



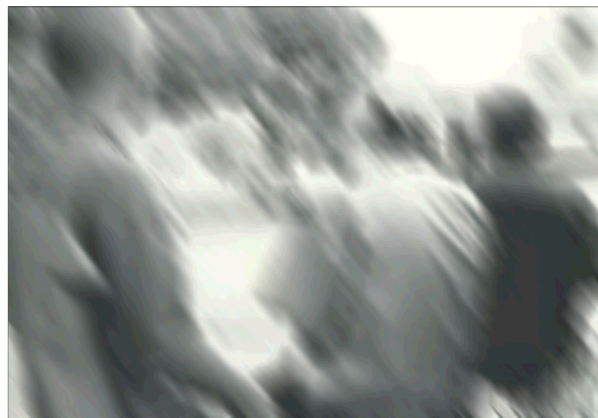
Asociación Psicoanalítica del Uruguay

Biblioteca On-line

EN LA ESQUINA

Trampas y desafíos

Adolescencia en situación de esquina



Lic. Adrián Arias ¹

aarias@montevideo.com.uy

Mag. Marcelo Morales ²

marcelomorales@adinet.com.uy

¹ Asistente social

² Educador social. Docente Cenfores-INAU



En la esquina... trampas y desafíos.



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
I.- LA ESQUINA.	6
Traman algo.....	6
El espacio esquina.....	8
El tiempo esquina.....	9
Pasando en limpio.....	10
II.- ADOLESCENCIA EN SITUACIÓN DE ESQUINA	
..... 11	
“Ser adolescente es transitar el Diluvio”.....	11
1. Cuando el diluvio te agarra en una esquina...y sin paraguas.....	11
2. Estar en situación de esquina.....	12
Pasando en limpio.....	14
III.- LA FRONTERA DE LA ESQUINA.....	15
Educación Social y situación de esquina.	15
Cultura y diversidad.....	17
Trampas y riesgos.....	19
Trampa 1. Invadir la esquina y transformarla en su opuesto, un rincón.....	19
Trampa 2. Querer formar parte de la esquina.....	20
Trampa 3. Ofrecer y no reconocer la oferta.....	20
Trampa 4. Pensar que podemos construir nosotros las esquinas.....	21
Pasando en limpio.....	21
PISTAS PARA SEGUIR PENSANDO.....	22
Partiendo desde la Mirada.....	22
Cuatro afirmaciones para tener en cuenta en el trabajo en la esquina:.....	24
BIBLIOGRAFÍA.....	26
FUENTES.....	26



En la esquina... trampas y desafíos.

“Adueñarse de un espacio, estacionándose para olvidar la anomia de lo cotidiano”.
“La delimitación de un lugar de ‘nada que hacer’, el de la ocupación ilegal donde la inmovilidad no logra fijar verdaderamente el pensamiento”.
Anne Tassel. “Pensar la adolescencia”.

INTRODUCCIÓN

La esquina, este espacio tantas veces exaltado por el arte urbano, tantas veces visto como amenaza, presenta desde una mirada aprendiente, una serie de elementos que proponemos poner en diálogo en clave de educación social. El trabajo pretende introducirnos a este fenómeno, de la mano de aportes bibliográficos y entrevistas, para encontrar pistas que nos ayuden en la acción educativo social con adolescentes.

Partimos de una realidad cotidiana observándola para acercarnos con el interés que nos despierta como vivencia social, cultural y generacional. Esta aproximación se sustenta desde nuestra experiencia como educadores y trabajadores sociales.

La esquina como fenómeno no es nuevo y menos aún raro, pero si entendemos que presenta en el contexto actual algunas características particulares a la vez que nos permite detenernos en una vivencia concreta para utilizarla como analizador de otras más complejas y ocultas.

Al igual que la calle y la vereda, la esquina constituye un espacio reservado para lo público, en donde el tránsito es la constante y el tiempo transcurre en un ir y venir de personas y vehículos. No es un lugar donde permanecer, el tiempo en la esquina debe ser breve, en todo caso, lugar de espera para hacer algo luego.

El sentido de espacio donde se pierde el tiempo es muy fuerte. Tiempo y espacio adoptan formas particulares mirados a través del cristal de la esquina.

El tiempo se asocia con lo productivo, el resto, es tiempo perdido. Y lo productivo se asocia rápidamente con lugares donde el tiempo no se pierde. La esquina es un lugar de perder el tiempo a los ojos de nuestra sociedad. Ver la esquina como un signo de nuestro tiempo, tratando de identificar claves para leerla, es fundamental para nuestra acción educativa.

A lo largo de este trabajo proponemos desarrollar 3 capítulos:

- I.- La esquina.
- II.- Adolescencia en “situación de esquina”³.
- III.- La frontera de la esquina.

“Parece que hoy la esquina se alborota, la novedad anda de boca en boca, el barrio entero vuelve a palpar y hay voces y aplausos que nacen de algún lugar. En esta esquina encantada se esconden cofres repletos de brillantinas y en cada noche estrellada de los balcones aparecen serpentinatas...”

Murga Contrafarsa. 2002.

³ Parfraseando el tan discutido término “situación de calle”.



En la esquina... trampas y desafíos.

Quienes trabajamos en lo socioeducativo sabemos que nada es en si mismo lo que parece y que todo asume la dimensión que nuestro entendimiento logre abarcar. Abrir y cerrar espacios, leer y buscar signos, interpretar y develar lo oculto, son desafíos permanentes en el trabajo con personas.

La esquina es un fenómeno que en síntesis nos seduce y nos atrae. Ocupa espacios y tiempos, congrega y aísla, reúne y marca fronteras, pero por sobre todas las cosas, es una maravillosa construcción humana.

Nos queremos dejar sorprender en esta búsqueda, abriendo puntas, renunciando a la tentación de cerrarlas, y asumimos la frustración de aquello que aún no hemos tenido el suficiente tiempo de profundizar.

Caeremos en aparentes contradicciones y aventuraremos conclusiones que tendremos que seguir trabajando. Pretendemos provocar, despertar, generar discusiones, oposiciones, coincidencias y diálogo. Este trabajo es un punto de partida.



I.- LA ESQUINA.

*“Un día, después de que la directora me echó del liceo
empecé a juntarme con éstos en esta esquina”*

*“Pasamos el día, hablamos de nuestras cosas,
la gente piensa que estamos porreando”*

Mandril⁴

Es el cruce de dos calles, donde podemos pasar de una a la otra. Es a la vez un punto de encuentro para ir al cine o a otro lado... “nos encontramos en ‘tal esquina’ a ‘tal hora’”. Y como las esquinas son anónimas, se hace a veces preciso identificar a cual de las 4 esquinas nos referimos dando la referencia de algún bar, un comercio, el color de una pared o algún otro rasgo particular del sitio.

