

INTRODUCCIÓN
A LOS ARTÍCULOS

Hemos reunido en esta sección dos artículos que analizan el tema desde perspectivas muy diferentes pero al tiempo complementarias. El artículo de la abogada Catalina Botero Marino reviste una importancia fundamental en tanto ilustra acerca de los casos fallados en relación a la violación de los derechos de los niños y sobre todo entrega elementos de reflexión sobre el problema ético del derecho y sus relaciones con los comportamientos, actitudes y relaciones que tienen lugar dentro del ámbito educativo. El artículo de los investigadores sociales del CINEP presenta una ampliación de las temáticas tratadas en el libro por los ponentes anteriores y en consecuencia, permite darle una mirada más profunda a las condiciones sociales y antropológicas que acompañan los fenómenos de la violencia y los jóvenes.

ESCUELA Y JUVENTUD EN LOS PROCESOS POPULARES (29)

*Diego Pérez y Marco Raúl Mejía **

En el trabajo con sectores excluidos de este capitalismo de final de siglo, se encuentran dificultades para entender la Escuela como un hecho homogéneo. Nunca antes una institución de socialización fue tan discutida como hoy la escolar. La escuela en los sectores populares va a sufrir una reorganización no sólo dictada por el contexto global cambiante, sino también por la manera como los nuevos actores, los jóvenes, interactúan con ella.

La mayoría de los jóvenes es excluida mediante dos procesos: el de la participación política y el de la producción económica, social y cultural. En algunos casos porque no tienen acceso a la educación básica y en otros menos numerosos pero muy significativos, porque buscan en el camino de la violencia una alternativa que les de posibilidades sociales.

Existe, una dificultad más profunda en la cual los cambios de final de siglo (visibles sobre todo en la cultura de masas y en las modificaciones educativas y de pautas de socialización) han conducido a una crisis cultural cada vez más compleja: la manifestación social bajo la forma de violencia.

Las fisuras creadas en los procesos de identidad terminan convirtiendo a la escuela en un lugar donde, a pesar de comportarse y de exigir respeto como adultos (a los que están integrados por el trabajo), esperan que se les atienda y se les resuelvan asuntos afectivos y cognitivos propios de un adolescente.

Nos encontramos, pues, frente a una socialización que violenta las características del joven de los sectores populares: de una parte, lo ajusta tempranamente a la corriente productiva (ventas

ambulantes, talleres, aseo en casas particulares, etcétera) y por otra, lo vincula a una escuela en la que se le exige competencia para solventar esas carencias integrales que no son resueltas por los otros agentes. Se origina allí una primera fisura pues la escuela no aporta lo que el joven/niño o la joven/niña de los sectores populares necesita. Se inicia entonces una espiral de descontento en la cual la institución, pensada en función del conocimiento, empieza a ser invadida por las costumbres callejeras de los alumnos. Esto es lo que llamamos una recontextualización de la Escuela.

Algunos de los aspectos en los cuales emerge ese desencuentro entre la escuela en los sectores populares y las necesidades e intereses de los niños y adolescentes son:

Congestionamiento de los planteles escolares.

Curiosamente, uno de los principales problemas en las escuelas es la falta de espacio. Limitados a zonas de invasión o por las características de expansión de la población aledaña, los colegios y escuelas resultan siendo espacios muy poco acogedores para hacer posible el encuentro y el uso del espacio en actividades de recreación.

Al tiempo, en el desencuentro de las escuelas populares está inmersa también la necesidad de los padres (casi siempre las madres) de encontrar un lugar donde dejar a sus hijos mientras van al trabajo. (En Medellín, las milicias populares llegaron a amenazar centros escolares, que ya tenían 45 y 50 alumnos por aula, si no permitían el ingreso de un mayor número de muchachos).

Es visible también la manera como la escuela, que en nuestro medio tiene una sola jornada de mañana o de tarde, no aprovecha efectivamente sus espacios: al estar sólo en función de la transmisión de conocimientos, pierde el sentido que posibilitaría otros usos en los que la comunidad pudiera darle una nueva dimensión al espacio físico de la escuela.

Maestros y maestras.

A los sectores populares llegan, generalmente, maestros trasladados de zonas rurales o con vínculos políticos en los circuitos clientelistas que funcionan en el magisterio; también en muchos casos bajo formas de contratación temporal.

Estas condiciones los convierten en una población flotante mal remunerada y en ocasiones preparados muy deficientemente para el ejercicio de su función.

A la vez, el estilo administrativo que ha hecho carrera, ha impedido el desarrollo de una cultura escolar que permita darle contexto al sentido y a la función de ser docente en estos medios sociales. Aquí es donde la escuela *universal*, gestada para clases medias urbanas, muestra sus límites.

Evasión escolar.

En sus conversaciones habituales acerca de la escuela, los muchachos tienden a rechazar las tareas asignadas de acuerdo con la lógica escolar; la escuela se aprecia más como una alternativa para el encuentro de pares de edad.

Es común oírles que lo mejor de la escuela es la posibilidad de encontrarse con amigos y construir grupos. En ese sentido, tendríamos que hablar de que los jóvenes buscan la manera de *sacarle el cuerpo* a las tareas escolares pero no a la escuela, pues para ellos es un espacio significativo.

