan entonces “paralizados”, sin saber qué hacer. Reconocen que les faltan herramientas, tanto para la comprensión como para la acción en las condiciones de hoy. Algunos lo atribuyen a su falta de formación docente, otros dicen que tampoco la formación docente proporciona tales herramientas.

El sentido de la educación. Los docentes se preguntan por el sentido que tiene para los estudiantes venir al liceo. Creen que muchos vienen para encontrar a otros, como espacio de socialización, pero no le encuentran utilidad ni sentido a lo que ofrece como currículum explícito. Y tampoco los docentes lo ven claro. Alguno cree que, en fondo, el liceo se ha convertido en un espacio de contención, y los docentes “*a veces parece que sólo venimos a domesticarlos*”.

Estudiantes: la vida en el liceo y el liceo en la vida

Los ejes que propusimos para la discusión en este caso fueron:

- ¿Qué hubiera dicho yo en el video? (En el caso de los realizadores les sugeríamos aportar lo que habían descubierto y aprendido).
- ¿Debería incorporarse algo de estos aprendizajes y descubrimientos en las clases y en la vida del liceo? ¿Cómo?

Entre los temas surgidos cabe destacar:

Planchas: clase, estética e individuo. ¿Ser plancha es ser pobre?, se pregunta un estudiante. ¿O es un “estilo de vida”, “una manera de ser y de vestirse”? ¿Es una moda más, que se puede seguir como otras? La “falta de (perspectiva de) futuro”, ¿se debe a falta de esfuerzo personal, a características individuales, que pueden darse en chetos, planchas o cualquiera? ¿O las condiciones de vida, la situación social, son determinantes? Los jóvenes investigadores intervienen, aportando algo de lo que han ido descubriendo y reflexionando: la distinción ente “auténticos” e imitadores, las condiciones socioeconómicas como factor clave, pero que no explica todo.

Entre el miedo y la integración. Algunos cuentan sus propias desventuras personales o las de otros cercanos, sus vivencias del miedo: “A mi hermana unos planchas la persiguieron, por estar vestida como cheta... Y estaba vestida así nomás, normal... Tuvo que llamar a mi madre desde una panadería para que la fuera a buscar”. Otros buscan recomponer -real o imaginariamente-, la integración social, la convivencia, la igualdad de oportunidades: “lo que importa es el que quiere salir adelante, no importa si es cheto o plancha, yo comparto todo”.

Discriminación e identidades en búsqueda. También dentro del liceo se vive la discriminación, el etiquetado estigmatizador, el “racismo no sólo por el color de piel”. A veces la discriminación puede ser peor en el liceo que afuera, dice un estudiante. Algunos dicen estar dispuestos a aceptar a todos, estar abiertos a las “distintas maneras de ser joven”. Y otros van cambiando ellos mismos, probando distintas etiquetas, en una “búsqueda de la personalidad, de la identidad”, dice una “hipilla”.

Espacios educativos y escucha docente. En el liceo, en general, no se habla de estas cosas. Salvo, quizás, en el llamado “Espacio Adolescente” del primer ciclo y en Filosofía en el segundo ciclo, pero no siempre. La mayoría de los docentes no tienen interés ni elementos para abordar estos temas. “Dan su clase y se van”, “se lavan las manos”, “no se ponen las pilas”, no procuran conocer los intereses y preocupaciones de sus estudiantes ni abren espacios para su participación y expresión.

Pero una joven integrante del equipo de investigación dice que el liceo no es para eso: “para hablar de problemas, de valores, tenés a los amigos”. Muchos, sin embargo, insisten en que los adultos, y los docentes especialmente, pueden ser un referente importante y necesario. Y cualquiera puede cumplir esa función, más allá del área disciplinar: se men-

ciona a docentes de matemáticas o de inglés con los que se han sentido identificados y escuchados.

Educación e integración social. Tener espacio para hablar de cosas como las que se discuten en el video sería útil para “conocernos más, para juntar las etiquetas”: frente a la fragmentación social y la discriminación que se van instalando, la educación actuaría nuevamente como espacio integrador. El taller de investigación sobre culturas juveniles podría haber operado simbólicamente en este sentido, a juzgar por las palabras de algunos de sus integrantes: “nos sirvió para conocernos más” y para “discriminar menos”.

¿Meter la vida en el liceo o el liceo en la vida? Del espacio educativo también se espera un aprendizaje “útil”, sentir que lo se aprende sirve “y lo podés usar”, algo que, en general, no se percibe. Si hablar de culturas juveniles en este espacio es “meter la vida en el liceo”, asegurar aprendizajes sentidos como valiosos es “meter el liceo en la vida”. Para algunos lo último es lo principal, para otros las dos cosas son necesarias y van juntas.

En torno a esta relación entre vida y educación, el papel del liceo y las responsabilidades de los docentes en este vínculo, giró la puesta en común entre estudiantes y profesores, al final de la jornada. Los primeros reclamándole a los segundos que “se pusieran las pilas”, porque aunque no esté claro si hay que meter la vida en el liceo o el liceo en la vida, parece claro que ese vínculo entre el liceo y la vida, si existió antes, se ha perdido.

Si así fuera, digo yo, entonces el liceo está muerto, la educación perdió sentido. Tal vez. Pero hay una vida latiendo tras estos diálogos. Los itinerarios recorridos con los estudiantes y los docentes del 26, creo, daban pistas para restablecer el vínculo entre vida y educación. Y seguiríamos buscando y encontrando otras.

4. ESCUELA MIRANDO AL NORTE

Tercer itinerario: los jóvenes de la UTU

El taller con los jóvenes de la Escuela Técnica Malvín Norte se desarrolló entre junio y noviembre de 2004. Comenzamos con un grupo de 30 jóvenes, de los cuales la mitad llegó hasta el final. En esta reducción y en quiénes permanecieron y quiénes no, jugó un papel importante un conflicto fuerte vivido al comienzo. La descripción y el análisis de este conflicto creo que dará pistas importantes para la comprensión de los mundos juveniles y sus construcciones identitarias, en el marco de conflictos sociales más amplios.

El itinerario que recorrimos con ellos puede sintetizarse así.

- Un primer mapeo de las culturas de los jóvenes, según su propio punto de vista, que desemboca en un fuerte conflicto entre ellos y, en parte, con nosotros.
- Un segundo momento de búsquedas para restablecer la posibilidad de trabajar juntos, reorientando el taller hacia una reflexión personal y colectiva sobre las trayectorias y perspectivas de los jóvenes participantes.
- Un tercer momento, de elaboración de mensajes en torno a esas trayectorias y perspectivas, a través de la música y la pintura.
- Estos mensajes fueron compartidos en una jornada final con otros estudiantes y docentes, como disparadores para una discusión sobre las relaciones educativas y los mundos juveniles.

Como se ve, el comienzo y el final son similares a los del “26”, pero no el resto, que es central. De hecho puede decirse que aquí no hubo una investigación sobre culturas juve-

niles, al menos en el sentido que nos habíamos propuesto originalmente. Aunque, como se verá más adelante, algunos de los docentes de la Escuela, junto a otros estudiantes, trabajaron en parte en esa dirección.

¿El conflicto inventado? (chetos y planchas)

Comenzamos el taller con los estudiantes de la Escuela Técnica de modo similar al del “26”: etiquetas, multclip, identikits.... Todo era igual pero, desde el comienzo supimos que todo era diferente.

Por ejemplo en el juego de las etiquetas (ver Anexo 2) surgen cosas como estas:

(según los otros)

Música (preferida): cumbia villera

(Programa preferido de) TV: Los Roldán⁶²

(Qué hace en su) tiempo libre: vagancia

(Qué va a ser o hacer dentro de) 10 años: preso

El etiquetado rechaza el pronóstico de la etiqueta (la cárcel), pero sin demasiado énfasis, y hasta con cierta sonrisa orgullosa. Confirma así lo que nos dijera el Director de la Escuela en nuestra primera entrevista: “*Muchos de estos muchachos están con un pie en la UTU y otro en la Colonia Berro⁶³*”. Alguno, riendo, “empeora” su futuro: “*me pusieron modelo, y yo puse vago y fiolo⁶⁴*”. Varios dicen verse, de aquí a 10 años, trabajando en el oficio que están aprendiendo en la Escuela, pero otros se limitan a poner “más viejo” o “ni

⁶² Una novela humorística argentina centrada en una familia humilde e “inculta”, enriquecida por un golpe de suerte. La serie, producida por el showman y empresario Marcelo Tinelli, fue sumamente popular entre el 2004 y 2005 y se adaptó como *Los Reyes* para Colombia y *Los Sánchez* para México.

⁶³ Centro de reclusión para delincuentes menores de 18 años, administrado por el INAU (Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay).

⁶⁴ Proxeneta

idea”. Algunos se imaginan emigrando, porque “*como está el país sólo de izquierda*”⁶⁵ *vi-vís*”.

Después del *multiclip*⁶⁶ la primera ausencia que todos destacan es la cumbia villera. Al pedirles que identifiquen las culturas presentes en la Escuela aparece un grupo numeroso autoidentificado como plancha. Y, para nuestra sorpresa, otro que, aunque a regañadientes, acepta ser categorizado como concheto. Queda finalmente un grupo de “rockeros” y otro de “antitodo”. Podría pensarse que este último cumpliría un papel similar al de los “indefinidos” o “normales” del 26, pero la denominación no es casual: implica, como veremos, un posicionamiento fuerte ante el conflicto que se avecina.

Al llegar los identikit estalla el conflicto en torno a uno de los dibujos que representan a los planchas (ver Anexo 2). Nadie se molesta por las alusiones al consumo de drogas; al contrario, varios se enorgullecen. Pero un dibujo muestra a un plancha armado, con un revolver en la cintura y esto, aunque se admite que pueda ser cierto en muchos casos, es considerado por algunos como una denuncia hacia todos o algunos de los planchas presentes, que rechazan la acusación... al menos en lo que se refiere a la Escuela. Nadie viene allí armado (aunque pudiera ser que alguno use un arma fuera de la escuela). Con un dibujo como ese “*quedo marcado*”, se queja Ignacio⁶⁷, que asume el rol de vocero principal de los planchas. “*La gente nos ve así porque nos tiene miedo*”, dice otro. La discusión sube de tono, los gritos se generalizan. En medio de esos gritos, se da este diálogo entre Ignacio y Jimena, una joven estudiante de los cursos de belleza, que participó en la elaboración del dibujo:

- *Jimena: ¡¿Y vos por qué me decís concheta a mí?!*

⁶⁵ Ilegalmente.

⁶⁶ Me refiero al material audiovisual ya descrito en la Entrada de esta primera etapa.

- *Ignacio*: ¡Mirá cómo estás vestida!
- *Jimena*: ¡Yo tengo 17 años y un hijo!

Jimena es, entonces, una madre adolescente y pobre, que intenta “salir adelante” con un curso de belleza que le dé una oportunidad de trabajo. A las alumnas de estos cursos⁶⁸, igual que a las de peluquería, los docentes y la institución le exigen venir “bien vestidas” y “bien peinadas”, preparándolas para la exigencia que encontrarán en esta área en el mercado de trabajo. Jimena y sus compañeras eran, por tanto, chetas por su aspecto, pero no por su situación social. Las “chetas de peluquería”, como las habían catalogado.

Detrás de esa etiqueta había, a mi entender, algo más que una clasificación a partir de rasgos externos. Era también una cierta acusación hacia quienes, a diferencia de los planchas, parecían negarse a “asumir su condición” y buscaban algún atajo que las llevara a otro lugar social. Los planchas, en cambio, afirmaban con orgullo su origen y un atajo muy diferente: el de la delincuencia, el de la drogadicción...

En medio de este conflicto, que iba tomando un cariz violento, aparecen los “antitodo”, que rechazan no sólo a los dos polos en tensión sino al conflicto mismo. Tanto que, en la dinámica planteada, se negaron a dibujar a otros o a sí mismos: prefirieron expresarse con frases, casi graffitis. Bajo el título de “¿Discriminación? ¿Etiquetas?” escriben:

No somos lo que decimos ser ni tampoco lo que la gente dice.

No etiqueto a nadie, no me importa ni pobre ni rico.

Cheto = poder económico / Plancha = trabajador.

Conozco gente pobre y no son identificados, ni por ellos ni por nadie, como planchas.

⁶⁷ Nuevamente los nombres han sido cambiados.

⁶⁸ En su amplia mayoría son mujeres, pero hay también algunos hombres.

Como se ve esto es diferente de los “normales” o “indefinidos” del 26. Aquí hay una postura “militante” de rechazo al conflicto. Por un lado plantean nuevamente el sueño de la sociedad integrada, donde pobres y ricos conviven pacíficamente. Por otro lado hay un rechazo a las identificaciones fuertes, desde uno mismo o desde la etiqueta puesta por otro. Pero finalmente hay una reivindicación de clase confusa, que tal vez muestra lo difícil que es sostener esta reivindicación en este momento histórico. El plancha es el “trabajador” (¿entonces no el delincuente?), lo que equivale a “pobre”... pero no todo pobre es plancha.

Una hipótesis para explicar estas confusiones podría ser la siguiente. Hay un juego de pares contrapuestos que podría definirse así:

ricos	pobres
poder económico (burguesía)	trabajadores
chetos	planchas

El problema es que no todo lo que está de cada lado coincide, aunque por momentos lo parezca. Quizás todo rico es burgués y cheto. Pero no todo pobre es trabajador, ni todo pobre es plancha. Para algunos incluso, precisamente la diferencia está en el “trabajo”, distinguiéndolo de la “vagancia” y la delincuencia. El pobre que es “trabajador” no es plancha, o al menos puede dejar de serlo, puede “salir adelante”. La falta de trabajo y sobre todo su desvalorización, tienen mucho que ver con la emergencia del mundo plancha. En un país donde “sólo de izquierda se puede vivir”, el trabajo ha perdido, para muchos, su centralidad como articulador de la vida cotidiana y del futuro.

La reivindicación de clase entonces se vuelve confusa: se reivindica la pobreza frente a la riqueza, el trabajo frente al capital. ¿Pero también lo plancha frente a lo cheto? Sí, si entiende como una continuidad de aquella polaridad. No, si se entiende como un desvío

delincuencial. Y menos aún si se rechaza todo el conflicto y se aspira a la integración, a la sociedad amortiguadora de conflictos.⁶⁹ Creo que, aunque resulte paradójico y aparentemente imposible, las dos posturas conviven en las mismas personas. Y no sólo en estos jóvenes sino en muchos otros y en los adultos de un país de “trabajadores” y tradición igualitaria.

En este contexto, además, la reivindicación de clase, o al menos la de “condición” social, es particularmente fuerte. Aquí ser llamado cheto es uno de los peores insultos posibles. Y, en cambio, plancha es una etiqueta que puede llevarse con orgullo. En la discusión a gritos entre los participantes se dicen cosas como estas:

- Estoy podrida⁷⁰ que desde el portón me griten “ahí van las conchetas de belleza”. ¿A vos te gustaría que yo te dijera “ahí va el mongólico⁷¹ de carpintería”?
- ¿¡Qué te creés, que porque tenés una colita arriba en la cabeza sos muy plancha, muy mala?!

En un momento de esta discusión buena parte de los planchas se van, gritando, enojados. Para varios de los que se quedan es mejor así: con ellos no se puede trabajar; mejor que ya no vuelvan al taller. Algunos de los “antitodo”, por otro lado, nos reprocha haber provocado este conflicto, cuando esperaban de nosotros justamente lo contrario: integración entre los estudiantes de la escuela.

⁶⁹ Quizás la obra paradigmática de referencia sobre esta idea de una sociedad “hiperintegrada”, que rechaza todo conflicto es la de Carlos Real de Azúa (1984) *Uruguay: ¿una sociedad amortiguadora?*

⁷⁰ Harta

⁷¹ Idiota (por asociación con el síndrome de Down).

En este contexto la propuesta de investigar las distintas maneras de ser joven, cae en un silencio que puede tener distintos componentes. Rechazo, temor a algo que puede agudizar un conflicto que no se quiere. Incomprensión: la propuesta no se entiende. O se entiende, pero no se la considera útil, valiosa o motivadora.

Terminamos ese día preocupados. El taller y todo el planteo parecía inviable aquí. Nuestra presencia sólo había servido para provocar un conflicto... La discusión iniciada, sabríamos después, continuaría en las aulas y talleres.

¿Se trataba, efectivamente, de un conflicto “inventado”? Tal vez, pero no inventando por nosotros. Lo que nuestra intervención había hecho era poner en escena y en debate algo que ya estaba presente, como bien señalan los propios jóvenes y fuimos confirmando en los días siguientes con los docentes y el equipo de dirección. Las agresiones y “acusaciones” entre planchas y “chetos” circulaban cotidianamente en la Escuela. El conflicto era, entonces, “real”.⁷²

Pero, desde otro punto de vista, el conflicto podía ser visto efectivamente como “inventado” y azuzado por el dispositivo propuesto (etiquetas, identikits). Un conflicto inventado en tanto en la Escuela había planchas, pero no “auténticos” chetos: el origen y posición social de los estudiantes no lo permitía y los “acusados” rechazaban, mayoritaria y enfáticamente la etiqueta, aunque la aceptaran inicialmente en el taller.

Una hipótesis de por qué esta etiqueta era insistentemente colocada por los planchas a los “chetos de apariencia”, es la ya planteada más arriba: se les reprocha no asumir su condición social. Otra es el proceso mismo de identificación, que requiere de otro para

⁷² Recuérdese además lo dicho en el capítulo 1 sobre los espacios educativos como lugares de conflicto, el papel del conflicto en una perspectiva pedagógica crítica y el enfoque de este trabajo, que buscaba potenciar pedagógicamente los conflictos en juego.

construirse. En este sentido podría decirse que “todo plancha necesita su cheto”. Volveré sobre estas cuestiones en el último capítulo.

El futuro (¿des?) bloqueado

Tras este difícil comienzo intentamos caminos para que fuera posible un trabajo colectivo. En la siguiente jornada, a pesar de nuestros temores, casi todo el grupo se mantuvo. La amenaza de los planchas no se cumplió: por curiosidad o por inercia, todos volvieron.

Comenzamos hablando desde los coordinadores del taller, con una canción que supo emocionarnos hace unos cuantos años: *Los adolescentes*, de la murga Falta y Resto (1992). Resultó más conocida por ellos de lo que esperábamos y permitió hablar sobre el conflicto anterior desde otro lugar y en otro tono.

Realizamos luego un trabajo en grupos en que cada uno podía hablar de sus problemas y sus sueños. Intentamos que, esta vez, en los grupos se mezclaran planchas, chetos, rockeros y “antitodo”. Pero no fue fácil: tendían a juntarse los amigos y compañeros y, por tanto, a mantenerse separados de los “otros” diferentes.

Junto a las preocupaciones adolescentes típicas (novios, sexualidad), el trabajo aparece como el principal problema y también como el sustento de casi todos los sueños. Poder vivir del oficio que están aprendiendo, llegar a tener su taller o pequeña empresa (tener algo “propio”, ser independiente). Para algunos, en cambio, el trabajo en ese oficio es sólo algo que se asume por necesidad: el “verdadero” sueño es ser “rico y famoso”: cantante, bailarina, jugador de fútbol... Pero se sabe un sueño imposible y, entonces, se acepta sustituirlo por otro más modesto. Para otros, finalmente, también estos sueños modestos parecen inviiables: abrirán sus pequeñas empresas pero no lograrán sostenerse y tendrán que cerrar, no hay trabajo y no lo habrá... Sueños inútiles, entonces.

Algo similar ocurre con la educación, que aparece también entre los sueños de varios: volver al liceo, hacer una carrera universitaria, ser abogado. La Escuela Técnica es vivida por algunos como un desvío y una derrota al no haber podido seguir por el camino educativo más valorado, el que conduce a “*M’hijo el doctor*”. Pero también admiten que ese camino ya no es viable, y es un sueño tan inalcanzable como el de la fama. Y entonces aceptan conformarse con mejoras en la propia Escuela: que se arreglen los baños, que se pinten las paredes, que haya computadoras para aprender.

Entre los problemas también aparece la familia: una hija a la que no pueden ver, un padre que emigró, una madre que vive “mal de los nervios”. Y problemas presentados como de otros: la droga, especialmente la pasta base, que hace estragos entre los planchas, la violencia, que hace que muchos jóvenes vivan con miedo. Pero, en este caso, quienes los plantean dicen no sufrirlos ellos mismos.

Los grupos pusieron en común su trabajo a través de un simulacro de radio, que mediante noticias o avisos publicitarios expresaba estos sueños y problemas. La discusión final se centra en la posibilidad o imposibilidad de soñar. “Sueños siempre se tienen”, dice Mario, un joven con aspiraciones de salir adelante como cocinero, aunque hubiera querido ser abogado “defensor de los derechos humanos”. “¿Soñar para qué?”, le responde Ignacio, el vocero de los planchas. “Ya me di la cabeza contra las paredes muchas veces. Yo no tengo sueños, vivo cada día”. El diálogo entre los dos polariza la discusión:

Ignacio: ¿Qué sentido tiene si no se cumplen? No podés vivir de sueños. Cuando te des cuenta vas a sufrir de verdad.

Mario: Podemos más nosotros que los obstáculos que tenemos en la vida. Hay que seguir intentando siempre, no quedarse en la misma situación.

Ignacio: Eso lo hago todos los días, todos los años. A principio de año me pregunto ¿qué hago? Y me meto en la UTU. No se trata de soñar por soñar, ni de no pensar nada para adelante, *Tengo* que pensar para adelante, y por eso estoy acá. Pero esto no es un sueño, son decisiones que tomo, aunque sepa que después no va a ser un ideal, no va a ser como me lo imaginé. (...) Esto no es un sueño, es un compromiso. (...) Yo sé lo que quiero, estoy viviendo el día a día, y aprendo algo todos los días. Yo vivo y veo que la realidad es cruda, muy cruda. Por eso vivo lo que hay, no los sueños; tengo los pies en la tierra. Sé que por estudiar acá tengo más posibilidades, pero no son muchas tampoco... Pero yo sé moverme bien, a mí me rescata el chamuyo⁷³...”

Mario: No vas a conseguir trabajo así.

La conversación es tensa, pero esta vez se escuchan. Mario nos dirá luego que, aunque no comparte el punto de vista de Ignacio, esta vez le pareció interesante lo que decía y percibió en él una profundidad que no había visto antes. Para muchos de los demás, sin embargo, la presencia de Ignacio y su discurso potente –casi un “intelectual plancha”–, resultaba un factor de desaliento para su participación en el taller. Por un lado porque acapara la palabra y la atención, inhibiendo a otros. Por otro lado, tal vez, porque lo que dice los cuestiona e incomoda. Finalmente porque temen que otra vez estalle el conflicto y no quieren vivirlo.

De hecho después de esta jornada el grupo se fue reduciendo, progresivamente, casi exclusivamente a los planchas. Son las chetas de belleza y peluquería las que abandonan el taller. También se va la mayoría de lo “antitodo”. El núcleo central de los que permanecen son varones del curso básico de carpintería (y alguno de cocina, panadería y administración) y mujeres del curso de vestimenta. Según nos dirán luego algunos docentes, se que-

⁷³ La conversación, la capacidad convencer y conseguir lo que se quiere, hablando.

dan, además, sobre todo los más “difíciles” de la Escuela, los que suelen “distorsionar” las clases. Ellos encuentran aquí un espacio significativo. Pero si están ellos es difícil que los otros estén. Intentamos algunos caminos para retenerlos, pero sin mucho resultado. Acabamos por aceptar esta situación que tenía una evidente desventaja: no permitía casi ningún diálogo entre diferentes, salvo que el que generaríamos al final. Pero tenía también una ventaja: nos permitía conocer más una cultura que, a esta altura, era claro que resultaba central en el universo juvenil montevideano y en la Escuela en particular. Y nos permitía explorar cómo trabajar con ellos, algo visto como casi imposible por muchos educadores.

¿Pero qué fue lo que interesó a los planchas para continuar? Probablemente varios factores. Por un lado la posibilidad de encontrarse entre ellos, y en este caso mujeres y varones de cursos que no suelen ser mixtos. Aunque todos los cursos están abiertos para varones y mujeres, las opciones llevan la marca de género tradicional: carpintero, costurera... En cocina es donde se da mayor mezcla. Otro factor motivador puede haber sido, obviamente, la posibilidad de “perder clases” y estar en un espacio más libre y sin las reglas y sanciones habituales de la Escuela.

Pero creo que lo central fue el tipo de trabajo que empezaba a perfilarse y que alcanzó su punto de inflexión en la siguiente jornada. Tanto la forma como el contenido resultaron altamente motivadores para ellos. Supimos entonces que habíamos encontrado un camino posible para el diálogo con y entre ellos. Al menos con y entre los planchas. Por eso me detendré aquí en una descripción más detallada de esa tercera jornada.

Comenzamos con un largo trabajo en grupos. Esto, además de adecuarse a la propuesta específica, facilitaba la participación individual de todos, que en el trabajo conjunto resultaba muy inhibida por algunas presencias fuertes, como la de Ignacio. En el grupo la

primera tarea propuesta era, además, estrictamente individual. Cada uno dibujaba, en una hoja un **árbol** que reflejaba su historia y sus posibles proyectos, con la siguiente consigna:

En las raíces del árbol ponemos esas cosas que aprendimos sin darnos cuenta: cocinar, jugar al fútbol, arreglar los enchufes en la casa, hasta un oficio del que tenemos idea gracias a un amigo o vecino que nos mostró algunos de sus secretos. En el tronco ponemos la educación que recibimos y los trabajos que hicimos. En las ramas lo que estamos estudiando y haciendo hoy para conseguir otras cosas: un oficio, dinero para un proyecto... Allí ponemos también los frutos, lo que podríamos conseguir en cada rama. También podemos incluir alguna rama que nos gustaría que creciera.

Esta técnica ha sido utilizada, con variantes diversas, en procesos de orientación laboral (cfr. Foro Juvenil 1996, Kaplún 1997, Cotelo y Kaplún 2000). En este contexto aprovechamos sus posibilidades como herramienta para ayudar a pensar las trayectorias personales, mirando hacia lo ya vivido y hacia los futuros que pueden construirse. Hacia el pasado permite visualizar y valorar aprendizajes y vivencias con frecuencia no visualizadas ni valoradas, incluyendo tanto los aprendizajes institucionalizados en centros de educación formal, como los informales, construidos en ámbitos familiares o vecinales. Hacia el futuro puede ayudar a visualizar posibilidades en dos sentidos. Por un lado en términos estratégicos y “racionales”: qué tengo, qué puedo conseguir, hacia dónde puedo ir. Por otro lado en el terreno afectivo y metafórico: si soy un árbol y tengo raíces, puedo crecer. Los dos aspectos se combinan: razón y corazón, sueños y deseos pero también posibilidades concretas. Intuíamos que, tal vez, esto ayudara a retomar de otro modo la discusión anterior: tener “sueños”, imaginar futuros, puede hacerse con los pies en la tierra. Intentarlo tal vez ayudara a hacer del futuro algo imaginable. Es cierto que imaginarlo no alcanza, pero sin futuros imaginados no hay tampoco futuros posibles.

Después de este trabajo individual, pero todavía en grupos pequeños, los invitamos a que cada uno pegara en una hoja grande común su árbol personal. En el centro de esa hoja pusimos a la Escuela, como si estuviera ubicada en un **mapa** (ver Anexo 4). Cada uno ponía su árbol más cerca o más lejos de la Escuela, en algún lugar imaginario del barrio o de la ciudad donde quisieran ubicarse, explicando a los demás esa ubicación, que de alguna manera simbolizaría el lugar que la escuela ocupa en su trayectoria. Abrimos entonces un espacio para comentarios sobre cada árbol, tratando de ayudarlos a valorar aspectos de su trayectoria y potencialidades o a ver posibles proyectos que no hubieran imaginado. Finalmente invitamos a los integrantes del grupo a pensar y acordar dos frases: una para sí mismos y otra para la sociedad. Algo que quisieran decir y decirse respecto a las limitaciones y potencialidades de cada uno y a las posibilidades de desarrollarlas. Las escribían en una hoja grande (papelógrafo), a manera de **graffitis**.

Luego, en plenario, pusimos en común y comentamos brevemente los “mapas de árboles” y las frases grupales. Finalmente invitamos a todos a escribir algo que quisieran decirle a la Escuela, que expresara lo que le pedirían para que los ayudara a superar algunas de sus limitaciones y desarrollar sus potencialidades. Estos nuevos **graffitis** quedan en un gran mural de papel que se pondría luego a la vista de otros estudiantes de la escuela, abierto a que agreguen otras frases.

Como se ve, el trabajo principal estuvo en los árboles individuales y en el momento de compartirlos en los grupos pequeños. Todos dibujaron sus árboles con entusiasmo y dedicación. Y la puesta en común fue singularmente atenta en cuanto a la mutua escucha.

En las **raíces** de los árboles (lo aprendido en la casa, con amigos y vecinos) las mujeres escribieron, por ejemplo: cocinar, limpiar, bailar. Pero también otras cosas como “hablar”, “respetar y hacerme respetar”, “hacer amigas”, “(distinguir) qué es lo bueno y qué

es lo malo”, “siempre levantarme después de una caída”, “a ser fuerte y salir adelante”. Los varones, por su parte, mencionan el fútbol, la bicicleta, tocar guitarra, participar en una murga, dibujar, bailar o aprender a trabajar la tierra con un abuelo. Y también incluyen, “andar en la calle”, “hablar, comprender, expresarme, respetar, escuchar, razonar” o simplemente “me enseñaron a vivir”.

En el **tronco** (la educación formal y el trabajo) aparece la escuela primaria, el pasaje inconcluso de muchos por el liceo, la propia Escuela Técnica, cursos de idiomas o computación. También trabajos más o menos precarios o formales: cuidar niños, ayudar en un almacén, cargar bolsas en el mercado, reponedor en un supermercado, mozo para fiestas.

En las **ramas y frutos** la mayoría incluye trabajar en el oficio aprendido en la escuela, preferentemente por su cuenta, con su propia carpintería, panadería o taller de diseño de ropa. Otros mantienen sus sueños de deportistas o artistas. Algunos esperan simplemente “tener trabajo”, o facilidad para conseguirlo. Y otros hablan de “tener plata”, una moto, un auto, la casa propia, “mudarse de barrio”. Algunos menciona familia, hijos. Varios hablan de emigrar a España; uno, al contrario, espera poder hacer todo “en mi país”. También aquí hay aspiraciones más abstractas: “ser alguien en la vida”, “ser muy feliz”, “vivir una vida tranquila, a mi manera” o, simplemente “encarar”⁷⁴.

En los “**mapas**” grupales los árboles personales se distribuyeron casi por mitades entre quienes se ubicaban cerca y lejos de la Escuela. No hubo tiempo de profundizar en los por qué de estos posicionamientos, que no parecen haber sido casuales: algunos fueron muy enfáticos en señalar su disgusto con la institución o, al contrario, lo importante que la consideran en su vida. En los graffitis sobre la institución realizados hacia el final, esto se refle-

⁷⁴ Palabra de uso múltiple: animarse, enfrentar las cosas, conseguir resultados.

ja en expresiones que van desde el agradecimiento por lo que la Escuela les da, hasta reclamos de limpieza y materiales.

Los **graffitis** dirigidos a sí mismos aluden a cosas como “seguir luchando”, “salir adelante” “vivir el presente mirando el futuro”, “andar con la frente en alto”, “poder hacer lo que me gusta”, “hoy se me tiene que dar⁷⁵”, “no soy lo que parezco” y, nuevamente, “encarar”.

Hacia la sociedad, finalmente, escriben cosas como: “que haya menos violencia y más trabajo”, “no sean tan machistas”, “no hagas lo que no te gusta que te hagan”, “tengo esperanza”, “encaren con la gente y la gente encarará con la sociedad”

Este último tal vez revela algo importante: la “sociedad” es vista aquí como algo ajeno, a lo que no se pertenece. “La gente” no es “la sociedad”. ¿Tal vez aluden al poder, al gobierno? En todo caso la confusión parece significativa.

Si se mira en conjunto esta producción colectiva sólo desde el contenido puede parecer casi anodina. Un grupo de jóvenes recuerda sus trayectorias, breves y simples, mira sus posibilidades de futuro y expresa sus aspiraciones, modestas en general.. Esperan que haya más trabajo y menos violencia. Se dan mutuamente ánimo para “encarar” y “salir adelante”.

Sin embargo el efecto personal y colectivo fue notable. El clima de concentración y escucha vivido, el placer con que trabajaron, se explicitó reiteradamente en palabras, gestos, caras. Y, a partir de aquí, el espacio del taller se consolidó definitivamente: era algo querido, esperado, disfrutado.

Este punto de inflexión en el proceso grupal puede tener varias explicaciones e interpretaciones. Por un lado puede atribuirse a lo que sería un doble abandono: el de la in-

investigación de las culturas juveniles y el conflicto entre ellas (o al menos entre los jóvenes concretos de la escuela). En efecto, no hay en esta dinámica una investigación de otros sino sólo una exploración de su propio mundo, en este caso predominantemente el de los “planchas” de la escuela. Exploración hecha con un tipo de dinámica que hizo emerger, desde ese mundo, parte de otro al que también pertenecen, el mundo de los jóvenes “pobres pero honrados”, que quieren “salir adelante”, que no plantean la delincuencia y las drogas como único destino posible. Algo que era posible en este caso al menos, porque se trata de jóvenes que están con un pie en cada mundo: entre la UTU y la Colonia Berro, como decía el Director de la Escuela.

Si esto último fuera cierto cabría preguntarse en el valor de esta experiencia. ¿Se trataba de “sacarlos de su mundo”? No estrictamente: en ningún momento cuestionamos su estética, sus conductas, sus trayectorias. Pero, efectivamente, abrimos una posibilidad para que las revisaran. Como se verá en el punto siguiente, esto tuvo efectos concretos incluso en la cuestión de las estéticas, en una mirada más crítica sobre la cumbia villera. Pero el punto clave fue el de las trayectorias. Porque verse sin futuro está en la base de cantar a la desesperanza y la autodestrucción.

¿Pudimos hacer otra cosa? Sí, seguramente. Por ejemplo dedicarnos a investigarlos a ellos “tal como son”, procurando incidir lo menos posible en su mirada desesperada. Pero si queríamos trabajar con ellos debíamos atender también algunas de sus demandas implícitas.⁷⁵ Y la demanda por desbloquear la posibilidad de pensar el futuro estaba tan presente, me parece, como el conflicto “inventado” entre chetos y planchas. Conflicto que no podía-

⁷⁵ Voy a tener suerte, las cosas me van a salir bien.

⁷⁶ Para un desarrollo mayor del concepto de “demanda”, distinto del de “pedido” véase Kaplún 2007.

mos seguir abordando directamente y al que, tal vez, volveríamos tras un rodeo en que los planchas de la Escuela reelaborarían su propia posición.

Se trataba, claro, de un desbloqueo simbólico. No ofrecimos trabajo ni futuros asegurados. Sólo la posibilidad de mirarse y pensar, personal y colectivamente. Y para ello fue clave la herramienta, que articulaba una organización racional con una metáfora potente.⁷⁷ Tanto que, a partir de allí toda la producción posterior se llenaría de árboles, ramas, raíces.

Cantando junto al muro (raíces y ramas)

A partir de aquí propusimos al grupo producir mensajes que permitieran compartir con los demás estudiantes, y también con los docentes de la Escuela, algo de lo que venía surgiendo en el taller. Podría pensarse que este era un paso apresurado porque la exploración era todavía incipiente. Pero, como ya comenté antes, en realidad la producción de “textos” –en el amplio sentido del término- no es sólo la oportunidad de sintetizar lo pensado sino también la posibilidad misma de pensarlo. Construir colectivamente textos –escritos, sonoros, visuales, corporales- posibilita por un lado proyectar y aclararse lo que cada uno siente y piensa. Y hacerlo entre todos permite además tejer una red común de sentidos, una textura colectiva. Por eso, entonces, no se trataba de una actividad complementaria sino central del taller.

Les propusimos primero que eligieran los lenguajes y formatos que prefirieran. No mostraron interés por el video, la radio o el teatro, lenguajes para los que estaba mejor preparado nuestro equipo, por recursos y capacidades disponibles. Por un lado la presencia en el grupo de un cantante y guitarrista con aspiraciones profesionales favoreció la idea de

⁷⁷ Para comprender la importancia de las metáforas en la estructuración del lenguaje y el pensamiento véase Lakoff y Jonson (1998).

crear canciones. Por otro lado y por tercera vez el lenguaje gráfico aparece como el preferido de muchos. Ya habíamos notado cuando los identikit y los árboles que el dibujo los motivaba más que otras cosas. Ahora querían ir a más: propusieron pintar un gran mural en el patio de la Escuela. Algo que, además, dejara una huella duradera de su paso por la institución.

Para facilitar su inspiración juntamos y llevamos material que pudiera servir de inspiración o apoyo. Por un lado álbumes de pintura: realistas, surrealistas, cubistas... Tras mirar el conjunto su decisión fue rápida: el “constructivismo” de nuestro pintor Torres García⁷⁸ era el “estilo” más adecuado para el mural. Probablemente incidieron en este hecho lo difundido de su obra y su estilo, presente en el imaginario nacional aún para quienes no lo conozcan, y sus características de aparente simpleza, que lo tornan especialmente apto para la pintura mural, que el propio Torres realizó en abundancia.

Obviamente Torres fue sólo un disparador, luego ellos buscaron y encontraron su camino. La estructura general sigue la idea de cuadros típica de Torres, pero con líneas diagonales además de las rectas y un colorido que está lejos de la sobriedad de ocre, blancos y negros del pintor. En cada cuadro se presenta alguno de los oficios que se aprenden en la Escuela. Toma también la idea del “hombre universal” de Torres, pero llenándola de contenidos en su interior: este hombre “contiene” algunos de los oficios de la Escuela (ver Anexo 4).

Un elemento significativo fue descartado de los primeros bocetos. Aprovechando que en el muro que se iba a pintar había un farol, la idea era simular un haz de luz que sur-

⁷⁸ Cfr. Torres García (1944). Su búsqueda de la inserción del arte en la vida cotidiana y su utilización de una simbología de gran sobriedad y simpleza –con connotaciones indígenas- pueden explicar también la facilidad y perdurabilidad con que el estilo Torres ha teñido el ambiente cultural uruguayo hasta hoy.

giera de él, como iluminando la escena. Tal vez había también una cierta idea iluminista de la educación que quería transmitirse... En su lugar, en cambio, quedó un árbol, con raíces y ramas muy notorias. Este elemento, que rompía la estructura geométrica y temática del mural, generó intriga en quienes lo vieron terminado: ¿por qué el árbol? Era la oportunidad para que contaran su historia de los árboles, que tanto había marcado el proceso personal y grupal.

La escuela y sus oficios, el hombre y el árbol son entonces los elementos estructuradores del mural. Los autores nunca formularon una interpretación precisa, pero una lectura global podría ser la siguiente: la escuela enseña oficios que permitirán al hombre trabajar y crecer como un árbol, de la raíz a las ramas. Educación y trabajo, ejes articuladores de la institución, serían entonces el centro del mensaje. Casi un mensaje institucional.

¿Por qué esta opción y no una más cuestionadora de la Escuela o más reveladora de otros mundos fuera de la escuela? Una hipótesis podría ser el marco institucional del taller, que empujaba hacia la “corrección” en los mensajes. Un marco que inducía, aún sin proponerlo, a decir lo que creían se esperaba de ellos. Otra hipótesis es que el proceso del taller había hecho emerger con más fuerza el “optimismo educativo”⁷⁹: la esperanza de que la educación y el trabajo les permitieran “salir adelante”. De hecho algo de esa esperanza los trajo a la Escuela y los retenía en ella. Una esperanza que, en buena medida, sostiene también a la propia institución, desde la Dirección a los docentes.

Como se verá más adelante, parte de esa “corrección” se rompió luego, cuando el mural fue compartido con otros estudiantes.

Un proceso similar y paralelo se fue dando con las canciones. Pensamos que un modo posible y accesible de trabajo era tomar música de canciones ya existentes e inventar

otra letra, procedimiento ampliamente utilizado por los grupos de carnaval. Trajimos entonces música que pudiera servir de base. A esa altura del taller ya habíamos hecho una pequeña provisión de cumbia villera que, sabíamos, era parte importante del mundo de estos jóvenes. Y eso llevamos al taller. Por ejemplo estas, del grupo SuperMerka2

La lata

Saltó la ficha en el barrio,
 todos los pibes me andan buscando.
 Ya se enteraron que anoche me ratié⁸⁰
 de la casa del zapatero una lata de PVC⁸¹

La lata al latero,
 se la zarpé⁸² al zapatero
 Si tu viejo es zapatero,
 zarpale la lata, zarpale la lata.

La resaca

Le encontré la solución
 al problema de la resaca,
 me mantengo en la joda borracha,
 hasta la seis de la mañana.
 Y cuando pinta el sol

⁷⁹ Cfr. Lasida et. al. (1998:252), Mejía (2006:233).

⁸⁰ Robé.

⁸¹ Pegamento usado especialmente para calzado, que puede usarse como droga, inhalándolo de una bolsa de plástico. Sus efectos son rápidamente destructivos. En Uruguay y probablemente en otros países, la venta está prohibida a menores de 18 años y se registra el documento de identidad del comprador. Robar una lata puede ser entonces el mejor modo de obtenerlo.

⁸² Saqué, robé.

nos vamos pa' la esquina,
bailando con los pibes,
meta vino y porquería.

Para nuestra sorpresa las rechazaron de plano. No querían componer con ellas, aún cambiando la letra, porque se reconocería el origen y esas canciones “son malas”. Tampoco otras más “suaves” en sus contenidos, que de todas maneras se identificaban fácilmente como “villeras” por el estilo de las letras y la música.

¿Qué había pasado? Nuevamente podemos plantear la hipótesis del marco institucional y del específico del taller: decían lo que suponían que queríamos oír. Pero también cabe una segunda hipótesis: el proceso del taller los había puesto en una posición más crítica respecto a estas canciones, que exaltaban un mundo de delincuencia y drogadicción. Les gustaban, sí, porque pintaban, con humor, parte de su mundo. Pero esa parte no era la que querían mostrar a otros. Optaron entonces por usar otra base: una muy conocida canción del rock nacional y una cumbia romántica, de uno los grupos de música tropical uruguaya más antiguos. *No era cierto*, del grupo No Te Va a Gustar y *Polvo de estrellas*, de Karibe con K. La letra de la primera (*Tenemos que encarar*) fue compuesta principalmente por Ignacio, el vocero plancha. La de la segunda (*Desafío*) por un grupo alumnas del curso de vestimenta, donde jugó un papel central Paola, quizás la más notoria entre las mujeres planchas del taller. A ellas se sumó, además, una composición propia de Matías, el cantante y guitarrista del grupo (*Ahora me entero*), el más lejano a la cultura plancha predominante en el grupo. Tanto que, en la jornada final, no quería acompañar con su guitarra la canción “cumbiera” y hubo que insistirle. Cuando finalmente lo hizo y escuchó el resultado empezó a entusias-

marse y acabó encantando, abriendo sus oídos a un mundo sonoro y cultural que rechazaba.

Veamos algunos fragmentos de las letras de esas canciones:

Tenemos que encarar

El tiempo pasa y nos enseña,

la vida pasa y hay que disfrutar,

tenemos que juntar las manos,

sin etiquetas no habrá más dolor.

Viví el presente, recordando el pasado,

Pensando siempre

con qué me voy a encontrar.

Sentite bien, hacé lo que más quieras,

quiero seguir, seguir y nada más,

no hay laburo, la bronca me la masco⁸³,

Veinte mil hay en la calle, no quiero ser uno más.

Soñé con el futuro y sé que es incierto,

Por eso es porqué, tenemos que encarar.

⁸³ No hay trabajo, la rabia me la trago.

Desafío

Me estoy poniendo a madurar
a crecer y a quererme

Tuvimos una educación,
especial ... sorprendente.

Las cosas que tuvimos que hacer,
será que nos salieron bien.

Entonces fue que comprendí,
que hay que luchar para siempre.

Me gustaría a mí saber
qué vida voy a tener...

.....

Mi raíz fue seguir luchando

una condición

para caerse y levantar

la fuerza estaba en mi familia

sólo yo quería aprender a respetar

para que vean los demás

lo que yo quiero de verdad

mirar las cosas de otro modo

para así poder cambiar.

Ahora me entero

Ahora me entero que de nada sirvió

aquellos largos esfuerzos

soñar con algo que jamás existió

y sólo verlo de lejos.

.....

Sólo hace falta que me digan,

que esto es sólo un sueño

y tendré que despertar.

Pronto las luces de otro día,

iluminarán mi vida y la de los demás

Como se ve, están aquí todos los temas del taller: las etiquetas discriminatorias que duelen, los sueños y el futuro incierto, el trabajo que falta, las raíces que nos sostienen. Y, sobre todo, una mezcla de desesperanza y esperanza, que hacen de estos textos algo ambivalente y agridulce.

Hay también una ambivalencia entre lo personal y lo colectivo: aunque a veces asoma un nosotros, hablan más bien en primera persona. No son canciones “sociales” o “políticas”. La lucha es la de cada uno, incluso salvándose solo: “veinte mil hay en la calle, no quiero ser uno más”. Pero, al mismo tiempo, asoma lo colectivo: “tenemos que encarar”, “las luces de otro día iluminarán mi vida y la de los demás”.

La pintura del muro, la creación y ensayo de las canciones, llevó varias jornadas. A lo largo de ese tiempo, el espacio de trabajo se trasladó al patio, junto al muro. Entre pinceles y guitarras transcurrieron largas tardes de trabajo. Eso atrajo además a otros estudiantes que se sumaron a la tarea, sobre todo la pintura. Un tiempo en que se fueron cruzando afectos y seducciones entre ellos y hacia nosotros.

De ese tiempo un compañero del equipo⁸⁴ recordaba después especialmente a dos de los jóvenes integrantes del taller: Paola y Darwin. Ambos eran, a su manera, niños terribles del taller y de la Escuela en general. Oscilaban entre una extrema timidez y una violenta agresividad. Ambos con situaciones familiares y económicas muy difíciles y ambos negros, lo que agregaba un componente racial discriminatorio. En el caso de Darwin de muy baja estatura además, lo que exponía a burlas de las que parecía prevenirse agrediendo continuamente a todos y buscando una relación de compinche y protector por parte de Ignacio, el líder plancha.

Todo pronosticaba una participación escasa y conflictiva en el taller. Ellos fueron, sin embargo, de los que nunca faltaron. Sus aportes fueron, además, especialmente significativos en esta etapa de producción de mensajes. Paola aportó buena parte de la letra de “Desafío” y, con voz potente, daba el tono en los ensayos. Pero finalmente no quiso cantarla en público en la jornada final con el resto de la Escuela. Tanto que decidí comenzar a cantarla yo para que se sumaran otros al coro... y al final ella se sumó también. (Recuérdese que es la misma que tampoco Matías quería acompañar con su guitarra.)

El taller parece haber sido para jóvenes como Paola y Darwin, uno de los pocos espacios en que se sintieron valorados y pudieron mostrar una capacidad creativa desconocida

⁸⁴ Alvaro Berro.

por la mayor parte de los docentes de la Escuela que, más bien, se asombraban que “pudiéramos” con ellos.

De aquel comienzo con un conflicto que parecía bloquear todo posible proceso de trabajo a este final, mucho había pasado. Muchos ya no estaban, es cierto. ¿Tal vez nos habíamos desviado demasiado del proyecto original? Es posible, aunque si no había habido una investigación sobre las “culturas juveniles”, habíamos generado un vínculo y un conocimiento directo con un grupo de jóvenes, mayoritariamente identificados como planchas. Y ellos habían hablado, con voz propia, de sus miedos y esperanzas.

También puede cuestionarse lo hecho y lo producido porque no muestra tanto “las cosas como son”, la “dureza de sus vidas”, sino sobre todo sus deseos y aspiraciones. Y en ellos, además, nuestra intervención favoreció la emergencia de aspectos esperanzadores, de posibilidades de futuro, cuando la tónica general parecía ser la ausencia de futuro y de esperanzas. Es decir: nuestro abordaje estaría, por un lado, demasiado centrado en la subjetividad de los jóvenes y atendería poco su situación objetiva. Y, en todo caso, en esa subjetividad, en tanto objeto de estudio, nuestra intervención provocó cambios, desvirtuando la investigación.

Todas estas críticas pueden ser pertinentes, pero a mi entender no tienen en cuenta los objetivos y el enfoque que este trabajo, donde era central conocer *con* los jóvenes y actuar *con* ellos sobre su propia realidad. Ellos no era nuestro objeto de estudio sino sujetos en el proceso de investigación-acción. Retomaré estas cuestiones en el último capítulo.

Tras la presentación en la jornada final -que reseñaré más adelante- los abrazos de todos eran largos y sentidos. Ignacio explicitaba su orgullo por lo producido y, sobre todo,

su alegría por lo vivido a lo largo de esos meses. Todos nos preguntaban si volveríamos al año siguiente.

Cuarto itinerario: los profes de la UTU

El trabajo con los profesores de Malvín Norte se desarrolló al mismo tiempo que el trabajo con los jóvenes. Establecimos, en acuerdo con la Dirección, un horario entre turnos que podía facilitar la participación, en tanto algunos podrían salir un rato antes de sus clases y otros empezar un rato después, con encuentros mensuales que no afectarían demasiado el desarrollo de los cursos.

De la decena que comenzó la mitad llegó a involucrarse en el proceso de investigación, trabajando cada uno en su ámbito propio de aula o taller y tres de ellos mostraron sus productos en la jornada final. Los más constantes fueron los docentes de talleres (carpintería, panadería). Inicialmente había un número similar de docentes de asignaturas teóricas, pero ellos fueron menos constantes. Recuérdese que su situación es similar a la de los profesores de los liceos: en su mayoría dan clases en varios lugares diferentes y no llegan a tener una inserción institucional fuerte en ninguno. Los docentes de taller, en cambio, pasan muchas horas en la Escuela y suelen desarrollar un vínculo fuerte con ella y con sus estudiantes. Un caso aparte fue el profesor de Teatro, una actividad extracurricular pero importante para la Escuela, que mantuvo también una participación muy activa.

