

¿De qué hablamos cuando hablamos de “culturas juveniles en la enseñanza media”?

Silvia Di Segni*

Resumen

Se trata aquí de problematizar la propuesta de este dossier, las culturas juveniles en la enseñanza media, permitiendo visibilizar las tensiones que subyacen a la misma. En primer lugar se analiza la tensión culturas juveniles/cultura adulta considerando los orígenes de las culturas juveniles y sus desarrollos actuales; la tensión mercado de consumo/rebeldía juvenil; la tensión nuevo/viejo; la tensión Autoridad/autoridades. Todo esto dentro del contexto de la crisis del Estado Nación y la pérdida de sentido de la institución escolar en particular en el nivel medio. Finalmente, se considera imperioso conocer/reconocer las culturas juveniles como parte del proceso por el cual los/las educadores/as nos hacemos responsables por el mundo que representamos de manera de construir nuestra autoridad reconociendo la de los jóvenes. Se propone aprender de los educadores que trabajaron en zonas rurales y marginales en condiciones de diversidad socioeconómica y multicultural ya que aquellas aparecen hoy en la mayoría de las escuelas por los cambios ocurridos en la segunda mitad del siglo XX.

Palabras clave: Tensiones; Culturas juveniles; Escuela media; Autoridades.

What are we talking about when we speak of “youth cultures in high school”?

Abstract

This work attempts to question the propositions of this dossier, that is, youth cultures in high schools, in order to allow the visualization of their underlying tensions. Firstly, youth cultures/adult culture tension is analyzed, considering youth culture origins and current developments; the consumer market/youth rebelliousness tension; the new/old tension; the Authority/authorities tension. All this within the National State crisis context and the loss of meaning of the school institution, particularly at the secondary level. Finally, the knowledge/acknowledgement of youth cultures is deemed mandatory, as part of the process by which we teachers assume responsibility for the world we represent in order to build our authority, while acknowledging the authority of the young. The proposition includes learning from teachers working in rural and marginal areas in conditions of socio-economical diversity and multiple cultures, since these conditions currently appear in most schools as a result of changes in the second half of the twentieth century.

Keywords: Tensions; Youth cultures; Secondary school; Authorities.

* Professora Doctora en Medicina, Psiquiatra, Jefa del Departamento de Filosofía y Psicología y profesora de Psicología del Colegio Nacional de Buenos Aires (UBA), Argentina.

Silvia Di Segni

Me interesó intervenir en este dossier al conocer la propuesta enunciada en su título, “las culturas juveniles en la enseñanza media”, y pensar en las diferencias que tendríamos distintos autores/as en relación a aquello que entendemos por culturas juveniles y en cómo analizamos la enseñanza media, hoy. Creí necesario desplegar lo que “culturas juveniles” encierra en sí misma y en su tensión con aquella que podríamos llamar cultura académica o adulta, en la cual se inscribe la escuela. Cuando hablamos de enseñanza media se despliegan, tras la crisis que ésta manifiesta, diferentes situaciones socioeconómicas y multiculturales que no sólo incluyen diferentes orígenes étnicos sino también diferencias culturales entre jóvenes y adultos, entre los jóvenes y dentro del propio colectivo adulto que transita la escuela. Por ese motivo me parece interesante problematizar la propuesta y poner así en escena algunas de las tensiones que encierra.

La que encuentro en primer lugar es aquella que se genera entre las culturas juveniles y otra cultura que podríamos llamar “adulta”, “académica” o “de la escuela” aunque estas maneras de designarla no sean sinónimas. De hecho, la escuela toma como suya una parte de la cultura generada académicamente y la transmite a través del cedazo que supone la interpretación que hace cada adulto en su función educativa. La cultura académica en el campo del arte, la literatura, el diseño, la comunicación, la sociología, la antropología, la psicología y la publicidad ha incorporado los productos de la cultura juvenil o la ha tomado como objeto de estudio desde hace décadas, pero su trasvasamiento a la escuela no ocurrió más que en cuentagotas. Ante la pregunta: ¿sería bueno que la escuela conozca/discuta/analice la cultura juvenil con los más jóvenes? por extrañamiento que parezca la respuesta parece haber sido, no. Así se intensifica, entre la cultura que transmiten los educadores en la escuela a sus jóvenes estudiantes y las culturas juveniles, una brecha que va desde el desconocimiento parcial a la total negación de las segundas. Y esto ocurre mientras los jóvenes circulan tatuados, peinados de diferentes y expresivas maneras, vestidos con estilos que no siguen la moda adulta; mientras utilizan nuevos modos de comunicación y usan un léxico, códigos y gestos ajenos a sus educadores. Pero, antes de continuar, será necesario desplegar lo que encierra la frase “culturas juveniles”.

