



**Pedagogías de la educación
escolar de adultos:
una realidad heterogénea**

**Silvia Brusilovsky
María Eugenia Cabrera**

Pedagogías de la educación
escolar de adultos:
una realidad heterogénea

serie editorial

coloquio

Pedagogías de la educación **escolar de adultos:** una realidad heterogénea

Silvia Brusilovsky
María Eugenia Cabrera



México

Primera edición, 2012

© Silvia Brusilovsky

© María Eugenia Cabrera

© Centro de Cooperación Regional para la Educación
de Adultos en América Latina y el Caribe

Av. Lázaro Cárdenas 525

Col. Revolución. C.P. 61609

www.crefal.edu.mx

Se prohíbe la reproducción parcial o total de
esta obra sin permiso por escrito del editor.

Corrección de estilo: Ricardo de Titto

Cuidado de la edición: Cecilia Fernández

Diseño de portada e interiores: Lenny Garcidueñas

Formación: Lenny Garcidueñas y Ana Karina Zamora Cuadra

ISBN: 978-607-95903-6-9

Contenido

PRÓLOGO	9
----------------------	---

PRIMERA PARTE

Presentación de los problemas	11
--	----

CAPÍTULO 1

La educación media para adultos.

¿Por qué nos siguen importando sus problemas?	13
---	----

CAPÍTULO 2

Cómo caracterizan los docentes a los estudiantes.

Criterios para su análisis	22
----------------------------------	----

SEGUNDA PARTE

Las “pedagogías del adulto”:

concepciones pedagógicas de los docentes	41
---	----

CAPÍTULO 3

Cómo se construyeron las orientaciones	43
--	----

CAPÍTULO 4

Orientación centrada en la práctica crítica	53
---	----

CAPÍTULO 5

Orientación centrada en la puesta

en circulación de conocimiento crítico	83
--	----

CAPÍTULO 6

Orientación centrada en la distribución

del conocimiento escolar prescripto	111
---	-----

CAPÍTULO 7

Orientación centrada en la moralización y el disciplinamiento.....	129
--	-----

CAPÍTULO 8

Orientación centrada en la atención a la persona 147

CAPÍTULO 9

Nuevas problemáticas emergentes 165

CAPÍTULO 10

La contención en la escuela:

la heterogeneidad de sus sentidos 179

TERCERA PARTE

Entre el siglo XIX y el siglo XXI 205

CAPÍTULO 11

Relación de las orientaciones con enfoques

adaptados históricamente para la educación de adultos 207

CAPÍTULO 12

Entre la realidad y la utopía 221

BIBLIOGRAFÍA 239

PRÓLOGO

Hace pocos años escribimos un libro que es antecedente de éste que estamos presentando.¹ La buena recepción que tuvo, la respuesta de muchos estudiantes, profesores y colegas que muy frecuentemente opinaron que el texto resultó iluminador para comprender situaciones escolares y para la reflexión sobre la práctica, porque ayudaba a entender, a pensar y a actuar en educación de adultos, nos impulsó a profundizar en la temática.

Retomamos por ello la preocupación por analizar cómo se trabaja en nuestras escuelas de nivel medio para adultos. Las publicaciones que describen qué sucede en esas escuelas —no sólo en media, sino en todos los niveles de la educación de adultos— son escasas. Conocer las prácticas de los docentes y reflexionar sobre ellas puede ayudar tanto a avanzar en la construcción teórica en este campo sociopedagógico como a disponer de información para revisar la práctica docente y las decisiones institucionales. Este nuevo texto intenta, en consecuencia, contribuir tanto a la construcción de teoría en el ámbito específico como a la resolución de los problemas prácticos para aquellos que trabajan en el campo.² En efecto, para quienes ejercen en las escuelas para adultos la sistematización

1 Nos referimos a S. Brusilovsky (2006). En parte de ese libro participó también María Eugenia Cabrera.

2 El texto es resultado de una nueva investigación que está registrada como “Educación media de adultos. Orientaciones de su ‘pedagogía’”. Se llevó a cabo en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján y se concluyó el informe en diciembre de 2008.

de las orientaciones que adopta el trabajo de los docentes puede ser, de algún modo, un espejo en el cual mirarse: verán cuál o cuáles orientación/es los refleja/n, cuáles están lejos de la propia posición, podrán confrontar las propias formas de pensar y actuar con los enfoques que acá aparecen y, con ese espejo, podrán revisar su propia práctica.

El trabajo docente puede presentar, a veces, contradicciones. La forma de “ser docente” surge de muchas experiencias de la vida de cada uno; las decisiones que se toman en distintos momentos, así como los proyectos que cada cual se propone, pueden provenir de múltiples experiencias: de haber sido alumno de maestros distintos entre sí, de las lecturas, de los intercambios con colegas, etc. Parte de lo que hace un docente proviene, sin duda, de reflexiones o razonamientos, pero hay aspectos de su actividad que emergen de una experiencia que se instala en forma inconsciente a lo largo de su vida. Poder confrontar con conceptos lo que uno dice y hace ayuda a reflexionar y a consolidar la coherencia de la propia práctica.

Esperamos, asimismo, que quienes están interesados en cuestiones de teoría pedagógica o social, encuentren en este texto un aporte a la comprensión de prácticas sociales destinadas a sectores subalternos. La reflexión sobre cada orientación tiene el objetivo de analizar, desde una perspectiva político-pedagógica crítica, qué se hace, qué efectos sociales puede producir ese hacer, y explicitar sus efectos —democratizador o conservador— en los planos social y político.

PRIMERA PARTE

Presentación de los problemas

CAPÍTULO 1

La educación media para adultos ¿por qué nos siguen importando sus problemas?

No son pocos los estudiantes que asisten a las escuelas para adultos y su número creció significativamente entre 2007 y 2010.³ En total, en todos sus niveles, según datos del Ministerio de Educación del año 2007, había 661,143 personas, casi la mitad de ellos en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires (40,611) y de las provincias de Buenos Aires (251,530) y Santa Fe (41,095). En el año 2010 la población escolar registrada se había casi duplicado: en el total del país la población registrada en la educación de jóvenes y adultos era de 1,201,956; en la Ciudad de Buenos Aires los inscriptos eran 104,408, en la Provincia de Buenos Aires 412,394 y en Santa Fe sumaban 66,528.

La población que constituye la demanda potencial⁴ de los diferentes niveles de la educación de jóvenes y adultos (EDJA) no estaba, en su mayoría, incorporada a actividades de educación.⁵

3 Los datos corresponden a la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE), del Ministerio de Educación de la Nación de los años 2007 y 2010, respectivamente.

4 “La demanda potencial se refiere al conjunto de la población de 15 años y más con necesidades objetivas diversas en materia de educación permanente que pueden ser traducidas o no en el mercado. Es decir la población joven y adulta que debería demandar en relación con una necesidad educativa y lo hace o no lo hace” (Sirvent, 1992: 3).

5 Si bien señalamos el crecimiento de la matriculación de jóvenes y adultos, ese incremento de demanda no revierte significativamente los datos de 2001.

Según datos oficiales que provienen del censo del cual tenemos amplia información (2001),⁶ en el total del país el 63.78% de la población de 20 años y más no completó el nivel medio de enseñanza, y sólo el 3.42% de ellos asiste a un establecimiento escolar. Si bien la población más joven tiene educación escolar más prolongada, más de la mitad de los jóvenes de 20 a 24 años (51.96%) no completó la escolaridad media y sólo 13.36% de ellos asiste a algún establecimiento de nivel primario o medio. Por otra parte, en un contexto en el que las certificaciones requeridas en el mercado laboral formal son las correspondientes a estudios de nivel medio, los datos del censo señalan que 7% de la población económicamente activa no completó la educación primaria, 23.7% tiene sólo la primaria completa y 18.8% ingresó al secundario pero nunca lo terminó. A su vez, sólo 15.6% cuenta con estudios universitarios y 13.7% ingresó en un nivel terciario de capacitación, pero no logró graduarse.

En una investigación que procesa datos de ese mismo censo, se muestra que las dos terceras partes de los mayores de 15 años que ya estaban fuera del sistema escolar no habían llegado a completar la escolaridad de nivel medio.⁷

6 Nos referimos a datos del censo del 2001 procesados por la Dirección de Información y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Los datos tienen información agregada de educación primaria y media. No hay elaboración aún de los datos del censo del año 2010.

7 Nos referimos a los datos que se consignan en: Sirvent y Topasso, 2006.

Cuadro 1. Población de 15 años y más que asistió pero no asiste a la escuela según nivel educativo de riesgo (con especificación del nivel educativo formal alcanzado)

Nivel educativo alcanzado	Frecuencia	Porcentaje
Primario incompleto	3,486,358	16.58
Primario completo	7,016,613	33.37
Secundario incompleto	3503615	16.66
SUBTOTAL por debajo de la línea de nivel educativo de riesgo	14,006,586	66.61
Secundario completo	3,682,576	17.51
Terciario incompleto	328,678	1.56
Universitario	738,425	3.51
Terciario completo	1,129,910	5.37
Universitario completo	1,142,151	5.43
SUBTOTAL por encima de la línea de nivel educativo de riesgo	7,021,740	33.39
Total	21,028,326	100

Fuente: elaboración de Sirvent y Topasso (2006), con base en los datos del Censo 2001.

Esta situación no es reciente. Un estudio que compara datos de los tres últimos censos (Wiñar y Lemos, 2005) también muestra el escaso nivel de incorporación al sistema escolar de la población de más de 25 años y la permanencia de esas tasas entre 1980 y 2001.

Cuadro 2. Tasa de escolarización en los 5/6 años de educación media (o equivalente) en la población de 20 a 59 años de edad. Total país. Años 1980, 1991 y 2001

EDAD	1980	1991	2001
20-24	3.3	4.3	6.0
25-29	1.1	1.6	1.9
30-39	s/d	0.8	1.1
40-49	s/d	0.4	0.7
50-59	s/d	0.2	0.4

Fuente: Wiñar y Lemos, 2005 (Cuadro 14).

Esta exclusión educativa, con su efecto expansivo hacia otras esferas de la vida, como la laboral y social, reduce las posibilidades de ciudadanía plena de las personas en situación de pobreza. Cabe aclarar que no consideramos que la escuela sea, por definición, formadora de ciudadanos críticos; la escuela crítica también requiere ser construida. Pero hay consenso en que la educación prolongada, con un currículum que pone énfasis en la formación instrumental y la educación general, reduce la brecha de posibilidades laborales entre grupos sociales y, por lo tanto, de la posibilidad de satisfacción de algunos derechos ciudadanos básicos.

Es preciso consignar que desde la década de 1990 se comenzó a hablar de “educación de jóvenes y adultos” (EDJA) en lugar de la tradicional fórmula de “educación de adultos” (EDA). El cambio en la designación indica la aceptación de que su población está constituida, cada vez más, por estudiantes menores de 20 años. En un documento del año 2008 publicado por el Ministerio de Educación de la Nación se informa que, en la primera década del siglo XXI, se redujo la matrícula de escuelas comunes de nivel medio y se interpreta que

[...] parte de la disminución puede explicarse por el traslado que se viene registrando desde la educación común a la educación de adultos [...] más del 70% de la disminución de la matrícula de educación común podría explicarse por el incremento de jóvenes en la educación de adultos.⁸

Los datos nunca hablan por sí mismos y ante esta situación cabe hacer diversas y aún opuestas interpretaciones sobre el crecimiento de la matrícula juvenil en las escuelas para adultos. El informe oficial señala que “esto estaría sugiriendo [...] un proceso de reinserción de jóvenes que, habiendo abandonado la educación común, se reincorporan al sistema en busca de nuevas oportunidades, para completar su escolaridad”.⁹ Esta mirada “optimista” del documento oficial formula la situación de reingreso al sistema a través de la escuela para adultos como si se tratara de una decisión personal, tomada por cada estudiante, y parece reflejar la naturalización de una situación preocupante: la escuela para adolescentes reduce su incorporación y estos jóvenes están, cada vez más, en escuelas que no fueron pensadas para ellos. La lectura que se hace en el texto oficial responde a una concepción liberal de los derechos civiles, que considera que retomar los estudios constituye una expresión de libertad personal, una elección de carácter individual más que un derecho social. El comentario, inserto así y sin otra reflexión, sin hacer referencia alguna a la existencia o necesidad de una intervención activa por parte del Estado para crear condiciones que permitan que todos los ciudadanos puedan acceder, permanecer y avanzar en el sistema educacional, deja oculta una realidad que requiere de intervención político-

8 “Documento preliminar para la discusión de la educación secundaria en Argentina. Borrador para el debate”, octubre de 2008, p. 12, en: <http://www.idukay.edu.ar/dmdocuments/preliminar.pdf> (consultado: 25 de septiembre de 2010).

9 Anuario Estadístico Educativo 2006. Resultados definitivos. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, p. 35.

educacional. Si los adolescentes y adultos jóvenes interrumpieron la continuidad de sus estudios en escuelas comunes no fue por libre decisión personal o familiar sino, en la inmensa mayoría de los casos, por razones vinculadas a sus condiciones materiales de vida y, en algunos, a la falta del capital cultural exigido por las escuelas para poder tener cierto grado de éxito en ellas, así como a normativas y prácticas escolares que pueden generar dificultades en los estudiantes.

La incorporación de menores de 20 años a las escuelas para adultos no implica un avance. En Argentina, estas escuelas fueron, en su origen, para adultos: inmigrantes y trabajadores en las escuelas primarias, en las etapas fundacionales del sistema de educación (fines del siglo XIX) y para trabajadores en las secundarias, especialmente los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) que se crearon para su formación de nivel medio.¹⁰

Una mirada optimista podría hacer pensar que, resuelta la educación escolar primaria o media para toda la población, las escuelas para adultos podrían desaparecer, o bien adquirir nuevas características, ligadas a la educación continua de estas personas. Pero la dificultad de la escuela común para lograr la incorporación y retención de los niños y adolescentes, lejos de lograrse, se está agudizando: el sistema de educación tiene pérdidas de estudiantes que, después de abandonarlo, solicitan pasar a las escuelas de adultos.