El taller que no fue... pero fue

Comenzamos con una dinámica similar a la de los docentes del 26: la ronda de presentaciones con recuerdos de su adolescencia (volver a los 17). Sobresalieron recuerdos

duros de la época de la dictadura militar. También la comparación entre un antes y un ahora que, aquí, adquiere otro carácter. No son sólo los “jóvenes de hoy” lo diferente sino en particular los de la Escuela. Los docentes, especialmente los de taller, vienen de un mundo signado por una cultura “trabajadora”, y el mundo marginal del que provienen muchos les preocupa y desalienta.

A partir del multclip ellos distinguen tres grupos principales de estudiantes: cumbieros, rockeros, y “el resto”: los “adaptados”, o “los más fáciles de adaptar”, como los define un docente. Nadie habla de chetos: el conflicto de los estudiantes, aunque percibido, no había adquirido ese nombre.

Los cumbieros son el punto principal de discusión. Entre ellos también hay “tambo-rileros y parodistas⁸⁵”. Todos coinciden en que la cumbia que importa y se escucha aquí es la “villera”, aunque no todos conocían el término plancha. Se intenta una comparación entre el rock y la cumbia villera: hay temas compartidos (sexo, drogas), pero hay algo diferente que no se logra definir... ¿Tal vez una postura más contestataria en los primeros y más conservadora en los últimos?

Susana, profesora de Panadería, ha escuchado con atención las letras villeras. Dice que muchos de sus estudiantes ven en los grupos de cumbia villera “un espejo” y algo a imitar, por su coraje y su éxito. Sus alumnos le han dicho que les gustan porque *“cantan lo que realmente hacen, dicen lo que piensan, insultan a quien quieren y encima ganan plata. ¿Qué más se puede pedir? Para los muchachos esos son ídolos. Y es natural que piensen: ‘y si ellos lo hicieron por qué nosotros no?’”* Los ídolos villeros son, entonces, diferentes

⁸⁵ Un género del carnaval que ha incorporado elementos y muchos integrantes de los grupos de música tropical uruguaya.

a los demás: ellos no salieron desde el mundo marginal a la fama: alcanzaron fama sin salir de ese mundo.

Terminamos nuestro primer encuentro repartiendo las guías iniciales para investigación (Anexo 3) y acordando quién se encargaría de cuál de las tres culturas identificadas por ellos.

Todo parecía encaminarse. Pero ya esta primera vez había sido difícil el comienzo, porque iban llegando de a poco y luego tenían que irse pronto a clases. El espacio entre turnos acordado no era fácil de aprovechar. Había interés, pero múltiples actividades en la Escuela y, sobre todo, en otros lugares. No era muy difícil juntarse con los docentes de talleres, pero los demás venían de lejos o se iban a otro sitio luego. Casi nunca llegaban a estar todos juntos, y nuestra cuidadosa planificación de actividades se veía sustituida por una conversación casi informal.

Empezamos a pensar que estábamos ante la misma situación del “26”. Pero había algo diferente: varios de los docentes habían empezado a investigar, cada uno a su manera. Traían notas o comentarios de lo que iban descubriendo. Se apasionaban en largas discusiones con nosotros.

Finalmente entendimos que no habría “taller” en el sentido que habíamos planeado. No habría reuniones con un trabajo grupal planificado. Pero sí debíamos mantener un espacio periódico de encuentro en que fuéramos comentando, a veces individualmente, a veces de a dos o tres y en grupitos sucesivos, los avances que cada uno fuera haciendo y lo que iba suscitando de dudas y preguntas.

Algunos realizaron entrevistas individuales a estudiantes. Otros hicieron entrevistas colectivas. En general, en estos casos, tendieron a usar la guía inicial como formulario, a pesar de que insistimos en un uso mucho más flexible. Vale aquí el mismo comentario que

para los estudiantes del 26: la encuesta como modelo de investigación puede ser la explicación, pero obviamente será necesario revisar este instrumento hacia el futuro para evitarlo. De todos modos, como veremos luego, hubo quien supo hacer un uso muy adecuado de esa guía.

Una docente de Idioma Español llevó a su clase canciones de cumbia villera –como las que presentamos más atrás- y las comentaron con sus estudiantes. Un docente del taller de carpintería realizó una interesante observación de un recital de música de un grupo de rock. Se alejaba en cierta medida de los estudiantes de la Escuela, ya que el público de ese espectáculo no los incluía, pero pudo conocer algo del “ambiente rockero”, que llegó a sentir y disfrutar más de lo que imaginaba.

De estos diversos trabajos quiero detenerme aquí en dos, vinculados de diferente manera a la cultura plancha.

Los planchas en la panadería

Susana González es docente del Taller de Panadería. Igual que muchos docentes de taller su formación es principalmente práctica. Y aunque no tenga la formación pedagógica de los docentes de las asignaturas “teóricas”, sabe enseñar su oficio y establece vínculos de mucha confianza con los estudiantes.

Tras nuestro primer encuentro se llevó la guía para explorar las culturas juveniles y la usó a su manera. A mi modo de ver, la mejor manera de usarla: no como un cuestionario sino generando conversaciones en el taller donde fueron emergiendo muchos de los temas sugeridos en la guía. En los encuentros posteriores nos contó de esas conversaciones. Le

insistimos en que escribiera eso que nos contaba. Finalmente lo hizo, en un texto breve pero muy interesante:

Hoy, un día de clase cualquiera, surge un tema que interesa, y mucho, a los alumnos: la cumbia villera y los planchas. Por supuesto se interrumpe la clase y un cincuenta por ciento de los chicos se acercan al escritorio y en un borbollón de palabras todos quieren contar vivencias y anécdotas sobre el tema. Entonces me cuentan qué son para ellos los planchas.

Uno me cuenta sobre la ropa: “Usamos ropa de marca, camperas Alpha Polar, champions Nike, pantalones Puma, el cabello teñido, la ropa grande y los pantalones remangados.” Los sábados se reúnen en una esquina donde no haya mucha luz y preferentemente bajo el alero de una farmacia. Se reúnen para drogarse, dice otro, si no tienen salen a robar. Incluso llegan a matar para conseguir el dinero para la droga.

- Profesora – dice uno-, lo mismo pasa con la ropa, es muy común que la roben, pues comprarla es imposible.

Yo les pregunto acerca de sus costumbres dentro de su casa. Por ejemplo su dormitorio, cómo les gusta que esté arreglado. Contestan: “Por lo general nos gusta pintar las paredes con la planta de la merca (marihuana o cocaína); tener buen equipo de música...” No son muy prolijos tocante a la higiene.

Les pido que me comenten qué música escuchan y me dicen:

- Los pibes chorros – Tema “La colorada”
- Alto cumbiero - “ “La cola less”
- SuperMerKa2 – “ “La lata” y “Subite al avión”

Bueno, les digo, que es hora de trabajar, y cada uno se va a su mesa de trabajo, pero continúan enganchados con el tema.

Se sienten bien hablando de cómo son y el comentario es: “Está bueno, nos gusta lo que hacemos”.

Por más que intento disuadirlos, o mejor dicho trato de decirles que lo que hacen los perjudica, que pueden terminar muy mal, su respuesta es: “No nos importa, pues de todas formas ¿para qué vivir muchos años?”

Entonces surge mi pregunta: ¿qué hacer, cómo ayudarlos?

Y no encuentro respuesta

La estrategia de exploración de Susana fue simple: lanzó una primera pregunta y todos empezaron a hablar. El tema “interesa(ba) y mucho”. Y, hasta ese momento, probablemente nadie había abierto en la escuela un espacio para hablar de eso. Luego fue introduciendo nuevas preguntas, como pidiendo que la ayudaran a conocer un mundo desconocido. Y todos querían hablar, explicarle a la profesora, ser ellos, esta vez, los que le enseñaban. Según el relato de Susana, inicialmente parece que hablan de otros, pero luego se ve que hablan de sí mismos.

La habilidad para generar situaciones de este tipo ocupa muchas páginas en los manuales de ciencias sociales. Para Susana fue fácil: por el espacio de trabajo, por el lugar que ocupa y el vínculo que ha generado. Más fácil, incluso, que para nuestro equipo, externo a la escuela y a las situaciones educativas cotidianas. Pero, a su vez, Susana había necesitado de nuestro estímulo para generar este diálogo, y había aprovechado muy bien las sugerencias de la guía que ofrecimos para explorar las culturas juveniles, introduciendo nuevas preguntas en la conversación.

Pero finalmente no se trataba de una investigadora que buscaba datos para su informe o su tesis, sino de alguien implicado en la situación que investigaba para entender y actuar. Alguien que, entonces, cuando sabe más, se angustia porque siente que lo que ha descubierto es grave y no sabe qué hacer. Su intento por “disuadirlos” –del consumo de

pasta base, de la delincuencia-, su esfuerzo por advertirles los riesgos y ayudarlos a evitarlos, resultan inútiles: no piden ni quieren ayuda. Si la vida se acaba rápido, mejor.

Y, tras la lectura de su texto, Susana espera nuestra ayuda. No la de alguien que le ayude a “investigar”, sino la de alguien que le ayude a *hacer* algo. Abrimos el diálogo a otros docentes y surgen reacciones diversas. Unos creen que era mejor no haber hablado de esto con los jóvenes: puede contribuir a legitimar sus prácticas autodestructivas, como se ha dicho también de la cumbia villera.⁸⁶ Que lo que la escuela debe hacer es, más bien, ofrecer otras cosas distintas de las que viven los jóvenes, que les abran otros mundos y posibilidades. Algunos creen que siempre es mejor hablar de los mundos de los jóvenes y de lo que les pasa. Sí, dice Susana, pero si después no sabemos qué hacer tal vez haya sido inútil...

“Hacer” algo, en este contexto, significa, básicamente, cambiar sus prácticas. Pero ¿acaso tenemos derecho a intentarlo, tenemos obligación? Para todos parece evidente que sí, porque su vida está en juego. Lo que no es tan claro es si la escuela debe y puede hacer algo.

En todo caso, aportamos nosotros desde nuestro itinerario paralelo con los jóvenes, esas prácticas difícilmente cambien en tanto ellos sientan que no hay futuro. Porque si es así será mejor vivir lo mejor posible este presente y morir rápido. La escuela puede, tal vez, contribuir a desbloquear el futuro, aunque es claro que no es tarea sólo para ella. Por otro lado, tal vez nos está faltando entender más y poder valorar aspectos de esas prácticas que también apuntan a la vida, y no sólo a la muerte.

⁸⁶ Por ese tiempo el presidente argentino Néstor Kirchner y alguno de sus colaboradores participaron en una polémica pública en torno a si la cumbia villera incitaba a la delincuencia o era producto de ella y de la pobreza. Y un poco antes el Comité Federal de Radiodifusión había censurado al grupo Damas Gratis, pionero del género.

La discusión quedaba abierta. La angustia de Susana también. Y la de todos: la investigación estaba lejos de ser estudio de “objetos”: los sujetos nos conmueven, nos sentimos implicados y exigidos.

Los planchas en el teatro

Roberto Güida enseña teatro en la Escuela y también es docente en el llamado “Espacio Adolescente”⁸⁷ en liceos. La Dirección de la Escuela Técnica, como dije antes, valora mucho esta actividad teatral -en este caso extracurricular-, y estimula a los estudiantes a participar. Especialmente a estudiantes “difíciles”, a los que cree que esta actividad puede gustarles. Parece que, en general, no se equivoca: el espacio teatral entusiasma a muchos y hay más de un grupo funcionando, en distintos horarios.

En los encuentros con los docentes Roberto fue uno de los más constantes. Aunque a veces llegara tarde no dejaba de venir y nos reclamaba que hubiera, de una vez, ese “taller” que no llegaba a articularse como tal. En cambio, él se quedaba discutiendo largamente sobre algunos temas que lo obsesionaban.

El eje de esas discusiones podría sintetizarse así. Para Roberto estamos viviendo una época de “pérdida de valores”. La educación en general y la acción de los docentes en particular deben darle valores a los jóvenes. Y deben abrirles el panorama respecto a su mundo, para que vean otras posibilidades. No tiene sentido, por ejemplo, hablar de la pobreza que viven o de la cumbia villera que consumen. La primera porque ya la conocen y sólo los

⁸⁷ Un espacio curricular –aunque sin calificación– creado en uno de los planes de estudio vigentes en ese momento que apuntaba a posibilitar la expresión de los estudiantes en torno a temas de su interés, sin programa preestablecido. Los docentes eran designados por los directores de los liceos a partir de propuestas recibidas, generalmente de personas que no necesariamente tenían titulación como docentes pero sí alguna experiencia en el trabajo con jóvenes en ámbitos no formales. A partir de 2006 fue sustituida en muchos casos por el Espacio Curricular Abierto y se exigió titulación

deprimiría. La segunda porque no aporta valores sino antivalores. En cambio hay que mostrarles otra cosa. Él, por ejemplo, en el trabajo teatral que realiza con ellos les propone obras de Shakespeare o algunas de su propia autoría, como una contra las drogas.

Frente a esto le decíamos que quizás más que una “pérdida de valores” había otros valores. Que el discurso sobre la pérdida de valores ha estado presente en muchas generaciones respecto a la siguiente. Y que, en todo caso, su propuesta de acción educativa era válida, pero que también podía ser útil que abriera espacios donde los jóvenes pudieran hablar de su propio mundo y a partir de sus propias estéticas. Que incluso para llegar a ser críticos de ese mundo y esas estéticas, había que partir de ellos y no descalificarlos a priori. También que podía ser muy importante para ellos tener oportunidad de crear sus propios textos y escenas y no sólo representar las ya creadas por otros. Que eso además le daría a él una posibilidad de conocerlos que quizás no había tenido. Y que conocerlos más le permitiría también mejorar su propio trabajo con ellos.

Roberto parecía discrepar siempre con este punto de vista. Sin embargo, un día nos contó que, de hecho, había querido hacer la prueba. Y había propuesto a uno de los grupos con los que trabaja en la Escuela, que improvisaran escenas en que se mostrara algo de las culturas juveniles, las de ellos y las de otros jóvenes. Ellos decidieron mostrar un sábado a la noche en dos mundos: el de los chetos y el de los planchas. Este último es mucho más cercano al suyo, el otro lo conocen de lejos.

docente, con lo que lo habitual comenzó a ser que se asignara a profesores que ya trabajan en el liceo en otras asignaturas.

Por la modalidad de creación colectiva a partir de improvisaciones nunca llegó a haber un texto formal de la obra y está sufriendo pequeñas variantes en cada presentación.⁸⁸ El argumento o desarrollo dramático puede resumirse así:

Los chetos. Un *pub* con música *dance*. Un grupo de mujeres y otro de hombres separados, que luego se juntarán. Las mujeres se elogian la ropa y los peinados, pero cuando alguna va al baño las demás hablan mal de esa misma ropa y peinados. Mencionan peluqueros y marcas costosas, pero les parecen baratos. Toman martinis y piden comida light.

Los hombres hablan de mujeres. Critican la gordura de la novia de uno de ellos. Piden bebidas caras e invitan al grupo de mujeres. Ellas dudan (¿tendrán auto?, se preguntan) y finalmente aceptan. Los hombres tratan de mostrar sus pectorales y músculos de gimnasio. Se presentan por sus nombres y casi todos mencionan también diminutivos o apodos con sonoridad en inglés (Laura – Lauri, Carlos – Charlie, etc.). Ninguno trabaja, todos son mantenidos por sus padres -que les compran incluso autos- o viven de rentas heredadas. Uno de ellos ofrece su lujosa casa para una fiesta, a la que todos deciden ir, no sin antes asegurarse que cuentan con drogas adecuadas, de la mejor calidad.

Los planchas. Un local bailable en el que suena cumbia villera. Hombres bailando y gritando. Uno recolecta dinero para alcohol. Llegan mujeres que los reconocen y, tras grandes abrazos se ponen enseguida a bailar. Las mujeres van al baño. Piden adherentes y anti-sudoral a la cuidadora, pero los encuentran caros. Sin embargo juntan todo su dinero para comprarle droga, lamentando que no tenga pasta base. Vuelven a juntarse hombres y mujeres y bailan, compartiendo una botella y aspirando cocaína.

⁸⁸ Contamos sí con una grabación en video de una de esas presentaciones.

En ambas escenas importa no tanto la anécdota, mínima aunque significativa, sino sobre todo la ropa, el lenguaje y, especialmente, los gestos y el manejo corporal. Entre los chetos todo parece cuidado, estudiado. Entre los planchas hay una corporalidad más directa: se pegan, tocan y abrazan. El relacionamiento entre los chetos parece lleno de hipocresías, el de los planchas de una camaradería salvaje, siempre cerca de la agresión mutua.

Aunque en ambos casos hay caricaturas de comportamientos y prácticas, la burla es mayor hacia los chetos, y este es el tramo inicial y más extenso de la obra. Tramo que por momentos parece adolecer de cierto desconocimiento de ese mundo, que seguramente completaron con lo que imaginan sobre él. La escena de los planchas es más corta y simple, tal vez porque les costaba más ver de qué burlarse en este caso. Sin embargo, en la primera exhibición frente a sus compañeros de la Escuela, planchas muchos de ellos, la reacción fue de muchas risas ante la escena de los chetos, pero luego esta risa se congeló ante la escena de los planchas: muchos parecieron sentirse tocados y probablemente incómodos por este “espejo” que los mostraba.

El grupo de jóvenes actores mostraba un gran placer en presentar esta obra. Y el propio Roberto advirtió que había allí una creatividad que no había tenido oportunidades de expresarse antes y unos contenidos que no imaginaba cabalmente. Y que le decían y nos decían algo importante a todos.

¿Educar pese a todo?

En la jornada final, compartida con los estudiantes de la Escuela, hubo un espacio para volver a encontrarnos con docentes que no habían mantenido una participación constante en el “taller” y también para otros que nunca habían participado. Allí Susana, la pro-

fesora de panadería, leyó su texto sobre el diálogo con sus alumnos planchas. Elbio, profesor de carpintería, compartió sus notas sobre el “toque” (recital) de rock al que había asistido. Y ya al comienzo de la jornada habíamos visto la obra teatral de los alumnos de Roberto. Nos y les preguntamos entonces:

- ¿Qué nos dice todo esto de los jóvenes con los que trabajamos?
- ¿Cómo podemos conocerlos mejor?
- ¿Qué hacer frente a esta/s realidad/es en el aula y en la UTU en general?

A partir de allí se dio un diálogo en torno a varios ejes.⁸⁹

Los planchas. Su fuerte presencia en la escuela no es sólo ni tanto el resultado cuantitativo de la extensión de la pobreza. Es, sobre todo, un cambio cualitativo. A diferencia del terraja, que nadie reivindicaba como identidad, aquí hay un “aceptarse como son” y defenderlo con orgullo: “esta es mi identidad y me la respetan”. Aunque muchas veces signifique reivindicar la muerte –la de otros y la propia–.

La segregación urbana. Montevideo vive una creciente separación física de clases. Una sociedad que se pensaba integrada e integradora, se segmenta en el espacio, con una tendencia general: los que más tienen cerca de la costa (sur de la ciudad), los que menos tienen al norte. En algunos barrios el adjetivo geográfico denota la clase: Carrasco es lo más rico de la ciudad, Carrasco Norte está entre lo más pobre. Lo mismo para Malvín y Malvín Norte. A veces los muchachos de la escuela (norte) tienen contacto con los del sur y, para intentar el vínculo ocultan su origen: “decile que sos de Malvín, no más, no le digas Malvín Norte”.

Pero también parecen sobrevivir o aparecer nuevos vasos comunicantes. En nuestro taller con los jóvenes los autoidentificados como rockeros intentaron jugar ese rol. Y el

rock, justamente, es un punto de encuentro para muchos jóvenes. Incluso aparece la queja de los sectores medios y altos: “los festivales de rock se están llenando de planchas”. Algunos creen que no se debe sólo a la difusión masiva, a la comercialización descafeinada del género, sino también a algo profundo en común: el rock abunda en “canciones suicidas, que hablan de una vida efímera, sin dolor y una muerte que no es muerte, una muerte peleada con la vida”. Algo que es común a adolescentes de distintas clases y épocas: “la vida y la muerte se combinan” y uno busca “probarse, vivir el riesgo, la cuerda floja”.

Época de cambios (¿o cambio de época?) “Estamos en un momento bisagra: algo se está yendo y algo está viniendo”, piensa Omar González, el director de la Escuela. Eso hace más difícil pero también más necesario comprender a los jóvenes, porque ellos, aún sin saberlo, expresan algo de eso que está llegando: “hay que verlo como signos o como encuentros entre dos mundos”.

¿Y qué hacer, entonces, desde el mundo adulto, desde el rol docente, desde la escuela? Las respuestas que se proponen pueden resumirse así:

La escucha y el vínculo. Lo primero es intentar comprenderlos. Para “hallar un punto de encuentro con los jóvenes” no podemos “agredir sus identidades”, aunque no nos gusten, aunque nos parezcan terribles en su afirmación de la muerte. Conocer y entender sus códigos y hacernos presentes en su mundo desde el nuestro: “para conocerlos tenemos que estar, y para estar hay que involucrarse”, dice Omar. Y cuenta el ejemplo de la conmoción que provocó en una estudiante a la que dijo, simplemente, que ella estaba “llena de vida”. Inicialmente no le entendió, pero dio muchas vueltas alrededor de esa frase y se produjo un vínculo muy fuerte.

⁸⁹ Los entrecorillados son expresiones textuales de los docentes en esa jornada.

Acercamiento y diferenciación. Para algunos docentes es clave aprender esos códigos de los jóvenes. Cuando los utilizan con ellos se produce una sorpresa y una escucha diferente. Pero, reconoce Elbio, es algo difícil: él se formó hace un cuarto de siglo y siente que la distancia es muy grande. Pero trata todos los días de acercarse y aprender, como padre con sus hijos, como docente con sus alumnos. Carolina, otra docente, plantea lo contrario: “yo me diferencio en todo: les digo cuál es la música que a mí me gusta”, les propone palabras nuevas para incorporar a su vocabulario (algo que, en general, parecen disfrutar⁹⁰). “Si no les gusta mejor: que se opongan a mí, que me peleen... Lo que pasa es que no siempre estoy en condiciones de dar la lucha”. Estas dos posturas son, seguramente más complementarias que contrapuestas, pero marcan una tensión en el trabajo educativo: cómo acercarse sin confundirse, como diferenciarse sin distanciarse tanto que ya no haya vínculo posible. Cómo ofrecer, también, un espacio que valore lo propio pero incorpore lo ajeno.

El taller y el aula. Tal vez no por casualidad Elbio es maestro de taller y Carolina docente de una asignatura “teórica”. El taller de Carpintería y el aula de Historia son lugares diferentes desde donde vincularse, y encaran estrategias diferentes. Pero compartir miradas, perspectivas, conocimientos, puede ser clave para que el colectivo docente avance hacia un trabajo educativo más integral y eficaz. El taller es un ámbito donde pueden cruzarse la educación formal con la informal: mientras se aprende el oficio se habla de la vida. En una Escuela Técnica, que gira en torno a la formación para el trabajo, este ámbito es central, además. Los docentes de “teóricas” tienen mucho para aprender de allí. Pero también mucho para aportar, porque ellos hacen nexos con otros mundos.

⁹⁰ Incluso, señalan, algunas palabras “difíciles” se han vuelto muy populares entre los jóvenes, como por ejemplo la palabra “obvio”.

Norte y Sur. Esos nexos con otros mundos, empieza a pensar Carolina ahora, pueden y deben ser de ida y vuelta. No se trata sólo de que ella traiga “cultura” a esta escuela pobre del Norte: el camino inverso también vale y hasta puede ser más importante: “Me gusta la idea de la brújula: el norte puede ser visto como una referencia para el sur”. En ese sentido la Escuela es también una frontera, como habíamos conversado en otros momentos con Omar, el Director⁹¹.

Desde adentro y desde afuera; lo excepcional y lo cotidiano. Roberto reconoce que esta presencia nuestra provocó en los estudiantes y en ellos mismos, docentes, algo nuevo. Eso es bueno, pero también le preocupa. Parece que las motivaciones siempre vienen de afuera y no surgen desde adentro (de cada uno, de la institución). Y estos proyectos a término no se acaban y las cosas vuelven a lo de siempre, las prácticas cotidianas no cambian. Tal vez para contrarrestar esta tendencia el Director busca permanentemente presencias externas que rompan la inercia institucional. Procura que algunas se vuelvan permanentes, como la del teatro, que el propio Roberto fundamente como una apuesta a la creatividad. O busca que esas intervenciones puntuales atraviesen la institución y a su gente, dejando herramientas para una acción continua y a largo plazo. Sería el caso de la nuestra. Pero también, nos dirá después, se requiere más tiempo, especialmente para trabajar con los docentes.

Punto de des/encuentros: “la base es la UTU”

En la jornada final los estudiantes que habían trabajado con nosotros a lo largo del año presentaron su muro y sus canciones, y los que habían trabajado con Roberto presenta-

⁹¹ “Educar en la frontera” fue el eslogan que propusimos para un encuentro de la Red Educativa de Malvín Norte en que colaboramos a pedido del Director de la Escuela. La idea era tomada, por otra

ron su obra de teatro. Luego estudiantes y docentes tuvieron un tiempo de trabajo separados, para volver a juntarse al final.

Ya comenté antes lo conversado por los docentes. Quiero detenerme ahora en los estudiantes, entre los cuales predominaron los que trabajaron con nosotros en el taller y los del grupo de teatro.

Comenzaron por una ficha individual con tres elementos, que cada uno completaba: “soy”, “me gusta”, “quiero ser”. Luego trabajaron en grupos en torno a dos preguntas:

- ¿Qué está haciendo la UTU para ayudarnos a ser lo que queremos ser?
- ¿Qué más podría hacer?

Los grupos sintetizaron su debate en frases para “graffitear”. Frases que fueron escritas luego en el muro, junto a la pintura realizada durante el taller (ver Anexo 4). Algunas de estas frases creo que condensan lo discutido⁹²:

“*Adaptarse o morir*”. Las culturas juveniles, las distintas maneras de ser joven, no entran en la escuela, los docentes las desconocen o les resultan indiferentes. Esas diferencias son fuente de angustia para muchos jóvenes, porque se viven en forma dilemática: hay que *ser* esto o lo otro, sin términos medios. Por ejemplo: “o estudiás y sos un gil⁹³ para todo el mundo, o te juntás con otros gurises⁹⁴ y te hacés respetar”.

“*Hay que serlo, no que parecerlo*”. La Escuela te da “códigos para la vida”, pero “la calle te los tira abajo”: si querés sobrevivir entre los jóvenes tenés que “vivir el hoy y nada más” y representar un personaje: basta ponerse una campera Alpha, representativa de

parte, del sugerente libro de Duschatzky (1999) “La escuela como frontera”.

⁹² Los entrecorchetos son expresiones textuales de los jóvenes en la jornada final.

⁹³ Tonto

⁹⁴ Muchachos (también puede significar niños)

los planchas, para que todos te tengan miedo. Frente a esto protestan: “Hay que serlo, no que parecerlo”.

“*Gracias UTU*”, *pero...* Muchos agradecen a la escuela el oficio que están aprendiendo y la calidad de los docentes, especialmente los de taller. También el espacio de relacionamiento con otros jóvenes: la Escuela es un lugar donde hacer amigos. Pero también abundan las quejas, desde la higiene de los baños a la falta de computadoras y deportes. Se destaca la “inutilidad” de las asignaturas teóricas, no por su contenido sino por el modo en que se dictan, sin mayor interés por parte de los docentes. Reclaman más salidas y, sobre todo, “*más comprensión y libertad*”, frente a lo que sienten un ambiente opresivo y el maltrato de ciertos funcionarios. También espacios opcionales de encuentro entre grupos (y entre sexos⁹⁵), como el que tuvimos en nuestro taller.

“*La base es la Utu: fumátela de a poco*”. Lo que ofrece la UTU (y más específicamente esta Escuela Técnica), ¿asegura la inserción laboral de sus egresados? Todos coinciden en que no, pero varía el grado de las críticas. Para algunos no sirve de nada, por el atraso de los programas, la falta de materiales, pasantías y especializaciones. Para otros es una “base”, a partir de la cual cada uno debe buscar su camino. De aquí saldrá la polémica frase inicial, un juego de palabras que alude a la pasta base de cocaína, la destructiva droga de moda, la preferida de los planchas.

En torno a esta frase giró en parte el diálogo en el encuentro final entre docentes y estudiantes. Por un lado resultaba escandalosa, por lo que aludía; por otro lado eso mismo la hacía atractiva. De algún modo reflejaba que para los planchas la Escuela podía tener un significado importante. Y, al mismo tiempo, que ese resultado no podía lograrse ignorando

⁹⁵ Aunque en teoría todos los grupos pueden ser mixtos, la elección del oficio a aprender suele llevar una marca de género: en vestimenta predominan las mujeres y en carpintería los hombres, etc.

su mundo. La atención que los docentes y el Director prestaron al discurso de los jóvenes – quejas incluidas- parecía mostrar que había, al menos en parte de la institución, disposición seria a la escucha, desde los reclamos específicos a los más genéricos, que piden comprensión hacia los mundos juveniles pero también un aporte de la Escuela respecto a los duros conflictos presentes en ellos.

5. SALIDA:

ITINERARIOS Y CARTOGRAFIAS

A fines de 2004, al terminar el trabajo “de campo” en el Liceo 26 y la Escuela Técnica Malvín Norte hicimos un alto en el camino. Escribí entonces sendos informes para compartir con quienes habíamos trabajado y con las direcciones de ambas instituciones.⁹⁶ Sintetizaban lo hecho, algo de lo descubierto y algunas sugerencias para repensar la labor educativa. Aunque dejaré para el capítulo final profundizar en estos aspectos, quiero adelantar ahora algo de lo que allí planteaba y de lo que surgió del intercambio con ellos y dentro del equipo motor. También algunas otras cosas que se ven más claras ahora, tras escribir/pensar lo transitado.

Dispositivos e itinerarios

Desde el punto del vista metodológico, algo central para esta investigación, podemos decir que los dispositivos que construimos y los itinerarios que imaginamos mostraron mayor potencia entre los estudiantes que entre los docentes y entre los jóvenes de clase media más que entre los más pobres.

Los jóvenes de clase media encontraron en la propuesta de explorar los mundos de otros jóvenes una oportunidad para conjurar algunos de sus miedos, especialmente hacia los más pobres y su cultura emergente, expresada en el fenómeno plancha. Esto implicó un

⁹⁶ El intercambio fue muy rico con el Director y su equipo en la Escuela Técnica de Malvín Norte. Sintomáticamente casi no pudo darse en el caso del Liceo 26.

trabajoso esfuerzo de cuestionar/se prejuicios y fue posible en buena medida gracias a algunos jóvenes más cercanos a ese mundo que oficiaron de exploradores de avanzada.

Entre los más pobres, en cambio, “sólo” fue posible explorar los propios mundos y abrir una oportunidad para repensarlo. Aquí más que los miedos el factor movilizante fueron los sueños, o la posibilidad misma de soñar, de imaginar futuros. Sin embargo hubo también quienes exploraron mundos ajenos o, al menos, su presencia imaginaria entre ellos mismos, como los del grupo de teatro respecto a los chetos.

Entre los docentes la propuesta metodológica pareció casi inviable, al menos con el tipo de dispositivo imaginado (el taller de investigación). Esto fue especialmente notorio en el liceo, con un marco institucional y laboral que implica baja permanencia y poco sentido de pertenencia de los docentes, en un espacio educativo afectado por fuerte pérdida de sentido para sus actores.

Sin embargo entre los docentes de la escuela técnica fue surgiendo un dispositivo diferente, que apuntaba al mismo fin: conocer los mundos de sus estudiantes. El espacio más propicio para ello fue el de los talleres prácticos donde se enseñan los oficios, con docentes que tienen una permanencia importante y suelen generar un vínculo fuerte con sus alumnos. Esos espacios permiten generar diálogos muy ricos con los estudiantes.

Con los jóvenes confirmamos algo que estaba en nuestro planteo inicial: la importancia de utilizar lenguajes no exclusivamente verbales. El video, la música, el teatro, el dibujo y la pintura, permitieron explorar y repensar los mundos propios y los de otros jóvenes de un modo que no hubiera sido posible solo con el lenguaje verbal y escrito que suele dominar el espacio escolar.

Entre los docentes adultos, aun en los casos en que no llegó a desarrollarse un trabajo de investigación completo, los procesos iniciados permitieron asomarse al mundo de sus estudiantes como no suelen hacerlo. Y, al mismo tiempo una oportunidad para repensar el propio mundo adulto. Parte del malestar docente parece tener que ver con su desencanto frente al desencanto juvenil, sin admitir el propio. Trabajar sobre las propias frustraciones histórico-generacionales ayuda a su vez a ver de otro modo a los jóvenes.

Cartografías y trayectorias

Nuestro mapa previo sobre las culturas juveniles coincidía bastante con el de los docentes, pero no con el de los jóvenes. Ambos eran además diferentes del listado de “tribus” como el que había empezado a popularizarse a partir de algunos trabajos desde las ciencias sociales (Filardo 2002). Se trata justamente de “mapas” y no de listados, en tanto lo importante es la posición que cada cultura ocupa en los imaginarios juveniles o adultos.

En los mapas adultos el eje rockeros-cumbieros aparece como la distinción principal. Hay una correspondencia más o menos estrecha con ciertas condiciones sociales: los rockeros son más bien de clase media y los cumbieros más bien pobres. En el de los jóvenes el eje central es el de chetos-planchas, del cual la mayoría se siente ajena (los “normales”). También aquí hay cierta correspondencia con condiciones sociales: los chetos son más bien de clase alta y los planchas muy pobres. Pero hay mezclas y confusiones en tanto muchos adoptan los rasgos estéticos de una u otra cultura aunque no compartan su origen social.

El mapa adulto parece entonces más cercano a la realidad socioeconómica dominante en los centros educativos. El de los jóvenes relata más bien una batalla instalada en el imaginario juvenil, pero con tal fuerza que ha adquirido materialidad y efectos concretos. Las razones de esa fuerza pueden tener que ver con la sensibilidad frente a un proceso de fragmentación y polarización social agudizado recientemente en Uruguay. Entre las clases medias también con la violencia real y la potencia cultural de los planchas, que generan miedo y atracción. Y entre los planchas la polarización parece tener más que ver con la necesidad de encontrar un otro para construirse identitariamente, incluso “inventando” chetos donde no los hay desde el punto de vista social. También con un estigma social invertido: el rico es despreciado, y se asimila al cheto a quien no asume orgullosamente la condición de pobreza y sueña todavía con “salir adelante” mediante el estudio y el trabajo.

En ambos casos la mayoría “normal” sueña con una paz social, una igualdad entre los diferentes y una fraternidad juvenil que parecen alejarse cada vez más. Esta es también la aspiración de algunos grupos minoritarios pero muy activos políticamente, como los hipillos entre las clases medias. Entre los más pobres las posturas más activas contra el conflicto “inventado” chetos-planchas surgen desde jóvenes que comparten con los hipillos ciertos rasgos culturales y puntos de encuentro en torno al rock nacional. Ellos distinguen entre plancha-marginal y pobre-pero-trabajador. La “cultura de trabajo” es en esta perspectiva el factor diferencial.

Condición social y opciones estéticas juegan un papel central entonces en estas cartografías, con una presencia menor de lo político. Pero junto a ello aparece un analizador clave que es el de las trayectorias y proyecciones. Particularmente la visualización del “de

dónde vengo y adónde voy”. Aunque el futuro es incierto para todos, para los planchas aparece directamente bloqueado.

Por eso desbloquear el futuro, habilitar condiciones en que sea posible proyectarse, produce efectos concretos que habilitan procesos creativos en otros planos, como los que mostraron los jóvenes de Malvín Norte. Pero no hay que olvidar que esto no resuelve el problema real de la falta de horizontes de trabajo, que deben ser abordados desde otros planos dentro y fuera de la escuela.

Vida y educación

El liceo, la enseñanza media común, aparece en la percepción de estudiantes y docentes, demasiado lejos de la vida. Aunque no hay unanimidad entre los propios jóvenes respecto a que el debate sobre las culturas juveniles deba “entrar” en el espacio educativo, sí perciben que la distancia entre lo que el liceo ofrece y sus intereses es demasiado grande.

Esto es también percibido por muchos docentes, y está en la raíz de su malestar. La pérdida de sentido del espacio educativo es algo sentido por muchos, pero no está claro si es posible reconstruirlo y cómo, más allá de algunas ideas generales como las de escuchar a los jóvenes.

La enseñanza media técnica, aunque ha sido la cenicienta del sistema educativo uruguayo, aparece ahora relativamente menos golpeada por la pérdida de sentido. Ella ofrece, al menos simbólicamente, una conexión con el mundo del trabajo. Sin embargo estudiantes y docentes saben que esta conexión es débil, no sólo por las carencias propias de la

enseñanza técnica sino también por la realidad de los mercados de trabajo. Parece necesario abrir espacios en los que abordar explícitamente esta realidad con los jóvenes,

Creo que vale la pena cerrar con un fragmento del informe que entregábamos a la Escuela Técnica a fines de 2004.

A nuestro juicio una Escuela Técnica como esta se encuentra efectivamente en una frontera social y educativa clave. Entre la educación y el trabajo; entre la inclusión y la exclusión social y cultural de los jóvenes. Entre mundos sociales y juveniles diferentes y conflictivos. Entre la escuela y la cárcel en la que pueden “terminar” muchos de los jóvenes, como lo expresaron varios de ellos en las etiquetas que se pusieron en la primera jornada: “*dentro de diez años... voy a estar preso*”. Entre la vida y la muerte, como también lo expresaron varios en el taller de panadería: “*qué importa (los riesgos de la droga o la delincuencia)... ¿para qué vivir muchos años?*”

Trabajar en esa frontera requiere, entre otras cosas, aprender los lenguajes y los mundos de los que están “del otro lado”. No necesariamente para que se pasen al “nuestro”, de cuyo valor nosotros mismos dudamos muchas veces. Porque, además, con frecuencia nos damos cuenta que no hay “dos lados” y que no estamos tan lejos. Pero necesitamos pensar *junto* a ellos y *con* ellos nuestro rol docente e institucional. Para darle cada día sentido al trabajo educativo en el que entregamos la vida.

SEGUNDA ETAPA:
APRENDER, ENSEÑAR, INVESTIGAR

6. ENTRADA:

ADENTRO-AFUERA

La primera etapa nos había dejado una enorme riqueza de aprendizajes, pero también cierta frustración en un aspecto: el trabajo con los docentes. En el liceo 26 nunca llegó a conformarse un equipo de investigación y aún en Malvín Norte el grupo fue pequeño y tuvo pocos espacios de trabajo conjunto. Por eso me pareció que resultaba útil hacer un segundo intento: una convocatoria abierta, ya no dirigida a un centro educativo en particular.

Convocamos entonces a un Curso - Taller bajo el título “Culturas juveniles, comunicación y educación”⁹⁷. Curso y taller, porque queríamos compartir algo de lo aprendido y reflexionado por nosotros y por otros investigadores y, al mismo tiempo, queríamos que fuera un espacio de producción colectiva de conocimientos entre los participantes.

Esta nueva etapa buscaba varios objetivos articulados. En relación a los *educadores* se trataba de incentivar procesos de investigación sobre/con los jóvenes, que ayuden a repensar la educación. En relación a esta *tesis* se trataba de avanzar en el conocimiento metodológico sobre cómo lograr esto y, al mismo tiempo, ampliar el conocimiento sobre la relación entre culturas juveniles y educación.

Para esto previmos un itinerario en tres momentos. Un *primer momento* en que partiríamos de la mirada de los educadores sobre los jóvenes y la educación, abriendo espacios para que las revisaran, en el diálogo entre ellos y la reflexión colectiva. Esto me permitiría,

⁹⁷ Realizado entre abril y junio de 2005 en Ciencias de la Comunicación (Universidad de la República, Montevideo).

a la vez, saber más sobre esas miradas y sobre cómo ayudar a profundizarlas (o cuestionarlas).

Un *segundo momento* buscaría aportar otras miradas: la nuestra, la de otros investigadores, la de otros actores. Esto me permitiría confrontar con nuevos interlocutores parte de lo aprendido en la primera etapa, enriqueciéndolo. Y también explorar las vías de comunicación entre saberes “académicos” y “prácticos” en torno a los jóvenes y la educación.

Un *tercer momento*, central para el taller, buscaría incentivar y apoyar procesos de investigación de los educadores sobre los mundos juveniles y su relación con la educación. Intentaríamos que también ellos trabajaran en una perspectiva de investigación – acción - participativa. Esto me permitiría a su vez entender mejor las dificultades que estos procesos conllevan y las alternativas posibles para superarlos.

Un itinerario entonces que partía desde “adentro” de las prácticas y vivencias de los educadores y volvía a ellas, pero impulsando una salida hacia “afuera”, hacia los jóvenes y sus mundos, para volver a pensar a partir de allí aquéllas prácticas.

La inclusión del término “comunicación” en la convocatoria reforzaba un aspecto que había estado siempre presente y que había ido tomando cada vez más fuerza, tanto en la referencia a los medios de comunicación y su importancia para los mundos juveniles, como a la comunicación entre culturas, generaciones y roles institucionales (docente- estudiante).

Por otro lado había un aspecto que había sido poco abordado en la primera etapa: el de los jóvenes que no están dentro del sistema educativo. Por eso decidimos también abrir esta convocatoria a quienes trabajan en espacios educativos no formales con este tipo jóvenes: centros juveniles, casas jóvenes, diversas ONG, etc.

La convocatoria, que sobrepasó nuestras expectativas, mostró que, aunque dispersos a lo largo del sistema educativo y otras instituciones que trabajan con jóvenes, había mu-

chos educadores preocupados con estos temas y dispuestos a hacer un esfuerzo de formación e investigación.⁹⁸ Es posible también que el ámbito ofrecido (la Universidad) fuera un factor de atractivo y que el nuevo momento político (el gobierno de izquierda recién llegado), generara expectativas de cambio en la educación y otros terrenos que favorecieran también la convocatoria.

El curso - taller se desarrolló a lo largo de nueve encuentros, en varios de los cuales contamos con invitados especiales: otros investigadores, el grupo de teatro de Malvín Norte (ver capítulo 4), etc. De los 60 participantes 50 asistieron con regularidad y 35 de ellos se involucraron proyectos de investigación. El equipo motor⁹⁹ apoyó fundamentalmente la realización de las investigaciones, que continuaron después del taller y fueron presentados en un décimo y último encuentro abierto, al que concurrieron más de 300 personas, incluidas las autoridades del sistema educativo y otros invitados.

En los próximos tres capítulos me detendré en cada uno de los tres momentos mencionados: la reflexión de y con los educadores, los aportes desde otras miradas y las investigaciones producidas. Otras referencias y experiencias¹⁰⁰ los cruzan también y tendrán un lugar específico al final de la etapa.

⁹⁸ Hubo casi 200 inscriptos, de entre los que tuvimos que realizar una difícil selección. En el Anexo 1 pueden verse datos sobre la integración del grupo de participantes y sus ámbitos de trabajo.

⁹⁹ A los cinco integrantes de la primera etapa se sumaron ahora otros tres: Laura Modernell, Emiliano Sánchez y Javier Vernengo.

¹⁰⁰ En particular varios talleres más breves realizados con educadores en Uruguay y en otras partes.

7. DEL MALESTAR AL DEBATE

Como adelanté, el punto de partida para el trabajo con los educadores fueron sus propias percepciones sobre las culturas juveniles y la educación. Deconstruir la mirada de los adultos sobre los jóvenes y sobre sus prácticas educativas era la apuesta. Lo hecho en el curso-taller muestra caminos posibles para ello. Formas de hacer emerger esas miradas y modos de generar diálogo y reflexión en torno a ellas.

Creo que este punto de partida es imprescindible en todo proceso pedagógico e investigativo. Porque no se aprende ni se descubre nada nuevo sino construyendo sobre lo que ya se sabe, aunque muchas veces ese nuevo conocimiento sacuda lo que pensábamos, cuestione nuestras prácticas y saberes. Por eso construir conocimientos implica en buena medida deconstruir otros (Pillar Grossi 1994). Pero no destruirlos: es clave reconocer el valor del saber de los educadores, un saber elaborado sobre todo a partir de su práctica cotidiana. Reconocerlo críticamente, pero tomándolo siempre como punto de partida.

Nuestra propuesta era entonces investigar juntos para repensar la educación, partiendo de las prácticas educativas, para “volver” a ellas con otra mirada. Y el término práctica no alude solamente a lo que hacemos, sino también al contexto en que lo hacemos y el modo en que lo pensamos (cfr. Núñez 1985). Nuestro taller comenzó entonces poniendo en común y discutiendo pensamientos (y sentimientos) de los docentes sobre su propia práctica y sobre los jóvenes con los que trabajan.

Generaciones: ellos y nosotros

Pensar los mundos juveniles desde los adultos requiere, entre otras cosas, “reconocer” la propia juventud y adolescencia de esos adultos. Los “recuerdos de juventud” son siempre algo que se reinventa y se relee, con nostalgia o rechazo, con placer o dolor. Esos recuerdos son el telón de fondo sobre el que se leen, a su vez, los rasgos de las culturas juveniles actuales. Pero no siempre hay una conciencia clara de esos juegos de fondo y figura. Hacerlos explícitos ayuda a entender cómo nuestra propia juventud incide en la comprensión o incomprensión de quienes hoy son jóvenes.

Ya en la etapa anterior trabajamos en parte esto a través del juego “Volver a los 17”, que se enfocaba principalmente sobre los recuerdos propios de los docentes (véase el capítulo 3). Ahora propusimos otro ejercicio que trabaja simultáneamente con las distintas generaciones. Consiste en enumerar rasgos culturales de la propia –pasada- juventud y rasgos que conozcan de los jóvenes de hoy. Las categorías pueden ser variadas. Nosotros elegimos cinco, con esta consigna:

Mencionar elementos emblemáticos o distintivos de nuestra juventud y de los jóvenes con los que trabajamos:

- | | “Nosotros ”
(cuando éramos jóvenes) | “Ellos”
(los jóvenes con que trabajamos) |
|-----------------------------------|--|---|
| • Una canción | | |
| • Una palabra o expresión | | |
| • Un objeto (ropa, aparato, etc.) | | |
| • Un programa de radio o TV | | |
| • Una esperanza, un sueño | | |

En torno a estas listas se producen comentarios y reflexiones y se sientan bases para empezar a trabajar con los adultos sobre las culturas juveniles. Tanto en el curso taller como en otros espacios experimenté varias veces con esta herramienta y pude ver cosas que se reiteraban y otras que diferían según los contextos. Señalaré algunas observaciones generales y algunas específicas para las distintas categorías.

Generaciones y juventudes. Una primera constatación es la de las múltiples diferencias entre los propios adultos: los elementos considerados emblemáticos o distintivos difieren obviamente entre adultos de distintas generaciones y entre personas de origen sociocultural y geográfico distintos. Así, por ejemplo, quienes vivieron su juventud bajo la dictadura militar de los 70 suelen registrarlos en los rasgos culturales, pero esta marca es muy diferente para quienes la vivieron el interior que en la capital.

Explicitar estas diferencias entre los adultos ayuda luego a entender mejor la idea de “juventudes”, en plural. La categoría “juventud” se vuelve compleja y múltiple. Algo que ya estaba presente en generaciones anteriores pero que no siempre es advertido por los adultos.

Pero así como en los recuerdos de los adultos surge una gama amplia y variada de signos, cuando leen los de los jóvenes se limitan a pocos elementos y de poca profundidad. Los jóvenes de hoy aparecen como una masa casi indiferenciada y poco nítida. A partir de esta constatación estimulamos el deseo de conocer lo común y también lo diferente, y conocerlo con mayor profundidad.

Música: ¿continuidades o rupturas? Entre los adultos, igual que entre los jóvenes, se perfilan diferencias importantes. Algunas tienen que ver con las “culturas” y otras con las generaciones: no es igual haber sido joven en los 70 que en los 90. Buscan entonces continuidades que no siempre son claras: la canción protesta de los 70 y el canto popular de

los 80, pero no es claro qué hay en los 90. Algunos géneros aparecen poco, como el pop local o regional, tal vez porque caen dentro del “mal gusto” vergonzante desde la mirada adulta de los educadores.

Cuando estos mismos adultos miran a los jóvenes distinguen dos géneros principales, como ya hemos visto antes: rock y cumbia. Pocos grupos y menos canciones logran ser ubicadas, salvo por los más cercanos generacionalmente, que comparten el gusto rockero. Sólo los muy conocedores ubican grupos y canciones de “cumbia villera” y casi nadie conoce o ha prestado mayor atención a las letras. Una primera tarea se impone: oír y empezar a reconocer.

Por otro lado surge la pregunta por las continuidades, si es que las hay. ¿Qué pasó con la “rebeldía” que se expresaba en la música? ¿Se perdió en los 90 y 2000? ¿Se redujo a ciertos hip hoppers? (Las letras del mexicano Molotov parecen casi una caricatura de la canción protesta de los 60...) ¿Se expresa en la muga joven? ¿O tal vez esa corriente fue siempre más pequeña de lo que creen muchos adultos? Entre los educadores del interior, por ejemplo, la canción protesta aparece poco entre los recuerdos juveniles.

Mirarse en otra generación obliga a repensar la propia. Del diálogo entre los educadores va surgiendo la idea de que ni ellos ni nosotros éramos tan homogéneos como creíamos ni alcanza una tipología simple (cumbia –rock) para entender todo. Hay que ir más a fondo.

Palabras: de la militancia al desencanto, del desprecio al orgullo. En la misma línea de la canción protesta algunos encuentran en la palabra “compañero” el emblema verbal de su generación. Esta tiene una referencia quizás más clara que la música: la militancia social y política como ámbito de socialización y producción cultural. Del mismo modo que en la música hay puntos de contacto con cierta cultura rockera y el movimiento hippie lo-

cal, expresado en la clásica expresión “paz y amor”. Este encuentro se produjo más firmemente en los 80.

Nuevamente la generación que vivió su juventud en los 90 elige palabras sin connotaciones sociales y políticas: “salado” (difícil), “pendejo” (chico), etc. Y terminan uniéndose con los jóvenes actuales: “de más” (muy bueno), “dale” (de acuerdo).

Pero entre los jóvenes actuales sobresalen dos expresiones que ya hemos comentado antes: “rescatate” y “es lo que hay”. La primera significa “arreglate como puedas”, la segunda “conformate”. Signos fuertes de una época de naufragios y desesperanza. Aunque son expresiones “planchas” parecen haberse generalizado en el conjunto de los jóvenes, igual que la cumbia villera.