La evasión escolar se da entonces en cuanto no se produce un entrenamiento para afrontar las tareas propias de la cultura escolar, y de otro lado, porque los muchachos y muchachas no construyen ni están preparados para esa disciplina. Se genera así la distracción y la apatía frente al orden y la disciplina que son inherentes a la institución escolar.

Ahora bien, los muchachos de sectores populares comentan que lo que les enseñan en el colegio no tiene nada que ver con su propia vida. En muchos casos, el gusto por las áreas del conocimiento obedece más a empatía con los docentes y a las interacciones gestadas en un proceso más afectivo que a la racionalidad escolar misma.



Distorsión de las expectativas frente a la escuela.

Tradicionalmente se ha planteado en educación que la eficacia del sistema depende del nivel de respuesta que tenga a las expectativas de la sociedad y de los grupos beneficiados; de ser así, se tiene que aceptar que tal vez en los sectores populares la escuela carece de un papel claramente asignado por las comunidades.

Es usual encontrar personas que ven en el centro escolar como el lugar donde pueden dejar a los hijos mientras trabajan, aunque la expectativa generada sobre él sea de un ascenso social.

En los grupos de jóvenes, es notoria la desesperanza que les produce considerar la escuela como el espacio donde es posible acceder a un ascenso social; paradójicamente, esta es la idea que se les refuerza desde su núcleo familiar. Tal pérdida de esperanza se asocia a la imposibilidad de ingreso a la universidad y a la dificultad de acceso al trabajo remunerado. Queda entonces impresa en la conciencia del joven la noción de una especie de condena a ser pobre, a su condición de origen, ya que desde allí, no encuentra ninguna posibilidad de modificar su inserción en la sociedad.

En este nivel, la escuela impone una de las múltiples formas de violencia pues no logra promover a estos grupos hacia un lugar social más allá del que pertenecen. Por esto, los jóvenes buscan —y encuentran— alternativas de ascenso a través de otros meca-

nismos: relaciones políticas clientelistas, relaciones de liderazgo autoritario en su comunidad y otros, pero no por la vía escolar.

Vacío de cultura escolar.

Lo anterior muestra a las claras la manera como la escuela se desvaloriza para los jóvenes; ese camino es reforzado en los encuentros de los grupos (barras, galladas) pues en los diálogos que ellos sostienen acerca de las deficiencias y límites de la institución, desmejoran paulatinamente su imagen.

La negociación cultural que debía realizar la escuela en las barriadas es cada vez menos aceptada por parte de estos grupos jóvenes, al igual que otras acciones escolares.

En las conversaciones con jóvenes se han revelado elementos que configuran esa problemática:

- Hay un débil entendimiento del sentido de la escuela;
- Una sobrevaloración de la acción;
- Una desconexión de los procesos escolares con las condiciones de vida de los jóvenes;
- Gran dificultad para entrar en las dinámicas de la tradición escolar;
- Los liderazgos se alcanzan fuera de los entornos escolares; en el físico y en el simbólico.

Deficiencias comunicativas.

Hay un aspecto que adquiere mucha fuerza en las conversaciones con el alumnado: la distancia que guardan los códigos de transmisión del saber utilizados por los docentes con las entidades de percepción desde las cuales las muchachas y los muchachos apprehenden el conocimiento.

Siendo así, la pregunta es si la escuela está generando, a nivel del desarrollo cognitivo y lingüístico, una mayor separación entre unos y otros a través del lenguaje; en cuanto a éste, tampoco tiene éxito en la negociación entre códigos elaborados y códigos restringidos. Quizá allí haya una pista de investigación muy importante en la perspectiva de Berstein.

También se observa que para estos grupos es difícil encontrar compromisos significativos en el horizonte simbólico; se hace de la palabra un lugar ambíguo y por lo tanto, lleno de posibilidades de interpretación. Al fin y al cabo, lo que va a definir la realidad es la acción y no sus enunciados.

Quizá este sea uno de los elementos centrales para entender por qué algunos de estos grupos encuentran en la violencia no sólo un manera de sobrevivir, sino la forma de integrarse a los procesos de consumo que ofrece la sociedad global.

Cultura escolar vs. Cultura social.

En las nuevas condiciones de la sociedad de final de siglo, se hace cada vez más difícil lograr la eficacia de la escuela. Entre tanto, algo bien novedoso en los grupos populares es la manera como la cultura de la calle llega a la escuela, creando un hiato entre actores escolares de la institucionalidad y actores escolares del mundo circundante.

En esa separación, los actores institucionales se enfrentan a tareas para las que no están preparados o que rechazan y los actores del mundo circundante llevan a la escuela sus valores y sus prácticas; de esa manera se crea un conflicto que le impide a la escuela cumplir su papel socializador y disciplinario.

Esa va a ser una de las causas centrales del fracaso de la escuela pues le impedirá a la institución imponer su propia cultura y producir un encuentro con el acumulado del saber. Al no

considerar la escuela como una institución culturalmente definida, se crea un conflicto con lo que traen los muchachos de la calle — impulsos, deseos, intereses, dureza de su realidad, violencia— porque cuando lo exteriorizan, imponen una nueva mediación cultural que reorganiza la actividad escolar.