En oposición a esas miradas superficiales, las estadísticas de educación mencionadas son evidencia de un problema vinculado al deterioro del nivel de vida de la población tanto como al del sistema de educación pública, es decir, a la des-

10 Los CENS se crean en 1968. La apertura de cada uno de ellos se hacía por un convenio entre la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) y una organización laboral, sindical o de algún sector de la sociedad (organizaciones barriales, Iglesia, etc.). Estuvieron destinados, durante largos años, centralmente a la formación de nivel medio de los miembros de las organizaciones convenientes.

igualdad social y a los problemas de la educación de los niños y adolescentes de los sectores populares.

Las dificultades de la vida y, en particular, de la escolarización, provocan lo que una educadora popular llama “las migraciones en el sistema de educación” (Ampudia, 2007), es decir, el pasaje de una escuela a otra, de un turno a otro, de un tipo de institución a otra. En efecto, la educación básica y de nivel medio para adultos recibe sujetos que van circulando por diversos espacios escolares (primaria común, media común, primaria y media para adultos, cursos técnicos), con historias de dificultades escolares, a los que el sistema no tuvo la capacidad de retener con aprendizaje. Los procesos que produjeron obstáculos en la escolarización dieron lugar al ingreso a la escuela de adultos de adolescentes con trayectorias escolares complejas,¹¹ ingreso que se lleva a cabo para poder terminar el nivel medio, en un momento histórico en el que ese certificado es condición necesaria para obtener trabajo.¹²

El aumento del número de adolescentes es resultado tanto de las dificultades que éstos encuentran para completar su escolaridad, como —en algunas jurisdicciones— de las políticas educativas, que establecen normativas que obligan a los repetidores mayores de cierta edad a abandonar la escuela común, como es el caso de Río Negro.¹³

11 No hay datos estadísticos al respecto sino estudios de casos que dan cuenta de pasajes por diversas escuelas en un proceso de búsqueda de finalización de la educación secundaria.

12 No es ésta la única razón que nos preocupa, sino la falta de logro del derecho a la educación, que afecta a diversos aspectos de la vida, no sólo al trabajo. Luego retomaremos esta cuestión, pero enfatizamos ahora este aspecto que es vital para la supervivencia de adultos jóvenes, cuyas familias no están en condiciones de sostener una educación prolongada.

13 La Resolución N° 3863/01 de la provincia de Río Negro establece la edad máxima de 15 años cumplidos al 30 de junio para la permanencia de los alumnos en primer año y sucesivamente para 2º, 3º, y 4º año de la escuela media diurna. La normativa expulsa de la escuela, así, a quienes tienen dificultades en su escolarización, y estos adolescentes se inscriben en escuelas para adultos para completar su escolaridad.

En síntesis, las escuelas para adultos son síntoma de la persistencia de una situación de desigualdad que es parte de un problema más amplio: la relación entre educación y pobreza. Y el debate de ese problema no puede eludirse, porque lo que está en el centro es la problemática de los derechos ciudadanos entendidos como derechos sociales. Negarse a aceptar la desigualdad en educación, es negarse a aceptar la derrota de la ciudadanía y es afirmar la idea de que hay derechos que deben ser universales. Entre ellos está el derecho a la educación.

Al hablar de derechos sociales hacemos referencia a la igualdad de los habitantes de un país en dos sentidos: por una parte, nos referimos a una igualdad jurídica, que exige que todos los habitantes de la nación sean reconocidos como sujetos de derechos. Esta definición es un punto de partida, pero es limitada si no se registra que la igualdad ante la ley no puede ser sólo una declaración o enunciación de intenciones. La dimensión más significativa de la ciudadanía es la referida a las prácticas —jurídicas, políticas, sociales, económicas— (Kessler, 1997) que hacen posible que la posesión del derecho en el plano jurídico se torne (o no) efectivo en la realidad. Esta segunda dimensión del concepto requiere prestar atención a las condiciones que facilitan y a las que obstaculizan la distribución de recursos sociales. Implica hacer explícita la necesidad de intervención del Estado para garantizar el cumplimiento del derecho. En síntesis, sin garantía de acceso a bienes (materiales, culturales) no hay derecho efectivo.

Al poner el énfasis no sólo en la igualdad jurídica, sino en la idea de provisión, es decir, en la posibilidad de todos los ciudadanos de acceder a servicios de igual calidad, hay que hacer un diagnóstico que dé cuenta tanto de la situación de la población como de las acciones que el Estado desarrolló en los últimos años en relación con la educación de los sectores sociales que tienen negado —por su situación de pobreza económica— el acceso a una ciudadanía integral. Desde esta perspectiva, cabe preguntarse en qué medida lo que se hace

—en políticas públicas y en las prácticas institucionales— contribuye a hacer efectivo el derecho a la educación. Las decisiones políticas, desde hace años, tendieron a hacer de la educación para adultos un circuito diferenciado y diferenciador, al reiterar, salvo raras excepciones en las últimas décadas, la reducción del currículo, o bien al asimilarlo a las características de la educación infanto-juvenil. Los cambios curriculares posteriores a la transferencia de las escuelas de jurisdicción nacional a las provinciales, en el año 1993, asimilaron el currículo de la EDJA a la de las escuelas de adolescentes, sin respeto de la identidad del sujeto de la educación de adultos que es de origen popular, trabajador y ciudadano. Los cambios recientes —en las jurisdicciones sobre las que tenemos información— indican la progresiva asimilación de las escuelas destinadas a jóvenes y adultos a las escuelas infanto-juveniles de la reforma de los años noventa.¹⁴

Si bien la política se hace desde los organismos de gobierno, las prácticas escolares producen efectos políticos que debemos también valorar. Por eso, y en particular en los últimos años, nuestras investigaciones tratan de identificar qué sucede en las escuelas y se centran en tratar de identificar el sentido de esas prácticas que evidencian tanto un ajuste a modalidades conservadoras de trabajo con sectores populares como intentos de ir construyendo, gradualmente, contrahegemonía desde el interior del sistema.

14 Las escuelas para adultos fueron transferidas a las jurisdicciones provinciales y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en 1993. A partir de esa transferencia, en diversas jurisdicciones se modificaron los planes de estudio asimilándolos a los de la escuela polimodal creada por la reforma de la educación del gobierno menemista. La sanción de la Ley Nacional de Educación no cambió esta situación.

CAPÍTULO 2

Cómo caracterizan los docentes a los estudiantes. Criterios para su análisis

Las desigualdades en la educación de jóvenes y adultos son resultado, fundamentalmente, de desigualdades económicas y sociales, pero también de los procesos que, en las escuelas primarias y secundarias comunes, producen obstáculos y abandono. Estas diferencias, además, se agudizan por procesos del campo educacional específico de la educación de adultos. Si bien el fondo de la cuestión de la democratización de la educación es la distribución de la riqueza y del poder, en el plano de las políticas sociales, y en particular de las educacionales y en las prácticas institucionales, hay varios puntos que deben ser hoy foco de nuestra atención para comprender y revertir situaciones de desigualdad.

Por una parte, las políticas de la educación de adultos —ausencia de financiamiento, políticas curriculares con reducción de contenidos de educación general, pocos proyectos de formación de docentes, escasas normativas específicas, asimilación del sistema de EDJA a las normativas y formas organizativas de la educación infantil y de adolescentes— constituyen obstáculos para la igualación de posibilidades. Pero hay que considerar, asimismo, que estas políticas se vehiculizan en escuelas en las que, en algunos casos, las formas de trabajo institucional y las prácticas docentes refuerzan las situaciones de desigualdad. En un contexto de educación de

adultos en el que la falta de identidad se expresa también en la escasez de políticas de formación de sus profesores, parece significativo saber qué efectos produce el trabajo docente para intervenir sobre esa variable, ya que la información sobre qué sucede en la cultura cotidiana escolar puede facilitar la construcción de las modificaciones y ajustes que se estimen necesarios.

Al referirnos a la cultura cotidiana escolar aludimos a ciertos rasgos relativamente estables que caracterizan la vida interna de una institución y sus relaciones con el resto del sistema de educación y con el contexto social. Esta cultura es resultado tanto “de las políticas que afectan a esa institución como de las prácticas de los miembros del establecimiento” (Frigerio *et al.*, 1995: 35), así como de la forma en que los integrantes de una comunidad escolar perciben esa realidad. La heterogeneidad de esas prácticas da cuenta de formas de trabajo escolar que tienen continuidad con “modelos” conservadores así como de otros que, por el contrario, abren posibilidades de carácter emancipador. Reconocerlos puede arrojar luz sobre el carácter y las bases tanto de la dominación como de la práctica crítica al interior de la vida escolar, y contribuir a construir categorías que revelen los enfoques ideológicos que orientan el trabajo escolar y estrategias para resistir, superar o fortalecer situaciones.

El supuesto teórico que guió nuestros últimos estudios es que las diversas formas que adopta el trabajo escolar con adultos están vinculadas a la concepción que se tiene sobre los estudiantes. Los atributos que los docentes asignan a los jóvenes y adultos resultan significativos para explicar las características de su práctica.

Para precisar este enfoque, a partir de los significados que los profesores asignan a situaciones escolares y de las estrategias que adoptan ante ellas, construimos una tipología que denominamos “orientaciones del trabajo escolar” o “pedago-

gías de la educación de adultos”.¹⁵ Los “tipos” no constituyen construcciones “ideales” sino que son resultado de la sistematización y conceptualización de información proporcionada por directivos y docentes.

Estos constructos tienen continuidad con históricas formas de trabajo educativo y social con sectores populares. Encontramos casos que reproducen las tradiciones de asistencia o bien las orientadas a ejercer el control moral y social sobre los pobres. Identificamos, asimismo, otras modalidades cuyo sentido político es opuesto a los anteriores, ya que indican la construcción, en las escuelas y en la relación con las organizaciones populares, de una concepción que no sólo plantea crítica a la realidad dominante sino esfuerzos por llevar a la práctica una propuesta teórica, política y metodológicamente crítica.

El supuesto con el que se inició nuestra investigación de las “pedagogías del adulto” —y que resultó significativo— fue el papel central que tienen las ideas sobre los estudiantes (pre-conceptos, y también prejuicios) en las decisiones relativas a la organización de la escuela o de la docencia. La categoría “atributos asignados a los estudiantes” es la que calificamos como central, porque tanto esos atributos como los argumentos que se formulan para explicar los problemas de atraso o de interrupción de los estudios se conectan con las funciones asignadas a la escuela y con las estrategias de retención y enseñanza que se priorizan. Esas concepciones pueden resultar —si no se las toma en consideración— obstáculo epistemológico a la hora de intentar hacer un proceso de reflexión y cambio y favorecer o restringir el aprendizaje de nuevos enfoques, “ofreciendo resistencia a la enseñanza si no se parte de ellas mientras el contexto didáctico las ‘estructura’” (Castorina, 2005: 74).

15 Esta tipología la estamos poniendo en circulación desde hace varios años, tanto a través de documentos escritos (Brusilovsky y Cabrera, 2005a y b; Brusilovsky, 2006) como congresos, y en actividades de actualización de docentes de escuelas de adultos.

El lenguaje de los profesores no suele tener carácter teórico sino que revela su sentido común. Si bien se trata de profesionales de la educación, el uso —salvo excepciones— de expresiones de lenguaje cotidiano da cuenta de que los estudiantes son un objeto de representación social sobre el cual se han construido significaciones vinculadas con diversas visiones del mundo.

Las representaciones constituyen conocimientos individualmente incorporados, pero cuya construcción es social, resultado de experiencias compartidas y comunicadas entre miembros de un grupo y surgen en situaciones de interacción en instituciones. Su estudio permite “recuperar la especificidad del sentido común” (Castorina [coord.], 2005: 217). La representación de un objeto implica no sólo conocimientos, sino que constituye, asimismo, un saber práctico, que “precede a la acción” (Abric, 1993: 196, traducción nuestra), ya que es utilizado “por los individuos para actuar sobre otros miembros de la sociedad”. De ahí la importancia de este conocimiento que es usado para actuar o tomar posición ante la tarea. Esta característica —ser recursos cognitivos para ajustar el comportamiento social— nos guió para formular la hipótesis de que la representación de los estudiantes es la característica central que incide sobre las decisiones de práctica pedagógica, puesto que orienta decisiones sobre el tipo de escuela, de docente y de conocimiento que necesitan.

La idea de que la concepción que el docente tiene sobre los estudiantes en tanto miembros de un grupo social guía sus propuestas de intervención pedagógica es fundamento de nuestros trabajos previos (Brusilovsky: 1992),¹⁶ y vuelve a ser confirmada en las diversas etapas de nuestras investigaciones sobre “las pedagogías del adulto” (Brusilovsky, 2005a y b, y

16 Nos referimos a la investigación vinculada con un proyecto de extensión universitaria en educación de adultos en el que se trabajó recuperando las representaciones sociales de los estudiantes universitarios que cumplían función de docentes de adultos.

2006). Probablemente los juicios sobre los estudiantes estén anclados¹⁷ en concepciones más amplias sobre ciertos atributos básicos, que “se recortan sobre un horizonte ideológico [...] sobre el trasfondo de alguna concepción del mundo” (Castorina [coord.], 2005: 218). Esta característica de las representaciones nos hizo afirmar en uno de nuestros primeros trabajos sobre los docentes para adultos, que

[...] si la población es considerada pobre, entrará en una red de significaciones vinculadas tanto con la descripción como con la explicación del fenómeno de la pobreza, como con propuestas de estrategias de intervención social y pedagógica que derivan de la concepción de pobreza adoptada (Brusilovsky, 1992: 18).

Los contenidos de las representaciones de los docentes sobre los estudiantes no parecen tener gran dispersión. Señala Jodelet (1993) que la focalización sobre determinados aspectos del objeto de representación está relacionada con los intereses e implicaciones del sujeto y con su necesidad de actuar. En nuestros casos, están focalizados en su situación social y, como segundo aspecto significativo, en su edad. Ambos tipos de respuesta suelen ser las primeras que emergen al preguntárseles “cómo caracterizaría a sus alumnos”.

Si bien hay coincidencia en utilizar esas variables para la caracterización de los estudiantes, el lenguaje utilizado da cuenta de cómo es “producido” simbólicamente el estudiante, y las categorías utilizadas ponen de manifiesto que las ideas tienen anclajes en diferentes marcos ideológicos.

“El lenguaje no es inocente”, señala Gimeno Sacristán:

17 “El anclaje enraíza las representaciones y su objeto en una red de significaciones que permite situarlas en relación con valores sociales y darles coherencia” (Jodelet, 1993: 56; traducción nuestra). Por el anclaje las representaciones se inscriben en un sistema de nociones, más allá de lo pensado conscientemente.

