

JÓVENES, ESCUELA Y EXCLUSIÓN SOCIAL ¿DE QUÉ VISIBILIDAD ESTAMOS HABLANDO?¹

Manuel Roberto Escobar C.²

A lo largo de este proyecto se ha insistido en que la emergencia en la sociedad occidental contemporánea de diferentes subjetividades, entre otras las juveniles, demanda en instituciones como la escuela su visibilidad y reconocimiento. De fondo lo que se está abordando es la exclusión de unos actores de las dinámicas sociales.

Sin embargo, también se ha reiterado que para el caso de los y las jóvenes la inclusión no basta sólo a nivel de la expresión de sus estéticas y de algunas prácticas que más o menos pueden ser incorporadas a la institucionalización. Lo que surge es la presencia de múltiples maneras de concebir la sociedad y la escuela, y de variados saberes. La visibilidad de las identidades juveniles lleva entonces al plano de la negociación cultural con ellos y ellas, como actores legítimos en la deliberación de los procesos de comunidad y educación.

Conviene en este punto recordar algunas perspectivas en torno al asunto de la inclusión social de estas “nuevas ciudadanías”. Por ejemplo, para Nancy Fraser (2003) la exclusión tiene que ver con injusticia social; sociedades en las que no está garantizada la equidad en términos de la inexistencia de condiciones que posibiliten una interacción de todos los miembros bajo las mismas posibilidades. Esta situación puede deberse en su concepto a dos amplias causas: la mala distribución de los recursos materiales y la falta de reconocimiento.

Por *mala distribución de los recursos* se entiende “la explotación y la flagrante disparidad en riqueza, ingresos, trabajo y tiempo libre, que le impidan a los individuos interactuar como socios de pleno derecho”, así no es posible “una distribución de los recursos materiales que garantice la independencia y la voz de los participantes”. En cuanto a la *falta de reconocimiento* se refiere a modelos institucionalizados de valores culturales que “en forma sistemática menosprecien

¹ El presente escrito hace parte de las conclusiones de la investigación *Agrupaciones, culturas juveniles y escuela en Bogotá: Hacia la construcción de alternativas pedagógicas*, desarrollada entre septiembre de 2005 y junio de 2006 en ocho instituciones educativas distritales IED de las localidades de Teusaquillo-Chapinero y San Cristóbal en Bogotá. Secretaría Distrital de Educación – IESCO_Universidad Central. Informe final junio de 2006.

² Coordinador de la Línea de investigación en jóvenes y culturas juveniles del Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos IESCO de la Universidad Central.
e-mail: mescobarc1@ucentral.edu.co, emanuel_roberto@hotmail.com

algunas categorías de personas y las cualidades relacionadas con ellas, negándoles así el estatus de socios de pleno derecho en la interacción social” (Fraser, 2003: 56).

Desde esta perspectiva la exclusión social es bidimensional, implica de una parte patrones culturales que invisibilizan, subestiman o estigmatizan las construcciones culturales de determinados sujetos, y de otra un sistema económico que niega los recursos materiales a ciertas poblaciones, al tiempo que los concentra desmesuradamente en unos pocos.

En el caso contemporáneo del neoliberalismo de corte global, el tema de la *inequidad en la distribución económica* se acerca al asunto de una pobreza que ya no es solo patrimonial sino sobre todo funcional. En una sociedad cada vez más desindustrializada y orientada al sector de los servicios, se ha substituido la otrora clase obrera por gran cantidad de actores en amplia desventaja social:

Una nueva subclase funcional donde aparecen inmigrantes, jóvenes desempleados y malempleados, residuos de viejas clases obreras y medias caídas en desgracia después de varias reconversiones industriales y comerciales. La gran máquina económica, para engendrar beneficios colosales también requiere enormes costes sociales. Del residuo se pasa a una sociedad dual integrada y, a la vez, polarizada; una parte utiliza el mercado para vivir a expensas de la otra. (Soriano, 1994: 100)

Más allá de los indicadores económicos que ratifican la extensión de la pobreza y la miseria en las poblaciones, y en los y las jóvenes latinoamericanas y colombianas, la aproximación en este proyecto a algunas instituciones educativas distritales IED deja en claro que la educación pública cobija principalmente a los sectores con menos posibilidades económicas. Y también que las condiciones en las que trabaja la escuela oficial no son comparables con las de instituciones privadas para sectores económicos privilegiados. En palabras de una directora cabe la pregunta de “si esta es una educación pobre para gente pobre”.

