

Educación y Culturas

6.2. Aportación de Bernardo Politi, Argentina*

La tarea educativa y su relación con la cultura en contextos vulnerables está atravesada actualmente por diferentes variables y supone también distintos planos de acción. Una mirada sobre este trabajo implica inevitablemente tratar de remover capas, como si fueran delgadas capas de pintura que se transparentan, intentando llegar a un núcleo en el que podamos reconocernos como educadores y como actores de una cultura que nos cuestiona y de la que a la vez somos partícipes.

Primeramente, como una variable ineludible, está el lugar que actualmente ocupa la educación en su conjunto y las instituciones educativas insertas en medios vulnerables en particular. Si algo ha caracterizado a toda América Latina y a otros países en estos últimos veinte años ha sido el deterioro progresivo del Estado. Para algunos esto es mucho más que una crisis del modelo estatal tradicional impuesto en el proceso de constitución del mismo (plasmado en general en los últimos años del siglo XIX) y revitalizado por las diferentes versiones del Estado de Bienestar que fueron tomando forma a través de modelos políticos de integración de vastos sectores sociales al mercado laboral, a los derechos sociales y a la vida política. Se trataría de un proceso en el cual el Estado como constructor de subjetividades va desapareciendo (Lewcowicz 2001). Esta desaparición del Estado se ve plasmada en la caída de la significación de las instituciones que derivan de él, es decir aquellas que se legitiman en la super- institución estatal. En esta situación se encuentra la escuela o las escuelas, constructora primordial de las subjetividades ciudadanas tradicionales.

Es una visión un tanto apocalíptica que termina proponiendo la pérdida total de la capacidad de la escuela y de cualquier institución estatal para construir subjetividades. En ese marasmo llamado fluidez las partículas arrojadas a su propia suerte sin ningún molde contenedor vacilan, se agitan se unen o se separan sin rumbo.

Pero no es igual el impacto de la desarticulación del Estado en todos los sectores de la sociedad. Si retiramos esta primera capa podemos diferenciar entre aquellos que, por tener mayores recursos económicos, pueden mantener estructuras similares o supletorias del Estado que en muchos casos se han desarrollado al amparo justamente de la misma desarticulación: educación privada, medicina privada, seguridad privada. Los sectores más favorecidos son quienes en definitiva se van apoderando del Estado, ya no como garante de los derechos sociales sino como mero garante de los derechos de algunos y básicamente de los privilegiados. Más en un contexto como el de los últimos años de crecimiento económico. Ese crecimiento, tal como en la década de 1990, no alcanza a distribuirse más que a través de los mecanismos del mercado, pero nunca como una reconstrucción del Estado. Diversos intentos por producirlo tienen una fuerte resistencia, justamente entre los sectores que han construido ese estado paralelo y supletorio.

De alguna manera en esta segunda capa en la que distinguimos que la crisis del Estado no es igual y no ha impactado de la misma manera en toda la comunidad, se nos revelan con más fuerza los fuertes intereses sociales contrapuestos que subyacen históricamente desde la constitución de los estados latinoamericanos. El hecho palpable de una educación en crisis, pero con diferencias notables entre diferentes sectores socioeconómicos, no se limita únicamente a la mayor o menor cantidad de

* **Profesor en escuelas públicas, nivel primario. Coordinador de la actividades de educación no formal en el Centro Comunitario Barrio Mitre, Buenos Aires. (Argentina)**

recursos, sino a la visualización de la educación básica, media y superior, como posibilidades ciertas de mejoras en el nivel de vida y en la adquisición de derechos.

Si podemos atraer nuestra mirada hacia los sectores vulnerables, a los que prefiero llamar simplemente pobres, podremos ver una tercer capa. El Estado en su crisis más palpable y aquí sí, en su incapacidad para generar muchas veces subjetividades ciudadanas. La educación ha perdido aquí el lugar que ocupaba tradicionalmente. Ya no es el espacio legitimado en el que los niños realizaban un trayecto y salían convertidos en ciudadanos aptos para el trabajo, disciplinados, integrados en el valor del Estado y fundamentalmente de la ley. El Estado definía incluso el adentro y el afuera. Quien cometía un delito e iba preso era claramente un sujeto transgresor que ocupaba un lugar en el que el Estado tenía la tutela de su libertad: la cárcel. Pero seguía siendo un ciudadano delincuente aún para él mismo.