Los conceptos, argumentos, y discursos son herramientas que reflejan los contenidos de nuestro pensamiento, al tiempo que el lenguaje que utilizamos —por la carga semántica que contiene, el orden gramatical y coherencia sintáctica del mismo— condiciona las formas de pensar y las objetivaciones en las que se condensa [...]” (Gimeno, 2008: 17).

En efecto, si bien las condiciones de vida están en el centro de las representaciones sociales acerca de los estudiantes, las referencias pueden aludir a condiciones socioeconómicas (pobres, clase baja, sin recursos) y/o laborales (desocupados, con situación de inestabilidad, de precariedad) o a categorías formuladas en términos políticos, de relaciones de clase (clases subalternas, subjetividad subordinada). Estas diferentes formulaciones resultan significativas porque dan pistas sobre los diversos modos de pensar y sentir sobre esa realidad y brindan señales también acerca del anclaje de esa representación en un sistema ideológico más inclusivo, que es el que resulta explicativo de sus propuestas de intervención pedagógica. En efecto, las expresiones, las metáforas utilizadas por los docentes para describir y explicar cómo son los estudiantes y las razones de sus situaciones —su historia de vida y de educación, los factores que favorecen u obstaculizan su permanencia en la escuela— dan cuenta de su forma de entender la realidad social y educacional y permiten afirmar que su pensamiento tiene semejanza con alguno de los paradigmas —construidos recientemente o que persisten de algún pasado— para analizar y decidir acciones en relación con los sectores “populares”, con los pobres.

La interpretación del sentido implícito en los modos de nombrar a los sujetos y de los argumentos que se formulan para explicar las trayectorias educativas permite diferenciar a quienes hacen explícita referencia a una dimensión política, a relaciones de clase, a un colectivo ubicado en las relaciones de producción y de poder y los que, considerando a los estudian-

tes como personas individuales, sólo se refieren a ellos con ciertas características cognitivas, económicas o actitudinales.

La consideración como sujetos colectivos coloca en un plano significativo la dimensión social y política de los atributos asignados. La posibilidad que tienen algunos profesores de contemplar variables externas a la voluntad o habilidad individual de los estudiantes, que explican su situación de vida en general, así como los condicionamientos objetivos que afectan su desempeño escolar, da como resultado una complejización de los análisis sociales y educativos. Los entrevistados utilizan, con mayor o menor nivel de precisión, argumentaciones que se enfrentan, en parte, al discurso dominante, al dar cuenta de la existencia de un contexto que pone barreras a lo que otros consideran “desarrollo individual”, “movilidad social” y “progreso”. Esta caracterización, y las explicaciones dadas a los obstáculos en la educación, permiten reconstruir el paradigma implícito en ellas.

Las respuestas que tienen explícito sentido político refieren a los alumnos, ya sea en términos de sujetos de derechos sociales, de ciudadanía, ya sea refiriéndose a ellos en términos de clase social, con expresiones que indican un posicionamiento político, basado en una lectura clasista de la sociedad. Así, se incorporan expresiones tales como “clases subalternas”, “con capacidad o posibilidad de construir organización”, “resistencia”, “participación”, “conciencia social”, “de clase”, “reconocimiento de situación de explotación” o incluyendo referencias a la “subjetividad subordinada”. Algunas respuestas que obtuvimos en nuestra investigación indican esta lectura crítica:

La escuela para adultos es el espacio institucional que permite ejercer el derecho a la educación. La escuela de adultos sirve para compensar, para que los alumnos obtengan lo que la sociedad les debe.

[...] y centralmente estoy pensado en términos también de la posibilidad de un sujeto político en el sentido de un sujeto solidario,

autónomo, capaz de poder pensarse en términos colectivos y no individuales. [...] nosotros decimos “sujetos políticos, autónomos, reflexivos y participativos” [...]

Otro tipo de respuesta es la que se formula en un lenguaje que alude a aspectos evidentes de las condiciones sociales, económicas y laborales, sin poner en juego explicaciones que refieran a procesos estructurales o históricos.

Y, me parece que son preponderantemente clase media baja, no los conozco bien [...] y algunos tienen inconvenientes económicos me parece, como que les cuesta venir [...]

La gran mayoría pertenece a sectores socioeconómicos de ingresos bajos o medios... trabajadores de la construcción (albañiles, pintores), de servicios públicos (policías, enfermeros), empleadas domésticas, cuentapropistas, de transporte (choferes).

Los diferentes anclajes se evidencian, también, cuando se señalan condiciones que pueden favorecer u obstaculizar los procesos de aprendizaje o las razones que dieron lugar a las trayectorias educativas.

El contenido de la representación de las historias de los estudiantes con problemas escolares puede focalizarse sobre las condiciones subjetivas individuales o, por el contrario, el abandono o interrupción de los estudios puede verse como resultado de procesos vinculados a las condiciones sociales, estructurales, históricas, así como a las del sistema de educación. Se estructuran así dos tipos de representaciones: unas que atribuyen a causas individuales la situación de vida de los estudiantes y otras que, por el contrario, las entienden como resultado de una estructura social injusta; ambas revelan diferentes posicionamientos que, al relacionarse con las estrategias pedagógicas, dan coherencia a los tipos de orientaciones construidos.

Objetamos los conceptos de éxito o fracaso como factores causales de deserción y destacamos especialmente que ésta debería entenderse como parte de un esquema de interacción entre los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos, la interacción con el régimen de trabajo escolar, y especialmente, incorporar a su análisis los niveles socioeconómicos de la población (director).

Quienes ponen atención a lo que denominamos “procesos de producción de problemas de educación”, aluden a la producción y reproducción de una situación en función de las condiciones históricas y estructurales, sin neutralizarlas u obviarlas, y cuestionan la naturalización del llamado fracaso escolar. Al afirmar que esta situación emerge “de factores histórico-concretos y que la evitabilidad de las carencias humanas depende en buena medida de las transformaciones de esas condiciones” (Murillo, 2007: s/p),¹⁸ este posicionamiento evidencia preocupación por las condiciones y responsabilidades sociales y estatales que impactan de modo directo o indirecto en la generación de pobreza y de los problemas de escolaridad vinculados con ella.

Esas interpretaciones contrastan con las posiciones que, ante los obstáculos que se encuentran en la escuela y en la vida, enfatizan explicaciones centradas en la responsabilidad individual, en características de la personalidad de los individuos o del grupo de pertenencia inmediato de los estudiantes.

Los chicos no tienen un referente adulto. No están la mamá y el papá. Las mamás andan por ahí, son prostitutas. Los papás son drogadictos. Estos chicos no tienen un referente, y es lógico, no tienen ningún incentivo... faltan a la escuela, no estudian...

18 Tomamos la formulación “procesos de producción de...” del texto de referencia. En él la autora se refiere a la pobreza. Adoptamos la formulación para referirnos tanto a los procesos de producción de pobreza como a las condiciones del sistema de educación —tanto las políticas como las intraescolares— que afectan las posibilidades de igualdad educacional.

En estas opiniones, donde el estudiante o su grupo de pertenencia familiar son vistos como los principales responsables de su situación de vida, es posible reconocer la vigencia, en el sentido común, del discurso liberal, que al mismo tiempo que declara la existencia de igualdad de oportunidades para todos, establece que el mérito, el esfuerzo y la capacidad son las características que diferencian a los mejores de los peores y, a la vez, explica los distintos recorridos que se hacen en la vida. Estas últimas argumentaciones, bajo la apariencia de desigualdades subjetivas y la consideración de que la responsabilidad central por cada persona es individual o bien de su grupo inmediato familiar, tienen, nítidamente, un efecto justificador de las desigualdades sociales.

Los planteos que enfatizan estos aspectos, tributarios del pensamiento sociológico liberal y conservador dominante y —en estos últimos años— neoliberal, entienden a los sujetos como individuos libres y racionales para elegir sus destinos y responsables de las consecuencias de sus elecciones.

En síntesis, en estos modos de construcción de los estudiantes como objeto de representación social “ya sea en los atributos asignados como en las razones con las que se explican sus historias de vida y de educación” cabe señalar dos enfoques básicos que son el anclaje ideológico: en una parte de los profesores el sentido común tiene semejanza con la teoría de la acción racional, que piensa en un sujeto abstracto que actúa incondicionado:

Esta concepción estrecha, economicista, de la “racionalidad” de las prácticas, ignora la historia individual y colectiva de los agentes a través de la cual las estructuras de preferencia que los habitan son constituidas en una compleja dialéctica temporal con las estructuras objetivas que los produjeron y que ellos tienden a reproducir (Bourdieu y Waquant, 2005: 163).

En su nota publicada en *Le Monde* titulada “Esencia del neoliberalismo”, Bourdieu subraya:

Esta teoría tutelar es una pura ficción matemática basada, desde su mismo origen, en una formidable abstracción, que, en nombre de una concepción tan estrecha como estricta de la racionalidad, identificada con la racionalidad individual, consiste en poner entre paréntesis las condiciones económicas y sociales respecto a las normas racionales y de las estructuras económicas y sociales que son la condición de su ejercicio (1998, 8 de diciembre).

Otros docentes, desde una perspectiva crítica, reconocen al sujeto, sus prácticas y experiencias, condicionados por una estructura sociohistórica, política y económica con la cual tienen un vínculo dialéctico.

El otro aspecto de los estudiantes que emerge como central es que los alumnos de las escuelas para adultos ya no son personas adultas. Si las representaciones se constituyen en determinadas condiciones sociales, especialmente en momentos de conflictos o crisis a los efectos de disponer de recursos cognitivos y valorativos que faciliten comprender y actuar en situaciones nuevas, complejas, no es sorprendente que la edad sea mencionada frecuentemente como una de las características de los estudiantes. La repetida respuesta en términos de edad es resultado del registro que hacen los docentes de los cambios en la población escolar que históricamente ingresó a esas escuelas. La razón de esta preocupación se centra en las consecuencias institucionales de la inclusión de esos adolescentes y jóvenes y en la necesidad de adoptar formas de trabajo en el aula que no siempre responden a los modelos aprendidos por los profesores.

El otro problema es que son chicos más chiquitos, o sea no son adultos-adultos, son chicos de 16 o 17 años; entonces se van a encontrar con gente de 30 años y de hasta 50 o 60 años. Es una cuestión bastante compleja la del CENS, porque encontrás una población de alumnos muy diversa y vos tomás lo que viste en la formación pedagógica, la formación de educación dentro de la

carrera “didáctica y demás” y decís: “la diversidad es importante”, pero a veces es una diversidad que tiene resultados negativos, porque hay personas que han dejado por diversas cuestiones el secundario pero que son personas leídas, que leen el diario, que están actualizadas; entonces es como muy complejo.

Esa realidad lleva a construir la representación comparando a adolescentes y adultos en función de atributos vinculados con sus características cognitivas, con la experiencia y conocimientos previos y con atributos de personalidad que afectan al aprendizaje. Los profesores no sólo señalan atributos de los estudiantes sino que los juzgan y califican. Es precisamente el tipo de juicio que se abre sobre esas características lo que permite una aproximación a la concepción más general en la que están anclados.

Si bien se asignan a los adolescentes atributos positivos como mayor flexibilidad o rapidez para el aprendizaje, las características atribuidas a los mayores son las actitudes positivas hacia el aprendizaje: tienen un interés, compromiso, empeño, voluntad por aprender que favorece el trabajo escolar. Se destaca, asimismo, que tienen claro el objetivo por el cual asisten a la escuela y su necesidad de lograr la titulación en el nivel.

Y el compromiso. El compromiso del adulto está a años luz del adolescente. El adolescente va y a veces ni sabe por qué, en cambio el compromiso del adulto es otro: tiene que laburar, tiene una familia y además va a la escuela y es un compromiso.

—Y eso ¿cómo repercute en el aprendizaje?

—Se dedican, se ocupan, faltan y preguntan, se buscan el material, le buscan la vuelta, tratan de entender. Como sea, lo tienen que comprender. No es que “lo estudio de memoria y ya está”. Ellos lo tienen que comprender y les preocupa no comprenderlo. Para ellos es muy importante entender lo que vos les estás diciendo.

La representación del adulto tiene aspectos contradictorios ya que, si bien se valoran sus características de personalidad, se señalan obstáculos centrados en lo que algunos consideran limitaciones cognitivas: la lentitud para resolver problemas, para comprender, la falta de hábitos de estudio o de lectura, condiciones que son consecuencia de que dejaron hace tiempo de estudiar, y que exigen ritmos más lentos para la enseñanza.

Te tocan aquellas señoras y señores que tienen 40 o 50 años, que dejaron de estudiar hace mucho el primario, en su provincia natal, con apenas conocimientos de lectura y escritura, pero bajo también les cuesta mucho entender [...] porque les cuesta escribir [...] pero les ponen ganas, quieren aprender, quieren superarse.

[...] no tienen hábitos de estudio, [tienen] inconvenientes para comprender e interpretar textos, además de falta de tiempo para estudiar cuando trabajan. En general baja autoestima. Como positivo se puede destacar su enorme perseverancia, gran sacrificio y voluntad, muy entusiastas.

A nuestro entender, estos rasgos, juzgados unos como obstaculizadores y otros como positivos, son anverso y reverso de una misma concepción del trabajo escolar. Ambos tipos de respuestas parecen corresponder a un enfoque pedagógico en el que el ritmo, contenidos y modo de trabajo están pautados por los docentes y por el currículo prescrito. Las actitudes, las motivaciones señaladas se acercan al modelo de estudiante deseado, al “buen alumno” demandado y legitimado por la enseñanza directiva y jerárquica.

Esta concepción no es ajena a lo que se señala en estudios nacionales y de otros países como el perfil del buen alumno de escuelas a las que asisten niños de familias pobres. En una investigación francesa sobre los estudiantes como objeto de representación, hay conclusiones que marcan la relación entre dos “modelos” de buenos alumnos en escuelas con estudiantes de diferentes clases sociales:

[...] el buen alumno a la vez inteligente, dinámico, con buena expresión y con sociabilidad agradable, sería a menudo de medio social favorecido y evocaría el modelo todavía vivo de la escuela de “élite”, basada en la ideología de los dones y de la brillantez. El alumno aplicado, disciplinado, perseverante, consciente, sería el prototipo del buen alumno de los medios sociales culturalmente menos favorecidos, que remite a una concepción de escuela “meritocrática” (Gilly, 1993: 378, 379, traducción nuestra).