Fragmentación de las figuras de autoridad.

En la población de sectores populares urbanos, en gran parte venida del campo, se produce un fuerte choque cultural entre su pasado cultural de origen, los estereotipos de la cultura de masas y los grupos de poder local. Junto a ello concurren también a la escuela las faltas de identificación familiar operadas en su nuevo escenario y la precariedad económica en que viven.

La escuela y los docentes están entonces obligados a competir con esas figuras y esos modelos de identidad en los que quien era villano es ahora un héroe con mucha fortaleza. Se configura, entonces la imagen de un nuevo ser, grande por su perspectiva de adquirir poder económico y por la posibilidad de consumir sus derivados.

Cuando se tiene el poder de agredir a los más poderosos y la posibilidad de ser libre en el placer, se permite también tener *las mejores chicas* (orgullo propio de una cultura machista) y ellas a la vez, pueden contar con un ascenso económico (y pareciera, social) garantizado.

La escuela, entonces, se desvanece como portadora y oferente de figuras de identidad: se vuelve una institución débil para configurar imágenes concretas a las cuales emular, pues ha basado toda su construcción en enseñar contenidos de conciencia y conocimiento, perdiendo de vista la necesidad de construir hábitos y de dotar de identidad a quienes pasan por sus aulas.

La escuela al margen.

Con esta situación sobre sus hombros, los centros educativos tienen que afrontar una serie de conflictos que, al ser interpretados en la lógica de la escuela tradicional y no contextualizada, desemboca en la expulsión de los muchachos más problemáticos.

Con la exclusión de los jóvenes, primero simbólica y luego física, se fortalece su intento de ingresar al mundo del trabajo y en muchas ocasiones, la alternativa de la calle como escuela sustituta. Se produce entonces un recambio en el lugar de socialización que desemboca, muchas veces en procesos de socialización delin cuencial.

La violencia reorganiza la actividad escolar.

Psicólogos, sociólogos y otros científicos sociales vienen indagando sobre la manera como la escuela ha sido tomada por procesos violentos, situación común con otros países: Brasil, Estados Unidos, Sudáfrica y otros. En todos ellos, la juventud, reorganiza en las escuelas y desde la violencia, su mundo cotidiano.

El camino de los jóvenes sigue un rumbo en el cual la escuela les sirve de lugar de encuentro y de intermediación para lograr objetivos por medio de la intimidación. Hoy por hoy, la institución ha perdido su sentido y el joven recompone lo escolar desde esa nueva legitimidad que se construye a través de la coacción.

Es común encontrar en los sectores populares amenazas a los centros, al profesorado y a algunos alumnos; como son también comunes los grupos de justicia privada (de distinto signo ideológico) que llegan buscando muchachos para ajustar cuentas pendientes.

Esa violencia, trasladada a la escuela, produce una reorganización no sólo del acto educativo sino también de su función social.

La cultura juvenil transforma la escuela.

Un hecho curioso y poco atendido por investigadores es la manera como la cultura juvenil entra a los centros educativos de los barrios populares y los transforma; cómo con ello se produce una especie de lógica escolar híbrida conformada por la de la profesora o el profesor y los dispositivos escolares, y por otra proveniente del contexto que traen los jóvenes. Es ahí cuando se produce una escuela inadecuada para la función social asignada, pero adecuada para las urgencias culturales de los jóvenes.

Calle y escuela.

En la crisis de la cultura escolar y ante la dificultad que tienen el joven y el niño de ingresar en ella, se genera un vacío que no puede llenarse con instrumentos diferentes y con mecanismos que permitan la cooptación de los muchachos. Ellos perciben que los profesores tienen dificultades para tratarlos pues son parte de un grupo social diferente a los suyos; saben que no hay empatía; entonces imponen unas reglas externas que comienzan a moldear las relaciones en la escuela.

Los porqués del aprendizaje.

Las expectativas del núcleo familiar referentes al ascenso social a través de la escuela, chocan con la realidad de los pares de edad ya escolarizados quienes la transmiten a sus compañeros. Ese aprendizaje hace que el alumno convierta la escuela en un lugar de paso, sólo significativo por el encuentro de pares; en este encuentro, el joven va a colocar su mayor fuerza y, con ello, produce un desplazamiento de la socialización escolar y desde luego de los aprendizajes de los currículos.

La pérdida de sentido y significado no le permite al muchacho entenderse ni preguntarse para qué sirven los conocimientos esco-

lares; sus intereses pragmáticos y sus códigos restringidos le impiden valorar la importancia del sacrificio para lograrlos.

Los jóvenes valoran lo que la escuela desvaloriza.

La pérdida de sentido y significado en el aprendizaje va conduciendo a que aquello que la escuela pretende reforzar, sea rechazado por los alumnos. Es frecuente oírlos hablar del “*viejo tonto que manda en esa escuela*” o de “*la profesora que juega tonterías con los niños*”.

En algunos casos, los jóvenes también idean las formas de venganza que pueden usarse contra las personas que representan la autoridad en la escuela y contra algunos compañeros que personifican el éxito escolar que, curiosamente, no representa para ellos ninguna figura de identidad sino de rechazo.