Así, la exclusión social de los y las jóvenes debe pasar por una reflexión sobre el asunto de la redistribución material y económica, no se puede quedar exclusivamente en la dimensión del reconocimiento cultural a sus identidades. Además hay que destacar que la *inclusión puede también ser marginal*, con lo que si bien en el caso de la educación pública en “sectores populares” se pueden hacer grandes esfuerzos para la cobertura educativa de las poblaciones en desventaja social, las condiciones de hacinamiento, infraestructuras deterioradas, insuficiencia de

recursos tecnológicos³, precarios salarios e inestabilidad laboral en los maestros, etc., son evidentes, y quizás no hacen tan “competitivos” a estos estudiantes respecto de otros con mayores posibilidades socioeconómicas.

No está demás recordar que en varias de las IED que abordó este proyecto⁴ los espacios para el descanso y la recreación son insuficientes, obligando a estrategias como el turno para el uso de los patios, o la realización del descanso en predios y parques aledaños. Aulas de clase prefabricadas, y otras en mal estado, existen en colegios donde el barro gana espacio en invierno. Existe un baño como oficina de coordinación en una sede que se derrumba. Qué decir de la ausencia o rotación de los escasos profesores de estética, música, teatro y educación física, saberes que parecieran estar en un último lugar de las competencias prioritarias para un estudiante de la educación pública. Tal precariedad de la escuela, se suma a las dificultades estructurales de pobreza, desempleo y mala alimentación tan frecuentes en los grupos familiares de donde provienen los y las estudiantes.

Tal vez resulta más nítido y viable poner el acento de las problemáticas sociales de la escuela en algunos sujetos y fenómenos. Por ejemplo, se puede configurar una preocupación social en torno a la cercanía de ciertas culturas juveniles con asuntos como el pandillismo o la drogadicción. La eficacia simbólica del mal funciona aquí al centrar la atención en tales circunstancias, generalizándolas incluso a todos los jóvenes. La inseguridad emerge entonces como amenaza que convoca más medidas represivas que pedagógicas (por ejemplo la vigilancia de la policía en las instituciones, las requisas sugeridas incluso en la básica primaria). Sin embargo, la precariedad de la educación pública es un tema de fondo, que por tocar inequidades inherentes al modelo social vigente, puede perderse de vista en el hacer cotidiano de la escuela. No se trata de negar las problemáticas particulares a los contextos donde están las instituciones

³ La dificultad en la escuela respecto de los recursos tecnológicos no es solamente de carencia material de equipos, es también asunto de una incorporación de las tecnologías ausente de reflexión pedagógica, filosófica, política y ética de los sentidos de sociedad y ciudadanía que éstas implican dentro de la educación. Al respecto ver el estudio de Rocio Rueda y Antonio Quintana *Ellos vienen con el chip incorporado*. IDEP, Universidad Distrital, Universidad Central -DIUC-, Bogotá, 2004.

⁴ La observación de deterioro de infraestructuras así como de hacinamiento en las IED abordadas por esta investigación no desconoce los esfuerzos de inversión que la actual Alcaldía está realizando. Por ejemplo, el Informe de rendición de cuentas 2005 del Sector Educación de la Alcaldía Mayor de Bogotá propone esfuerzos para la “construcción, ampliación, mejoramiento y reforzamiento estructural “ de sedes escolares. En el marco del Plan de Desarrollo Distrital se prevé la construcción hasta el 2008 de 38 sedes. Otros indicadores reportan 98 colegios mejorados en su infraestructura, 6 ampliados, 12 reforzados, etc. a diciembre del mismo año. Ver Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Secretaría de Educación. *Informe de rendición de cuentas 2005 Documento temático Sector educación*. [http:// www.sedbogota.edu.co](http://www.sedbogota.edu.co).

educativas oficiales, pero tampoco hay que “naturalizar” las condiciones de marginalidad presentes en la educación pública.