Los rasgos de personalidad valorizados están menos vinculados con la posibilidad de acumular capital cultural significativo y de creación de condiciones de justicia curricular, y más cercanos a la constitución de un sujeto disciplinado, dispuesto a ser receptivo.

Desde lo que consideramos otra perspectiva pedagógica, se asignan a los adultos atributos positivamente valorados tales como sus conocimientos previos, resultado de su experiencia de vida; y su información sobre la realidad económica y política. La posibilidad de recuperarlos en el aula favorece el avance en la construcción de conocimiento:

No es lo mismo trabajar con personas de treinta años que con personas de veinte y además hay todo un bagaje que trae la gente que tiene 30, 35, 40 que el chico de dieciocho no tiene. Bagaje que uno puede explotar en el proceso. Es más enriquecedor el trabajo con adultos más adultos.

Esta evaluación de los adultos implica el reconocimiento del valor de su saber, de su cultura cotidiana. En este enfoque puede incluirse, también, la preocupación de algunos docentes por actitudes de los estudiantes que responden a un modelo escolar tradicional (dependencia respecto del docente, preocupación por la nota más que por el aprendizaje, por ejemplo), que son señaladas, en algunos casos, como una dificultad para la institucionalización de una modalidad de trabajo escolar que responda a una orientación pedagógica crítica.

Frente a la evaluación positiva de la experiencia de los adultos, los más jóvenes se definen, en muchos casos, por la carencia de experiencia y con actitudes asociadas a la obligación y, en algunos casos, al desinterés, condiciones que aparecen como obstáculos al desarrollo previsto del programa. Se les asignan características cercanas a las que utilizan la mayoría de los medios de comunicación social y a las expresiones estereotipadas que circulan sobre los adolescentes: son desinteresados, molestos, agresivos, concurren a la escuela pero no les interesa estudiar o sus presencias son discontinuas, etc. Se los describe como si fueran un grupo homogéneo. De este modo, los adolescentes que, pese a los prejuicios estigmatizadores se reinsertan en la escuela, se convierten, para parte de los docentes, en invasores de una escuela para adultos en la que el estudiante “tipo”, histórico, era un sujeto gratificante, que respondía al modelo de alumno deseable: interesado, esforzado, acrítico, agradecido al docente. Se señalan, asimismo, razones vinculadas a la mala formación previa de los jóvenes: “Los problemas principales son las grandes dificultades de lectoescritura y no saben razonar lógicamente”.

Si bien la homogeneización descalificatoria no es hecha por todos los docentes, la confrontación de los adultos con los adolescentes coloca a los primeros en una situación de alumnos más deseados.

Y, porque por ahí el adulto estudia porque quiere y el adolescente está obligado [...]

Lo que es un adolescente que tiene otras prioridades, otras cosas. El adulto es como que toma conciencia, viene a lograr algo, a lograr un objetivo, y trata de cumplirlo, no porque quizás ame a la escuela, pero sí porque es consciente que necesita terminar la escuela. El adolescente es más heterogéneo porque hay algunos que sí les interesa y los ves con ganas, pero hay otra parte que no. Hay otra parte que va para ocupar un lugar, hay chicos que uno los ve y hasta pareciera que repiten a propósito, porque uno les da mil oportunidades y no, a veces

parece como que pudiera interpretarse, como un no querer crecer, como querer seguir en la escuela un tiempo más, y es distinto [...]

Esta visión estigmatizadora de los adolescentes no tiene origen, solamente, en los intercambios escolares. Si bien la figura del “buen alumno” es el modelo desde el cual se rechaza a los que “no dejan trabajar en clase”, estas apreciaciones reflejan una representación sobre estos chicos y chicas que se construye y circula más allá del marco escolar. Señala Elena Duro:

Urge salirse de la estigmatización a la que suele echarse mano al referirse a los adolescentes. A modo de ejemplo lo sintetizamos con las siguientes palabras: desinterés, problema, crisis, apatía, rebeldía, violencia, desobediencia. Para el sector más castigado, encontramos duplas discrecionales por pertenencia social y es así que adolescentes chorros, adolescentes violentos y otras expresiones reducidas a la robusta pareja “pobreza-adolescencia” recaen con dura fuerza sobre ellos ocasionándoles —ante determinadas circunstancias y entre otros efectos negativos— violaciones a sus derechos básicos. Es allí donde las víctimas se convierten, para un sector del mundo adulto, en victimarios (Duro, 1985: 28).¹⁹

Los menores de las escuelas para jóvenes y adultos reúnen estas dos características: son adolescentes y pobres.

En relación con los rasgos atribuidos a los estudiantes jóvenes nos parece interesante destacar no sólo los presentes, sino los ausentes. Hay dos ausencias —importantes, a nuestro entender— que podrían formularse desde una representación con un anclaje ideológico diferente: el derecho a la educación de esos jóvenes y la inadecuación de la escuela a sus necesidades no suelen señalarse. Esta es una dimensión a ser considerada en la enunciación de criterios para el análisis de las

¹⁹ Según el texto de referencia, Elena Duro es oficial de educación de UNICEF en la oficina argentina.

representaciones: su condición de sujeto de derecho no suele aparecer en muchos docentes que refieren a los estudiantes como sujetos individuales, con características de personalidad que los hace poco deseables como alumnos de las escuelas para adultos.

Si bien no puede hablarse de infancia y adolescencia en singular porque los modos de ser niño o adolescente dependen de la clase social, de la situación histórica, del contexto social, señala Gimeno Sacristán (2003) que actualmente el ser menor está asociado a la escolaridad: “ser alumno se nos presenta como equivalente a ser menor, que está en la *infancia*” (Gimeno Sacristán, 2003: 25). Pero la escuela para adultos rompe, en diversos aspectos, esta asociación: ya no es, en la representación de parte de los docentes, el menor sino el mayor el sujeto educativo deseado y valorado. Los adolescentes son los considerados indeseables por parte de algunos docentes, sin que se haga referencia a su situación de sujetos expropiados de sus derechos ni a la prolongación de la escolaridad, un principio que cada vez más se plantea como necesario. Paradójicamente, el definido en declaraciones de derechos universales como el sujeto necesario de la educación, es rechazado y descalificado por la no coincidencia entre el modelo deseado y el real.

Este desajuste no es planteado a la inversa. La duda sobre el desajuste recíproco de expectativas, sobre la responsabilidad de la escuela, de la práctica de los docentes en el desinterés de los adolescentes, no es mencionado por quienes desean alumnos distintos. Este no es sólo un problema de representación de los estudiantes de las escuelas de adultos. Señala Lewcowicz (2004: 33) que ésta es

[...] una queja que se deja escuchar, con regularidad sintomática, entre maestros y profesores de escuela, colegios y universidades. Los docentes dicen que los estudiantes no saben leer ni escribir, que son indisciplinados, que no participan en clase, que son impertinentes y maleducados, que no tienen “nivel”. En definitiva, que carecen de

las operaciones lógicas y subjetivas para habitar la situación de aula. Así caracterizados, los alumnos no cuentan con las habilidades con que, según la suposición del docente, deberían contar.

Y agrega que si bien esa queja es vieja, en este momento resulta mucho más expresiva y es un síntoma que revela el desajuste significativo entre las subjetividades esperadas y las de los estudiantes reales. Parece necesario atender esta ausencia de atención a las reacciones de resistencia de la cultura de adolescentes en general, y de los pobres en especial, a una realidad que se les impone sin que pueda despertarles confianza la propuesta de que la escuela cambiará sus condiciones de vida.

SEGUNDA PARTE

**Las “pedagogías del adulto”:
concepciones pedagógicas de
los docentes**

CAPÍTULO 3

Cómo se construyeron las orientaciones

Hace muchos años, a fines de la década de 1969 y comienzos de la del setenta, Oscar Varsavsky —matemático y hombre preocupado por la políticas públicas— señalaba que los sectores progresistas solemos discutir cómo hacer para tomar el poder, pero que lo que no tenemos tan claro es qué hacer si tenemos el poder.²⁰ Por eso, recuperar experiencias con franco sentido político democrático al interior del sistema de educación para sistematizarlas y multiplicarlas, así como identificar modos de acción que caracterizan al conservadurismo dominante en las últimas décadas —para intentar revertirlas— nos parece una necesidad, si de verdad queremos

20 Oscar Varsavsky lideraba intelectualmente el Centro de Planificación Matemática (CPM), creado a fines de la década de 1960, después de que las universidades nacionales fueron intervenidas por el golpe militar de junio de 1966, tras la Noche de los Bastones Largos (29 de julio de 1966) en que la policía de la dictadura reprimió a estudiantes y docentes, especialmente de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad de Buenos Aires. El CPM estaba integrado, en general, por jóvenes profesionales, parte de ellos renunciantes de la Universidad de Buenos Aires, como protesta ante la intervención. Era un grupo preocupado por construir un pensamiento crítico con alternativas políticas para diversos campos, que trabajaba en forma voluntaria. La problemática de poder disponer de propuestas sistematizadas para un Proyecto Nacional atravesaba todos los grupos de trabajo: educación, participación, trabajo, relaciones sociales. Silvia Brusilovsky —una de las autoras de este libro— participó en el grupo que trabajaba sobre educación. Este grupo está registrado en Varsavsky (1971), *Proyectos nacionales. Planteos y estudios de viabilidad*, Buenos Aires, Ediciones Periferia S.R.L.

que los cambios sucedan en la realidad y no sólo se enuncien en los documentos.

El énfasis que hemos puesto en la mirada de los docentes nos parece necesario dado que —como coinciden en señalar diversos autores— la percepción contribuye a la construcción de la realidad. En efecto, las ideas que se tienen acerca de los estudiantes tienden a incidir en las decisiones pedagógicas e institucionales, y no sólo a nivel de la enunciación de los criterios que orientan y fundamentan la práctica sino, también, en una variedad de respuestas cotidianas más relacionadas con la cultura escolar que con lo explícito.

Los dos interrogantes centrales a los que intentamos responder en nuestra investigación a partir de las opiniones de los docentes, fueron:

- ¿Cuáles son las representaciones que tienen directivos y docentes de educación media de adultos de sus estudiantes, de la práctica docente, de la organización escolar y de la enseñanza, que constituyen “tipos” es decir, configuraciones de significados que se articulan de modo relativamente estable?
- ¿Cuál es el sentido político-pedagógico relativo a la educación de jóvenes y adultos que se pone de manifiesto en esos “tipos,” que se sostienen y llevan a la práctica en las escuelas de nivel medio para adultos?

Las respuestas dadas a estos interrogantes dieron lugar a la construcción de una tipología de orientaciones del trabajo escolar con jóvenes y adultos. Identificamos modalidades que indican la construcción, en las escuelas y en la relación con las organizaciones populares, de una concepción que no sólo plantea una crítica a la realidad dominante, sino esfuerzos por llevar a la práctica una propuesta teórica, política y metodológicamente crítica, contrahegemónica. Encontramos otras cuyo

sentido político es opuesto a los anteriores, ya que reproducen las acciones tradicionales sobre los pobres, ya sea las de asistencia o bien las orientadas a ejercer su control moral y social. Como señala Apple:

[...] la esfera cultural no es un mero reflejo de las prácticas económicas, sino que la influencia, el reflejo o determinación están mediatizadas por formas de acción humana [...] mediatizada por las actividades, contradicciones y relaciones específicas que se dan entre los hombres y mujeres reales como nosotros (Apple, 1986: 15).

Por eso, al analizar políticamente las orientaciones de la educación de adultos se pone de manifiesto el papel que pueden cumplir los docentes en la construcción de hegemonía o de contrahegemonía.²¹

La escuela es un importante aparato de hegemonía que realiza, en forma variable según las coyunturas sociohistóricas, una tarea cultural y moral de construcción del consenso de la población, ajustando conflictivamente el discurso de las prácticas a los requerimientos del sistema económico, político y cultural.

Este concepto permite analizar las funciones de la escuela como parte de las instituciones culturales en la sociedad. Paoli (1984), analizando la definición gramsciana de hegemonía señala que este concepto refiere a:

[...] un sistema político-cultural de clase que tiende a cohesionar cada vez más orgánicamente a determinados contingentes humanos y a imponerle sus finalidades sociales, sus formas ideales de organización político-económica, y por ello mismo, se estructura como un sistema de dirección y dominio. La hegemonía sólo puede existir y desarrollarse

21 A partir de la década de 1980 distintos teóricos de la educación —M. Apple, H. Giroux, S. Aronowitz, P. McLaren, M. Fernández Enguita— rescataron este posicionamiento, que permite superar lo que Fernández Enguita considera que fueron lecturas mecánicas de los planteos reproductivistas.

en tanto existe un aparato de hegemonía bien organizado, que genera un conjunto institucional y un proceso de transformaciones culturales adecuadas a las necesidades sociales (Paoli, 1984: 28).

Implica un conjunto de prácticas, significados y valores en relación con la totalidad de la vida, que se experimentan y confirman en la práctica (Williams, 1980).

Pero este proceso no se da de modo pasivo, sino que (la hegemonía) “debe ser permanentemente renovada, recreada, defendida, modificada” (Williams, 1980: 134). Asimismo, es continuamente resistida, limitada, alterada. Por ello se incorporan los conceptos de contrahegemonía y hegemonía alternativa, y si bien es siempre dominante, nunca lo es de manera absoluta.

¿Qué consecuencias político pedagógicas tiene concebir la escuela y la práctica docente desde esta perspectiva?

Entender la escuela como aparato de hegemonía implica pensarla como una institución atravesada por relaciones de poder y con la capacidad de legitimación de determinados modos de pensar, sentir, conocer y hacer y de construcción de consensos colectivos que pueden ser disputados. También adquiere un valor central la presencia de la contrahegemonía, es decir, la posibilidad de la disputa de las representaciones dominantes del mundo que se transmiten en ella, de las prácticas institucionales que se promueven, de los saberes que se plantean como legítimos. Disputa que abre el espacio para la construcción de alternativas. Los sujetos aparecen activos, adhiriendo a un proyecto, no ya como seres pasivos a quienes se les impone la ideología dominante.

Esta posición permite que los educadores, reconociendo los límites y los condicionamientos objetivos de su práctica, puedan construir espacios de intervención creadora, de oposición a lo dominante.