Pero para algunas personas la esquina de encuentro no reviste ninguna novedad ni necesitan referencia alguna para identificarla: se trata siempre de la misma. Tampoco la hora es una referencia: se puede ir en cualquier momento. Y no se trata de ir a otro lado, ese es el punto de encuentro, de permanencia y de despedida.

La elección de estas esquinas es un misterio... no tienen características parecidas ni cualquier esquina sirve para el propósito de albergar a un grupo de jóvenes. A veces cuenta con un muro para sentarse, otras sólo con el cordón de la vereda, en el frente de un baldío, entre casas, pero todas con esa cualidad intangible que las hace aptas para ser habitadas.

Es un fenómeno tan viejo como la ciudad. Algunas esquinas parecieran revestirse de una mística y una atracción incomprensible para quien no las frecuenta y que por el contrario, muchas veces intenta evitarlas. Es que un grupo –generalmente de adolescentes- reunido en una esquina, es a los ojos sociales un elemento de cuidado, por lo menos.

- *“Mirá, ahí están otra vez esos vagos”, “se pasan ahí todo el día y no hacen nada”.*

Traman algo...

Estar en una esquina es sinónimo de perder el tiempo, de no hacer nada, o peor aún, de estar tramando algo.

Esta visión es la preferida en momentos donde la inseguridad parece ser el único tema de los medios de comunicación y el asiente de no pocas campañas políticas.

Cuando a la vuelta de la esquina uno se encuentra con un grupo de adolescentes, un escalofrío desconfiado nos recorre la espalda hasta la nuca: es un momento incierto. En la mayoría de las ocasiones, no pasa nada que justifique tal alerta fundada en quien



⁴ “Mandril” es el apodo de uno de los adolescentes entrevistados.



sabe que prejuicios. A veces algún chiste o piropo dirigido a alguna particularidad de nuestra anatomía, modo de caminar, de vestir. Pero generalmente, el escalofrío se diluye en la ignorancia absoluta con que nos devuelven nuestra atención.

¿Qué nos despierta esa desconfianza tan infundada si miramos cuestiones de estadística? El miedo. Los adolescentes nos dan miedo. Y si son varios sentados por ahí, peor.

Es inevitable que se crucen muchas variables a la hora de intentar entender este fenómeno. La pobreza⁵ es uno de ellos. Si además agregamos la característica “pobre” al grupo de esquina, la **sensación de peligrosidad** aumenta al máximo.

Tres esquinas.

Retomando el cuadro número 1, podemos detenernos en el análisis de sus lados:

Esquina pobre - adolescencia en la esquina- adolescentes pobres.

Cada una de estas tres situaciones despiertan en nosotros esa sensación de temor. En los espacios donde se conjugan las tres variables (adolescentes pobres en una esquina de un barrio pobre) el miedo aparece.

Si bien los grupos de jóvenes en la esquina no reconocen clases sociales, barrios, diferentes situaciones y esta experiencia no tiene que ver directamente, con la posición económica sino con la búsqueda de espacios propios fuera de los marcos institucionales, es cierto que cuando éste se da en situaciones de pobreza adquiere rasgos particulares y es visto socialmente de otra manera.

Pero en las esquinas también se “traman” cosas a las que la sociedad otorga un valor positivo. Murgas, sindicatos, clubes, tangos han nacido en este catre tan típicamente urbano y popular.

“se juntan para robar o consumir drogas y alcohol”. Todo este conjunto de características atribuidas socialmente, parecen conformar un círculo donde unas llevan a las otras retroalimentándose, al punto de parecer explotar: “No hacen nada, por eso se drogan, por eso necesitan plata y por eso roban y después no hacen nada...”

⁵ Cuando hablamos de “pobreza” y de “adolescente pobre”, estamos usando el término como adjetivo, en la forma cotidiana de uso. Sabemos que es un tema sustancial, que requiere de un análisis más profundo que escapa al objetivo y alcance de este trabajo. De todos modos, nos permitimos incluir ligeramente esta variable, porque la entendemos indisociada al fenómeno.



El espacio esquina.

Quando la habita un grupo,
una esquina,
se transforma en un lugar



La esquina es ante todo un lugar de tránsito, de pasada. Lo transitorio es propio de ese espacio y forma parte del uso que del mismo hacemos.

Una esquina cualquiera no es un lugar antropológico, es un no lugar. Marc Augé define el término “lugar antropológico” como:

“aquella construcción concreta y simbólica del espacio que no podría por sí sola dar cuenta de las vicisitudes y de las contradicciones de la vida social pero a la cual se refieren todos aquellos a quienes ella les asigna un lugar.”⁶

“Si un lugar –antropológico- puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico un espacio no puede definirse ni como espacio de identidad ni como relacional ni histórico, definirá un no lugar.”⁷

Cuadro 2

Construcción a partir de definiciones de Marc Augé.

Antropológico NO LUGAR	Construcción concreta y simbólica	LUGAR Antropológico
	Histórica	
	Relacional	
	Identificadorio	

Utilizando este marco teórico para analizar el fenómeno esquina observamos que desde lo relacional, lo identificadorio y la construcción concreta y simbólica de ese espacio, la presencia de un grupo le aporta características de lugar antropológico.

Se establecen una serie de códigos, señas y señales y un fuerte sentido de “nosotros” entre quienes se juntan en este espacio. Lo relacional adquiere matices interesantes de analizar como la masculinidad preponderante, que le da su impronta a los temas allí tratados. Como la murga, el tango, el fútbol, la esquina lleva la impronta de lo masculino, más allá de la presencia femenina en estos espacios. Una de las barras entrevistadas, la cual nosotros conocíamos de antes y sabíamos que de vez en cuando también la integraban mujeres, al preguntar nos afirmaban:

⁶ Augé, Marc, “Los No Lugares. Espacios del anonimato”, Ed. Gedisa, Barcelona, 1992.

⁷ Ídem.



- *“No, acá mujeres no se juntan.*

El apoderamiento de ese espacio se traduce en símbolos que marcan el territorio: graffitis, pinturas, e incluso “roturas” provocadas como forma de decir “acá, nosotros”. Este conjunto de características le imprimen una identidad propia que les permiten diferenciarse y reconocerse como “parte de”.

Si bien estas características colocan a la “esquina ocupada” en el umbral de constituirse como lugar antropológico, nos preguntamos si el sentido de lo histórico está presente. El tiempo transcurre como una variable difusa, como una sucesión de “ahoras” permanente.

- *“Hablamos de mujeres, de cosas nuestras.”*

El tiempo esquina.

Hablar del tiempo es hablar de varias dimensiones que se ponen en juego en un momento determinado, que no se limita simplemente a la hora. El tiempo es etapas, es historia y compone un antes, un durante y un después.