La educación no puede ahora garantizar nada a priori. El paso por la escuela no es de por sí el garante de nada. Para los niños y adolescentes de los barrios humildes y periféricos de la Argentina y concretamente de Buenos Aires –y seguramente de muchos países como el mío-, la escuela es un espacio de otros, la policía una banda enemiga y el hospital una sala de espera donde no son bienvenidos. Es que la educación no representa en sí misma la posibilidad de integrarse como sujetos de derecho. En general la idea de riesgo, de riesgo de la vida, del trabajo, que es inestable, de la vivienda, precariza o directamente imposibilita la sensación de inclusión. Por lo que la escuela (las escuelas) son visualizadas por los adolescentes y niños como algo ajeno.

Los chicos postulan muy comúnmente que la escuela pública a la que ellos asisten es peor que las demás, seguramente peor que las privadas. Las familias, que han vivido en las generaciones anteriores la experiencia de un estado más contenedor, valorizan la escuela, primaria o media, pero no dejan de transmitir la propia experiencia trunca. El discurso social y mediático también se empeña en mostrarles que su escuela es peor, que no vale la pena estudiar. Muchas veces llega a la hostilización llana y directa: Los chicos de un barrio pobre de la periferia de la Ciudad pueden ser detenidos y controlados por la policía todos los días a la misma hora para ver de dónde vienen y a dónde van, aunque lleven sus carpetas escolares y repitan una y otra vez que vienen de la escuela y van a su casa. ¿De qué sirve estudiar si van a ser maltratados una y otra vez en vez de ser incluidos como ciudadanos estudiantes? Y en general ninguna voz se alza para señalar esta pérdida de derechos. La educación ha dejado de ser para los pobres la puerta de entrada a la inclusión. Más allá de que en los discursos se lo pregone como un hecho indiscutible.

Ahora bien, esta debilidad, esta incapacidad de la educación para integrar y para garantizar por sí misma la inclusión se contraponen a una cada vez mayor búsqueda de espacios educativos por los adolescentes y por las familias. Uno de los fenómenos que observamos es la creciente demanda en las escuelas y en las formas de educación no formal. La ampliación de matrícula se da, de hecho, en los barrios pobres y en las zonas justamente en que menos oportunidades asegura la escuela. Y esta ampliación es muy grande. De hecho las escuelas resultan insuficientes y a veces son las mismas comunidades las que se movilizan para la apertura de nuevas escuelas o su ampliación. También la demanda crece en extensión. Las familias buscan incluir en el sistema educativo desde muy pequeños a sus hijos, siendo el nivel inicial el más requerido.

Hay una lectura simple y superficial que se suele hacer de esta mayor demanda. En ella lo único que buscarían los padres es un servicio alimentario. En una visión claramente despectiva y prejuiciosa, muchos actores del sistema educativo, pertenecientes a las capas medias, se limitan a enunciar que los chicos y adolescentes pobres “viene a la escuela solamente a comer”, clausurando rápidamente la posibilidad de enseñar y negando otra motivación.

Pero la explicación resulta claramente insuficiente. Los adolescentes son quienes más presionan por sí mismos en el sistema. Y son quienes menos aprovechan los servicios alimentarios que casi no existen en el nivel medio. Deliberadamente uno de los problemas suele ser el de la impuntualidad, que muchas veces implica no llegar al

horario de la comida. Y los más impuntuales son, tantas veces, quienes más riesgo tienen.

Lo que hay es simplemente una presión, una demanda al Estado y a las instituciones educativas que se encuentran cercanas a los barrios vulnerables (que son comunitarias o estatales) para que recuperen el rol perdido. La educación no es percibida ya como garante sino como posibilidad. Las familias más pobres saben y expresan que si la escuela no garantiza en forma a priori un trayecto exitoso en el largo camino de la inclusión es sin embargo la única posibilidad de pensar ese trayecto, como mitigador del riesgo. En un marco de creciente desigualdad social y de abandono por parte del Estado de sus presupuestos mínimos, los sectores populares se apropian de alguna manera de los espacios educativos y allí se instalan.