El origen de la cultura juvenil se ubica en los EEUU en los años 50 del siglo XX, en un contexto muy particular. Los sectores medios urbanos que habían sido duramente golpeados en la depresión del 30 no vivían una economía floreciente luego de la Segunda Destrucción Europea. Esto hizo que hijos e hijas adolescentes salieran de sus casas para realizar trabajos que solventaran sus gastos. Además, muchos jóvenes volvían a su país como veteranos de guerra con la experiencia de la lucha y de haber sido recibidos como héroes en Europa. Estaban conformando un nuevo modelo social occidental: el ideal joven que suplantaría al del adulto que había hegemonizado la escena occidental durante siglos. La experiencia de esta generación, hija de la Gran Depresión, fue original. Sus padres, que habían confiado a ciegas en el Sueño Americano,

¿De qué hablamos cuando hablamos de “culturas juveniles en la enseñanza media”?

daban un paso al costado y sentían que ya no sabían qué transmitir a sus hijos. Habilitaban así una situación novedosa, la de una generación joven con muy poca presencia adulta, sobre todo paterna. Así lo registraba Bruno Bettelheim:

La depresión (la gran depresión del año 29) llevó a plantear serias dudas con respecto a los valores e ideas de las generaciones anteriores en cuanto a los méritos de una sociedad de libre empresa. La respuesta de la vieja generación fue, con frecuencia una abdicación interior al derecho de ejercer el verdadero papel de padre. (BETTELHEIM, 1978, p. 109)

Los varones adultos abdicaban, el sistema patriarcal mostraba fisuras. Y esos/esas jóvenes que habían puesto en peligro sus vidas, o cuyas parejas lo habían hecho, se encontraban con nuevas posibilidades para salir del estricto sistema burgués que los había contenido y reprimido hasta entonces. Por otro lado, en sentido literal ya que así lo imponían los rígidos límites del *apartheid* norteamericano, circulaban los jóvenes negros que también habían combatido en el ejército aliado y cuya subjetividad había cambiado a lo largo de esa experiencia. No aceptaban volver a EEUU y someterse a los capataces de las plantaciones de algodón. Para evitarlo, optaban por hacer música con los ritmos tradicionales y con otros novedosos; por arriesgar voces, maravillosas educadas en el *gospel*, al canto pagano; por crear letras que aludían muy directamente a una sexualidad que no tenían reprimida. Hasta ese momento todo había sido organizado de manera que ambos grupos de jóvenes no se encontraran. Pero lo comenzaron a hacer.

La experiencia de ese encuentro fue relatada en una novela fundacional del movimiento juvenil. *En el camino*, de Jack Kerouac presentaba a un par de antihéroes, jóvenes, blancos, sin padres varones que les impusieran un futuro, desinteresados en “sentar cabeza”, que iban de un lado a otro de su extenso territorio en autos destartalados en busca de sexo, drogas y ...rock and roll. En ese camino se encontraban con mujeres jóvenes que no eran prostitutas y vivían libremente su sexualidad, algo difícil de entender para la generación anterior. Y también con los sitios en los que los negros hacían su música y a los cuales los blancos no entraban. De esa cercanía surgiría el ritmo que iba a identificar a la generación de jóvenes que se llamarían *beats*, el rock. Esta música llegó a masificarse luego de un “blanqueamiento” de las letras y de la forma de bailarlo, realizado por Elvis Presley.