Otro elemento importante es la identificación del cambio de palabras sobre las clases sociales: pituco-terraja en los 70-80, cheto-plancha ahora. Pero, como ya vimos antes, pituco y cheto suelen ser usados despectivamente, y plancha no necesariamente conserva el carácter despreciativo de terraja. Al contrario, los planchas llevan con orgullo la etiqueta. Un cambio cultural importante, del que ya hablé en la primera etapa y al que volveré en el capítulo final.

Entre algunos educadores surge la alarma de muchos adultos con un lenguaje donde “malas palabras” –muy “malas”, a oídos adultos- parecen usarse con naturalidad asombrosa. Un ejemplo: chupapija (chupa pene). Frente a la reacción escandalizada de muchos proponemos compararla con otras igualmente generalizadas entre los adultos, desde su juventud, como “boludo”. ¿Hay tanta diferencia? Si se atiende bien el uso, más allá del significado literal, probablemente no.

Surge aquí, entonces, una reflexión sobre el papel general de las jergas y del lenguaje juvenil en particular, como espacio de reconocimiento de identidad, en tanto une con los coetáneos y separa de los adultos. Tanto que, cuando los adultos empiezan a adoptar parte de esa jerga, los jóvenes suelen moverse de nuevo hacia otro lugar, generando nuevos términos y abandonando los anteriores.

Objetos: consumo y cuerpos escritos. De entre el nutrido conjunto de objetos que recuerdan sobresale el “vaquero” o pantalón de jean, prenda emblemática que emergió en los 60 y 70 y ya no pasó de moda. También algunos adornos de los 80 (chapitas, chupetes). Y, lógicamente, los aparatos ligados a la música, del disco al casete, del tocadiscos al walkman.

Entre los jóvenes actuales destaca nítidamente una prenda: los zapatos deportivos, cuya denominación fue cambiando: de los “champions”¹⁰¹ de los 70 a las actuales “bases”, “naves”, “pipas”. Es un objeto tan importante que merece muchos nombres. Su valor simbólico sobrepasa largamente su valor de uso, alcanzando precios sorprendentes en el mercado de consumo juvenil. Pero tal vez su importancia es mayor para chetos y planchas que para el resto “normal”. Los gorros con visera, por su parte, identifican especialmente a los planchas, pero también abundan en ciertas culturas como la hip-hopera.

Entre los planchas, pero también entre las culturas alternativas de clase media (hipillos, hip hoperos, etc.) abundan los adornos que afectan de modo más o menos permanente el cuerpo, como piercings y tatuajes. El cuerpo aparece como un texto lleno de signos, que hay que leer con atención.

¹⁰¹ Esta denominación para las zapatillas deportivas, que se mantiene vigente en Uruguay, proviene de una marca comercial ya desaparecida. (Champion).

Del mismo modo, algunos objetos, aunque permanezcan en el tiempo, pueden cargarse de signos diferenciales, como las etiquetas y adhesivos en cuadernos o mochilas. La lectura atenta de algunos de estos mensajes, que invitamos a realizar a los adultos, resulta sorprendente para todos: de las marcas comerciales a los grupos musicales, pasando por consignas ingeniosamente críticas, como muchos graffitis (otro género a leer con atención). Así por ejemplo las letras de Coca Cola son usadas para decir Anti Capitalista o, también Coma Caca (ver Anexo 6).

Obviamente objetos clave son, nuevamente, los relacionados con la música: el disco compacto y el discman, que al año siguiente empezaría a reemplazar el reproductor de mp3. También el celular, que en 2004 era todavía un distintivo de clase y durante 2005 iba perdiendo ese carácter, al abarataarse su uso y masificarse, especialmente con el mensaje de texto. Rápida adopción de cambios tecnológicos, consumo siempre renovado que encuentra su clientela principal –o primera- entre los jóvenes. Algunos adultos se preocupan: consumismo, tecnomanías que aíslan e impiden la comunicación en vez de facilitarla. Otros los imitan, aunque un poco más tarde, esperando que los jóvenes prueben, conozcan y les enseñen.

Medios: el color de las generaciones. La televisión en blanco y negro llena los recuerdos de los mayores: series americanas pero sobre todo algunos programas nacionales musicales y de humor. Quienes fueron jóvenes en los 90, en cambio, tienen sus recuerdos juveniles en color y dominados por la televisión argentina, sus series juveniles y los shows de Marcelo Tinelli.

En esto no difieren de los de hoy: las series argentinas para adolescentes y Tinelli en sus nuevos programas siguen dominando la pantalla “juvenil”. Y algún humorístico, también argentino, porque la producción nacional en estos rubros desapareció. Pero con el ca-

ble llegó un elemento nuevo: los canales musicales basados en el videoclip. La música otra vez, que también hace que la radio no pierda vigencia, sobre todo desde el sonido de la FM, cuya clientela es principalmente juvenil.

Además, finalmente, una nueva pantalla ocupa su espacio y abre otro: el de las computadoras y el cibercafé, el del ciberespacio, el chat y los juegos en red. Un mundo que los jóvenes habitan con una naturalidad que la mayoría de los adultos desconoce. La diferencia ya no es solo de contenidos y soporte tecnológico: es el lenguaje y la lógica la que se les escapa a los mayores.

Asoman aquí un debate que retomaré en el próximo capítulo: el de la incidencia de los medios en los jóvenes y su competencia “desleal” con el sistema educativo. El recordarse los adultos como consumidores de medios y mensajes ya los ayuda a matizar los juicios que atribuyen a los medios una omnipotencia casi inmovible. Pero aún queda un argumento: el de que los medios actuales son mucho más “nocivos” que los anteriores. En particular internet, que asusta por su vastedad de contenidos y por el tipo de uso que implica.

Sueños. Muchos saltean el tema en este primer ejercicio, porque admiten que es algo que no conocen bien de los jóvenes... y tal vez prefieren no recordar de sí mismos. Lo importante aquí es reconocer la centralidad del tema y la importancia de investigarlo con los jóvenes con los que trabajan. Porque el horizonte que cada uno percibe determina mucho su accionar actual.

Los que sí se animan con el tema coinciden en dos aspiraciones que fueron claves en su propia juventud: independizarse de la familia y “encausar la vocación”, descubrir qué es lo que uno debía / quería estudiar y llevarlo adelante. Ninguna de estas cosas parecen dominar las aspiraciones juveniles de hoy. Los jóvenes, dicen los educadores, aspiran a “ser

alguien”, pero no hay un componente vocacional y académico fuerte en la mayoría, no es el estudio y el trabajo los que parecen proporcionar el reconocimiento social deseado.

En todo caso, dicen, son otras las vocaciones dominantes: el deporte y la música aparecen como “carreras” más atractivas. Los medios contribuirían a esto, al difundir una imagen del “éxito” ligado principalmente a estas áreas. Y la escuela pierde, otra vez, la competencia.

Aún las aparentes líneas de continuidad no serían tales. El amor sigue siendo importante, pero para muchos jóvenes no constituye un proyecto de largo plazo sino sólo una experiencia a vivir y descartar. ¿Amor líquido como diría Bauman (2005)? También la aspiración de “mayor libertad” tiene una referencia muy distinta para quienes vivieron su juventud bajo la dictadura militar de los 70 y 80 que para los jóvenes de hoy, que sólo protestan contra la autoridad paterna y materna. Vivir el momento y resolver las cosas “ya” parecen sus aspiraciones cotidianas, sin los grandes sueños de otras generaciones.

Más que la ropa, el consumo, la música o las palabras, serían los horizontes de aspiración y la concepción del futuro lo que diferenciaría a las generaciones. Pero, preguntamos, ¿hay tanta homogeneidad generacional como para hablar, en este plano, de “los jóvenes de hoy” o “los de antes” como algo único, indiferenciado? ¿O las trayectorias imaginadas pueden ser un diferenciador importante entre los jóvenes de una misma generación? (cfr. Serrano 2000). Y, en todo caso, ¿no es tal vez el fracaso de aquellos “grandes sueños” parte de la explicación de los “pequeños sueños” de hoy? Aquellos barrocos modernos trajeron estos lodos posmodernos...

Como se ve, entonces, esta herramienta simple se limita a explorar en los recuerdos de los adultos y en su conocimiento de los jóvenes. Pero alcanza para iniciar una reflexión y un debate muy ricos. Ayuda a compartir y ordenar conocimientos grupales, estimula el

deseo de conocer más e investigar sobre los mundos de los jóvenes, genera hipótesis ricas para explorar y cuestiona hipótesis instaladas como verdades para muchos.

Docentes y educadores: ¿escolarización y educación?

Como ya dije, en esta etapa buscamos la presencia simultánea de docentes del sistema educativo formal y de quienes trabajan con jóvenes en espacios “no formales”, muchos de ellos no incluidos en la educación formal.

Una de las primeras cosas que constatamos fue una tendencia fuerte de estos últimos a juzgar muy críticamente a los primeros. En su mirada, los docentes “formales” tendrían muy poco que aportar a una “verdadera” educación: ellos se limitan a domesticar a sus alumnos, con métodos antiguos y autoritarios. Una educación auténtica, que estimule la creatividad y la criticidad, está en otro lado, fuera del sistema educativo formal. En las experiencias innovadoras de las ONG, en la educación popular y su búsqueda de responder a los verdaderos intereses de la gente.

Por nuestra parte aportamos entonces elementos que respaldan esta postura, pero también otros que la cuestionan o matizan. En el primer sentido trajimos palabras de Carlos Calvo (1997), que propone distinguir entre educación y escolarización. La educación, dice Calvo, es el “proceso de creación de relaciones posibles”, en tanto la escolarización es la “repetición de relaciones preestablecidas”. El término “relaciones” refiere tanto a las relaciones entre conceptos como entre personas. La escolarización es un dispositivo que repite una y otra vez las mismas relaciones conceptuales: causa y efecto, hechos relevantes e irrelevantes, correcto e incorrecto. Y también repite las mismas relaciones entre personas:

maestros que saben y alumnos que no saben, jefes que ordenan, docentes y alumnos que obedecen.

Un espacio educativo sería, en cambio, aquel en que es posible plantearse relaciones nuevas: cuestionar y repensar jerarquías conceptuales y causales, verdades y juicios dados. También un espacio donde se puede aprender unos de otros: estudiantes de maestros, pero también maestros de estudiantes y estudiantes entre sí. Y todos pueden aprender de las múltiples realidades sociales. Pero la escuela se aísla atrincherándose en sus reglas y sus currículos, convirtiéndose en una “simuladora de la realidad educacional”(Calvo (1997:4).¹⁰²

Los propios docentes “formales” de algún modo respaldaron esta tesis de un modo dramático, literalmente. En efecto, en este y otros talleres propusimos a los participantes dramatizar situaciones en que los jóvenes aparecieran interactuando entre sí y con adultos en distintos espacios: la calle, la casa, el aula “formal”, el centro educativo “no formal”.

Las escenas de aula repitieron una y otra vez un esquema similar:

- Suena un timbre de entrada. Los alumnos y el profesor entran a clase.
- Hay un gran ruido: varios estudiantes conversan entre sí, gritan, se paran. El docente intenta hacerlos callar, a veces con medidas disciplinarias, pero no lo logra.
- El docente entra en el tema de la clase, a pesar del ruido. La mayoría se muestra totalmente desinteresada y aburrida. Algún estudiante muestra cierto interés –casi siempre una mujer– pero sufre la censura de sus compañeros.
- Suena el timbre de salida y se termina la clase.

¹⁰² Vale la pena revisar en el capítulo 1 la cita más completa del texto de Calvo, que también usamos en el curso – taller con los educadores.

Aunque la escena sea una caricatura que exagera rasgos negativos de los estudiantes, del docente y de la situación, creo que es muy significativa como expresión del malestar docente del que venimos hablando. Allí emergen muchos de los fantasmas y miedos que todos llevan dentro. Al menos para los docentes que presentan la escena, el aula ha perdido sentido como espacio educativo. Se vive como un simulacro, un “como si”: el docente hace como si enseñara, los estudiantes hacen como si aprendieran. Ambos saben que nada de eso está sucediendo. Entre timbre y timbre no hay realmente ninguna enseñanza y ningún aprendizaje.

No se trata entonces de la enseñanza autoritaria tradicional, vertical. La inercia arrastra y muchos docentes intentan continuar con el modelo tradicional, pero no logran hacerlo funcionar, ni en el plano del aprendizaje ni en el de la “disciplina. Lejos estamos de la descripción de Foucault en que el espacio educativo es un dispositivo disciplinador. No se produce ni una disciplina de los cuerpos ni un disciplinamiento epistemológico, en que el poder del saber impone qué y cómo conocer (cfr. Foucault 1977). Por el contrario, domina la “indisciplina” y la anomia. No se trata tampoco de un bullicio creativo: el desinterés y el aburrimiento dan el tono a la escena y no aparece en el horizonte una propuesta pedagógica alternativa.

Si mantuviéramos la idea de que la escuela es un aparato ideológico del estado (Althusser 1974) o un dispositivo de reproducción social (Bourdieu y Passeron 1979), deberíamos admitir que el modo en que lo hace, aquí y ahora, resulta muy peculiar. En efecto, no es por lo que enseña sino por lo que no enseña. No es por lo que disciplina sino por la desvalorización que perciben los estudiantes y los propios docentes: nada de lo que allí pase vale demasiado la pena.

Muchos estudiantes también tienen una visión parecida. Poco antes se había estrenado un cortometraje realizado por adolescentes de clase media que tiene muchos puntos de contacto con estas escenas: *Jaula 8* (Dodecá 2004). La vimos también con los educadores en el taller. El título alude al Aula 8 de un liceo, en cuya puerta alguien agregó una J al rótulo indicador (*JAula 8*).

La película articula dos historias: la de un alumno que llega tarde al liceo y lo que está pasando en el aula a la que intenta llegar. Allí un profesor dicta una aburrida clase, que no parece interesarle ni a él mismo. Los estudiantes no lo escuchan y hacen otras cosas: dibujan, escucha música con auriculares. Algunos deciden irse e incitan a los demás a hacerlo. Se van escapando de a poco por una ventana, sin que el docente lo advierta hasta que no queda casi nadie. En ese momento llega el alumno rezagado. El profesor lo mira con desazón. Los alumnos escapados están en la calle todos juntos. Parecen casi tan aburridos como en clase.

Es interesante este final, que dio lugar a muchas polémicas. Los estudiantes no tienen tampoco una propuesta alternativa. Ni parecen alegres o contentos por haberse escapado. ¿Tal vez porque sienten que la escuela sigue siendo necesaria, aunque no sea *esta* escuela? ¿Tal vez porque el aburrimiento es una condición propia de los adolescentes –al menos de estos adolescentes de clase media–, independiente de la escuela? Si así fuera el problema ya no es pensar una pedagogía del oprimido, sino una “pedagogía del aburrido” (Corea y Lewkowics 2004).

Las escenas en que los educadores representaron interacciones en el ámbito familiar tenían un tono similar a las de aula ya mencionadas: caos, intento fallido de los adultos por imponer límites. No sólo la escuela habría perdido su lugar sino también la familia. Esto

abonaría también la tesis de un proceso general de “destitución”, de desfundamiento de las instituciones (Corea y Dusthatzky 2001, Corea y Lewkowics 2004).

Volveré en el capítulo final sobre estas cuestiones. Aquí quiero retomar la rivalidad entre los “docentes formales” y los “educadores no formales”. En primer lugar, como se ve, hay un grupo de “docentes formales” inquietos: su malestar docente los ha llevado ya a una mirada crítica sobre la escuela y sobre su papel. Es lo que los lleva a espacios como este que ofrecimos. Hay allí una “masa crítica” para empezar a repensar la escuela.

Pero veamos ahora a los educadores no formales. En particular los que trabajan en un conjunto de instituciones estatales y no gubernamentales. Según la mirada de algunos de ellos su práctica sería una alternativa al agotado sistema escolar. Sin duda hay allí una enorme riqueza de experiencias, una capacidad innovadora que muchas veces no se encuentra en el sistema educativo formal. Pero, como fuimos viendo, esta postura tiene también algunos problemas.

Un primer problema surge del tipo de crítica al espacio educativo formal. En muchos casos proviene de quienes cuestionan al sistema educativo por su carácter autoritario, disciplinador (Foucault), por la violencia simbólica que impone (Bourdieu y Passeron 1979), por su carácter “bancario” (Freire 1980). Pero, como vamos viendo, estas características parecen, al menos, desdibujadas en nuestras aulas juveniles del siglo XXI.

Un segundo campo de problemas tiene que ver con la ubicación de lo “no formal” en general y de estos espacios educativos juveniles en particular: centros juveniles, casas jóvenes, etc. Sus propios protagonistas mostraron luces y sombras de este tipo de experiencias.

Veamos por ejemplo la escena que representaron en el curso taller:

- Un día en un centro juvenil barrial. Los educadores conversan sobre Carlos, un joven que falta desde hace tiempo. También falta un trozador de leña, herramienta importante para el trabajo con el grupo de jóvenes.
- Llegan los jóvenes, que saludan con afecto y confianza. Al rato llega Carlos, gritando. Viene con una bicicleta que compró hace poco y muestra con orgullo. Dice que no la puede dejar en la casa porque se la pueden robar.
- Aparece la madre de una joven a buscarla, gritando porque su hija no volvió a dormir a la noche anterior. La joven se resiste. Un educador intercede, le explica que “queremos hacer todo un trabajo” con ellos. La invita a quedarse un rato. Ella accede a regañadientes, pero entonces algunos jóvenes protestan: si la madre se queda ellos se irán. La madre se va, muy enojada.
- Un educador propone abordar el tema de la violencia y el de la responsabilidad. Este último sería especialmente útil para Carlos, dice, y menciona el trozador que falta.
- Otro joven dice que ya se sabe quién se lo llevó, pero el educador dice que no necesariamente tiene que ser así. El joven le pregunta a Carlos con qué plata compró la bicicleta y éste admite que la canjeó por el trozador.
- Se dividen en grupos. Uno va a trabajar en la huerta y el otro va a tener clase de informática.

Se notan rápidamente las diferencias con el sistema formal. El centro juvenil aparece como un espacio donde lo afectivo y el trabajo manual tienen un lugar mucho más importante que en el sistema formal. Donde hay una búsqueda sistemática de una educación más horizontal y participativa. Donde los contenidos se construyen atendiendo necesidades y demandas de los jóvenes. Donde la comunidad y la vida entran y no se les cierra la puerta: al contrario, todo se incorpora y se aprovecha como oportunidad educativa.

Comenta entonces uno de los participantes del taller:

“¿Se van o los echamos del sistema formal? ¿Por qué no aplicamos esas herramientas de los espacios informales en el espacio formal, si muchos de nosotros trabajamos en los dos lugares? ¿Por qué las usamos después que los echamos del sistema formal?”

Habría entonces más conexiones entre los dos espacios de lo que parecería. Por un lado porque muchos educadores transitan por ambos. Por otro porque lo “no formal” cumple con frecuencia un papel compensatorio, recogiendo a los “caídos” del sistema y muchas veces intentando que vuelvan a él, procurando “reinsertarlos”.

El papel de estos espacios juveniles institucionalizados pero “no formales”, puede tener además mucho de gueto: un modo de contener y controlar a los jóvenes más “difíciles”, interactuando entre sí pero aislados del resto. Un espacio, además, donde se diluyen los límites entre legalidad e ilegalidad, donde conductas consideradas delictivas y no delictivas alternan con naturalidad (cfr. Trajtenberg 2005). En la escena presentada, por ejemplo, el robo del trozador no parece tener mayores consecuencias.

Por otro lado el lector no puede verlo ni oírlo, pero todo el tono de la representación era autoparódico: los educadores mostraban una gran capacidad de reírse de sí mismos. La risa apuntaba sus dardos sobre todo a un aspecto que suele ser considerado de los más fuertes de este tipo de centros: el esfuerzo en lo metodológico. Una metodología que pone el acento en los procesos y el largo plazo, pero parecer fracasar en los resultados y se ve desbordada en el corto plazo: embarazo adolescente, delincuencia juvenil, violentos conflictos familiares.

Incluso, se preguntan algunos, hasta donde lo “participativo” no es un modo más sutil y profundo de disciplinamiento: “No sé si al final no les estoy armando yo su sueño, si será su sueño realmente o es algo que yo les estoy imponiendo...”

En efecto, estos espacios suelen plantearse como objetivo una inserción laboral que no dejará de ser frágil y a una vuelta a un sistema educativo que no puede darles otra cosa que lo que ya los expulsó (Trajtenberg 2005).

El ejercicio en torno a las generaciones ayudó a compartir / cuestionarse la propia mirada sobre los jóvenes. Incentivó el deseo de mirar de nuevo y mejor. Observando, preguntando, escuchando, investigando.

Tras las escenas y el debate iba quedando claro que si la escuela es vivida como una simulación hay que buscar salidas. Los espacios educativos “no formales” ofrecen pistas para eso, pero también dudan de su sentido.

Finalmente se iba viendo cómo ambas búsquedas pueden y deben articularse: entender mejor a los jóvenes y repensar la educación. ¿Por para qué sirve un liceo, una escuela técnica o un centro juvenil sino para ellos?

8. OTRAS MIRADAS: JOVENES, COMUNICACIÓN Y ESCUELA

Tras partir de sus conocimientos y vivencias, el segundo momento de nuestro itinerario con los educadores en esta etapa implicó incorporar otras miradas. Algunas venían desde las ciencias sociales, otras desde los propios jóvenes, como se verá. Para mí implicaba, además una vuelta a las búsquedas iniciales que reseñé en el capítulo 1, pero ahora con otra perspectiva. Por un lado por lo vivido en la primera etapa del trabajo de campo; por otro porque se trataba de presentar un conocimiento útil para el debate con y entre los educadores.

Un primer aporte se centró en el tema del cuerpo, a partir de un trabajo anterior que no incluiré aquí. Se trata de una mirada histórica sobre distintos aspectos: el control de los cuerpos que significó la invención de la adolescencia como etapa vital, las “reglas de urbanidad” y otros mecanismos de distinción social a través del cuerpo, el papel del deporte en distintos sectores sociales, la tensión entre liberación y control sexual, las luchas feministas y el cuestionamiento de los roles de género tradicionales, el cuerpo juvenil como objeto y señuelo de consumo, etc. (Kaplún 2004).

Una segunda línea de aportes para el debate apuntó directamente a la cuestión de las culturas juveniles. La tercera, derivada en parte de esta, se centró en los medios de comunicación y la comunicación en la escuela. Y finalmente una “vuelta a la escuela” para pensar la educación.¹⁰³

¹⁰³ No fue este estrictamente el orden seguido durante el taller, donde con frecuencia hubo un ir y venir entre las vivencias de los educadores, el aporte desde otros lugares y el debate colectivo.

Culturas juveniles: mapas, árboles y bosques

Igual que en la primera etapa no quería construir a priori una cartografía de los jóvenes. Pero sí me pareció útil compartir algunas de las que otros y nosotros mismos hemos ido construyendo. Y, antes que eso, las categorías o herramientas conceptuales para construir esos mapas, algunas de las cuales venían circulando entre los educadores y otras no, como pudimos comprobar.

Hay una serie de conceptos y temas que cruzan la literatura de las ciencias sociales sobre los jóvenes. Por un lado términos como tribus y culturas. Por otro un conjunto de elementos que permitirían definir los diferentes tipos en cada caso: códigos, estéticas, trayectorias, etc.

Tribus, culturas, identidades

En muchos autores los conceptos de tribus y culturas aparecen usados indistintamente. O se opta por uno u otro para hablar, aparentemente al menos, de los mismos fenómenos: la cultura punk o la tribu punk, según quién la describa. Y muchos suelen reconocer que se trata de términos poco operativos, sobre los cuales no hay consensos claros respecto a su contenido y límites (cfr: Filardo 2002: 6). Haré con todo un esfuerzo de clarificación.

Tribus. Quizás fue Michel Maffesoli (1990) quien más contribuyó a difundir el concepto. Maffesoli plantea que, en las sociedades posmodernas, estarían emergiendo nuevas formas de sociabilidad que escapan al individualismo dominante agrupándose ya no en torno a grandes organizaciones sociales, políticas o religiosas sino en torno a afinidades electivas: gustos musicales, estéticos, deportivos, etc. Se trataría de nuevos modos de estar juntos, fuerte y cálidamente, aunque también efímeros y cambiantes. Este “neotribalismo” con-

Tampoco las páginas que siguen reflejan el modo preciso en que trabajamos estos temas allí. Hay

tribuye a un reencantamiento de lo social: son formas de dar sentido a la existencia cotidiana, especialmente en las grandes ciudades donde el anonimato y la falta de vínculos parecían instalados. En este sentido se trataría de experiencias “religiosas”, que buscan re-ligar a las personas unas con otras.

Para el caso específico de las tribus urbanas juveniles, algunos autores las entienden como formas de resistencia u oposición a la imagen del joven “legítimo”, heredero del sistema social. También marcan su oposición, más o menos consciente, a la juvenilización de la sociedad, a la mercantilización de lo juvenil como la imagen ideal del hombre y la mujer de toda edad. (Margulis y Urresti 1998:18). Se trataría entonces de grupos marginales, alternativos a la corriente dominante, que ejercen un modo “no político” de hacer política, por fuera de las estructuras partidarias tradicionales. Algunos ponen en duda este carácter resistente: de hecho muchas “tribus” parecen perfectamente integradas y reproductoras del sistema social (cfr. Costa et. al 1997). Otros, finalmente aplican el término a cualquier grupo que comparta ciertos gustos, rituales y espacios: una barra de esquina, un grupo musical, etc.

Culturas juveniles. El uso del término cultura en plural se generalizó especialmente a partir del desarrollo de la antropología, para aludir a las diferencias en los modos de vivir y significar el mundo según origen étnico o nacional (cfr. Cucho 2002). El término se extendió luego hacia la sociología y el estudio de las sociedades nacionales: culturas urbanas y rurales, de determinadas clases sociales o comunidades locales, etc. O, como también prefirió llamárselas, *subculturas*, para indicar que comparten elementos comunes con la cultura del conjunto de una sociedad. La llamada Escuela de Chicago, a partir de los años 20 en Estados Unidos, desarrolló un intenso trabajo de este tipo y el término se extendió a

aquí un reordenamiento y una elaboración en función de este texto.

cada vez más áreas: subculturas de los homosexuales, de los delincuentes... y por supuesto de los jóvenes. Los *cultural studies* ingleses, por su parte, a partir de los años 60 se centran especialmente en el estudio de las culturas populares, sus procesos de construcción de sistemas de valores y universos de sentido, con especial atención a los mecanismos de dominación y resistencia (Mattelart y Neveu 2002:37).

Reguillo (2000:55) distingue entre grupos, colectivos y movimientos juveniles, en una graduación según su organicidad y movilización más o menos explícita en torno a un fin o conflicto. Y reserva la noción de culturas juveniles para el “conjunto heterogéneo de expresiones y prácticas socioculturales juveniles”. Por contraste, una determinada cultura juvenil tendría entonces un cierto grado de homogeneidad en sus expresiones y prácticas socioculturales. Sin embargo, subraya Reguillo (2000:59), “estamos ante una heterogeneidad de actores -que se constituyen en el curso de su propia acción-, y prácticas que se agrupan y se desagrupan en microdisidencias comunitarias”. Finalmente utiliza el término “identidades juveniles” o “*identidades socioculturales*” para nombrar “la adscripción a una propuesta identitaria: punks, taggers (...) etc.”

Algunos autores, además, utilizan la noción de “*contracultura*”, para referirse a una serie de grupos o movimientos juveniles (cfr. Agustín 2004). Un movimiento contracultural sería aquel que cuestiona las reglas de juego del campo cultural y propone eventualmente otras posibles (cfr. Bourdieu 1988: 82-94). Pero con frecuencia estos movimientos son neutralizados, por ejemplo al comercializarse y aceptar una parte clave de las reglas establecidas, perdiendo así su filo crítico. Lo que nació como contracultura cuestionadora se convierte en moda integrada al sistema.

Como se ve, varias denominaciones se confunden y mezclan. En algunos casos se alude al pequeño grupo y en otros a los elementos comunes a muchos grupos e individuos. Unos acentúan el carácter de resistencia o contracultural, otros la heterogeneidad y ambivalencia de prácticas y representaciones. Para unos, finalmente, las denominaciones sirven sólo para nombrar a algunos agrupamientos juveniles y para otros a todos los jóvenes.

En este último sentido es claro que la noción de tribus parece menos abarcativa que la de culturas: no todos los jóvenes pertenecen o se identifican con alguna tribu. Y, si bien algo similar puede suceder con el término cultura, parece más viable usarlo para referirse a cualquier joven o grupo de jóvenes, en tanto todos tienen prácticas y representaciones en común y diferenciales. Esto parece importante para los educadores, que necesitan profundizar en la comprensión de todos los jóvenes con los que trabajan y no solamente de aquellos que sobresalen por su autoidentificación y actuación identitaria “fuerte”. Como planteé en la primera etapa, necesitamos entender mejor las muchas y cambiantes *maneras de ser joven*, y no sólo las más visibles.

Finalmente me parece importante no usar a priori ninguna denominación valorativa del tipo “contracultura”. Creo que es importante tratar de leer cómo ciertas prácticas y representaciones pueden tener un carácter de resistencia o cuestionamiento a lo establecido, a lo hegemónico, pero no darlo por supuesto antes de verlas funcionando en situaciones concretas. Lo que en un lugar y momento resulta cuestionador no lo es en otro contexto geográfico e histórico. Más aún: con frecuencia un mismo movimiento suele ser una mezcla ambigua de elementos cuestionadores y conformistas, resistentes y adaptados.

Señas de identidad

Más allá de mi preferencia por el término culturas juveniles para pensar en y trabajar desde la educación, me parece interesante mostrar las categorías específicas que distintos investigadores¹⁰⁴ utilizan para hablar de las diferentes tribus, culturas o subculturas¹⁰⁵ y los resultados que producen.

Constitución. Aquí suele hablarse de origen de clase, origen étnico y género. En los dos primeros casos se puede afinar las categorías. Por ejemplo: nuevos pobres urbanos, migrantes, etc. En el último hay un reconocimiento generalizado de que faltan estudios que aclaren el tema y muchos de los grupos estudiados parecen integrados principalmente por hombres. A veces se incorpora también la edad: cuál es rango habitual de edades de quienes integran el grupo.

Sentido de identidad y pertenencia. Se plantean aspectos como la autoidentificación, los modos de nombrar al grupo y a sus miembros, la relación con otros grupos (de afinidad, hostilidad, indiferencia), la relación entre los miembros (más o menos estrecha, con presencia de liderazgos más o menos fuertes, etc.). Varios autores subrayan la idea de “comunidades emocionales” propuesta por Maffesoli (1990), para aludir tanto a la fuerza afectiva del grupo como a su fragilidad: lo que los une puede desaparecer o cambiar rápidamente.

Construcción de símbolos y signos propios. Suelen incluirse aquí la indumentaria y accesorios, los adornos y usos del cuerpo (pelo, tatuajes, piercings, etc.). También la música.

¹⁰⁴ Tomo en cuenta aquí principalmente los trabajos de Reguillo (2000), Cerbino (2000), Serrano (2000), Filardo (2002), Silva (2002), De León (2004), y el mío propio. Ningún autor utiliza todas estas categorías, se trata más bien de un intento de ordenar el conjunto que emerge de sus investigaciones y textos.

¹⁰⁵ Para no tener que aclarar cada vez si se habla de tribus, culturas, subculturas, etc. utilizaré simplemente la expresión *grupo*.

ca consumida y producida, que suele ser una marca identificatoria clave, al punto de dar nombre a muchos grupos. Puede ser, además, uno de los puntos de contacto global con otros grupos similares en el mundo. Y finalmente los códigos verbales y gestuales, los rituales. Pueden incluir la escritura y la imagen (fanzines, graffitis). Como ya he planteado puede –y suele- suceder que se adopten todos o parte de estos rasgos sin que exista un sentido fuerte de pertenencia o sin ser reconocido por otros miembros del grupo como parte del mismo, estableciéndose entonces diferencias entre “auténticos” y “disfrazados”. Algunos autores analizan elementos de este campo junto con otros del siguiente cuando hablan de “socioestéticas” (Reguillo 2000:99). Muchos grupos, observan, realizan una “dramatización fuerte” de su identidad, “una expresividad fuerte entendida como formas sensuales especialmente marcadas de ser y mostrarse” (Filardo 2002:110). Una cierta sobreactuación que ayuda a distinguirse y hacerse reconocibles, incluso para sí mismos. De allí la necesidad de mostrar de modo ostensible ropa, objetos o rituales.

Prácticas y formas de sociabilidad. Entran aquí las formas de socialización e integración al grupo, el aprendizaje de sus códigos y rituales, incluyendo drogas preferidas y formas de uso. También los niveles jerárquicos o funcionales entre los miembros y las relaciones de género, raza, clase. Los espacios de encuentro, la apropiación o generación de espacios nuevos, los usos del tiempo “libre” –prácticas deportivas, festivas, etc- y los eventos que concentran la energía del grupo: la fiesta rave, el partido en el estadio, el recital de rock. Los medios de comunicación y consumos culturales en general, las formas de habitar el espacio virtual, los diversos modos de conectarse con lo global. También el trabajo, el estudio y la familia, aunque estos espacios sociales “tradicionales” han sido más abordados por los estudios cuantitativos generales sobre los jóvenes y mucho menos por los cualitativos que estudian tribus o culturas juveniles. Una atención especial suele recibir la vio-

lencia interna o externa: de qué tipo, hacia quién se dirige. Este tema está especialmente presente en los estudios sobre pandillas (cfr. Cerbino y Cevallos 2003, Cruz 2006), pero suele aparecer en muchos otros.

Visión de mundo, proyecto, propuesta de acción. La visión general sobre la realidad próxima y lejana, los temas motivadores y movilizadores, los temas que generan rechazo más o menos activo. Los proyectos individuales: la visualización de la propia trayectoria, el imaginario como adultos. Y los proyectos colectivos: la dimensión ideológica y política, los metarelatos dominantes. Lo político y la política: miradas de clase, género y raza; miradas sobre el estado, los partidos, las organizaciones sociales.

Trayectorias, listas y mapas

Más allá de lo descriptivo muchos autores han centrado su preocupación interpretativa en estos últimos puntos. Se preguntan si los jóvenes son efectivamente “apolíticos”, como sostienen muchos y parecen decir ellos mismos, o en verdad “practican una denegación de la política altamente política” (Beck 1999). Algunos coinciden en esto último, pero reconocen que los grupos y movimientos juveniles juegan más en el terreno de las tácticas que de las estrategias, según la expresión de Michel de Certeau (1995:45). Aunque la discusión refiere a los “disidentes” más que a los “integrados” (Reguillo 2000:31), las lecturas sobre el eje adaptación / resistencia en las prácticas juveniles suele ser clave. Retomaré este tema en el capítulo final.

Pero también me parece interesante subrayar la cuestión del proyecto personal, de la visualización de la propia trayectoria. Cuando se insiste en que “no hay futuro” en la perspectiva de muchos jóvenes, se alude no sólo a un futuro como “humanidad” o como “socie-

dad” sino también individual, aunque este proyecto se piensa distinto si hay otros con quien compartirlo. Así por ejemplo, Serrano (2000) estudia las culturas juveniles a partir de lo que denomina “mapas vitales”, o trayectorias (imaginadas) de vida y muerte. Para el caso colombiano, identifica cinco tipos básicos en los discursos de los jóvenes:

Los caminos de la vida. Vivir es cumplir una misión, aunque no se la conozca con precisión: se está vivo por algo. Se aprende todo el tiempo, se pasa por etapas y escalas, hay que progresar, salir adelante aunque sea difícil.

La vida es vivir... y por tanto hay que vivir la vida, disfrutar cada momento, pero también sufrir cuando toca. Siempre intensamente, más allá de toda responsabilidad.

Vivir la muerte. Sobre todo en jóvenes que viven situaciones de pobreza y violencia cotidiana, hay un buscar la muerte, pensarla, desecharla, presentirla. Se vive muerto, “con la lápida a la espalda”, y entonces “es cuando se muere que se vive” (Serrano 2000:24)

El aburrimiento. Se vive con una permanente insatisfacción, saturación, hartazgo. La decepción y la desilusión son la constante: no hay sueños ni metas que valgan la pena.

Morir al mundo para nacer en Cristo. Muchos jóvenes que vienen de alguno de los mapas vitales anteriores son atraídos por ciertas iglesias cristianas y cambian radicalmente discurso y prácticas. Deben morir al sí mismos para ser salvados en la divinidad. Y a partir de allí hacen una afirmación constante de la vitalidad.

Me parece que este tipo de enfoque aporta cosas bien interesantes para entender las culturas juveniles y para actuar desde el espacio educativo. No refieren sólo a ciertas tribus o grupos sino que abarcan a un amplio número de jóvenes.

Se trata, me parece, de miradas complementarias a los mapas de identidades socio-culturales, como los construidos por Reguillo (2000a y b) en México o la descripción de seis tribus urbanas de Montevideo coordinado por Filardo (2002). Veamos con un poco de

detenimiento este último, que era el antecedente de investigación más cercano con el que contábamos al comenzar este trabajo y era conocido, al menos como referencia, por varios de los educadores participantes de esta etapa.

Electrónicos. La descripción coincide con la de otras similares en otras partes, lo que no es casual, porque se trata de uno de los grupos más “globalizados”. Entre los rasgos más visibles aparece la constelación de géneros musicales electrónicos, las grandes fiestas (rave) en que cada uno baila solo y como quiere, la creación cultural de los DJ, la “tecnofilia”, el uso de drogas de laboratorio. En su visión del mundo hay una distancia crítica del sistema y cierto pragmatismo en el uso de sus ventajas, que pueden aprovechar por su origen social medio-alto. La sigla PURA resume sus ideales: Paz, Unidad, Respeto y Amor.

Skaters. Otra tribu con fuerte marcas globales. Alrededor del deporte, su aprendizaje y perfeccionamiento constante gira la vida de los skaters. Un deporte visto y vivido como alternativo a lo establecido (el fútbol por ejemplo). La música que los acompaña –hip-hop– marca también un cuestionamiento a una sociedad conservadora. Pero la escuchan sobre todo en inglés y alimentan un lucrativo negocio mediático y de ropa e implementos deportivos. Han ido ocupando diversos espacios urbanos hasta conquistar uno propio, en el caso de Montevideo: el skatepark, construido por el Municipio de la ciudad. Al extenderse la moda y oficializarse su lugar, muchos reivindican el skate “auténtico” y vuelven al barrio. No hay aquí consumos importante de drogas.

Hardcore punk. El género musical coincide una vez más con la denominación del grupo, también global. La marihuana es la droga preferida y muchos mantienen un vegetarianismo militante. Su origen social es medio-bajo pero escolarizado. Al menos a la altura que lo investigó el equipo de Filardo (2000-2001) se percibía una gran ambigüedad: discurs-

so radical de rechazo a lo establecido y fuerte resignación, con la convicción de que nada podrá ser cambiado

Malabares. El cuerpo se convierte en poderoso vehículo de significación, los malabares y la ropa de muchos colores sorprenden a un Montevideo sobrio y gris. Arte y juego, ska, reggae, candombe y marihuana, los unen en buena medida a la gran corriente de los *hipillos* uruguayos. Aunque son mayoritariamente de clase media, los hay humildes, varios de los cuales han hecho del malabar un medio de vida.

Comaparsa tamborilera. Un tipo de grupo tradicional, pero que se ha nutrido con sangre nueva. El candombe, ritmo afrouruguayo que incorporó tempranamente a los blancos, ahora recibe el aporte de grupos juveniles. En este caso es muy importante la localización barrial. El grupo de base puede ser pequeño, pero cuando sale tocando se suman muchos más, vecinos del barrio. Mayoritariamente de sectores pobres, pero se entrevera algún universitario y surgen también comparas de barrios de clase media (y más) y hasta desfilan en las Llamadas, durante el Carnaval. Y aunque todos son “hermanos”, allí se tensan las rivalidades cotidianas.

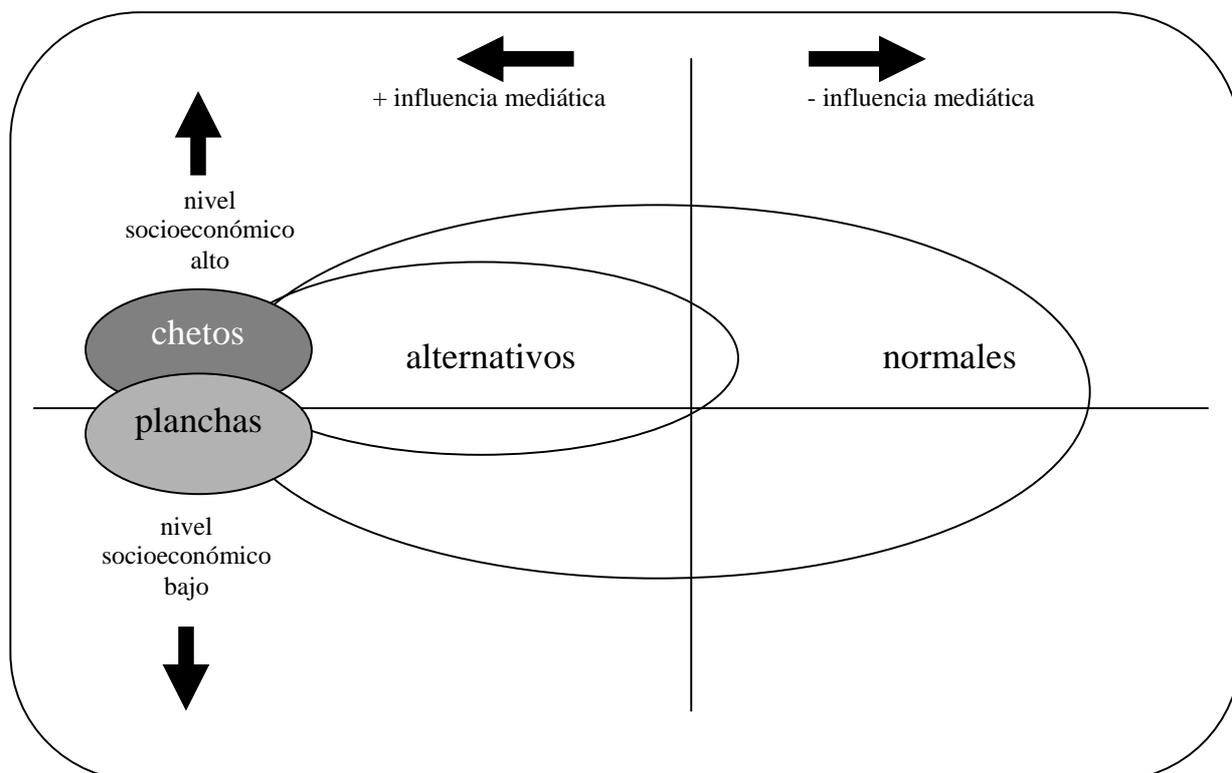
Hip hoperos. En este caso se trata de grupos uruguayos, que cantan principalmente en español sus propias canciones. Los que investiga el equipo de Filardo son de un barrio obrero tradicional. Rechazan las expresiones comercializadas y recuperan mucho del espíritu original del género, con un discurso social crítico y una identificación fuertemente local y nacional. Con afinidades de izquierda y mucha insistencia en ser “iguales” a la mayoría de los jóvenes (“normales”, “comunes”), aunque su aspecto los destaque del conjunto.

Obviamente no se trata de un mapeo completo de tribus montevidéanas, ni lo pretendían sus autores. Pero desde la publicación del libro (2002), comencé a escuchar entre jóvenes que lo habían leído que “ahí faltan cosas importantes”: no estaban los hipillos, ni

los planchas, ni los chetos. No eran sólo ausencias en una lista necesariamente incompleta. Lo que estaba en cuestión era más bien el criterio para mapear, el ojo para ver. Por un lado el concepto de “tribu”, potente para ver algunas cosas, pero no otras. Que reforzaba además la búsqueda de lo “alternativo”, disidente o nuevo, pero no permitía pensar sobre lo “adaptado” y las permanencias. Tal vez en la construcción de este mapa había una mirada desde cada grupo, pero faltaba un diálogo entre ellos y con otros jóvenes que no integran ninguno. O quizás había un detenerse en los árboles –sin duda necesario y útil- sin poder ver bien el bosque, el conjunto.

A fines de 2004, cuando estábamos todavía en la primera etapa de nuestro trabajo, supimos de otro equipo que estaba investigando el tema, pero desde una perspectiva bastante más cercana a la nuestra. Un grupo de sociólogos estaba terminando y publicó poco después los resultados de una investigación en torno a “Cultura juvenil y educación media superior en Uruguay”(De León et. al. 2004). Habían realizado entrevistas, grupos de discusión con estudiantes y observación de la vida cotidiana en liceos de distintos lugares del país. El estudio estaba focalizado en el bachillerato y no pretendía generar estrategias de investigación y acción colectiva, pero había ido en busca de la mirada de estudiantes con o sin tribu y los había puesto a dialogar entre ellos. Sus conclusiones en este tema (y también en otros, como plantearé luego), sugerían que lo que habíamos visto en un par de casos no era muy diferente del conjunto. Por eso los invitamos también a exponer parte de su trabajo en el curso - taller y en el encuentro final.

El mapa que proponía este equipo era el siguiente:



En la categoría “alternativos” incluyen “Hippies, Punkies, Darkies, Rastas, Electrónicos, Surfers, Skaters y Deportistas” (De León 2004: 120). Seguramente esta última enumeración es, nuevamente, incompleta y discutible. Sobre todo la idea de agruparlos y hacerlo bajo ese rótulo. ¿Qué tienen en común deportistas y punkies? ¿Alternativos a qué y en qué sentido? Pero, como aclaran los autores, lo que intenta reflejar es la ubicación de los propios jóvenes frente a la cuestión, el mapa que ellos se hacen, al menos desde la tríada que articula buena parte de las relaciones entre ellos: chetos-planchas-normales.

El mapa sugería, además, dos coordenadas clave para pensar. Por un lado un aspecto socioeconómico, por otro uno sociocultural: la influencia de los medios de comunicación en la configuración de las culturas juveniles. Sobre el primer aspecto concuerdo básicamen-

te. Ya he planteado varias cosas en capítulos anteriores y lo retomaré al final. Sobre el segundo, la cuestión de los medios, tengo diferencias que se verán en el siguiente apartado.

Territorios mediáticos y comunicación escolar

Dos razones me llevaron a incluir este punto en el trabajo con los educadores. Por un lado la idea generalizada entre ellos y en estudios como el recién mencionado de que los medios de comunicación tienen una responsabilidad central en la construcción de las culturas juveniles. Por otro la relación conflictiva entre escuela y medios de comunicación, que emerge con frecuencia en el discurso docente. Repasaré entonces, como repasé con ellos, miradas sobre este tema que, desde el campo académico, han buscado ir más allá de efectos mecánicos y polarizaciones simples. Y también algunas formas de conectarlas con las vivencias de los educadores.

De la aguja al receptor

Desde mediados del siglo XX la reflexión teórica y la investigación empírica en el campo de la comunicación incorporaron la cuestión de los efectos de los medios en las audiencias. Desde la perspectiva funcionalista la primera tendencia les atribuía un poder casi absoluto: los medios influían directa y decisivamente en sus audiencias. O, en todo caso, podían hacerlo si se lo proponían y diseñaban adecuadamente sus mensajes. Se planteó incluso que no habría propiamente comunicación si no se logra el efecto buscado. El llamado “paradigma de Lasswell” (1979), define la comunicación por la cadena lógica “quién dice qué a quién con qué efectos”. El esquema conductista de estímulo adecuado - respuesta esperada sirvió de base para pensar los medios y desarrollar sus estrategias. Estas perspectivas configuraron una postura teórica de tipo “aguja hipodérmica” (De Fleur y Ball Ro-

keach 1982:221): los medios son capaces de “inyectar” ideas, valores, conductas en las audiencias.

Desde las teorías críticas hubo, inicialmente, una posición simétrica a la anterior. Por un lado la Escuela de Frankfurt, al menos en el planteamiento inicial de Adorno y Horkheimer (1971) visualizó a “los medios masivos como una institución homogénea y unilateralmente influyente al servicio de la explotación y la dominación capitalista” (Torrico 2000:14). La “industria cultural” es, en esta visión, una productora y distribuidora de bienes masificados y masificadores, que degeneran “la cultura”. Los medios son uno más de los aparatos ideológicos de estado (Althusser 1974). En América Latina las corrientes críticas sumaron a esta conceptualización la de imperialismo cultural: los medios son, además, los encargados de difundir y garantizar la dominación ideológica neocolonial. Las investigaciones apuntaban principalmente a mostrar la estructura de propiedad de los medios y la orientación ideológica de sus contenidos.¹⁰⁶

Como se ve ambas corrientes comparten una visión similar sobre el poder de los medios y sobre la forma en que este poder se ejerce. Esta visión, sin embargo, no era unánime casi desde el comienzo. Entre los funcionalistas, por ejemplo, tuvo amplia aceptación la “teoría de los dos pasos”, que mostraba como la influencia de los medios no suele ser directa para la mayoría de la gente, sino que éstos influyen en líderes de opinión, que tienen a su vez influencia sobre muchas personas (cfr. Schram 1965). Posteriormente la teoría de los “usos y gratificaciones” planteó que los medios satisfacen las necesidades conscientes de los miembros de las audiencias, e invirtió la pregunta sobre “qué le hacen los medios a la gente” por “qué hace la gente con los medios” (Torrico 2000:15).

¹⁰⁶ Véanse por ejemplo los primeros trabajos de Mattelart y Dorfman (1972, 1976). Cfr. también Kaplún 2001.

En las corrientes críticas también había muchos matices. Benjamín (1980, 1982), por ejemplo, criticó a los frankfurtianos como Adorno el no comprender las posibilidades de democratización y desacralización del arte que abría la industria cultural, exploró los cambios en la percepción de la gente a partir de los medios masivos y reivindicó el placer y el entretenimiento como dimensiones necesarias de la cultura. Tardíamente empezó a recuperarse el pensamiento de Gramsci que, a partir del concepto de hegemonía, mostraba que la dominación no es pura coerción sino que requiere la creación de un consenso activo de los subalternos, lo que lleva a incluir mucho “de abajo” en lo que viene “de arriba” (cfr. Portelli 1973).