- *“Yo en cuanto consiga trabajo me voy y me llevo a mi madre para otro barrio” “Nos juntamos acá porque no hay laburo, sino estaríamos haciendo otra cosa”. Nos decía un educador con el que comentábamos este tema: “Quizás es un refugio ante la fatalidad del destino”*

Apropiarse de la esquina es apropiarse también de una parte del tiempo, de un ahora y transcurrir en el presente. De las pocas certezas que tengo, la esquina es un sitio donde el tiempo adquiere sentido, ayer estaba y mañana seguiré estando. Lo transitorio se transforma en permanente, lo difuso de un tiempo que siempre transcurre en presente, anulándose como nexos entre pasado y futuro.

- *“pierden el tiempo”.*

La vivencia de ser protagonista de la historia, de ser constructor de su tiempo se enfrenta en la esquina a la ausencia de sentido, o quizás, a un sentido que se reduce a simplemente transcurrir flotando a la deriva, a “lo que venga”. Lo transitorio a su vez se relaciona con la dimensión de “tránsito”, de “estar de pasada” sin dirigirse a ningún destino particular.

A veces, algún acontecimiento los saca de este letargo:

- *“CEMENTERIOOO!!”⁸.*

Es inevitable que la vida se meta en la esquina, a veces es un acontecimiento, otras veces la oportunidad de un trabajo, una madre que busca a alguno, pero generalmente está ese letargo estacionado, una sensación de siesta en un día de calor.

Esta forma de vivenciar el tiempo parece contradictoria con la llamada “cultura del zapping” que se les atribuye a los adolescentes de hoy:

Partimos de concebir la cultura como una construcción histórica.. Por tanto, la cultura al igual que la historia (en contra de lo que muchos intentan convencernos) están

⁸ Uno de los grupos que entrevistamos, se juntan cerca del Cementerio del Norte. Cada vez que se acerca un entierro con “autos caros” a la voz de ¡Cementerio!, todos salen a pedir propina por cuidar los autos.



inacabados, transcurren y avanzan al igual que el tiempo, abriendo un camino de posibilidad. El sujeto es constructor de la cultura del mismo modo en que la cultura lo forma. Todo hecho perteneciente al mundo de esta organización simbólica y material humana está muy lejos de tener fundamentos y significados absolutos y depende del espacio tiempo en que se encuentre.

“En todas partes encontramos la soledad, el vacío, la dificultad de sentir, de ser transportado fuera de sí; de ahí la huida hacia delante de las “experiencias” que no hace más que traducir esa búsqueda de una “experiencia” emocional fuerte.”

Giles Lipovetsky

Pasando en limpio

Cuando hablamos de esquina hacemos referencia a un espacio, que se vuelve un lugar en la medida de que existe una presencia grupal con cierta estructura relacional e identificatoria. A lo largo de este capítulo nos aproximamos a diferentes “miradas” sobre este fenómeno, teniendo presente la diversidad del mismo.

La nada y el vacío son dos palabras centrales en esta descripción. Palabras que asumen la dimensión valorativa de una experiencia difusa de letargo, de un transcurrir como espectadores desinteresados.

Esta estructura organizada que se apropia de un espacio convirtiéndolo en lugar, adquiere rasgos particulares si lo vemos desde la adolescencia. Esta etapa tan particular de la vida encuentra en la esquina un vínculo profundo con lo que se vivencia en la misma.

Podemos pensar el tiempo histórico desde un SER y un ESTAR. Soy en la historia y la protagonizo o sólo estoy y la historia me lleva.

Estar en la esquina es estar perdiendo el tiempo, es ser espectador de lo que sucede. Ser en la esquina es asumir un sentido del tiempo y la responsabilidad de sabernos transformadores.

Este ‘no lugar’ se constituye en refugio, construcción humana que asume ciertos rasgos de identidad e identificación y que hacen a la pertenencia a ese espacio.

A esta discusión les proponemos ingresar en el ensayo.



II.- ADOLESCENCIA EN SITUACIÓN DE ESQUINA

*“No hay hora no hay tiempo no hay reloj,
no hay antes durante ni tal vez”*
Fernando Cabrera.

La adolescencia, por definición es un estado de vulnerabilidad, de cambios y transformaciones. Es una etapa de búsqueda de identidades, por diferenciación, identificación, contraposición, que requiere de espacios propios, individuales y con pares.

Nuestra sociedad actual, que muchos autores definen como sociedad adolescente, no permite que los adolescentes se diferencien de ella. Se desdibujan las fronteras entre la adolescencia y la vida adulta. Usamos la misma ropa, escuchamos la misma música, queremos tener los mismos cuerpos. Hay una apología de la adolescencia que anula el desarrollo de las características propias de esta etapa.

Según Lipovetsky, las sociedades vivimos en una “era del vacío”, la nada se apodera del sentido de la vida y la libertad se confunde con la no opción. Estas características de nuestro tiempo nos invitaron a aproximarnos a la esquina a preguntarle si es un espacio donde apartarse de la anomia de lo cotidiano, dejando transcurrir la vida.

La “situación de esquina” no es un estado de supervivencia. Es un estado de permanencia, ocupando más el lugar de espectador que de protagonista.

“Ser adolescente es transitar el Diluvio”

1. Cuando el diluvio te agarra en una esquina...y sin paraguas.

Como mencionábamos en el primer capítulo, el fenómeno de la esquina como “espacio adolescente” nos impulsa a detenernos de manera especial en las características de esta etapa.

Ser adolescente establece una serie de rasgos propios, asumidos y asignados a la vez que un conjunto de juicios y prejuicios sociales. La “*edad de la bobera...*”, “*la edad del pavo*”, son sólo dos de las varias formas en las que nuestra sociedad se refiere a quienes atraviesan por esta etapa. Esta sentencia del prejuicio cultural no es nueva ni exclusiva de nuestra sociedad uruguaya, como tampoco lo son los conflictos y tensiones naturales en un momento de la vida en donde se producen al decir de Mercedes F. De Garbarino, un “*diluvio universal*” en el adolescente.

“...imaginamos al adolescente en medio de un diluvio, tratando de sobrevivir a las lluvias tormentosas. Para hacer frente a esta situación crítica cuenta con su Arca, como Noé.”⁹

Para enfrentar este “diluvio” el adolescente requiere construir sus propias barcas, sus propios espacios, que a la vez que se diferencien del mundo adulto, sean aceptados y

⁹ Mercedes F. De Garbarino. Coord. “Adolescencia: Diluvio Universal”.Ed. Roca Viva. Montevideo. 1995.



convoquen a sus pares. Es por este motivo que cualquier texto básico que nos hable del trabajo con adolescentes nos va a referir sobre la “banda” o el “grupo” como espacios de pertenencia e identificación. Si bien no siempre se hace referencia sobre el “lugar” en donde se constituye e interactúan estos grupos, los mismos se asocian a los centros educativos, los clubes, las casas...lugares y espacios reconocidos como propios para esta vivencia.