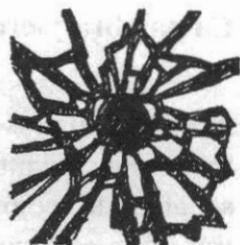
Algo asombroso es que esos jóvenes comienzan a acomodar la justicia a las reglas dominantes en la calle y reorganizan, mediante formas clandestinas, unos circuitos de sanción y castigo para aquellos que andan en la normatividad escolar.

Exclusión por códigos diversos.

Algo fácil de hallar en cualquier escuela de sectores populares es la dificultad que manifiestan los jóvenes para comunicarse y para entender el lenguaje de sus profesores. Mientras mayor es la marginación, la comunicación lingüística es mucho más difícil.

Ahí nos encontramos en uno de los puntos de quiebre, en cuanto no hay una zona de aproximación entre unos y otros códigos lingüísticos, no puede haber aproximación de ningún otro tipo. Muchos profesores, al trabajar solamente el problema del conocimiento y no el lugar cultural donde éste se adapta al contexto, entran en procesos de enseñanza que impiden la relación de aprendizaje que debía constituirse.

Tal diferencia de códigos produce en el joven un desprecio por lo escolar; el código escolar no sólo le parece distante, sino además, constitutivo de una relación comunicativa imposible de realizar. Es cuando el joven decide introducir prácticas de la calle y códigos lingüísticos allí utilizados; en el híbrido que se configura, los lenguajes locales y de edad dominan las pretensiones de un lenguaje universal del conocimiento. Es decir, el lenguaje del sentido común y de uso cotidiano comienza a desplazar la construcción de un lenguaje que permita una comunicación más universal.



Asimilación de valores de los grupos conflictivos.

En el imaginario de los jóvenes de sectores populares, los referentes de identidad desplazados hacen que sus modelos de representación, en la construcción cotidiana de ejemplos, estén signados por aquellos héroes que lograron poder, agresión y adquisición de bienes para el placer. Estos valores confrontan a los que, como pautas de comportamiento permanente, intenta proponer la institución escolar.

El conflicto se evidencia en una lógica pragmática en la que el niño y el joven van encontrando que el Tener con la perspectiva de ese Tener en su entorno inmediato, las figuras de identidad y los procesos que representan ascenso social; son completamente diferentes a los contenidos de conciencia valorativa que les entrega la escuela. Es decir, la pragmática del existir y de la acción los enfrenta a los procesos valorativos que trata de dar la escuela por vía de la teoría y de la imposición de normas; el resultado es su desplazamiento y la generación de otros referentes, ya que tanto escuela como maestros aparecen como portadores de un modelo de afuera que los jóvenes no pueden operacionalizar ni instrumentalizar en sus comportamientos cotidianos.

La palabra pierde valor.

La fuerza pragmática que algunos jóvenes le otorgan a sus modelos lejanos-cercanos de representación e identidad, va a recomponer el mundo con otros significados: las referencias van a ser ahora la acción, lo que se puede lograr, lo que se puede demostrar, lo que se posee. En ese sentido se desplaza la palabra y se desconfía inmensamente de las mediaciones logradas a través de ella. Resulta pues muy difícil cualquier relación con el lenguaje.

Por eso, los problemas no son solamente de códigos: tocan el peso de la palabra como instrumento básico y fundador de las relaciones en el espacio escolar. Esto hace difícil la construcción colectiva de normas; en algunos casos, inclusive, muchas de las discusiones establecidas como modelos de participación son para ellos "pura botadera de caspa".

Modifican los espacios escolares.

El primer espacio que cambia es el patio que deja de ser esa opción abierta de interacción de encuentro social y de intercambio y, en lo reducido de sus dimensiones, se convierte en el sitio de cruce de esos procesos de droga, de información para el *trabajo* a realizar, de sexo; en muchos casos se dirimen en él los enfrentamientos de la calle y se crea entonces un clima de inseguridad y de miedo.

Transforman las normas escolares.

La profundización de los cambios en los espacios físicos comienza a erosionar las normas que son consenso básico para la convivencia escolar; curiosamente, en estos sectores, tal transformación conduce a que muchas experiencias innovadoras y de formas no autoritarias, tengan que ceder nuevamente su sitio al autoritarismo, pues sólo así se puede mantener la disciplina escolar.

Esa erosión de las normas se hace visible en una cierta permisividad sexual que va cargando de erotismo los ambientes, en una exigencia de consumo que justifica los hurtos; en amenazas variadas; en los primeros cobros de cuentas por la fidelidad al sistema escolar; y, en algunos casos extremos, en amenazas sobre los directivos o profesores para lograr una modificación en las notas. Es decir, en la violencia trasladada a la escuela que recompone las relaciones sociales en las cuales opera.

Todos estos aspectos, síntomas de un malestar que quizás no es generalizado aunque sí de importantes dimensiones, exigen una reflexión acerca de la escuela de los sectores populares como una institución con características propias que tiene que abordar una relación profunda y nueva entre conocimiento universal y responsabilidad con los entornos en los cuales se halla ubicada.