En cuanto a la otra dimensión mencionada de la exclusión, *la falta de reconocimiento*, habría que destacar que no es exclusiva de los y las jóvenes; otros sujetos sociales relativamente recientes, como las mujeres, los y las homosexuales, los grupos étnicos, quizás los desplazados, también vienen demandando políticas que garanticen tanto la equidad de las oportunidades como el respeto a sus derechos. Y también procuran transformaciones en los modos culturales homogenizantes que les excluyen. .

El asunto es que tanto las políticas del reconocimiento como las dinámicas culturales pueden asumir cambios que incluyan a los sujetos, pero de manera *subordinada*. Es el caso de los y las jóvenes, cuyas expresiones culturales y formas identitarias han ganado espacio tanto en los discursos de la academia, las dinámicas del mercado y las prácticas de la política participativa institucional (que para el caso se ha adjetivado como “participación juvenil”). Sin embargo, la inquietud es qué tipo de inclusión se está generando, puesto que su lugar en la interpelación de los poderes dominantes es cada vez más débil, y sus expresiones suelen permitirse desde un exotismo que trivializa los sentidos políticos que se agencian en tales apuestas éticas. Es algo así como que ciertas expresiones de los y las jóvenes son bienvenidas siempre que no alteren los órdenes sociales imperantes⁵.

De nuevo Nancy Fraser (2003:62) nos advierte que “el reconocimiento es una cuestión de *posición social*. Lo que requiere reconocimiento no es la identidad específica de un grupo sino la posición de sus miembros individuales como socios de pleno derecho en la interacción social”. Si entendemos la sociedad como un sistema de posiciones que de manera dinámica interactúan conformando campos⁶ particulares, comprender una posición permite entonces dar cuenta del lugar

⁵ En este proyecto se observaron situaciones en que por ejemplo en la escuela cabe una lírica compuesta por jóvenes *raperos* para pasar un logro o como expresión en una izada de bandera, pero se censura la denuncia social desde el lenguaje “vulgar” o soez tan extendido en dicha cultura. Hay también jornadas llamadas *jen day* en que los estudiantes pueden portar libremente sus estéticas pero sólo durante tal fecha. En otra IED se anima la representación estudiantil al tiempo que se nombra un cargo de “directora de estudiantes” que emula los controles de la coordinadora de convivencia pero en voz juvenil. En este mismo colegio, la rectora describe “su institución” como “muy participativa” pero se niega a discutir las “demandas” de algunos jóvenes en torno a lo que perciben como excesivos controles sobre su vestuario y sus expresiones. De hecho, en un foro local programada por el proyecto y el CADEL, estos estudiantes no pudieron estar para presentar sus trabajos de video y de instalaciones porque las directivas priorizaron su presencia en la recuperación de logros pese a que el evento se había anunciado con suficiente antelación. En alguna IED las directivas referían la organización estudiantil como “un problema” pues deriva en movilizaciones del estudiantado, e incluso “en tomas del colegio”.

⁶ El concepto de campo se entiende en el sentido propuesto por el sociólogo Pierre Bourdieu (1988). Alude a estructuras sociales en que se juegan posiciones dependiendo de lógicas particulares y de accesos a capitales (por ejemplo simbólicos).

de un sujeto en el sistema mismo (Criado, 1998). Entonces, en el campo de la educación no se trata simplemente de visibilizar la diversidad de las identidades que se disputan sentidos y posiciones; por ejemplo, la sola expresión de lo juvenil o la presencia de unos pocos jóvenes bajo la figura de “representación” de la totalidad, no garantizan la inclusión equitativa en las dinámicas de dicho campo.