Es muy interesante detenerse en el hecho de que cuando se ubica este fenómeno en la “esquina”, se refiere más a las *pandillas o barras adolescentes*, con una carga de violencia y delito implícitas.

Esta visión sobre los adolescentes en situación de esquina como aquellos que viven la experiencia de la necesidad grupal fuera de los lugares propios para la misma, constituye un eje central de nuestro ensayo.

Si bien existen verdaderos ríos de tinta sobre el adolescente y su vida grupal, es nuestro interés detenernos a observar a aquellos adolescentes a los cuales “*el diluvio los agarra en un esquinay sin paraguas.*”.

2. Estar en situación de esquina.

Si tuviéramos que transmitir con una palabra la vivencia de estar en situación de esquina para un adolescente diríamos : **NADA**. Nada por la nada de sus horas pero también y sobretodo, nada de nadar en medio del diluvio de su etapa en una no barca, en un no lugar, con el riesgo y el destino de hacer la plancha.

“las palabras nos dan la posibilidad de expresar lo que pensamos y sentimos. Encierran realidades, abren caminos de encuentro, descubren y encubren, describen y connotan. Las palabras crean hechos, situaciones, visiones que sólo adquieren sentido a partir de un posicionamiento, de comprender y conocer el contexto en que fueron dichas.”

“Infantilización de la Pobreza”

Estar en situación alude a un estado transitorio que ubica una realidad en un contexto y en un escenario propio y particular. Situarse es ponerse en un lugar, pero también es estar viviendo algo. En las últimas décadas se ha acuñado en el ambiente social un término que define a aquellos niños que viven en y de la calle como niños en “situación de calle”.

Más allá de las observaciones y precisiones que con respecto a este término podamos tener, estar “en situación de esquina” lo entendemos como: *una experiencia transitoria pero profunda, que determina ciertas condiciones y conductas y que a su vez configura una identidad.*

Es una vivencia que se torna experiencia, utilizando la distinción de J. Dewey, en la medida en que se aprende de la misma. La experiencia es conocimiento en tanto supone cierta organización, la posibilidad de servir para futuras acciones y/o decisiones. La vivencia deviene en educativa al transformarse en experiencia.

“**Ya Fue**”. Lo transitorio de la experiencia de la esquina asume en la adolescencia rasgos característicos de esta etapa, reforzando aún más esta idea. El centro de atención salta vertiginosamente entre las relaciones y las preocupaciones de los adolescentes. Cualquier educador que tenga la experiencia de trabajar con adolescentes sabe lo difícil que es que “se cuelguen” con una propuesta, siendo común encontrarnos con la indiferencia o la apatía, con el “eso ya fue”.



En la esquina se comparten la vida y las preocupaciones, se comparten las inquietudes, los problemas, los deseos, más allá de lo despegados que estén de la realidad y de lo que se haga para lograrlos, en síntesis, es un espacio donde el adolescente puede expresar sus sentimientos frente a sus pares. Es un espacio de acogida y cobijo. Sin hacer una apología de la esquina, y sabiendo que no siempre esta experiencia profunda se concreta, si creemos que exista en la estructura esquina la potencialidad para que se de esto.

“La gente dice que andamos porreando, pero nosotros no...”

Esquina sitiada.

Hablar de esquina es hablar de plaza, muro, rambla, de espacios “afuera”. Hay una frontera que dibuja al grupo de jóvenes como una compacta amalgama. Hay un “ellos” y un “nosotros”. Estar dentro, implica el manejo de unos códigos que son propios y que hacen cómplice a los que están en la esquina. Es un “territorio liberado”, por imposición de la fuerza de la presencia, por el temor que despiertan, es de ellos mientras estén allí.

Si bien como “territorio liberado” las normas las establecen ellos, igualmente siguen sujetos a una sociedad que los condiciona. Esto entra en el juego de la configuración de la identidad, la tensión entre el deseo y la posibilidad, el límite y la libertad. Porque de hecho los espacios de calle son los más vulnerables a la acción policial, una de las formas más arbitrarias en las que la sociedad ejerce su control.¹⁰ La sociedad penetra en la esquina también a través de los comentarios de los vecinos, los prejuicios sociales y nuestras normas culturales.

¹⁰ Más allá de contradecir el “Debido Proceso”, en nuestro país aún hasta hace poco se podía detener simplemente por averiguaciones. Las llamadas razzias son una de las formas que toma esta práctica cuando se dirige a los jóvenes.



Pasando en limpio

Hasta aquí intentamos describir el fenómeno social de la esquina, tratando de mirar sus particularidades, su estructura, los diferentes elementos que se ponen en juego. Hemos discutido sobre la identidad, el carácter histórico y complejidad que adopta cuando de adolescentes se trata. Nos metimos brevemente en la adolescencia como etapa y la relacionamos con este fenómeno, describiendo la transitoriedad y lo difuso como características peculiares.

Ahora, pretendemos vincular este fenómeno con lo educativo. ¿Podemos desde la Educación Social aprovechar esta estructura como posibilidad de abordaje educativo? ¿Qué pasa con las esquinas que existen ‘dentro’ de los centros educativos? ¿Se las ve como una potencialidad o como una traba?

Existe un límite en la esquina, un adentro y un afuera. Reconocer una frontera nos permite descubrir un territorio en donde, sin invadir, establecer relaciones educativas.



III.- LA FRONTERA DE LA ESQUINA.

La frontera entre la esquina y el afuera se presenta como un territorio a explorar, renunciando a la siempre presente tentación de los educadores de cruzarlo. Identificar este territorio como todo aquel lugar apropiado por los adolescentes –“*territorio liberado*”- y no como un espacio geográfico, sea este en la calle o dentro de la propia institución¹¹, nos posibilita establecer estrategias educativas que contemplen esta realidad.

La frontera como espacio educativo nos invita a promover desde una intencionalidad, a generar puentes entre esos espacios propios y nuestros proyectos educativos.

La esquina abre la posibilidad de aprendizajes sociales varios, estar con el otro, vincularme, compartir mi vida, proyectarme, tolerar al otro. Estas habilidades, a medida que son reconocidas como tales, se constituyen en una herramienta válida para el desarrollo de la integración social.

¿Pero hasta qué punto las instituciones educativas “toleran” situaciones de esquina, tanto dentro como en las cercanías de sus muros? Por el contrario, suele ser un problema a solucionar que un grupo de jóvenes se encuentre en las inmediaciones de un centro educativo.

Proponemos otra mirada a esta situación reconociendo algunas características de los grupos de esquina, para ponerlas a trabajar como fortaleza de acciones educadoras. No pretendemos hacer una apología de este fenómeno, pasan cosas deseables y otras que, a nuestros ojos, no lo son tanto en estos grupos. Nuestro desafío es promover las deseables, las que entrañan experiencias sociales de inclusión y que movilizan hacia nuevos aprendizajes.

