

Culturas juveniles y educación: pedagogía crítica, estudios culturales e investigación participativa

(La cumbia villera y concheta, el rock de la calle y la escuela)

Gabriel Kaplún

Investigar junto con docentes y estudiantes de enseñanza media las culturas juveniles puede ser un camino para repensar críticamente el aula y las instituciones educativas. Los conflictos socio-culturales que emergen, a veces con violencia, ayudan a entender el contexto y los mundos juveniles en juego. Construir pedagógicamente estos conflictos es un desafío complejo pero necesario y útil para reconstruir una educación con sentido para la vida de estudiantes y docentes. El marco conceptual y algunos avances de una investigación en curso¹ sugieren caminos para intentarlo.

Nuestro “objeto” de estudio puede definirse provisoriamente en los siguientes términos: *los conflictos entre las culturas juveniles y con el mundo adulto y su relación con los conflictos pedagógicos al interior de los sistemas educativos*. Y nuestro objetivo: *ayudar a repensar críticamente el aula y las instituciones educativas potenciando pedagógicamente los conflictos culturales en juego*.

Intentaremos mostrar la forma en que los hemos ido construyendo a partir de experiencias y preocupaciones surgidas en el trabajo con docentes e instituciones educativas y de múltiples lecturas y relecturas sobre estudios culturales y pedagogía crítica.

El malestar docente y la huida de los jóvenes

Nuestro punto de partida –y esperamos que de llegada- es fundamentalmente práctico. Se trata nada más, y nada menos, que de atender la preocupación –y el malestar- de los docentes con lo que trabajamos desde hace años en procesos de formación y que trabajan a su vez cotidianamente con jóvenes y adolescentes. En distintos países latinoamericanos, entre profesores de universidades o de enseñanza media, a lo largo de muchos cursos y talleres de formación docente surge, una y otra vez, lo que podríamos denominar “el malestar docente con la cultura juvenil”. O con las culturas juveniles, si queremos ser más rigurosos, aunque aparezcan en primera instancia como una masa indiferenciada, donde las “sutiles” diferencias entre metaleros o rastas, planchas o chetos, escapa a la comprensión de los docentes... mientras sus alumnos se escapan por las ventanas de sus aulas. Escape metafórico pero también literal muchas veces, en cuyo caso ya no suelen volver más.

Para los docentes burocratizados –como gustaba llamarlos Paulo Freire (1988)- esto es a lo sumo una molestia que se resuelve con más rigor o, al contrario, con cada vez menos exigencias para con sus estudiantes y para consigo mismos. Quien aprende aprende, y quien no, allá él. Otros están más preocupados: ¿cómo lograr que sus alumnos vuelvan, que no se “escapen” cada día, cada minuto? Comienza entonces la búsqueda de

¹ Junto al autor integran el equipo promotor de la investigación Leticia Fraga, Elisa Martínez, Alberto Blanco, Álvaro Berro y Martín Martínez, integrantes de la cátedra de Comunicación Educativa y Comunitaria (Ciencias de la Comunicación – Universidad de la República, Montevideo, Uruguay).

recursos, en lo posible de recetas: algo que vuelva más atractivo al decaído espacio educativo.

Esta búsqueda lleva a muchos docentes a interrogar al campo pedagógico, al comunicacional y, a veces, al de los estudios culturales. De nuestro aporte, situado principalmente en la intersección comunicación-educación, suelen esperar inicialmente dos cosas. Por un lado “dinámicas” que activen la interacción con sus alumnos. Por otro lado esperan medios y materiales que faciliten la transposición didáctica de un modo más “moderno” y atractivo que, se supone, sintonizará mejor con sus jóvenes estudiantes, nacidos con la televisión color. No desatendemos estas demandas iniciales pero las problematizamos.

Hacemos notar por ejemplo que el uso que suele hacerse de muchas dinámicas, tecnologías y medios en las aulas no pasa de ser un gesto modernizador sin cambios pedagógicos ni comunicacionales profundos (Martín Barbero 2000, Kaplún 2002). Que por el contrario, estos vuelven a reafirmar al docente como emisor único y a los estudiantes como receptores de un saber dado, que no pueden construir ni reconstruir. Algo que ya era problemático para Vygotski o Freire, pero que hoy además no logra sostenerse ni siquiera como fachada, ante la creciente pérdida de legitimidad social de las instituciones educativas en general y de los docentes en particular.