En América Latina, Paulo Freire se posiciona en educación de adultos sobre esta discusión, a partir de la comprensión de la historia como posibilidad, la cual

[...] descarta un futuro predeterminado, [que] no niega sin embargo el papel de los factores condicionantes a que estamos sometidos, hombres y mujeres. Al negar la historia como juego de destinos seguros, como dato dado, al oponerse al futuro como algo inexorable [...] se reconoce la importancia de la decisión como acto que implica ruptura, la importancia de la conciencia y la subjetividad, de la intervención crítica de los seres humanos en la reconstrucción del mundo (Freire, 1999: 108).

En este sentido, afirma que “al lado de la tarea reproductora que indiscutiblemente tiene la educación, hay otra que es la de contradecir aquélla. La tarea que nos cabe a los progresistas es esa, y no cruzarnos de brazos en actitud fatalista” (Freire, 1999: 109).

Partiendo de este enfoque teórico, agrupamos las orientaciones considerando el sentido político-pedagógico dominante en cada una, en las siguientes categorías:

Orientaciones críticas

- centrada en la práctica crítica
- centrada en la puesta en circulación de conocimiento crítico

Orientación liberal clásica

- centrada en la puesta en circulación del conocimiento prescripto

Orientaciones conservadoras

- centrada en la atención a la persona
- centrada en la moralización y el disciplinamiento

La clasificación que hacemos procura dar cuenta de que estos constructos tienen continuidad con históricas formas de tra-

bajo educativo y social con sectores populares. Considerar los sentidos políticos de la educación de jóvenes y adultos —en realidad, de la educación en general— no es cuestión menor. Coincidimos con Connell cuando opina que una educación que privilegia a unos sobre otros, es una educación corrupta:

La calidad moral de la educación se ve afectada inevitablemente por el carácter moral de las instituciones educativas. Si el sistema educativo trata injustamente a algunos de sus alumnos, no son éstos los únicos que lo padecen. *La calidad de la educación de todos los demás se degrada* (Connell: 22; resaltado en el original).

Consideramos que la profundización del conocimiento de estas concepciones tiene efectos en la teoría pedagógica y en diversas dimensiones de las políticas y prácticas escolares. En la teoría, dado que proveen información sobre dimensiones significativas de la relación entre prácticas escolares y concepciones político-pedagógicas y porque contribuyen, asimismo, a intentar la construcción de una teoría de la educación escolar de adultos que sólo existe en forma escasa y fragmentaria.

En relación con el efecto de estas orientaciones en el campo de la práctica, las consideramos relevantes para definir políticas de formación de docentes, y para la revisión del trabajo escolar cotidiano. Si —como señalamos antes— la bibliografía sobre la educación escolar para adultos es exigua e insuficiente, esta situación se agudiza aún más en lo referido a sus docentes y refleja, asimismo, la poca atención de las políticas públicas a sus problemas. “La formación de educadores de adultos constituye un ámbito marginal que está lejos de constituirse como un subsistema de formación” (Messina, 2005: 71);²² y no sólo es escaso en ofertas sino que, además,

22 Graciela Messina es especialista en educación de adultos, argentina, residente en México. El trabajo de referencia es resultado de una investigación realizada en América Latina y fue escrito por encargo del Centro Regional de Educación Fundamental de América Latina (CREFAL), nombre inicial del actual Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

mantiene circuitos sin relación entre las formaciones inicial y continua. Nuestro país no escapa a esta situación generalizada en América Latina. Pensar en modificar la formación de docentes requiere tanto facilitarles el acceso a información especializada como construir con ellos nuevas forma de trabajo profesional. La posibilidad de que ese proceso resulte efectivo para la práctica depende de la relación entre sus concepciones sobre la educación de los adultos y los conocimientos que se pongan en circulación.

En los capítulos que siguen nos referiremos a estas orientaciones, ya que la información recogida en diversas etapas de trabajo indica que constituyen las principales concepciones político-pedagógicas que sostienen los docentes en las escuelas de nivel medio para adultos. Reiteramos que:

[...] no procuramos construir tipos ideales. Estos constructos no son definitivos ni tienen límites estrictos; no se trata de un esquema cerrado sino que emergen de los casos estudiados y los proponemos como categorías con valor heurístico que permitan orientar el análisis de propuestas y prácticas que se desarrollan en las instituciones y de sus posibles efectos (Brusilovsky 2006: 18).²³

Los aspectos de la práctica que resultaron relevantes y coherentes con las ideas sobre los estudiantes son: la función asignada a la escuela; el tipo de relación que prima entre los miembros de la institución y en la relación docente-alumno; y el lugar asignado al conocimiento.

En el desarrollo de cada orientación mantenemos una cierta estructura que considera las dimensiones que se tomaron en consideración para la construcción de la tipología:

23 Si bien reconocemos que en la realidad son excepcionales los casos puros, la presentación de cada orientación se hace —tanto en el libro anterior, en el que le dedicamos un capítulo, como en éste— indicando el conjunto de rasgos que darían lo que podríamos llamar el “caso puro”, a los efectos de dejar claras las notas centrales que permiten la clasificación de cada uno de ellos.

Atributos asignados a los estudiantes. Refiere tanto a los modos de “nombrar” las características que se atribuyen a los estudiantes y la subjetividad que se les asigna como a los argumentos que se dan para explicar su situación.

Función asignada a la escuela. Investiga las ideas de los docentes respecto de las responsabilidades de la escuela —sus objetivos y prioridades— en relación con la formación de los estudiantes que asisten a ella.

Relaciones que se priorizan en la institución. Considera, especialmente, los modos de relación que se construyen entre docentes y estudiantes. En algunos casos se hace también referencia a las relaciones entre los estudiantes y a vinculaciones de la institución o partes de ella con organizaciones externas (barriales, productivas, políticas) porque son parte de lo señalado espontáneamente por los entrevistados como nexos significativos.

Lugar del conocimiento. Se toman en cuenta tanto aspectos cuantitativos —ya que algunos señalan la necesidad de reducir la información que debe ponerse en circulación— como la concepción que se tiene del conocimiento y el tipo de conocimiento priorizado.

En los capítulos sobre las orientaciones se incluyen las características de cada una de sus dimensiones y se incorporan fragmentos de entrevistas. Intercalar las reflexiones de los docentes tiene dos propósitos: por una parte, proporcionarle al lector información directa sobre la diversidad de opiniones de los actores del sistema y ejemplificar a qué nos referimos con nuestras reflexiones —que emergieron precisamente de esas opiniones—. Al dar testimonio de los conceptos utilizados por docentes y directivos de educación de adultos los diferenciamos de los conceptos analíticos que construimos o con los que los analizamos. Este proceso nos permite identificar la rela-

ción entre los posicionamientos sociopolíticos de los que dan cuenta estas opiniones y las concepciones que, a lo largo de la historia y no sólo en nuestro país, se construyeron y llevaron a cabo en la educación de sectores populares. De este modo, podemos hacer una revisión crítica de tendencias actuales que tienen ya historia y, lo que más nos importa, nos da base para la lectura crítica de políticas públicas, procesos de formación de docentes y prácticas escolares en educación de jóvenes y adultos. Esta conceptualización facilita, asimismo, realizar diagnósticos y fundamentar propuestas que contribuyan a revertir la tendencia muchas veces excluyente y estigmatizadora de las prácticas escolares en educación de jóvenes y adultos.

Estas orientaciones que adoptan las personas no son construcciones individuales, autónomas, referidas sólo al trabajo escolar, sino que comparten elementos que tienen continuidad con una racionalidad política que excede los límites de la escuela y que denota la concepción sobre la pobreza y los pobres, sobre las razones de “triumfos” o “fracasos” de personas y grupos, y sobre las intervenciones necesarias para cambiar las condiciones sociales o para intervenir ya sea con estímulos o punitivos sobre las personas.

Cuando completamos la redacción de los capítulos respectivos, constatamos que su desarrollo quedaba desigual, tanto en su mera extensión como en la complejidad de los aspectos considerados, lo que de algún modo, acostumbrados a cierta uniformidad común a las visiones “neutrales”, nos hizo “ruido”: nos pareció que el libro estaba desequilibrado. Sin embargo resolvimos dejarlo así, respetando el espíritu de su redacción original. De cualquier modo, tenemos una duda que transmitimos a nuestros lectores: no sabemos si esas diferencias —que privilegian cuantitativa y cualitativamente el análisis de las orientaciones que responden a concepciones político-pedagógicas críticas— son resultado de nuestro mayor entusiasmo con esas respuestas y con nuestro deseo de poner en circulación enfoques de trabajo que puedan “inspirar” a

otros colegas, o si resultan de las propias características de las orientaciones, que son más complejas, menos lineales que las tradicionales.

La reconstrucción y difusión de las posiciones teórico-prácticas críticas nos parecen necesarias como registro de un componente central de la teoría pedagógica y del currículo que se establece en ciertas instituciones que avanzan en el desarrollo de proyectos integrales de escuela popular. Es probable, asimismo, que esas orientaciones aparezcan como más complejas, porque los docentes que las sostienen analizan con mayor nivel de complejidad y profundidad sus ideas y sus prácticas y ofrecen, así, “más tela”, más ideas para su desarrollo. Es probable que las diferencias entre los capítulos resulten de una combinación de ambos factores.

Para presentar las orientaciones partimos de la que plantea la necesidad de práctica crítica, para continuar con la que se centra en la distribución del conocimiento crítico. Se presenta a continuación la centrada en la circulación del currículo prescrito para finalizar con las dos de carácter conservador. Como dijimos en otras oportunidades, empezamos por las tendencias críticas, que, aunque no sean las más difundidas, nos resultan más estimulantes, dada nuestra preocupación tanto por lo que **es** como por lo que **queremos que sea** y porque, con la prueba que dan de que otra educación es posible, nos despiertan —sin descuidar el realismo y la reflexión— el “optimismo de la voluntad”.

CAPÍTULO 4

Orientación centrada en la práctica crítica

—Empezamos a vincular la educación de adultos desde una perspectiva de educación popular, entendida como formadora de sujetos políticos que puedan transformar la realidad existente.

—Transformar, ¿en que sentido?

—En el sentido de cambiar las relaciones sociales injustas por otras más justas, ese es el objetivo. ¿Qué sujeto estamos construyendo?
¿Un sujeto trabajador que se inserte en esta sociedad? ¡No! Lo que nosotros decimos es: no queremos un sujeto trabajador, sino un trabajador que sea sujeto político que transforme, interpele y discuta esta sociedad que estamos viviendo.

PRESENTACIÓN

Cuando hablamos de una *orientación centrada en la práctica crítica* nos referimos a una transformación de los modos más frecuentes de trabajo escolar y a la opción por una orientación político-pedagógica popular en la escuela de adultos. El núcleo central de esta orientación —dado que es una forma escolar de la concepción de educación popular— es la no disociación de las prácticas pedagógicas y políticas. Diversos documentos escolares, producciones escritas y respuestas de

directivos y docentes²⁴ coinciden en la explícita referencia al objetivo político y a la planificación de estrategias de trabajo coherentes con ese propósito. Las categorías con las que se analiza la práctica refieren a ciertas cuestiones centrales: la participación en la transformación de la realidad, los conocimientos necesarios para una práctica social y política crítica y la necesidad de que la escuela articule con otras instituciones sociales o participe en actividades que tengan objetivos vinculados con un proyecto emancipador.²⁵

Su reconstrucción y difusión nos parecen necesarias como testimonio de la teoría pedagógica y del currículo que se establece en ciertas instituciones que avanzan en el desarrollo de proyectos integrales de escuela popular.

Esta postura se opone a lo que sucede en forma dominante en el sistema educativo. Los bachilleratos populares constituyen una tentativa de construcción de contrahegemonía, que implica no sólo resistencia y oposición a un modelo educativo establecido sino, a la vez, un intento deliberado de crear condiciones para generar nuevas ideas y creencias. Los docentes producen en la escuela condiciones para dar lugar a

24 Nos referimos a estas fuentes porque fueron las utilizadas para la construcción de la orientación.

25 El perfil que presentamos acá responde, centralmente, al tipo de las auto-diseñadas escuelas populares que forman parte de la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP). La CEIP nuclea a un conjunto de profesionales y estudiantes universitarios que crean escuelas y se desempeñan en ellas como docentes. Tienen ciertas características y problemáticas específicas por su situación legal y su forma organizativa, como cooperativas. Por lo tanto, la tipificación queda restringida a esta clase de escuelas, pero decidimos deliberadamente hacerlo, por el interés que a nuestro entender presenta esta concepción de trabajo, propia de escuelas vinculadas a movimientos populares (movimientos sociales, asociaciones barriales, empresas recuperadas). Por la dificultad para encontrar casos de escuelas públicas que respondan a este tipo de orientación no es factible, en este momento, establecer comparaciones con otras instituciones que desarrollen un enfoque de práctica crítica.

un proceso social vivido por los miembros de la institución, organizado sobre valores y prácticas alternativos a los dominantes (Williams, 1980).

Hay un sesgo gramsciano en esta idea de disputar con las formas instituidas habitualmente en las escuelas públicas y en la lucha por conservar autonomía para la autoorganización como un modo de “desarrollar en el propio seno de la sociedad burguesa las instituciones que reemplazarán el orden social dominante” (Thwaites Rey, 2007: 135).

En esta orientación a veces nos referimos a los entrevistados como, en otras ocasiones, a “la escuela”, porque la coherencia de los discursos de sus actores es muy alta de modo que la caracterización puede referir no sólo a concepciones de docentes sino a características institucionales.

ATRIBUTOS ASIGNADOS A LOS ESTUDIANTES

Tal como señalamos al presentar las dimensiones de las orientaciones, para reconstruir el contenido de la representación de los estudiantes aludiremos al tipo de subjetividad, a la forma en que se describen sus condiciones de existencia y de escolarización, y a las causas o a las condiciones de producción de su actual situación social, económica, educacional.

a) Modos de “nombrar” los atributos de los estudiantes y tipo de subjetividad asignada

La explícita referencia a las condiciones de clase social da cuenta de la vinculación de la situación de los estudiantes con las condiciones del contexto social y económico. Hay dos características centrales vinculadas con su condición de clase: la situación de subalternización y la consideración de que son sujetos políticos, es decir, que constituyen parte de un colectivo que puede ser actor central en un proceso de producción

de cambio en las relaciones de poder. Vinculada con esta clasificación básica aparece reiteradamente la caracterización de los sujetos como “destituidos”.²⁶ La referencia a la destitución alude a un proceso de desapropiación que afecta tanto al nivel material como simbólico de la vida y que es resultado de un proceso histórico, generador de desigualdad:

—Mencionás y escribís también frecuentemente la idea de destitución, sujetos destituidos. ¿Qué sentido le das a esa expresión?

