

Ciudad de Dios

Una mirada sobre las formas que adquiere la niñez cuando su socialización se produce sin el acompañamiento de un vínculo adulto de autoridad que contiene, ordena y protege.

Por Aurora Nazarre

SINOPSIS

En la década del sesenta se construyó en las afueras de Río de Janeiro, a una hora y media de colectivo desde Copacabana, un conjunto habitacional llamado Ciudad de Dios, destinado a albergar familias humildes sin vivienda. Veinte años después, el sitio se había convertido en una favela de las más peligrosas de Río, uno de los polos del tráfico de drogas y la delincuencia carioca, prácticamente impenetrable para los que no fueran residentes y extremadamente hostiles para sus propios habitantes. Allí se desarrollan las escenas de esta película, siguiendo durante tres décadas la vida de los protagonistas y de sus grupos de pertenencia, desde la niñez a la juventud.

Llegando a los ´90, las escenas se endurecen debido, entre otras cosas, al aumento de la variedad de drogas disponibles y su facilidad de consumo a edades cada vez más tempranas.

¿Podemos imaginar un mundo en el que los más fuertes, los que mandan, sean las generaciones más jóvenes? ¿Qué condiciones facilitan que se arme y organice un mundo así? ¿Es la ausencia de ley y de límites? ¿Se construye una legalidad distinta? ¿A qué precio? ¿Cuál es el riesgo? ¿De qué ley y de qué límites estamos hablando?

El proceso histórico-social que se despliega en la pantalla sigue las trayectorias de vida de varios chicos que van creciendo a la par de su barrio, llamado "Ciudad de Dios", transitando en y con él las transformaciones socio-culturales que se producen de los ´70 a los ´90: la crisis económico-política y el proceso de pauperización que va modificando la vida cotidiana social, pública y privada, de sus pobladores. Y nos permite apreciar una ubicación distinta de ciertos lugares constitutivos de la subjetividad, como es el de la ley. Se



FICHA TÉCNICA

TÍTULO:

Ciudad de Dios (*Cidade de Deus*)

DIRECCIÓN:

Fernando Meirelles y Katia Lund

GUIÓN:

Basada en la novela homónima (1997) de Paulo Lins

MONTAJE:

Daniel Rezende

MÚSICA:

Antonio Pinto, Ed Cortés

INTÉRPRETES:

Alexandre Rodrigues, Luis Otavio, Leandro Firmino Da Hora, Michel de Souza Gómes, Alice Braga, Roberta Rodrigues.

AÑO:

2002

ORIGEN:

Brasil

DURACIÓN:

135 minutos

trata de escenas y situaciones que nos pueden ayudar a pensar estas cuestiones en relación con nuestros alumnos.

Para la mayoría de los chicos de esta película pareciera que no queda otro camino que el delito: se agrupan en dos pandillas que se disputan el poder sobre el territorio de su barrio; una de ellas es comandada por Zé Pequeño, uno de los protagonistas. El otro es Cohete, personaje principal y narrador de los hechos, niño cuando comienza la película y joven fotógrafo al finalizar la misma. El tercero es Bené, dueño del amor de Angélica. Seguramente las contingencias de cada una de sus vidas singulares marcaron diferencias para el futuro de estos tres niños que se desarrollaron compartiendo un mismo tiempo y contexto. Ingresar en esas sin-

gularidades puede ayudar a pensar nuestras propias realidades.

Muchas de las situaciones de extrema pobreza en las que crecen los protagonistas se parecen a las realidades en las que crecen nuestros pibes. Volvamos entonces a las preguntas del comienzo: ¿Cómo inciden estas situaciones en las conductas, sobre todo de las jóvenes generaciones? ¿Qué marcas deja en ellos la ausencia de ley? ¿Qué pasa cuando el lugar de ejercicio/asentamiento de la ley/autoridad/poder queda en sus manos? ¿Quién ejerce la función socializadora sobre ellos? ¿Quién inicia y sostiene la humanización a partir de una necesaria asimetría? ¿Quiénes se encargan del “baño de cultura” que posibilita el ingreso al orden social compartido?

Pensar una niñez posible cuando se desdibuja la función adulta

Si se desdibujan las diferencias entre adultos y no-adultos, y se debilitan las posiciones de protección y autoridad de las generaciones mayores hacia los niños/adolescentes... ¿Desaparece la posibilidad de infancia? Los niños/as que aparecen en escena no “encajan” por sus características en la subjetividad niñez/infancia conocida, aunque sí coinciden en la edad cronológica y, algunos, en el tamaño de sus cuerpos.