Reenfocar la relación comunicación-educación pasa entonces fundamentalmente por repensar las propias concepciones educativas y comunicacionales e iniciar el camino desde los modelos exógenos a los endógenos, del énfasis en la enseñanza y la transmisión de saberes al énfasis en la formación, el aprendizaje y la construcción colectiva en una perspectiva dialógica. Pero iniciar el diálogo requiere del docente en primer lugar una gran capacidad de escucha y un esfuerzo serio por conocer y comprender a sus estudiantes.

Y es aquí donde lo cultural hace su aparición inevitable: conocer a los jóvenes implica conocer su/s cultura/s. Códigos lingüísticos, gustos musicales o usos del cuerpo pueden aparecer en primera instancia como marcas superficiales de afirmación identitaria o imposiciones de la cultura de masas globalizada. Estas lecturas señalan intuiciones certeras pero que se revelan insuficientes. Insuficientes como lecturas de realidad, pero sobre todo insuficientes como herramientas para actuar en la práctica educativa, en tanto vuelven a parar al docente sobre la tarima desde la que mira y juzga. Un lugar desde el cual el diálogo difícilmente avance.

Tratamos entonces de ir más allá, en una dirección que nuestra investigación buscará profundizar. Problematizando la demanda de origen, acentuando tal vez inicialmente el malestar docente con la cultura juvenil, pero sin dejar de ofrecer alguna respuesta a aquellos que creen que las instituciones educativas pueden y deben seguir teniendo algún sentido para los jóvenes, en tanto sean espacios para construir sentidos.

Pedagogía crítica y estudios culturales

La tradición teórica de la llamada pedagogía crítica ha tenido en América Latina un desarrollo importante sobre todo a partir de Paulo Freire. Sin duda las muy diversas prácticas encuadradas en lo que se ha llamado educación popular han significado un aporte valioso al pensamiento crítico latinoamericano y a la construcción de alternativas

en el campo pedagógico. Esta tradición sin embargo no ha desarrollado suficientemente, a nuestro juicio, dos aspectos: el trabajo crítico dentro de los sistemas educativos y los problemas del diálogo intercultural. Como dirían Giroux y McLaren (1998), tal vez ha existido un mayor desarrollo de la teoría crítica *sobre* la escuela que *para* la escuela. Y a la hora de plantear alternativas la educación popular ha sido vista y practicada más como una alternativa fuera de los sistemas educativos que como una posibilidad de transformación concreta desde ellos, campo que quedó entonces más disponible para la renovación de las pedagogías tecnicistas. La adhesión implícita al paradigma reproductivista ha hecho perder de vista muchas veces los conflictos presentes al interior de los sistemas educativos, verdaderos campos de lucha no sólo entre posturas pedagógicas de docentes y teóricos, sino también espacios donde los sectores populares ejercen larvadas resistencias y procesos de apropiación. Esta perspectiva ha sido mejor visualizada por estudios etnográficos en el campo de la educación pero tal vez ha faltado un encuentro más profundo entre estos análisis y la construcción de prácticas pedagógicas alternativas concretas.

El segundo problema que mencionábamos tiene que ver con la conceptualización de lo cultural en el pensamiento de raíz freiriana. Sobre todo las primeras obras de Freire, en este sentido, adoptan una posición ambigua. Por una lado hay una insistencia en el diálogo de saberes, pero por otro hay también una calificación de ese pensamiento “otro” como ingenuo, mágico, etc. Frente a él se postula la concientización como comprensión científica y objetiva de la realidad (Freire 1980). Lo que puede haberse perdido en este trayecto es la comprensión profunda del otro como una alternativa epistemológica, como un modo distinto de conocer, donde lo mágico, por ejemplo, puede ser un modo de resistir de una cultura, de un modo de vida, de un mundo de vida (Ganduglia 2001).