Todos estos enfoques ayudan a mirar ya no sólo los medios sino también los receptores –y la relación entre ambos-, abriendo un campo de estudio hasta ese momento casi ignorado. Entender cómo en la vida cotidiana se construyen los significados que la gente atribuye a los medios y sus mensajes pasó a ser el foco de atención de muchas investigaciones. Entender las tácticas con que la gente “sin poder” enfrenta las estrategias de las instituciones “con poder” y pensar a los receptores más bien como usuarios de los medios (cfr. Michel de Certeau 1995).¹⁰⁷ En los Cultural Studies británicos es quizás donde más se avanzó en la investigación concreta sobre el papel de la cultura –o de las subculturas- en las lecturas que cada uno hace de los mensajes mediáticos (cfr. Williams 1972). O, como propone luego Jesús Martín Barbero (1987) desde América Latina, el papel de la trama cultural y las mediaciones cotidianas en la re-construcción de los mensajes.

Por esta vía algunos llegaron al extremo de atribuir un poder total a los receptores, capaces de resignificarlo todo y de incidir decisivamente en el contenido de los medios. Se

comenzó reconociendo la presencia de lo popular en lo masivo, las marcas de antiguas matrices culturales en los formatos comerciales –como el melodrama en el teleteatro-, etc. Pero en ciertas visiones culturalistas (populistas dirían algunos) se acabó por darle una preeminencia total a lo cultural frente a las estructuras económicas y políticas de los medios, olvidando la notoria diferencia de poder entre medios y audiencias. Una mirada que termina, contentándose “con la modesta libertad del zapping” (García Canclini 1995:115), identificándose con su objeto de estudio (Follari 2002:136) al punto tal de servirle de justificación: la televisión le da a la gente lo que ella quiere ver -parecen decir-, que no es otro que el argumento de quienes controlan los medios.

Entretanto, junto a estas miradas críticas y “críticas de la crítica”, en América Latina se desarrolló un rico trabajo práctico –no siempre teorizado- de generación de alternativas comunicacionales: comunicación alternativa, comunitaria, popular, etc. (cfr. Simpson 1981). Algunas fueron tributarias de la tradición leninista: lo importante era el cambio de contenidos, la transmisión del pensamiento revolucionario o transformador. Con frecuencia utilizaron un discurso binario (obreros/capitalistas, etc.) y un estilo panfletario, de audiencia limitada. Otros se plantearon aprovechar los recursos del marketing y la publicidad, como si éstas fueran instrumentos neutros al servicio de cualquier proyecto. Otros, finalmente, cuestionaron a fondo la teoría funcionalista y desarrollaron un tipo de comunicación que busca romper con el modelo difusionista, entendiendo al receptor y su cultura pero buscando también que éste fuera emisor, poniendo énfasis en el carácter dialógico de la comunicación humana (Dubravcic 2002, Kaplún 2001, 2006).

¹⁰⁷ En la construcción de esta mirada desde los receptores han resultado útiles también aportes como los de Heller (1985) sobre la vida cotidiana, los de Foucault sobre la microfísica del poder (1979) y los de Bourdieu sobre la importancia de la situación en la realización de los habitus (1972).

De la apretada síntesis anterior creo que queda claro que las teorías de tipo “aguja hipodérmica” hace mucho que no se sostienen, ni el campo funcionalista ni el crítico. Los medios tienen un poder, es cierto, pero este poder funciona de modos complejos, y la gente y su cultura tienen que ver en ello. Los medios son una pieza clave en la construcción de hegemonía, pero no determinan directa y unívocamente la conducta de la gente.

Sin embargo la “mirada hipodérmica” sobrevive con fuerza en el diálogo cotidiano de mucha gente. En particular entre los educadores, que sienten en los medios una competencia “desleal”. La televisión –especialmente ella- aliena, estupidiza, desinforma, genera falsas necesidades... ¿Qué hacer entonces frente a semejante poder? La crítica acaba en impotencia.

Para superar esa impotencia es necesario matizar la mirada. Aunque no hay una respuesta única, como muestra el recorrido teórico de más arriba, lo primero es salir de la omnipotencia mediática. Un buen modo de hacerlo es empezar por reconocer las propias prácticas de consumo, las secretas seducciones de los medios en todos nosotros (Torres 1997). Un primer ejercicio útil es compartir los *usos* que cada uno hace del televisor. Para eso, en primer lugar, hay que lograr un clima de sinceridad en que todos puedan admitir que ven más televisión de la que suelen reconocer. La pregunta interesante entonces no es tanto qué miran sino para qué. “Para desenchufarse”, es la respuesta que más se repite entre los educadores (y entre casi cualquier adulto). “Miro cualquier cosa, cuanto ‘menos contenido’ mejor...”, confiesa un docente. Otros usos suelen permanecer más ocultos, pero podemos mencionarlo nosotros: el televisor compañía, que mitiga la soledad y se mantiene encendido aún sin mirarlo, o la niñera electrónica para los hijos.

Lo que surge de este ejercicio puede leerse desde la teoría de “usos y gratificaciones” de los medios, aunque indagando en zonas que esta corriente no parece haberse plan-

teado, explorando las “tierras incógnitas de la recepción televisiva” (M Kaplún 1996), esas zonas grises que no implican una complicidad activa del receptor pero tampoco una mirada crítica. Que dicen más sobre el que mira que sobre lo que ve. Este tipo de uso “distráido”, no directamente ligados al contenido -que en este caso importa poco- sugiere que las necesidades a las que responde el consumo televisivo no son, necesariamente, “falsas necesidades”. Usar la TV como ansiolítico o compañía habla de nosotros y de la sociedad, de nuestra ansiedad o nuestra soledad, tanto o más que de la propia televisión.

¿Falsas necesidades?

Un segundo abordaje para el trabajo con educadores es problematizar, justamente, y la idea, muy extendida entre los críticos, de que los medios en general y la publicidad en particular generan “falsas necesidades”¹⁰⁸. Sin duda los medios, en un sistema centralmente comercial y sostenido con publicidad, cumplen una función clave en la aceleración del consumo, reasegurada con la obsolescencia planificada de productos que duran poco para que podamos consumir otros (Packard 1964). Pero, nuevamente, vale la pena preguntarse por las necesidades psicológicas y culturales a las que apelan los medios en general y la publicidad en particular. Un segundo ejercicio útil, entonces, es reconocer cuáles son las necesidades a las que apela habitualmente la publicidad (M. Kaplún 1989): sexualidad, estatus, naturaleza.... Casi siempre cosas que poco tienen que ver con el producto a vender, pero mucho con las necesidades insatisfechas de los receptores. Esto es justamente lo que descu-

¹⁰⁸ La distinción misma entre contenidos publicitarios y no publicitarios puede ser cuestionada, en tanto la publicidad directa o indirecta invade aún los espacios no publicitarios. No sólo por la vía de promociones en medio de programas o aparición de marcas en medio de filmes -que por cierto muchas empresas pagan como publicidad- sino sobre todo difundiendo ciertos estilos de vida y consumo como los únicos posibles y/o los más deseables.

brieron los estudios motivacionales sobre los que se construyó la publicidad moderna (Dichter 1970). Si distinguimos entre *necesidades* y *satisfactores* (Max Neef 1986) podemos decir entonces que la publicidad no genera necesidades inexistentes sino que aprovecha necesidades humanas muy reales para canalizarlas hacia satisfactores que, esos sí, pueden ser “falsos”, en tanto difícilmente satisfagan la necesidad original. Así, por ejemplo, necesidades como las de afecto, reconocimiento, identidad, pertenencia, sexualidad, etc., no son falsas. Pero los satisfactores ofrecidos para ello pueden dejarnos tan insatisfechos como antes. Un pantalón o unas zapatillas deportivas de cierta marca son “seudosatisfactores” de las necesidades de identidad o reconocimiento. Aunque también esto podría cuestionarse: efectivamente cumplen su función, aún en el plano meramente simbólico, que tal vez es el único que importa en este caso. Y especialmente en el mercado juvenil.

En todo caso lo que este tipo de análisis sugiere es que el consumo –para el consumidor- intenta satisfacer necesidades que trascienden ampliamente el mero valor utilitario, y que hay detrás otras necesidades humanas tan importantes como aquellas. Necesidades que es preciso conocer y entender, incluso –y sobre todo- si se quiere proponer otros satisfactores y otras formas de vida “no consumistas”. Este reconocimiento será de gran utilidad para el trabajo educativo y para todo proyecto de transformación social. Es un modo concreto de entender cómo los medios trabajan sobre la complicidad activa del receptor y cómo contribuyen en la construcción de hegemonía. Sugieren, además, que toda construcción contrahegemónica tiene que tener en cuenta lo que aquella ha sabido comprender e incluir de las necesidades de los subalternos.

Se entienden de otro modo entonces los mitos y estereotipos –desde el superhéroe salvador al negro o latino delincuente- o la supervivencia de relatos tradicionales, -como el de la Cenicienta y el melodrama en las telenovelas-. Estos mitos, estereotipos y narrativas

pueden ser leídos desde los mensajes y también desde los receptores, que encuentran en ellos entretenimiento, sí, pero también justificación para mucho de lo que viven y sienten... e ilusiones para seguir viviendo.

Por otro lado mirar *desde* los receptores puede ser también mirar *con* ellos. Y comprobar entonces que los mismos contenidos son vistos de modos diferentes por unos y otros, dependiendo de sus condiciones concretas de vida, las tramas socioculturales en las que está insertos, las mediaciones desde las que reciben, interpretan y usan el contenido de los medios. La misma telenovela, consumida en sectores sociales, edades, género, etnias o ámbitos geográficos diferentes, puede adquirir significados distintos en cada caso (Fuenzalida y Hermosilla 1991). Entender estos modos de significar ayudará a entender los medios, pero también y sobre todo a entender a la gente que los consume, incluidos nosotros mismos.

Jóvenes, medios y mediaciones

En el caso particular de “la juventud” lo primero será, nuevamente, descartar la homogeneidad y pensar en “las juventudes”. Lo ya dicho para el caso específico de la música vale para los medios en general. No hay *una* música juvenil, ni un consumo homogéneo de medios y mensajes, ni un solo tipo de mediaciones en la recepción. Las telenovelas son vistas por una proporción importante de jóvenes mujeres de sectores populares urbanos, en tanto MTV tiene su mejor audiencia entre los varones de sectores medios y altos. Se puede mirar televisión abierta con toda la familia en el único aparato de una vivienda precaria, apenas dividida por cortinas interiores. Que no es lo mismo que ver, solitariamente o con amigos, la televisión de pago en uno de los tres televisores del hogar, en la habitación de un adolescente de clase media.

Algunos estudios generales, aunque corren el riesgo de homogeneizar nuevamente la visión sobre los jóvenes, señalan de todos modos varias cosas interesantes. Por un lado, en lo que se refiere al consumo, aunque la televisión domina ampliamente el mercado infantil, no domina tanto el juvenil. A partir de los 15 años, la radio e internet crecen en participación (Arriagada 2005, Kaplún 2007). Por otra parte, del lado de las mediaciones, estudios como el de Pindado (2005) muestran que los pares juegan un papel más relevante que los propios medios (y mucho más que la escuela, como era previsible) como fuente confiable de información sobre la mayor parte de los temas que importan a los jóvenes. Esto no significa que los medios no sean importantes, pero sí que adquieren significado relevante para los jóvenes en función del diálogo con otros jóvenes y no de modo aislado. Y también con otros adultos que son para ellos referentes fuertes: algunos familiares... y algunos educadores. Esto muestra que la batalla por el sentido no está sólo en la pantalla, sino alrededor suyo, en los hogares, en el diálogo entre los jóvenes en la calle. Y también en la escuela esta batalla puede darse. Valga como ejemplo lo relatado en el capítulo 4 sobre los jóvenes de Malvín Norte, cuya valoración de la cumbia villera pareció cambiar en el proceso de trabajo con ellos.

La invitación a los educadores trasciende entonces el espacio del taller. Se de saber qué, cómo y con quién oyen y ven los jóvenes concretos los medios y sus mensajes, con quiénes interactúan en torno a sus contenidos. Contamos todavía con pocas investigaciones de este tipo (Cogo y Gomes 1998, Macassi 2001), pero está al alcance de cualquier educador conversar con sus alumnos, ver y oír junto con ellos, invitarlos a simular situaciones de recepción y uso de medios, etc.

Comunicación y escuela

Para que este tipo de intervención sea posible creo que hay que desbloquear algunos problemas en torno a la relación escuela – medios. La concepción de “aguja hipodérmica” señalada más arriba lleva a muchos docentes y escuelas a aislarse de los medios que serían, globalmente, dañinos y se han vuelto una escuela “paralela”, donde se desaprende mucho de lo que la “verdadera” escuela enseña. Si ella transmite ciertos valores –críticos, solidarios, etc.- la televisión transmite los contrarios –acríticos, individualistas, etc.-. Si aquella enseña un adecuado manejo del lenguaje, la televisión lo empobrece y deforma. Los medios serían, entonces, una especie de Penélope electrónica, que desteje de tarde lo que la escuela tejió de mañana. Frente a ello, se piensa, los educadores deben redoblar sus esfuerzos por ofrecer algo diferente, que contrarreste lo más posible estos dañinos efectos, manteniendo a la escuela como uno de los pocos ámbitos incontaminados de medios. Este tipo de visión entiende poco el papel de los medios en la vida cotidiana de los jóvenes, ahondando –o intentando ahondar- la distancia entre vida y escuela. Y priva a la escuela de toda intervención crítica en torno a los medios.

Otra forma habitual de relacionarse con los medios desde la escuela ha sido verlos como instrumentos para el trabajo educativo. En las pedagogías tradicionales se los utiliza para la transmisión de contenidos, como materiales didácticos de apoyo. El video en el aula, por ejemplo, permitirá mostrar realidades lejanas o ilustrar el discurso docente. Estas innovaciones “modernizan” la escuela sin cambiar sus bases pedagógicas (Martín-Barbero 2001). En las pedagogías conductistas y tecnicistas, los medios pueden también sustituir total o parcialmente al docente como organizadores de la actividad educativa, con herramientas de evaluación automatizada, estandarizando la enseñanza y evitando la “distorsión”

del docente, visto como principal “ruido” en los procesos educativos (Skinner 1970, Huer-go 2000). Este tipo de concepción es casi simétrica de las de rechazo a los medios y en buena medida tributaria también de las teorías de aguja hipodérmica. Si los medios son tan poderosos, no habrá mejores educadores que ellos.

Una perspectiva crítico-dialógica puede proponer un abordaje diferente. Por un lado, en vez de intentar aislarse del ambiente mediático en que viven los educandos, la escuela se abrirá, por ejemplo, a la música y las imágenes de los jóvenes. Sin demonizarlas a priori, pero posibilitando una mirada crítica sobre ellas, como sobre el resto de su vida. Porque si se trata de abrir la escuela a la vida de los estudiantes, los medios son, sin duda, parte importante de esa vida.

En esta perspectiva suelen usarse dos caminos complementarios. Por un lado, el de la “educación para los medios”, apuntando a una “lectura crítica” y una “recepción activa” de los medios de comunicación (Hermosilla y Kaplún 1987). Por otro lado la “educación para la comunicación” (Aparici 1994), que apunta a potenciar la expresión a través de los medios, facilitando la apropiación de sus lenguajes y técnicas. La primera línea trabaja sobre el receptor en tanto tal, la segunda busca posibilitarle ser también emisor. Ambas se complementan, porque una vez que se conoce desde adentro la producción de los medios, crece la capacidad crítica sobre ellos. Y, a su vez, trabajar específicamente sobre esta capacidad crítica enriquece la capacidad de expresión a través de los medios. En vez de decir “no escuches esa música”, se dice “oigamos todo y creemos nuestra propia música”. No se trata solo de medios o mediaciones sino de “medioacciones” (Torres 1997).

Trabajar con los lenguajes gráficos, sonoros, audiovisuales o multimediales, saca a la escuela de su aislamiento escritocéntrico y la conecta con la vida cotidiana de los jóvenes

y de los propios adultos, que vivimos todos en una mediásfera (Debray 2001), en una ecología comunicacional (Barbero 2001) que la escuela parece ignorar.

Pero además, potenciar la expresión de los estudiantes puede tener importantes consecuencias pedagógicas e institucionales. Por un lado porque, al hacer lugar a las voces de los estudiantes empiezan a activarse un conjunto de interacciones que favorecen el aprendizaje. Ya no es sólo el profesor el que sabe y habla; otros saberes y palabras se ponen en juego: entre estudiantes, de los estudiantes hacia el docente, entre la escuela y su entorno. Puede ser el primer paso para subvertir todo el dispositivo comunicacional de la escuela, cuestionando las relaciones institucionalizadas en las que se sustenta. A veces se empieza a trabajar con *medios* en la escuela y se acaba repensando la *comunicación* en ella. Entender la comunicación como interacción y diálogo y no sólo como transmisión de información tiene consecuencias mucho mayores en el terreno educativo que usar o no el video o la computadora en el aula. Como ya planteé en el capítulo 1, repensar el modelo comunicacional es también repensar el modelo pedagógico, y viceversa.

¿Conectados a qué?

En lo anterior no he hecho mención específica al caso de internet. Aunque mucho de lo dicho puede extenderse a ese caso, parece necesario hacer algunas referencias específicas, en tanto la reflexión en torno a la red de redes telemáticas tiene algunas características particulares respecto a la de los medios en general. También aquí lo que estaría en juego es el modelo comunicacional y no solamente un medio de comunicación. Se sostiene que, a diferencia de todos los medios anteriores, basados en la comunicación unidireccional de un polo emisor hacia muchos receptores, estaríamos ante la posibilidad de intercambio bi o multidireccional de muchos hacia muchos. Si la comunicación mediada masiva de tipo

broadcasting fue la marca del siglo XX, la marca del siglo XXI sería la comunicación “en red”, que tanto puede ser masiva como grupal, colectiva, comunitaria o interpersonal. Aunque su potencialidad dialógica es evidente hay muchas dudas sobre en qué medida estas potencialidades se están desarrollando y se desarrollarán: también aquí hay grandes corporaciones que disputan y consiguen grandes audiencias, y la mayoría de los usuarios se limitan a “bajar” contenidos pero nunca “suben” nada a la red.

Los jóvenes son, en proporción, los principales habitantes de ese enorme país llamado internet, de ese mundo virtual del ciberespacio. Pero no está tan claro qué territorios son los preferidos y cómo los habitan. Ni si todos los habitan de igual forma. Desde el que juega en red con sus amigos en el cibercafé de un barrio periférico al que chatea desde su casa de clase media, con computadora propia y banda ancha, puede haber usos y usuarios muy diferentes. Jugar, bajar música o videos, mirar pornografía, comunicarse con amigos o intentar conseguirlos, parecen ser los usos juveniles más habituales.

¿Y estudiar? Ese no parece ser un uso muy relevante de la red para los jóvenes. Claro que es frecuente usar internet como una gran biblioteca, caótica pero más amable que muchos bibliotecarios. Pero muchos docentes se quejan, no sin razón, que sus estudiantes bajan, cortan y pegan, a veces sin siquiera leerlos, materiales de muy dudosa pertinencia y calidad con los que cumplen fácilmente con tareas domiciliarias que, de este modo, pierden sentido. Otros, al contrario, se asustan o alegran de que sus estudiantes saben ahora mucho más que ellos de algunos temas, sobre los cuales tienen un rápido y enorme acceso a información. Que predomine uno u otro uso depende mucho de las capacidades de búsqueda, selección y análisis de información. Y el desarrollo de estas capacidades probablemente tiene relación con factores familiares y escolares y no tanto del solo acceso a internet.

Se ha planteado también que internet cambia la forma misma de pensar, razonar y aprender. De un pensamiento lineal estaríamos pasando a otro en red. El hipertexto y los links rompen la lógica lineal en que las palabras forman frases, que forman párrafos, que forman textos. Ahora, en cambio, en medio de un texto lineal surgen ramas, de las que pueden derivar otras, volviendo o no al punto de partida. Para algunos esto enriquece enormemente las posibilidades de pensar, comprender y aprender, para otros corre el riesgo de hacernos perder en la deriva de la navegación electrónica. El problema, a mi juicio, estriba en que las aperturas son valiosas si también encuentran cierres, provisorios y que pueden volver a abrirse, pero cierres al fin. Algún texto capaz de expresar una convicción de verdad, aún precaria y revocable (cfr. Kaplún 2001).

En la discusión específica sobre el uso de las “nuevas” tecnologías en las aulas estos temas aparecen también. Para algunos, la navegación errática exagera la cultura del zapping y los estudiantes son cada vez menos capaces de mantener la atención por períodos que no sean muy breves. Quieren hacer zapping con sus profesores y navegar rápidamente por los distintos temas, sin sumergirse en serio en ninguno (cfr. Corea y Lewkowicz 2004). Para otros su acceso a información y su pensamiento flexible, son potencialidades que la escuela debe aprovechar y potenciar, incorporando las NTIC con fuerza en todos los sistemas educativos. Algunos llegan a ver a las NTIC como la varita mágica democratizadora de las comunicaciones y revolucionadora de la educación. El discurso de muchos programas de “conectividad”, incluso, parecer sugerir que basta con que todos estemos conectados para que la pobreza desaparezca: acabar con la brecha digital equivale a acabar con la desigualdad social (cfr. Nicol 2005).

Personalmente, creo que sí hay potencialidad importantes de la NTIC en el campo educativo. Pero este camino de poco servirá si no hay cambios en el modelo pedagógico –

comunicacional que se pone en juego. Porque las computadoras e internet pueden usarse, en las pedagogías tradicionales y conductistas, como biblioteca, modo de transmisión de información o dispositivos de entrenamiento. Y en las pedagogías constructivistas y crítico-dialógicas pueden usarse sobre todo como herramientas y espacio para la construcción y apropiación colectiva de conocimientos y relación con el mundo fuera de la escuela. Como lo muestran varios programas de “informatización escolar” o “conectividad educativa”, puede repetirse otra vez un gesto modernizador inútil que deje un nuevo cementerio tecnológico, de aparatos de uso escaso o irrelevante para el aprendizaje, de rápida caducidad si no se mantienen y renuevan y con costos muchos mayores que en oleadas anteriores como la del video. Pero también es cierto que hay buenas posibilidades y ejemplos que muestran cómo las herramientas informáticas, diseñadas, elegidas y usadas con cuidado, pueden servir como palanca de apoyo o ayuda eficaz para impulsar cambios pedagógicos de fondo (Kaplún 2005 a y b).

La visión de los docentes con los que trabajamos en el curso - taller mostraba la convicción de que muchos de sus estudiantes han encontrado en la computadora e internet un mundo del que se han apropiado rápidamente, al que dedican mucho tiempo y usan en una simultaneidad difícil de asimilar para los adultos: chatear, bajar música, mirar correo y jugar, todo a la vez. Y, al mismo tiempo, una comprensión, tal vez resignada, de que la educación no tiene allí un lugar importante, al menos en relación a las propuestas del sistema formal. Así lo graficaron en una pantalla donde, mientras se despliega esa multitarea de entretenimiento y comunicación, van a parar a la papelera de reciclaje los profesores, la institución educativa y los contenidos curriculares (ver Anexo 6). Una metáfora para ilustrar la lejanía entre el mundo educativo y el tecnomundo juvenil.

¿Culturas mediadas?

Quiero volver, finalmente, a la cuestión de la influencia mediática en las culturas juveniles, en referencia al mapa propuesto por De León de páginas atrás. Ellos plantean que la conformación de las subculturas juveniles está ligada a la capacidad de incidencia de los medios en diversos aspectos:

- “a) la adopción de metas de consumo y conductas orientadas por efecto demostración.
- b) la producción de identidad y diferenciación centrada en la esfera de las apariencias y en un tipo de comunicación basada en la esfera íntima, centrada en el intercambio emocional como clave de la vida social ‘auténtica’.
- c) la ampliación de las posibilidades lúdicas de uso del tiempo libre.
- d) la ampliación de la versatilidad y la capacidad de manejo de códigos lingüísticos respecto de ámbitos y contextos muy diferentes.
- e) la generación de motivaciones y expectativas sobre el uso del repertorio de medios.” (De León et. al 2004:100)

A mi entender todos estos aspectos inciden sin duda en la vida de los jóvenes, con los matices ya señalados respecto a temas como el consumo. Lo que no me parece pertinente, en cambio, es la relación que establecen entre la conformación de subculturas y la influencia mediática, como proponen en su mapa. Allí parecen decir que los “normales” están poco influidos por los medios, los “alternativos” más influidos y los chetos y planchas más aún. Esto podría ligarse especialmente al punto a) (los patrones de consumo) y, sobre todo al b) y su referencia a producciones de identidad y diferenciación centradas en las apariencias.

Creo que, en efecto, muchos jóvenes encuentran en los medios una fuente casi inagotable de elementos para su construcción de identidad. Y, en algunos casos, estos pueden articularse en “identidades de guardarropa”, que pueden ponerse y sacarse a gusto. Esto podría atribuirse a algunas de las culturas “alternativas”, en el mapa ya citado. Ejemplos de este tipo aparecen en el capítulo 3: los jóvenes que cambian su apariencia y su etiqueta identificatoria según el día y el ánimo: “hoy me levanté punk”. Sin embargo no me parece que esto funcione para todas las subculturas. Sobre todo no funciona para el caso del extremo del mapa: ser plancha o cheto conlleva una marca de clase y es mucho más que una identidad de apariencia: “plancha se nace, no se hace”, según sus propios términos. Y aún disfrazarse de cheto o plancha no parece atribuible a una influencia mediática sino, en todo caso, a las mediaciones sociales, a la interacción con los pares y el contexto, como también se ve en los capítulos 3 y 4. Usando sí elementos de los medios, pero que los propios medios ponen en circulación a partir de una construcción cultural que no crearon sino que captaron y potenciaron. Como ya planteé antes, la cumbia villera no genera planchas sino los planchas cumbia villera. Claro que su difusión masiva a través de los medios tiene a su vez efectos socioculturales importantes, en tanto visibiliza, legitima, y posibilita nuevos usos –y por otros usuarios- de esos elementos simbólicos.

De la civilización a la interculturalidad

Como planteo en el capítulo 1, la idea de interculturalidad puede ser útil para pensar los problemas en juego en el espacio educativo y construir alternativas de acción pedagógica. Recuerdo brevemente lo dicho allí:

- El espacio educativo es un espacio de encuentros y desencuentros entre culturas: las de los jóvenes entre sí y con las de los adultos y la cultura escolar. Los educadores necesitan construir alternativas pedagógicas capaces de dialogar con las culturas juveniles.
- La pedagogía crítica ofrece caminos en este sentido, especialmente a partir de la idea del diálogo de saberes. Pero tal vez sea necesario profundizarla, revisando la (des)calificación de algunos saberes como mágicos, ingenuos, etc.
- La cuestión no es –no debería ser– “tolerar” las diferencias, en un multiculturalismo a lo Benetton, en que todas los colores caben. Tampoco una interculturalidad que sólo busca incluir a las “minorías” en “la sociedad” sino un diálogo profundo en que unos y otros puedan repensarse, cuestionando las desigualdades que los atraviesan y la homogeneización cultural que empujan los procesos de globalización.
- Esto implica también repensar la escuela como agente de construcción cultural, cuestionando qué cultura es la que allí se transmite y se crea.

En el diálogo con los educadores este último punto resultó central y vuelve la discusión a un lugar “anterior”. Me refiero a que, en el debate de las ciencias sociales, la antropología o los estudios culturales, la discusión sobre lo cultural hace tiempo que abandonó la idea de una única cultura legítima, la llamada “cultura culta”. Sin embargo en el terreno educativo este debate parece todavía necesario.

En efecto, en el diálogo con los educadores surge, una y otra vez, lo que podríamos llamar una postura “civilizatoria”, que estuvo en el origen de buena parte de los sistemas educativos latinoamericanos. Sistemas que buscaban, según sus propios fundadores, civilizar a los “bárbaros” transmitiéndoles “la cultura” -es decir la cultura occidental, europea principalmente- volviendo útiles y productivos a los ciudadanos.

El dilema que planteaba Sarmiento (1845) entre civilización y barbarie se resolvería, a su criterio, en buena medida con educación. Y es interesante señalar que, tanto la obra educativa de Sarmiento, en Argentina, como la de José Pedro Varela, en Uruguay – estrechamente vinculados- hablan explícitamente de “educación popular” (cfr. Sarmiento 1849, Varela 1874). De hecho en nuestro país el término educación popular aparece, en el discurso de los educadores y en el discurso social y político en general, como sinónimo de extensión del sistema educativo público “laico, gratuito y obligatorio”, según la expresión de Varela.¹⁰⁹

Este discurso civilizatorio ha calado muy hondo en los educadores y en la sociedad toda, incluidos los educadores “progresistas”. Muchos movimientos de cambio social coincidieron con este enfoque, empezando por los movimientos anarquistas y socialistas de principios del siglo XX, que desarrollaron a su manera discursos y prácticas pedagógico-políticas que tenía muchos puntos de contacto con estas ideas (cfr. Puiggrós 1984).

Igual que en Sarmiento, se combina allí un iluminismo positivista y un romanticismo social, que hacen del educador un “apóstol” que lleva la luz del conocimiento y la cultura a los desposeídos. Y aunque, a diferencia de la perspectiva liberal, el fin último no sea formar ciudadanos adaptados sino capaces de cambiar la sociedad, el repertorio cultural

¹⁰⁹ Para una mirada crítica sobre Varela y su obra educacional véase Barrán (1990).

propuesto no es muy diferente. Suele ampliarse hacia nuevos autores, pero su referencia principal es la cultura “universal”, es decir europea. Y no caben casi allí la producción cultural local popular ni, menos aún, la que los alumnos traen de sus casas.

Las aulas son, entonces, lugares donde aprender sobre los griegos y la ciencia occidental, Shakespeare o Mozart, los héroes patrios y la literatura nacional. Poco o ningún lugar tendrán allí el carnaval o la televisión, la literatura oral o el conocimiento tradicional sobre las plantas medicinales. Menos aún el rock y la cumbia villera, expresiones de “incultura”, “mal gusto”o, en todo caso, “cultura popular”.

Un tipo de argumentación en esta dirección es la que ya mostré en el capítulo anterior, del docente de teatro que sostiene que la tarea principal de la educación y los educadores es dar a los estudiantes “valores” –mayoritariamente perdidos en la sociedad actual- y abrirles un panorama cultural, trascendiendo su repertorio propio, que ellos ya conocen y suele aportarles más bien antivalores.

Como ya relaté, este docente, en el proceso del 2004 había, sin embargo, abierto la posibilidad de trabajar a partir del repertorio propio de los estudiantes, propiciando la creación colectiva de la obra teatral “Chetos y Planchas” ya mencionada. La obra fue presentada a los educadores del taller del 2005. Al terminar se produjo un diálogo entre los jóvenes actores y varios de los educadores presentes, que actualiza una vez más el debate. Obviamente ya no se trata de los gauchos matreros, salvajes, vagos y ladrones, que asolaban la campaña y preocupaban a Sarmiento o Varela. Ahora la preocupación son los planchas, vagos, drogadictos, violentos y ladrones, que asustan a la ciudad. Claro que las situaciones no son comparables... ¿O sí?

- (Educador) Los felicito porque actuaron muy bien. Esto que muestran es algo natural, un folklore¹¹⁰ que crearon para ustedes... Pero ¿cuál es el sentimiento de ustedes al mostrar esto? A mí como educador me preocupa cómo contrarrestar esto, la cultura plancha especialmente, que la veo todos los días en los jóvenes con los que yo trabajo. Y que es a la que va ir el Plan de Emergencia¹¹¹ ¿Ustedes lo ven como algo normal, natural, o lo ven como yo, que esa cultura que se está formando no es la que esperamos de un país productivo¹¹²?

- (Joven actor) Yo creo que la culpa no es de nosotros, de la juventud; ya viene de antes. Porque esta cultura de planchas y chetos es como es la sociedad: nos dividieron en pobres, ricos y clase media. Ahora la clase media y los pobres somos todos uno. Yo me visto así (como plancha) más allá de que sea actor, pero no soy un rastrillo [ladrón]. Cumplo mis ocho horas, tengo una hija y vengo a hacer teatro.... No es la culpa de nosotros; no sé si es del gobierno o de los padres, cómo los criaron...

- (Otro educador) ¿Ustedes cómo creen que nosotros deberíamos actuar? ¿En qué ven que fallamos que no podemos tener una relación más fluida con los jóvenes? ¿Por qué les parece que nosotros no podemos entender...?

- (Joven actriz) Yo creo que eso siempre fue así. Un docente nunca se llevó bien con un estudiante. Pero además yo creo que el uruguayo es cerrado en cuanto a culturas, le cuesta entender y aceptar al otro...

¹¹⁰ La denominación no parece casual. Folklore ha sido una de las maneras de distinguir a la cultura popular de la culta. Cfr. García Canclini (1990).

¹¹¹ Un plan de atención a la extrema pobreza que estaba por comenzar a funcionar por esos días, como una de las principales medidas del gobierno de izquierda recién iniciado. El Plan sería a término, por dos años, como modo de atender las consecuencias más negativas de la pobreza y sería luego sustituido por otros programas de más largo plazo.

¹¹² La idea de “país productivo” era otra de las principales consignas del nuevo gobierno. Aunque sin una definición demasiado precisa parecía aludir a un desarrollo agrario más intensivo y a la revitalización de una industria muy disminuida, pero también a la recuperación de una “cultura de trabajo” que priorizara la producción “real” más que las apuestas financieras y el “dinero fácil”.

- ¿Vos esperás un docente que te critique tu forma o que te entienda y a partir de ahí...?
- (Joven actriz) Obviamente que te entienda, porque si te critica nunca te vas a llevar bien, con un adulto ni con nadie.
- (Joven actor) El docente se tiene que adaptar al alumno y el alumno un poco al docente...

Como se ve sobre todo en la primera intervención, el nuevo marco político estaba presente. La preocupación del primer educador es “cómo contrarrestar” la cultura plancha, que sería enemiga de un “país productivo”, de una cultura de trabajo. El joven actor le responde desde dos lugares. Por un lado hace notar que, si algo hay que “contrarrestar” no es desde la educación y que, sobre todo, las expresiones culturales hablan desde una fractura social cada vez más profunda. En segundo lugar muestra una distinción entre estéticas y prácticas: “aspecto plancha” y “cultura trabajadora” no son necesariamente contradictorias.

Lo mismo podríamos decir respecto a los planchas y la izquierda. Como pudimos ver en Malvín Norte, muchos planchas votaron por la izquierda en las elecciones de fines del 2004. Una izquierda de origen obrero e intelectual que no acababa de sentirse cómoda con este nuevo sector de sus bases electorales.

La respuesta a otro educador de la joven actriz también abre la perspectiva más allá del ámbito educativo: a las típicas dificultades de relación intergeneracional (adulto-joven) e institucional (docente-estudiante) se le suma una escasa apertura cultural al diferente. Algo que, como bien la hará notar más tarde otro educador, también se da entre los jóvenes. Pero, parecen decir los jóvenes, el docente tiene que hacer un especial esfuerzo de comprensión y adaptación a aquellos con los que pretende trabajar.

Varios participantes del taller dirían después que estas respuestas de los jóvenes, aun con sus ambigüedades y contradicciones, los ayudaron a repensar su papel como educadores y el papel de la educación en general. Un aporte quizás más cuestionador que muchos textos académicos. Los ayudaba a pensar que el espacio educativo no es sólo el lugar desde donde cambiar al otro, enderezar al torcido (civilizar al bárbaro, diríamos). Es también un lugar para escuchar a ese otro. Para entenderlo en primer lugar, condición imprescindible para poder enseñar algo. Pero también es posible –y a veces necesario- aprender de él. De lo que tiene para decirnos sobre sí mismo, sobre nosotros y sobre la sociedad que compartimos.

Porque no hay “integración” social posible sólo integrando a unos en la lógica de los otros. Las escuelas y los centros educativos que trabajan con pobres, esas que operan en la frontera social de los excluidos o “destituidos” (Dusthasky y Corea 2002) son espacios privilegiados para pensar a una sociedad fracturada. Un problema del Plan de Emergencia al que se aludía es, precisamente, que muchos esperaron de él que “integrara” a los pobres, sin asumir que algo había que cambiar en el conjunto social (Mirza 2007).

¿Es posible pensar entonces la educación como “esfera pública” (McLaren 1998)?
¿Pensar en la escuela como un espacio de negociación cultural (Bruner 1997)?

Por un lado, y aún desde perspectivas críticas, la lógica civilizadora de la educación parece en parte inevitable. Si para Durkheim (1999:49) la educación es siempre la transmisión cultural de una generación a otra, para Bourdieu y Passeron (1979: 45-46), la educación es la transmisión cultural –indirecta, sutil y con relativa autonomía específica- de una clase social a otras, reproduciendo la desigualdad. La escuela ofrece a todos “la cultura” (burguesa), una ilusión de ascenso social (que básicamente no cumple) y una justificación de la desigualdad (se es pobre porque no se tuvo la inteligencia suficiente).

Sólo que, hay que reconocerlo, en ambos casos esta transmisión puede no alcanzar sus resultados. El aburrimiento y el (violento) desencanto son síntomas de que algo de eso sucede hoy y aquí: lo que dicen los adultos docentes interesa muy poco a los jóvenes, y lo que la escuela ofrece como ilusión social ya no es creíble para muchos. Entonces se la abandona e, incluso, se la agrede.

Por otro lado, como también muestra Bourdieu (1988), el “buen gusto” (burgués), se intenta educar en la escuela, pero sólo los “herederos” (hijos de la burguesía) serán capaces de manejar “la cultura” con verdadera solvencia. Los educadores, en su mayoría de clase media, pueden percibir esto en su propia experiencia personal. Quizás parte del malestar docente provenga también de allí: la sospecha de que cargan con una misión imposible y ajena.

Ayudar a explicitar esa sospecha –como hicimos en el taller, con la invalorable ayuda de esta intervención juvenil- puede llevar a indagar por sus causas y consecuencias. Y a poner en cuestión el modelo civilizatorio de la educación y la arbitrariedad cultural¹¹³ que ella establece.

¹¹³ Cfr. Bourdieu y Passeron (1979: 45-46)

9. HERRAMIENTAS DE ¿INVESTIGACIÓN? ¿ACCIÓN? ¿PARTICIPATIVA?

En el capítulo 1 planteé el marco de referencia general con el que he abordado todo este trabajo y en particular la cuestión del enfoque de investigación. El punto de partida, como dije allí, es la tradición latinoamericana de la investigación-acción-participativa (Fals Borda y Rodríguez Brandao 1986), enriquecida con otros enfoques: la investigación-acción educacional (Carr y Kemmis 1988), la investigación-implicación, de la sociología clínica (de Gaulejac y Roy 1993). También adelanté allí la importancia que le daría al taller como espacio de construcción colectiva de conocimientos y a las técnicas no exclusivamente verbales como herramientas de investigación.

Todas estas cosas fueron explicitadas en el trabajo con los educadores, en el curso - taller de 2005, como marco introductorio para lo que era una propuesta central de este taller: “salir” a investigar. Hacer de este espacio un motor de diversas prácticas de investigación lo más “activas” y “participativas” posibles. Y digo salir entre comillas porque sabía que en general investigarían en las propias instituciones donde trabajaban.

Participación de los educadores

La propuesta implicaba que serían los educadores quienes tomarían las decisiones sobre qué y cómo investigar, desarrollarían el proceso investigativo, analizarían lo descubierto, etc. Nuestra tarea sería aquí apoyarlos en lo teórico y metodológico en su trabajo.

Sabíamos que esto no era fácil e implicaba riesgos: el “nivel” de las investigaciones podía ser menor, al no trabajar con expertos investigadores. Pero había también en esto

apuestas valiosas y, sobre todo, necesarias a mi entender. La apuesta a superar la tendencia tecnocrática en que hay expertos que investigan, jerarquías que –en el mejor de los casos– toman decisiones a partir de estas investigaciones¹¹⁴ y educadores que aplican lo decidido: cambios curriculares o institucionales, etc.

Se trata entonces de una apuesta que apunta, como horizonte, a que el control de la educación esté en manos de “comunidades autocríticas de investigadores, incluyendo a los maestros, los estudiantes, los padres, los administradores y otros” (Carr y Kemmis 1988: 221), empezando en este caso por los educadores, como también sugieren Carr y Kemmis. Se trata de ayudar a “crear las condiciones bajo las cuales dichos participantes puedan asumir la responsabilidad colaborativa del desarrollo y la reforma de la educación” (Ibíd.).

Promover una actitud investigativa, facilitar la apropiación de herramientas para conocer la realidad de sus estudiantes y repensar las prácticas educativas, es un aspecto clave de la construcción de estas “comunidades autocríticas.” Seguramente el tipo de conocimientos generados sería diferente a los de la ciencia social académica: un vínculo más débil con la investigación previa y los debates teóricos y más fuerte con la experiencia docente. Un conocimiento con mayores posibilidades de incidir en las prácticas educativas, en tanto sería generado por los propios practicantes. En el mismo sentido que plantea el constructivismo en educación, se trata de conocimiento endógeno construido y no tanto de conocimiento exógeno transmitido.

Esto no niega el valor de la ciencia social académica, pero señala la necesidad de un diálogo crítico entre “saberes prácticos” y “saberes teóricos” (Barato 2005), buscando construir una praxis transformadora, una práctica crítica, en que ambos pueden cuestionarse y

¹¹⁴ Digo “en el mejor de los casos” porque también hay una enorme cantidad de investigaciones cuyo uso social no trasciende los ámbitos académicos.

aprender. El intelectual se vuelve más “orgánico” y los “orgánicos” más intelectuales, parafraseando a Gramsci. El espacio de nuestro taller conjunto era un dispositivo que podía permitir este tipo de diálogo.

Participación de los jóvenes

Había una segunda dimensión de lo participativo que podía ser más difícil de desarrollar y a la que también queríamos apostar: la posibilidad de involucrar a los jóvenes en la investigación sobre sus culturas. La posibilidad de investigar *con* ellos y no sólo *sobre* ellos. Por un lado para conocerlos desde sí mismos, como también se busca en los enfoques interpretativos y la investigación etnográfica (Guber 2001). Por otro para que, en una perspectiva de investigación-acción este involucramiento permitiera avanzar en cambios, tanto en la relación de los jóvenes entre sí como en con los educadores en el espacio institucional. Un paso más, en la construcción de esas “comunidades autocríticas” que no son –no deberían ser- sólo las de los docentes, sino también integrar a otros actores de la comunidad educativa.

Esto es complejo porque apunta a –y a la vez requiere- poner en cuestión la relación educativa tradicional, en que el docente ocupa el lugar del saber y los estudiantes el de la ignorancia. Pero esto quizás es más posible hoy, en que esa relación, en rigor, ya no se vive en las aulas: lo que sobrevive, en cambio, es más bien un simulacro educativo, que intenta pero no puede reproducir aquella relación, como ya he planteado antes. Simulacro que está, en buena medida, en la raíz del malestar docente. Reconocer explícitamente que los estudiantes tienen algo que enseñar a los docentes y que docentes y estudiantes pueden apren-

der y pensar juntos, puede ser un primer paso para reconstruir el sentido del espacio educativo.

Pero es claro que este cambio de relación no es fácil. Y menos aún cuando no surge de una demanda previa y explícita de los estudiantes. Porque también ellos suelen esperar que al menos la fachada se mantenga, el ritual educativo continúe: los docentes deben dar respuestas, no plantear preguntas. Por eso, tal vez, como se verá luego, quienes más pudieron construir su investigación con los jóvenes y desde ellos fueron los educadores de instituciones no formales, donde el espacio educativo suele tener ya otra configuración vincular.

Involucramiento de las instituciones

Un aspecto interesante es el de los “administradores” de las instituciones educativas, siguiendo el planteo de Carr y Kemmis. Un primer acercamiento a esta cuestión que propusimos y llevamos adelante fue que, al culminar las investigaciones, estas fueran presentadas en un evento abierto en que invitaríamos a las máximas autoridades de la enseñanza media y otras instituciones educativas a escuchar y comentar lo producido por los docentes. También esto rompía el esquema tradicional institucional.

Pero además había en el taller algunos directores de centros educativos, lo que alentó en nosotros una expectativa de trabajos que pudieran abarcar al centro en su conjunto, un espacio clave para repensar las prácticas, intermedio entre la institución global estatal y el aula y con mayores posibilidades de plantearse la cuestión de la relación con los padres y la comunidad. Para nuestra sorpresa no sólo no fue así sino que ellos fueron quienes más cautos se mostraron para impulsar cualquier tarea de investigación, preguntando si contábamos

con avales o permisos previos de las autoridades superiores. Nuestra respuesta de que desde hacía años veníamos realizando distintos tipos de intervenciones en centros educativos desde nuestro trabajo universitario, no les resultaba suficiente. El hecho de que hubieran asumido nuevas autoridades en los organismos educativos, nombradas por el nuevo gobierno de izquierda, en lugar de alentar la creatividad y la participación parecía estar provocando un retorno al temor jerárquico para muchas autoridades intermedias.

Tiempo después me tocaría verificar que esta situación estaba más generalizada de lo que imaginaba (cfr. Kaplún, Blanco y Moresino 2006). Se mezclaban, probablemente en esto, cuestiones diversas: un tiempo de espera a ver qué quieren las nuevas autoridades¹¹⁵ o la idea de que saltar reglamentaciones y jerarquías estaba bien mientras fuera una táctica de resistencia velada, pero ahora era preferible seguir las normas al pie de la letra. Tal vez, además, el contraste entre un tiempo vivido como de ausencia estatal, en que cada centro sobrevivió como pudo, a un nuevo tiempo en que el estado retornaría con fuerza. Y este retorno no podía imaginarse sino en la forma burocrática y jerárquica conocida, donde la participación no tiene lugar.¹¹⁶

De la encuesta al taller de investigación

En medio de este contexto planteamos entonces un “horizonte participativo” en cuanto al involucramiento de los jóvenes en los procesos de investigación, pero abriendo

¹¹⁵ Y su discurso probablemente no resultaba claro, en parte porque la izquierda llegó al gobierno con diferencias internas importantes sobre qué hacer con la educación.

¹¹⁶ Sobre la cuestión de la ausencia estatal y las instituciones educativas véase Corea y Lewkowicz (2004). Retomaré este tema en el capítulo final. Por otra parte es llamativo que, como lo vimos en nuestro trabajo del 2006 referido, esta situación de reglamentarismo y temor jerárquico se mantenía

una gama de posibilidades dentro de la que cada uno se movería según lo entendiera y sintiera posible y adecuado en cada caso. Sugerimos entonces distintas posibilidades y cada equipo fue construyendo su camino. Las distintas posibilidades y caminos tomados pueden ordenarse en cuatro grandes tipos.

- La *observación etnográfica*, más o menos “participante” según lo requiriera y permitiera la situación (Guber 2001). Lo importante aquí era producir “descripciones densas” (Geertz 1973), capaces de dar cuenta, hasta donde fuera posible, del espesor histórico-cultural de situaciones cotidianas de los jóvenes. A modo de ejemplo ofrecimos, igual que habíamos hecho con los jóvenes del “26” en la etapa anterior, textos como los de Reguillo (2000a) y Recasens (1999). Un enfoque de este tipo fue el que adoptó el equipo “Frontera”, que trabajó sobre lo que sucede en la puerta de los liceos y que reseñaré en el próximo capítulo. No hay en este caso un involucramiento de los jóvenes en la investigación, ellos fueron más bien el objeto de estudio del equipo, aunque hubo muchos momentos de interacción con ellos y un esfuerzo serio por meterse en las situaciones y comprenderlas desde dentro.

- Una posición complementaria a la del observador participante es la del “*participante-observador*”. Este tipo de situación podía ser la más habitual entre los educadores, que trabajan cotidianamente en lo que para un investigador externo sería “el campo”. Ellos viven en el “campo” y son parte de él. Esto posibilita una observación e interacciones muy “naturales” y, a la vez, puede hacerlas más difíciles, precisamente porque todo se ha naturalizado y es difícil admirar la situación, como gustaba decir Paulo Freire (1980), tomar una distancia que permita verla de nuevo y describirla

aún en pleno transcurso del Debate Educativo Nacional, que convocaba a una amplia participación de toda la ciudadanía en el tema.

sin tantos sobreentendidos. Un buen ejemplo del “participante como observador”, que interactúa con gran naturalidad y eficacia con los jóvenes, es el que muestra el texto de Susana González, la docente de Malvín Norte que incluimos en el capítulo 4 y compar- timos con los participantes del curso - taller. Aquí no suelen explicitarse objetivos de “investigación”: el educador simplemente manifiesta su interés por conocer más a los jóvenes y sus mundos. Muchos educadores habían empezado a adoptar estrategias de este tipo desde que habíamos comenzado el trabajo, sin embargo pocos pudieron des- arrollarlas de un modo sistemático, por ejemplo con un diario “de campo” como les su- gerimos.

- Lo que varios hicieron, en cambio, implicaba desplegar dispositivos de dos tipos. Por un lado el uso de herramientas más o menos tradicionales de investigación, como *encuestas* y *entrevistas semiestructuradas*. Se trata de situaciones en que el inves- tigador explicita que está realizando un trabajo de investigación y pide la colaboración de los entrevistados, pero no su participación en el sentido que venimos planteando. Sin duda pueden surgir elementos valiosos de esta modalidad de trabajo, tan extendida en las ciencias sociales. Pero, como reflexionarán los propios educadores-investigadores, tiene límites importante que, en este caso, reflejan también la dificultad para moverse de un cierto rol docente instituido, como se verá en el trabajo de los docentes de liceos y escuelas técnicas.

- Otro tipo de dispositivo fue, sintomáticamente, más típico de quienes traba- jan en ámbitos “no formales”: el *taller*. Como ya planteé en el capítulo 1 se trata de un espacio de producción colectiva. En este caso principalmente producción de “textos” diversos que permiten expresar algo de la vida de los jóvenes, compartirlos y discutir- los entre ellos y con otros. En este dispositivo la participación de los jóvenes es intensa

y directa en la producción, sus contenidos y formas. Pero en cambio no suelen explicitarse los objetivos de investigación y el diseño de los talleres es propuesto por los educadores, al menos inicialmente. Nuestra experiencia con los jóvenes de Malvín Norte descrita en el capítulo 4 tiene estas características. También el trabajo con jóvenes del barrio Casabó y con madres adolescentes de Maldonado, que mencionaré en el próximo capítulo. Un caso con características mixtas entre este dispositivo y el anterior es la investigación sobre construcciones de género con estudiantes de Minas.