Es interesante subrayar el enorme impacto que tuvo el libro de Kerouac, más allá de que fuera realmente leído, y cómo generó una estampida de jóvenes hacia San Francisco considerada desde entonces la Meca de lo “joven”. Decía Janis Joplin en una entrevista:

“Si no llega a ser por un artículo del Times que leí, yo no hubiera sabido nada sobre Jack Kerouac y los beats. Y en cuanto lo leí me largué.” (DALTON, 1987, p. 24)

Silvia Di Segni

El mercado, que había descubierto que los jóvenes que trabajaban disponían de algún dinero, comenzó a fabricar bienes y servicios para aprovecharlo. A partir de entonces creció exponencialmente la oferta. No es difícil verificar que, antes de los años 50 del siglo XX, no se ofrecía nada exclusivo para adolescentes y jóvenes. Debían vestirse como adultos y actuar y gesticular como tales. Eran mal vistos y se esperaba que superaran esa época caótica de la vida lo antes posible. Hoy en día, cuando hablo de esto con mis estudiantes de 16 o 17 años me miran como si les hablara de un período anterior a la Revolución Francesa. De alguna manera es así, no olvidemos que el reconocimiento de los Derechos del Niño, que incluyen a quienes tienen hasta 18, años, son apenas posteriores a la Segunda Destrucción de Europa, aquella que finalizó con adolescentes alemanes e italianos peleando por sus países.

Volvamos al mercado y a la tensión que se genera entre participar de él y querer ser rebelde, libre. Vale la pena recordar una película insignia de la época, *Rebelde sin causa* que, ya desde el título, suponía que la rebeldía tenía que tener una causa comprensible para el mundo adulto. Una escena de la misma muestra cuánto ha cambiado el mundo joven desde entonces. James Dean regresa a su casa con su envidiable chaqueta roja de cuero y sus *jeans* luego de una experiencia espantosa: su amigo se mató cayendo a un barranco en una loca competencia que emprendieron ambos, por no poder salir a tiempo del auto. Llega, no puede comunicar lo ocurrido y toma de la heladera una botella...de leche, que consume con avidez.

De manera que hubo cambios en las décadas posteriores. Por un lado algunos adultos nos preocupamos por comprender más a los jóvenes; por otro, algunos adultos se ocuparon de promover entre los jóvenes el consumo de alcohol y otras drogas. Y también hubo adultos que llenaron el mercado de bienes y servicios exclusivamente para jóvenes que, luego, consumieron y consumimos también los adultos al punto de que hoy nos preguntemos: ¿los jóvenes son/los adultos somos consumidores o consumidos? Consideremos que se produjo, desde mediados del siglo XX, un cambio fundamental en el ideal social occidental durante el cual los jóvenes desplazaron a los adultos con todo lo que esto significó en presiones, idealizaciones, competencias, envidias y acercamientos desde los adultos hacia ellos.

El fenómeno de la cultura juvenil y el ideal joven tuvo tanta fuerza que no dejó ningún sector social afuera. El origen del dinero gastado por los jóvenes fue cambiando. Ya no fue necesario que trabajaran para acceder a sus consumos sino que sus padres sintieron que tenían que pagar por ellos, lo que hizo mucho más fuerte y estable al mercado. Esto, tal como lo señaló Naomi Klein hablando del calzado deportivo, no sólo afectó a sectores medios y altos sino a los populares y, también, a aquellos que apenas superaban las posibilidades de subsistencia. Los padres debían subsidiar la juventud de sus hijos y hacerlo sin un límite claro de tiempo ya que se iban diluyendo aquellos ritos de pasaje

¿De qué hablamos cuando hablamos de “culturas juveniles en la enseñanza media”?

tradicionales hacia la adultez al mismo tiempo que no surgían otros definidos en su reemplazo. Los medios masivos y la publicidad apuntaron al deseo de los jóvenes y al bolsillo de los padres. También al deseo de los padres de ser idealizados por sus hijos en el papel de proveedores.

Con el paso del tiempo los jóvenes que iniciaron el movimiento *beat* envejecieron, algunos enriquecidos como nunca lo hubieran podido soñar las generaciones anteriores, otros en los bordes del mercado, fieles a sus principios. Y las generaciones posteriores ya no fueron “libres de cultura juvenil”. De hecho, hoy podemos encontrar músicos que convocan a dos o tres generaciones, como los Rolling Stones o Bob Dylan aunque no podemos desconocer que su música no se escucha del mismo modo a los 15, los 50 o los 70 años. Y también ocurrió que muchos adultos atravesados en su subjetividad por diferentes aspectos de la cultura académica y la juvenil poblaron las escuelas medias como educadores. De manera que aquí se plantea hasta qué punto habría una tensión o bien en qué variadas formas se manifestaría la tensión aparente entre las culturas juveniles y la escuela.