Quizás necesitamos todavía “descolonizar” el pensamiento, entender al otro desde su lógica y no sólo desde la “objetividad científica”, profundizando la idea misma del diálogo de saberes. La búsqueda de un pensamiento fronterizo (Mignolo 2000) puede ir entonces de la mano de la búsqueda de pedagogías fronterizas (Giroux 1997). Comprender que la escuela misma puede ser, para muchos jóvenes una frontera socio-cultural, la emergencia de un espacio simbólico que puede dar lugar a nuevos horizontes de sentido (Duchatzky 1999).

Aunque los estudios sobre las culturas juveniles han tenido un desarrollo importante desde hace al menos una década en América Latina su incidencia en el campo educativo concreto ha sido también débil todavía: cultura escolar y cultura juvenil aparecen como mundos desvinculados en las prácticas educativas dominantes (Rodríguez 2002). Los educadores necesitan construir alternativas pedagógicas capaces de dialogar con las culturas juveniles y la pedagogía crítica debe ser capaz de ofrecer respuestas en este sentido. Los estudios culturales pueden aquí hacer un aporte importante y aprender mucho en diálogo con las prácticas educativas. La articulación entre conflictos culturales y conflictos pedagógicos, los encuentros-desencuentros entre culturas juveniles y cultura escolar parecen un terreno propicio para este avance teórico-práctico.

Culturas, tribus, sensibilidades, trayectorias...

Nunca como hoy lo juvenil tiene marcas propias de identidad tan notoriamente diferenciales. Martín Barbero (1998) señala cuatro: “la devaluación de la memoria, la hegemonía del cuerpo, la empatía tecnológica y la contracultura política.” La primera se expresa por ejemplo en los modos nómades de habitar la ciudad y los medios, haciendo zapping tanto por el espacio urbano como por la televisión o internet. La hegemonía del cuerpo, entre la erotización y la estetización, la liberación sexual y la dietas, aparece probablemente como la marca de lo juvenil mejor “vendida” a todas las edades. La empatía tecnológica de los jóvenes se expresa no sólo en la habilidad para moverse en las redes sino también en la complicidad expresiva con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, donde se configura una nueva oralidad, hecha de relatos audiovisuales e hipertextos. La contracultura política, que desborda y frecuentemente desprecia las formas organizativas tradicionales, se expresa en múltiples campos, desde el rock al graffiti, desde la esquina al estadio.

Los jóvenes que escapan de las instituciones educativas se encuentran con frecuencia en otros espacios, constituidos con códigos propios. El principal: la calle. Algunos simplemente están y pasan. Otros ganan un territorio, lo marcan, pintan sus paredes, lo ocupan (Russi 2001). Las “barras” o bandas juveniles generan su propio lenguaje oral e icónico, sus propios medios de comunicación, sus formas peculiares de expresión. Desde el Sindicato Único Revolucionario de los Muchachos de la Esquina (Ganduglia 1995) a la banda Olivos de Guadalajara (Reguillo 1991), barras o bandas desbordan las nociones clásicas de organización, pero constituyen verdaderos organizadores de la vida de muchos jóvenes en todas partes. Formas de “organización desorganizada” que a veces irrumpe también en los espacios educativos, como ha sucedido en parte de las revueltas juveniles de la última década. (Zibecchi, 1997, 2001).

Las lecturas de lo juvenil desde las ciencias sociales latinoamericanas han seguido varios caminos. Unos buscan identificar las diferentes *tribus* que se constituyen en el territorio urbano (Filardo 2002). En torno principalmente a expresiones musicales o deportivas, cada tribu articula un conjunto de signos y rituales, crea sus códigos de lenguaje, se apropia de determinados espacios urbanos, etc. Otros reconstruyen las trayectorias y mapas vitales de los jóvenes (Serrano 2000), que van desde una mirada sobre la vida como espacio de goce hasta un verdadero “apuro por morir”, desde un renovado sentido religioso a la insatisfacción permanente, el aburrimiento y el hartazgo como modo de estar en el mundo. Se mapean las prácticas y consumos culturales (Cerbino 2000) o las diferentes identidades socioculturales construidas por los jóvenes, cada una con cierta visión del mundo y propuesta de acción, ciertos sectores sociales predominantes, una “socioestética” y dramatización propias, géneros musicales y drogas asociadas, etc. (Reguillo 2000a).