—La destitución la veo en términos materiales, simbólicos y también de acción. Si hablo de condiciones materiales me refiero también al ejercicio de la acción de otro que coloca a los sujetos en condiciones de desigualdad y que coloca al otro en el afuera, como sin voz, no está institucionalizada la posibilidad de la voz y de la acción. [...] También me refiero a destituido en un sentido histórico, lo que pasó con movimientos sociales, de los setenta a ahora y en condiciones materiales de existencia y en lo simbólico.

El concepto de destitución está asociado con la lógica de la expulsión (Puget, 2004), con la situación de quienes, en determinado momento histórico, carecen de pertenencia a un lugar concreto y pueden pasar a ser objeto. Incluso la idea de “devolver la palabra” —expresión de uso frecuente (y muchas veces distorsionada) en educación popular— nos hace confirmar esta asociación. Según J. Puget “en casos de extrema violencia un sujeto o conjunto puede quedar reducido a un

26 En documentos sobre educación popular esta referencia a los sujetos en términos de destitución suele usarse frecuentemente. En un análisis que hicimos de experiencias de educación popular, escolar y no escolar (Brusilovsky, 2008), aparecían diversas designaciones vinculadas con la situación de destitución: destituidos de sus tierras, desterritorializados, pérdida de la condición de trabajadores protegidos, destituidos del acceso a servicios públicos, urbanos, básicos, de su derecho a la educación, de la posibilidad de estudiar, de un trato respetuoso por parte de representantes de instituciones de la comunidad (médicos, sacerdotes, docentes), etc.

estado de pura presencia, por lo cual es mirado sin ser visto” y agrega que “*el lenguaje y la ley* son categorías contingentes de la condición de humanidad” (destacado nuestro). En esta orientación las condiciones materiales y simbólicas de la vida de los estudiantes de las escuelas de adultos pueden adquirir este sentido: desocupación, inestabilidad laboral, pobreza. Las características de la vida política de los barrios —en muchos casos dominada por relaciones clientelares— definen una situación de expulsión social, económica, educativa y atentan tanto contra las condiciones de reproducción material como contra la posibilidad de construcción de pertenencia e identidad, lo que requiere, para revertirse, de la intervención sobre esa situación de sujetos expropiados de su pertenencia e identidad.

Las descripciones de las historias educativas indican, también, un aspecto de la representación de los estudiantes que se expresan en el uso de nuevas categorías descriptivas. Las formulaciones usadas tradicionalmente (desertores, repetidores), connotadas por el fracaso, son reemplazadas por expresiones que formulan el problema, pero sin asignación de un lugar de carencia o responsabilidad individual al sujeto: no son desertores o repetidores sino, por ejemplo, “migrantes” (de escuelas, de turnos), con “discontinuidad”, con variadas trayectorias educativas. Estas variaciones terminológicas merecen señalarse porque implican cambios cualitativos en la valoración de los fenómenos.

Un profesor de historia de una de estas escuelas plantea en una ponencia presentada en un congreso:

Otra de las problemáticas que debemos enfrentar todos los docentes que trabajamos con jóvenes-adultos es que la totalidad de los alumnos (en especial, en primer año) proceden de distintas trayectorias escolares. Algunos han transitado por las más diversas opciones que ofrece el sistema educativo: secundarios incompletos, escuelas públicas, parroquiales y hasta en algunos casos de gestión privada, tercer ciclo de la EGB, distintos sistemas educativos, provinciales o

nacionales, ya que parte del alumnado proviene de las provincias o de países latinoamericanos (Perú-Paraguay) (Dunan, 2007: s/p).

El intento de comprensión de la situación social y personal de los estudiantes se evidencia en la ausencia de estereotipos sobre los jóvenes y adultos. Si bien hay acuerdo en que lo que define a los estudiantes es la pertenencia a sectores subalternos, lo que da cuenta de su situación de existencia social y de su subjetividad, no hay una mirada homogeneizadora sino que se establecen diferenciaciones que resultan significativas. Tal como declara un director:

—Y en la práctica de aula ¿cómo lo tratan de llevar adelante?

—Bueno, ahí es un tema. Trabajar sobre la heterogeneidad, con la heterogeneidad de los estudiantes y de los profesores.

Y en otro documento presentado en un congreso por una docente entrevistada se señala, más precisamente:

Sujeto heterogéneo en tanto edad, experiencia escolar, condición social, posibilidades. Pero en todos los casos, sujeto migrante, periférico. Desde la CEIP²⁷ se considera necesario transformar ese sujeto y esa subjetividad en un sujeto donde lo migrante no sea condición constante de exclusión y donde la heterogeneidad sea condición de creación, de singularidad y de síntesis (Ampudia, 2007: s/p).

Esta heterogeneidad refiere a diversos aspectos de los estudiantes y da cuenta de la no mistificación de su subjetividad y de su cultura. Es indicador, asimismo, de que no se adopta una posición “basista”, que no se esencializa —idealizándolos— a los sujetos y a la cultura popular ignorando los efectos

27 CEIP. Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares. Véase nota 25.

de la cultura dominante sobre la subjetividad de los sectores populares, un aspecto que es importante subrayar porque ese desconocimiento se pone de manifiesto en juicios y prácticas de algunos educadores que se definen a sí mismos como “populares”. No se comparte esa caracterización ingenua, y si bien se reconoce que una fracción de los estudiantes que asisten a las escuelas son sujetos con conciencia de sus condiciones de existencia social y dispuestos a actuar para su transformación,²⁸ se reconoce que parte de ellos evidencian atributos vinculados con sometimiento, como resultado de los procesos de construcción de sentido común que pueden dar lugar al consentimiento de la dominación. Esta posición resulta coincidente con los planteos de Freire cuando señala que “cuanto más riguroso me vuelvo de mi práctica de conocer, tanto más respeto debo guardar, *por crítico*, con relación al saber ingenuo que debe ser superado por el saber producido *a través del ejercicio de la curiosidad epistemológica*” (Freire, 1999: 63, resaltado nuestro).

La heterogeneidad refiere, asimismo, a las expectativas de los estudiantes en relación con la escuela: se reconoce que son diversas y en muchos casos opuestas al modelo escolar que se intenta instituir. Las representaciones de los estudiantes sobre la escuela, resultado de experiencias en escuelas comunes, pueden obrar como obstáculo que debe ser superado para ir instituyendo un modelo escolar diferente:

Una de las características del público con el que trabajamos, se manifiesta mucho en cuál es la idea de escuela que traen; aparece la exigencia de ciertos rituales de los que a lo mejor uno trata de correrse pero que aparecen como aquello que esperan al entrar en una escuela. Lo hemos charlado; tiene que ver con la prueba, la

28 Cabe recordar que a estas escuelas se incorporan algunos estudiantes que forman parte de organizaciones en las que tienen militancia previa y otras personas que se acercan por diversos canales (familiares o amigos de estudiantes, vecinos del barrio, etc.).

nota, el lugar de la autoridad y de ejercicio del poder disciplinador del docente.

Una característica de los estudiantes que es necesario considerar es la autopercepción descalificatoria. Se identifica la baja autoestima de los estudiantes como uno de los problemas cuya resolución la escuela debería asumir porque constituye un obstáculo para el aprendizaje.

La discontinuidad del migrante es su condición marcada por la repitencia, el pasaje de un turno a otro, de una modalidad a otra, de un colegio a otro o tan solo las interrupciones. Una propuesta educativa que contemple esta situación de desigualdad necesita de una propuesta pedagógica donde la motivación [y] la autoestima ocupen un lugar central, donde la posibilidad sea una condición de la propuesta (Ampudia, 2007: s/p).

La relación que los adultos establecen con el conocimiento y con los docentes, su autonomía, su interés por el aprendizaje tiene también una lectura política: se interpreta en términos de apropiación o carencia de poder. La ausencia de interés por la apropiación de conocimientos, la búsqueda de pruebas externas de aprobación, la preocupación por la certificación más que por el aprendizaje son interpretadas como señales de subalternización, factible de ser superada en un proceso en el que los alumnos avancen en su posibilidad de participar en la construcción de la escuela como parte de la construcción de proyectos colectivos.

b) Explicaciones sobre la situación de los estudiantes

Las situaciones actuales de los estudiantes se explican en términos de lo que denominamos “procesos de producción de trayectorias educativas” y se formulan en términos de las condiciones histórico-sociales que construyen la vida de los estu-

diantes y que inciden en sus actuales posibilidades de aprendizaje. Tanto la repitencia y el abandono como la baja autoestima están asociados a la idea de destitución. No es una situación subjetiva que se explica sólo individualmente, como resultado de los fracasos (como en otras orientaciones), sino como parte de la desapropiación de que han sido objetos. Se reconoce que esa ausencia de voluntad de saber puede ser parte de la internalización de los límites que la sociedad de clases y los acontecimientos de la historia reciente imponen a esos sujetos.

La pobreza, las historias escolares de los estudiantes son analizadas, explícitamente, como producto de procesos de “producción de pobreza” (Álvarez Leguizamón, 2005) y de lo que denominamos “producción de abandono escolar”. En el análisis de esas condiciones se incluyen así tanto las del sistema económico y social como las del sistema educativo, a los efectos de diagnosticar los aspectos de la vida escolar que inciden sobre las posibilidades objetivas y las “disposiciones” (confianza, autoestima, deseo de estudiar) de los jóvenes y adultos que concurren a la escuela y que pueden estar bajo las posibilidades de control del proyecto de institucional de estas escuelas.

Objetamos los conceptos de éxito o fracaso como factores causales de deserción y destacamos, especialmente que ésta debería entenderse como parte de un esquema de interacción entre los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos, la interacción con el régimen de trabajo escolar, y especialmente, incorporar a su análisis los niveles socioeconómicos de la población (Elisalde, s/f: s/p).

Retomamos acá deliberadamente la expresión “*producción de*” para referirnos a cómo se explica la situación de los alumnos porque en esta orientación el cuestionamiento a la naturalización de las situaciones de pobreza y de dificultades escolares hace explícito que ellas “son emergentes de factores histórico-concretos y que la inevitabilidad de las carencias hu-

manas depende en buena medida de las transformaciones de esas condiciones” (Murillo, 2007: s/p). Esta expresión hace referencia a la producción y reproducción de una situación y

[...] no tiene la connotación neutral que se le asigna a la causalidad desde algunas de las principales corrientes del pensamiento social y sí implica la búsqueda de diversas modalidades y responsabilidades y acciones que tienen un impacto directo o indirecto en la generación y/o mantenimiento de la pobreza (Cimadamore, 2005: 15-16).

Entre las explicaciones que se dan a las trayectorias educativas se reiteran las referencias a las condiciones de la cotidianidad de la escuela que contribuyen a producir dificultades para el aprendizaje, para la permanencia y la autonomía de los estudiantes. En efecto, el objetivo de este diagnóstico es organizar actividades que permitan reducir o evitar sus efectos.

FUNCIÓN DE LA ESCUELA

Lo que define las funciones de la escuela es el carácter que se le asigna y que coincide con la concepción de educación popular: constituye una organización social comprometida con el objetivo de gestar una nueva forma de vida social. Si bien la lectura que se hace del sistema de educación reconoce que cumple una función centralmente reproductora, la propuesta institucional propone participar de un proceso que pueda revertir esta función y crear una nueva cultura escolar que sea parte de un nuevo modelo de organización social y de un nuevo sujeto social. Supone ser parte de un proceso de construcción de contrahegemonía que se define por dos cuestiones clave: la resistencia al modelo social dominante y el avance en la construcción de un modelo contrahegemónico. Esta doble estrategia requiere pensar en términos de oposición pero también de poder, de creación de nuevos sujetos y de nuevas relaciones que contribuyan a la acumulación de

poder a través del fortalecimiento de la sociedad civil y de una democracia participativa.

Estas metas de mediano y largo plazo orientan el trabajo en la escuela atendiendo a tres dimensiones complementarias: a) la construcción de un espacio social que responda al modelo social deseado; b) la formación de sujetos políticos; c) la contribución a generar alternativas laborales que respondan a un modelo de economía solidaria, que confronte con el modelo capitalista.

a) En este proceso de contribuir a instituir un espacio social alternativo se enfatizan formas de relación basadas en la participación, solidaridad, cooperación, igualdad de derechos y horizontalidad de las relaciones con participación de docentes y estudiantes en la toma de decisiones compartidas. El modelo escolar que se propone es autogestivo y autónomo.

El poder se va produciendo en la medida que se van instituyendo esas nuevas relaciones, en un proceso que va de abajo hacia arriba (Dri, 1997). El proceso no queda restringido al ámbito de lo escolar: la comunidad mantiene relaciones con organizaciones sociales que permiten avanzar desde cambios en el espacio micropolítico hacia redes sociales amplias en procesos de desarrollo de contrahegemonía.

b) La función explícita de la escuela fue siempre construir subjetividades. La propuesta que se hace en este sentido está atravesada, también, por una lógica política que se define explícitamente: se procura la formación de sujetos políticos.

Esto implica tanto la transformación del modelo de poder subjetivamente incorporado, como el aprendizaje de conocimientos para un análisis crítico de la realidad y el desarrollo de nuevos sentidos para su transformación, por medio de una praxis en la que se construya esa subjetividad.

En un documento difundido por esas instituciones se afirma:

[...] el objetivo es la formación de sujetos políticos, que los compañeros puedan insertarse comunitariamente, en sus distintos barrios y organizaciones sociales. Llevamos una propuesta que no sea la neutralización de la educación sino el compromiso social y político (*Boletín Quincenal* 89).²⁹

Retomando la idea que ya enunciamos, en una entrevista nos dicen que buscan la “transformación de las subjetividades desapropiadas en voluntades de apropiación”. Y argumentan:

La idea de apropiación se arma sobre la base de oposiciones: destitución-apropiación. Se trata de devolverle al sujeto destituido la posibilidad de correrse del lugar de la destitución.