En nuestras escuelas también observamos alumnos que se alejan paulatinamente de aquello que el docente espera como sujeto del aprendizaje. Son niños pero no se ajustan al modelo conocido. La interpelación recae entonces sobre un mundo adulto que parece que no ha llevado a cabo su rol de amparo y protección sobre la cría. Efectivamente, el niño es reconocido en su fragilidad por un adulto que “se hace cargo”, que atiende, cuida, protege. Las infancias de estos niños nos interrogan fundamentalmente sobre el ejercicio del rol adulto, en su función de cuidado y de autoridad¹.

Las preguntas se atropellan frenéticamente como las escenas de la película, aceleradas, violentas. ¿Qué estrategias de supervivencia pueden armar los niños en un entorno cotidiano violento y hostil? ¿En qué condiciones sobreviven? ¿Cómo crecen y se socializan? ¿Qué marcas dejan en ellos adultos imposibilitados de proveer lo básico, como alimento o abrigo, adultos que necesitan “ser asistidos” en esa función, no sólo por el Estado sino también por esos mismos niños, adultos que fueron a su vez niños desprotegi-



¹ Zelmanovich, Perla, “Contra el desamparo”, en Dussel y Finocchio (comp.) *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2003.

La autora arroja un poco más de luz sobre esta cuestión: “Es esa diferencia, esa distancia, esa asimetría... la que resulta imprescindible ejercitar en tiempos de conmoción social... en que los adultos, de quienes dependen esos niños, se encuentran ellos mismos vulnerados.” Y nos ayuda a reflexionar sobre el riesgo de considerar “la vulnerabilidad del adulto como mayor que la del niño, o ponerla por delante” así como dejar de ofrecerles nuestra “mediación... para acceder a pautas y normas... de la sociedad y la cultura”. “El riesgo que se corre es que adultos vulnerables dejen a los niños expuestos a la crudeza de la crisis.”

dos? ¿Qué marcas deja en ellos la crueldad del entorno, las necesidades básicas insatisfechas o la desesperanza de los mayores? ¿Cómo se convierten en portavoces de la situación de injusticia y explotación del contexto, en síntomas del malestar general? ¿Cómo “deciden” diariamente sus destinos? “Deciden” entre comillas. ¿Hasta dónde deciden? ¿Pueden decidir?

Muchas veces nos preguntamos frente a estos alumnos si sería posible para ellos responder de otro modo a las escasas perspectivas de vida disponibles, sobre todo al comprobar nosotros mismos, a pesar de ser adultos, las profundas dificultades actuales para incluirnos en alguna idea de futuro promisorio.

En varias escenas de la película uno se queda pensando: ¿dónde ha quedado la niñez de estos pibes? Es lo mismo que nos preguntamos muchas veces ante algunos de estos alumnos “descolocados”, a nuestro entender, de su lugar de niños.

En la película, el desamparo los lleva de la mano y los conduce a límites impredecibles de comportamientos riesgosos: consumo de drogas, actos delictivos, crueldad. Podemos trabajosamente imaginar la percepción que tienen del mundo en el que viven. ¿Juegan a ser adultos? ¿O son empujados/obligados a ser adultos por las situaciones, más allá de sus deseos infantiles? Esta condición de adultez temprana produce efectos en la subjetividad. Si como dice Erving Goffman² “el mundo adulto me dará lo necesario para la información social que luego transmitiré sobre mí mismo”, ¿qué clase de significación de uno mismo es posible armar en circunstancias como éstas?

¿Podríamos deducir entonces que estos niños –los de la película y los nuestros, a pesar de las distancias que los separan– por las adversas condiciones de vida que se les imponen, están obligados a la construcción de una “coraza insensible” detrás de la cual sobrevivir, coraza que no sería más que la simulación inevitable de una fortaleza inexistente? ¿Con qué gestos puede mostrarse quien no fue atendido suficiente-

mente, ni investido de sentimientos y sensaciones placenteras?

Muchos de nuestros alumnos viven hoy situaciones familiares que los colocan tempranamente en funciones de adultos para las que no están todavía preparados. Ejercen cotidianamente roles de protección y cuidado de hermanos menores, quedan expuestos a tomar decisiones que los superan, desempeñan solos o junto a sus padres el rol de proveedor. Es fácil deducir que se van “endureciendo” a la par del endurecimiento de sus condiciones concretas de existencia.