Para nuestro trabajo optamos inicialmente por combinar más de una de estas miradas. En principio preferimos utilizar la denominación “culturas juveniles”, aún a riesgo de su ambigüedad, como un modo de recordar(nos) que estamos tratando de comprender modos de ser y estar en el mundo diferentes a los de los adultos, pero también muy diferentes entre sí. Utilizamos entonces las diferentes categorizaciones como sugerencias inspiradoras para una tarea que sólo puede ser hecha en situaciones y territorios concretos: el de las instituciones educativas específicas con las que trabajamos. Porque de lo que se trata no es tanto de probar la validez de ciertas

categorías sino de construir herramientas teóricas y metodológicas utilizables en espacios educativos concretos para potenciar pedagógicamente los conflictos culturales en juego. Por ejemplo para que un colectivo docente determinado pueda empezar a entender a los jóvenes con los que trabaja (y a aquellos que excluye).

Pero esto obliga también a discutir y repensar las categorías teóricas con las que se ha trabajado lo juvenil desde las ciencias sociales y los estudios culturales, revisando la pertinencia y utilidad teórica y práctica de categorías como tribus urbanas o la propia idea de culturas juveniles. Como lo reconocen algunos de estos autores estas categorías pueden servir para describir sobre todo a los “disidentes” (Reguillo 2000:31) a lo “excepcional juvenil”, pero pierden de vista lo “normal” dominante. O crean etiquetas que los propios jóvenes se resisten a aceptar desde sus procesos de identificación en continua construcción en el espacio escolar, familiar, mediático o callejero. Precisamos entonces construir categorías que permitan investigar y actuar desde los jóvenes y desde los adultos que trabajan con ellos.

La crisis de la enseñanza media

La cultura en que los jóvenes aprendían de los viejos, las nuevas generaciones de las pasadas, fue la base sobre la que se construyeron en buena medida los sistemas educativos. A partir de los 60, decía Margaret Mead (1971), surge una nueva cultura, en la que los pares desplazan a los padres. Los jóvenes son los “primeros habitantes de un país nuevo”, en el que los adultos se sienten mucho más extraños, cuando no directamente exiliados. Los jóvenes, por otra parte, observan ahora el mundo adulto tempranamente a través de la TV, rompiéndose las formas de control que permitieron construir la separación de la infancia, la juventud y el mundo adulto. Y aunque la escuela siga contando hermosas historias, los jóvenes intuyen, aunque confusamente, que se ha producido “una reorganización profunda en los modelos de socialización: ni los padres constituyen el patrón eje de las conductas, ni las escuelas son el único lugar legitimado del saber, ni el libro es el centro que articula la cultura” (Martín Barbero 1998). El problema es que las instituciones educativas siguen funcionando sobre el supuesto de que nada de esto ha cambiado. Aunque en verdad los docentes también intuyen, quizás tan confusamente como los jóvenes, que nada sigue igual.

Los espacios educativos son lugares de encuentros y desencuentros, conflictos y luchas de poder. Allí confluyen, entre otros actores, docentes y estudiantes, con culturas e identidades propias, en permanente construcción. Muchos estudiantes sienten que tanto el aula como las instituciones educativas son espacios donde sus modos de vivir y sentir no tienen lugar. Muchos terminan incluso abandonando estas instituciones que los incluyen formalmente pero los excluyen culturalmente. Los docentes suelen manifestar su incompreensión del lenguaje y de los modos de vivir y estar en el mundo de los jóvenes. Frente a ello unos optan por ejercer, más o menos burocráticamente, el poder de su saber y el que les confiere la institucionalidad educativa. Otros, en cambio, intuyen que este ejercicio de poder es inútil, que si no hacen un esfuerzo por comprender a sus estudiantes y sus mundos de vida, no habrá aprendizajes. Intuyen además que el problema no es sólo suyo, sino que comprende a las instituciones y a los sistemas educativos en los que están insertos, que deben repensarse críticamente.