No debe confundirse apropiación con pertenencia. Cuando —en otras orientaciones— se pone énfasis en desarrollar sentimiento de pertenencia al grupo, a la escuela, se lo suele plantear como un recurso motivador que permite la permanencia en la institución. Su sentido está asociado a cuestiones de dinámica grupal, a la función de sostén, de apuntalamiento afectivo que cumple el grupo para cada uno de sus integrantes. El concepto de apropiación adquiere, en esta orientación, sentido político: está asociado con procesos de construcción y práctica de poder y se vincula con aspectos de la teoría marxista y

29 El documento aquí considerado fue publicado en la página web <http://www.prensadefrente.org/pdf2/index.php/a/208/06/02/p3729> y circula por redes de educación popular como el Foro Paulo Freire Central. Es un documento firmado por dieciocho bachilleratos populares en el que se reproduce el texto de una entrevista a un miembro de una institución.

con el problema teórico de la enajenación-alienación y la búsqueda de su superación.

La categoría “apropiación” es de carácter filosófico. Refiere a la relación de interacción del hombre con la realidad, relación en la que, en el proceso de producción de la realidad, el hombre se produce a sí mismo: “Al producir la realidad, el hombre se apropia de ella porque la incorpora a su ser” (Acanda, 2002).

Nos parece interesante retomar el modo en que puede analizarse el concepto de apropiación y su diferencia con otros que le pueden ser aparentemente cercanos: Enrique Dussel llamó la atención sobre la necesidad de distinguir entre posesión (Besitz), propiedad (Eigentum) y apropiación (Aneignung). La “posesión” de un objeto es la relación efectiva de su uso. Es la relación efectivo-material con la cosa. La “propiedad” es el derecho o la capacidad subjetiva. La posesión es *relación objetiva*, la propiedad es *relación subjetiva*. En cambio la “apropiación” es la síntesis *objetivo-subjetiva* (Acanda, 2002).

Consideramos que éste es el sentido que asume en esta orientación. En su aplicación a educación se trata de que el proceso educativo no implique sólo la adquisición de un bien (el título, el certificado escolar, la aprobación de asignaturas) sino el desarrollo de potencialidades: nueva valorización de sí, nuevos intereses, capacidad de participar en procesos de transformación social. Uno de los aspectos de la alienación del trabajador es que la propia actividad le resulta externa porque es sólo un medio para asegurar la existencia. Esta relación con la propia práctica suele trasladarse a la relación con la escuela y con el conocimiento y se manifiesta como búsqueda de aprobación y de certificación. Desde la perspectiva crítica, una de las funciones institucionales debería ser transformar el peso que tiene la expectativa de aprobar y alcanzar un título en deseo de adquisición de

poder y de poder conocer. No hay, sin embargo, rechazo de los objetivos históricos de que la escuela prepare para la continuación de estudios superiores o para el trabajo, pero la posibilidad de continuar estudios debe tener este sentido y la preparación para hacerlo es función de la escuela.

Hicimos un planteo de crítica a la educación de adultos tradicional que era la acreditación con el título y el concepto del cual tomamos gran distancia de contención, olvidando por allí lo que es justamente el trabajo pedagógico y académico. Planteamos los tres años como una unidad a diseñar en la formación, un objetivo de formación integral.

Mientras que en la mayor parte de las escuelas —no sólo en las de adultos— la tarea suele quedar externa al sujeto, que se vincula con el conocimiento como un objeto a ser usado —y este es el sentido que muchas veces los docentes le dan: que pueda aplicarlo, usarlo fuera de la escuela— en esta orientación se trata de que los estudiantes, en tanto partícipes, puedan intervenir en la producción del objeto.

Este modo de plantearse el propósito de la relación con la escuela y con el conocimiento sólo puede entenderse si se considera el modo en que se define el proyecto escolar. Este es

Un proyecto socio-político y educativo. Hay una idea fuerza: trabajar partiendo de la perspectiva de la escuela como organización social. Espacio de formación de personas capaces de transformarse no solamente en personas con un vínculo con el laburo y el estudio, sino transformarse en referentes políticos y sociales. Si hay algo de lo que no nos corrimos es eso. Que tiene sentido generar discusiones, generar una crítica a lo que existe y está naturalizado. Estamos hablando de las relaciones sociales capitalistas, las relaciones de género...

- c) La idea de trabajar con “la dupla destitución-apropiación” permite dejar de pensar en términos de destitución para orientar la práctica hacia el desarrollo de un nuevo modelo escolar que permita la construcción de una nueva subjetividad basada en la identificación con la clase de origen, sus necesidades y el aprendizaje de los conocimientos y prácticas necesarios para revertir las condiciones de destitución. No se trata sólo de suplir o de remplazar las ausencias, sino de construir nuevas alternativas.

Entre estas alternativas ocupa un lugar privilegiado el enfoque de la relación educación-trabajo, que se distancia de lo que habitualmente se plantea en relación a la educación de sectores populares. Según esta perspectiva, no se trata de “formar para el empleo” sino que la especificidad que adquiere la “formación para el trabajo” se vincula con la idea de gestar una nueva forma de vida social. Planteada la enseñanza de alguna práctica laboral, debe relacionarse con el desarrollo de una forma de economía social y de formación para el trabajo autogestivo. Se considera que, en la realidad actual, debido a la escasa posibilidad de inserción laboral a partir de formaciones específicas, es imposible “preparar para el empleo”. Sin embargo, el mundo laboral queda incluido al acompañar los objetivos de formación general “con fuertes lazos de participación social y articulación con emprendimientos productivos propios de una economía social” (Elisalde, s/f: s/p).³⁰ En ese contexto de organizaciones sociales y productivas autogestionadas el objetivo es formar para el trabajo autogestionado, como parte de la construcción de un nuevo modelo social opuesto al mercantilismo neoliberal.

30 Debemos recordar que estas escuelas se crean en contextos de organizaciones sociales populares (barriales, sindicales) y en empresas recuperadas por los trabajadores.

La necesidad de organizar bachilleratos en nuestras fábricas³¹ expresa nuestra vocación de construir verdaderas empresas sociales [...] no sólo somos un movimiento de resistencia al capitalismo neoliberal o la expresión de una situación de emergencia, estamos convencidos de ser parte de las nuevas formas que tendrá la estructuración de la sociedad (intervención de uno de los referentes de empresas recuperadas en el Foro Mundial de Educación, mayo 2006, citado por Elisalde, s/f)

Para hacer efectivas estas funciones de la escuela se priorizan estrategias didácticas y de organización escolar que, en apariencia, son semejantes a las de otras escuelas. Sin embargo, la diferencia está en el sentido que se les da y en el hecho de que no son prácticas aisladas sino decisiones que forman parte de un conjunto de acciones que se articulan para revertir las condiciones de producción de exclusión escolar y de dependencia intelectual. En consecuencia, se priorizan aquellas estrategias de trabajo escolar que atienden a un enfoque integral que facilite tanto la regularidad de los estudios como el aprendizaje. Así, dos criterios pedagógicos resultan centrales: evitar prácticas que por su relación con las historias educativas previas puedan actuar como amenaza de expulsión o de disciplinamiento y control, y priorizar la construcción de condiciones —organizacionales, curriculares, de relación entre los integrantes de la institución— que contribuyen a la permanencia, al aprendizaje crítico y a la participación institucional y social. En la forma en la que se organiza el trabajo —con otros, en función de intereses colectivos— se procura que la educación deje de ser parte de una lucha indivi-

31 Se hace referencia a bachilleratos creados en empresas que presentaron quiebras comerciales y que fueron tomadas y puestas a trabajar gestionadas por sus trabajadores.

dual por la existencia y se vincule a las luchas de su clase social.³²

Dado que la regularidad escolar suele perderse por la inestabilidad de la situación laboral (cambios de horarios, de empleo, etc.), se adoptan estrategias de carácter técnico pedagógico —módulos de autoaprendizaje, grupos de estudio, materiales de estudio, asesoramientos en las materias que resultan difíciles por deficiencias en la formación previa —para reducir el efecto de esos factores exógenos. No se trata de medidas puntuales sino de un conjunto de decisiones pensadas con integralidad, que responden a un objetivo de democratización de la escuela, lo que le resta carácter tecnocrático.³³

TIPO DE RELACIONES QUE SE ESTABLECEN EN LA INSTITUCIÓN

En esta orientación, el análisis de las relaciones entre los miembros de la institución no puede reducirse a la vida intrainstitucional, porque, regularmente, además de las relaciones al interior de la institución, se establecen otras, con organizaciones sociales populares y con el Estado.

El rescate de la naturaleza política de la educación coloca el poder en un lugar central para el análisis tanto de las relaciones al interior de la escuela como de la relación de ésta con el contexto social y con el Estado. Tanto en las relaciones al interior de la institución como con las otras organizaciones

32 A título de ejemplo podemos señalar que en el primer año las evaluaciones no se hacen con calificaciones numéricas de modo de evitar que queden asociadas con las formas habituales de control y disciplinamiento escolar. Los registros, por su lado, no son “de asistencia” sino “de presentismo”, a los fines de organizar formas personalizadas de trabajo, circuitos de cursado, posibilidades de reingreso, módulos de apoyo para autoaprendizaje, grupos de apoyo para el estudio, redes de solidaridad con compañeros que buscan a los ausentes.

33 No se desarrollan las estrategias didáctica y de organización escolar porque no constituyen el objetivo en este trabajo. Actualmente se está profundizando en la investigación para la sistematización de estas estrategias.

con las que articulan su trabajo se ponen de manifiesto principios que tienden a la creación de lo que se considera una nueva forma cultural, caracterizada por la democratización de la vida intra e interinstitucional a través de la participación horizontal de los diferentes integrantes de las instituciones y de la autogestión institucional.

a) Relaciones al interior de la institución

Los objetivos de cada institución no están impuestos desde el exterior y todos los integrantes —docentes, coordinadores y estudiantes— son “constructores” del espacio educativo, de modo que la escuela es resultado de un trabajo y una reflexión colectiva de la institución sobre sí misma, lo que implica la horizontalización de las relaciones docente- alumno y el trabajo compartido entre docentes y coordinadores.³⁴

Respecto de la participación de los estudiantes, se considera que los jóvenes y adultos son legítimos productores de conocimiento y se los impulsa a trabajar no sólo en la construcción de sus propios saberes en la situación de aula, sino a intervenir en la construcción de la institución y de algunos aspectos del currículo escolar. La idea de apropiación —que desarrollamos al analizar las funciones de la escuela— marca la forma en la que se estimula a los estudiantes a participar en su construcción. Esto requiere generar procesos para su aprendizaje, respetar los tiempos necesarios para lograrlo y aceptar que las personas pueden tener diversos niveles de compromiso y de intervención.³⁵

34 Este aspecto de trabajo compartido de los docentes es significativo porque diferencia a estas escuelas de otras en las que la designación de docentes se hace por horas cátedra y siguiendo las normativas del Estatuto del Docente. En estos casos se puede producir una contradicción entre el objetivo de transparencia en los procesos de designación y los de constitución de equipos flexibles y coherentes.

35 En este proceso, señalado por uno de los responsables de las escuelas, se pueden diferenciar niveles de compromiso que se manifiestan en indicadores diversos: se produce el pasaje de una relación de uso o cuidado de los objetos materiales a la intervención en la construcción de los aspectos que dan sentido a la institución, y se señala que en ese proceso de relaciones intersubjetivas y con lo material el estudiante se va transformando como sujeto.

Un integrante de la institución responde:

—Nosotros vemos que en el marco institucional de la escuela hay situaciones de extrañamiento. Hacemos un diagnóstico de la situación de los sujetos y vemos como que les es ajena. Esto en general no se considera en los análisis institucionales. Ponen el acento en lo instituido y no en lo instituyente. Nosotros ponemos el énfasis en que los estudiantes son como constructores de ese espacio.

—¿Por qué hablan de apropiación? ¿Sacaron la categoría de algún texto o autor en particular?

—La verdad es que surge en la práctica misma. No está pensado especialmente ni sistematizado. Forma parte de nuestra teoría implícita. En principio pensamos en que primero hay un sujeto excluido, destituido de la posibilidad de algo.

Cuando hablamos de apropiación del conocimiento, de la institución, se trata de generar herramientas para posibilitarles el “ser parte”. Primero hay que restituir la posibilidad de poder y de saber.

En otra entrevista nos señalan:

La gente se va apropiando del espacio, del “cuidado de...”. Como varias manifestaciones: el cuidado del espacio físico, el cuidado de los compañeros, el cuidado de sí mismo, del aula como espacio de trabajo. No sé, esto que es emocionante de ver es cuando la gente empieza a decir, a cuestionar, a cuestionarse; que ya no es tan evidente como cuando el curso está organizado en la limpieza del aula. Tiene que ver con procesos que llevan tiempo, cosas que exceden las cosas del aula.

Si bien el propósito es la participación de todos en actividades colectivas, no hay lectura ingenua de la realidad:

También participan y se hacen cargo de cuestiones de fondo de la vida institucional, por ejemplo, en IMPA³⁶ cuando se discutió el diseño curricular estuvieron todos opinando. Por supuesto hay graduaciones, no es homogénea la participación, la voluntad no es homogénea. La apropiación se traduce también como voluntad de poder, por eso te decía que había teoría gramsciana.

Relación docente-alumno. La horizontalidad en las relaciones no torna inespecífica la función de los docentes sino que se asume una ética de responsabilidad por la enseñanza y por el avance de la formación de los estudiantes. Este es un aspecto significativo por la tendencia que hay a adoptar una postura “basista” que mistifica el saber cotidiano de los estudiantes y niega el derecho de intervención del docente para su revisión. Esta cuestión también fue objeto de discusión entre los docentes de estas escuelas y la “posición” que finalmente se adoptó es la de reconocer que los saberes de los estudiantes deben ser recuperados pero también que deben ser revisados o bien integrados con conocimiento teórico crítico.