- Un último tipo de dispositivo busca una *participación de los jóvenes en todas las fases*: la decisión sobre qué investigar, la recolección y el procesamiento de la información, etc. El punto de partida puede ser también un taller, pero el grupo allí conformado sale luego fuera de ese espacio para investigar. Ellos pueden a su vez utilizar diversas herramientas: observación, entrevistas, análisis de textos, etc. También son ellos quienes construyen los “textos” que dan cuenta de lo descubierto, para compartirlo y discutirlo con otros jóvenes y también con adultos. Estos textos pueden –y suelen– no ser escritos, dando preferencia a otros lenguajes más potentes para la comunicación entre jóvenes y para la propia investigación. Aunque la iniciativa primera no surge necesariamente de ellos y es algún agente externo (educador, investigador) el que impulsa inicialmente el trabajo y lo apoya continuamente, hay al menos un grupo de jóvenes que se apropia crecientemente del proceso y de las herramientas de investigación. Este es el tipo de abordaje que tuvo el trabajo con los jóvenes del liceo 26 descrito en el capítulo 3 y en parte también el realizado sobre espacios juveniles en Barros Blancos, que reseñaré en el próximo capítulo.

¿Investigación “participativa”, entonces? Sí, pero en diversos grados, dependiendo de qué se quiere investigar, de las características y posibilidades del espacio en que se investiga, de las condiciones de quienes impulsan el proceso.

Conocimiento y acción

Veamos ahora otro aspecto: investigación-acción. En un cierto sentido todos estos procesos pueden ser punto de partida para acciones posteriores. Claro que esto podría decirse de cualquier investigación, pero aquí hay una diferencia importante: quienes investigan son actores directos en ámbitos educativos. Hay entonces, en principio, más posibilidades de que usen de algún modo el conocimiento construido en el proceso.

Pero la idea de investigación-acción tiene obviamente otras connotaciones. Se trata, habitualmente de procesos en que actuar e investigar, hacer y conocer, se vinculan dialécticamente. Se parte de una práctica social que nos desafía con problemas que requieren conocer más y comprender mejor esa práctica, su contexto, los factores que la condicionan, las posibilidades de cambio. Para avanzar en esa comprensión se investiga. A partir de lo descubierto se proponen acciones para modificar aspectos de la práctica, de su contexto, etc. A partir de estas acciones se podrá evaluar la validez de los conocimientos surgidos de la investigación y de las propuestas planteadas. Y surgirán nuevos desafíos y problemas a investigar. Esta “espiral dialéctica” de acción-investigación-acción describe un proceso más o menos prolongado (Martí 2002, Villasante 2006), en que la etapa de “investigación” puede llevar meses de trabajo. Pero también hay “pequeñas espirales” a lo largo del proceso mismo de investigación, porque con frecuencia se investiga actuando y se actúa investigando.

Si repasamos los distintos tipos de estrategias mencionadas en relación al factor participación podemos ver qué pasa con la acción. En el caso de la observación participante no hay propiamente “acción”. Se interactúa para provocar discursos que ayuden a conocer el modo en que los sujetos viven la situación, pero en general se procura incidir lo menos posible en ella. La acción vendrá, en todo caso, después, a partir del conocimiento generado. Algo similar sucede con las encuestas y entrevistas, pero estas últimas pueden generar en los entrevistados reflexiones que incidan en su acción. Esto también puede suceder en el “participante como observador”, por ejemplo cuando el educador interactúa con los jóvenes con los que trabaja. El taller es, en general, el espacio más activo de todos: allí se discute y produce, los participantes reflexionan y hacen. Cuando salen a investigar fuera del grupo pueden provocar también reflexiones y cambios en otros, pero el espacio de transformación inicial está dentro del grupo y desde su acción hacia otros. Un buen ejemplo son los talleres con estudiantes del Liceo 26 y Malvín Norte de la primera etapa. Y en diferente medida también los que se verán en el próximo capítulo en torno a género, maternidad adolescente, centros y espacios juveniles.

Los pequeños proyectos que diseñaron y realizaron los educadores a partir del curso taller de 2005 muestran grados diversos de acción en el corto plazo. No buscaron en cambio una toma de decisiones colectiva sobre acciones futuras, aunque en varios casos sugieren caminos de acción. Esto era tal vez lo más viable por los plazos con que contábamos, pero sobre todo por la constitución de los equipos de investigación, en que trabajaban personas de distintos centros. Cada uno encontró en el taller y lo producido por su equipo de investigación un espacio y elementos para repensar su práctica, pero los eventuales cambios en esas prácticas no surgían directamente de allí.

Como se ve, entonces, aunque tal vez hubo más “participación” que “acción”, una y otra guardan bastante relación. A mayor participación mayor acción, porque si los sujetos tienen posibilidad de participar en los procesos de investigación y reflexión tienen mayores posibilidades de cambiar sus prácticas que si solo reciben el producto de la investigación de otros.

Los procesos de trabajo de cada equipo fueron breves y los productos modestos, pero creemos que su impacto fue bastante mayor en los educadores que el de muchas investigaciones producidas por otros. Lo que no niega el valor de estas: al contrario, incorporamos muchas al taller, incluso invitando a algunos investigadores a presentarlas, lo que permitió también una mayor y más crítica apropiación de las mismas.

Veamos algo de lo producido por los distintos equipos.

10. NUEVOS ITINERARIOS: EDUCADORES INVESTIGANDO

Promediando el curso – taller de 2005 se formaron ocho equipos de investigación, que trabajaron en distintos ámbitos y temas:

- *Liceos*. Un equipo de cuatro docentes¹¹⁷ trabajó en sus respectivos liceos en torno a la percepción mutua de distintas culturas juveniles, los modos de aprender y ver el liceo.
- *Escuelas técnicas*. Este equipo¹¹⁸ trabajó en dos escuelas con características diferentes indagando sobre las culturas juveniles presentes en ellas.
- *Centros juveniles*. Educadores que trabajan en espacios no formales¹¹⁹ se centraron en una Casa Joven en un barrio periférico de Montevideo (Casabó). Allí realizaron talleres con los jóvenes, indagando acerca de sus modos de pensar y sentir, su relación con los adultos y el barrio.
- *Formal-no formal*. Este equipo¹²⁰ estaba integrado por docentes de liceos y escuelas técnicas y educadores de un centro de capacitación laboral para jóvenes desertores del sistema formal. Trabajaron sobre las trayectorias personales y educativas de los jóvenes desertores y su exclusión del sistema formal.

¹¹⁷ Ema Zaffaroni, Ruben Rodríguez, Luis Genta y Hebe Álvarez, con el apoyo de Alvaro Berro.

¹¹⁸ Elizabeth Duarte, Daniel Esteche, Fernando González y Mariella Sepe, con el apoyo de Emiliano Sánchez.

¹¹⁹ Silvia García, Fanny López, Andrea Martirena, Natalia Jara, Andrea Ocaso, Gonzalo Deneo, con el apoyo de Leticia Fraga.

¹²⁰ Enrique Graña, Luis Petre, Marisa Márquez, Lía Moreira, Oscar Collado y Roberto Güida, con el apoyo de Laura Modernell.

- *Género*. Una docente de un liceo de Minas¹²¹, una ciudad del interior, indagó sobre las construcciones de género entre estudiantes liceales de distintas edades.
- *Madres adolescentes*. Educadoras¹²² de dos Centros de Atención a la Infancia y la Familia de Maldonado, una ciudad del interior, trabajaron con las madres de los niños que concurren a estos centros, en torno a sus trayectorias y vida cotidiana.
- *Espacios juveniles*. Un equipo¹²³ integrado por docentes de liceos y educadores de una Casa Joven de una ciudad cercana a Montevideo (Barros Blancos) indagaron con los jóvenes acerca de los espacios que ellos usan o crean en la zona.
- *Frontera*. Este equipo¹²⁴ observó lo que sucede en la puerta de cuatro liceos de distintas zonas de Montevideo, indagando acerca de los motivos para habitar ese espacio que tienen tantos jóvenes, sean o no estudiantes liceales.

En el Anexo 7 pueden verse algunos de los proyectos de investigación elaborados por estos equipos y los informes de todos ellos están en la página web del Encuentro final donde fueron presentados.¹²⁵ Aquí me limitaré a destacar algunos aspectos que me parecen interesantes en lo metodológico y lo temático.

¹²¹ Virginia Piedra Cueva, con el apoyo de Martín Martínez.

¹²² Andrea Anaya, María García Ricard, Raquel Hernández e Inés Moreira, con el apoyo de Alberto Blanco.

¹²³ Valeria Gradín, Sandra Torena, María José Palavecino, Mauricio Chiesa y María del Pilar Morales, con el apoyo de Javier Vernengo.

¹²⁴ Andrea Fabbiani, Sabrina Rossi, Shirley Carreras y Paribanú Freitas, con el apoyo de Elisa Martínez.

¹²⁵ www.liccom.edu.uy/interes/actividades/2005/actividad_2005_07_30.html

Docentes y estudiantes: ¿roles inmovilizantes?

Enma Zaffaroni, profesora de Historia, trabajó con sus estudiantes del último curso de bachillerato (17-18 años), en un liceo ubicado en una zona de clase media pero que recibe población de barrios alejados. En este caso tal vez el principal descubrimiento no sea tanto lo que pudo saber sobre las culturas juveniles, el aprendizaje y la percepción de liceo, sino las contradicciones entre discursos y prácticas docentes.

En primera instancia conversé con los estudiantes sobre el curso que estaba haciendo en la Facultad y de la necesidad de su involucramiento en mi trabajo, apuntando a generar una cultura de colaboración que me parecía imprescindible para el éxito del mismo.

La primera impresión que quiero compartir es el entusiasmo demostrado por los alumnos y una especie de complicidad al visualizarme como una estudiante más y al sentir que su cooperación era importante para un trabajo mío.

Cierto tiempo después, les entregué una ficha con una serie de palabras: liceo, música, ídolo, aprender, universidad, antihéroe, un deseo, futuro, una asignatura. La propuesta fue que contestaran la primera idea que les generara la lectura de esos conceptos. Luego les entregué otra ficha igual y les pedí que se la aplicaran a otro joven que consideraran “distinto” a ellos. (...) La idea era que analizaran si efectivamente encontraban diferencias en las respuestas o el ser distinto era sólo una sensación.

(...) Allí apareció la primera decepción: después de aquel primer entusiasmo demostrado por colaborar con mi trabajo, sólo un 20% de los estudiantes trajo la ficha “aplicada” a otro joven.

Más adelante les propuso otras cuatro preguntas, también para responder por escrito:

- ¿Por qué vengo al liceo?
- De acuerdo a la pregunta anterior, ¿actúo con coherencia?
- ¿Qué puedo/podemos hacer por mejorar la institución liceal?
- ¿Qué puedo/podemos hacer por mejorar la clase de Historia?

Nuevamente volvió a decepcionarse porque sólo respondieron los más “estudiosos”. Y aún estos en su mayoría plantearon únicamente preocupaciones por aspectos edilicios, de higiene o administrativos. “Me sorprendió que no percibieran el liceo en términos de institución educativa y por lo tanto con los problemas correspondientes. Creo que esto tiene que ver con el escaso sentido de pertenencia que generan las instituciones de Enseñanza Secundaria.”, dice la docente. (O con la desvalorización de lo educativo en tanto tal, diría yo.) Y termina reconociendo:

(...) creo que no tuve la capacidad para efectivamente involucrar a los estudiantes en el trabajo. Esta es una de las impresiones más importantes porque creo que tiene que ver con la cultura generalizada en la enseñanza secundaria pública. Poco a poco los docentes nos fuimos acostumbrando a que el cúmulo del trabajo recae sobre nosotros: nosotros preparamos las clases, entregamos el conocimiento, hacemos las evaluaciones e incluso nos deprimimos si a nuestros alumnos les va mal y nos culpabilizamos por ello. A pesar de nuestro discurso de educación participativa, de trabajo cooperativo y demás, en realidad nuestras prácticas siguen siendo esencialmente dirigidas desde nuestro rol.

Creo que el propio encuadre inicial conducía a ello: se trataba de *colaborar* con la docente, pero no de *participar* en una investigación que a los jóvenes eventualmente les interesara. El instrumento usado, basado en el texto escrito, reafirma la cultura escolar. Y el uso de lo producido por los estudiantes, no como punto de partida para un debate grupal sino sólo para ser analizado por ella, reafirma la centralidad docente.

Tal vez este reconocimiento es lo más valioso del trabajo realizado. Investigación “fracasada” entonces, pero que puede ayudar a iniciar un camino más fecundo de cambios en la práctica docente. Reconocer la distancia entre el discurso y esa práctica es un primer paso. Se plantea entonces preguntas nuevas, más sobre sí misma y sus colegas que sobre los propios jóvenes:

En cuanto a las respuestas obtenidas o mejor dicho, a las nuevas preguntas que aparecen, me parece primordial señalar la importancia de buscar nuevas formas de relacionamiento y comunicación con los adolescentes. No me refiero concretamente a las palabras, al lenguaje que debemos utilizar para comunicarnos con ellos sino al complejo manejo de un código compartido que, en muchos casos, no existe y considero imprescindible generar para que pueda producirse enseñanza y aprendizaje.

Los hipillos gremialistas

Luis Genta, docente del mismo equipo, trabajó en otro liceo montevideano, con características similares al anterior, en este caso con jóvenes de distintos grupos de entre 15 y 17 años que participan de distintos modos en las actividades del gremio estudiantil. También él utilizó un cuestionario autoadministrado, llenado por los propios estudiantes, y bajo

un encuadre similar: “estamos realizando una investigación y les pedimos su colaboración...” Las respuestas fueron extensas, tal vez por el tipo de jóvenes elegidos y el recurso interesante y original que utilizó como disparador inicial: un graffiti recientemente pintado en un muro del liceo: “*Abajo el gremio. Los hippies apestan*”. Las preguntas giran en torno al propio graffiti, la relación de los estudiantes que participan en la actividad gremial y los demás, las culturas presentes en el liceo y su relación.

Del conjunto de respuestas recogidas vale la pena destacar algunas de las referidas al gremio y sus detractores, que era justamente el punto de partida que proponía el graffiti elegido. “Los del gremio” oscilan entre el rechazo a la agresión por prejuiciosa, la resignación o la autocrítica, por saberse relativamente aislados dentro del conjunto de estudiantes.

- No nos entienden, nuestros deseos no son los de ellos. Sé que están mas preocupados de ir a la peluquería. Nosotros estamos preocupados de mejorar la educación para el futuro y mejorar la sociedad.
- Nunca somos entendidos porque nunca terminamos de saber qué es lo que realmente queremos comunicar, y cómo queremos comunicar.

Alguno, menos militante mira las cosas con equilibrio: “Los gremialistas (están) muy ocupados encerrados en su idealismo para escuchar a los demás y los demás no tienen interés en cuestionarse y luchar por cosa que involucren su educación. Y otros simplemente damos una mano e intentamos estudiar.”

Varios rechazan la identificación gremio-hippies y ellos mismos no se autoidentifican como tales, pero admiten que la identificación está generalizada y tiene cierta lógica.

- A veces me ataca y cuando termino de vestirme me doy cuenta que parezco hippie, pero ni ahí. No lo digo degradando a nadie, pero mi estilo cultural o como, sea esta muy lejos de los hippies.

- Mi generación tiende a clasificar por características (vestimenta, forma de hablar). No estoy de acuerdo pero yo misma a veces lo hago. Hippie (es un) movimiento de los 60 (nació y murió). Ciertos jóvenes adoptamos su forma de vestir y admiramos lo que hicieron en esos años. Decir hippies a las personas del gremio no es correcto.

Culturas y espacios de aprendizaje

Los distintos equipos confirmaron en general el mapa cultural que mencionamos en el capítulo 8, con la tríada planchas - chetos – normales en el centro y una presencia notoria pero numéricamente menor de otros grupos (punks, hippillos, etc.). Señalan que “los jóvenes tienen gran facilidad para identificar claramente a qué subcultura pertenece otro joven, pero no tienen la misma claridad cuando de definirse a sí mismo se trata”¹²⁶, dominando ampliamente la autoidentificación como “normal” y las culturas o subculturas aparecen más como insumos para la construcción identitaria personal que como colectivos actuantes.

El equipo que trabajó en liceos se planteó la siguiente hipótesis sobre la relación entre aprendizaje escolar y culturas juveniles.

(...) los “punk” suelen ser los que más provecho sacan del liceo por ser grupos muy ideologizados, los “hippilllos” obtienen buenos resultados si no se dedican solamente al gremio y equilibran militancia con estudio, los “roqueros” tienen un nivel de rendimiento medio y los “planchas” un rendimiento bajo.

¹²⁶ Informe del equipo Liceos.

Aunque no pudieron verificar cabalmente esta hipótesis, la confirmaron en parte:

(...) los estudiantes que tienen mejor rendimiento y mayor interés por el estudio se encuadran en los llamados “normales” y “hipillos” y son, a su vez, los que aparecieron como más interesados por mejorar la institución, mientras que los alumnos más asimilados a “los planchas” demuestran cierto interés por el estudio, pero no tienen hábitos de trabajo ni método de estudio ni perspectivas de seguir estudiando.

Los estudiantes de las escuelas técnicas son quienes parecen más esperanzados en cuanto a sus perspectivas futuras, probablemente porque en la enseñanza técnica la relación con el mundo del trabajo es bastante más estrecha que en la enseñanza media común. Aunque, constata el equipo que trabajó en este ámbito, la incertidumbre crece con la edad, a medida que se acercan al final de su trayecto educativo y saben que se enfrentarán a un mercado de trabajo muy “cerrado”.

Pero el espacio escolar no es el único lugar donde se aprende:

- Aprendo en todos lados en el liceo, en la calle y en la tele, pero donde se aprende y se ve más es en la calle.
- Yo aprendo más en lo de mi vecina, en la iglesia y en la calle.
- Yo aprendo en la calle, el ciber y el Olivol (un club deportivo).

- Yo creo que aprendo un poco en cada lado, en el liceo, en la calle, con mis amigas, en mi casa.¹²⁷

Otros espacios de aprendizaje, diferentes a los de la educación formal, fueron centrales en otros equipos de investigación.

Formal - no formal

Este equipo trabajó simultáneamente en liceos y en el CECAP (Centro de Capacitación y Producción), una institución pública que ofrece programas de capacitación laboral a jóvenes desertores del sistema educativo tradicional.

La idea era poder comparar la vivencia de los jóvenes en distintos espacios educativos y el pasaje por diferentes sistemas o la exclusión de todos ellos. La hipótesis de base es que los espacios no formales desarrollan estrategias que podrían resultar valiosas también en el sistema educativo formal, evitando incluso que muchos lo abandonen. En particular harían un aporte en lo referido al manejo del cuerpo, el juego y la afectividad.

Parte de la discusión en este caso giró en torno a si al centro de capacitación laboral debía considerárselo una institución de educación formal o no formal. La polémica puede parecer improductiva, pero era importante no sólo para el grupo sino para todos los participantes del curso- taller, por el tipo de definición y de valoración que implicaba en cada caso. Como ya vimos en el capítulo 7, lo “no formal” es visto por muchos como una especie de reserva de innovación educativa, frente a un sistema formal agotado. En particular, además,

¹²⁷ *Ibíd.*

el sistema formal expulsa a los más pobres y el no formal se adapta mejor a ellos, según propone el grupo.

Nuevamente las estrategias de investigación fueron diferentes en el espacio considerado no formal y en el formal. En el primero se realizaron talleres y en el segundo entrevistas y cuestionarios escritos. En el primer caso la técnica utilizada fue una adaptación del árbol de trayectorias que habíamos utilizado con los jóvenes de Malvín Norte (ver capítulo 4 y Anexo 4).

Quienes están en el sistema formal visualizan a los desertores como responsables individuales de su fracaso escolar, responsabilidad a veces compartida con la familia.

- Repitió muchas veces.
- Porque sus padres no lo obligaban
- Las malas juntas, la droga.
- Problemas de dinero, familiar, drogadicción y problemas de lectura
- No tenía ganas de estudiar. Se aburría.

Quienes llegaron a la institución de capacitación laboral (¿no formal?) vivieron una trayectoria de fracasos y discriminación.

- Cuando estaba en 5to. año de la escuela la maestra me quiso levantar la mano; le partí la regla de madera en la espalda y me suspendieron por cinco meses. Eso para mí fue bueno porque no tenía que ir a la escuela. (...) Y en la UTU, fui a anotarme pero no me tomaron porque había estado cinco meses suspendida en la escuela.
- Liceo, UTU... hubieron personas que te discriminaban por cómo ibas vestida, por si no tenías plata; eso me da bronca...

- (Sentí) mucha angustia cuando dejé el curso de Peluquería en la UTU por el embarazo.

Ellos agradecen haber encontrado un lugar en la institución, que les ofrece la posibilidad de un oficio que facilite su inserción laboral. Pero también, y quizás más importante, les da un lugar social, los diferencia de otros jóvenes que viven situaciones similares a las suyas. Por eso, aunque su estética sea la misma que la de los planchas, enseguida marcan la diferencia: “Estamos haciendo algo, no somos vagos como los planchas”. El grupo reflexiona entonces:

Esto nos sugiere pensar que pertenecer a una institución educativa tanto formal como no formal aporta un estatus que, de acuerdo a cómo se establezca la identidad:

- a veces entra en conflicto con el sentimiento de pertenencia o adscripción a una determinada cultura juvenil (cheto, plancha) y puede ser determinante, tanto para su permanencia como para el abandono;

- a veces actúa en forma protectora, adhiriendo a un orden social que se instala “sin exclusiones”.

Y coinciden con Dusthatzky (2000: 81) en que “participar de la cultura escolar se convierte en una oportunidad de reconocimiento. Un reconocimiento que tiene dos caras, la cara de la distinción en el interior de la propia comunidad y la cara de la articulación con la sociedad global (...) ir a la escuela prestigia y en consecuencia diferencia”.

Pero parecería que, si la distinción al interior de la propia comunidad puede darse, no es tan seguro que se dé la articulación con la sociedad global. Allí siguen siendo discriminados, como lo recordaba un integrante del equipo cuando preparaban este trabajo:

- Nosotros en CECAP (...) los incentivamos a integrarse, diciéndoles que ellos son iguales a nosotros y que para cada uno hay un lugar en el mundo, que tienen acceso y tienen que sociabilizar con ese mundo. Tienen la entrada libre a un shopping, a un cine, al teatro, al estadio, a un baile, a donde sea. Y con ese sentido defendimos que se establezca una beca para el boleto [de unos 15 dólares], que se les paga en el Ministerio de Educación. Entonces los jóvenes se tienen que trasladar desde CECAP al centro; para muchos es la única posibilidad de viajar al centro, muchos de ellos son guiados por otros que ya fueron. Y hay un grupo de jóvenes que van en bicicleta, y se ahorran la plata del boleto (...). Se fueron en bicicleta al centro, cobraron su beca y se pusieron a caminar por el centro con las bicicletas. No había patrullero que no los siguiera, a cada tienda que entraban a preguntar por algo, les decían que eso no lo tenían, por más que estuviera en vidriera. El caso era que se quedaban algunos con la bicicleta afuera y entraban uno o dos, y eso resultaba totalmente sospechoso. Y hoy hablándoles del espacio que tienen que ocupar en la sociedad, ellos nos dicen que se sienten empujados.

Tampoco es igual toda institución educativa como signo frente al resto de la sociedad. Aún dentro del sistema formal hay diferencias muy fuertes. Así por ejemplo la enseñanza técnica nació en el siglo XIX como "Escuela de Artes y Oficios, para menores que recoge la policía por las calles por delitos de robo, vagos y otros que no pudiéndolos sujetar las madres entregan a la policía a fin de que sean corregidos" (Heuguerot 2002). Aunque este estigma ha disminuido todavía es un espacio minusvalorado del sistema educativo.

Para buena parte de la población allí van los “que les cuesta aprender”, “los pobres”, “los que tienen que tener un oficio”, como recuerda el equipo.

El propio CECAP, creado en los años 70, durante la última dictadura militar uruguaya, nace inicialmente como una institución para discapacitados intelectuales:

(...) A estos talleres productivos para jóvenes adultos con discapacidades psíquicas se integran luego, como experiencia de formación, jóvenes no necesariamente discapacitados, principalmente provenientes de las zonas marginales, intentando con ello, por el lado de los discapacitados, elevar el nivel de producción y facilitar la integración de los discapacitados, y por otro, por el lado de los provenientes de las zonas marginales, favorecer en su formación en algún oficio, su disciplina para el trabajo, sus actitudes sociales y laborales, generalmente muy deficitarias” (CECAP 2000).

El límite entre discapacidad intelectual y pobreza aparece confuso en varias otras instituciones educativas, como las escuelas especiales de la enseñanza primaria. Muchos de los que allí concurren son niños con “problemas de conducta” con los que las maestras ya no saben que hacer (cfr. Payoti et. al 2002). Para el CECAP en particular parece que la pobreza es casi una “discapacidad”: les faltan hábitos de trabajo.

Estos espacios “no formales” pueden ser sustitutos o paliativos para quienes se “cayeron” del sistema formal, pero también pueden funcionar sólo como “contenedores”, “guarderías” o “galpones” (Corea y Lewkoviks 2004) donde tener a los pobres y evitar, en lo posible, que tomen “peores rumbos”. Pero, también es cierto, allí suelen germinar y des-

arrollarse propuestas educativas de enorme creatividad, donde el cuerpo tiene un lugar que no es de la –pretendida- quietud escolar, donde el juego y la imaginación tienen un espacio, donde es posible construir relaciones educativas y sociales más igualitarias y creativas.

Construcciones de género: ¿resacas sexistas?

Virginia Piedra Cueva, profesora de Biología, investigó sobre las construcciones de género entre los estudiantes de un liceo del interior del país. La ubicación geográfica importa, porque hay muchos datos que indican que los cambios socioculturales se producen a velocidades diferentes en Montevideo que en el resto del país: desde los resultados electorales –más “de izquierda” en la capital que en el interior- a la inserción de la mujer en el mercado de trabajo, más tardía en el interior que en la capital.

Sus preguntas centrales fueron: “¿Cómo ven los roles femeninos y masculinos hoy los adolescentes ante los cambios sociales que van ocurriendo, y desde la diversidad social y cultural que abarca este centro educativo del interior? ¿Cómo construyen la identidad de género desde las contradicciones del mundo adulto?” Contradicciones entre una creciente inserción de la mujer en el mercado de trabajo y otros espacios antes reservados a los hombres y, simultáneamente, una pervivencia de estereotipos y normas de conducta que mantienen los roles tradicionales de género, desde el ámbito familiar y los medios de comunicación. Todo ello, dice la docente investigadora, juega de modo ambiguo y contradictorio en la construcción de identidad de los adolescentes y en particular en su construcción de identidad de género. Los diversos “prestadores de identidad” (incluidos los docentes) ofrecen modelos de conducta y discursos que pueden consolidar o cuestionar los estereotipos tradicionales.

El trabajo se desarrolló con varios grupos de estudiantes liceales, de entre 12 y 15 años de edad. Se usó un texto disparador a partir del cual discutieron en grupos y luego escribieron definiciones de lo masculino y lo femenino. A los grupos de mayores se les dio además la producción de sus compañeros menores para que también la discutieran. Complementariamente se relevaron algunos datos personales y familiares, en particular si la madre trabajaba fuera del hogar.

El texto disparador era el siguiente:

José está enojado porque Agustina interrumpió el partido de fútbol para pedirle que las dejaran jugar a Mariana y a ella.

Victoria hoy le dijo a su mamá que no era justo que a ella siempre la obligaran a tender su cama, secar los platos y barrer, mientras que a su hermano Federico sólo le tocaba hacer los mandados.

Gastón vino disgustado del liceo porque no quiso pelear a la salida con Juan y sus compañeros le gritaban "mariquita".

María le contó a sus compañeras/os de clase que cuando grande quería ser electricista, algunos se burlaron y otros le dijeron "¡qué raro!"

La investigación mostró que los estereotipos tradicionales, vigentes 40 o 50 años atrás, mantienen mucha fuerza, especialmente entre los más pequeños. Esto a pesar de que, según los datos recabados entre los estudiantes participantes, más del 62% de las madres trabajan fuera del hogar y el 16% son el único sustento económico del mismo, algo que seguramente no hubiera ocurrido en el pasado.

A medida que crecen, sin embargo, van apareciendo construcciones más abiertas y flexibles, emergen cuestionamientos a esos estereotipos. Un síntoma interesante de esta diferencia fue la propia dinámica de trabajo. A los más pequeños les costó mucho discutir, tendían rápidamente a pelear y acusarse duramente entre varones y mujeres, mientras que los mayores lo discutieron con tranquilidad. Los más grandes, a los que se ofreció también las definiciones de género de los más chicos, cuestionaron las más tradicionales, como poco representativas de los roles realmente ejercidos y posibles.

Veamos algo de lo conversado por los más pequeños, los de Primer Año liceal (12-13 años):

(...) Discuten con bastante agresividad, utilizan adjetivos como “cerdos”, “mentirosos”, se acusan de “meter cuernos”, de que “algunas son unas machonas, andan jugando al fútbol, a la bolita, a cualquier cosa” y “algunos se hacen las mujercitas, usan caravanas, se dejan el pelo largo” (...). En varios grupos se llega a acordar que las mujeres escriban sobre lo femenino y los varones sobre lo masculino, leyéndose después unos a otros lo escrito y aceptando adjetivos “fuertes” en ambos sentidos. Suelen surgir expresiones orales muy vehementes, como “las mujeres no se rompen el culo trabajando en la construcción”(...)

Las mujeres se perciben y son percibidas como muy sensibles, por preocuparse mucho por el cuerpo y la ropa, pero a la vez como más maduras, organizadas, prolijas, responsables y estudiosas y asumen en muchos casos naturalmente las tareas de la casa como propias: “ser mujer es hacer casi todo los trabajos pesados de la casa: lavar ropa, fregar los platos, etc.”. (...) Algunas chicas opinan que “las mujeres se sienten menos que el hombre”, “les gusta el romance y que las traten bien”. Otras, principalmente de sectores socio-

económicos medios o altos, reflexionan que “algunas creen que porque sean hombres no pueden agarrar una escoba y ponerse a limpiar”.

Sobre las mujeres los varones dicen que ellas “tratan de estar lo mejor posible” aunque “son muy entrometidas”, (...) “les gusta gastar la plata del hombre en joyas”. (...) “La mujer es la que se deja hacer y el hombre el que le hace...” (...)

Los varones son percibidos y se autoperciben como más inmaduros, más impulsivos, más competitivos, agresivos y “calentillas”, “resuelven muchas cosas peleando”. Son más desordenados, más irresponsables, más “vagos” y no se preocupan tanto por el cuerpo, aunque son más y mejores deportistas que la mujer. Ellos dicen que “ser varón es ser más valiente que las mujeres”, “las mujeres no pueden hacer trabajos pesados” y que “a los hombres les gusta ir de joda, ir a los bailes y tomar mucho alcohol”; “también hay algunos a los que les gusta estudiar”; “el hombre no acostumbra a hacer los trabajos domésticos, aunque siempre hay excepciones.”

La situación cambia en parte entre los estudiantes de Tercero (14-15 años)

(...) Se plantean el trabajo sin conflictividad, logran discutir en grupos mixtos y pueden elaborar en forma conjunta. Hay una valoración más amplia de las personas, y parece que comenzara a percibirse la diversidad humana, más allá de los estereotipos, así como comienza a tomarse conciencia, desde ambos sexos, de algunas inequidades sociales respecto al género.

(...) características que visualizan como femeninas: mayor responsabilidad, mayor sensibilidad, mayor delicadeza, una madurez más temprana, más demostrativas, cuidan más su cuerpo, hacen las tareas domésticas, pero son más discriminadas; son agredidas y no tienen tanta libertad. (...) Son más realistas, “llevan el control sentimental de la pareja”,

“piensan dos veces las cosas antes de hacerlas”, son más pacifistas, “dan su cariño sin recibir nada a cambio”, más fantasiosas, solidarias, románticas, crítonas, celosas y se preocupa por lo que digan de ella. Les gusta la moda e ir de compras, algunas “despilfarran en ropa”; algunas son conventilleras, algunas sólo piensan en el sexo, algunas son interesadas.

En cuanto a las concepciones vinculadas al ser varón se reitera lo desordenados, lo agresivos físicamente, lo no demostrativos ni expresivos de los sentimientos, más “brutos” o poco delicados, la menor responsabilidad, lo machistas, que maduran tarde, el gusto por los deportes, que disfrutan de mayor libertad e independencia, que dominan la sociedad por ser hombres, no se hacen cargo de sus actos, no son tan responsables en cuanto al embarazo. Otros atributos que se mencionan: poco comprensivos, que no se preocupan tanto por su belleza, pero pasan mucho frente al espejo arreglándose el pelo, se ocupan menos de las tareas (más “vagos” y “holgazanes”), son menos hogareños, son muy callejeros, les encanta ir de fiesta en fiesta, son mujeriegos, sólo piensan en el sexo, piensan que las tareas de la casa son cosas de mujeres y se ocupan menos de ellas, son menos discriminados, no les preocupa lo que digan de ellos, “usan mucho su cuerpo y poco su inteligencia”, siempre creen y quieren tener la razón, tienen espíritu de líder, se guían más por sus impulsos, discriminan más, son más responsables en cuanto al dinero, “algunos son más fieles que otros”, algunos son más trabajadores.

Como se ve una visión más matizada, pero todavía con una impronta fuerte de estereotipos. Finalmente el cambio es mayor entre los de cuarto (15-16 años):

En las reflexiones sobre el trabajo de los compañeros de primeros y terceros años la visión predominante es que los estereotipos se alejan de los roles reales de género y de los

atributos de los mismos. Aunque persisten visiones en donde perduran los mismos estereotipos que en los más chicos, en general se defiende más un rol femenino que reclama más equidad en cuando al desempeño de las tareas domésticas y se cuestiona la supremacía del varón en general.

“La visión de los chicos nos parece muy antigua”, “es un pensamiento primitivo”, (...), “vivimos en una sociedad generalmente machista, en la cual el hombre tiende a sentirse superior”, pero “en la actualidad las diferencias entre el hombre y la mujer van disminuyendo”, y “la mujer es una persona que en el día de hoy está traspasando las puertas del machismo, aunque aún así hay algunas que se encuentran sometidas al mismo”; “la sensibilidad corresponde a cada persona no al género”, “la mujer no es la única que tiene el deber de realizar las tareas de la casa”, “tanto la mujer como el hombre tiene el derecho a elegir un oficio”, aunque los varones gozan de más libertad que la mujer, y “tiene más campo laboral, ya que la sociedad se lo permite”. Relacionan más la agresividad y la violencia con la forma de ser criados, y los atributos con la persona y no el género. Pero hay otras percepciones también: “la mujer tiene la misma libertad que el hombre, lo único que en algunos casos ella es inhibida y tiene prejuicios pero eso no quiere decir que se le prive de hacer nada.”

(...) “se espera que en el futuro, la sociedad admita completamente la sensibilidad y delicadeza del hombre, así podrá expresarse libremente”; “en el futuro se espera que el machismo y el feminismo desaparezcan y exista la igualdad en lo social y laboral”; “nosotros pensamos que va a cambiar porque ya vemos cambios en cuanto a la cocina; el hombre también se dedica a cocinar y a las tareas de la casa, porque en algunas familias el hombre no tiene trabajo y ella tiene que salir a trabajar para mantener su familia”. (En el futuro) “no va a haber discriminación por los homosexuales y bisexuales porque cada uno tiene senti-

mientos y porque cada uno elige su forma de consuelo”, “nosotros empezaremos a decirles a nuestros hijos sobre el tema sexualidad, los problemas que pueden traer, etc.”

Parecería entonces que las “resacas sexistas”, sin desaparecer, van disminuyendo a medida que crecen. Una intervención educativa oportuna puede ayudar. Esa intervención puede tener tal vez la forma de un trabajo de investigación-acción como este.

Madres adolescentes: otro tiempo

Otro equipo también trabajó en el interior en este caso con las madres de dos Centros de Atención a la Infancia y la Familia (CAIF). Se trata de centros que atienden a población de bajos recursos, en barrios periféricos de la ciudad de Maldonado. Las madres reciben allí atención durante el embarazo y luego sus hijos pequeños son cuidados durante el día y ellas suelen acompañarlos y apoyar de diversos modos el funcionamiento de los centros, que tienen apoyo estatal pero son administrados por organizaciones comunitarias locales.

La mayoría de las madres son muy jóvenes, tuvieron su primer hijo entre los 13 y 19 años, dejaron sus estudios al finalizar la enseñanza primaria o en los primeros años de secundaria y no suelen trabajar fuera de la casa. Diversa literatura sobre el embarazo adolescente señala que suelen ser embarazos deseados y constituyen un modo de encontrar un lugar social, el cuidado del entorno, un proyecto vital y, a veces, salir de la familia de origen (Lauraga 1995).

El equipo, integrado por educadores o responsables de dos centros CAIF, realizó una serie de talleres con las madres, cuyo hilo conductor fue “¿Qué cosas como mujer pos-

tergaste y qué ganaste al ser madre?”. La idea era recoger sus vivencias en torno a esta cuestión, pero también posibilitar un espacio donde volver a proyectarse, reconociéndose como sujetos de derecho, pensando qué cosas de las postergadas podrían ser realizadas o qué otras nuevas podrían aportarles algo valioso para ellas. Los talleres fueron altamente valorado por las madres, como momento de atención a sí mismas –y no sólo a sus hijos- y como lugar para la creatividad y el juego.

Una primera técnica utilizada en los talleres fue la de los relojes. Cada una ubicaba sus actividades diarias en dos relojes: uno que mostrara lo que hacía antes y otro después de ser madre. La vida actual gira en torno a los hijos, las tareas domésticas y las telenovelas, que también se consumían abundantemente antes de la maternidad. Se perdieron los espacios recreativos (bailes, amigas), el estudio. En pocos casos el trabajo remunerado, que nunca llegaron a tener.¹²⁸

Tras otras dinámicas que fueron consolidando un clima de escucha mutua, autoestima y posibilidades de imaginar y crear, el taller se centró en la elaboración de un guión de telenovela y su posterior producción como radionovela, dados los recursos disponibles. Tras analizar algunas de las telenovelas que suelen ver, les entusiasmó imaginar una propia “que fuera más real”. Escribieron la historia, actuaron, la grabaron. Para ello tuvieron que sumar algunos maridos: se necesitaban voces masculinas. Es una historia típica de telenovela, pero tiene muchos elementos de sus propias vidas. El argumento sintético es el siguiente:

¹²⁸ El equipo propuso a los asistentes a nuestro curso – taller en la Universidad que también hicieramos nuestros relojes y realizó luego la comparación, donde sobresale un mundo de diferencias, especialmente en la intensa vida laboral y el tránsito por múltiples espacios sociales a lo largo del día.

María consigue trabajo en la empresa de Lucas. Se enamora de él y queda embarazada. Él le propone abortar pero ella quiere tenerlo. Lo deja, pierde el trabajo. La madre de una amiga le ofrece un trabajo peor que acepta, en un pequeño puesto de frutas y verduras. Aparece un amigo que le ofrece apoyo y hacerse cargo del hijo. Termina enamorándose de él y viven juntos con Matías, el hijo de María. Pasan muchos años y reaparece Lucas queriendo conocer a su hijo y pidiendo perdón a María. El se casó pero no ha podido tener hijos. Ella se niega pero al final acepta que Matías lo conozca y se entere de que José no es su padre como creía. Matías duda pero finalmente se muestra dispuesto a relacionarse con su padre, aunque José sigue siendo más importante para él.

Como puede verse la opción no fue por la estructura básica del cuento de la Cenicienta, que sustenta a tantas telenovelas, sino que gira en torno a la maternidad y el abandono paterno, que es parte de la historia de muchas de ellas. Y, al mismo tiempo, mantiene o alimenta la esperanza de un hombre que sí esté dispuesto a acompañarlas.

Esta pequeña creación colectiva, que disfrutaron enormemente, abrió un tiempo diferente en las horas de sus días. Y podía ser un primer paso para abrir otros espacios en sus vidas. El espacio siguió abierto y continuaron después del informe que presentaron en el Encuentro que realizamos a mediados del 2005 con todos los participantes de nuestro taller.

¿Investigación - acción? Sin duda, acción. Pero también investigación, al menos para el equipo de educadores - investigadores, que abrieron una ventana para conocer y comprender el mundo de esas madres que hasta ahora no habían tenido.

Siluetas en la periferia

En la periferia montevideana se encuentra la Casa Joven de Casabó, un barrio formado inicialmente por asentamientos irregulares que se fueron consolidando con los años. Los pobladores más antiguos vinieron del campo, los más recientes son de zonas mejores de la ciudad. Muchos viven en condiciones precarias, recolectando, clasificando y vendiendo lo recuperable de la basura urbana. La Casa Joven, gestionada por una ONG, fue fundada seis años atrás y han pasado por allí 200 jóvenes de entre 14 y 17 años. La mitad de ellos no concurren a centros educativos formales.

Para conocer los mundos de estos jóvenes, su relación con los adultos y con el barrio realizaron talleres en los que usaron diversas técnicas creativas (siluetas, canciones), además de entrevistar a vecinos del barrio para indagar en la percepción sobre la casa y los jóvenes que allí concurren. El equipo se convirtió además en un espacio de intensa discusión y reflexión entre educadores que no tienen muchas oportunidades para ello.

Entre las técnicas que mostraron mayor potencia en el trabajo con los jóvenes cabe destacar la de las siluetas. Dividieron al grupo de jóvenes en tres subgrupos y cada uno dibujó la silueta de un compañero o compañera que, a partir de allí, funcionaba como un personaje al que se le iban agregando elementos de ropa, adornos, etc. Luego las tres siluetas se veían entre todos y se empezaban a comentar. Semejanzas, diferencias, historias imaginadas para cada uno, etc. Este simple dispositivo conversacional generó un material de enorme riqueza tanto para los educadores como para los propios jóvenes, que reflexionaron sobre sí mismos, su entorno, las dificultades y posibilidades de cambio. Un buen dispositivo de investigación-acción.

En el análisis del extenso material recogido se destacan algunos puntos:

La calle, la esquina. Ese es el lugar de los jóvenes. Un lugar propio pero peligroso, entre la delincuencia, la policía (que puede ser peor), y quienes los ven a ellos como delincuentes.

- Acá las esquinas están peligrosísimas, cualquiera te rastrilla (roba).
- Por acá no hay lugares, sólo podes estar en la esquina, pero vienen los milicos y te llevan. A veces te preguntan qué estas haciendo. Te piden documentos. Te hacen abrir las piernas, te pegan. Si no tenés cédula te pegan y si tenés... te pegan igual.
- (...) Si estas en la esquina (las viejas del barrio) van a decir que estas ahí pensando en robarles.

Los vínculos fuertes. El grupo, los amigos, protegen. Y hay que protegerlos a cualquier precio. Al amigo siempre se lo “cubre”, jamás se lo delata. Esta solidaridad, base de muchas redes delictivas, es también base posible de otras construcciones, como la que intenta la casa joven.

Estudiar sí, pero... Para muchos el espacio de la educación formal se cerró y no vale la pena volver, pero siguen valorando el estudio. La Casa Joven ofrece una alternativa: “Lo de acá también es estudio. Acá hay diferentes talleres. Acá también aprendes. Conocés cosas distintas. Salimos. Conocemos gente.”

Jóvenes - adultos. Las distancia con los adultos es grande. Los jóvenes se sienten observados y estigmatizados. Y la Casa Joven, que es un espacio “diferente” es poco conocido por los adultos.

- Esos viejos no pueden ni caminar, pero pasa un lío o hay alboroto y enseguida están ahí, chusmeando. (...)

- Los adultos nos creen rastrillos por la forma como nos vestimos, caminamos, por la forma como nos encapuchamos.

- (Vecina del barrio) No conozco nada (de la Casa Joven). Los veo ahí, escuchar música y nada más. Mucha gente se queja, pero en realidad a mí no me molesta.

Entre la suerte y el sueño. El discurso de los jóvenes oscila entre un fatalismo resignado y la defensa de la ilusión..

- Estamos perdidos, en la perdición. Yo tengo 22 años y ando más perdido... no tengo laburo...

- (...) acá ... no hay trabajo. No hay nada... algunos que ya están cansados de tanto ocio (se ríe)... la búsqueda de trabajo es tan frustrante.

- (...) ahora los jóvenes ya fuimos.¹²⁹ (Entrevistas en el barrio)

Las carencias en que viven las atribuyen a la suerte, al destino, pero siempre hay sueños: “de una vida tranquila”, “sin dolor”, con la felicidad como única brújula de un camino sin metas claras. Las letras de las canciones que crearon los jóvenes muestran siempre esta tensión entre destinos cerrado y sueños posibles, como ya nos había pasado en Malvín Norte (véase capítulo 4). Porque al ser oportunidades de crear son también oportunidades de creer y crearse.

¹²⁹ “Ya fue” es una expresión que significa quedar fuera de juego, pasar de moda, haber terminado un ciclo.

Espacios juveniles: esquinas y pantallas

Uno de los equipos de investigación se conformó en base a su común inserción territorial, en la zona de Barros Blancos y localidades vecinas. Barros Blancos es una “ciudad lineal” próxima a Montevideo, que fue creciendo sin plan alguno a los costados de una de las principales rutas nacionales, inicialmente como ciudad dormitorio de la capital o suburbio de Pando, otra ciudad cercana. Su distribución a lo largo de varios kilómetros y sin ningún espacio central la hacen sentir un lugar de paso más que una ciudad, pero no ha dejado de crecer en los últimos años y ha ido adquiriendo rasgos propios.

Estas características subrayaban el tema que el equipo decidió abordar: el espacio de los jóvenes en Barros Blancos. El espacio físico, en primer lugar, que proponen pensar en los siguientes términos:

Definimos “espacio” como lugar físico de encuentro o tránsito en el que se generan, se producen y reproducen, códigos de comunicación, prácticas determinadas, tipos de vestimenta, formas de relacionamiento endo y exo-grupales. Superando la dicotomía espacio/lugar y siguiendo al antropólogo Marc Augé, consideramos que muchos espacios físicos que, en principio son lugares de pasaje o de encuentros efímeros, pueden transformarse, para los grupos juveniles, en lugares plenos de significados o bien pueden ser áreas geográficas re-significadas desde nuevas miradas y usos sociales.

Aunque trabajaron en distintos ámbitos (Liceos, Casa Joven), compartieron herramientas metodológicas. La principal fue la de las *cartografías*: los jóvenes construían mapas en que ubicaban los distintos espacios frecuentados y utilizados por distintos grupos o

tipos de jóvenes. Generalmente se hacían varios mapas en subgrupos y luego se confrontaban, discutiendo diferencias y posibles complementaciones.

Algunos, además, realizaron *videos*, recorriendo los lugares previamente mapeados, entrevistando a los jóvenes que estaban en cada lugar. Esto permitió diálogos que no se habían dado antes entre jóvenes a veces muy diferentes, los que realizaban el video y los entrevistados. Los jóvenes videastas presentaron sus productos también el Encuentro final en que se compartieron las investigaciones.

Veamos algunas de las conclusiones del equipo:

La fragmentación social. Una situación constatada a partir de lo relevado, es la percepción de una gran fragmentación social y espacial en la zona de Barros Blancos. La distribución geográfica, en donde no hay un lugar central de encuentro, propicia la segregación. (...) Muchos de sus habitantes se sienten pertenecientes a determinado kilómetro o a determinada villa y no a la ciudad como colectivo identitario. (...)

La ubicación de los grupos en el espacio. (...) los grupos juveniles se agrupan sobre la Ruta 8, lugar de visibilidad, donde los jóvenes se exponen, se muestran, se conocen y se reconocen en la identidad/alteridad entre unos y otros. (...) Los grupos identificados durante la investigación están conformados, en su gran mayoría, por varones. Las mujeres casi no existen en estas agrupaciones instaladas sobre espacios exteriores (paradas de ómnibus, frente de las casas, escaleras, muros)

Jóvenes y espacios creativos. (...) La situación más emblemática es la referida al grupo del “Palo Borracho”.¹³⁰ Estos jóvenes, en el espacio del cual se han apropiado, han colocado un banco y escrito el nombre que los reconoce como colectivo. En otros grupos

(...) no se percibe una delimitación del espacio ni símbolos identificatorios. Tampoco modifican, renuevan o reciclan el lugar. Hemos detectado situaciones de destrucción de los espacios anteriormente valorados y ocupados por algunos grupos juveniles.

Conflictividad / dificultad en el uso del espacio. Si un grupo se apropia de un espacio, se lo niega a los restantes; hay disputas entre ellos, muchas veces con situaciones de violencia simbólica, verbal y física. Muchas jóvenes se quedan en su casa porque no hay alumbrado público y por inseguridad no las dejan salir. Las dificultades económicas limitan las posibilidades que los jóvenes puedan salir a otras ciudades como por ejemplo Pando o Montevideo. (...)

Espacios intergeneracionales. El *ciber* es un espacio de encuentro más horizontal, heterogéneo e intergeneracional. A las *maquinitas* van jóvenes y no tan jóvenes. Las *canchas* de fútbol son espacios intergeneracionales, concurre la familia. También el espacio *doméstico*, lugar de referencia y permanencia de muchos grupos de jóvenes, es un lugar de compartir diferentes grupos etáricos.

*Jóvenes de Barros Blancos / Jóvenes de J. Suárez.*¹³¹ (...) Las rivalidades y vivencias de discriminación recogidas entre jóvenes de Barros Blancos no se constata en J. Suárez. Hay canales de comunicación permanente entre jóvenes diversos, cultural y socialmente, en el caso de J. Suárez, en tanto que en Barros Blancos las marcas de pobreza / riqueza aparecen como estigmas casi constantes.

Esto último se refleja en las etiquetas con que los jóvenes describían a cada grupo en sus mapeos. La *díaada chetos-planchas* aparece constantemente. Aunque las condiciones

¹³⁰ Palo Borracho es el nombre familiar que en Uruguay se le da a un tipo de árbol. El grupo se reunía junto a un árbol de ese tipo.

¹³¹ Una localidad vecina, donde trabajaba como docente una de las integrantes del equipo. Suárez está fuera del eje de la ruta nacional y parece haberse conservado como pueblo del interior tradicional, a diferencia del suburbio metropolitano de Barros Blancos en rápido crecimiento.

económicas de la zona no permiten la existencia de “auténticos” chetos, la etiqueta se usa de modo despectivo y aclarando la “impostura”: *cheto come-guiso*, *cheto raspa-olla*, etc.