Si la “crisis de la escuela” es ya un lugar reiterado en la literatura sobre el tema, la crisis particular de las instituciones educativas que trabajan con jóvenes es de discusión más

reciente. Para nuestro trabajo nos interesará lo que ha sido reiteradamente caracterizado como el tramo más conflictivo de los sistemas educativos latinoamericanos: el de la enseñanza media. Buena parte de las reformas educativas de la última década apuntaron a este tramo que era visto, con razón, como el de situación más crítica (cfr. Cox 2002). La enseñanza media se expandió en forma explosiva en nuestros países sobre todo en los 80, incluyendo por primera vez a amplios sectores de la población no provenientes de las capas medias y altas -para las que había sido diseñada, básicamente, como un tránsito hacia los estudios universitarios-. La presencia masiva de los sectores populares planteó nuevas demandas que, en general, no pudieron ni supieron ser atendidas por la enseñanza media que ni logró ser la palanca de entrada en el mercado de trabajo ni la vía de inclusión social, cultural y política de los sectores populares. Mientras este proceso se desarrollaba entraban en escena también las nuevas sensibilidades juveniles más típicas de las capas medias, ligadas al desencanto posmoderno. La enseñanza media se convierte entonces con frecuencia en conflictivo punto de encuentro de culturas juveniles muy diferentes, sin que los docentes ni el sistema en su conjunto sepan mayormente qué hacer (Rodríguez 2002, Operti 2002). Algo que sí parece saber bien el mercado, que vende masivamente los signos fragmentarios de las identidades juveniles, desde los zapatos deportivos a la música.

En varios de los intentos reformistas comienza entonces a plantearse una preocupación por la inclusión. Adaptar el lenguaje, adoptar las tecnologías, crear espacios específicos juveniles parecen ser algunas de las líneas propuestas (Rodríguez 2002). A nosotros nos interesa más una línea de acción que busque construir educativamente el conflicto (Mejía 2001), haciendo de él punto de partida de un diálogo intercultural entre adultos y jóvenes y entre jóvenes. Una pedagogía capaz de escuchar críticamente las voces de los estudiantes, que intente comprender las alfabetizaciones posmodernas (Huergo 2000). Un intento también de reubicar a la educación popular desde una perspectiva del diálogo intercultural (Mariño 1994), proyectándola hacia el espacio educativo formal y hacia el re-conocimiento de la especificidad juvenil. En este sentido nuestro trabajo buscará caminos que permitan reconocer al otro para complejizar-se (como docente/adulto, como joven/estudiante) y para negociar roles y saberes en el espacio educativo.

Investigar juntos, construir pedagógicamente el conflicto

La pregunta central que guía nuestro trabajo es entonces la siguiente: *¿cómo construir pedagógicamente los conflictos entre diferentes culturas juveniles y entre ellas y el mundo adulto al interior de los sistemas educativos?*

Buscamos por un lado ayudar a comprender las relaciones entre sistemas educativos y culturas juveniles. Y por otro queremos construir herramientas que permitan a docentes e instituciones educativas comprender mejor las culturas de los jóvenes con los que trabajan y transformar sus prácticas a partir de esta comprensión.

Pero repensar críticamente el aula, la institución y el sistema educativo no puede hacerse solo “desde arriba”. Hemos iniciado entonces dos experiencias, en instituciones educativas diferentes, en las que son los propios estudiantes y docentes los que analizan los conflictos culturales en juego. Nuestra estrategia entonces es de investigación-acción participativa (Carr y Kemmis 1988, Fals Borda 1991, Salazar 1992, Villasante 1993), buscando potenciar a los docentes como intelectuales transformativos (Giroux 1990) y

escuchando la voz del estudiante. Potenciando en fin el espacio educativo como “esfera pública” (McLaren 1998). Es a partir de allí que buscaremos elaborar juntos propuestas de transformación de sus prácticas pedagógicas y de sus instituciones educativas.