¿Cómo podríamos en la escuela darles la oportunidad de ubicarse en el lugar de niño al que tienen derecho? ¿Qué condiciones sería necesario establecer para “disolver” esa supuesta adultez acorazada que **nos** enfrenta y que **los** limita?

Para resolver cotidianamente las situaciones de vida que los superan tienen que poner en marcha un mecanismo inteligente de elección de estrategias adecuadas a cada situación. ¿Podríamos aprovechar la parte positiva de la situación de alguien que ejercita diariamente su inteligencia frente a cada desafío? ¿Podríamos establecer las condiciones para el ejercicio de otros desafíos a su inteligencia, desde el espacio escolar, que lo sitúa en otras circunstancias? Retos y desafíos pero en posiciones “cuidadas”, con adultos atentos al proceso de aprendizaje que se produce en cada situación. Con la facilidad de la prueba, del descubrimiento e incorporación del conocimiento por acierto y error, en situaciones protegidas en las que equivocarse no ponga en juego la vida y la muerte de nadie.

“Acorazado” y “acorazonado” están muy próximos en el diccionario. Tal vez sirva el intento de replicar esta proximidad en el vínculo educativo, aprovechando los beneficios que derivarían de su transformación. Desde un lugar adulto de autoridad que acompañe el crecimiento y motorice el proceso de aprendizaje, un lugar de confianza, de protección y cuidado, que pueda introducir algo del orden de la ley.

² Goffman, Erving, *Estigma. La identidad deteriorada*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1998.

Legalidad y autoridad

La legalidad asentada en el sistema productivo deposita en los adultos proveedores, “cabezas de familia”, la fuerza de la ley. Esta legalidad deja sus marcas en la cría y son marcas de protección. Es decir que el mundo adulto protege, ampara, resguarda, cuida, resuelve la vida del mundo infantil, mientras el cachorro crece, satisfaciendo sus necesidades.

Cuando el adulto pierde ese rol tradicional y gana la desocupación, ¿qué pasa con esa ley? ¿Se pierde su poder? ¿Desaparecen las marcas? ¿O son otras? ¿Cae automáticamente su autoridad? ¿La caída arrastra a todos los representantes del mundo adulto y es “la ley del adulto” la que pierde fuerza ante el niño?

Muchos de nuestros alumnos pertenecen a familias cuya situación habitual desde hace tiempo es la desocupación adulta. ¿Podemos asociar “estar desocupado” con la pérdida de autoridad? ¿Es condición suficiente? ¿Cómo explicar entonces la misma situación de desautorización en adultos que disfrutaban de mejores condiciones económicas?

El espacio privado e íntimo de cada familia está sujeto a las propias estrategias de supervivencia que en cada una de ellas es posible armar frente a lo inestable. Hoy podemos apreciar que existe una gran distancia entre la permisividad y los límites como los plantea la escuela y aquello que los chicos traen internalizado con relación a la ley, observando además que la diferencia no está solamente por lo que se incorpora en el ambiente privado familiar sino también por lo que aparece en otros aspectos de la vida social que definen, desde lo público, qué es lo prohibido y cómo se sanciona.



El mundo adulto en general no acuerda respecto de cuáles son las reglas, pautas y normas que es preciso transmitir a las jóvenes generaciones; y esta contradicción contribuye a confundir y desorientar a todos, no sólo a los niños, aunque a ellos con más razón.

Como educadores somos representantes del mundo público ante nuestros alumnos. ¿Qué función es posible desempeñar hoy, desde nuestro rol docente? ¿Qué posibilidades hay desde la escuela?

¿Qué se ve en la película respecto a mecanismos sociales de protección de la infancia, espacios de contención, de inclusión, de orientación, de cuidado? El entorno familiar aparece en algunas escenas de la primera década, luego pierde presencia; la escuela se infiere en algunos momentos sin ser explícita; no existen redes de contención comunitarias/barriales, ni ninguna otra institución socializadora de la modernidad; no hay acción protectora del Estado. No hay ninguna marca de este tipo en la última generación de niños de la película. ¿Esto es causa de la violencia que demuestran? ¿O la violencia es efecto de la ausencia de esas marcas socializadoras?