Pensemos ahora en el otro término de la tensión: la escuela media. Casi se puede escuchar la pregunta: la escuela, ¿debe conocer las culturas juveniles? Y la respuesta debe ser muy clara: sería imposible no hacerlo y ridículo evitarlo. Es claro que los jóvenes que pueblan nuestras escuelas y participan activamente de ellas son sus representantes o sus portadores. Pero, los adultos jóvenes y los otros adultos que estamos en las escuela no podemos considerarnos “libres” de cultura juvenil. Y no habría motivo para que así fuera toda vez que ha tenido y tiene una enorme riqueza creativa. Entonces, ¿existe la posibilidad de que “la escuela” quede “libre de culturas juveniles” si no lo están sus actores? Sería lo mismo que pensar que los jóvenes pueden crecer “libres de cultura adulta” aún sin pasar por la escuela. Esta cuestión siempre me recuerda un diálogo entre el esclavo Esopo y su amo, Xantos de la excelente obra teatral *La Zorra y las uvas* de Guilherme Figueredo. Cuando Xantos no sabe como evadir la apuesta que ha perdido y en la cual ha prometido beber el mar, Esopo le aconseja pedirle a sus acreedores que separen del mar el agua de la lluvia, de los ríos y arroyos y que, entonces, él beberá el resto. Esopo propone un imposible para evitar otro imposible. Y, volviendo a nuestro tema, ¿cómo podríamos encontrar un joven libre de todo aquello “adulto” que lo subjetivó? Esto me parece central porque es el punto de partida para lograr la comunicación inherente al proceso de enseñanza aprendizaje: no hay jóvenes libres de cultura adulta ni adultos libres de cultura juvenil. Pero no es algo que pueda considerarse dado, será necesario explicitarlo y profundizarlo de manera de descubrir un campo de experiencia común imprescindible para comunicar/nos. Como educadores trabajamos para que nuestros estudiantes se interesen en aquella porción de la cultura que representamos, pero esperamos que lo hagan mientras negamos o despreciamos aquella que los atraviesa con gran fuerza. De manera que conocer las culturas juveniles no sólo será interesante para nosotros, será la condición para posibilitar el proceso educativo. Por supuesto que esto implica escuchar a

Silvia Di Segni

nuestros estudiantes, darles espacio para comunicar, algo esencial. La cuestión es que escucharlos no es sólo prestar oídos y atención, es comprender y valorar lo que expresan.

Pensemos ahora en la crisis de la educación. Al tiempo que aparecía la “cultura juvenil” y se institucionalizaba la última cesión de la familia a la escuela, la educación preescolar, Hannah Arendt analizaba esa crisis. ¿Dónde? En los EEUU, a fines de los años 50. Reconociendo que los totalitarismos que habían producido la Segunda Destrucción de Europa habían generado una grave crisis de la Tradición, la Religión y la Autoridad, analizaba de qué manera estos fenómenos habían impactado sobre la educación. La definía como un proceso cuya esencia era la natalidad, es decir la presencia constante de seres nuevos que obligaba a incorporarlos a la cultura preexistente. Y enunciaba una tensión básica:

El niño necesita protección para que el mundo no proyecte sobre él nada destructivo; el mundo necesita protección para que no resulte invadido y destruido por la embestida de los nuevos que caen sobre él con cada generación. (ARENDR, 1996, p. 197)