¿Pero cómo no renunciar a la intencionalidad educativa y a la vez no invadir aniquilando el espacio? Creemos que el ‘truco’ está en la frontera, en pensar con que colinda la esquina.

En principio y en una pincelada gruesa, ‘afuera’ de la esquina está el mundo, aunque la vida transcurre igual en su interior. Entonces, no puede estar ajena la educación. La educación puede favorecer vivencias (de todo tipo) y trabajar en pro de trascenderlas. Tomando nuevamente a Dewey, de darles carácter de experiencia. Es decir, puede –y debe- ponernos en contacto con el mundo de lo existente y ayudarnos a pensar sobre él, dentro de una cultura crítica conciente de las posibilidades humanas y sus horrores, cuya única certeza sea la búsqueda de humanización del Ser Humano y la sociedad, en definitiva de su felicidad.

Educación Social y situación de esquina.

La Educación Social ha surgido en atención a los sectores que habitan en las “esquinas” de la sociedad, los más olvidados por la educación formal o al menos, los que no logran –por diversos motivos- transitar en la forma socialmente correcta por ésta. Se ha ido configurando como una educación de “última línea” ya que aparece en

¹¹ Por ejemplo, los baños son un típico “espacio esquina” de las instituciones educativas.



gran número de oportunidades, como la posibilidad final de lograr que las personas se integren a una sociedad, que por alguna razón, los ha mantenido fuera de sus círculos de privilegio, es decir, de quienes pueden vivir dignamente dentro de ella. Este discurso histórico de la Educación Social debe ser superado hacia otros más abarcativos, que contemplen formas integrales de sociedad y reconozcan los discursos del poder hegemónico en sus intentos de perpetuar y legitimar las desigualdades hoy imperantes. Avanzar en el proceso de profesionalización de los Educadores Sociales puede ser parte constitutiva de nuevos discursos, más críticos y comprometidos con la sociedad toda, no centrados en estrategias educativas *para inadaptados* sino en la construcción y constitución de una sociedad “más” humana, humanizante.

En el contexto actual, el mundo de la información, la importancia de la Educación radica en la organización de ésta y su articulación en conocimientos, que partan y permitan lecturas y re-lecturas del mundo, del Ser Humano y de sus utopías, que posibilitem y potencien la construcción de **proyectos de vida**.

En una época en la que las teorías van perdiendo certezas, ya no existen fundamentos absolutos y acrónicos. Esto nos motiva a buscar, investigar y construir los fundamentos de las acciones intencionadas con las que trabajamos en el campo de lo educativo social y por supuesto, de la educación en general. La educación debe recordar en todo momento que uno de sus objetivos primordiales es lograr el pasaje de los individuos en personas críticas de su tiempo y su cultura e integradas en ellos.

Para esto debemos estar dispuestos a creer en una concepción crítica de la cultura, que reconoce su falta de fundamentos absolutos y está dispuesta por medio de la experimentación, el contraste y los acuerdos a su propia reelaboración. Una cultura dispuesta a aceptar su carácter tempóreo y capaz de sacrificarse —o modificarse— a sí misma ya que se reconoce deudora de la voluntad de los sujetos, actores productores-producidos de y por la misma.

Esta constante búsqueda de fundamentos nos sacude a pensar en dos de los aspectos que necesariamente integran la práctica del Educador Social (E.S.): la didáctica y el nivel institucional.

La didáctica, pensada como ayuda al hacer, tiene mucho que aportar a la construcción de las acciones educativo-sociales. Tanto más si reconocemos nuestras prácticas como el espacio tiempo en el que deben conjugarse nuestras posturas teóricas, valores con las acciones y actitudes con que elegimos perseguirlas. Es decir, la posibilidad de adentrarnos y desentrañar las diferentes redes de significados que sustentan o sostienen nuestras prácticas para disminuir la distancia entre lo que quieren y lo que significan realmente. La didáctica es entonces la posibilidad de contrastar la lógica, la coherencia en la sintaxis y la semántica de nuestras acciones y en como éstas son re-significadas por los participantes en la relación educativa.

Pensando desde la esquina, este desafío de dar sentido desde nuestras propias prácticas se enfrenta al sin sentido de la vivencia a la que pretendemos acercarnos. Esta distancia se reduce en la medida que intentamos construir significados con los otros, en este caso, con quienes habitan en una situación de esquina, sea esta real o metafórica.

¿Cómo conecto con las otras personas y les impulso a llegar a pensar su ser y estar en el mundo, a revisar su vida —y por tanto estar dispuesto a ver la mía—, a contrastarla con otras experiencias y no quedo en el sólo intento? La búsqueda de una mayor coherencia posible entre lo que pensamos, decimos y hacemos exige una mirada



atenta a los procesos en los que como educadores nos vemos inmersos, a la circulación del poder tratando de descubrir los supuestos ideológicos subyacentes a nuestra práctica, a nuestras actitudes y a los contenidos que seleccionamos para transmitir.

No se avanza por la acumulación de conocimientos, avanzamos afinando nuestra percepción, haciendo explícito lo implícito tratando de ver texto y contexto de nuestras acciones.

Encontrarnos con la esquina implica hacerlo con otras formas de ver y vivir en el mundo, de relacionarse y resolver las mismas necesidades. Existen un conjunto de pautas culturales particulares y diversas que se ponen en diálogo, interrogando nuestras identidades.

La educación se nutre de la lucha por la concreción de utopías que aún no puede siquiera imaginar.

Para abordar la cuestión de la interculturalidad es preciso pensar el tema de la propia identidad. Cómo se siente uno al enfrentarse o actuar de maneras diferentes a las que construyeron su identidad, frente a los diferentes gustos, olores, costumbres al sumergirse en un contexto que no es el propio.

Cultura y diversidad.

La educación es un proceso de socialización y la escuela se ha convertido en una, entre comillas, eficaz herramienta de ésta. Mediante la simplificación de conocimientos y asegurándose llegar a un gran número de niños (la totalidad en los países desarrollados) transmitiendo matrices de cómo interpretar, conocer y actuar en este mundo. Desde ella se construyen nociones de lo bueno y lo malo, un marco valorativo desde el que medimos nuestras acciones ponderándolas con la construcción que de “lo bueno” se nos traspasa.

Frente a esta realidad policultural que se nos presenta, la educación puede elegir entre dos opciones: por un lado aportar a la multiculturalidad –o mejor, por la interculturalidad- o por otro, creer en la unificación. Desde una opción plural es imprescindible remitirse a la democracia y a los Derechos Humanos para referenciarlos y poner límites a la pluralidad.