Una escuela nueva en los sectores populares.

Con los anteriores acercamientos, hemos visto cómo, paulatinamente, la escuela va perdiendo sentido y adquiere otro carácter en las comunidades. Un esfuerzo por pensarla nuevamente exige hacer el ejercicio "*foucaultiano*" de deconstruir para reconstruir (Michel Foucault 1989).

Es decir, nos encontramos frente a un nuevo momento en el cual una institución construida en los parámetros del Estado-Nación y en los sistemas nacionales de educación, que además se considera terminada, se enfrenta a exigencias diversas y que vienen por diferentes caminos: cambios tecnológicos, nuevo lugar del conocimiento, nuevos procesos de socialización que le plantean con urgencia su transformación.

Igualmente, los cambios que ha sufrido la escuela en los sectores populares a los cuales llega, le exigen pensarse con el sentido del lugar donde está, si quiere ser nuevamente un agente constructor de tejido social.

Habría que decir que está llamada en esos sectores a reorganizar las relaciones entre saber y contexto, entre cultura escolar y culturas callejeras, de manera que su ingreso permita un nuevo encuentro con su función social e histórica. En esta perspectiva, las tesis que siguen tratan de ser unas primeras pistas en la búsqueda de reconstituir el sentido de la escuela como institución.

La escuela básica no abdica en sus funciones sociales.

La escuela surgida de la revolución francesa e institucionalizada por los sistemas nacionales de educación, ha cumplido un doble papel: poner en contacto las culturas locales con las expresiones universales contenidas en el acumulado del conocimiento y producir una cierta homogeneización cultural que garantice los desarrollos de los individuos en la sociedad, en los niveles humano, social y laboral.

En ese sentido, la supervivencia de la escuela, durante mucho tiempo, ha estado garantizada por su capacidad para negociar con los contextos y las culturas locales. En este nuevo momento, la escuela no puede perder el horizonte de su papel histórico y social pero es necesario que se dote de una gran capacidad de cambio, en cuanto tiene que preguntarse por los elementos de su estructura que debe flexibilizarse para lograr esa relación de negociación cultural.

Esa flexibilidad también le permitirá entender que hoy su función histórica está cuestionada por la llegada de nuevos lenguajes, nuevas estrategias cognitivas y nuevos elementos del conocimiento. Todo lo nuevo está exigiendo una metamorfosis profunda en los sectores populares, pero no sólo en ellos, sino también en la sociedad global. Es benéfico ganar esta conciencia de crisis por cuanto va a permitirle a la escuela construir un nuevo sentido y unas nuevas prácticas.

La idea de educación básica (una conquista de la cultura escolar para evitar los procesos de incorporación temprana al trabajo) o, si se quiere, de cierto analfabetismo social tecnológico, es una exigencia entre los sectores populares; ella, trabajada al interior de los imaginarios escolares, va a permitir una comprensión de la sociedad más amplia y a evitar una educación para el trabajo centrada en la capacitación laboral.

La escuela reencuentra su papel.

Los afanes de la ciencia y la tecnología y la excesiva acumulación de conocimiento, convirtieron a la escuela en el agente socializador por excelencia del saber y del conocimiento acumulado. La escuela desplazó hacia la familia y hacia los entornos sociales los otros hábitos de socialización que tenían que ver más con costumbres y con valores. Esta escuela, surgida del espíritu científico, anidó en las barriadas y en los sectores excluidos del capitalismo de punta.

Sin embargo, la pobre socialización gestada en los ámbitos callejeros y familiares, determinó que la escuela transformara su labor. Se generaron de esa manera una serie de conflictos mayores que los planteados en la interacción maestro- alumno en escuelas de clases sociales medias o altas. En muchas ocasiones hubo que recurrir a las formas más primitivas y tradicionales para lograr que sobreviviera como institución. Es en este conflicto en el cual la escuela no puede —en los sectores populares— entender que tiene un compromiso de relación complementaria con los procesos trunco de socialización.

Es un trabajo con el conocimiento acumulado, pero que le va a exigir negociar de manera permanente con los alumnos, los límites posibles de una serie de prácticas. Se trata de dar paso a que los individuos construyan reglas de convivencia, que apren-

dan a encauzar la protesta y a orientar la violencia para exigir los derechos y construir las bases de una sociedad democrática.

La escuela va a tener que volver a urdir el tejido social buscando que se construyan valores a partir de la crítica al individualismo y a un cierto colectivismo local; un tejido que permita la existencia de una ciudadanía colectiva, cimentada en una gran atención por los sujetos de su acción, de tal manera que construyan nuevamente núcleos de relación con la sociedad.

Lógicas enfrentadas.

Todo el trabajo sobre jóvenes y escuela en los sectores populares, ha mostrado que no existe un encuentro con una institución que tiende a cerrarse y a manifestarse como construida, que considera que sus procedimientos son absolutos y verdaderos, que tiene su potencialidad en unos rituales de interacción profundamente enraizados en la cotidianidad de su actividad, en últimas, una institución que sabe que en la representación institucional del saber está su poder. Una institución que ha hecho de los sujetos, actores de procedimientos absolutos.