Las instituciones con las que iniciamos el trabajo son bien diferentes entre sí, aunque ambas pertenecen al sistema público y trabajan con jóvenes de edades similares (15 a 20 años). Por un lado un bachillerato (preuniversitario) situado en una zona de clase media, aunque recibe también jóvenes de zonas más pobres. Por otro una escuela técnica ubicada en una zona de reciente población, donde se mezclan complejos de viviendas obreras con asentamientos de viviendas precarias. Esta última se autopercibe como una especie de frontera del sistema educativo, que intenta retener a potenciales desertores o recuperar a quienes ya lo abandonaron con una oferta de curso cortos orientados a la inserción laboral más o menos rápida (peluquería, panadería, etc.).

En ambos propusimos realizar un taller con docentes y otro con estudiantes, a lo largo de unos cinco meses. En una primera etapa nos proponemos investigar juntos las culturas juveniles presentes en la institución y en su zona de influencia. En un segundo momento les proponemos expresar lo descubierto en diversos “textos”: grabaciones en audio o video, teatro o cuentos, etc. Preveamos entonces una instancia para compartir estos productos entre sí y con otros estudiantes y docentes de la institución. Y finalmente pensar, por separado y conjuntamente, propuestas de cambio del trabajo educativo cotidiano y propuestas más generales para sus instituciones. Cabe también la posibilidad de encuentros entre los participantes de las dos instituciones.

Como muestra de avance relataremos brevemente algunos de los elementos surgidos en la primera jornada de trabajo con los estudiantes. En ambas instituciones el diseño para esta primera jornada era similar, participando unos 30 estudiantes en cada una.

Dinámica de presentación. Un juego que permitía ver las “etiquetas” que cada uno pone a los demás a partir de su aspecto externo, su ropa, etc. Se trataba de adivinar la música que se supone escuchan los otros, los programas de televisión que miran, lo que hacen en su tiempo libre y lo que se imaginan que son o harán dentro de 10 años. Este último aspecto fue el más llamativo en el caso de la escuela técnica, donde aparecieron futuros imaginados muy duros: “*Dentro de 10 años va estar preso*”. Los así “etiquetados” admitían como posible este futuro en varios casos, con una mezcla de resignación y orgullo. A otros sus compañeros les imaginaban futuros más “integrados”, por ejemplo trabajando en el oficio que estaban aprendiendo en la escuela. Pero varios respondían que simplemente no podían imaginar su futuro. La percepción de su mapa vital (Serrano 2000) aparece aquí como el indicar más claro, donde los mundos de otros se diferencian más nítidamente.

Video disparador: un “enganchado” de videoclips musicales de diversos géneros y estilos. A partir de allí los jóvenes identificaron las distintas estéticas presentes entre ellos. Los agrupamientos iniciales fueron relativamente similares en ambas instituciones, pero luego aparecerían matices más que importantes.

Así por ejemplo en el bachillerato se abre un abanico dentro de las “culturas” inicialmente agrupadas en torno al rock: punks, “hipillos”, darks, etc. Esta diferenciación no aparece en la escuela técnica, donde el grupo autoidentificado como

rockero intentará jugar un papel mediador en el conflicto principal: “chetos”² y “planchas”³. Estos últimos aceptan la etiqueta con orgullo desafiante; la cumbia villera argentina o sus versiones uruguayas les brindan un reconocimiento que hace de la ilegalidad y la violencia una bandera. Los “chetos” -y especialmente las “chetas”-, en cambio, rechazan la etiqueta: “*Yo tengo 17 años y una hija y no tengo un peso; me visto así porque en (el curso de) peluquería nos piden que vengamos pintadas y bien vestidas...*”. El futuro soñado de peluquera con peluquería propia expresa el sueño de “zafar” (de la pobreza) que todavía está vivo.

Identikits: dibujos colectivos en que cada grupo representaba a otro: los chetos a los planchas, los rockeros a los chetos, etc. La puesta en común matiza los estereotipos iniciales y afina las distinciones. Frente a los dos dibujos de planchas del bachillerato, por ejemplo, se dice que uno es más bien un disfraz que algunos llevan dentro de la institución y otro es el “plancha total” (auténtico), que en verdad no está allí sino en el barrio y muchas veces en la puerta del liceo. Este último es el terror real y cotidiano de muchos, que empuja a cruzar la calle para no tener problemas. Este miedo será un tema central en la siguiente jornada del bachillerato.