En el Gran Buenos Aires – y seguramente en otros barrios de grandes ciudades– esto impacta sobre las escuelas y también sobre los grupos comunitarios que desarrollan tareas educativas. Muchas veces allí donde el Estado no llega a generar espacios propios sí lo hacen grupos autogestivos con cierta trayectoria de inserción en sectores vulnerables.

Entonces, después de escarbar la primera capa de desarticulación del Estado como fenómeno actual y aparentemente irreversible (que deja igualmente muchos aspectos de lado, como el reforzamiento del estado en su función de disciplinador y de garante de la propiedad privada, que no ha perdido) y de desmontar la segunda, que muestra la profunda diferencia en el alcance de esta crisis del Estado, nos encontramos con un nivel más profundo: La búsqueda de espacios educativos por parte de los mismos sectores pobres aún cuando la escuela ya no garantiza la inclusión.

Esta capa profunda nos muestra en el trabajo cotidiano una construcción diferente: ya no es el Estado organizador quien garantiza la inclusión sino los padres y los adolescentes que luchan por incluirse, por construirse aunque mas no sea intuitivamente, un trayecto con proyección al futuro. Por arrebatarse al Estado garante un rostro más atento a sus derechos. La entrada de estos niños, adolescentes y jóvenes es entonces abrupta, sin demasiado respeto por reglas impuestas previamente y no es únicamente a través de la escuela, sino también a través de espacios comunitarios, no formales, participativos. No se respeta a priori a la escuela, a los docentes como antes, simplemente porque ya no garantizan nada. El respeto, la atención, se construye mutuamente.

Las experiencias educativas sumamente variadas de trabajo en barrios pobres y con sectores vulnerables incluyen desde escuelas formales estatales, centros de educación popular, centros de apoyo escolar o educación complementaria a la escuela, centros educativos no formales de arte, recreativos, hasta jardines maternales y simples guarderías comunitarias. Todo este universo se basa en la respuesta a las demandas mucho más que en la oferta lisa y llana. Por eso no se trata de modelos impuestos previamente sino de innumerables estrategias de escucha, inserción, participación y construcción de adultos significativos que puedan proveer una alternativa a la exclusión y al riesgo permanente de la vida.

De alguna manera la educación se está construyendo de afuera hacia adentro con mucha más eficacia que de adentro hacia fuera. De hecho, los modelos escolares y aún comunitarios anquilosados, atados aún a la idea vacía de un saber y un respeto previos incommovibles, tienen mayores conflictos y son inevitablemente expulsivos. Allí los niños con mayores carencias, los adolescentes con más dificultades que han buscado una alternativa de vida en la educación, resultan excluidos por alterar los modelos previamente instalados.

En general es cuando el Estado utiliza sus recursos en forma más atenta y permite construir desde la comunidad, que se alcanzan resultados positivos.

Una aclaración importante nos obliga a observar la diferencia entre la iniciativa de la comunidad y la reconstrucción de las instituciones del Estado desde las experiencias colectivas y las versiones neoliberales de la educación tan abundantes en América latina y en algunos otros países. Nada más lejos que las ideas privatizadoras que han abundado y todavía abundan entre los ideólogos de la educación y sobre todo entre los economistas de la educación, que se disfrazan detrás de nombres como “gestión del conocimiento” y que en definitiva solo pueden plasmarse en esa extraña mezcla de liberalismo económico ortodoxo (charterización, privatización,

vaucherización) con conservadurismo y represión políticas y sociales expresadas en una añoranza por la escuela de tiempos más ordenados, coincidentes muchas veces con las dictaduras, y de medidas disciplinarias que dejen afuera a los alumnos “inadaptados”, “revoltosos” o “irrespetuosos”. Estos resultan ser generalmente los que provienen de sectores más pobres. Los jóvenes y las familias demandan al Estado por sus derechos sociales y en realidad por su futuro y su derecho a vivir, no desean asumir el rol del Estado.

Lo más llamativo es que en la realidad educativa de muchas de las grandes ciudades, la Iglesia se adhiere más a los discursos y a las prácticas que profundizan las diferencias entre el Estado desarticulado y el Estado privatizado para pocos de nuestra segunda capa.