Los planchas, por otro lado, son quienes habrían ganado el espacio callejero. “Parar” en la esquina equivale a plancha para muchos jóvenes. El que está en la esquina está consumiendo alcohol y pasta base, expuesto a frecuentes problemas con la policía. Sin embargo hay casos especiales, como el ya referido del grupo del Palo Borracho... calificado como cheto por otros jóvenes. También la concurrencia a las Casas Jóvenes, para los propios usuarios, es un modo de “salir” de la calle y, a la vez, escapar a la categoría plancha, como ya habíamos visto antes en Casabó.

Un lugar de creciente importancia es el “ciber”, punto de acceso a internet y juegos en red. Aunque su costo no está al alcance de todos, cada vez son más los jóvenes que encuentran allí un espacio, que abre a su vez otro espacio: por ahí se entra a otros mundos, además de “bajar” material para el liceo o contactar a los amigos emigrados.

En definitiva, cuatro espacios parecen centrales en la vida de los jóvenes: el doméstico, el de las instituciones educativas formales o no formales, la esquina y el cibercafé. Las mujeres parecen girar más en torno al espacio doméstico y educativo, los varones en torno a la esquina o el ciber, según su marca cultural y socioeconómica.

El equipo se planteó continuar con el proceso iniciado, promoviendo instancias en que los jóvenes (se) propusieran acciones para ocupar nuevos lugares o usarlos de modos diferentes. Y para aprovechar la fuerza metafórica del espacio/lugar físico para pensar sobre su espacio/lugar social, algo que sucedió a lo largo de todo el trabajo.

Fronteras: jodiendo en la puerta

Este equipo también trabajó sobre un tema que tiene que ver con los usos y apropiación del espacio, en este caso en un terreno “fronterizo”. Esta vez no se trata de la frontera entre lo formal y lo no formal, ni de “la escuela como frontera”, sino del “borde” exterior, material, de la institución educativa: las puertas de los liceos. Un espacio que, muchos lo habíamos notado, suele poblarse no sólo con estudiantes sino también con muchos que no lo son, pero que hacen de este su punto de encuentro o “parada” cotidiana.

En los sociodramas realizados durante el taller con los educadores, el tema había surgido como asociado principalmente a la venta de drogas. También habían sido noticia en los últimos meses episodios violentos en puertas de liceos y agresiones a locales educativos por jóvenes, estudiantes o no, que por allí circulan. Y en la primera etapa de nuestro trabajo apareció varias veces la idea de que los planchas, más que estar en el liceo, “están en la puerta”.

Pero estos elementos podían ser una simplificación o generalización excesiva. El “Colectivo Frontera”, que así se denominó el equipo, se propuso explorar los modos de habitar ese espacio fronterizo entre el adentro y el afuera del centro educativo a través de la observación en cuatro liceos: dos públicos y dos privados de dos barrios diferentes. Tras “reconocer” la escena fueron, poco a poco, adaptándose al espacio e interactuando con quienes allí estaban. Mimetizándose también, en cierto modo:

Investigador: ¿Qué hacés acá?

Joven en la puerta del liceo: Lo mismo que vos... bobeando.¹³²

¹³² No haciendo nada, dejando pasar el tiempo.

Encontraron una gran heterogeneidad entre quienes habitan la “frontera”: hay estudiantes del liceo dentro o fuera de su horario de clase, jóvenes que asistían antes al liceo o que asisten a otros y también quienes no asisten a ningún centro educativo.

¿Cómo usan ese espacio, qué hacen allí?

Algunos *pasan*, entran y salen. La puerta es una pasarela, un lugar para ir a otro sitio, o para mostrarse y ver a otros. Otros *están*, se quedan allí largos ratos: el espacio es un soporte, un hábitat, una “parada”. Otros *achican*: la puerta sirve como lugar de “reseteo”, a la espera de que pase otra cosa... o también como resguardo del malestar producido por el liceo. El conjunto es un palimpsesto: se superponen muchos textos en un mismo espacio.

- ...mi novio estudia y se va; por lo general es la misma gente la que se queda. O sea, es siempre más o menos la misma gente la que está acá sentada, la gente que viene y se va, viene y se va siempre.

Tres chicos, sentados en la lomita, juegan con un encendedor y tiran desodorante en spray y encienden llamas. Se ríen mucho, parecen divertirse y repiten la acción cada 10 minutos.

¡¡Genteeeeee!!... ¡¡Me echaron!! (un estudiante que sale del liceo, gritando, hacia otros jóvenes que están en la puerta).

El muchacho que está sentado desde que llegué se para y aborda a uno que llega en bicicleta. -¡Ah... Puto! Te esperé como 10 minutos -dice.

- ¿Sabés donde está la llave del salón estudiantil?

- Sí, la tiene la Directora.

El equipo comienza a construir una nueva hipótesis para pensar este espacio, ya no por la dinámica inclusión exclusión del centro educativo sino en base al eje de la libertad en

el uso del espacio. El liceo, dicen, es un espacio no libre, predeterminado, vigilado, reglado desde fuera de los jóvenes que lo habitan, funcionalizado para “educar”... o al menos para contener a los estudiantes. La puerta, en cambio, es un espacio libre, “liso”¹³³, donde se puede actuar con autonomía, buscando lo que hay y construyendo lo que no hay.

Concluye entonces el equipo: en la puerta se viene a “joder”, adentro uno es “jodido”.¹³⁴ Frente a la hipótesis reactiva del uso del espacio-frontera, habría otra que sería la de uso creativo y desde la perspectiva del derecho, dicen. En otros términos: no necesariamente “estoy aquí porque no puedo o quiero estar dentro”, sino “estoy aquí porque quiero y puedo”.

Me parece que ambas son hipótesis complementarias. Tal vez muchos están allí por ambas razones... Y también creo que el equipo mira el liceo desde una perspectiva externa¹³⁵: adentro se puede “joder” y se “jode” mucho más de lo que imaginan

En relación a los “tipos culturales” observados en esos espacios el equipo afirma que hay un predominio de los “normales”, un destaque de los punks y un discurso polarizado por la dupla chetos-planchas. Esta diferencia entre “lo que *hay*”, lo que (más) *se ve* y lo que *se dice* parece interesante no sólo para pensarlo desde las puertas de los liceos sino también para una discusión más amplia sobre las culturas juveniles montevideanas hoy (o en el momento de la investigación). Lo que el equipo sostenía es que el discurso chetos-planchas había ganado a esa altura un espacio discursivo tal que estaba impidiendo ver

¹³³ Probablemente en alusión a Deleuze y Guattari (1980) y su distinción entre “liso” y “estriado”, lo nomádico y lo sedentario. En cierta jerga juvenil, además, liso es “tranquilo” o “simple”.

¹³⁴ Joder tiene múltiples significados posibles, en Uruguay como en otras partes, y el equipo juega con varios. Joder puede ser molestar, hacer chistes, jugar, hacer algo “inútil”, sin un fin determinado. Ser jodido es ser perjudicado, destruido, degradado, estafado.

¹³⁵ Los integrantes del equipo no eran docentes del sistema formal y ya previamente algunos se habían mostrado muy críticos hacia quienes sí lo eran y hacia el sistema educativo en general.

otras cosas. Inclusive que estaba impidiendo, simplemente, ver a los jóvenes: ellos primero y los adultos con interés investigador después, ya no sabíamos ver más que chetos o planchas y estructurábamos todo nuestro análisis en torno a ello.

Como se ve, un equipo desafiante, que observaba y (se / nos) cuestionaba. Un buen “cierre” para todas estas investigaciones más o menos activas, más o menos participativas, con mayor o menor capacidad de producir conocimientos nuevos, pero todas capaces de movilizar a los educadores, desde adentro.

Todas ellas confluyeron en el Encuentro final, a mediados de 2005. Algunas con la presencia de los jóvenes que habían trabajado en ellas. También con otros jóvenes, que desde el teatro o el cine aportaron su mirada. Hubo además otros investigadores que han trabajado sobre algunos de estos temas y participaron las autoridades de las instituciones educativas, que escucharon y comentaron.

Fue un punto de encuentros y desencuentros, de alegría y debates fuertes a veces.¹³⁶ En el capítulo final retomaré varios de estos debates. Pero antes quiero hacer una breve mención a otros itinerarios.

¹³⁶ El programa y varios de los aportes allí volcados pueden verse en www.liccom.edu.uy/interes/actividades/2005/actividad_2005_07_30.html

11. ITINERARIOS ITINERANTES Y CANCION DE DESPEDIDA

Interior¹³⁷: ¿se vienen los planchas?

Fuera de lo planificado para este trabajo, los temas que aquí se tocan van conmigo y me han acompañado en otros itinerarios. Ya había sucedido antes de comenzar, como digo en el capítulo 1, y siguió sucediendo después. En uno de ellos, a mediados de 2006, me tocó ir a Treinta y Tres, una pequeña ciudad del interior del Uruguay¹³⁸.

De un grupo de padres, educadores y diversas instituciones de la ciudad¹³⁹ había partido la invitación para “dar una charla”, que convertí en dos talleres, uno con los jóvenes y otro con ellos. Diez largas y ricas horas de trabajo con 55 jóvenes y 35 adultos, con una noche de vino, canto y guitarra en el medio, como no podía ser de otro modo en ese lugar, cuna de tantos cantores.

Los padres que habían comenzado el movimiento que desembocó en esta actividad se habían movilizado a raíz de una preocupación inicial: la violencia entre jóvenes. En una pequeña ciudad del interior, donde la tradición sigue siendo dormir con la puerta abierta y pasear sin miedo a cualquier hora, algo había cambiado, según ellos. Había ahora algunos

¹³⁷ En Uruguay y otros países se llama “interior” a todo lo que está fuera de la capital.

¹³⁸ Treinta y Tres, a unos 300 kilómetros de Montevideo, es la capital del departamento homónimo, el menos poblado del país. Lleva este nombre en homenaje a otros tantos hombres que protagonizaron la “cruzada libertadora” de 1825, en el proceso que concluiría con la independencia nacional. Esta ubicada una zona agrícola, principalmente arrocera.

¹³⁹ La Oficina de Juventud del Municipio, los liceos y escuelas técnicas, el Instituto del Niño y el Adolescente, la jefatura de Policía, varias ONGs.

jóvenes, casi siempre pobres, que agredían a otros, casi siempre de clase media. A veces para robarles algo, a veces no: sólo agresión.

Lo que sucedió en estos talleres, en algunos aspectos, no difiere demasiado de lo sucedido en otros ya reseñados en Montevideo. Y esto es fue lo primero que me llamó la atención, porque esperaba más diferencias. Diversas investigaciones y muchas referencias hablan de una realidad muy diferente entre la capital y el interior, tanto en lo referido a la realidad socio-cultural de los jóvenes como al clima de los centros educativos. La preocupación inicial de los padres sugería que tal vez esas diferencias se estaban esfumando. ¿Sería así, realmente?

En el taller con los jóvenes, por ejemplo, apareció la figura del “plancha” entre los identikit que reflejaban “maneras de ser joven” (véase capítulos 3 y 4). Ante mi pregunta sobre si este personaje era realmente del lugar, varios coincidieron en que no: “Ese viene de Montevideo más bien”. Otros en cambio dijeron que, “aunque la palabra no se use acá, planchas hay”. Y todos sabían de qué se trataba.¹⁴⁰

¿Llegaron los planchas a Treinta y Tres entonces? ¿Se “vinieron” de Montevideo o son autóctonos? Parece difícil que hayan “venido” en sentido literal, en una ciudad de la cual los jóvenes más bien emigran. Tal vez lo que vino de Montevideo es una palabra y muchos miedos. Pero también es cierto que esa palabra puede ponerle nombre a algunos miedos que empiezan a crecer. Como el miedo al joven pobra que roba y golpea.

La pregunta entonces es por qué, si antes los jóvenes pobres no robaban y, sobre todo, no golpeaban. Hay más pobres, y en particular más jóvenes pobres, es la primera respuesta. Y hay datos estadísticos que lo confirman (Arias y Morales 2002, Cepal 2003). Pero

estos jóvenes pobres son diferentes y actúan diferente. No tienen esperanza, pero tampoco resignación. Y el desesperado golpea. La estética plancha no está muy difundida, pero sí hay un número pequeño, pero suficiente como para hacerse notar –y tal vez creciente-, de jóvenes pobres desesperados.

A algunos de los jóvenes pobres que estuvieron en el taller, el juego de las etiquetas (véase el capítulo 3) les había resultado ajeno y doloroso: “Esto no es para mí: qué voy a estar pensando en qué voy a hacer dentro de diez años si no tengo para comer hoy”. Pero no lo dijeron en voz alta, ni agredieron a nadie, ni se enorgullecieron de su situación, como probablemente hubiera hecho un plancha, a estar por lo que vimos en otras experiencias ya reseñadas aquí. Desesperanza sí, pero no desesperación.

En taller con los adultos, por otro lado, hubo una escena que no por repetida dejó de impactarme. Un socio-drama en que los educadores representaban una clase en un liceo. Igual que en nuestro curso-taller en Montevideo (capítulo 7) era un aula donde no llega nunca a haber clase, en medio de un caos que el docente intenta controlar. Donde unos hacen como que enseñan y otros hacen como que aprenden, pero el espacio ha perdido sentido. Esto a pesar de que investigaciones recientes (De León et. al. 2004) afirmaban que, en general, los liceos del interior seguían siendo espacios institucionales fuertes, que generaban sentido de pertenencia y alrededor del cual organizan su vida los jóvenes.

En todo caso, y aunque la escena fuera exagerada, parece reflejar la preocupación que están sintiendo muchos docentes por volver a pensar el sentido de la institución educativa hoy. Tal vez pesa la inercia de los espacios educativos, diseñado para transmitir pero no para escuchar. Algo que cada vez funciona menos, porque aunque los estudiantes estén

¹⁴⁰ En la investigación de De León et. al (2004) encontraron palabras que equivaldrían a cheto en distintos lugares del interior: cremones en Florida, boundinhas en Rivera. Pero no aparecen en cam-

dispuestos a oír, muchos docentes ya no están convencidos que valga la pena lo que tienen para decir.

Repensar el sentido de la educación, concluíamos, puede implicar, entre otras cosas, ser capaces de incorporar los mundos de los jóvenes en el debate del aula. Y en las casas, y en muchos otros espacios sociales. Algo de eso intentamos aquel día en Treinta y Tres, ayudados por los propios jóvenes, que terminaron su taller con una muestra abierta de teatro, dibujo, programas radiales y televisivos, “para los profes y los padres, que no entienden”. Los adultos presentes parecen haber entendido algo esta vez....

Hubo, antes y después, otros itinerarios por el interior, pero baste este ejemplo ahora.

Exterior: ¿traducciones imposibles?

En diversos países de nuestra América Latina me ha tocado también hablar de estas cosas con jóvenes y educadores. A veces talleres, otras charlas, que suelo convertir en diálogos. Conversaciones en las que cuento algo pero, sobre todo, trato de averiguar y comparar. ¿Hay parecidos? ¿Equivalen las situaciones?

Muchas cosas se parecen. Ciertos consumos culturales se repiten: música, ropa, imágenes e imaginarios. Ciertas “tribus” o culturas parecen globales: punks, darks, skaters... Otra cosa es saber si esos nombres iguales contienen realmente lo mismo atrás. Probablemente sí y no, en partes variables. Un hip hopero colombiano tiene algo en común con

uno uruguayo, pero las letras colombianas gritan desde un mundo de pobreza y guerra que poco tiene que ver con los de nuestra movida hip hopera.¹⁴¹

A partir de la primera etapa de este trabajo (2004) empecé a buscar una equivalencia que no era tan evidente. ¿Había algo parecido al eje chetos-planchas en otras partes? La respuesta requeriría investigación comparada que no puedo hacer. No encuentro algo claramente equivalente en la literatura sobre culturas juveniles y no he podido hacer yo mismo una investigación. Me he limitado a preguntar a jóvenes y adultos si conocen algo así.

En general a los adultos les cuesta más encontrar equivalencias. Como es lógico, muchos no conocen ni las palabras que podrían nombrar esas culturas juveniles (en esto los adultos se parecen en todas partes....). Para los jóvenes es más fácil. Y también para algunos educadores atentos. Empiezan a aparecer entonces ejes posibles como gomelos y ñeros (Colombia) o aniñados y longos (Ecuador).

Pero a poco que empezamos discutir, algo no parece funcionar tan claramente y se empiezan a buscar otras palabras, porque la “traducción” parece no ser buena, especialmente para los planchas. Porque el componente de orgullo y autoafirmación que implica, no se encuentra fácilmente en otros lugares: las mencionadas son más bien denominaciones despectivas.

Aunque haya músicas que cantan al mundo pobre y delictivo, parece faltar una palabra que hable de ese orgullo. El equivalente es, en todo caso, el de las pandillas. Pandillero sería entonces una traducción posible y las maras centroamericanas su expresión más potente (cfr. Cerbino y Cevallos 2003, Cruz 2006). Pero nuestros planchas no han formado pandillas, al menos no con la estructura organizativa que muestran estos ejemplos.

¹⁴¹ Véase por ejemplo grupos como Mc Kino, BSC o Frankie ha muerto Y también trabajos como el de Garcés y Medina (2006).

Tampoco parece haber tan claramente un efecto cartográfico similar al que vimos en Uruguay, donde el discurso juvenil sobre las culturas juveniles se estructura en torno a este eje.

Probablemente estas diferencias podrían explicarse por una particular situación uruguaya, que nos muestra a la vez pareciéndonos cada vez más al resto de América Latina después de mucho tiempo en que creímos ser diferentes. Pero, y por eso mismo, nuestra situación es diferente: no es lo mismo vivir hoy y aquí ciertos procesos sociales y culturales que haberlos vivido “antes” y en otra parte, si tal cosa fuera posible. Y en verdad no es posible, porque a pesar de un tiempo compartido y tantos espacios globales, cada sociedad tiene mucho en común con otras, pero también diferencias intraducibles. Los esfuerzos de comprensión de los mundos juveniles, entonces, deben ser siempre situados históricamente y “glocalmente”.

Fin de etapa

Aunque nuevos itinerarios se abrían .-y siguieron abriéndose-, se había terminado la segunda etapa y había que cerrar este trabajo. Un cierre provisorio, una vez más, pero cierre al fin. ¿Qué nos dejaba esta etapa?

En relación a los educadores buscábamos incentivar procesos de investigación sobre/con los jóvenes, que ayuden a repensar la educación. En relación a esta tesis se trataba de avanzar en el conocimiento metodológico sobre cómo lograr esto y, al mismo tiempo, ampliar el conocimiento sobre la relación entre culturas juveniles y educación. Para eso previmos un itinerario en tres momentos. Un primer momento en que partiríamos de sus

pensares y sentires, un segundo momento en que procuraríamos enriquecerlos con otras miradas y un tercero en que “saldríamos” a investigar.

El punto de partida fue útil. Para ellos y también para nosotros. El reencuentro con la propia juventud fue el encuentro, con *las juventudes*, para muchos por primera vez. No éramos tan homogéneos los jóvenes de antes, ni lo son tampoco los de ahora. Y la desmitificación del pasado ilumina el presente.

Pudimos tocar el fondo del malestar docente, al menos en parte. Eso implicó quizás acentuarlo, al confrontar a los educadores (y confrontarnos nosotros) con la pérdida de sentido del espacio educativo, especialmente en su versión escolarizada. Y en esta confrontación resultó de gran ayuda la presencia de una diferencia educativa: la de quienes trabajan en los espacios no-formales. Educadores “no formales” que necesitan también espacios de debate, porque el sentido de su labor tampoco es tan claro. Y las relaciones entre “lo formal” y lo “no formal” existen en la vida cotidiana de jóvenes y educadores, pero no siempre encuentran espacios para ser pensadas.

La escala intermedia del camino también fue útil, pero quizás pecó de excesos. Construir cartografías culturales juveniles requiere ver el bosque y no sólo los árboles. Y en este caso la propuesta era, sobre todo, ver cómo los jóvenes lo ven. Quizás en nuestro intento por ayudar a mirar el bosque sin perdernos en la maraña de categorías (tribus, culturas, identidades, etc.) acabamos por simplificar de más. Intentaré repararlo en el capítulo final.

Detenernos en los medios era también necesario, pero tal vez se requería otro tiempo para comprender las mediaciones: la omnipotencia de los medios y sus efectos vuelve una y otra vez al imaginario y no es fácil deconstruirla sin perder la criticidad. Más fácil en

cambio fue trabajar sobre el diálogo en el espacio escolar: casi todos lo sienten necesario y están buscando caminos para eso.

En ese camino el enfoque intercultural resultó un aporte enriquecedor, actualizando el debate educativo sobre civilización y barbarie, más vigente de lo que podría pensarse. La intervención de los jóvenes teatreros fue quizás la más potente para cuestionar a los docentes en este sentido.

La primera escala fue, sobre todo, el momento de aprender de las prácticas, pensares y sentires de los educadores. La segunda fue el momento del *enseñar* y, como suele pasar, se corre el riesgo de querer decirlo todo. En todo caso pudimos ver cómo el saber “no académico” es capaz de enseñar tanto o más que el académico.

La *tercera escala* fue la más larga y compleja. Era el momento de *investigar*. Nuestro referente principal era la investigación – acción – participativa. Pero investigación, participación y acción no siempre encuentran su lugar. Hay muy diversos grados de participación, de los adultos y de los jóvenes (y esto último es lo más difícil). La acción a veces está en la propia investigación y otras veces alimenta posibles acciones futuras. Diversas estrategias valen, según posibilidades y capacidades de cada quien, pero algunas parecen más débiles y otras más potentes para ver, involucrar e intervenir socialmente. Con ese criterio podríamos ordenarlos así: la encuesta, la observación participante, el participante como observador y los talleres de investigación - acción.

La otra cuestión es la de la investigación “propiamente tal”, en el sentido de si se producen conocimientos nuevos en estos procesos. Lo que me parece que puede afirmarse sin duda es que el conocimiento producido fue nuevo para los educadores, apropiable y útil para pensar y cambiar sus prácticas. Empezando por aquellos que “solamente” pudieron reconocer que entre su discurso participativo y su práctica educativa había una distancia

grande. Pero además, junto a confirmaciones de lo ya visto en la primera etapa, hay miradas lúcidas y develadoras sobre algunas culturas juveniles, sobre el uso del tiempo y la apropiación de espacios por los jóvenes, sobre las construcciones de género, sobre la exclusión social y educativa y el papel de la educación no formal. Hay también mucha creatividad metodológica desplegada: dispositivos de estímulo conversacional (textos, siluetas, graffitis), de relevamiento y análisis (cartografías, árboles, videos), de expresión y síntesis (canciones, radioteatros).

Entre las muchas cosas que aparecieron y se crearon en el camino quiero cerrar esta etapa con dos elementos que trajeron al Encuentro final los integrantes del equipo de investigación que trabajó en escuelas técnicas. Por un lado una canción. Estaba allí, a vista y oído de todos, pero nunca la habíamos oído realmente. Una canción de apariencia “menor”, “comercial”, “hecha para bailar”, pero que contiene en pocos versos un pequeño tratado de cultura juvenil y un pequeño manifiesto “político”. Si algo había provocado el curso - taller y el proceso de investigación de los equipos era una escucha y una mirada más atentas de esos mundos juveniles y de sus signos.

*Yo te quiero dar*¹⁴²

Todos los días
 “güeveando” en esa esquina
 tomando porquerías para sentirte bien
 Las alegrías que alguna vez tuviste
 se fueron por el caño y nadie te avivó

Tan solo ella te vuela la cabeza,

¹⁴² Del grupo argentino La Mosca Tsé Tsé, en el disco *Vísperas de Carnaval* (EMI, Buenos Aires, 2000).

te vuelca la cerveza y te cura el corazón
Con ese humo, ese maldito humo
transforma en esperanza
tu desesperación

Por eso yo te quiero dar
algo de corazón
iremos a festejar
hasta que el mundo se abra en dos

Todas las noches,
casi todas las noches
pensás que a la mañana
todo estará mejor
Pero la vida
te trata como el culo
sabes que no hay futuro
sólo hay tiempo que perder

Habrá que ir juntando pedacitos
armando despacito
un sueño pa' soñar
Las primaveras
serán para cualquiera
y pobre del que quiera
robarnos la ilusión.

Por eso yo te quiero dar
algo de corazón
iremos a festejar
hasta que el mundo se abra en dos

Por otro lado, el mismo equipo cerró su trabajo con “sugerencias de cambios para la práctica de aula o taller”. Entre los criterios planteados hay cuatro que parecen centrales y podrían resumir el conjunto.

- Trabajar sobre la diferencia, el conflicto y el cambio. Concebir al aula y al taller como espacio de negociación de diferencias y comprensión de un mundo cambiante.
- Trabajar sobre lo afectivo. No limitar la evaluación a los aprendizajes curriculares, evaluar también los afectivos.
- Perder el miedo a educar. Muchos docentes sienten que ya no pueden o no tienen derecho a educar. El problema es como construir autoridad pedagógica que no reproduzca el viejo autoritarismo, que ya no se sostiene.
- Comunicarnos. Un esfuerzo que hay que hacer con los estudiantes, pero también entre los docentes, en los centros educativos. Las dos cosas están relacionadas.

La canción de los jóvenes y la de los educadores, tan distintas, sonaron juntas en este final de etapa.

12. CULTURAS JUVENILES Y EDUCACIÓN: EXCLUSIONES, I(NC)LUSIONES, ¿CONCLUSIONES?

El camino ha sido largo e intenso. En el comienzo hubo una demanda por entender a los jóvenes, desde el malestar docente en la enseñanza media. Tras las primeras respuestas hubo una oportunidad, la de este trabajo. Tocó entonces explorar y explicitar puntos de partida teóricos y metodológicos: la pedagogía crítica y la comunicación dialógica, los estudios culturales y la interculturalidad, la investigación-acción participativa. Volví al “campo”, con los jóvenes y educadores de dos centros educativos. Hubo luego un tiempo para compartir lo aprendido y ampliar la mirada, con otros educadores que exploraron otros espacios educativos formales y no formales. Y un “cierre”, en un encuentro con los educadores, los jóvenes y otros actores académicos y políticos.

Aquel cierre contenía algunas respuestas provisionales y, como suele suceder, nuevas preguntas. Igual que este cierre, necesario ahora en este trabajo, aunque uno sepa que todo sigue abierto. Es el momento de mirar hacia atrás y arriesgarse a decir lo que aprendimos y lo que sabemos, o creemos saber. También para pasar en limpio algunos de los debates y tensiones que emergieron. Es tiempo también de conversar, una vez más, con otras voces que ayuden a pensar, desde los textos de diversos autores y los intercambios que fuimos teniendo en este tiempo con algunos de ellos.

Culturas juveniles: ¿diferencias o desigualdades?

Tomo la palabra al equipo que nos desafió en su trabajo¹⁴³: una cosa es “lo que se ve”, otra “lo que se dice” y otra “lo que hay”. Claro que se mezclan y todo depende de quién lo ve, quién lo dice.

“*Lo que se ve*”, en este sentido, es lo que sobresale, lo que destaca del conjunto. Destaca para los jóvenes, pero sobre todo para los adultos: el tatuaje llamativo, el corte de pelo “extraño”, la ropa negra -o multicolor-, la música que “grita”... Aquí parece funcionar bien la categoría “tribus urbanas”. Ya las ciencias sociales le han prestado atención y contamos con producción local sobre ellas (Filardo 2002).

Esta producción académica muestra las *diferencias*. Diferencias de los jóvenes con los adultos y de los jóvenes entre sí: la abigarrada heterogeneidad de lo juvenil, sus muchos sonidos y colores diversos. Son las diferencias que ayudan a producir identidades: cada uno “es” por lo que es y por lo que se distingue de otros. Esos “otros” que son imprescindibles para ser uno mismo (cfr. Hall 2005). Esa distinción opera a veces sobre lo que se visualiza como opuesto, pero muchas veces sobre lo que, para la mirada ajena al menos, parecería apenas un matiz, una diferencia de tonalidad: punkies / darks, skaters / bikers...

De allí partió nuestro mapa inicial, pero con la intuición de que faltaba algo. Sobre todo los más pobres, que parecían poco presentes en esas tribus. Esos que no escuchan rock pesado ni liviano, música electrónica o new age, sino “cumbia”, el modo genérico de nombrar a los ritmos “tropicales” acunados en este rincón sudamericano, tan lejos del trópico. Para ellos además no parecía funcionar la categoría tribu que, aunque elusiva, parece incluir cierta identificación con el colectivo y el conocimiento o contacto entre sus miembros. Culturas parecía un término más abarcador. O simplemente “maneras de ser joven”, una expre-

sión quizás más comprensible para dialogar con otros, y especialmente con los propios jóvenes.

Con nuestro mapa inicial llegamos al “campo”, que en este caso implicaba preguntarles a los jóvenes por sus propias percepciones, invitarlos a explicitar o construir sus propios mapas. Y entonces apareció “*lo que se dice*”. O más precisamente lo que los jóvenes dicen, el modo en que ellos describen y mapean. En esos mapas estaban las tribus, aparecía la heterogeneidad. Pero en todos los discursos sobresalía además una polaridad: chetos y planchas.

¿Por qué esta polaridad resultaba tan central en el discurso de los jóvenes? A mi juicio, en primer lugar, porque aquí no se aludía solamente a la *diferencia* sino también y sobre todo a la *desigualdad*. Aunque opacada a veces tras las diferencias estéticas, de prácticas y lenguajes, ambos polos tienen una indeleble connotación de clase. Tan indeleble que, como dicen los jóvenes, “plancha se nace, no se hace”. Y también cheto. Aunque muchos se disfracen, el lenguaje juvenil lo delata: “plancha-come-sushi”, “cheto-come-guiso”.

Esta polaridad se destaca entonces del resto, porque no es fácilmente canjeable. Se puede deambular entre “identidades de guardarropa”, “ser” un tiempo hipillo y otro tiempo punkie, adoptando ciertas estéticas, códigos y prácticas. Pero no es posible “ser”, realmente, plancha o cheto.

Digo “ser” entre comillas porque es difícil distinguir entre ser y “representar”. Hay un “trabajo de la representación” (Hall 2002) que es también un trabajo de construcción identitaria. Y es entre los jóvenes donde este trabajo suele hacerse más visible, denotando las búsquedas y tanteos, los caminos que se ensayan y abandonan. Por eso, también, más

¹⁴³ Me refiero al “Colectivo Frontera” (véase capítulo 3).

que de “identidades” deberíamos hablar de procesos de identificación, de un “estar siendo” más que de un “ser”.

En estos caminos de construcción identitaria todo plancha necesita su cheto, su otro diferente, para construir y afirmar su identidad. Por eso lo construye discursivamente cuando no lo encuentra “realmente”: las estudiantes de peluquería jugaban ese papel en el imaginario plancha de la Escuela Técnica de Malvín Norte (capítulo 4). Ya que la desigualdad entre los pobres es mínima, hay que afirmarse en la diferencia. Diferencia de estéticas que puede leerse como “traición”, pretensión de escapar a una clase en lugar de afirmarse en la propia. “El significado depende de la diferencia entre opuestos”, pero estas oposiciones binarias (blanco-negro, cheto-plancha) también son “una manera cruda y reduccionista de establecer significado” (Hall 2005:8).

Claro que los mapas no son iguales entre todos los jóvenes: unos ven más las desigualdades, otros las diferencias, algunos las confunden más que otros, dependiendo del propio lugar desde donde observan.

La mayoría se ubica por fuera de ambas: son los “normales”. Es “*lo que hay*”, lo que abunda. Desde ese lugar se reclama, en primer lugar, un alto al fuego entre los polos de la batalla social, violenta por momentos, que los afecta directamente. Desde ambos lados son mirados con soberbia o desprecio. Los chetos, desde sus signos de distinción en el consumo, los planchas desde la amenaza que puede concretarse en agresión o robo (robo, principalmente, de objetos de fuerte valor simbólico¹⁴⁴, de las zapatillas deportivas al MP3).

Muchos “normales” reivindican, además, el sueño de la integración social, tan caro a los uruguayos: “por más diferencias que tengamos los jóvenes, todos somos iguales”. Igu-

¹⁴⁴ Buen ejemplo para subrayar lo que señala Mato (2001) cuando afirma que toda industria es cultural.

les en tanto jóvenes, iguales en derechos y posibilidades. Porque aún desiguales socialmente todos pueden “salir adelante”, estudiando y trabajando... A veces los más pobres también lo creen, otras veces ya no. Ellos no leen estadísticas, pero saben que sus posibilidades son pocas, viendo a sus mayores y a sus vecinos. Y entre los “normales” podía ser necesario un descubrimiento previo, sólo posible en el contacto directo de los procesos de investigación: “(los planchas) no son así porque quieren: el problema es la pobreza”, concluye una estudiante “normal”, de clase media. Y ese es quizás su principal descubrimiento y aprendizaje a partir de la investigación (capítulo 3).

Desde los *adultos*, en particular desde los educadores con los que trabajamos, los mapas iniciales eran diferentes. Pocos conocían los de los jóvenes. La categoría plancha, aparecida un par de años antes del comienzo de nuestra investigación, no había llegado todavía a los oídos de muchos. Tampoco la polaridad chetos-planchas. Los más atentos distinguían, más bien, entre “rockeros” y “cumbieros”, los primeros mayoritariamente de clase media, los segundos mayoritariamente pobres. Algunos “diferentes” sobresalían, pero sin lograr distinguir demasiado entre unos y otros, salvo para algunos docentes más observadores o más cercanos en edad e intereses a sus alumnos, que oficiaron de “avanzada” en los procesos de investigación. Procesos en los que se lograba entender más a cada cultura desde su propia percepción y al ordenamiento cartográfico que realizan los jóvenes en general, donde las distintas culturas aparecen en relación.

Una mirada académica adulta¹⁴⁵, la investigación de De León y otros (2004), era complementaria en muchos aspectos de la nuestra, en tanto buscaba conocer la mirada de los jóvenes. Ellos coinciden en el mapeo básico de chetos-planchas y normales. Y agrupan

en la categoría “alternativos” a todos los “diferentes”, del skater al hippie, del punk al electrónico (véase el capítulo 8). “Lo que se ve”, como diría el Colectivo Frontera, se ve porque sobresale del resto, pero parecen perderse o resultar irrelevantes las distinciones internas. En todo caso cabe preguntarse quién agrupa de este modo: ¿los jóvenes o los adultos investigadores? Lo que es seguro, me parece, es que el nombre “alternativos” está puesto por los investigadores, aunque no resulta claro alternativos respecto a qué. ¿A los normales? ¿Al eje chetos-planchas? ¿A todos?

Otra mirada adulta, la de un experimentado educador (Barboza 2005:6)¹⁴⁶, desde una postura que define explícitamente como marxista, se detiene en el eje de la desigualdad:

(...) las identidades juveniles -punks, metaleros, etcétera.-, son identidades transitorias, adquiridas. Yo las veo como momentos en la vida de los jóvenes, que de noche se pintan de color verde el pelo, se ponen unas cuantas tachas, se van al baile y son metaleros o punks con sus amigos. Cheto y plancha se nace y conforma un *habitus* en el sentido de Bourdieu; punk y los otros se hace. Creo que es una diferencia fundamental que está asociada a las realidades de nuestra sociedad. (...) Más allá de algunos recorridos individuales (alguno que optó por una moda plancha para hacerse vistoso, o algunos que intentan aparentar ser chetos para lograr una mejor apariencia de estatus), creo que genéricamente está representando la polaridad de la sociedad: riqueza – pobreza.

¹⁴⁵ El equipo, igual que el yo mismo conformé, estaba dirigido por un adulto de más de 40 años, pero integrado también por investigadores bastante jóvenes, menores de 30. Esto probablemente facilitó el imprescindible vínculo para el trabajo.

¹⁴⁶ Se trata del responsable superior de la formación de los docentes de enseñanza primaria y media uruguaya. Su observación fue realizada a partir de la presentación, en el Encuentro final, de las investigaciones del curso-taller del 2005 (segunda etapa de este trabajo).

Estos diferentes discursos intentan describir la realidad juvenil, desde los jóvenes o los adultos, desde los educadores o la academia. A su modo construyen los sujetos que nombran, producen también esta realidad juvenil, en tanto le dan sentido (Hall 2002:28, Escobar y Mendoza 2005:11). Para los académicos pueden no serlo, pero para los jóvenes y los educadores estos sentidos son claves para la acción. Por eso profundizar en estos discursos y el “sentido práctico” que producen (Bourdieu 1991), cuestionarlos si es necesario, es importante. A eso apuntaron los procesos de investigación que pusimos en marcha junto con ellos. Y es en este sentido que quiero todavía ahondar.

Para ello creo que es necesario complejizar estos mapas. Por un lado haciéndoles tridimensionales y no bidimensionales como parecen ser. Por otro lado historizándolos y “glocalizándolos”.

Lo social, lo estético, lo político (la estetización de lo político y lo social)

Los mapas anteriores refieren a dos problemas distintos: las diferencias, que aparecen principalmente como estéticas, y las desigualdades, que refieren a clases sociales.

En principio las diferencias en Uruguay entre punks, rastas, hipillos y otros grupos aparecen en los discursos reseñados como diferencias estéticas: vestirse de algún modo, escuchar cierta música, etcétera. Obviamente hay también ciertas prácticas asociadas: actividades deportivas, recreativas, drogas consumidas, espacios transitados. Tal vez pudiéramos hablar simplemente de prácticas simbólicas, para referirnos a todos estos aspectos. Por otro lado en el caso de chetos y planchas, junto a las diferencias de estéticas y prácticas, todos visualizan las desigualdades de clase.

En un caso lo estético parece definitorio y en el otro lo social. Pero es posible y útil mirar ambos aspectos a la vez. De hecho en el caso de chetos y planchas parece claro que la dimensión estética es también muy importante.

Claro que siempre hay estéticas de clase: el gusto tiene bases sociales, como bien mostró Bourdieu (1988). Pero no siempre hay una actuación tan marcada, tan explícitamente construida de esas estéticas, especialmente en el caso de los más pobres. Por primera vez en Uruguay los jóvenes pobres delincuentes tienen música propia –o casi propia¹⁴⁷–, con canciones que exaltan su modo de vida (y de muerte). La cumbia villera levanta como emblema el estigma de la marginalidad y logra clientelas más allá de su origen de clase. Esta es, me parece, otra de las razones que explica la mezcla de repulsión, temor y atractivo con que el fenómeno es mirado por otros jóvenes. Un atractivo que hace que, como nunca antes, muchos jóvenes de clase media busquen parecerse a los pobres. Mientras los pobres, a su vez, construyen su estética sobre fragmentos de la de los ricos, en un juego de espejos sociales que puede acabar por confundir: “al final son más chetos ellos que los chetos”, como afirmara un estudiante (capítulo 3).

En esta relación entre prácticas simbólicas y clase social también la inversa vale. Toda cultura juvenil es una cultura de clase (Pais 2000:94) y puede ser leída desde esa perspectiva. Buena parte de las culturas juveniles “alternativas” (en los términos de De León ya señalados) parecen predominante expresiones de jóvenes de clase media. Aunque hay excepciones interesantes, como las de ciertos anarco punks pobres de los 90, en el caso de Montevideo. Y también muchas zonas de contacto y grises, como los espectáculos masivos de rock con mucho público plancha en los últimos años.

¹⁴⁷ “Casi” porque una parte se importa de Argentina, incluido el nombre con que se conoce el género.

Hasta aquí trabajamos con un mapa plano, de dos dimensiones: lo social y lo estético, clases y prácticas simbólicas. Un mapa sociocultural. Pero me gustaría incorporar una tercera dimensión: la política. ¿Pueden ser leídas en clave política las culturas juveniles aquí reseñadas? ¿Será cierto lo que afirma Beck (1999:9) que “los jóvenes practican una denegación de la política altamente política”?

Es posible, pero algunas culturas juveniles explicitan directamente una intencionalidad política, en el sentido de cuestionar lo instituido y proponer cambios en las relaciones de poder. Algunos adoptan, además, prácticas políticas en el sentido más tradicional del término: es el caso de los hippies y su fuerte presencia en los gremios de estudiantes. Otros se afirman principalmente en un discurso fuerte de cuestionamiento al “sistema”, y prácticas políticas de acción directa, como algunos grupos punks, que guardan cierto aire de familia con tradiciones anarquistas, como indica la denominación “anarcopunk”. En el otro extremo ideológico, algo similar pasa con los skinhead, de pequeña pero violenta y notoria presencia en nuestro medio.

Y nuevamente aquí llama la atención la centralidad de las estéticas. Al punto tal que, otra vez, puede confundirse la estética con la práctica política. “Ser” hippie es tener cierta apariencia, ciertas ideas y participar de ciertos ámbitos y prácticas. Pero, en primer lugar, es tener esa apariencia: si no, no se “es”.

Podríamos decir entonces: en los hippies hay una fuerte estetización de lo social, en los punks o los punks hay una fuerte estetización de la política. ¿Siempre las hubo, se dirá? Tal vez: toda clase tiene su cultura, toda política tiene su estética. Pero si puede decirse que en el capitalismo tardío todo se ha convertido de algún modo en cultura (Jameson

1991:106), parece lógico que la dimensión simbólica de las prácticas sociales tenga un hoy un papel central.

El problema es que, con frecuencia, esa dimensión simbólica no permite ver la dimensión social –o sociopolítica-. La exaltación de las diferencias culturales y la lucha entre ellas ocultan la homogeneidad básica del sistema capitalista (Zizek 1998:176). Un capitalismo que hoy propone “tolerar” todas las diferencias, con la promesa de acabar con los conflictos e instalar la paz multicultural.

Pero no todo funciona tan bien este capitalismo periférico. Hay diferencias que no se dejan disolver, porque se basan en la desigualdad. Aquí no hay homogeneidad posible, aunque ciertos consumos puedan hacerlo creer. Los “desiguales” a veces se organizan políticamente y ya no pelean sólo por el reconocimiento sino también por la redistribución de recursos y de poder. Con más frecuencia no desarrollan estrategias de cambio, pero sí pequeñas tácticas, prácticas cotidianas que, a veces, pueden cuestionar el sistema sin siquiera proponérselo.

Tal vez los planchas puedan ser vistos de este modo. Obviamente no hay una “conciencia política”; ni puede leerse su acción en términos de “resistencia”. Pero no son funcionales al sistema, salvo como chivo expiatorio (De León et. al. 2004:126)¹⁴⁸. Como propone Villasante (1994:121, 2006:167): no dicen sí (conductas conversas) ni dicen ¿por qué? (subversivos). Se limitan a decir no (conductas perversas) o “sí pero no” (reversivos). Y esta es una diferencia política con marginados de otras épocas, al menos potencialmente

Claro que, además, se hace necesario leer políticamente incluso la apoliticidad o el rechazo a la política. Cuando las preocupaciones centrales son lo personal y privado, las

¹⁴⁸ Jugando con las palabras, chavo expiatorio, dice Rossana Reguillo (2004) en México.

relaciones interpersonales, lo cotidiano, el cuerpo, parece que estamos lejos de “la política”, que se preocupa por lo colectivo, lo público, las estructuras. Pero como bien nos recuerdan los movimientos feministas, lo personal es político. Tal vez no estamos en el terreno “la política”, pero sí de “lo político” (Mendel 1973), o de la biopolítica (Heller y Fehér 1995).

Lo que quiero sugerir, entonces, es que un camino útil para entender algo más que lo que describen las tribus o las culturas, es la construcción de mapas socio-político-culturales de los jóvenes y sus distintos modos de ser y estar en el mundo, que nos ayuden a comprenderlos desde su origen y situación de clase, desde sus prácticas simbólicas y desde el sentido ¿político? de su acción cotidiana. Si no lo he logrado en este proceso de investigación, creo que al menos quedan bases teóricas y metodológicas para intentarlo. También material empírico para ello, aún sabiendo que este último es relativamente efímero y limitado, porque los jóvenes y sus / nuestros mundos van cambiando y cada realidad local es diferente.

Pero ya en las última líneas he introducido otras dos cuestiones que vale la pena pensar con más detenimiento: lo temporal y lo global. Tratar de ver algo de la película y no sólo la foto, el mapa fijo. Y tratar de ver el mapa local en el contexto global o mundializado.

Del hippie al hipillo, del terraja al plancha.

(Historizar y glocalizar la desigualdad y la diferencia)

¿Qué camino hubo del hippie al hipillo? ¿Cuál del terraja al plancha? ¿Qué cambió en ese camino? No es sólo cuestión de nombres. A veces los nombres no cambian, pero podemos intuir que no es lo mismo un punk londinense de los 80 que uno uruguayo de los

2000. Desplazamientos de espacio y tiempo, de sujetos y sensibilidades. Intentemos explorarlos.

En tiempos de globalización “la identidad es, para millones de personas una coproducción internacional” (García Canclini 1999:124). Y entre esos millones los jóvenes parecen ser una proporción importante. Sus procesos de construcción identitaria recurren constantemente a materiales “globales”. En la música y en los medios, en la ropa o el deporte. También en las etiquetas que nombran tribus o culturas: “soy punk”, “soy skater”.

Unos se limitan a consumir estos elementos “como vienen”, envasado por el mercado, “macdonalizados” y distribuidas mundialmente. Parece ser el caso de los chetos. Otros no pueden conseguir los “originales” (norteamericanos hechos en Asia), y acceden a imitaciones, marcas “truchas” del calzado deportivo o el equipo de sonido. Suele ser el caso de los planchas. Otros se apropian de ciertos elementos, los recrean, los resignifican y localizan: tal vez los hipillos, los hip hoperos. Pero las cosas son más complejas e híbridas: los planchas crean su propia música, que hasta algunos chetos consumen.

Intentemos seguir algunas de estas historias globales y locales. La cultura hippie, nacida en el norte en los 60, pareció diluirse en su filo crítico, comercializarse luego en sus estéticas, dispersarse finalmente sus integrantes en distintas direcciones, desde el trabajo social a los movimientos civiles, desde los yuppies informáticos a la resignación del que recuerda los viejos tiempos desde el sillón lujoso o destartalado. A países como Uruguay algo de todo aquello había llegado en su momento, en una relación no sencilla con la izquierda juvenil. El militante “puro y duro” veía con cierta simpatía a los hippies, contestatarios del norte, pero no tanto a sus imitadores locales. A veces se mezclaban el “hippismo” y

la militancia, pero no demasiado. En todo caso los hippies locales podían ser los artistas de izquierda, pero no los dirigentes políticos y sociales juveniles.

Aquellos viejos militantes, si no murieron durante la dictadura militar, sufrieron también diversas dispersiones, deserciones, desilusiones. “Nosotros sí que teníamos ilusiones”, recuerda una docente... pero esas ilusiones no se cumplieron, o no del modo en que imaginábamos. La revolución no estaba a la vuelta de la esquina, o estaba y la perdimos. Empieza a ser comprensible entonces que los jóvenes no quieran alentar ese tipo de ilusiones y prefieran otras más cotidianas e inmediatas. Y aquellos viejos militantes suelen alegrarse si ahora ven a algunos de sus hijos como “los hipillos del gremio” estudiantil. El reencantamiento de las identidades resulta imprescindible para reconstruir socialidades y recuperar la política, dándole nuevos significados. Y no se piense que es fácil para ellos: quizás no se enfrenten a la “derecha fascista” de los 70, pero pueden chocar contra muros de indiferencia o desprecio: “abajo el gremio – los hippies apestan”, gritaba un muro de un liceo montevideano (capítulo 10). La propia denominación como hippie o, más frecuentemente “hipillo”, no es usada en general por ellos mismos sino puesta por otros, a veces con cariño y simpatía, otras veces con distancia y desdén.

Entre aquellos hippies y estos hipillos, aquellos militantes y éstos, hay hilos complejos de relación y distancia, de tiempo y espacio. Relación y distancia entre modernidad y posmodernidad, entre lo global y lo local, lo central y lo periférico. Al sur de la modernidad y la posmodernidad, las cosas se parecen al norte, pero son muy diferentes. Aquellos jóvenes y estos se parecen y son tan distintos.

Otra historia es la de los chetos y los planchas. El término cheto tiene ya unos cuantos años, al menos desde los neoliberales 80-90, reemplazando al anterior “pituco”. Nació despectivo, continúa siéndolo. Es rioplatense, pero no global. Parece haber equivalentes en

todas partes, pero el término es siempre local. Un modo de nombrar al niño rico -y más aún al nuevo rico- que hace del consumo y su exhibición su principal seña de identidad, al menos visto desde los demás, con envidia, desprecio, rabia o todo eso junto.

Por la misma época que “cheto” se usa el término terraja. También despectivo, pero de signo social inverso: el mal gusto de los pobres (como adjetivo), y el pobre de mal gusto (como sustantivo). Escucha cumbia, se viste “mal” aunque intente imitar al rico y lleva en el cuerpo inscrita la marca racializada de la pobreza: si no son negros son al menos pardos... o lo parecen. Frente al “insulto” (¡terraja!) a veces el aludido agredía, pero en general bajaba la cabeza. Resignación: unos nacen con estrella y otros estrellados. El destino del pobre. Pero si se esfuerza saldrá adelante. Un trabajo a su medida, una casa y una familia según sus posibilidades. Algunos tendrán suerte y llegarán a más, por el fútbol o algún otro atajo.

El término plancha es reciente y sólo local¹⁴⁹. Como vimos en el capítulo 11 es, probablemente, intraducible, aunque no sea difícil identificar el lado pobre del binomio de la desigualdad en cualquier parte. Ni siquiera cruzando el Río de la Plata se entiende, aunque la cumbia villera, que cruzó el río en sentido inverso, sea su “banda sonora”. Su origen no está claro: la plancha de fotos que toma la policía, un modo de peinarse, quizás, “planchar” (ser rechazado) en un baile. En todo caso parece también haber nacido como despreciativo. Pero algo pasó en el camino, que no había pasado antes: los aludidos se apropian de término y lo empiezan a llevar con orgullo. La cumbia villera le pone fondo musical desde Argentina, pero también se generan grupos locales. Se establece una especie de uniforme en base a algunas prendas características. Van por la calle mirando de frente y dando mie-

do. Tienen sus espacios propios de diversión, en principio los mismos que ya estaban reservados a la cumbia y la movida tropical uruguaya, pero el tono es otro, mucho más orgulloso y desafiante. Muchos entran en circuitos muy violentos. La pasta base potencia la delincuencia (escasea la marihuana en el mercado) y muchos ya no respetan la tradición básica de no robar en su barrio.