La jornada finaliza con la conformación de **equipos** para empezar a investigar cada “cultura”, cada “manera de ser joven”. Ofrecemos para ello una primera **guía** de trabajo. La veremos con más detalle en la siguiente jornada pero, en el caso del bachillerato, ya vendrán con mucho material: discos, objetos, datos, etc.

En el caso de a escuela técnica las cosas son más complicadas. Los dibujos ponen el conflicto planchas-chetos en un nivel de dureza que casi impide trabajar. Especialmente cuando uno de los dibujos de planchas incluye un arma en la cintura: “*Vos me quemás a mí con eso, después yo quedé marcado...*” “*Ese no sos vos, pero que hay planchas así, hay...*”. Algunos rockeros protestan: lo único que hemos hecho con esta dinámica es provocar un conflicto, acentuar las divisiones entre ellos. Pero el conflicto ya estaba, reconocen, lo viven cotidianamente en la escuela. Algunos dicen que ya no seguirán participando en próximas jornadas. Pero en la discusión sigue entre ellos más allá del espacio de trabajo y en verdad casi todos volverán.

En la primera jornada con los docentes, que no detallaremos aquí, los “planchas” son también el principal descubrimiento. Algunos no conocían siquiera el término, otros se lo explican. Un mundo para investigar se abre. El diálogo en algunos casos continúa en el aula con sus estudiantes. Especialmente en los talleres de la escuela técnica, donde el conflicto ha puesto en palabras muchas agresiones ya puestas en escena. ¿Para qué los estamos educando?, se pregunta una docente. La pregunta no puede contestarse, creemos, sin otra: ¿a quiénes estamos educando? Intentaremos descubrirlo juntos. Tal vez podamos entonces saber mejor para qué. Y saber, un poco más, cómo.

² Concheto o cheto podría definirse como alguien de alto poder adquisitivo y/o que hace ostentación de tal a través de sus consumo: ropa cara y “de marca”, celular, auto, etc. En general el uso del término es peyorativo.

³ El término viene de la plancha de fotos del fichaje policial, por lo que hay en principio una alusión explícita a la delincuencia juvenil y la marginación. (Rómboli y Sempol 2004). Su estética integra también elementos costosos y ostentosos, aunque no necesariamente al día con la moda... “cheta”.

Referencias bibliográficas

- Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca, Barcelona 1988.
- Cerbino, Mauro et al. (2000). *Culturas juveniles en Guayaquil. Cuerpo, música, sociabilidad y género*. Ed. Abya-Yala, Quito.
- Costa, Pere-Oriol et al. (1996). *Tribus urbanas. La ansiedad de identidad juvenil: entre el culto a la imagen y la autoafirmación a través de la violencia*. Paidós, Barcelona
- Cox, Cristián (2002) *Problemas globales y respuestas nacionales en reformas de la educación media en América Latina en los años noventa*. TEMS-ANEP, Montevideo.
- Duschatzky, Silvia (1999) *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Paidós. Buenos Aires.
- Fals Borda, Orlando (1991) *Acción y conocimiento*. Cinep, Bogotá.
- Feixa, Carles (1998) *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*. Ariel, Barcelona.
- Filardo, Verónica (coord.) (2002) *Tribus urbanas en Montevideo. Nuevas formas de sociabilidad juvenil*. Ed. Trilce, Montevideo
- Freire, Paulo (1980) *Pedagogía do oprimido*. (8ª ed.) Paz e Terra, Rio de Janeiro
- Freire, Paulo (1997) *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI, México
- Freire, Paulo y Guimaraes, Sérgio (1988) *Diálogos sobre educación*. Cedec, Quito
- Ganduglia, Néstor (1995) *15 años de teatro barrial y una canción desesperada*, Yoea-Mfal, Montevideo
- Ganduglia, Néstor (2001) *Memoria e identidad en las leyendas populares*. En Revista Signos Nº 1, Montevideo.
- Giroux, Henry (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós, Barcelona.
- Giroux, Henry (1992) *Resisting Difference: Cultural Studies and the Discourse of Critical Pedagogy*. In Grossberg, L. Nelson, C. and Treichler, P. (eds.) *Cultural Studies*. Routledge, New York.
- Giroux, Henry (1997) *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Paidós, Barcelona.
- Huergo, Jorge y Fernández, Belén (2000) *Cultura escolar, cultura mediática / Intersecciones*. Universidad Nacional Pedagógica, Bogotá.
- Kaplún. Gabriel (2002) *Educación, comunicación y cambio*. Ed. Caminos, La Habana
- Laverde, María Cristina, (ed.). *Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Ed. Siglo del Hombre, Bogotá.
- Margulis, Mario (ed.) (2000) *La juventud es más que una palabra*. Biblos, Buenos Aires, 2000
- Mariño, Germán (1994) *El diálogo cultural: reflexiones en torno a su fundamentación, su metodología y su didáctica*. En Aportes Nº 41, Dimensión Educativa, Bogotá.
- Martín Barbero, Jesús (1998) *Jóvenes, des-orden cultural y palimpsestos de identidad*. En Revista Oficios Terrestres Nº 5, Universidad Nacional de La Plata.