La educación puede plantearse políticas convergentes, una política de “crisol” donde las materias primas (los alumnos) se funden para lograr un producto homogéneo, compacto. O, la que José Manuel Esteve llama política de la “ensaladera”, donde se comprende la función de la educación como un *continente* que construye el sentido de la diversidad, donde cada parte tiene su sabor y contribuye al sabor del conjunto, que no es la simple suma de las partes.

Esta segunda opción no implica una tendencia hacia la multiculturalidad sino que es más ambiciosa y busca la *interculturalidad*. Es decir, no sólo el respeto pasivo al diferente (al que está en la esquina) que nos puede llevar a la apatía, la ignorancia, sino practicar un relacionamiento dinámico entre las diferentes culturas y las distintas personas. Es interesarse por las prácticas, ideas, conocimientos provenientes de otras fuentes culturales, ponerlos a dialogar con los nuestros y de ese diálogo, construir nuevos conocimientos que respondan quizá, con ideas nuevas a problemas viejos.

Claro está y sería ingenuo no reconocerlo, que diferentes culturas dan acceso a diferentes niveles de poder, de estatus económico y social. La educación no puede mantenerse ajena a este fenómeno planteando posturas idealistas que, a la postre, van a



despedazarse en su contrastación con las estructuras del mundo real, que de todos modos, penetra las políticas educativas que han sido dispuestas desde los poderes hegemónicos.

La elaboración de discursos abiertos que inviten a actuar, a recorrer nuevos caminos en lugar de encerrar valles con montañas infranqueables es una apuesta que la educación no puede posponer. Se trata de iniciar a los alumnos en la duda como forma de acceso al conocimiento, reconociendo que más que expresarse en categóricas respuestas suele aparecernos como contextualizadas preguntas.

Esto implica quebrar con el paradigma en que se ha fundado la educación moderna, el paradigma positivista que entiende al conocimiento como objeto externo y ajeno a las personas, incontaminado por la subjetividad y reflejo de la pureza de la objetividad es un ente que espera a ser conquistado por la racionalidad humana. Implica creer en una nueva construcción del conocimiento, democrática, contextual, para empezar a reconocernos como sujetos condicionados históricamente pero protagonistas de la construcción, de la destrucción, del cambio, de la invención y el descubrimiento de su posibilidad histórica.

Favorecer el compromiso crítico con la propia historia, para poder construir y comprender nuestra identidad nos permitirá relacionarnos e interactuar con otras pautas culturales (las de la esquina) desde prácticas democráticas, dialógicas, constructoras de nuevos marcos de actuación en común, de conocimiento encarnado en las prácticas sociales de las que provienen. Desde este compromiso con la propia identidad es que podemos empezar a romper con las estructuras identitarias que necesitan de la destrucción de otras identidades para la autoafirmación, para pasar a este diálogo y relacionamiento intercultural del que hablábamos.

Para esto, es necesario reformular el rol del educador, que pase de mero transmisor a colaborador en el proceso de construcción de los conocimientos, partiendo del reconocimiento del saber propio y del otro, contrastarlos, cuestionarlos para encontrarnos con otros saberes. En definitiva, la pluralidad es más una cuestión de actitudes y valores que de selección de conocimientos, de propuestas de diálogo democrático que de los temas sobre las que éstos traten. Pero, desde estos contenidos puede reforzarse la construcción subjetiva.

Nuestros sentimientos son los que nos lanzan a la acción, el deseo de conocimiento del otro, de encontrarnos con el otro puede ayudarnos a construir puentes de encuentro en este incierto mar de competencia, antagonismo, donde el otro es entendido como alteridad amenazante desde la ética del mercado que hoy penetra todos los órdenes de los social.

Es imposible remitirnos a la construcción de un nuevo modo de construir el conocimiento, a un nuevo paradigma, sin referenciarlos a Edgar Morin, donde sintetiza una forma de entender el mundo, los hombres, el conocimiento:

“Es indispensable poder concebir la unidad de lo múltiple y la multiplicidad de lo uno. A menudo tendemos a ignorar la unidad del género humano cuando se ve la diversidad de las culturas y de las costumbres, y a borrar la diversidad al contemplar la unidad. El verdadero problema es ser capaces de ver lo uno en lo otro, puesto que lo propio del ser humano reside precisamente en ese potencial de diversidad, de las lenguas, de las psicologías, etc., que no tiene porqué poner en tela de juicio la unidad humana, a la vez anatómica, genética, cerebral, intelectual y afectiva. Se comprende así que lo general y lo particular no sean enemigos puesto



que lo general en sí es singular. La especie humana es singular respecto a las otras especies, y produce singularidades múltiples. Nuestro universo es singular pero produce la diversidad. Es pues necesario comprender lo uno y lo múltiple, ya que las mentes incapaces de concebir la unidad de lo múltiple y la multiplicidad de lo general caen irremediablemente en la unidad que homogeneiza o en las multiplicidades que se encierran en ellas mismas.¹²

Edgar Morin

Trampas y riesgos.

Este campo de posibilidades implica también un riesgo, pero educar implica siempre riesgos. El trabajo educativo en la frontera de la esquina tiene sus trampas: tenemos que tener en cuenta que la educación puede más fácilmente empeorar las cosas que mejorarlas.

Hay que estar muy atento y ser lo más conciente posible de los límites de nuestra acción, no sea cosa que nos convirtamos, quizá sin quererlo en un sofisticado instrumento de opresión.

Las trampas:

- Trampa 1. Invadir la esquina y transformarla en su opuesto, un rincón.
- Trampa 2. Querer formar parte de la esquina.
- Trampa 3. Ofrecer y no reconocer la oferta. Ser mediadores. Enriquecer el medio
- Trampa 4. Pensar que podemos construir nosotros las esquinas.

Trampa 1. Invadir la esquina y transformarla en su opuesto, un rincón.

El educador puede pretender apropiarse de ese lugar y transformarlo en un espacio educativo, sin identificar ese fenómeno como algo distinto, propio y deseable del grupo de adolescentes que lo constituye. Parafraseando a Galeano, *rascaría bien pero rascaría donde no pica*. Un rincón encierra y no invita a cruzar puentes.

Intervenir, abordar, proyectar, son prácticas habituales y deseables desde nuestro rol educador. Esta pretensión de actuar “sobre”, anula muchas veces las posibilidades de hacerlo con o desde el otro. La ausencia de espacios de encuentro y escucha del otro son sustituidos por nuestras interpretaciones de la realidad y nuestras elaboraciones discursivas.