No es fácil precisar fechas, pero parecería que es alrededor del 2002 que todo esto toma forma y nombre. Es decir, contemporáneamente a la peor crisis económica del Uruguay en un siglo. Crisis que dejó sin ahorros a la clase media, sin empleo a miles de trabajadores y más desesperanzados a todos los uruguayos, que hacía rato que lo estaban. Para los pobres de siempre al principio parecía lo de siempre. Pero al fin también su vida empeoró: el empleo doméstico se restringió, las mil estrategias de sobrevivencia rendían menos. Para los nuevos pobres, venidos de la clase media y los sectores trabajadores, las cosas son casi más difíciles, porque no conocen esas estrategias o les da vergüenza usarlas (cfr. Kaplún, Cetrulo y García 2005). Para muchos hijos de los primeros, y tal vez algunos de los segundos, la desesperanza ya no alcanza y empieza la desesperación. La cultura plancha ofrece otra posibilidad: actuarla con rabia y orgullo, con música y estética fuertes. Darle un sentido a la vida, aunque sea acortándola.

En una sociedad fragmentada, en “escenarios de expulsión social” (Corea y Dustchatzky:17), la emergencia de subjetividades de este tipo no parece un fenómeno extraño. Han existido y existen en otras partes (Wacquant 2001, Bourdieu 1998:306, Reguillo 1991). Quizás lo extraño es por qué no se dieron antes. No tan extraño si se piensa en este Uruguay “hiperintegrado” socialmente, en esta “sociedad amortiguadora” (Real de Azúa 1984).

¹⁴⁹ Parecería que mientras las “diferencias” se globalizan (lo cual las vuelve paradójicamente más homogéneas), las desigualdades se localizan. Estar de lado pobre de la desigualdad, señala Bauman

Capaz incluso de amortiguar subjetivamente la dictadura militar, la desilusión democrática, la deserción neoliberal del Estado, la fragmentación posmoderna. Pero parece que los amortiguadores no resistieron la crisis del 2002. Al menos no para todos. Y el resorte vencido nos saltó en la cara, entre otras cosas con la emergencia de los planchas.

El plancha, entonces, no es el terraja, aunque sus condiciones sociales sean las “mismas”. Un “terraja con orgullo”, en todo caso; con orgullo de serlo. La diferencia es la subjetividad que ha construido, su fuerza cultural. No son sólo el “mal gusto” que calificaban los otros en el terraja: son el “mal gusto” activo, militante, explicitado como gusto válido, alternativa estética. Una fuerza cultural, simbólica, subjetiva, con la que hay que contar si se quiere trabajar con ellos, en espacios educativos o en otros.

El que baja la cabeza primero tiene que levantarla. Aquí ya está levantada. Eso es peligroso, destructivo y autodestructivo, piensan muchos. Y lo es. Pero ese es, debe ser, el punto de partida para entender y hacer juntos. Intentar construir con ellos estrategias de cambio individual y social no puede partir de desconocer sus tácticas zigzagueantes. Que rechazan y aceptan el “regalo” de los dominantes, escupiendo a la sociedad desde sus símbolos de consumo (cfr. Wallerstein 1997, Villasante 2006). En este sentido podríamos decir, parafraseando a Muyulema (2001), que hay que pasar de la “cuestión plancha” al plancha como cuestionamiento.

No hay que confundir lucha por la igualdad con homogenización cultural (Hopenhayn 2002). Tampoco glorificar lo plancha como “cultura popular auténtica”. Pero sí partir de donde están. Quizás están en el “mismo lugar” que siempre estuvieron los pobres, socialmente hablando, pero en un lugar cultural diferente. Y eso es, directamente, otro lugar.

(1999) implica, precisamente, no estar “globalizado”, vivir “localizado”.

No son los únicos jóvenes que sienten que “no hay futuro”. Pero los de “clase media” pueden y suelen optar por otros caminos, desde el escepticismo o la depresión a la nueva militancia artística, gremial o social. Los caminos de la creatividad social (Villasante 2006) o los caminos del aburrido (Corea y Lewkowicz 2004).

Aquí el aburrimiento estalló. ¿Y la creatividad es posible? Después del largo camino recorrido, de nuestro trabajo y el que estimulamos en otros, con los jóvenes de Malvín Norte o Casabó (capítulos 4 y 10) creemos que sí, que es posible. Y que los espacios educativos pueden ser escenarios de esa creatividad.

Desde el aula: ¿educar ya fue? (La pérdida del sentido educativo)

Lo sabíamos antes de empezar, pero se fue confirmando, por momentos de modo dramático. Para muchos actores el espacio educativo ha perdido sentido. O, más precisamente, la institución escolar ha perdido sentido, al menos en el caso de la enseñanza media (y especialmente la común, como veremos). El simulacro educativo gana las aulas. El “como si”: “nosotros hacemos como que enseñamos, ellos hacen como que aprenden” (capítulo 7). El malestar docente es con los jóvenes, pero también consigo mismos.

En el origen de esta pérdida de sentido hay diversos factores. Algunos podríamos llamarlos sistémicos. La reproducción no funciona en términos materiales. Para la mayoría al final del camino no hay nada: ni estudios universitarios ni trabajo. Esto a pesar de las sucesivas modas que intentaron poner en línea al sistema educativo con las necesidades del mercado, mientras el mercado se desregulaba y se volvía impredecible (Wyn y Dwyer 2000:18). Incluso para los sectores medios, con más posibilidades de prolongar sus carreras educativas, las universidades pueden volverse guarderías más que preparación para algo,

formas de estirar la moratoria social de la juventud mientras no encuentren lugar en el mundo del trabajo.

Pero la educación escolarizada todavía funciona como legitimador de la desigualdad: “no me (le) dio la cabeza para estudiar, por eso no me (le) fue mejor en la vida”. Pero cada vez menos. Muchos jóvenes y muchos docentes saben que, “por más que estudies no hay trabajo”, al menos trabajo decente, como gusta llamarlo la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

En los 90 el Estado se retira, el mercado no ofrece nada y la escuela queda allí, como trinchera, como frontera (Duschthatzky 1999). Último lugar en que todavía algunos pretenden formar al ciudadano, aunque ya no haya ciudadanía.

Sin embargo el panorama no es tan homogéneo. En nuestra investigación fue surgiendo una diferencia entre la enseñanza media común y la técnica. La primera casi no tiene sentido si no conduce a la Universidad, y demasiadas veces no conduce allí. La segunda mantiene la ilusión de que el oficio adquirido permita trabajar. No lo consigue en muchos casos¹⁵⁰, pero al menos establece algunos vínculos culturales y psicológicos con el mundo del trabajo. Especialmente en los espacios de taller, que pueden sentirse como algo útil y gratificante en sí mismo. El tipo de espacio institucional, además, suele resultar mucho más contenedor. Sin grandes ilusiones, pero los jóvenes intuyen que, con todo, hay aquí un sentido educativo vigente: “la base es la UTU, fumátela de a poco” (capítulo 4).

Habría que ubicar mejor el papel de la educación en la vinculación con el mundo del trabajo. Por ejemplo Pais (2000:91) plantea que suele haber dos rutas y cuatro modelos para

¹⁵⁰ Las reformas de la enseñanza técnica en los 90 en el caso uruguayo dejaron además algunas formaciones de efectiva inserción laboral, aunque con exigencias curriculares que las convirtieron en espacios de difícil acceso y permanencia. Es el caso de los bachilleratos tecnológicos en áreas como informática (cfr. Cox 2002 y www.utu.edu.uy)

las trayectorias de los jóvenes en este sentido. La primera ruta es la socialización para el trabajo, con un modelo tradicional que apela a redes vinculares (típicas de clases altas, pero también de trabajadores formales) y otro de búsqueda independiente, que apuesta a la acumulación de capital cultural (típica de las clases medias). Otra ruta es la de la desocialización del mundo del trabajo, con un modelo de aplazamiento, que trata de prolongar lo más posible la juventud para “disfrutar de la vida” y otro modelo de exclusión e inseguridad social, ante la imposibilidad de conseguir empleo o conseguirlo bajo formas de extrema precarización.

La enseñanza técnica intenta fortalecer a quienes están en la primera ruta, camino hacia el trabajo asalariado formal. Pero se ha planteado también intentar llevar a esa ruta a quienes parecen candidatos seguros a la exclusión o precarización, por ejemplo con cursos rápidos de oficios como aquellos con cuyos estudiantes trabajamos en Malvín Norte (capítulo 4). En este caso da la impresión que la sola idea de que otra ruta sea posible es un cambio fuerte en su situación. La metáfora del árbol jugaba sobre esta posibilidad y permitía pensarla, reconstruyendo la trayectoria personal e imaginando las “ramas” que cada uno podría desarrollar (ver Anexo 4).

Claro que persiste el problema de si es posible realmente esa ruta. Obviamente no lo es sólo por la acción educativa. Pero tampoco sin ella. La educación no crea trabajo, pero puede ofrecer condiciones para trabajar cuando existe la posibilidad. Así se lo han planteado también los esfuerzos oficiales por atender la “emergencia social” y construir “rutas de salida de la pobreza” a partir del 2005 (cfr MIDES 2007).

Pero quiero volver a la crisis de sentido educativo y explorar nuevamente algunas pistas clave para comprenderla, que han estado presentes en la investigación y el diálogo con tantos actores educativos. Dos hipótesis aparecen insistentemente en ese diálogo. Por

un lado la distancia entre la cultura escolar y el universo cultural de los jóvenes, especialmente contruidos en su vínculo con los medios de comunicación y las “nuevas tecnologías”. Por otro el desfasaje de una institución moderna en tiempos de posmodernidad.

Conectando ambos problemas Corea y Lewkowicz (2004:41-70) sostienen que subjetividad pedagógica y subjetividad mediática son radicalmente distintas. La primera exige concentración para el estudio; la segunda invita a distraerse, a dejarse ir frente al flujo de imágenes y narraciones, a navegar entre las múltiples ofertas. La subjetividad pedagógica está hecha de información y análisis, textos y pruebas, tiempos y espacios limitados, horarios para clases y tareas. La subjetividad mediática está hecha de relatos y opiniones, en los que no se discrimina entre verdadero y falso sino entre aburrido y entretenido, entre atracción o rechazo. El problema de la subjetividad educativa es negarse a reconocer esa otra subjetividad y tratar de dejar siempre fuera esos flujos del mundo mediático.

Corea, Lewkowicz y Duschatsky plantean además, en varios textos¹⁵¹, una tesis fuerte. La crisis de la escuela como institución se debe principalmente a la ausencia del Estado, la institución madre que la sustenta, que le dio origen y sentido. La deserción neoliberal del Estado convierte a la escuela en una institución “destituida”. No puede formar ciudadanos porque no hay ciudadanía. Y tampoco puede formar para el mercado, porque no hay trabajo. La escuela se convirtió entonces en un galpón, un lugar donde tener a los alumnos. En el galpón escolar coinciden los cuerpos, pero no hay garantías de una representación compartida, condiciones aseguradas para un encuentro entre maestros y alumnos. Cada uno arma allí su propia escena, usa el espacio como mejor cree y puede. No hay reglas que todos acepten, desapareció el sustento de los dispositivos disciplinarios. El proble-

¹⁵¹ Corea y Duschatsky (2002), Corea y Lewkowicz (2004), entre otros.

ma de nuestras sociedades ya no es la alienación o la represión, sino la destitución y la fragmentación, y la escuela no sabe cómo actuar en esta nueva situación.

Creo que esta tesis no se sustenta bien en todas partes y en todo momento. Coinciden los síntomas en muchos sitios, pero no estoy seguro que el factor de la “caída estatal” esté en el fondo de todos ellos¹⁵². La década de los 90 y los primeros 2000, en el contexto argentino desde el cual escriben, la vuelve mucho más sustentable que en el contexto uruguayo en el que me tocó investigar y me toca trabajar. La retirada neoliberal del Estado uruguayo fue mucho menos violenta que la argentina (y que la de casi todo el resto de América Latina): casi no se privatizaron las empresas públicas y la propia reforma educativa tuvo un carácter fuertemente estatal, sin procesos de privatización o municipalización. La inercia de la sociedad amortiguadora todavía sostuvo algunos hilos del tejido social y, cuando llegó el estallido económico del 2002, aún quedaba una esperanza en la política: la larga acumulación de la izquierda, que la llevó al triunfo electoral dos años después. Esta esperanza era, sin duda, una apuesta colectiva al Estado. Si no ya al Estado protector y paternalista, al menos a un Estado regulador y garante de derechos y ciudadanía.

Sin embargo, con todas las diferencias y distancias creo que sí vale la pena tomar en cuenta las propuestas de Dusthatzky, Corea y Lewkowicz para repensar el espacio educativo. La escuela se vive como “desbordada” por las mil situaciones que la invaden, “inundada” de problemas sociales dramáticos y alumnos dramáticamente “aburridos”. E intenta poner diques a esa inundación o ignorar la marea que la atraviesa. En lugar de eso, proponen, hay que pensar una escuela que intente servir de nodo a esos flujos sociales y cultura-

¹⁵² Incluso otras investigaciones de fines de los 90 muestran sistemas educativos que seguían funcionando bajo la lógica disciplinaria tradicional, más allá de las resistencias cotidianas de los estudiantes. Véase por ejemplo para el caso de Chile Cerda et al. (2000). Y para Uruguay, además de nuestro trabajo, el de De León et. al. (2004) ya citado.

les que por ella circulan (Dusthatzky 2005). Sin pretender establecer reglas universales, imposibles de sustentar en la marea posmoderna, sino solo válidas para el espacio educativo específico (Corea y Lewkowicz 2004:40). Una “pedagogía del aburrido”, una pedagogía para los “chicos en banda” (Corea y Duschatsky (2002), debe intentar construir sentido en medio de esa marea, amarrar “hilos artesanales de composición social” (Dusthatzky 2005), tejidos entre todos.

Aunque no se trate de “pensar sin Estado”, como plantean, creo que sí ayuda a imaginar la acción cotidiana de la escuela. Y creo que coincide con muchas de las cosas que nuestro trabajo sugiere.

Conflictos culturales, pedagógicos, institucionales: miradas y cegueras, presencias y ausencias

Volvamos ahora al cuadro inicial, donde ubicábamos distintos tipos de conflictos entrelazados en el espacio educativo y veamos qué sabemos ahora. O, al menos, que podemos formular como hipótesis razonables, que otros confirmarán con su experiencia o con nueva investigación.

Conflictos generacionales / culturales. La tensión adulto-joven está presente, claro. Y, al mismo tiempo, falta. Adultos que se “adolescentizan” o dudan de su lugar adulto y su rol docente: el “miedo a educar”. Muchos que no pueden ver más que negatividad: son el chivo expiatorio de sus propios sueños frustrados o los representantes de un tiempo posmoderno que se rechaza. Y entonces hay el desgano de educar: no vale la pena. Otros se afirman en el rol tradicional e intentan el recurso autoritario, pero difícilmente funcione. Casi

ningún joven le tiene miedo a un adulto. A todos les cuesta encontrar la distancia generacional óptima.

Cada uno busca inconscientemente su espejo, su posible equivalente juvenil. El viejo militante simpatiza con el actual hipillo gremialista, por ejemplo. O, al contrario, aflora su vieja desconfianza. En otros casos la conexión es más directa: hay docentes jóvenes que participaron de la cultura punk. A casi todos les cuesta el vínculo con los planchas, entre el rechazo estético y un racismo inconfesable que se justifica desde lo pedagógico: “no aprenden, arman lío...”.

Reconocer las diferencias / desigualdades entre jóvenes, con procesos de investigación como el que realizamos, es importante entonces para comprender cómo se articulan la diferencia generacional y las diferencias socioculturales al establecer vínculos. Qué juegos de transferencia y contratransferencia se establecen. Porque ese vínculo está en la base de cualquier posibilidad pedagógica.

Conflictos culturales entre los jóvenes. Los jóvenes leen fácilmente las diferencias, pero a muchos les cuesta más ver las desigualdades. Aunque el conflicto estructurante de casi todas las situaciones es el de chetos y planchas, muchos lo leen en clave estética más que social. Desde esa perspectiva ser plancha o cheto es una actuación (lenguaje, cuerpo, vestuario) que cada uno decide, no condicionada socialmente. Igual que el resto de las opciones identitarias disponibles. Pero la centralidad del conflicto chetos planchas está hablando de una guerra social en marcha, que crece entre los jóvenes. Y no es casualidad: allí los pobres son más (cfr Arias y Morales 2002). La amenaza plancha invade desde debajo de la pirámide poblacional.

Otros conflictos son más políticos, aunque también se vistan estéticamente, como el ya mencionado contra los hipillos gremialistas. Y también la dificultad de estos por comprender al resto.

Lo social y lo político parecen atravesados por lo cultural. La lenta alianza que la izquierda tejió con los más pobres no se refleja aquí. Aunque muchos planchas y hippies simpaticen con la izquierda, resultan demasiado “diferentes” para juntarse: el rock o el ska no se llevan bien con la cumbia villera¹⁵³, el gremio no ofrece espacios que los planchas puedan ocupar fácilmente.

Hay muchos otros pequeños conflictos que parecen responder más bien a la necesaria oposición nosotros / ellos de los procesos de construcción identitaria. Pero los conflictos de la desigualdad requieren un trabajo fuerte en cualquier apuesta educativa y de transformación social.

Un aparente excluido de estas diferencias y desigualdades es el género, quizás el caso más claro en que la diferencia, históricamente, ha servido de base para la desigualdad. En principio la historia se repite ya desde la representación: en casi todos los casos son los hombres los que aparecen como representantes de las distintas culturas, como si ellas no contaran. Y vuelve a repetirse cuando en varias de estas culturas asoma un neomachismo sorprendente después de tres décadas de feminismo y cuatro de fuerte inserción de la mujer en el mercado de trabajo (ver capítulo 10).

Sin embargo ellas están, con presencia diversa, en casi todas las culturas. Con mucha fuerza entre los hipillos, quizás la más igualitaria de todas. En segundo plano entre los

¹⁵³ En 2004 me tocó coordinar un taller con jóvenes de un sector político de izquierda. Los dirigentes juveniles eran montevidianos de clase media, pero muchos participantes eran pobres del interior del país. La disputa por la música a escuchar y bailar la noche anterior había dejado heridas entre

planchas, la que aparenta como más machista aunque, paradójicamente, provienen de –y suelen reproducir– hogares matriarcales. Maternidad temprana y padres ausentes, que no pueden cumplir su rol tradicional de proveedor (ver capítulo 10, también Dustchatzky y Corea 2002).

Conflictos pedagógicos / culturas juveniles y cultura escolar. Ya lo dije antes: muchos de los conflictos pedagógicos tradicionales se han desplazado. La escuela como dispositivo disciplinador funciona, en muchos casos, sólo como simulacro. En esos casos las pedagogías críticas pueden estar dando golpes de ciego contra una autoritarismo inexistente, contra una pedagogía bancaria desfondada.

Tal vez las escuelas técnicas, sobre todo en sus talleres, sean los espacios educativos que mayor sentido conservan. Pero las aulas “teóricas” parecen ser de las que menos sentido hacen para los estudiantes, conservando o ahondando la brecha entre “teoría” y “práctica”.

Las culturas juveniles no entraron formalmente a las aulas, pero allí están. No son parte del currículum explícito, pero tal vez sí del oculto: de eso no se habla. Excluir un tema es decir algo sobre él. ¿Y acaso hay que hablar, se preguntan los propios estudiantes? Sí, porque hay que “meter la vida en el liceo”, dicen algunos. No, es el liceo que se tiene que “meter en la vida”, dicen otros, pero las cosas de los jóvenes se hablan entre los jóvenes, fuera del liceo o al menos fuera del currículum.

En todo caso para los docentes es claro: la mayoría conoce poco el mundo de sus estudiantes. Y ni siquiera cree que deba conocerlo. Basta con aportar lo que saben y los estudiantes ignoran. Pero para aportar algo diferente y valioso, hay que entender esa diferencia

ellos difíciles de cerrar. “Todos somos compañeros, pero...” Y eso que en este caso la discusión había sido entre rock y cumbia (no villera). No eran planchas, “sólo” pobres de “mal gusto”.

y ese valor para el otro. No hay aprendizajes sin zonas de desarrollo próximo, eslabones entre lo que se sabe / hacer y lo que se puede llegar a saber / hacer (Vigotsky 1979). Desafiar el mundo de los jóvenes, movilizar el deseo de aprender, la inversión afectiva en el espacio educativo (McLaren 1997), requiere conocer sus mundos y deseos.

Algunos más que desafiar a los jóvenes se plantean su tarea en términos civilizatorios. Hay que civilizar a los bárbaros, especialmente a los planchas. Transmitirles valores, mostrarles el camino, “darles cultura”. Más allá del cuestionamiento político-cultural a esta postura, todo indicaría que es un camino inviable. No hay transformación posible del otro si el vínculo se establece sobre el desconocimiento y la descalificación de su mundo, del que nada puede aprenderse.

Otros, finalmente, tienen oídos abiertos, miradas atentas. No hace falta “investigar”, encuestar, interrogar. Basta con observar y dialogar, cotidianamente. En los talleres es más fácil, en las aulas menos, pero también se puede. Y se puede hacer mucho más, como plantearé al final.

Conflictos institucionales. La escuela está cuestionada como institución. Como ya señalé más arriba su rol en relación a la ciudadanía y al trabajo no pueden ser cumplidos, al menos del modo como ese rol fue concebido. Tampoco como transmisor cultural: el mundo cultural que transmiten está en cuestión y hay otras instituciones que compiten con mejor suerte. Especialmente los medios de comunicación. Y ellos no entraron a las aulas.

Pero el problema es que este cuestionamiento a lo instituido escolar no está hecho desde un nuevo instituyente¹⁵⁴. Por eso hablamos de “destitución”. No hay una propuesta alternativa clara a la vista. La reforma educativa de los 90, el último intento de cambio fuer-

¹⁵⁴ Sobre el concepto de instituyente y la dinámica instituido – instituyente véase Schvarstein 2000 y Barembli 2002.

te, generó poca adhesión, muchas resistencias y logró mucho menos de lo que se proponía. La izquierda convoca a debate, pero ni ella ni los actores convocados tienen demasiado claro qué hacer ahora. Se discuten las estructuras, las normas, la conducción, pero casi nada de lo pedagógico. En los niveles jerárquicos, incluso, la parálisis es mayor y muchos se aferran a los reglamentos esperando que “aclare”.

Y sin embargo, mientras tanto, muchos estudiantes, muchos docentes y directores, hacen cotidianamente cosas creativas en los liceos y en las escuelas técnicas. Usan la institución a su manera. Algunos de los problemas que los desbordan los aprovechan como oportunidades. Aquí se articula una red educativa barrial, allá se abre un espacio productivo, más allá un grupo de teatro. Si hay que pensar en juventudes en plural, también parece que hay escuelas en plural. Si “la” escuela está destituida, algunas escuelas concretas instituyen, a su modo, realidades educativas fecundas.

Entretanto las pedagogías críticas están en el currículum de la formación docente y forman parte de la corrección política. Pero su incidencia institucional concreta es débil. Permean ciertas aulas y talleres, ciertos espacios extracurriculares, algunos centros educativos. Pero no articulan una nueva reforma ni animan movimientos o colectivos de discusión y propuestas, salvo contadas excepciones. Las Asambleas Técnico Docentes no discuten pedagógicamente (cfr. Kaplún, Blanco y Moresino 2006) y son muy escasos los ámbitos de debate pedagógico. Por eso tal vez, espacios como el que ofrecimos para pensar sobre y con los jóvenes (segunda etapa) tuvieron tanta receptividad.

Desde afuera: ¿educar en la frontera?

Ante una institución escolar destituida muchas miradas se dirigen hacia fuera. En los espacios educativos no formales podría estar la alternativa.

Otra vez conviene usar los plurales. No hay tal cosa como “la educación no formal vs. la formal” porque no hay *una* educación no formal, igual que no hay *una* escuela. El propio término no formal, igual que la denominación “no gubernamental”, se define por lo que no es y, tal vez, por lo que suple del otro espacio. La relación además no es casual: son precisamente las ONG uno de los espacios privilegiados de lo no formal. Algunas autodefinidas como de educación popular, otras como de educación social. Para la franja de edades que nos ocupa aquí y para el caso uruguayo, refiere principalmente a casas jóvenes, talleres laborales, centros juveniles. Si la escuela es una frontera cultural en muchos barrios populares, estas instituciones suelen ir más adentro, llegar donde la escuela no llega, hasta los “caídos” tempranamente del sistema educativo.

Igual que la vasta constelación de instituciones educativas y de promoción social comunitaria, este tipo de centros vive la tensión entre ser espacios de creatividad social y operar, aún sin quererlo, como aparatos de control social. Entre la movilización por derechos y/o la atención a necesidades. Entre brindar oportunidades laborales, expresivas y sociales a quienes no las tienen y/o guetizarlos, reforzando sin querer su exclusión (Trajtenberg 2005). Como instituciones, además, surgieron muchas veces de iniciativas comunitarias, y al “oenegizarse” para sobrevivir entraron en diversos mecanismos de convenios con el Estado y financiamientos internacionales que los obligan a correr tras los informes y la lógica de los “proyectos” (cfr. Kaplún 2007a). En medio de ello suele quedar poco espacio para la reflexión crítica y para pensar en el sentido político de su trabajo.

No se trata entonces del lugar puro donde nace y crece la alternativa educativa sino un campo de luchas de sentidos. Sociedad civil, descentralización, participación, son com-

ponentes de discursos transformadores, pero también han sido integrados al discurso liberal y al de los organismos internacionales de crédito (Dagnino 2003, Kaplún 2007a).

Un aspecto clave de estas experiencias es su sentido comunitario (también palabra en disputa). Lo comunitario puede ser un elemento residual de las culturas populares locales, que mantienen el tejido de redes sociales de solidaridad. Pero la asociación entre comunidad y territorio no es algo dado en la trama urbana, donde muchos barrios están lejos de ser “comunidades” (Pérez García et. al. 2005). Por eso muchas veces lo comunitario es más bien un emergente, un modo de nombrar un proyecto, un nuevo nombre para reconstruir socialidad y horizontes políticos (cfr. Santos 1995).

Pero los territorios juveniles pueden ser otros que el barrio. Y deben trascenderlo si se quiere combatir la exclusión, en lugares donde la propia creación del barrio es producto de la expulsión social. Salir al centro (o entrar a internet) pueden ser actividades clave de estos espacios, como puede verse en el capítulo 10.

Desde el punto de vista educativo pueden ser espacios instituyentes, en el sentido de reformular la institucionalidad educativa, el currículum, los vínculos pedagógicos, la relación con el entorno y con el mundo del trabajo. Una institucionalidad mucho más horizontal y colectiva, una pedagogía más dialógica, una relación fluida con el entorno.

Por eso mismo allí las culturas juveniles encuentran posibilidades de expresión mucho mayores que en los centros educativos formales. Pero tal vez, a pesar de todo, los planchas quedan nuevamente fuera: “acá no somos planchas, estamos estudiando” (capítulo 10). Una hipótesis es que la institución opera como un diferenciador social y cultural, que distancia de los iguales. Otra hipótesis es que el centro educativo actúa como un espacio de distanciamiento que permite repensarse y construirse con mayor autonomía.

Lo que en todo caso es seguro es que estas experiencias apuestan desde las potencialidades de los jóvenes y no sólo desde la figura del “carenciado” (Martinis 2005). En particular porque ofrecen posibilidades expresivas que la escuela no ofrece, con lenguajes diferentes que el escrito, que es casi el único que la escuela desarrolla.

Y, sobre todo, estas instituciones nos recuerdan que lo educativo no es lo escolar. Más aún, que lo escolar puede no ser educativo. Que hay otros espacios donde se aprende, y a veces se aprende más. Si la escuela pudiera aprender más de cómo se aprende fuera de ella, sería probablemente capaz de recuperar su potencial educativo.

Volvamos, sin embargo, a la escuela. Aprendiendo desde este espacio “no formal”, con toda su riqueza, pero centrándonos en lo que fue el origen de este trabajo: dar algunas respuestas a quienes están dentro del sistema educativo formal y se preguntan qué hacer y cómo hacer con los jóvenes.

Construir pedagógicamente el conflicto, resignificar la educación

La educación es una gran proveedora y constructora de mapas. Se supone que nos brinda mapas cognitivos para guiarnos por el territorio cultural. Pero para eso tiene que conocer los mapas de los jóvenes, partir de sus territorios. Las culturas de los jóvenes, los mundos de los jóvenes, no pueden ser un obstáculo que se saltea. Como sostiene Martinis (205:3),

El proceso de igualación, de homogeneización social, supuso la necesidad de sancionar la diferencia, de negarla, de borrarla. El proceso pedagógico moderno es un gran proceso de borramiento de diferencias, de generación de sujetos igualmente homogéneos. Es necesario hacer notar que un sistema basado en la noción de homogeneidad es un sistema

excluyente, que expulsa. Se expulsa al diferente, el cual puede ser nominado de diversas formas: anormal, discapacitado, indisciplinado, agresivo, carente... De este modo, un proceso de homogeneización es, justamente, la negación de un proceso de construcción de igualdad, ya que es expulsivo, genera desigualdad.

En este sentido, el opuesto de la igualdad no es la diferencia, sino la desigualdad. Se hace necesario concebir una noción de igualdad en la cual la diferencia tenga un lugar. Se trata de una construcción en la cual la diferencia y la identidad tengan un lugar. El reconocimiento de aquello que identificamos como común, al lado del reconocimiento de aquello que nos diferencia, en una misma operación. Obviamente, esto supone renunciar a entender la diferencia como una amenaza.

Reconocer las diferencias es, entre otras cosas, reconocer los conflictos culturales. Conflictos con los jóvenes y entre ellos. Y eso sólo puede hacerse con ellos.

Para eso hay varios caminos posibles. Se puede generar espacios extracurriculares o de currículum abierto, al estilo del Espacio Adolescente o en la línea que nosotros mismos trabajamos aquí, con talleres de investigación-acción. Se puede potenciar la observación y el diálogo de todos los docentes en sus aulas y talleres. Se puede “transversalizar” el tema en múltiples espacios del currículum, desde la música a la historia, las ciencias sociales o la biología, como también experimentaron varios docentes.

Pero no se trata sólo ni tanto de incorporar un tema al currículum o sus alrededores, sino de incorporar una voz y una mirada a la discusión misma del currículum. O, más bien, múltiples voces y miradas: las de los jóvenes. Es decir, hacer de la escuela un espacio de negociación cultural, un espacio de práctica intercultural.

Junto a esto hay que asumir el conflicto pedagógico en su estado actual. Retomando las propuestas de la pedagogía crítica, pero desde un lugar nuevo. Reconociendo que el contexto cultural que vivimos, al sur de la posmodernidad, nos obliga a dialogar con el mundo mediático y con múltiples lenguajes. A poner el acento en la comunicación como producción de sentidos y no sólo como transmisión de información, abriendo caminos mucho más anchos para la expresión de los jóvenes. Expresión sobre las culturas juveniles pero también sobre todo asunto que la escuela aborde. No hay aprendizaje sin comunicación y si la voz de los estudiantes no tiene lugar. Y esa “voz” hoy, no puede limitarse al texto escrito. Y, en particular, debe involucrar al cuerpo, ese gran ausente del espacio escolar.

También debemos asumir el conflicto institucional, que ya no es tanto el de los de arriba que mandan, sino el de los de afuera que nos demandan y no podemos darles respuesta. Es el problema de la institución destituida, desfondada. Un nuevo instituyente debe plantearse, en primer lugar, recuperar y reformular las “antiguas” tareas básicas de los sistemas educativos: formar para la ciudadanía y formar para el trabajo. Pero entonces reformulando quién es el ciudadano hoy, en sociedades tan desiguales, tan fragmentadas. E incluyendo explícitamente el mundo del trabajo en la escuela, ayudando a construir los proyectos personales y colectivos de los estudiantes sin engaños respecto a la dura realidad del mercado, pero sin resignarse a destinos cerrados. No aceptando que los pobres tengan escuelas pedagógicamente pobres ni que la escuela sólo puede reproducir la desigualdad.

Por otro lado un nuevo instituyente educativo debe articular un fuerte estímulo a la creatividad con una gran capacidad de captar los modos en que la escuela es usada por docentes y estudiantes y atravesada por la comunidad y el entorno. Con gran autonomía para

imaginar, decidir y actuar y una fuerte conexión con su contexto, incluidos los muchos espacios no formales e informales donde la gente aprende.

Esto supone, en el caso uruguayo, usar los espacios de poder disponibles. Si alguna orden hay que dar “desde arriba” es que no se sigan esperando órdenes desde arriba para empezar a cambiar en las escuelas. Nuestro trabajo mostró, una vez más, todo el impulso frenado que hay “abajo” y también toda la creatividad que puede dispararse.

Construir pedagógicamente el conflicto –los conflictos- es hacer de ellos posibilidades de aprendizaje. Aprendizaje del otro diferente y desigual, peleando por la igualdad. Aprendizaje de estudiantes y docentes, unos de otros. Aprendizaje del colectivo docente y del contexto, peleando por transformarlo y transformarnos.

Para todo esto la investigación-acción-participativa es una herramienta potente. Posibilita, a la vez, indagar colectivamente en los mundos juveniles y reformular la acción educativa.

Pero -sabíamos y comprobamos-, no es fácil. Hacer posible la dimensión participativa cuestiona el lugar de lo instituido que todavía sobrevive en la educación. El docente que pide ayuda a sus estudiantes para investigar dio un paso, pero no los ha involucrado en el proceso de investigación, desde las preguntas a plantear a la discusión de lo descubierto. Frente a esto a veces es más potente el “participante observador”, que dialoga con sus estudiantes en la situación cotidiana del aula o taller, que va leyendo y pensando su práctica y la contrasta con otros (colegas, textos).¹⁵⁵

¹⁵⁵ Sería interesante también dialogar con otras tradiciones, como la de la investigación colaborativa, que ha trabajado desde otras latitudes en torno a la indagación compartida y la construcción de conocimiento y capacidades para la transformación educativa (cfr. Walsh s/d).

Porque la investigación como un “agregado”, separada de la práctica educativa, no genera praxis, intervención crítica en la realidad. Toda investigación debe ser, en este sentido, “implicada”: compromete mi acción y no sólo mi cognición. Al mismo tiempo requiere de espacios más amplios, porque la escuela no puede cambiarse sólo desde adentro. Las preguntas sobre cómo educar tienen en la escuela un lugar privilegiado, pero las preguntas sobre el para qué deben ser respondidas con muchos otros. ¿Qué ciudadanía queremos y podemos construir, qué mundo productivo, qué sociedad, que ser humano? Y entonces sí, qué educación, para ese mundo que queremos, que parte del que tenemos pero quiere contribuir a transformarlo.

Investigación-acción participativa con jóvenes y docente; participantes-observadores y colectivos docentes de intercambio y producción; diálogo entre jóvenes y docentes; diálogo con el entorno; diálogo “acompañado” con textos e investigadores. Estos son algunos de los caminos que ensayamos. Articularlos de acuerdo a cada contexto y hacerlos permanentes permitiría producir un conocimiento operativo y vigente. Vigente frente a los mapas juveniles, que cambian y se mueven y hay que volver a entender. Y más operativo que los textos académicos, que muchos educadores no pueden aprovechar porque no pueden apropiarse de ellos. Textos que a veces están lejos de los mapas juveniles. Algo de eso nos pasó cuando llegamos al “campo”: estábamos “atrasados”, “desenfocados” o ambas cosas. Los estudiantes nos “actualizaron” y “enfocaron” rápidamente. Y entonces pudimos incluso usar mejor el conocimiento académico disponible.

¿Qué ofrece entonces este trabajo para repensar y enriquecer la pedagogía crítica? Principalmente que la articulación entre la investigación – acción participativa y la mirada intercultural pueden ser, efectivamente, herramientas útiles para la transformación educati-

va. Útiles para construir la criticidad pedagógica en y con los docentes y los jóvenes, desde varios caminos convergentes.

Para algunos jóvenes, especialmente los de clase media, abriendo espacios para comprender al “otro”, ese que da miedo y atrae a la vez. Para otros, los que están de lado pobre de la desigualdad, abriendo sobre todo espacios para pensarse hacia adentro y, a partir de allí, proyectarse hacia fuera. A ambos los pone en mejores condiciones de cuestionar y proponer relaciones educativas nuevas, en el currículum y en la institucionalidad escolar.

A los educadores les abre la posibilidad de conocer y escuchar a sus estudiantes, punto de partida de cualquier posibilidad de aprender y enseñar. A unos les permite sobre todo revisar su concepción civilizadora de la educación. A otros los confronta con las contradicciones entre su discurso participativo y sus prácticas educativas cotidianas.

Un abordaje como este puede ayudar entonces a la escuela –y a las escuelas- a reconstruir su identidad. La identidad no es algo dado, es un trabajo, un proceso de construcción, como ya planteamos para los jóvenes. Se trata entonces de construir la identidad escolar ayudando a los jóvenes a construirse. Y también a los adultos educadores. Hacerlo juntos es útil, porque los jóvenes nos adelantan los problemas de toda la sociedad. Nos anuncian la desesperanza que nos espera, pero también dibujan los caminos de la esperanza.

Se trata, en fin, de superar la impotencia de la pérdida de sentido educativo y la nostalgia por una escuela que no volverá. Y empezar a inventar una escuela posible y que valga la pena, para los jóvenes y para los educadores.

BIBLIOGRAFÍA

Adorno, Theodor y Horkheimer, Max, *Dialéctica del iluminismo*, Buenos Aires, Sur, 1971.

Agustín, José, *La contracultura en México*. México, Debolsillo, 2004.

Alfieri, Fiorenzo, et. al., *A la escuela con el cuerpo*. Caracas, Movimiento de Cooperazione Educativa - Laboratorio Educativo, 1984.

Althusser, Louis, “Ideología y aparatos ideológicos del Estado”. En *Escritos*. Barcelona, Laia, 1974.

Aparici, Roberto (comp.), *La educación para los medios de comunicación*. México, UPN, 1994.

Araujo, Ana María (org.), *Análisis clínico en ciencias humanas*. Montevideo, ClaeH, 1995.

Arias Adrián y Morales, Marcelo, *Infantilización de la pobreza: ¿pobrerización de la infancia?* Montevideo, FKA/OSV, 2002.

Arriagada, Arturo, *Los jóvenes y los medios masivos: una generación postergada*, Santiago de Chile, UDP, 2005.

Ausubel, David; Novak, J.D.; Hannesian, H., *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas, 1987.

Barato, Jarban Novelino (2005) *Formación profesional: ¿saberes del ocio y saberes del trabajo?* CINTERFOR-OIT, 2005.

Barboza, Oruam, “Identidades transitorias, polaridades sociales permanentes” En *Encuentro Culturas juveniles, comunicación y educación*. Montevideo, Ciencias de la Comunicación, Universidad de la República, 2005.
www.liccom.edu.uy/interes/actividades/2005/actividad_2005_07_30.html

- Baremblit, Gregorio, *Compêndio de análise institucional*. Belo Horizonte, Ed. Instituto Felix Guattari, 2002.
- Barrán, José Pedro, *La historia de la sensibilidad en el Uruguay. Tomo II: El disciplinamiento (1860-1920)*. Montevideo, Banda Oriental, 1990.
- Barrán, José Pedro, "Pubertad y Adolescencia, una visión histórica uruguaya: del ochocientos al novecientos". En Portillo, José et. al (comps.) *La adolescencia hoy*. Montevideo, Facultad de Medicina – OPS, 1991.
- Barrán, José Pedro, "El adolescente, ¿una creación de la modernidad?" En: Barrán, J.P. Caetano, G. y Porzecanski, T. (eds.) *Historias de la vida privada en el Uruguay. Tomo II: El nacimiento de la intimidad 1870-1920*. Montevideo, Taurus, 1996.
- Baudelot, Christian y Establet, Roger (1975) *La escuela capitalista en Francia*. México, Siglo XXI, 1975
- Bauman, Zygmunt, *La globalización. Consecuencias humanas*. México, Fondo de Cultura Económica, 1999.
- Bauman, Zygmunt, *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Beck, Ulrich (ed.), *Hijos de la libertad*. México, FCE, 1999.
- Benjamín, Walter, *Iluminaciones I: imaginación y sociedad*. Madrid, Taurus, 1980.
- Benjamín, Walter, *Discursos interrumpidos*. Madrid, Taurus, 1982.
- Bernstein, Basil, *Clases, códigos y control. I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid, Akal, 1989.
- Bourdieu, Pierre, *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Geneve, Librairie Droz, 1972
- Bourdieu, Pierre, *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus, 1988.
- Bourdieu, Pierre, *Sociología y cultura*, México, Grijalbo, 1990.

- Bourdieu, Pierre, *El sentido práctico*, Madrid, Taurus, 1991.
- Bourdieu, Pierre, *Meditaciones pascalianas*. Barcelona, Anagrama, 1998.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude, *Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Labor, 1973.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude, *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Barcelona, Laia, 1979.
- Bruner, Jerome, *Acción, pensamiento y lenguaje*. Barcelona, Alianza, 1984.
- Bruner, Jerome, *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor, 1997.
- Buckingham, David y Sefton-Green, Julian, *Cultural Studies goes to School. Reading and Teaching Popular Media*. London, Taylor & Francis, 1994.
- Calvo, Carlos, *Sinergia educativa o escolarización*. Cartagena de Indias, IV Congreso Mundial de Investigación Acción Participativa, 1997.
- Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen, *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca, 1988.
- Castells, Manuel, *La era de la información. Vol 1: La sociedad red*. Madrid, Alianza Editorial, 1997.
- Castro Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Siglo del Hombre, 2007.
- CECAP, *Presentación Institucional*. Montevideo, Ministerio de Educación y Cultura, 2000.
- Ceccon, Claudius et. al., *A vida na escola e a escola da vida*. Petrópolis, Vozes, 1982.
- CEPAL, *Juventud, pobreza y desarrollo en América Latina y El Caribe*. CEPAL, Santo Domingo, CEPAL, 2003.

- Cerbino, Mauro et al., *Culturas juveniles en Guayaquil. Cuerpo, música, sociabilidad y género*. Quito, Abya-Yala, 2000.
- Cerbino, Mauro; Cevallos, Francisco, *Imaginarios de conflictividad juvenil y de organizaciones pandilleras*. Quito, FLACSO, 2003.
- Cerda, Ana María et. al., *Joven y alumno: ¿conflicto de identidad?* Santiago de Chile, PIIE, 2000.
- Chevallard, Yves, *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique, 1997.
- Ciencias de la Comunicación, *Encuentro Culturas Juveniles, Comunicación y Educación*. Montevideo, Ciencias de la Comunicación, Universidad de la República, 2005. En www.liccom.edu.uy/interes/actividades/2005/actividad_2005_07_30.html
- Cogo, Denise y Gomes, Pedro, *O adolescente e a televisao*, Porto Alegre, Unisinos 1998.
- Cogo, Denise y Gomes, Pedro, *Televisao, escola e juventude*, Porto Alegre, Mediação, 2001
- Comunicación Comunitaria, Montevideo, Comunicación Comunitaria, Ciencias de la Comunicación, Universidad de la República, 2007. <http://www.liccom.edu.uy/bedelia/cursos/comunitaria/index.htm>
- Cordié, Anny, *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1998.
- Corea, Cristina y Duschatsky, Silvia, *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires, Paidós, 2002.
- Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio, *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Paidós, 2004.
- Costa, Pere-Oriol et al., *Tribus urbanas. La ansiedad de identidad juvenil: entre el culto a la imagen y la autoafirmación a través de la violencia*. Barcelona, Paidós, 1996.

- Cotelo, Viviana y Kaplún, Gabriel, *Talleres de orientación laboral - Esquema metodológico*. Montevideo, JUNAE-DINAE- Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (mimeo), 2000.
- Cox, Cristian, *Problemas globales y respuestas nacionales en reformas de la educación media en América Latina en los años noventa*. Montevideo, TEMS-ANEP, 2002.
- Cruz, José Miguel (ed.), *Maras y pandillas en Centroamérica*. San Salvador, UCA, 2006.
- Cubides, Humberto; Laverde, María Cristina y Valderrama, Carlos Eduardo (eds.), *Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá, Ed. Siglo del Hombre, 1998.
- Cuche, Denys, *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Buenos Aires, Nuevas Visión, Buenos Aires, 2002.
- Dagnino, Evelina, “Sociedade civil, participação e cidadania”: de que estamos falando? Ponencia presentada en el *Coloquio Internacional Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización*, Caracas, UCV, 2003
- de Certeau, Michel, *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México, Universidad Iberoamericana, 1995a.
- de Certeau, Michel, *La toma de la palabra y otros escritos políticos*. México, Universidad Iberoamericana – ITESO, 1995b.
- De Fleur, Melvin y Ball-Rokeach, Sandra, *Teorías de la comunicación de masas*. Barcelona, Paidós, 1982.
- De León, Eduardo (coord.), *Cultura juvenil y educación media superior en Uruguay*. Montevideo, Anep, 2004.
- Debray, Regis, *Introducción a la mediología*. Barcelona, Paidós, 2001.
- Deleuze, Gilles y Guattari, Félix, *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona, Paidós, 1980.

- Dichter, Ernest, *Las motivaciones del consumidor*. Buenos Aires, Sudamericana, 1970.
- Dodecá, *Jaula 8*. Cortometraje. Montevideo, Dodecá 2004 (producción colectiva de alumnos de la escuela de cine).
- Dubravic, Marha, *Comunicación popular: del paradigma de la dominación al de las mediaciones sociales y culturales*. Quito, UASB-Abya Yala, 2002.
- Durkheim, Emile, “La educación, su naturaleza y su papel”. En Fernández Enguita, Mariano (ed.) *Sociología de la educación*. Barcelona, Ariel, 1999.
- Duschatzky, Silvia, *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires, Paidós, 1999
- Duschatzky, Silvia y Birgin, Alejanda (comps.), *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires, Flacso-Manantial, 2001.
- Duschatzky, Silvia, “Hilos artesanales de composición social” En Revista *Nómades* N° 23, Bogotá, DIUC, 2005.
- Escobar, Manuel y Mendoza, Nydia, “Jóvenes contemporáneos: entre la heterogeneidad y las desigualdades”. En Rev. *Nómadas* No. 23, Bogotá, Universidad Central, 2005, pp. 10-19
- Ezpeleta, Justa y Rockwell, Elsie, “La escuela: relato de un proceso de construcción teórica”. Sao Paulo, Ponencia en Seminario de Clacso sobre Educación, 1983.
- Fals Borda, Orlando, *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Bogotá, Punta de Lanza, 1976.
- Fals Borda, Orlando, *La ciencia y el pueblo*. Bogotá, Punta de Lanza, 1980.
- Fals Borda, Orlando, *Acción y conocimiento*. Bogotá, Cinep, 1991.

- Fals Borda, Orlando y Rodrigues Brandao, Carlos, *Investigación participativa*. Montevideo, IDH-EBO, 1986.
- Filardo, Verónica (coord.), *Tribus urbanas en Montevideo. Nuevas formas de sociabilidad juvenil*. Montevideo, Trilce, 2002.
- Follari, Roberto, *Modernidad y posmodernidad: una óptica desde América Latina*, Buenos Aires, Aique, 1990.
- Follari, Roberto, *¿Ocaso de la escuela?* Buenos Aires, Magisterio, 1996.
- Follari, Roberto, *Teorías débiles. Para una crítica de la deconstrucción y los estudios culturales*. Rosario, Homo Sapiens, 2002.
- Foro Juvenil, *Orientación ocupacional de jóvenes. Guía para educadores*. Montevideo, Foro Juvenil-INJU- CINTERFOR, 1996.
- Foucault , Michel, *Microfísica del poder*. Madrid, Ediciones de La Piqueta, 1979.
- Foucault, Michel, *Vigilar y castigar*. México, Siglo XXI, 1976.
- Freinet, Elise, *Nacimiento de una pedagogía popular*. Barcelona, Laia, 1975.
- Freire, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo, Tierra Nueva, 1969.
- Freire, Paulo, *Pedagogía do oprimido*. (8ª ed.) Río de Janeiro, Paz e Terra, 1980.
- Freire, Paulo, *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México, Siglo XXI, 1991 [1973].
- Freire, Paulo, “Alfabetización y ciudadanía” En Carlos Alberto Torres y Moacir Gadotti (orgs.) *Educación popular: crisis y perspectiva*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1993.
- Freire, Paulo, *Pedagogía de la autonomía*. México, Siglo XXI, 1997.
- Freire, Paulo y Guimaraes, Sérgio, *Diálogos sobre educación*. Quito, Cedec, 1988.

- Fuenzalida, Valerio y Hermsilla, María Elena, *El televidente activo*. Santiago de Chile, CPU, 1991.
- Gallart, María Antonia, “Los desafíos de la articulación entre educación y trabajo en la década de los 90: algunos temas cruciales a investigar”. En Revista *La Piragua* N° 9, Santiago de Chile, CEAAL, 1994.
- Ganduglia, Néstor, *15 años de teatro barrial y una canción desesperada*, Montevideo, Yoea-Mfal, 1995
- Ganduglia, Néstor, “Memoria e identidad en las leyendas populares”. En Revista *Signos* N° 1, Montevideo, 2001.
- Garcés, Angela y Medina, David, “Músicas de resistencia. El hip hop en Medellín”. En *XII Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social*, Bogotá, Universidad Javeriana, 2006.
- García Canclini, Néstor, *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México, Grijalbo, 1990.
- García Canclini, Néstor, *Consumidores y ciudadanos. Conflictos culturales de la globalización*. México, Grijalbo, 1995.
- García Canclini, Néstor, *La globalización imaginada*. México, Paidós, 1999.
- Gaulejac, Vincent de, *La nevrose de classe*. Paris, Hommes et Groupes, 1987.
- Gaulejac, Vincent de y Roy, Shirley (orgs.), *Sociologies cliniques*, Paris, Hommes et Perspectives, 1993.
- Geertz, Clifford, *The interpretation of culture*. New York, Basic Books, New Cork. 1973.
- Gimeno Sacristán, José, *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid, Morata, 1990.