- Martín Barbero, Jesús (2000) *Desafios culturais da comunicação à educação*. En Rev. Comunicação e Educação N° 18, São Paulo.
- McLaren, Peter (1994) *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: IDEAS.
- McLaren, Peter y Giroux, Henry (1998). *Desde los márgenes: geografías de la identidad, la pedagogía y el poder*. En McLaren, P. Pedagogía, identidad y poder. Ed. Homo Sapiens, Rosario.
- Mead, Margaret (1971) *Cultura y compromiso*. Granica, Buenos Aires
- Mejía, Marco Raúl (2001) *Construir educativamente el conflicto. Hacia una pedagogía de la negociación cultural*. En Rev. Nómadas N° 15, DIUC, Bogotá.
- Mignolo, Walter (2000) *Local Histories / Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Princeton UP, Princeton
- Operti, Renato (2002) *Fundamentos y contextos para el proceso de transformación de la Educación Media Superior TEMS-ANEP*, Montevideo.
- Perdomo, Rita (coord.) (2004) *Ser joven, ser adolescente hoy*. Ed. Roca Viva, Montevideo.
- Reguillo, Rossana (1991) *En la calle otra vez. Las Bandas: identidad urbana y usos de la comunicación*. Iteso, Guadalajara
- Reguillo, Rossana (2000a). *El lugar de los márgenes. Música e identidades juveniles*. En Rev. Nómadas N° 13, DIUC, Bogotá
- Reguillo, Rossana (2000b). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Norma, Buenos Aires.
- Rodríguez, Ernesto (2002) *Cultura juvenil y cultura escolar en la enseñanza media del Uruguay de hoy: un vínculo a construir*. En Rev. Última Década N° 16, Viña del Mar.
- Rómboli, Luis y Sempol, Diego (2004) *Ser "plancha" no es delito*. En Brecha 23.4, Montevideo.
- Russi, Pedro (2001) *As pichações na interatividade urbana*. En Percepção de cultura e sentidos midiáticos. Russi, P. y Woitowicz, K. (orgs.), Unisinos, Porto Alegre
- Salazar, M.C. (1992) *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos*, Madrid, Edit. Popular-OEI.
- Serrano, José Fernando (2000) *"Menos querer más la vida". Concepciones de vida y muerte de jóvenes urbanos*. En Rev. Nómadas N° 13, DIUC, Bogotá.
- Villasante, Tomás Rodríguez (1993) *Aportaciones básicas de la Investigación Acción Participativa a la epistemología y a la metodología*. En Documentación Social N° 92, Madrid.
- Zibechi, Raúl (1997) *La revuelta juvenil de los 90*. Nordan, Montevideo
- Zibechi, Raúl (2001) *Cultura e identidad juvenil*. En Rev. Signos, Montevideo.