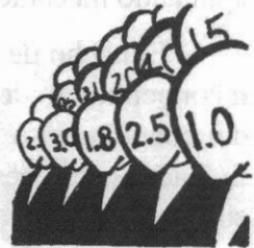
En el otro extremo aparece la subjetividad de los alumnos que se constituyen como actores de resistencias, que en alguna medida luchan contra todas las finalidades globales de la escuela. En ese sentido, surge la oposición a la cultura escolar que los encierra y aprisiona.

Construir la escuela en los sectores populares pasa entonces, por la capacidad de hacer complementarios esos dos procesos y en alguna medida por adecuar de nuevo al sujeto y a la estructura. Su encuentro va a permitir la liberación de la estructura cerrada y la de la subjetividad enfrentada. Esa tarea va a exigir ante todo una buena capacidad institucional para recomponer las condiciones de diálogo y negociación que habrán de funcionar con dispositivos específicamente educativos.

Pedagogía y recontextualización

La pedagogía, como unidad de teoría y práctica educativa en la escuela, permitirá resolver el desencuentro entre actores beneficiarios de la actividad educativa e instituciones creadas para esta labor.

La primera ruptura tendrá que ser con la idea de enseñanza: en estos contextos la fuerza deberá recaer sobre los procesos escolares fuertemente centrados en la enseñanza, pues son estos los que producen un choque entre la pedagogía de la enseñanza propia de la institución escolar y las pedagogías de aprendizaje y de nueva socialización gestadas en la calle.



Es decir, la pedagogía en la escuela de los sectores populares también tendrá que ser reconstruida y ese reto exige que cada centro educativo, en las particularidades de su realidad, tenga diseños pedagógicos específicos y organice dispositivos de saber precisos, faciliten la comunicación y la construcción de puentes entre unos y otros.

Pero va a ser también el replanteamiento de la concepción del conocimiento racional como única forma del conocimiento. El proyecto pedagógico deberá proponer con claridad otras formas de conocer, así como relaciones que pasen por los afectos. La autoestima configurará un nuevo campo de relaciones para hacer posible el ejercicio educativo.

Será la búsqueda de una pedagogía que se entienda como un camino en el cual desde la autoestima se penetra en la lógica del conocimiento y del aprender a reflexionar para la acción. Este encuentro de dispositivos educativos y pedagógicos, va a significar un hacer de otra manera, una construcción diferente de lo que habíamos enraizado bajo rituales de enseñanza.

Un maestro con opción de trabajo.

Las formas institucionales en la enseñanza escolar permitieron, además de los rituales de la enseñanza, la aparición de una cierta lógica administrativa en la cual las relaciones del maestro con su saber y con el saber enseñar, anulaban el peso del contexto. Se produjo entonces una profesión que ignoraba los contextos aplicando mecánicamente el saber y el saber enseñar.

El hecho de poner en contexto el acto educativo implica el reconocimiento de que en estos espacios sociales los dispositivos del conocimiento y de la enseñanza, no operan mecánicamente. Lo hacen en procesos de negociación cultural, con los dispositivos culturales elaborados por estos grupos para sobrevivir.

Esto va a significar, de parte del maestro, una gran capacidad para entender las particularidades de estos sectores; al igual que una cierta cualificación profesional que le permita interactuar con eficacia. Supone una opción ética de trabajo que tiene como base la responsabilidad social, y va a exigir del Estado liberal de final de siglo, compensaciones económicas para quienes trabajen con estos grupos humanos y el desarrollo de proyectos alternativos que hagan posible una mejor calidad de la educación como presupuesto para alcanzar la equidad.

Los avances en la educación popular serán de gran ayuda. La posibilidad de que los maestros sean formados en una concepción metodológica fundada en el diálogo de saberes, en la negociación cultural, en la construcción de conocimientos más amplios a partir de las particularidades de los entornos, va a permitir un encuentro más real entre los procesos del conocimiento y los dispositivos organizados para que la escuela tenga un sentido. Esto significa un reconocimiento social en campos de la academia, de las organizaciones gubernamentales, de esta práctica social que ha circulado por la realidad social latinoamericana en los últimos cuarenta años, en calidad de *saber sometido*.

Un maestro con opción de trabajo.

Las formas institucionales en la enseñanza escolar permitieron, además de los rituales de la enseñanza, la aparición de una cierta lógica administrativa en la cual las relaciones del maestro con su saber y con el saber enseñar, anulaban el peso del contexto. Se produjo entonces una profesión que ignoraba los contextos aplicando mecánicamente el saber y el saber enseñar.

El hecho de poner en contexto el acto educativo implica el reconocimiento de que en estos espacios sociales los dispositivos del conocimiento y de la enseñanza, no operan mecánicamente. Lo hacen en procesos de negociación cultural, con los dispositivos culturales elaborados por estos grupos para sobrevivir.

Esto va a significar, de parte del maestro, una gran capacidad para entender las particularidades de estos sectores; al igual que una cierta cualificación profesional que le permita interactuar con eficacia. Supone una opción ética de trabajo que tiene como base la responsabilidad social, y va a exigir del Estado liberal de final de siglo, compensaciones económicas para quienes trabajen con estos grupos humanos y el desarrollo de proyectos alternativos que hagan posible una mejor calidad de la educación como presupuesto para alcanzar la equidad.