- Giroux, Henry, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós, 1990.
- Giroux, Henry, "Resisting Difference: Cultural Studies and the Discourse of Critical Pedagogy". In Grossberg, L. Nelson, C. and Treichler, P. (eds.) *Cultural Studies*. New York, Routledge, 1992.
- Giroux, Henry, "Jóvenes, diferencia y educación posmoderna". En Castells, M. et. all. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós, 1994.
- Giroux, Henry, *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona, Paidós, 1997.
- Giroux, Henry y McLaren, Peter (eds.), *Between Borders. Pedagogy and the politics of cultural studies*. New York, Routledge, 1994.
- Goffman, Irving, *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Amorrortu, 1981.
- Gramsci, Antonio, *La alternativa pedagógica*. Barcelona, Fontamara, 1981.
- Graña, François, *La movida estudiantil*. Montevideo, Fin de Siglo, 1996.
- Guber, Rosana, *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Norma, 2001.
- Habermas, Jürgen , *Conocimiento e interés*. Madrid, Ed. Taurus, 1982.
- Hall, Stuart, "El trabajo de la representación". En Hall, Stuart (ed.) *Representation. Cultural representations and signifying practices*. Sage, London, 1997. Cap. 1 pp. 13-74 Traducción de Elías Sevilla en http://semiotical.tripod.com/stuart_hall.htm, 2002.
- Hall, Stuart, "El espectáculo del 'otro'". En *Representation. Cultural representations and signifying practices*, Sage, London, 1997. Traducción de Carmelo Arias, en http://esculturales.blogspot.com/2005_10_01_archive.html, 2005.

- Heller, Agnes, *Historia y vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista*. México, Grijalbo, 1985.
- Heller, Ágnes y Fehér, Ferenc, *Biopolítica. La modernidad y la liberación del cuerpo*. Barcelona, Península, 1995.
- Hermosilla, María Elena y Kaplún, Mario, *La educación para los medios en la formación del comunicador social*. Montevideo, FCU, 1987.
- Heuguerot, María Cristina, *El origen de la Universidad del Trabajo del Uruguay: una columna sin zánganos. 1878-1916*. Montevideo, Banda Oriental, 2002.
- Hopenhayn, Martín, “El reto de las identidades y la multiculturalidad”. En Revista *Pensar Iberoamérica* No. 0, OEI, Madrid 2002. www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a01.htm
- Huergo, Jorge y Fernández, Belén, *Cultura escolar, cultura mediática / Intersecciones*. Bogotá, Universidad Nacional Pedagógica, 2000.
- Ibáñez, Jesús, *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica*. Madrid, Siglo XXI, 1992.
- Jameson Fredric, *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Buenos Aires, Paidós, 1991.
- Jara, Oscar, *El método dialéctico en la educación popular*. Quito, CEDECO, 1985.
- Jara, Oscar, *Para sistematizar experiencias*, San José de Costa Rica, Alforja, 1994.
- Johanna Wyn, Johanna y Dwyer, Meter, “Nuevas pautas en la transición de la juventud en la educación”, En *Revista Internacional de Ciencias Sociales* No. 164, 2000, pp. 17-29 www.unesco.org/issj/rics164/fulldocspa164.pdf
- Kaplún, Gabriel, *Reflexiones e intuiciones metodológicas sobre los talleres de educación popular*. Montevideo, Grupo Aportes, 1990.

- Kaplún, Gabriel, *Empezar a trabajar. Producción de materiales de autoaprendizaje para la inserción laboral*. Santiago de Chile, OREALC-UNESCO, 1997.
- Kaplún, Gabriel , “Dibujar la comunicación”. En Rev. *Relaciones* No. 190, Montevideo, 2000.
- Kaplún, Gabriel, “El taller en tiempos de masividad”. Ponencia en *Primer Foro de Innovaciones Educativas en la Enseñanza Universitaria* UDELAR-UNESCO, ontevideo, 2001.
- Kaplún, Gabriel, “E-learning: ¿una revolución pedagógica sin pedagogía?” En *II Seminario ALAIC*, Universidad Nacional de La Plata, 2001a.
- Kaplún, Gabriel, “Facultades de comunicación; entre la crítica y el mercado”. En *Ier Encuentro de Facultades de Comunicación del Cono Sur*. Mendoza, Uncuyo-Felafacs, 2001.
- Kaplún, Gabriel, *Educación, comunicación y cambio*. La Habana, Caminos, 2002..
- Kaplún, Gabriel, “Memorias de la educación popular uruguaya”. En Rev. *Brecha* N° 893, Montevideo, 2003a.
- Kaplún, Gabriel, “Redes, educación popular y comunidad. Mapas y territorios de la participación y la educación”. En AAVV *¿Qué ciudadanía para qué libertad?* Montevideo, Vida y Educación, 2003b.
- Kaplún, Gabriel, “Imágenes del cuerpo joven”. En *Tram(p)as de la comunicación y la cultura* N° 25 Universidad Nacional de La Plata, 2004..
- Kaplún, Gabriel, *Aprender y enseñar en tiempos de Internet*. Montevideo, CINTERFOR-OIT, 2005a.
- Kaplún, Gabriel, “¿Democratización electrónica o neautoritarismo pedagógico?” Conferencia en *Coloquio Internacional de Tecnología e desenvolvimento*. Aracaju, UFS, 2005b.

- Kaplún, Gabriel, “La calle ancha de la comunicación latinoamericana”. En José Marques de Melo et. al (orgs.) *Educomídia, alavanca da cidadania*. Sao Paulo, UNESCO-UMESP- 2006. También en Gumucio, Alfonso y Tufte, Thomas, *Communication for social change*, New Jersey, CFSC, 2006
- Kaplún, Gabriel, “Entre mitos e desejos: desconstruir e reconstruir o desenvolvimento, a sociedade civil e a comunicação comunitária”. En Raquel Paiva (org.) *O retorno da comunidade*. Rio de Janeiro, Mauad Editora, 20007a.
- Kaplún, Gabriel, “Los medios de comunicación en Uruguay”. En *Medios de Comunicación 2007. El espacio iberoamericano*. Madrid, Fundación Telefónica, Madrid (en prensa), 2007b.
- Kaplún, Gabriel; Blanco, Alberto y Moresino, Sandra, *Comunicación, aprendizaje y comunidad. Talleres regionales de UTU*. Informe del equipo técnico. Montevideo, Mimeo, 2006.
- Kaplún, Gabriel; Cetrulo, Ricardo y García, Alicia (coords.), *Reconfiguración de espacios organizativos y participación ciudadana. Informe de investigación*. Montevideo, Universidad de la República, 2005.
- Kaplún, Mario, *Los materiales de autoaprendizaje. Marco para su elaboración*. Santiago de Chile, UNESCO, 1995.
- Kaplún, Mario, “Ni impuesta ni amada: la recepción televisiva y sus tierras incógnitas”. En Orozco, Guillermo (coord.) *Miradas latinoamericanas a la televisión*. México, Universidad Iberoamericana, 1996.
- Kaplún, Mario, *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid, De la Torre, 1998.
- Kaplún, Mario, *A la educación por la comunicación*, Quito, Ciespal, 2001 [1992].
- Lakoff, George y Johnson, Mark, *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid, Cátedra, 1998.

- Lander, Edgardo, “¿Conocimiento para qué?, ¿conocimiento para quién? Reflexiones sobre la geopolítica de los saberes hegemónicos”. En *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales* Vol. 6, N° 2, pags. 53-72, Caracas, 200a.
- Lander, Edgardo (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* Buenos Aires, CLACSO, 2000a.
- Lasida, Javier; Ruétalo, Jorge; Berrutti, Elcira, “La formación y la vinculación directa de los jóvenes con el mundo del trabajo” En: Jacinto, Claudia; Gallart, María Antonia (coords.): *Por una segunda oportunidad. La formación para el trabajo de jóvenes vulnerables*. Montevideo, Cinterfor/OIT, 1998
- Lasswell, Harold D., “Estructura y función de la comunicación en la sociedad”. En de Moragas, Miquel (comp.) *Sociología de la comunicación de masas*, Barcelona, Gustavo Gili, 1979, pp. 158-171.
- Laurnaga, María Elena, *Uruguay adolescente: maternidad adolescente y reproducción intergeneracional de la pobreza*. Montevideo, INMF-MEC, 1995.
- Laverde, María Cristina y Reguillo, Rossana (eds.), *Mapas nocturnos: diálogos con la obra de Jesús Martín Barbero*. DIUC – Bogotá, Siglo de Hombre, 1998.
- Lluch, Xavier y Salinas, Jesús, “Uso (y abuso) de la interculturalidad”. En *Cuadernos de Pedagogía* N° 252, Barcelona, 1996.
- Macassi, Sandro, *Culturas juveniles, medios y ciudadanía*. Lima, Calandria, 2001.
- Maffesoli, Michel, *El tiempo de las tribus*. Barcelona, Icaria, 1990.
- Maffesoli, Michel , “Nomadismo juvenil”. En Rev. *Nómadas* N° 13, Bogotá, DIUC, 2000.
- Makarenko, Antón, *Poema pedagógico*. Madrid, Akal, 1984 (ed. Original 1933-35).
- Margulis, Mario y Urresti, Marcelo, “La construcción social de la condición de juventud. En Laverde, Ma. Cristina et. al. (ed.) “*Viviendo a toda*”. *Jóvenes, territorios cultu-*

- rales y nuevas sensibilidades. Bogotá, Universidad Central – Siglo del Hombre, 1998.*
- Mariño, Germán, “El diálogo cultural: reflexiones en torno a su fundamentación, su metodología y su didáctica”. En *Aportes* N° 41, Bogotá, Dimensión Educativa, 1994.
- Martí, Joel, “La investigación-acción participativa: estructura y fases”. Madrid, Universidad Complutense, 2002. En www.acsur.org
- Martín-Barbero, Jesús (1987) *De los medios a las mediaciones*. México, Gustavo Gili, 1987.
- Martín-Barbero, Jesús, *La educación desde la comunicación*, Buenos Aires, Norma, 2001.
- Martín-Barbero, Jesús, “Nosotros habíamos hecho estudios culturales mucho antes de que esta etiqueta apareciera.” Entrevista de Ellen Spielman, en www.javeriana.edu.co/pensar/Rev33.html , 1996.
- Martín-Barbero, Jesús “Jóvenes, des-orden cultural y palimpsestos de identidad”. En Revista *Oficios Terrestres* N° 5, Universidad Nacional de La Plata., 1998.
- Martín-Barbero, Jesús, “Desafios culturais da comunicação à educação”. En Rev. *Comunicação e Educação* N° 18, São Paulo, 2000.
- Martín-Barbero, Jesús, *Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación y la cultura*. México, Fondo de Cultura Económica, 2004.
- Martinis, Pablo, “Escuela, pobreza e igualdad: una relación necesaria”. En Revista *Andamios*, N°1, Montevideo, 2005.
- Mato, Daniel, “Des-fitichizar la “globalización”: basta de reduccionismos, apologías y demonizaciones, mostrar la complejidad y las prácticas de los actores”. En Daniel Mato (coord.) *Estudios latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización-2* Buenos Aires, CLACSO-UNESCO, 2001.

- Mato, Daniel (comp.), *Estudios y otras práctica intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Caracas, Clacso, 2002.
- Mattelart, Armand, *La comunicación masiva en el proceso de liberación*. México, Siglo XXI, 1976.
- Mattelart, Armand y Dorfman, Ariel, *Para leer al Pato Donald*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1972.
- Mattelart, Armand y Neveu, Eric, *Los Cultural Studies. Hacia una domesticación del pensamiento salvaje*. La Plata, UNLP, 2002.
- Max Neef, Manfred et. al., *Desarrollo a escala humana*. Santiago de Chile, CEPAAUR, 1986.
- McLaren, Peter, *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires, IDEAS. 1994.
- McLaren, Peter, *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona. Paidós, 1997.
- McLaren, Peter (1997) *Revolutionary multiculturalism. Pedagogies of dissent for the New Millenium*. Westview, Colorado.
- McLaren, Peter , *Pedagogía, identidad y poder*. Rosario, Homo Sapiens, 1998.
- McLaren, Peter y Giroux, Henry, “Desde los márgenes: geografías de la identidad, la pedagogía y el poder”. En Peter McLaren: *Pedagogía, identidad y poder*. Rosario, Ed. Homo Sapiens, 1998.
- Mead, Margaret, *Cultura y compromiso*, Buenos Aires, Granica, 1971.
- Mejía, Marco Raúl, *Hacia otra escuela desde la educación popular*. Bogotá, Cinep, 1988.
- Mejía, Marco Raúl, “Construir educativamente el conflicto. Hacia una pedagogía de la negociación cultural”. En Rev. *Nómadas* N° 15, DIUC, Bogotá, 2001..

- Mejía, Marco Raúl, *Educación(es) en la(s) globalización(es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá, Ediciones Desde Abajo, 2006.
- Mendel, Gerard, *Sociopsicoanálisis*, Buenos Aires, Amorrortu, 1973.
- MIDES, *Construyendo rutas de salida*. Montevideo, Ministerio de Desarrollo Social. <http://www.mides.gub.uy/rutasdesalida/index.html> , 2007.
- Mignolo, Walter, *Local Histories / Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Princeton UP, 2000.
- Mirza, Christian, “Hacia el último puerto. El PANES después del PANES”. Entrevista de Mariana Contreras en *Brecha* N° 1113, Montevideo, 2007..
- Molano, Mauricio y Toro, M. Cecilia (orgs.), *Experiencias de comunicación en el aula* Bogotá, Fundación Social, 1996
- Molpeceres, Mariángeles (coord.), *Identidades y formación para el trabajo*. Montevideo, CINTERFOR-OIT, 2004.
- Moresino, Sandra et. al., *Comunicación Comunitaria: una experiencia universitaria innovadora*. Ponencia en II Congreso de Educación. Montevideo, Facultad de Ingeniería, Universidad de la República, 2004.
- Muyulema, Armando, “De la ‘cuestión indígena’ a lo ‘indígena’ como cuestionamiento,” en *Convergencia de tiempos: estudios subalternos/contextos latinoamericanos. Estado, cultura y subalternidad*, I. Rodríguez (ed.). Amsterdam/Atlanta, GA: Rodopi, 2001, pp. 327-364.
- Nicol, Chris (ed.), *Políticas TIC: manual para principiantes*. Montevideo, APC, 2005.
- Núñez, Carlos, *Educar para transformar, transformar para educar*. Guadalajara, Imdec, 1985.
- Olesker, Daniel, *Crecimiento y Exclusión. Nacimiento consolidación y crisis del modelo de acumulación capitalista en Uruguay (1968-2000)* Montevideo, Trilce, 2001.

- Oliva Rota, Mercé, “Panorámica de l’educació en comunicació audiovisual”. En *Quaderns del CAC* N° 25, Barcelona, 2006.
- Opertti, Renato, *Fundamentos y contextos para el proceso de transformación de la Educación Media Superior*, Montevideo, TEMS-ANEP, 2002.
- Packard, Vance, *Los artífices del derroche*. Buenos Aires, Sudamericana, 1964.
- Pais, José, “Las transiciones y culturas de la juventud: formas y escenificaciones”. En *Revista Internacional de Ciencias Sociales* No. 164, 2000, pp. 89-100.
www.unesco.org/issj/rics164/fulldocspa164.pdf
- Payotti, Damián, et. al, “El Escalón. Informe del trabajo realizado en la escuela 241”. Montevideo, *Comunicación Comunitaria*, Universidad de la República, 2002. www.liccom.edu.uy/cursos/comunitaria
- Perdomo, Rita, *Los adolescentes montevideanos*. Montevideo, Ed. Roca Viva, 1996.
- Pérez García, Antonio et. al. *Evaluación de centros juveniles*. Montevideo, Universidad de la República, 2005.
- Perrenoud, Pierre, *Construir competencias en la escuela*, Santiago de Chile, Dolmen, 1991.
- Piaget, Jean, *Psicología y pedagogía*. Barcelona, Ariel, 1969.
- Piaget, Jean, *A dónde va la educación*. Barcelona, Teide, 1974.
- Pindado, Julián, “Los medios de comunicación en la socialización adolescente”. En *Revista Telos* N° 62, Madrid, 2005.
- Portelli, Hughes, *Gramsci y el bloque histórico*. México, Siglo XXI, 1973.
- Puiggrós, Adriana, *La educación popular en América Latina*. México, Nueva Visión, 1984.
- Puiggrós, Adriana, *De Simón Rodríguez a Paulo Freire*. Bogotá, Convenio Andrés Bello, 2005.

- Quijano, Aníbal, “¡Qué tal raza!” En Rev. *Ecuador Debate* No. 48, Quito, CAAP, 1999.
- Real de Azúa, Carlos, *Uruguay: ¿una sociedad amortiguadora?* Montevideo, Banda Oriental, 1984.
- Recasens, Andrés, *Las barras bravas*. Santiago de Chile, Bravo y Allende, 1999.
- Redondo, Patricia, *Escuelas y pobreza: entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires, Paidós, 2004.
- Reguillo, Rossana, *En la calle otra vez. Las bandas: identidad urbana y usos de la comunicación*. Universidad de Guadalajara, 1991.
- Reguillo, Rossana, “Poderes sedentarios, narrativas itinerantes. Notas sobre políticas de identidad.” En Rev. *Nómadas* N° 10, DIUC, Bogotá, 1999.
- Reguillo, Roxana, “El lugar de los márgenes. Música e identidades juveniles”. En Rev. *Nómadas* N° 13, DIUC, Bogotá, 2000a.
- Reguillo, Roxana, *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias de desencanto*. Norma, Bogotá, 200b.
- Reguillo, Rossana, “Las culturas juveniles”. En Revista Nuevamérica No. 101. http://www.novamerica.org.br/Revista_digital/L0101/rev_entrevista.asp , 2004
- Rhéaume, Jacques, Ponencia en *1er. Encuentro Nacional de Sociología Clínica. Fronteras disciplinarias,; ruptura, interacción, multiplicidad*. Montevideo, GSCU, 1996.
- Rodríguez, Ernesto, “Cultura juvenil y cultura escolar en la enseñanza media del Uruguay de hoy: un vínculo a construir”. En Rev. *Ultima Década* N° 16, Viña del Mar, 2002.
- Russi, Pedro, “As pichações na interatividade urbana”. En *Percepção de cultura e sentidos midiáticos*. Russi, P. y Woitowicz, K. (orgs.), Porto Alegre, Unisinos, 2001.
- Salazar, María Cristina, *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos*, Madrid, Edit. Popular-OEI, 1992.

- Santos Escobar, Laura, "El trabajo de robar. Hacia la construcción de una nueva subjetividad" En *Psicología y Organización del Trabajo VI*, Montevideo, Facultad de Psicología – Psicolibros, 2005.
- Santos, Boaventura de Sousa, *Pela Mão de Alice O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo, Ed. Cortez, 1995.
- Sarmiento, Domingo Faustino , *Civilización y barbarie: vida de Juan Facundo Quiroga y aspecto físico, costumbres y hábitos de la Republica Argentina*. Santiago de Chile, Imprenta del Progreso, Santiago de Chile, 1845. (En ediciones posteriores el título principal pasó a ser simplemente *Facundo*, con el subtítulo *Civilización y barbarie*. p. ej. Buenos Aires, Kapelusz, 1971).
- Sarmiento, Domingo Faustino, *De la educación popular*. Santiago de Chile, Imp. Julio Bellini, 1849.
- Schram, Wilbur (edit.), *La ciencia de la comunicación humana*. Quito, Ciespal, 1965.
- Schvarstein, Leonardo, *Psicología social de las organizaciones*. Nuevos aportes. Buenos Aires, Paidós, 2000.
- Serrano, José Fernando, "Menos querer más la vida". Concepciones de vida y muerte de jóvenes urbanos". En Rev. *Nómadas* N° 13, DIUC, Bogotá, 2000.
- Silva, Juan Claudio, "Juventud y tribus urbanas: en busca de la identidad". En Revista *Ultima Década* N° 17, Viña del Mar, 2002. (pp. 117-130)
- Simpson, Máximo, *Comunicación alternativa y cambio social en América Latina*. México, UNAM, 1981.
- Skinner, Barhus Frederic, *Tecnología de la enseñanza*. Madrid, Labor, 1970.
- Skinner, Barhus Frederic, *Aprendizaje y comportamiento*. Barcelona, Martínez Roca, 1985.
- Thornton, Ricardo, *El encanto de los grupos de discusión*. Quito, Ciespa, 2002.

- Torres García, Joaquín, *Universalismo constructivo*. Buenos Aires, Poseidón, 1944.
- Torres, William, *Iluminaciones de navaja en un callejón sin salida. Apuntes sobre la construcción de mapas nocturnos en la Colombia reciente*. Neiva, Universidad Surcolombiana, 1997.
- Torres, William, “Preguntas para construir una nube. ¿Qué ciudadanas y ciudadanos queremos formar? ¿Podemos contribuir a hacerlo los maestros actuales?” En Moreno, Marisol y Villegas, Esmeralda (eds.) *Comunicación, educación y cultura. Relaciones, aproximaciones y nuevos retos*. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, 1998.
- Torrico, Erick, *La microfísica de las prácticas cotidianas y la recepción de la comunicación masiva*. La Paz, CIBEC, 2000.
- Trajtengber, Nicolás, “Empleo, educación y comunidad: las dificultades y efectos perversos de los programas de prevención del delito y la violencia de los jóvenes en el Uruguay”. En Luis Leopold (org) *Psicología y Organización del trabajo VI*. pp. 127-143. Montevideo, Psicolibros, 2005.
- Trías, Silvia et. al., *El bachillerato desde la perspectiva de sus actores. Un estudio etnográfico*. Montevideo, TEMS-ANEP, 2002.
- Varela, José Pedro, *La educación del pueblo*. Montevideo, Tipografía La Democracia, 1874.
- Vélez, Catalina, “Interculturalidad y currículo escolar: el caso de la reforma curricular para la educación básica ecuatoriana”. En Revista *Educación Hoy* No. 152, Bogotá, 2002.
- Villasante, Tomás R., *Aportaciones básicas de la Investigación Acción Participativa a la epistemología y a la metodología*. En Documentación Social N° 92, Madrid, 1993.
- Villasante, Tomás R., “Comunicación popular y alter-acción”. En Caffarel, Carmen et. al. (eds.) *Comunicación y movimientos sociales*. Diputación de Ciudad Real, 1994.

- Villasante, Tomás R., *Desbordes creativos. Estrategias y estilos para la transformación social*. Madrid, Catarata, 2006.
- Vygotski, Lev, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Grijalbo, 1979a.
- Vygotski, Lev, *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, La Pléyade, 1979b.
- Wacquant, Loïc, *Parias urbanos*. Buenos Aires, Manantial, 2001.
- Wallerstein, Immanuel, *El futuro de la civilización capitalista*. Barcelona, Icaria, 1997.
- Walsh, Catherin, *Pedagogy and de the Struggle for Voice*. New Cork. Bergin & Garvey, New Cork, 1991.
- Walsh, Catherine, “Making a Difference: Social Vision, Pedagogy and Real Life”. En C. Walsh (ed.). *Education Reform and Social Change. Multicultural Voices, Struggles and Visions*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1996.
- Walsh, Catherine, “(De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador” En Norma Fuller (ed.) *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*. Lima, Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú, 2002. También en www.cholonautas.edu.pe/biblioteca
- Walsh, Catherine, “Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonización”. En *Boletín ICCI Rimay*, N° 60, Quito, 2004.
- Walsh, Catherine, *Interculturalidad y (de)colonialidad. Diferencia y nación de otro modo*. Ponencia en XIV Conferencia de la Academia de la Latinidad, Quito, 2006.
- Walsh, Catherine, Interculturalidad, colonialidad y educación. Uasb, Quito (mimeo), 2007. Originalmente presentada como ponencia en el Primer Seminario Internacional “(Etno)educación, multiculturalismo e interculturalidad”, Bogotá, noviembre 2005.
- Walsh, Catherine (ed.), *Estudios culturales latinoamericanos: retos desde y sobre la región andina*. Quito, UASB - Abya Yala, 2003.

- Walsh, Catherine (s/d) *Collaboration for Educational Reform: Relationship and Knowledge Building between the Lab at Brown and Three Urban School Districts*. Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University, s/d.
- Williams, Raymond, *Los medios de comunicación social*. Barcelona, Península, 2002.
- Willis, Paul, *Profane culture*. Londond, Routledg, 1978.
- Willis, Paul, *Aprendiendo a trabajar*. Madrid, Akal, 1988.
- Zibechi, Raúl, *La revuelta juvenil de los 90*. Montevideo, Nordan, 1997.
- Zizek, Slavoj, “Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional”. En: Varios autores. *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires, Paidós, 1998

ANEXO 1 - LOS PARTICIPANTES: DÓNDE Y CUÁNTOS

Los lugares

Primera etapa (2004)

- Un liceo y una escuela técnica de Montevideo, el primero en una zona de clase media y la segunda en una zona obrera y “marginal”.

Segunda etapa (2005)

- Los educadores participantes del curso-taller realizaron pequeños trabajos de investigación en 18 diferentes lugares: 8 liceos de Montevideo y 3 del interior, 3 escuelas técnicas de Montevideo. Un centro de capacitación laboral destinado a estudiantes que desertaron del sistema educativo, un centro juvenil barrial de Montevideo y dos grupos de madres adolescentes en el interior.
- En total: 13 lugares en Montevideo y 5 en el interior del país. 14 pertenecientes al sistema educativo formal y 4 que se ubican de diversos modos en lo que podríamos denominar educación no formal.
- En el espacio formal el estudiantado predominante es de clase media en la mitad de los casos y de sectores bajos en la otra mitad. En los espacios “no formales” todos pertenecen a sectores socioeconómicos bajos. Es decir unos 7 centros con predominio de clase media y 11 de sectores bajos.
- *Sumando ambas etapas* la investigación se vinculó con 20 centros educativos, 16 del espacio formal y 4 del no formal. En el curso-taller participaron además educadores de otras 9 instituciones, aunque no realizaron su trabajo final en ellas.
- En el *Encuentro* en que se presentaron las investigaciones participaron personas pertenecientes a otras 82 instituciones, además de las autoridades de la Administración Nacional de Educación Pública y de otras instituciones educativas. En conjunto entonces,

podemos decir que a lo largo del trabajo nos relacionamos con diversa intensidad con un centenar de instituciones.

Los involucrados

Primera etapa (2004)

- Equipo motor: cinco personas
- 25 jóvenes estudiantes y 10 docentes participaron en los talleres de investigación acción
- Tuvimos encuentros o entrevistas puntuales con un centenar de jóvenes y otros 20 docentes. Algunos de los docentes generaron además actividades propias con otros 70 jóvenes.
- En las jornadas a abiertas participaron 150 personas, mayoritariamente jóvenes.

Segunda etapa (2005)

- Equipo motor: a las cinco personas de la primera etapa se suman otras tres.
- En el curso taller participaron 47 educadores, 34 de los cuales realizaron pequeños proyectos de investigación en los que trabajaron con 330 jóvenes, en diferentes espacios y centros educativos.
- En el Encuentro final abierto participaron 335 personas, predominando en este caso adultos educadores.

El “universo” de trabajo abarcó entonces varios niveles:

- 69 personas con las que trabajamos directamente y que se involucraron en el proceso de investigación (25 estudiantes y 44 educadores).
- 150 personas con las que tuvimos vínculo directo y participaron en algunas instancias, sin asumir roles de investigación (100 jóvenes y 50 educadores).
- 400 jóvenes con los que tuvimos vínculo indirecto a través de los pequeños trabajos de los educadores que se involucraron como investigadores.
- 485 personas que participaron en las jornadas abiertas (235 jóvenes y 250 adultos).

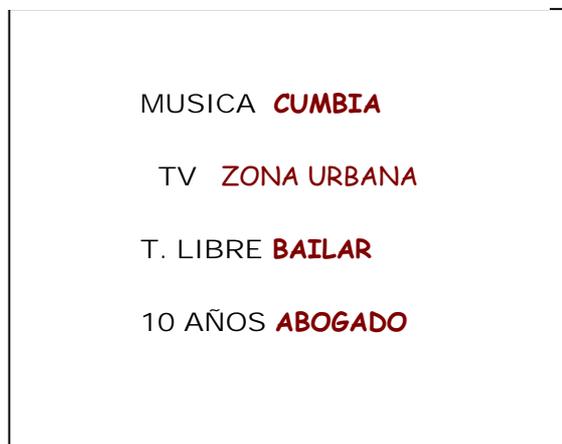
Teniendo en cuenta que en este último caso algo más de la mitad ya están comprendidos en las categorías anteriores, podemos hablar de unas 850 personas que, de diversos modos, estuvieron vinculadas a esta investigación, 600 jóvenes y 250 adultos.

ANEXO 2: ETIQUETAS E IDENTIKITS

Víctor (Liceo 26), según otros



Víctor, según él mismo



Ignacio (Malvín Norte), según los otros y él mismo



Identikits docentes Liceo 26

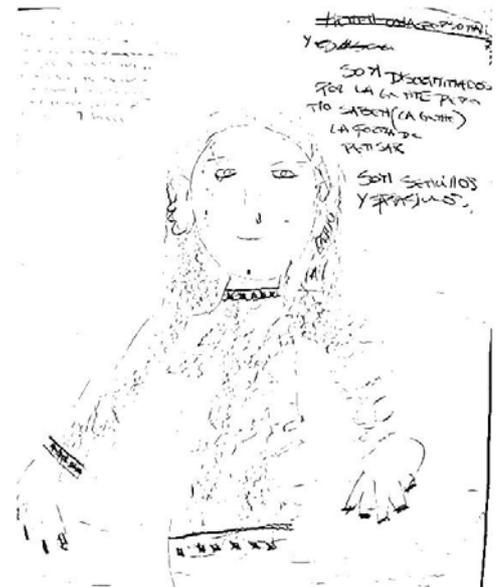
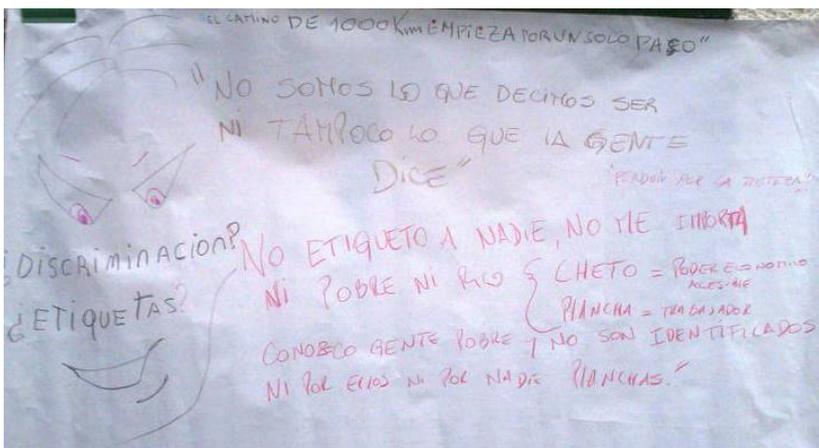


Identikits estudiantes Liceo 26



Identikits estudiantes Malvín Norte

TO LEGAL



Mirando el multclip / dibujando los identikits (Liceo 26 2004)



ANEXO 3: GUIAS INICIALES DE INVESTIGACION (TALLERES 2004)

Taller Jóvenes y comunicación (*estudiantes*)

Guía para investigar sobre un grupo, barra o forma de ser joven

Cosas para averiguar

1. Ropa y adornos. ¿De dónde viene esa forma de vestirse?
2. Actividades preferidas en el tiempo libre (deportes, etc.)
3. Música: artistas, grupos, canciones.
4. Radios y programas que más escuchan
5. Programas de televisión preferidos.
6. Revistas o libros que leen.
7. Si usan internet dónde y para qué
8. Palabras y expresiones, formas de hablar.
9. Cosas que escriben en las paredes (anotar frases)
10. Lugares donde viven. Familia.
11. Cosas que decoran su cuarto
12. Lugares donde se juntan o van (entre semana, los fines de semana).
13. Estudios que realizan o realizaron.
14. Qué hacen en el liceo o Utu (si es que van).
15. Trabajos que tienen o tuvieron
16. Parejas. ¿Son de su mismo grupo, barra, forma de ser? Cuándo se ven ¿qué hacen juntos? ¿Hombres y mujeres del grupo o barra se visten igual, escuchan lo mismo...?
17. Drogas (incluyendo tabaco y alcohol) y formas de usarlas.
18. Proyectos, sueños. Cómo se ven dentro de 10 años.
19. Otras cosas importantes que se nos ocurran o que se les ocurran, cosas que los identifican o nos llaman la atención.
20. Cosas para seguir investigando, para averiguar más.

Cosas para conseguir

- Algún disco o casete con su **música**. Letras de canciones.
- Algo que usan para **adornar** su cuarto
- Una revista o algo que **leen**.
- Algún **objeto** que los caracteriza.

Cómo averiguar y conseguir estas cosas

- Visitar algunos de los **lugares** donde se juntan o van y anotar lo que vemos y lo que pasa.
- Observar y anotar lo que hacen en el **liceo / utu**
- Hacer una **entrevista** con uno o varios integrantes de ese grupo. Conversar sobre las cosas que queremos averiguar. Anotar y en lo posible grabar.
- Anotar **frases** escritas en las paredes del barrio y en el baño del liceo / utu y ver si pueden ser del grupo que estamos investigando.
- Juntar **materiales** de diarios, revistas, libros o Internet.
- Empezar a armar un “**diccionario**” con palabras y expresiones del grupo

Guía para investigar sobre un grupo, “barra” o forma de ser joven

Elementos a investigar

1. Ropa y adornos. ¿De dónde viene esa forma de vestirse?
2. Actividades preferidas en el tiempo libre (deportes, etc.)
3. Música: artistas, grupos, canciones.
4. Radios y programas que más escuchan
5. Programas de televisión preferidos.
6. Revistas o libros que leen.
7. Si usan internet dónde y para qué
8. Palabras y expresiones, formas de hablar.
9. Cosas que escriben en las paredes (anotar frases)
10. Lugares donde viven. Familia.
11. Cosas que decoran su cuarto
12. Lugares donde se juntan o van (entre semana, los fines de semana).
13. Estudios que realizan o realizaron.
14. Qué hacen en el liceo o Utu (si es que van).
15. Trabajos que tienen o tuvieron
16. Parejas. ¿Son de su mismo grupo, barra, forma de ser? Cuándo se ven ¿qué hacen juntos? ¿Hombres y mujeres del grupo o barra se visten igual, escuchan lo mismo...?
17. Drogas (incluyendo tabaco y alcohol) y formas de usarlas.
18. Proyectos, sueños. Cómo se ven dentro de 10 años.
19. Otras cosas importantes que se nos ocurran o que se les ocurran, cosas que los identifican o nos llaman la atención.
20. Cosas para seguir investigando, para averiguar más.

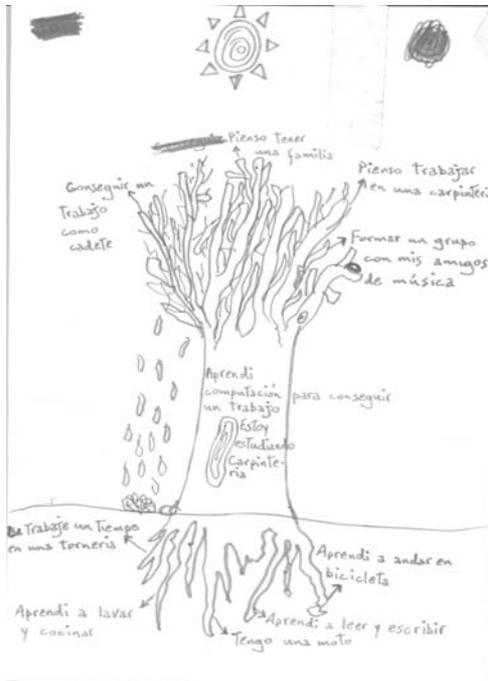
Materiales a conseguir

- Algún disco o casete con su **música**. Letras de canciones.
- Algo que usan para **adornar** su cuarto
- Una revista o algo que **leen**.
- Algún **objeto** que los caracteriza.

Actividades posibles

- Visitar algunos de los **lugares** donde se juntan o van y anotar lo que vemos y lo que pasa.
- Observar y anotar lo que hacen en el **Liceo / Escuela**
- Realizar alguna actividad en **clase** que permita conocer más cómo son los integrantes de este grupo.
- Hacer una **entrevista** con uno o varios integrantes de ese grupo. Conversar sobre las cosas que queremos averiguar. Anotar y en lo posible grabar.
- Anotar **frases** escritas en las paredes del barrio y en el baño del liceo / utu y ver si pueden ser del grupo que estamos investigando.
- Juntar **materiales** de diarios, revistas, libros o Internet.
- Empezar a armar un “**diccionario**” con palabras y expresiones del grupo

ANEXO 4: LOS ÁRBOLES Y EL MURO (Malvín Norte 2004)







ANEXO 5: ACTUACIONES

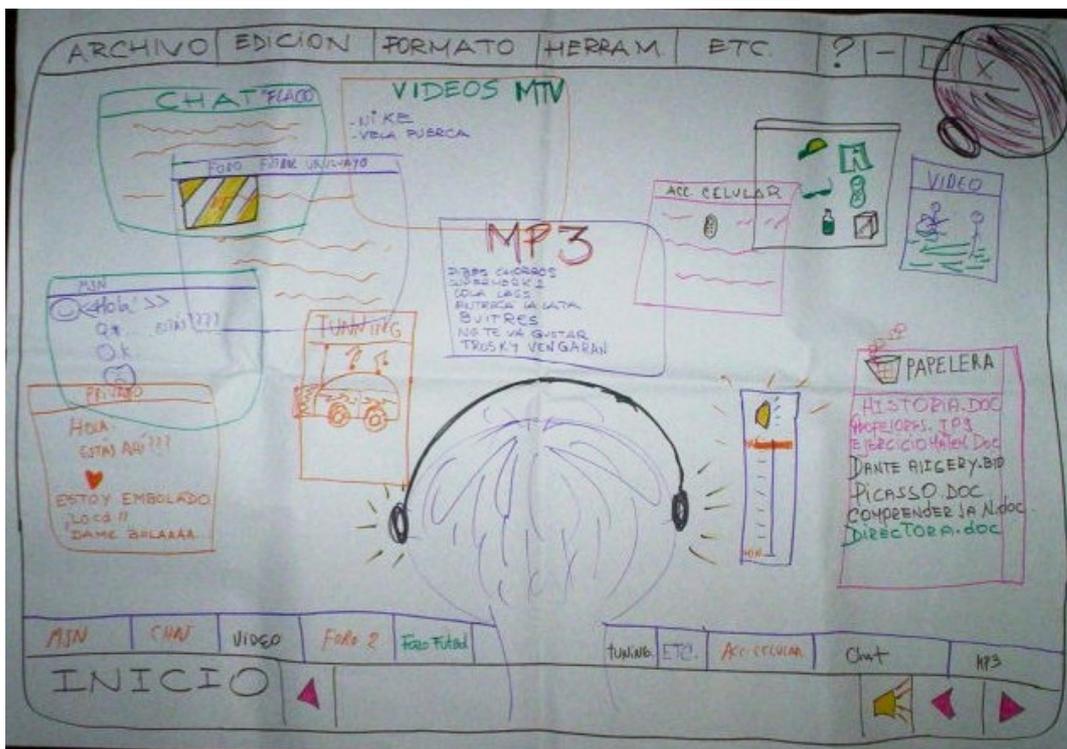
Chetos y Planchas (Malvín Norte 2004)



Educadores (curso – taller 2005)



ANEXO 6: OBJETOS Y MEDIOS



ANEXO 7

PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN DE LOS EDUCADORES (SEGUNDA ETAPA)

Presentamos aquí cuatro de los ocho proyectos de investigación, tal como fueron formulados por los educadores antes de su realización que no siempre cumplió con lo previsto. El esquema común que se verá en casi todos es el que les propusimos para trabajar.

Equipo Liceos

*¿Quién? ¿Cuáles serán los sujetos **sobre** los que queremos investigar y / o **con** los que queremos investigar?* Jóvenes estudiantes de tercero a sexto año de liceos de Montevideo, con edades promedio entre 13 y 17 años. (Los liceos están ubicados en barrios de clase media, pero varios son liceos de “aluvión”, que reciben población de barrios alejados).

¿Qué vamos a investigar? ¿Cuál será el tema ("objeto") de nuestro trabajo? Conocer las percepciones sobre códigos lingüísticos, de consumo, de vinculación, etc. que estos jóvenes tienen de sí mismos, de los otros y cómo esto influye en su forma de posicionarse frente a las instituciones educativas y en su proceso de aprendizaje.

*¿Para qué vamos a hacer este trabajo? ¿Qué **objetivo** o finalidad tiene?* Maximizar las instancias y potencialidades de aprendizaje que pueden brindar -dentro de sus limitaciones- las instituciones liceales de educación pública.

*¿A qué **preguntas** quisiéramos responder? (En lo posible definiendo una pregunta central).*

- ¿Cómo se pueden maximizar las instancias de aprendizaje de los liceos públicos por encima del contexto desfavorable en que está inserto el sistema educativo nacional?
- ¿Cómo aprende esta generación en sus diferentes sub-culturas? ¿Cuál podría ser, en este sentido, el punto de partida para mejorar o adecuar estrategias pedagógicas?
- ¿Por qué el sistema público de educación funciona de manera insuficiente, para atender las necesidades de su alumnado?

- ¿Cómo perciben los adolescentes este tema de conocer y aprender? ¿Qué expectativas se hacen en torno a ello?
- ¿Qué implica para ellos conocer? ¿Un saber académico o un saber fruto de la experiencia?
- ¿Quiénes son los adolescentes que estudian? ¿Quiénes tienen más facilidad académica y por qué?

¿Tenemos algunas hipótesis, supuestos o respuestas provisionales a esas preguntas?

- Existen muchachos que aprovechan lo que les brinda el liceo, pero son una minoría.
- En liceos de contexto crítico, la responsabilidad de las situaciones conflictivas y los malos resultados se depositan exclusivamente en el contexto.
- Los adolescentes necesitan de cierta dosis de caos en la clase, porque están en una etapa de indefinición que da lugar a un nuevo orden o identidad.
- Hay una desvalorización del conocimiento por parte de los muchachos.
- Dentro de las llamadas culturas juveniles: los “punk” suelen ser los que más provecho sacan del liceo por ser grupos muy ideologizados, los “hipillos” obtienen buenos resultados si no se dedican solamente al gremio y equilibran militancia con estudio, los “roqueros” tienen un nivel de rendimiento medio y los “planchas” un rendimiento bajo.
- El buen rendimiento en la percepción de los muchachos, está asociado a la inteligencia, no al estudio, ni al esfuerzo.

¿Cómo vamos a trabajar? ¿Dónde? ¿Con quiénes? ¿Qué tipo de proceso nos imaginamos? ¿En qué tiempo? ¿Qué métodos y técnicas podríamos utilizar?

- Cada miembro del grupo trabajará en la institución educativa que le corresponde, según las posibilidades de su rol (adscriptos, docente de diversas asignaturas, etc.) sobre la base de pautas de análisis comunes y con la participación de sus alumnos.
- Se estimulará la participación estudiantil en la investigación, para acceder a una forma “más auténtica” y menos falseada de obtención de la información requerida.

- Se busca un acercamiento que sea lo más espontáneo posible para evitar que el alumno se sienta entrevistado, tratado como objeto de investigación o coaccionado por la autoridad docente.

- Se considera fundamental el establecimiento de buenos vínculos afectivos, que superen el tema de la nota como elemento de mediación entre el docente y el alumno, y el resquemor de este último para hablar de temas difíciles (aborto, drogas) por temor a la reacción de los adultos.

- En la investigación se combinarán técnicas lúdicas grupales, con trabajos individuales y en algunos casos anónimos, para estimular a los jóvenes a que se expresen con sinceridad sobre los temas estudiados.

- Se espera contar con cartas de respaldo por parte de la Universidad¹⁵⁶, que permitan superar escollos que en el ámbito institucional se le puedan plantear al trabajo.

- En las áreas curriculares más clásicas como literatura e historia, podría promoverse una investigación extracurricular sobre los jóvenes uruguayos durante el siglo XX: sus percepciones de sí mismos, de los otros, sus esperanzas, sus trayectorias, etc. (esto falta definirse más). También se podría realizar un diccionario de palabras adolescentes o incluso empezar a elaborar una enciclopedia sobre adolescentes.

- Quienes trabajan en Espacio Adolescente¹⁵⁷ podrían realizar un programa de radio o televisión sobre culturas juveniles y educación.

- En todos los casos se buscará trabajar con los jóvenes sobre los siguientes ejes comunes:

- ¿Quién soy y cómo aprendo?
- ¿Quién es el otro y cómo aprende?
- ¿Para qué se aprende?
- ... y otras preguntas que los jóvenes participantes deseen agregar.

¹⁵⁶ En tanto el taller del cual surgía la investigación se realizaba en el ámbito de la Universidad de la República. Como se ve los docentes tenían temor a que el trabajo no fuera aceptado por las autoridades de los centros educativos o de niveles superiores del sistema.

¹⁵⁷ Una asignatura de currículum abierto, propuesto por cada docente, que se ofrecía en el ciclo básico hasta 2005. Posteriormente fue remplazada por otra de similar carácter pero distinta denominación.

Equipo Espacios juveniles (Barros Blancos)

Objetivos

- Lograr una aproximación a la realidad cotidiana y actual que vivencian los/las jóvenes con los que trabajamos en las distintas instituciones y grupos del área delimitada.
- Relevar y reconocer los intereses y expectativas de estos/as jóvenes en y desde los distintos espacios que transitan.
- Fomentar, junto con los jóvenes, la visualización de nuevas propuestas de utilización de los espacios que hoy ocupan y transitan dentro de Barros Blancos.
- Generar un puente de comunicación entre las formas instituidas de plantear la acción educativa en los centros de educación formal (liceos) y no formal (casa joven) y las propuestas que realizan los jóvenes desde los diversos espacios por ellos/ellas ocupados/as.
- Realizar un encuentro de intercambio entre los distintos grupos que han participado en la investigación-acción desarrollada en el eje geográfico Barros Blancos-J. Suárez.¹⁵⁸

Preguntas

- ¿Qué espacios transitan los distintos grupos de jóvenes en el ámbito geográfico que nos ocupa?
- ¿Cómo se integran los grupos juveniles asociados a ciertos espacios determinados en cuanto a género y edad?
- ¿Cuáles son las formas de acceso a esos grupos de jóvenes?
- ¿Qué códigos comunicacionales manejan los distintos grupos relevados en relación a los diferentes espacios que ocupan y transitan?
- ¿Existen espacios “negados”, a los cuales no pueden ingresar cierto grupo de jóvenes?

¹⁵⁸ La inclusión de la vecina ciudad de Suárez servirá de contraste para ver más claro las peculiaridades de Barros Blancos, como se verá luego.

- ¿Estos espacios ocupados por los grupos juveniles, se restringen a estos grupos etáreos o pueden ser espacios compartidos intergeneracionalmente?
- ¿Qué prácticas desarrollan los jóvenes en esos espacios?
- ¿Existen rituales determinados asociados a ciertos espacios y grupos juveniles específicos?
- ¿En estos espacios concretos ocupados por grupos de jóvenes determinados, se incorporan formas de identidad peculiares?
- ¿Qué expectativas construyen los/las jóvenes en relación a esos espacios relevados?

Hipótesis

- Los/as jóvenes son creativos/as en los espacios que construyen y que ocupan.
- Existen conflictos entre los diversos grupos de jóvenes por los espacios que utilizan.
- Los grupos juveniles vinculados a ciertos espacios determinados, presentan códigos asociados a los mismos.
- Hay espacios que se niegan a ciertos grupos de jóvenes portadores de códigos diferentes.

Equipo Centros Juveniles (Casabó)

Preguntas

- ¿Cómo son, sienten y se ven los jóvenes que concurren a la Casa Joven?
- ¿Cómo esa imagen construida –por ellos y por los adultos- incide en la conformación de sus vínculos a la interna de la Casa Joven y afuera?

- ¿Cómo se tejen sus relaciones y cómo estas intervienen en su construcción como sujetos?

***Objetivo general.* Identificar y reconocer algunos de los aspectos que hacen a las identidades del ser joven que configuran los y las adolescentes de la Casa Joven, en su interrelación en el espacio formativo, a través de la exploración del entramado de signos, símbolos y prácticas cotidianas.**

Objetivos específicos

- Identificar los lenguajes, signos, símbolos, significados, códigos, practicas cotidianas, formas de comunicación y relaciones que los y las jóvenes construyen.
- Indagar acerca de qué perciben, piensan y sienten los jóvenes de Casa Joven sobre la imagen que el mundo adulto les devuelve de sí mismos.
- Identificar cómo se construyen los vínculos entre jóvenes y adultos.

Hipótesis

- Los jóvenes sienten que el mundo adulto los ve peligrosos.
- El mundo adulto no legitima los espacios de participación de los jóvenes.
- El mundo adulto obstaculiza la construcción de identidades juveniles, no reconociendo intereses y sentires propios de los jóvenes; sino que les impone un modelo –su modelo adulto céntrico- como el único válido a seguir.

Herramientas

Diario de campo, observación participante, actividades lúdico creativas (composición de letras de canciones y construcción de siluetas). La entrevista fue la herramienta utilizada fuera de la Casa, con vecinos y jóvenes del barrio.

Equipo Frontera (puertas de liceos)

Quién (los sujetos sobre o con los que vamos a investigar). Jóvenes entre 14 y 20 años aproximadamente, que habitan o transitan en los accesos, puertas, veredas, calles, plazas de enfrente, de los centros educativos, inscriptos o no en ellos.

Para qué. Producir conocimiento relacionado con las diferentes poblaciones y grupos juveniles que habitan la frontera de los centros educativos que permita deconstruir representaciones estereotipadas sobre estos actores y mejorar nuestras prácticas.

Qué (los temas de investigación) Formas de comunicación y sociabilidad

- Producción y consumos culturales
- Diferenciación - identidad entre grupos que habitan esos espacios.
- Estereotipos
- Representaciones sobre la institución educativa y el adentro del centro educativo
- Construcciones y representaciones territoriales

Preguntas que nos planteamos. Quiénes, cómo y por qué habitan y transitan por ese espacio (subjetivación)

- Qué hacen en ese espacio (prácticas)
- Cómo se representan y discurren ese espacio (discurso)
- Qué hace que habiten y transiten por ese espacio (producción de subjetividad).

Supuestos o hipótesis de los que partimos. Los motivos por los cuales se habita el espacio de la frontera son múltiples y no sólo se explican por la dinámica inclusión / exclusión vinculada al nivel socio económico. (Otros motivos posibles:) ocio, amistad, sexo, drogas, música, juego, bardo¹⁵⁹, mirar / ser mirado, ser / parecer / desaparecer, libertad, nada...

¹⁵⁹ Armar bardo: armar lío o hacer bulla.

ANEXO 8: ENCUENTROS FINALES

Liceo 26 / Malvín Norte (noviembre 2004)