La escuela y los docentes sabemos del lugar de orientador y de la importancia de sostener la asimetría, conocemos lo que es ser modelos-referentes de responsabilidad, depositarios de la autoridad. Algo que sin lugar a dudas resulta necesario recuperar para restablecer la posibilidad de la transmisión intergeneracional. El primer acuerdo facilitador de nuestra tarea será probablemente el de volver al objetivo fundante: crear y recrear saberes. Para una gran cantidad de nuestros alumnos, aquellos que “arrancan” desde condiciones de origen desfavorables, la posibilidad de transitar por la experiencia escolar puede establecer una diferencia a favor, en función de futuros posibles. La escuela es un espacio privilegiado para la inscripción de los sujetos en la cultura, en un orden social compartido. Y hoy, en condiciones de modificación de los contextos familiares, es una oportunidad de sostén para muchos niños y puede erigirse en promesa constructora de futuros.

En este sentido, las investigaciones realizadas por profesionales locales que trabajan con chicos que han dejado sus hogares (y obviamente también la escuela), y ya viven en situación de calle, nos acercan algunas observaciones que podemos utilizar para comprender un poco más a algunos de nuestros alumnos, aprovechando que aún los tenemos “dentro”: “Su necesidad de insensibilizarse para sobrevivir, la búsqueda compulsiva del límite (trasgresión continua), el ponerse continuamente en riesgo (no racionalización del peligro) y no detectar el límite entre la vida y la muerte, ni siquiera ante la posibilidad de la propia muerte”³.

En estas conductas de carencia de afecto por el propio yo se hacen visibles el desamparo y la desprotección, la ausencia de un “Otro” que reconoció e instaló el cuidado. Estos operadores plantean que su tarea con estos chicos consiste en “ver si se pueden ‘desocupar’ los actos riesgosos para instalar en el lugar del desamparo la oportunidad del juego, de la fantasía, de la simbolización, de la reflexión... y que pueda plantearse algún anhelo, algún otro deseo”⁴.

Pensemos qué dificultosa será esta operación si no está asentada en un vínculo que le demuestre al niño que tiene importancia para ese adulto que está delante, un vínculo que cobre sentido para él, en la medida que percibe y corrobora que él cobra sentido para alguien.

El protagonista de la película elige para sí mismo un destino diferente a la mera repetición de las condiciones de vida en las que creció. ¿Qué cuestiones hacen posible que un joven pueda elegir algo distinto a su entorno? ¿Es esto posible? ¿Qué fue lo que hizo diferencia para ese chico, dándole la posibilidad de un futuro diferente a los otros? ¿Cómo se produjo el deseo de otra cosa en él? ¿Fue la familia? ¿Fue el haber ido a la escuela?

¿Qué efecto produce la ausencia/presencia de escuela en la vida de un chico? ¿Podemos imaginar a algunos niños dentro de la escuela, aún cuando no exista una familia detrás/alrededor de ellos, sosteniendo la permanencia? ¿Podría la escuela ser una especie de

“vacuna” contra la violencia, contra la barbarie?

Supongamos por un momento que somos docentes de esa escuela que no aparece en la película. ¿Qué clase de oferta tendríamos que imaginar para que optaran por el espacio escolar frente a la tentación de lo otro? ¿Por qué habrían de “querer estar” en la escuela? ¿Qué tendría que ofrecerles? La única respuesta que se me ocurre frente a tanta desprotección es el “cuidado”: esa escuela tendría que instalar puentes hechos de afecto y cuidado, y ofrecer un vínculo cotidiano tejido artesanalmente, con mucha paciencia y persistencia, para que sea posible la confianza. Que plantee límites claros, que establezca el marco dentro del cual moverse, consensuando algunas cuestiones y reservando para sí la decisión de otras. Entonces, al instalarse una de las mayores formas del cuidado, la enseñanza, quedarán abiertas las posibilidades de transformación, la multiplicación de oportunidades.

¿Hay marcas de socializaciones secundarias visibles en los niños de la última década de la película? Las escenas muestran que la socialización se concreta para ellos en la pertenencia al grupo de pares, la pandilla. Entre nuestros alumnos se denominan “bandas”. ¿Qué buscan los niños en estos agrupamientos? ¿Qué encuentran? En los de la película, ¿se trata simplemente de la necesidad de asociarse con pares para sobrevivir? ¿Son realmente vínculos de paridad? Alguien impone la ley en la “bandita”, alguien ejerce el poder y esta particularidad aleja la asociación con un grupo de pares tradicionalmente entendido: compañeros de escuela, del club, grupo de amigos, donde impera una situación más simétrica. Para algunos, estos grupos de pares cumplen una función autoprotectiva, de pertenencia y reconocimiento.