Lo que está en juego es la posibilidad de renegociar cotidianamente las implicaciones que tiene determinada posición de los y las jóvenes estudiantes dentro de las jerarquías de la estructura social que es la institución escolar, puesto que cada posición determina accesos y apropiaciones distintos respecto de los capitales económicos, relacionales, políticos, simbólicos, etc⁷. Por lo regular se está exaltando la expresión juvenil, la puesta en escena de algunas estéticas diferenciadas, pero la aproximación a las cosmovisiones, a los sentidos de sociedad que allí residen es mínima y/o cooptada. Pareciera interesar la forma de la expresión pero no el fondo de lo que se comunica. Entonces, se potencian en los y las jóvenes los capitales simbólicos pero los económicos o políticos no.

Exclusión, subordinación y marginalidad son entonces aristas de una inequidad que pasa por la distribución desbalanceada de los recursos económicos, al tiempo que se imbrica con representaciones y prácticas culturales de subestimación, estigmatización y segregación hacia las diferentes subjetividades, y también con pedagogías homogenizantes –cuando no descontextualizadas- que paradójicamente evocan las pluralidades. Esto hace unos sujetos menos protagónicos que otros en las dinámicas sociales, con voz y actoría social frágiles frente a los poderes dominantes. Afortunadamente, y para la muestra algunos jóvenes y docentes, la diversidad de las culturas que se encuentran en la escuela contemporánea ponen en tensión tales órdenes sociales, recordándonos que la diferencia coexiste haciendo de la escuela “un territorio de conflicto”, un territorio habitado por las contradicciones de la sociedad de la que hace parte, un escenario para una educación siempre en construcción.

Así, las dinámicas de un campo como el sistema escolar son un tanto diferentes a las del campo de la moda o el de los intelectuales. Estas estructuras son internalizadas por los individuos en forma de esquemas de percepción, pensamiento y acción, creando los *habitus* que les hacen parte de un campo y diferentes de otros.

⁷ Por dar un ejemplo, no se tiene el mismo lugar dentro de un determinado entramado urbano cuando se es adjetivado como *joven habitante de calle* que cuando se es nombrado como *joven escolarizado*; los capitales posibles de usufructuar son diferenciados de acuerdo al campo social en que se esté, la experiencia de si es también distinta.

BIBLIOGRAFÍA

- BOURDIEU, Pierre (1988). *La distinción: Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- BUSTAMANTE ZAMUDIO, Guillermo (2005). “A diez años de la Ley 115, ¿cómo se materializó la preocupación por la ‘calidad’?”. En: *Pedagogía y Saberes*. N° 22. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- CRIADO, Enrique Martín (1998). *Producir la juventud*. Madrid: Istmo.
- DUSCHATZKY, Silvia y CORE, Cristina (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Anthropos.
- FOUCAULT, Michel, (1991) *El sujeto y el poder*. Carpe Diem ediciones, Bogotá, 1991
- FRASER, Nancy. “Redistribución, reconocimiento y exclusión social”. En: GUTIÉRREZ, Martha Lucía (Ed.) (2003). *Inclusión social y nuevas ciudadanía*s. Memorias del Seminario Internacional. Bogotá: DABS / Universidad Javeriana.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- HALL, Stuart. “¿Quién necesita identidad?”. En: HALL, S. y DU GAY, Paul (1996). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- RUEDA Rocío y QUINTANA Antonio (2004). *Ellos vienen con el chip incorporado*. Bogotá: IDEP / Universidad Distrital / Universidad Central-DIUC.
- SORIANO D., Andrés (2001, mayo). “Procesos y factores de exclusión social juvenil”. En: *Jóvenes, Revista de estudios sobre juventud*. N° 14. México: Edición Nueva Época.
- STIGLITZ, Joseph (2002). *El malestar en la globalización*. Bogotá: Santillana Ediciones.
- ZEMELMAN, Hugo (1997). “Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica”. En: LEÓN Emma y ZEMELMAN Hugo. *Subjetividad: Umbrales del pensamiento social*. Barcelona: Anthropos.