Los avances en la educación popular serán de gran ayuda. La posibilidad de que los maestros sean formados en una concepción metodológica fundada en el diálogo de saberes, en la negociación cultural, en la construcción de conocimientos más amplios a partir de las particularidades de los entornos, va a permitir un encuentro más real entre los procesos del conocimiento y los dispositivos organizados para que la escuela tenga un sentido. Esto significa un reconocimiento social en campos de la academia, de las organizaciones gubernamentales, de esta práctica social que ha circulado por la realidad social latinoamericana en los últimos cuarenta años, en calidad de *saber sometido*.

La escuela y sus nexos con el contexto.

No basta con que la escuela recupere los procesos de socialización e intervenga en ellos. Los problemas de identidad y afirmación muestran que en los sectores populares es preciso vencer el desarraigo (gestado en los orígenes sociales y en la negación de cualquier lazo de pertenencia a ese entorno). Esa es una de las tareas centrales de la educación, la posibilidad de construir nexos con los entornos a los cuales se pertenece. Desde ahí se construirán los nexos de una nueva identidad social en la cual es el núcleo lo que funda sus relaciones con lo universal.

Se trata de construir el tejido social pero no en la abstracción de las disciplinas del saber. Encontrar en la comunidad los vínculos que a cada individuo le inspiren una responsabilidad frente a su medio y que le permitan proyectarse al resto de la sociedad con una dimensión de pertenencia.

No es la vieja idea de que el maestro se convierta en un trabajador social; es más bien que piense la escuela como un proyecto cultural y coherente y sea capaz de lograr una expresión de cultura escolar que rompa los muros de la escuela, no en su actividad como maestro, no sólo a través de la escuela proyectada en la sociedad inmediata, sino en la construcción de una comunidad educativa.

Construcción colectiva de normas.

En el análisis de la Escuela y la Juventud nos hemos encontrado con un conflicto: el aprendizaje escolar no se logra o se logra muy parcialmente. De ello dan fe los resultados de los exámenes nacionales, el lugar de los colegios públicos, particularmente los ubicados en zonas urbanas, es muy malo.

Algo parecido sucede con las normas y los comportamientos, muchos de ellos se transforman con las interacciones de la cultura y cuando no, son asumidas como formas disciplinarias represivas

y no por la conciencia de la norma. Esta va a ser una de las tareas centrales, en cuanto al germen de democracia. Tendrá que hacerse visible y posible en el funcionamiento de los currículos ocultos de la escuela, que son mucho más fuertes para la construcción de la norma y los valores que los procesos de currículo visible (30).

Va a ser necesario gestar un nuevo tipo de interacción que tenga en su núcleo la confrontación y el debate, que permita comenzar una elaboración colectiva de normas, en la cual la negociación entre establecimiento, autoridades y docentes encuentre en el acuerdo, una nueva forma de resolver los conflictos, así el proceso mismo se convierta en escuela práctica-teórica de procesos para construir normas y acordar valores.

Esfuerzos por construir subjetividad.

La subjetividad de final de siglo, ante los desarrollos nuevos (y ante sus efectos en la sociedad) a los que asisten niños y jóvenes, es una subjetividad fraccionada. Esto significa para el sujeto, una nueva manera de situarse frente a sí mismo, frente a sus grupos de edad y, en últimas, frente a la sociedad. Y es una tarea para la educación ayudar a tejer esa nueva manera.

Aún aceptando que la responsabilidad central de la escuela es con el conocimiento y el saber, el estatuto del conocimiento en este final de siglo sufre los desplazamientos que le produce el lenguaje digital al lenguaje escrito. En ese sentido, plantearse el problema de la subjetividad es una tarea de la escuela pues hacerlo implica pensar las formas de intervención con las que busca hacer posible el conocimiento en la nueva lógica, de la cual son depositarios los jóvenes y los niños.

Con los grupos marginados la labor es doble: no se trata simplemente de encontrar la lógica en la cual funciona la acción del conocimiento y con la cual es recibida y asimilada. También

consiste en una comprensión de sus resistencias. En las adecuaciones de sujeto y proceso escolar como constructores de espacio público. Este reconocimiento va a permitir al individuo encontrar su potencia, su tiempo y su acción como mecanismos de su propia libertad. En últimas, se trata del esfuerzo por reconstruir lo social que ha sido cerrado como posibilidad de acción. Este camino entrega ante todo una nueva subjetividad conflictiva abierta al mundo.

Construye identidad.

Si uniésemos la tesis anterior con la planteada en el punto sobre *la escuela y sus nexos en el contexto* encontraríamos que en las acciones organizadas de la actividad escolar hay una reconstrucción de la subjetividad: abordando el super yo de los jóvenes, se trabaja hacia una individualización en la cual les es posible una limitación y control, a través de las normas, de sus impulsos.

Es decir, es una identidad que se construye desde los condicionamientos construidos por la cultura callejera pero, que al negociar con la escuela establece normas cumplidas, por la manera como lo social ha sido construido.