La banda/pandilla tiene un jefe, alguien que manda para que otros obedezcan: allí existe una ley y relaciones asimétricas. ¿Podría parecerse a un grupo escolar o laboral, a un equipo deportivo? Quizás sólo en la particularidad de que “alguien” ejerce la autoridad y es depositario del poder sobre otros. En la banda, la asimetría del que “manda” no se asienta en la diferencia generacional, dada la escasa diferencia etárea

³ Equipo profesional del CAINA (Centro de Atención Integral al Niño y al Adolescente), *Vida callejera y pulsión de muerte*, Buenos Aires, 2001.

⁴ Pojomovsky, Julieta (Directora del CAINA), “La vida no es un juego”, Documento interno, 2000.

entre el que representa la ley y los que deben obedecerla. Es necesario pensarlo con variables y coordenadas que no son las habituales en otros grupos.

Si obviáramos el detalle de la edad, ¿no podríamos ver allí la búsqueda de una autoridad que organice de algún modo la experiencia vital? Alguien que diga qué hacer, aliviando la exigencia de decidir por sí mismo a edades muy tempranas. Alguien que se hace acreedor a ese rol no por pertenecer a otra generación sino por otras cuestiones, que a nosotros se nos presentan indefinidas, imprecisas, inexplicables.

Si focalizamos en las banditas a las que ingresan hoy

muchos de nuestros alumnos, podemos observar que se manejan con una ley que desprecia la debilidad y exige la obediencia al jefe/líder, depositario del poder, que es un par en cuanto a la edad. Se trata de una ley muy violenta, que se sostiene en un poder abusivo. Hay una barbarie que se instala sobre la otra ley, la que es compartida en lo social. ¿Qué facilitará la escuela al plantear esta legalidad de lo social? ¿Puede ser garantía de existencia de una ley que otorga derechos compartidos entre pares, derechos y obligaciones? ¿Podría la escuela producir otros efectos con una ley consensuada?

¿Qué tipo de legalidad es posible en un contexto de corrupción?

¿Son la miseria, las necesidades básicas insatisfechas y el hacinamiento, condiciones suficientes para que se dé una organización social de corrupción y violencia como la que muestra la ficción de la película? ¿Qué tipo de lazo social se construye allí? ¿Qué elementos colaboran para ligar ese lazo?

¿Es el peligro de quedar fuera del sistema y a partir de esa amenaza, lo que va configurando otra legalidad?

Aunque no sea en condiciones tan extremas, muchos de nuestros alumnos viven precariamente, en contextos de creciente inestabilidad. ¿Puede ser que esta variable, relacionada con lo temporal respecto de un futuro posible o imposible, ligada con la vida y la muerte, influya en la organización de otra legalidad para los chicos?

Algunas personas de esta historia transgreden las normas para sostener el consumo, otras para la satisfacción de necesidades básicas. Para muchos miembros de sectores marginados o excluidos, la transgresión de las normas sostiene a menudo la supervivencia cotidiana frente a una realidad injusta que los victimiza.

El narcotráfico, que forma parte del mundo consumista, aprovecha estas condiciones para imponer sus propias normas, idénticas a la legalidad estatal: controlar, ejercer el poder, disciplinar, pero no con la misma finalidad, sino para su propio beneficio. Para

hacerlo, facilita ampliamente en nuestros niños, adolescentes y jóvenes, el consumo de sustancias ilegales que le permitirán “capturar” y retener ese mercado de consumidores. Además, los líderes transfieren al interior de sus bandas conductas transgresoras visibles en algunas figuras institucionales (“disfrazadas” con el uniforme de supuesta legalidad), como acciones policiales que legitiman delitos, violan derechos y abusan del poder que les da su profesión.

¿Qué marcas deja en las personas una ley que sanciona pero no protege? ¿Qué tipo de legalidad representan las prácticas de corrupción institucional? ¿Qué es lo que legitiman? ¿Qué pasa con todos nosotros, pero más con nuestros niños, cuando los representantes de la ley transgreden las prohibiciones? Se naturaliza una legalidad diferente para “ciertos” sectores de poder, sostenida en la complicidad, la connivencia y la corrupción generalizada.