Desde nuestras pautas culturales muchas veces tenemos la tentación de provocar un cambio en la forma de vida de aquellas personas que a nuestro entender padecen de alguna carencia sea afectiva o material. Este impulso sumamente humano nos mueve y quisiéramos tomarlos de la mano y hacer algo por ellos. La trampa consiste en querer apropiarme de ese espacio para transformarlo en algo “mejor” para el otro. Ése es el

¹² Edgar Morin. Ciencias Humanas, N°28, 07/97. Publicado en Internet:
http://www.france.diplomatie.fr/label_france/ESPANOL/IDEES/MORIN/morin.html



origen de mi vocación, “transformar la vida” de aquellos que viven (a mi entender) en una situación deshumanizante o deshumanizadora. Cómo hacerlo sin invadir y anular al otro es el desafío.

Trampa 2. Querer formar parte de la esquina.

Como un plato de aceite donde cae una gota de agua, el educador no puede pretender fundirse en la esquina. Esta afirmación constituye una herida narcisista. Siempre será otro, si pierde esta distancia, perderá también la posibilidad de entablar relaciones educativas.

Puede verse tentado a ser invitado y esto hasta gratificaría su auto imagen de ser educador. Pero sería un error creer que ese vínculo que allí se establece es similar a los que se dan sin él. Su sola presencia condiciona y modifica el entorno, lo hace otro.

Reconocer esto es simple desde el discurso y para ustedes que lo leen debe estar en la “tapa del libro”, pero en nuestras prácticas concretas ¿cuántas veces nos dejamos seducir por la tentación de liderar esos espacios anulando a los otros como protagonistas? ¿cuántas aceptamos como válido lo que vemos cuando estamos y no toleramos siquiera imaginarlos sin nosotros como algo propio y organizado?

Al educador le cuesta desaparecer. Mucho más difícil que lograr la aceptación se vuelve resignar de ella.

El formar parte es diferente a ser con el otro. Yo puedo ser desde mi identidad y mi historia, desde mi itinerario de vida el cual no interrumpe el tuyo sino que simplemente lo encuentra en un cruce de caminos.

Trampa 3. Ofrecer y no reconocer la oferta.

La educación implica la enseñanza, mostrar, ofrecer algo. Trabajar en la frontera de la esquina, involucra el desarrollo de habilidades de diálogo, de tolerancia y de diversidad reconociendo que ese otro espacio del cual como educador no soy ni gestor ni referente, tiene sus “propias ofertas” que quiero poner en interacción y no en confrontación, con las mías.

La esquina presenta en su dinámica y estructura una enorme cantidad de vivencias, experiencias y aprendizajes significativos que no puedo ignorar. Mi presencia no establece un punto cero en la vida y la historia de los demás como tampoco de la mía. Existe todo un conjunto de cosas que están presentes y que se ponen en juego.

Anular esta presencia es ignorar los trayectos y cruces, empobreciendo el encuentro a la vez que asumiendo como educadores un lugar apoderado de la verdad y la certeza.

Imaginar me educador como mediador implica asumir una calle de doble vía, un canal de diálogo que provoque encuentros y aliente tránsitos. Si el canal es unidireccional y la oferta viene con la impronta de lo hegemónico, ¿qué mediación establezco?. Por otro lado no hay mediación sin voluntad. No se puede obligar al otro a aceptar la mediación, a lo sumo podremos seducir, motivar, poner en juego todas nuestras herramientas didácticas pero desde el aceptar que el “sí” persistentemente reside en el otro. La educación es siempre algo que yo promuevo pero que no hago, en



todo caso lo que modestamente podemos afirmar es que ayudamos al otro para que se eduque.

Reconocer la oferta implica apertura y respeto, humildad y asombro, en definitiva: capacidad de ser aprendiz a la vez que enseñante.

Trampa 4. Pensar que podemos construir nosotros las esquinas.

Para nosotros la esquina es, por definición, un “territorio liberado”, apropiado por los adolescentes, con sus códigos, costumbres, señas y señales. Pretender construir esquinas es ignorar la esencia propia de la misma. Esto no quita favorecer estas conquistas, valorándolas y respetándolas como posibilitadoras de variados aprendizajes.

¿Cómo renunciar a construir si nuestra profesión es de constructores? Nadie afirma que no construyamos sino que éstas son otras y que por definición nunca pueden ser esquinas. Las mismas son propias de y apropiadas por los adolescentes.

Cuántas veces quisimos construir espacios atractivos, “espacios esquina” y los mismos fracasaron y los adolescentes prefirieron seguirse juntando en lugares para nosotros menos cómodos o seductores.

Aceptar esto es un ejercicio de incertidumbre: “no sé lo que quieren” que es bien distinto a pensar “ellos no saben lo que quieren”. Saben lo que quieren aunque nos cueste aceptar nuestra ignorancia.

Pasando en limpio.

Para ser educador, según Rebellato, hay que ser “estratega”, o sea, dominar el arte de decidir en la incertidumbre.

Las trampas y los riesgos, si bien debemos tenerlos presentes, inevitablemente están a la “vuelta de la esquina”, acechando como parte de la dinámica propia de nuestro quehacer. Esto sin embargo no quita importancia a la siempre necesaria actitud crítica, a estar alerta sobre estas prácticas que no sólo obstaculizan los procesos sino que los distorsionan o interrumpen.

Implica además descubrir otras trampas que no se agotan en las que nosotros presentamos. Estar en relación educativa es estar y reconocernos expuestos, vulnerables al encuentro con el otro a la vez que al desencuentro. Aceptar el corte como posibilidad es asumir que mi rol es siempre de invitación, de cruce que no determinamos como tampoco la permanencia ni el recorrido, sino que simplemente lo sugerimos.

La relación educativa debe estar signada por su destino transitorio, de paso. Desaparecer como estado para habilitar independencias y evitar sujeciones. Estar en relación educativa debe hacerse bajo el horizonte de hacernos prescindibles.



PISTAS PARA SEGUIR PENSANDO...

A lo largo del ensayo pretendimos presentar de una manera novedosa un análisis sobre algo tan común y cotidiano como los grupos de adolescentes que se reúnen en las esquinas. Partiendo de este hecho nos aproximamos a su estructura y nos interrogamos sobre su constitución o no como lugar antropológico.

La presencia adolescente en este espacio imprime un conjunto de caracteres particulares y propios, que nos sirven como pistas para trasladar esta experiencia al análisis de espacios esquina en situaciones educativas.

El abordaje en estas situaciones requiere para quien asume el rol educador ciertas precauciones para no caer en “trampas” que anulen u obstaculicen posibles procesos educativos. Estas trampas son propias de los riesgos que como educadores asumimos siempre que estamos en relación educativa. Nos enfrentamos a la incertidumbre que despiertan los vínculos humanos, debiendo asumir la resignación de que solamente podemos proponer.

Todo esto que presentamos se enfrenta a la inevitable pregunta de cómo hacerlo y por dónde transitar para alcanzarlo.

A continuación, a forma de pistas, planteamos algunas reflexiones que a nuestro entender aportan para la construcción de estrategias que permitan transitar por esa frontera, entablando diálogos significativos

Partiendo desde la Mirada.