La búsqueda y la iniciativa de una educación nueva, entretejida con la construcción de un Estado nuevo, surge entonces de la misma comunidad y funciona cuando el Estado la asume como propia en sus instituciones. Esto implica necesariamente encarnar la educación en la cultura.

Aquí llegamos literalmente a la capa más profunda. La cultura como producción de una comunidad concreta de prácticas, valores y códigos. En esta concepción simple que podemos ahondar en una expresión revitalizada: la de la cultura popular. Los niños y adolescentes de los barrios pobres llegan a la escuela, al centro de apoyo escolar, a la guardería comunitaria, con su propia cultura auestas. La comunidad, generadora viva de esa cultura demanda, crea condiciones y da vida a las instituciones. Esa cultura se mete en ellas como una luz que se filtra inevitablemente por las aberturas y da forma a los espacios.

El inconveniente es que la escuela tradicional, que mantiene su fuerza como modelo en la educación, está prevista para transmitir una cultura diferente. Muchas veces porque fue fruto de una comunidad que ya no existe y que impuso su fuerza disciplinar sobre otros sectores en el intento por construir el estado Nacional. Por otra parte, los sectores populares son relativamente nuevos en determinados niveles de la educación; sobre todo en la educación media y en la inicial, tradicionalmente pensadas para los sectores medios y su cultura.

Pero además la cultura de los sectores más pobres es reflejo de la situación de precariedad y vulnerabilidad de la vida misma. Esto le da una complejidad mayor: a simple vista podría incluso pensarse en una diferenciación entre las prácticas, valores y lenguajes de los abuelos, antiguos migrantes del campo a la ciudad y obreros y las de los niños y adolescentes, más ligadas a la violencia urbana, al lenguaje mass mediático y al consumo fragmentado. Esto es cierto, pero hay una serie de valores muy enraizados que perduran en las tradiciones familiares. Los valores de solidaridad entre vecinos, de defensa familiar y rasgos que aparecen en el lenguaje ligan a las generaciones. Simplemente lo que ocurre es que en la educación más estructurada esa cultura no salía a la superficie, o era directamente negada.

La cultura de la comunidad va dando forma a la educación. La relación con esta hace que la escuela deba modificar sus prácticas y sobre todo, la manera de utilizar el lenguaje, de vincularse entre las personas y con los conocimientos. A esto debemos sumar una complejidad más. La cultura de los pobres está cruzada por más amenazas: la discriminación, la represión, la incertidumbre sobre el futuro, la precariedad. Estas amenazas obligan a replantear la educación en su profunda búsqueda por construir sujetos. La educación debe asumir esas amenazas, la escuela debe contenerlas e iniciar un diálogo que será intercultural entre los educadores y los niños, los padres, los jóvenes. Sin esta práctica permanente de diálogo inter cultural y también intra cultural, de la comunidad consigo misma, la educación se vuelve imposible. En realidad es esto lo que entró en una crisis irremediable, el discurso unidireccional de una cultura impuesta, con su lenguaje, sus prácticas y sus valores. Eso, que ya no lo hace el Estado sino el mercado, funciona en casi todos los ámbitos, pero no en el educativo. Allí parece fallar, tal vez porque el mercado no puede construir sujetos, tal vez consumidores (de zapatillas, de drogas, de teléfonos celulares). Y no puede ni garantizar ni siquiera ilusionar con la inclusión y la proyección hacia el futuro.

Las experiencias más eficientes y vivas nos muestran una aceptación del acercamiento entre las personas y con el conocimiento desde la cultura de la

comunidad. Una cultura que en sus amenazas requiere como primer paso la construcción de vínculos significativos entre personas, quizás porque en ella esos vínculos son más importantes que las intermediaciones simbólicas y los reaseguros que cada rol asigna: Quien siente esas amenazas debe confiar mucho más en los vínculos que aquél que está seguro puramente por su status. Así ya el primer paso en la educación es una irrupción de la cultura popular y sus códigos. Si esto no es aceptado y vivido como un hecho pedagógico significativo y positivo, el camino empieza a torcerse hacia la expulsión. Podríamos pensar en una nueva educación desde la cultura, que ya existe y que puede impulsar un nuevo estado bien diferente a aquél famélico y disuelto que se perdía en las visiones apocalípticas de la primer capa, en las cuales la cultura parecía incapaz de generar ya nada nuevo.