La otra cara de esa moneda es la “para-legalidad” de características violentas que se instaura internamente en estos agrupamientos marginales, no consensuada comunitariamente para el beneficio de todos ni reconocida por el pacto social, sino una ley que podríamos calificar como “ilegítima”, que si es transgredida no se puede recurrir a ningún tipo de respaldo institucional formal en busca de justicia⁵.

⁵ Reguillo Cruz, Rossana, “Ciudades y violencias. Un mapa contra los diagnósticos fatales”, en *Ciudades translocales. Espacio, flujo, representación. Perspectivas desde América*. ITESO/SSRC. Guadalajara. México. –“(…) el repliegue de las instituciones del Estado (...) genera un vacío, pero el vacío social no existe y cuando una fuerza se retira, otras tienden a ocupar su lugar (...) el problema de las violencias contemporáneas no estriba tanto en su ilegalidad, sino en su enorme poder para construir formas paralelas de ‘legalidad’ (...)”

¿Cómo se instala la vulnerabilidad?

El proceso de globalización descargado con violencia e insensibilidad sobre toda la sociedad amplía la exclusión a una cantidad cada vez mayor de personas profundizando/agudizando pobreza y desigualdades históricas. Esa es la primera condición a tener en cuenta al analizar la situación de vulnerabilidad que atraviesan nuestros alumnos: lo que el sistema descarga sobre las personas, la violencia del desempleo, que deja fuera del mercado laboral a una franja importante de la sociedad, lo que a la vez afecta el consumo, aumentando los índices de pobreza. El hambre y todas las demás “violencias” vienen encolumnadas detrás. En la base de esta franja social están los sectores más castigados, los denominados “grupos vulnerables”, con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), cuyas condiciones psicofísicas y educativas desfavorables los colocan no sólo en situación de precariedad económica sino también vincular.

Y entre ellos, nuestros alumnos, los adolescentes y jóvenes, que son los que están expuestos a mayores riesgos, creciendo en una sociedad que sólo les ofrece la inseguridad del presente y la incertidumbre del futuro, porque no los retiene en la educación formal, ni les ofrece oportunidades de trabajo, ni la contención necesaria para afrontar esta realidad. Les niega la posibilidad de un futuro en igualdad de oportunidades permitiendo que se instale claramente la desigualdad social que los hace cada vez más vulnerables.

Por eso sería injusto desconocer, sin por eso equipararlos, que el desamparo de las jóvenes generaciones va de la mano de un proceso de profundización de la desigualdad social que desampara primero a las generaciones adultas. Uno puede adivinar en las familias de nuestros alumnos, cómo van cayendo las expectativas y los horizontes de posibilidades de estos adultos frágiles, empujados al estado de pura supervivencia cotidiana.

“Vulnerabilidad” deriva de “herida”. Alguien es vulnerable cuando puede ser dañado, lastimado; es una persona en peligro.

“No existe peligrosidad en las personas si antes no han sido vulnerables. El peligroso no nace, se hace dejando avanzar el proceso de vulnerabilidad.”⁶ Vulnerabilidad se asocia con lo que precede a la marginación y exclusión: “...cuando ya no hay lazo social que sostenga y se carece de pertenencia”.⁷

La pregunta que surge es ¿cómo podría operar la escuela para la socialización de los más vulnerables? ¿Cómo podría prevenir situaciones de marginalidad? Sin dudas, aprovechando su situación de privilegio por la cantidad de tiempo que pasan en ella las jóvenes generaciones. Y tal vez asociándose con otras instituciones sociales para intentarlo. Seguramente poniendo palabras donde predominan los actos, razonamientos que den lugar a la abstracción, reflexiones que permitan simbolizar. Dando la oportunidad de apertura del deseo de conocer, de saber. Ampliando las posibilidades a mundos que son desconocidos para los que no transitan por la experiencia escolar, como es el caso de los niños de esta película, o quedan prematuramente fuera porque “no encajan” en la cultura escolar y fracasan, como muchos de nuestros alumnos. ¿Son ellos los que fracasan? Mundos desconocidos, a los que todos los niños, adolescentes y jóvenes, de cualquier sector social, tienen derecho. Derecho que el Estado tiene la obligación de garantizar a los sectores más desprotegidos para “impedir que avance el proceso de vulnerabilidad del que son víctimas”.



⁶ Domínguez Lostaló, Juan Carlos, “Los pibes marginados”, *Cuadernos del Caleuche*, UNLP, 2000.

⁷ Castel, Robert, “De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso”, *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura* N° 21, Madrid, 1995.