De cómo miro un objeto o una realidad depende la comprensión que del mismo tenga y viceversa. La mirada afecta la realidad y la carga de los valores y los conceptos desde los cuales me paro.

En la relación con el otro, esto se traduce en una serie de juicios que abren caminos o cierran rincones. Una misma realidad puede ser vista de maneras tan distintas que pareciera en algunos casos ser otra. No es lo mismo ver el grupo de la esquina desde un balcón que desde el cordón formando parte del mismo. La realidad se percibe diferente porque son otros los parámetros desde donde ordeno y jerarquizo lo que observo. Por eso la capacidad de mirar adquiere una importancia sustancial a la hora de establecer relaciones educativas.

Haciendo un paralelismo con ciertas patologías de la vista, nos resulta interesante distinguir algunos obstáculos comunes a la hora de acercarnos a la realidad del otro:

MIOPÍA: *Defecto óptico por el que se perciben confusamente los objetos lejanos.*

La miopía a nivel de la observación educativa asume el defecto de ignorar los contextos, de reducir lo que observo a lo cercano y no identificar la complejidad de las situaciones. Es no asumir el compromiso político que implica educar.



DALTONISMO: *Defecto visual que consiste en no percibir determinados colores o confundir otros.*

Hay cosas que cambio por el mero hecho de esperarlas. Veo lo que quiero ver y no siempre es lo real. Existen situaciones, acciones o reacciones que no registro o no valoro porque para mí no son importantes. Aunque el verde sea verde, el rojo que yo observo termina siendo rojo por la imposición de mi mirada. El deseo de ver algo puede asumir el carácter de profecía autocumplida.

PRESBICIA: *Defecto óptico por el que se perciben confusamente los objetos próximos debido a la pérdida de la elasticidad del cristalino común en gente de avanzada edad.*

Lo próximo no es sinónimo de lo cercano. Muchas veces mi implicancia en vez de acercarme a la realidad del otro me aleja pues no permite situarme desde una distancia mínima que evite “pegoteos”. En lo educativo la proximidad del otro seduce y gratifica, borrando mi rol, confundiendo mis necesidades con las del otro.

Si la miopía me impedía ver el contexto, la presbicia me obstaculiza ver al educando, ponerle un rostro, sin ver a la persona detrás de los grupos.

CATARATAS: *Enfermedad consistente en la opacidad del cristalino del ojo.*

Opacar al otro es reducirlo como ser humano y desconocer la profundidad y complejidad de su historia. Es obviar parte de su ser y quedarme con una sola característica, adjetivándolo (adolescente en la esquina = vago) no reconociendo sus proyectos, vivencias, temores o sueños.

Estas categorías que proponemos para revisarnos no se agotan en lo que planteamos sino que procuran servir para la discusión y el análisis.

La mirada ya de por sí es una acción pues determina opciones y establece posibilidades. Mirar implica un desafío, y cuando de educación se trata es un desafío ético y político. Si nos paramos desde la esquina, esta búsqueda debe moverse por el deseo de establecer una relación que posibilite encuentros, con otras personas y objetos de la cultura.



Cuatro afirmaciones para tener en cuenta en el trabajo en la esquina:

En un tiempo donde nadie se anima a afirmar nada, en donde uno se cubre en la protección de la sugerencia, pensamos que resulta interesante interpelarlos al final del ensayo con cuatro afirmaciones sobre cómo trabajar con adolescentes en situación de esquina.

1. CRUZARME EN EL CAMINO.

Saber que ni yo ni ellos estamos el un punto cero. Simplemente estamos en un cruce de caminos en donde desde mi rol e intencionalidad les salgo al encuentro.

2. CAMINAR CON EL OTRO.

Este caminar ni se detiene ni asume el rumbo que yo establezco, sino que se sustenta en un encuentro en donde debo aceptar que en última instancia, el ritmo no depende mí.

3. IR A LO CENTRAL DE LA VIDA DEL OTRO.

Siempre partir de lo que al otro le importa, no como una estrategia manipuladora sino como una sincera vocación por respetar sus intereses y preocupaciones. Lo central en la vida del otro no lo puedo determinar, solamente lo puedo encontrar en la medida que el otro lo permita, lo cual es un derecho a ganarme.

4. EL OTRO TIENE LA OPCIÓN DE CONTINUAR O INTERRUMPIR.

Por más que el otro esté obligado a sentarse delante de mí a escuchar, el tiene el poder de cerrar las puertas a lo que intento generar. Y más aún en situación de esquina.

Cuando nos acercamos a los adolescentes que estaban en las esquinas, nos surgía la duda de ¿quiénes son los que están en la esquina? Nosotros, desde nuestras profesiones, nuestros trabajos, nuestras opciones, también estamos en esquinas. En lugares que construimos para diferenciarnos e identificarnos con lo que sentimos, lo que pensamos y lo que hacemos. Identificar las esquinas como ejercicio nos permite tener una mirada diferente de los espacios apropiados (territorios liberados) en los sitios en los que estamos, sean instituciones o prácticas educativas.



En la esquina... trampas y desafíos.

Desarrollar estrategias de esquina requiere de educadores lúcidos y comprometidos con su tiempo y su lugar, capaces de entablar relaciones educativas significativas para el otro y con la apertura suficiente para resignificar las propias. Es no bajar los brazos en, como dice Gramsci, “hacer el hombre actual a su época”.



BIBLIOGRAFÍA.

- Acosta, Blanca y Camors, Jorge, “La acción Educativa Social”, EPPAL, Montevideo, 1999.
- Adinolfi, Braselli, Morales y otros, “Fronteras y costuras, roturas y costuras”, Banda Oriental, Montevideo, 2004.
- Arias – Morales, “Infantilización de la pobreza”, FKA-OSV, Montevideo, 2002.
- Aubert y otros, “Pensar la adolescencia”, TRILCE, Montevideo, 2004.
- Augé, Marc, “Los No Lugares. Espacios del anonimato”, Ed. Gedisa, Barcelona, 1992.
- Chomsky, Noam, “La (des)educación”, CRÍTICA, Barcelona, 2001.
- Gadotti y otros, “Lecciones de Paulo Freire. Cruzando Fronteras”, CLACSO, Bs As, 2003.
- García Molina, José, “Dar la palabra”, GEDISA, Barcelona, 2003.
- Lipovetsky, Giles, “La era del vacío”, ANAGRAMA, Barcelona, 1986.
- Meirieu, Philippe, “La opción de educar”. OCTAEDRO, España, 2001.
- Mercedes F. De Garbarino. Coord. “Adolescencia: Diluvio Universal”.Ed. Roca Viva, Montevideo, 1995.

FUENTES

- Entrevistas con adolescentes en situación de esquina.
- Entrevistas con educadores en trabajo de campo con adolescentes.