En la tensión niño/mundo, nuevo/viejo, el bebé indefenso requiere de nosotros herramientas para defenderse de un mundo preexistente del cual será un potencial destructor si no podemos hacerle comprender y sentir el valor de lo construido antes de su llegada. Si dejáramos a los niños sin educación perderíamos el mundo en el cual vivimos aunque ese mundo deba ser, necesariamente, atacado y modificado por los “nuevos” que llegan a él. Y la función del educador deberá ser la de respetar la rebeldía de los nuevos al mismo tiempo de ganar respeto para lo valioso del viejo mundo. Para lograr esto no podemos quitarle valor a aquello que cada educador hace, personalmente. Hablar de proceso educativo o de escuela en términos abstractos invisibiliza lo que cada educador logra, o no, en el aula. El amor o el rechazo que genere será de enorme importancia en particular con niños y jóvenes para quienes su figura tendrá un fuerte peso identificador. Podríamos dudar de esto y pensar: ante la fuerza de los medios masivos y las megaestrellas que éstos generan, ¿qué valor tendría un/a educador/a que representa un mundo considerado “viejo” ante los adolescentes? Y algunas de las respuestas podrían ser: el valor que tiene la posibilidad de conocerlos e intercambiar con ellos directamente, estando presentes, poniendo el cuerpo, considerándolos como subjetividades interesantes con quienes intercambiar; la de brindarles herramientas para desarrollar pensamiento crítico que les permita disfrutar lo que las culturas producen pero no sometiéndose a ellas. Todo esto resulta decisivo. Estos aspectos pueden ser descalificados pero no es seguro que esto ocurra por parte de los jóvenes, a menudo son/somos adultos quienes caemos en la autodescalificación. No es raro que encontremos entre nuestros estudiantes, de muy diferentes sectores sociales, a adolescentes y jóvenes muy solos, huérfanos de figuras reales adultas a la

¿De qué hablamos cuando hablamos de “culturas juveniles en la enseñanza media”?

espera de quien pueda, parcialmente, cubrir esa falta. Quien sostenga su lugar docente con conocimientos y deseo de enseñar, es decir, quien llene como se espera el lugar que le corresponde sin necesidad de salirse del mismo, puede construir una representación que los haga sentir menos solos en el mundo.

Volvamos a Arendt. Ella registraba una tendencia en los EEUU a borrar las diferencias entre adultos y jóvenes que consideraba generadora de la crisis educativa. Esta se debía también a que la pedagogía se había especializado en sí misma y alejado de los contenidos a transmitir al mismo tiempo que se había edulcorado en la búsqueda de una enseñanza basada mucho más en el juego que en el esfuerzo. Detrás de todo esto estaba presente, como lo sigue estando en varias sociedades latinoamericanas hasta el día de hoy, el horror al autoritarismo. Alejarse del mismo de cualquier modo supuso para muchos adultos no poner ningún límite, no ubicarse en un lugar diferente, no exigir. Entonces Arendt apelaba a la responsabilidad del educador. Pero ¿qué responsabilidad?

Los educadores representan para el joven un mundo cuya responsabilidad asumen, aunque ellos no son los que lo hicieron y aunque, abierta o encubiertamente, preferirían que ese mundo fuera distinto. Esta responsabilidad está implícita en el hecho de que los adultos introducen a los jóvenes en un campo que cambia sin cesar. El que se niegue a asumir esta responsabilidad conjunta con respecto al mundo no tendrá hijos y no se le permitirá educar. (ARENDR, 1996, p. 200)

El tono de la última oración resulta muy duro pero deja en claro que tanto tener hijos como educar deben ser opciones y, si se opta por ellas, no se puede eludir la responsabilidad que conllevan. En relación al permiso para educar me parece oportuno completar con otra breve cita de Arendt:

[...] su autoridad {la del educador} descansa en el hecho de que asume la responsabilidad con respecto a ese mundo. (ARENDR, 1996, p. 200)

Hoy no hemos llegado a que la escuela impida enseñar a quien no asume la responsabilidad por el mundo que le toca representar. Pero habría que pensar si la violencia que a veces se desencadena desde los jóvenes hacia los educadores y que claramente apunta a su desautorización, no tiene alguna raíz aquí en tanto aquellos supuestos educadores no se hacen responsables de una parte del mundo que para esos jóvenes es central.

La cuestión de la autoridad implica otra tensión, la que se genera entre la milenaria representación de Autoridad, concebida como Unica, y el reconocimiento de autoridades. El proceso de aparición en el escenario social de los jóvenes fue habilitado, justamente, a partir de la crisis de la representación de Autoridad Unica.