En lo social, va a aparecer la posibilidad de reconocer que, en lo limitado de su entorno local, es donde el alumno tiene que desarrollarse. Sólo confirmando su pertenencia va a poder reconstruir los valores y los afectos, y desde allí empieza a tener que construir un movimiento grupal, el cual represente los valores que trata de construir colectivamente. Por eso, es imposible plantear en los sectores populares un proyecto pedagógico que no contenga, como un elemento central, la construcción de movimientos cuyo sentido es la primera socialización de los procesos de identidad gestados en los conflictos individuales y en las negociaciones con las actividades escolares. Allí, movimientos juveniles e infantiles

complementarios a la acción educativa se imponen para reorganizar una socialización que forje una nueva identidad.

Una educación para el trabajo productivo.

En nuestro medio, hizo carrera la idea de que la escuela de los sectores populares debe habilitar laboralmente a sus asistentes. Se gestó una especie de vinculación laboral que tiene una idea muy estrecha de la producción humana y que niega a los grupos de origen popular una educación básica que los haga miembros de la sociedad y responsables de la marcha global de ésta, y, por lo tanto, del ejercicio de la democracia.

Una educación para el trabajo productivo es la posibilidad de la realización de la condición humana; es además una concepción de educación para la producción integral que, a la vez que hace responsables a las personas de la reproducción material de su existencia, los hace abiertos al mundo y responsables de la dinámica de su comunidad concreta. Es decir, los hace ciudadanos del mundo e hijos de la aldea.

Una escuela pública de calidad: Condición de democracia.

Con las urgencias del neoliberalismo por deshacerse del Estado, hemos caído paulatinamente en unas políticas de privatización de la educación que abandonan la escuela pública; se dispone cada vez de menos recursos para ella y se establece la separación entre la escuela privada y la escuela pública.

La pregunta que se plantea desde nuestra realidad es cómo hacer concurrir la democracia, la educación y el desarrollo, cómo al tiempo se evita que el mercado siga aportando su tasa de desigualdad y generando situaciones de injusticia que recaen especialmente sobre los grupos jóvenes de la población.

Es en lo inter-generacional, cubriendo esa brecha y estableciendo una búsqueda de equidad por medio de la educación, que

podremos construir una educación como elemento fundador de la nueva democracia.

Bien lo decía Lechner:

Un neoliberalismo que al atacar el estatismo olvida que el apoyo estatal ayuda a crear bases estructurales de estrategias posteriores, olvidando que la intervención del Estado responde a una voluntad mayoritaria, que es el criterio legítimo de la acción política en democracia.

El sostenimiento de la escuela pública no implica el del Estado tal como es. Hay que escribir acerca de las reformas profundas que éste requiere para dar sentido a las nuevas realidades internacionales y locales; es desde ahí, desde su reforma, que se va a establecer un acuerdo entre la administración pública y los agentes sociales dinamizadores de la democracia.

Es necesario no dejar la suerte de la escuela en los sectores populares en manos de planificadores de política macroeconómica. A ellos les resulta muy difícil entender el peso cultural del fracaso. Dicho de otra manera, les cuesta mucho ver las formas no políticas de la marginación.

Tesis abierta.

Este documento quiere configurar unas reflexiones que guíen una experimentación concreta: aquella que muestre que es posible la construcción de una educación de calidad para los sectores populares. Visto desde ahí, debe tener un final abierto que permita enriquecer la discusión desde múltiples prácticas y pensamientos.

Ustedes tienen la palabra. Agreguen las que surjan de su experiencia práctica o teórica de manera que todos apostemos por una educación de calidad para los excluidos de nuestra sociedad.

Siempre la literatura ha sido más sabia en enunciar los problemas que sus soluciones. Todo el diagnóstico presentado a lo largo de estas páginas tiene una buena síntesis en las palabras que Gabriel García Márquez pronunció durante el evento de entrega del informe final de la Comisión de Educación, Ciencia y Desarrollo:

Por lo mismo, nuestra educación conformista y represiva parece concebida para que los niños se adapten por la fuerza a un país que no fue pensado para ellos, en lugar de poner el país al alcance de ellos para que lo transformen y engrandezcan. Semejante despropósito restringe la creatividad y la intuición congénitas, y contraría la imaginación, la clarividencia precoz y la sabiduría del corazón, hasta que los niños olviden lo que sin duda saben de nacimiento: que la realidad no termina donde dicen los textos, que su concepción del mundo es más acorde con la naturaleza que la de los adultos, y que la vida sería más larga y feliz si cada quien pudiera trabajar en lo que le gusta, y sólo en eso (1994).

Anotaciones

En Colombia, muchos de los problemas que aquejan a la sociedad son llevados a la escuela en forma curricular desatendiendo en muchas ocasiones el tipo de saber, el estatuto del conocimiento de estos problemas y convirtiéndolos en áreas del currículo. Así, ante los problemas de abstención, de no interiorización de la Constitución y de las leyes, se estableció la cátedra de democracia. Igualmente, ante la pérdida del respeto a la vida y la violación de los derechos humanos se establece el curso de Derechos Humanos. Ante los problemas de embarazo precoz, de sexualidad temprana gestada en la nueva época, se establece el área de Educación Sexual.