Silvia Di Segni

Los sectores medios urbanos blancos de Occidente fundaron su Poder y Autoridad sobre la concepción de lo Único. Para ello combatieron todo lo “diferente” o “anormal”, lo marginaron o lo anularon. De ese modo construyeron un ideal social fuerte, el del Varón Adulto Blanco Heterosexual Proveedor. Ese ideal fue la mayor pérdida simbólica de las Grandes Destrucciones de Europa, en parte producto de luchas feministas para lograrlo y en parte de un proceso destructivo/autodestructivo. Y entonces se generó espacio para todo lo que ese “ideal” había invisibilizado: otros géneros y sexualidades, otras culturas, otras edades, otras funciones no proveedoras. Si la Autoridad había sido Una representación hegemónica, su caída daría lugar a la aparición de múltiples autoridades entre ellas la de las mujeres, de los jóvenes, de diferentes sexualidades y géneros, de diferentes etnias, de diferentes sectores socioeconómicos. Pero la sociedad occidental había sido gestada sobre la base de Una Autoridad y no fue, ni es todavía, fácil aprender a convivir con autoridades. Esa tensión, sin duda de gran fuerza, atraviesa hoy la familia y la escuela.

Hubo a lo largo de este proceso, diferentes soluciones en la escuela. Tal como lo señalaba Arendt se creó una pedagogía *light*, de tinte femenino en el sentido más tradicional del término, en oposición a la disciplina autoritaria y se trató de convertir todo esfuerzo en juego para mal de la educación y del juego. Se creyó que incluir lo joven en el proceso de enseñanza aprendizaje se podía limitar a tratar a través de videos o programas de televisión buena parte de la curricula. Se fracasó porque mirar videos en la escuela no era divertido y porque no se puede confundir aprender historia con ver History Channel. Se pensó, entonces, que había que convocar a educadores jóvenes para que los estudiantes se sintieran más identificados con ellos sin tener en cuenta que la franja etaria no es sinónimo de subjetividad juvenil. También se creyó, cuando la Autoridad ya estaba muy caída, que sería bueno convocar a varones a la educación en un intento fallido de recrear la representación tradicional con varones nuevos que ya habían sido subjetivados en otro contexto.

Todavía es necesario aclarar como se pasó de la cultura juvenil a las culturas juveniles. Fue un proceso diferente al que se vivió con la fractura de lo Único. Cuando se fracturó la Cultura Unica pudieron emerger, aún de manera incipiente, las culturas de los pueblos originarios y de forma más avanzada, las de los regionalismos europeos que habían sido subsumidos, oprimidos o arrasados por aquella. En el caso de la cultura *beat*, en cambio, ésta no se impuso como única sino que a su lado fueron apareciendo variantes de todo tipo y, en las últimas décadas nació un fenómeno nuevo, el de las tribus urbanas. Cada una de ellas con su música, sus ideas, su modo de vida, de vestir, de consumir, de atravesar el cuerpo. El fenómeno es tan complejo que es difícil saber si aquellos jóvenes que se definen por su oposición al mercado intentando consumir bienes que no sean de marcas conocidas, vivir en casas okupadas, no tener trabajo fijo, tomar las calles o las plazas como su territorio, producir “masa crítica” para sus protestas, crear a partir de la basura, no son una tribu más. En todo caso, cada joven tiene una amplia gama de posibilidades para tramitar la tensión que le propone el mercado a su rebeldía.

¿De qué hablamos cuando hablamos de “culturas juveniles en la enseñanza media”?

Pero volvamos a la escuela. Cuando Paulo Freire pensaba a la educación esencialmente como una tarea política llevaba mucha razón. No sólo porque debe enfatizarse la decisión política de incluir y educar a los sectores más necesitados sino porque la escuela ha sido la herramienta del Estado Nación a través de la cual se creó la representación de Ciudadano, a veces también de ciudadana, la institución por la cual se difundió la Historia y se construyó la representación de la “identidad nacional”. Pero ¿qué ocurrirá cuando el Estado Nación esté en crisis? En palabras de Ignacio Lewcowicz:

Resulta sencillo responder qué es la institución escuela si suponemos que esa institución apoya en un suelo nacional y estatal. Pero desvanecido ese suelo, agotado el Estado- nación como metainstitución dadora de sentido, ¿cuál es su estatuto? ¿En qué consiste la actualidad escolar? (COREA; LEWCOWICZ, 2005, p. 19)

Consiste esencialmente en una institución que ha perdido parte importante de su sentido. Y entonces se buscan otros para llenarlo: escuela guardería, donde los jóvenes pasen el tiempo para no estar en la calle; escuelas que alimentan, que detecten enfermedades o situaciones de violencia familiar, que enseñen a cuidar bebés y así sucesivamente. Es cierto que todo esto forma parte del mundo pero también es cierto que para estas funciones hay otras instituciones como juzgados de menores, hospitales y comedores sociales que pueden cubrirlas más eficientemente si se relacionan adecuadamente con la escuela. Si la escuela las toma como suyas, no hace bien su tarea. Y, mientras la escuela se vacía de sentido las culturas juveniles se globalizan y atraviesan todos los sectores sociales, vivas y frescas. Al mismo tiempo que se vació de sentido a la escuela, la crisis del Estado Nación habilitó la visibilización de la multiculturalidad que siempre estuvo presente pero oculta o negada. Y en esa multiculturalidad no sólo hay que incluir diferentes etnias sino también a las culturas juveniles y a los diferentes grados de cultura adulta/cultura juvenil representados por todos quienes la componen.

Este escenario nos interpela para dejar de lado toda ilusión de homogeneidad y afrontar la riqueza de la diversidad. Y, a pesar de lo difícil de la tarea tenemos ejemplos para orientarnos.

Hubo educadores que trabajaron en realidades duras y diversas con éxito promoviendo la toma de conciencia del mundo por parte de sus estudiantes, creando junto a sus ellos, con ellos, su pedagogía. Jesualdo Sosa en el Uruguay, Luis Iglesias en la Argentina, Paulo Freire en el Brasil dejaron en claro que aquella unicidad de la educación que se planteaba desde los ministerios y otros organismos de diseño normativo y curricular era o podía ser relativamente tal si sólo se enfocaba la educación de sectores medios urbanos ilusoriamente homogéneos. Y que lejos de liberar, producía oprimidos. En esas condiciones aprendieron de las realidades que se les ofrecían y desarrollaron nuevas propuestas.

Silvia Di Segni

Hoy casi todas nuestras escuelas plantean los problemas de aquellas rurales o marginales porque todos nuestros estudiantes manifiestan multiculturalidad y realidades diversas que antes eran ocultadas, negadas o expulsadas. Y porque los educadores entre sí y en relación a los estudiantes también las presentan. Pero esto no modifica lo imperioso de desarrollar en las nuevas generaciones herramientas y pensamiento crítico que les permitan obtener del mercado trabajos necesarios y evitar que caigan en todo tipo de adicciones que los esclavicen. Si no oponemos nuestra fuerza a la del mercado, los dejamos huérfanos. Esa quizás sea hoy la tarea central de la escuela y, por cierto, la educación sigue siendo una herramienta esencial para lograrla.

Referências

ARENDRT, H. "La crisis en la educación" **Entre el pasado y el futuro**. Barcelona: Península, 1996.

BETTELHEIM, B. en Winter, G.D.- Nuss, E. M. **Adolescencia y aprendizaje**, Bs.As.: Paidós, 1978.

COREA, C.; LEWCOWICZ, I. **Pedagogía del aburrido**. Bs. As.: Paidós, 2005.

DALTON, D. **Janis Joplin. Un pedacito de corazón**. Madrid: Ultramar, 1987.

FIGUEREIDO, G. **La zorra y las uvas**. Bs. As., Ediciones Losange, 1956.

FREIRE, P. **Pedagogía del oprimido**. Buenos Aires: Siglo XXI, 1973.

KEROUAC, J. **En el camino**. Barcelona: Anagrama, 2007.

KLEIN, N. **No logo**. Bs. As.: Paidós, 2001.

Correspondência

Silvia Di Segni – Av. Dorrego 2231, Buenos Aires, Argentina.

E-mail: silvia.disegni@gmail.com

Recebido em 20 de novembro de 2010

Aprovado em 17 de janeiro de 2011