Parte del proyecto educativo consiste en planificar estrategias para la superación de obstáculos provenientes de experiencias escolares previas. El reconocimiento del papel que cumple la representación de la educación que tienen los estudiantes es un dato a considerar para organizar actividades que contribuyan a revertir esas características, para poder hacer efectivo un proyecto participativo y para el logro del “deseo de aprender”. La naturalización de los estudiantes de los límites en sus posibilidades de crecimiento y de aprendizaje, son considerados evidencia de la cooptación por parte del sistema de educación. No se acepta la lógica de la subordinación a los límites impuestos por el sistema ni la resistencia espontaneísta que se expresa en la oposición o desinterés por

36 Se refiere a una empresa metalúrgica recuperada por los trabajadores que tiene una escuela, un centro cultural y sostiene la “Universidad de los trabajadores”.

el estudio (Bourdieu, 1995). Tanto la dependencia respecto de los docentes como la ausencia de interés por la apropiación del conocimiento deben ser “trabajados” pedagógicamente por ser indicadores de subalternización, en un proceso de búsqueda de superación de las categorías de percepción y acción de los estudiantes que indican disposiciones —social e históricamente constituidas— que permiten la subordinación y el ejercicio de violencia simbólica.

Relación entre profesores y autoridades de la institución. La planificación y reflexión compartidas entre directivos y docentes es parte de la cultura institucional. Si bien formalmente hay una persona que asume hacia el Estado la función de director, en la vida institucional el cargo que asumen se denomina “coordinador”. La preocupación por crear un nuevo modelo de vida institucional es objeto de reflexión y hay preocupación por teorizar respecto de las experiencias que se llevan a cabo:

En una reunión reciente hablábamos de un nuevo ethos docente, de investigador, de docente universitario. Un nuevo ethos es una nueva forma de pensar la práctica: lo micro (por ejemplo, lo curricular), lo macro (como la relación con el Estado)... y se forma una necesidad de reflexionar sobre la práctica. Te diría que hay algo común en este estudiante o docente que va más allá del aula y piensa en la práctica y la necesidad de transformarla.

[...] Estamos cursando posgrados de educación y nuestros trabajos se centran en nuestras experiencias, para poder sistematizarlas y teorizar

La definición que en las escuelas populares se hace de la función de los docentes los coloca en el lugar de intelectuales orgánicos. Cabe aplicarles la definición de Gramsci: “cada grupo social... se crea a la vez, orgánicamente, una o varias castas de intelectuales que le dan homogeneidad y conciencia de la

propia función no sólo en el campo económico, sino también en el social y político” (Gramsci, 1981: 48). Definen su tarea como responsables de trabajar sobre la conciencia de clase de los grupos subalternos para contribuir a que superen —en la práctica y en el nivel de la conciencia— la situación de subalternización. Queda claro que su función se define no por los aspectos técnicos sino por la responsabilidad que, explícitamente, asumen en el conjunto de relaciones sociales y se definen como dirigentes por el peso que tienen dos dimensiones centrales con las que permanentemente describen su responsabilidad: los aspectos técnico-profesionales y los políticos, que conducen a comprometerse en una función directiva y organizativa de acciones organizadas de resistencia a la hegemonía y de construcción de nueva cultura.

b) Relaciones hacia el exterior de la institución

Relaciones con organizaciones sociales. La escuela es considerada una organización social en relación permanente con las otras organizaciones (territoriales, cooperativas, ONG, movimientos de desocupados, etc.) con las que se coordinan tareas. No se trata de relaciones esporádicas o de “ida” de la escuela hacia esas organizaciones, sino de coordinación de tareas para objetivos comunes, ya sean escolares o de la organización. Ello implica legitimar el papel de las organizaciones populares como productoras de instituciones de educación y de conocimientos válidos. En la relación que se da con las organizaciones cabe aplicar el concepto de democratización epistemológica.³⁷ Este concepto se define por dos dimensiones:

37 Esta categoría proviene de una investigación anterior (Brusilovsky, 2000) y resulta pertinente para caracterizar el lugar de los estudiantes y de la comunidad en estas escuelas.

- a) el considerar que los sujetos populares son legítimos productores de conocimiento, de modo que sus saberes pueden integrarse con los académicos que aportan los especialistas; y
- b) las características que el conocimiento producido debería tener: debe ser significativo para entender y resolver los problemas relativos a las condiciones de vida material y simbólica de esos grupos. Es en la misma práctica donde se generan las condiciones para identificar problemas y construir soluciones. La educación, como derecho de la población, debe ser resuelta con participación de las organizaciones sociales.

También las relaciones con las organizaciones constituyen objeto de reflexión, y se discute la función de los docentes. En esta relación:

Reveremos la relación orgánica con los movimientos sociales. Hay una reivindicación de esa historia, hay un intento de correrse de esa posición de ser “vanguardia”. En este contexto histórico pienso en los jóvenes que viven y se reproducen en esos contextos territoriales, las nuevas formas de construcción de una práctica en esta realidad fragmentada, con intentos de construcción horizontal. Creo que es para pensarlo.

Nuestro trabajo es una nueva forma de estar en el espacio, no sólo un docente que está en el aula.

En las relaciones con el medio se involucran docentes y estudiantes. Las acciones que se desarrollan en esta relación escuela-organizaciones son diversas. Una de sus funciones es generar una práctica que permita el compromiso solidario con la resolución de problemas colectivos:

Por otro lado tenemos programas de alfabetización en los barrios, también dentro del espacio escolar se van constituyendo —bajo los principios que te decía recién de participación, autonomía y autogestión— herramientas para construir esto con los propios estudiantes, o sea ellos también dan clases de apoyo en el barrio, tienen sus talleres de formación, tienen talleres de radio, talleres de teatro que hacen a la formación integral... los talleres de radio se transforman en radios comunitarias. Todo esto ocurre en Don Torcuato.

Relaciones con el Estado. Si bien sostienen una política de trabajo con organizaciones sociales no se retiran de la lucha por la transformación del Estado, sino que proponen incidir en su estructura conservando márgenes de autonomía para incidir en él sin ser absorbidos por las líneas instituidas por la política estatal. Si bien las escuelas se plantean como organizaciones autogestivas y autónomas, se exige del Estado que cumpla con su función de garante del derecho universal a la educación a través de su financiamiento. Existe una inevitable tensión entre la preocupación por obtener la oficialización de las escuelas³⁸ —lo que implica controles— y el propósito de conservar la autonomía para incidir en las políticas públicas del sistema. No se trata de mantenerse al margen del sistema de educación sino de exigir su reconocimiento en tanto ello implica “desafiar sus límites y generar acciones de reconstrucción de poder en las mismas comunidades y sus movimientos sociales” (Eli-salde, s/f: s/p).

Para nosotros el Estado es, debe ser, el garante universal de la educación.

Nuestro trabajo fue cambiando. Una cosa es el 2002, 2003 y otra cosa ahora. Estamos ante el desafío de la relación con el Estado

38 La preocupación por obtener reconocimiento oficial está ligada a dos necesidades: otorgar títulos de nivel medio reconocidos oficialmente y poder gestionar recursos del Estado para sueldos de docentes y becas para estudiantes

y la autogestión porque estamos disputando esto con garantía económica, el Estado en su función de regulador y controlador sin que nos haga esto perder los logros de la autogestión.

El salario es una reivindicación muy importante, no la quitamos, pero va acompañada de este horizonte de reclamo político, o sea la legitimidad de estas escuelas.

La relación con el Estado tiene carácter de confrontación, de reclamo y se expresa en procesos de presión y lucha:

Pensá que no hay muchos grupos que regularmente le pongan 500 personas frente al Ministerio de Educación haciendo reclamos. Hay acá comprometidas numerosas organizaciones populares, no sólo las barriales y las fábricas recuperadas sino también organizaciones de alcance nacional.

LUGAR ASIGNADO AL SABER, AL CONOCIMIENTO

Se sostiene una concepción que reconoce el conocimiento como una construcción social y se lo problematiza tanto desde un enfoque epistemológico como sociológico. Este enfoque se enfrenta con la representación social dominante, presente en muchos maestros y profesores, al reconocer la no neutralidad del conocimiento escolar y al considerar que las escuelas constituyen un espacio de lucha política y cultural y que los docentes son comunicadores —transformadores o reproductores— de visiones particulares del mundo y de lo social. Esta es una posición explícita en la concepción de trabajo de estas instituciones. Se identifican los paradigmas epistemológicos a partir de los cuales se construyen modelos diversos de la realidad y se opta por incluir en el currículum conocimientos en los que las relaciones de poder se hagan explícitas. Cabe aplicar a esta concepción lo que McLaren designa como “el destronamiento de la autoridad de la ciencia positivista” (McLaren, 1998: 12).

Los aspectos centrales en los que se evidencia la postura epistemológica adoptada y que incide en decisiones curriculares y de metodología de enseñanza son, básicamente, dos: el tipo de conocimiento que se privilegia como contenido curricular; y quiénes pueden ser reconocidos como legítimos productores de conocimiento. El siguiente párrafo de una entrevistada cuenta de estos aspectos:

Nosotros planteamos una currícula particular. Nuestra escuela no es neutral en ese punto. Planteamos una currícula que justamente integre esta idea: las relaciones entre el trabajo y el capital y, centralmente, un análisis crítico de la subordinación del trabajo al capital [...].

Desde el punto de vista del conocimiento hay una epistemología que, justamente, busca ser crítica con la tradición positivista. Esto está hace mucho, no es novedad; pero centralmente en la educación de adultos no existe la posibilidad de ir conformando materiales y una pedagogía que articulen una propuesta epistemológica en esa dirección. Esto es lo que estamos tratando también de armar. Algunos de nosotros trabajamos en libros de texto que plantean una crítica fuerte a la tradición positivista y reconocemos esa epistemología como un paso adelante y al mismo tiempo una correspondencia en la didáctica de trabajo. Nosotros decimos que trabajar sobre el concepto de proceso, de cambio y conflicto, de multicausalidad.

Hay un intento también de desnaturalizar aquello que aparece como lectura biológica en una realidad social que justifica relaciones de desigualdad, entonces van desde la célula a cuestionamientos sobre el campo de la sociobiología que explica determinadas conductas desde el biologismo hasta aquellas concepciones también biológicas que naturalizan, desde un concepto como el de raza, situaciones

de dominación que por ahí son configuraciones ideológicas y culturales. En el área de biología es bien claro.

En lo curricular se declara que se toman en cuenta las determinaciones sociales del currículo y las propuestas curriculares las entienden como “dispositivos culturales y pedagógicos orientados a regular los procesos de significación” (Elisalde, s/f: s/p).

El concepto de democratización epistemológica que utilizamos para describir las relaciones con organizaciones sociales vale para analizar el conocimiento escolar: los estudiantes son portadores de conocimientos y pueden construir nuevos. En este sentido puede plantearse que ciertas ideas dominantes en esta orientación tienen antecedentes gramscianos, ya que responden a la idea de que todos los hombres son intelectuales: “Finalmente, todo ser humano [...] contribuye a sostener y a modificar una concepción del mundo, esto es, a suscitar nuevos modos de pensar” (Gramsci, 1981: 52).

Nosotros ponemos el énfasis en que los estudiantes son como constructores de ese espacio [...] También participan y se hacen cargo de cuestiones de fondo de la vida institucional. Por ejemplo, en IMPA cuando se discutió el diseño curricular, estuvieron todos opinando.

En ese proceso de producción colectiva de conocimiento se articula el saber cotidiano con el académico, desde una perspectiva que evidencia, asimismo, la no neutralidad antes mencionada.

No tenemos una concepción de enseñar sólo esas cuestiones que tienen que ver con los saberes considerados folklóricamente como saberes populares. Allí nosotros tenemos una concepción que es la síntesis y que nos ha llevado a redefinirlo en algunos momentos.

Nosotros decíamos: queremos la síntesis de saberes eruditos, saberes de lucha, saberes soterrados que nos parecen centrales, podemos hablar hasta de saberes científicos, o sea la síntesis de todos esos saberes. Nos parece fundamental para generar voluntades de apropiación, voluntades de saber, voluntades de poder.

Pero es importante señalar que no hay ingenuo reconocimiento y aceptación de los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes. Su participación no quita responsabilidad a los docentes, que son conscientes de la dimensión política del sentido común³⁹ y se hacen cargo de proveer de información y materiales de estudio para hacer una revisión crítica de las representaciones dominantes y de guiar un trabajo que las desnaturalice y analice sus consecuencias. Es de destacar que, a nuestro entender, no aparecen rasgos de lo que Bourdieu (2005: 132) llama “exaltaciones populistas de la ‘cultura popular’”. Por el contrario, se entiende que el conocimiento es parte del proceso de crear condiciones que permitan a los estudiantes situarse históricamente para generar *voluntad de poder*. Todo el discurso, en esta orientación, está marcado por modos de designar los problemas y las interpretaciones de la realidad social y escolar que responden a teorías del conflicto. En tal sentido, resulta de interés el esfuerzo permanente por objetivar la práctica, ejerciendo una reflexión sobre la selección de contenidos, como, asimismo, es preocupación lo que hemos llamado “democratización epistemológica”.

39 Nos referimos al concepto gramsciano de sentido común, como concepciones del mundo, sedimentación de tendencias filosóficas y tradicionales que “han llegado fragmentadas y dispersas a la conciencia de un pueblo [...]. El sentido común se desarrolla y define en interacción con el ordenamiento de la vida social” (Paoli, 1985: 24 y 25). Y en términos de Gramsci: “El sentido común es nombre colectivo, como religión, no existe un solo sentido común, pues también éste es un producto y un devenir histórico” (Gramsci, 1984: 9 y 10).

La preocupación por el sentido político de los conocimientos se evidencia en la selección curricular:

Nosotros decimos: bueno, allí hay síntesis y saberes de lucha. Cuando decimos “saberes de lucha” son estos saberes de insubordinación, son estos saberes de organización, es la historia del movimiento obrero argentino, es la historia también de sus identidades, identidades construidas en la misma lucha y esto se verá de distinta manera en las distintas materias, también lo antropológico, lo cultural, que es parte de su cotidianeidad y tomarlo como “parte de”, pero no considerarlo como “exclusivo para”. Esa es nuestra concepción.

CAPÍTULO 5

Orientación centrada en la puesta en circulación de conocimiento crítico

—Cuando vos pensabas en los objetivos del trabajo institucional y personal tuyo como docente, ¿cuál era el núcleo duro, el núcleo fuerte de tus objetivos?

—Y para mí, era esencialmente que la gente reconozca y sepa sus derechos, que tome conciencia de su aquí, ahora y dónde está ubicado; que tome conciencia a nivel desde lo más pequeño, digamos que es estar en este municipio y saber las cosas que pasan en este municipio, estar en este país y saber las cosas que pasan en este país, estar en Latinoamérica, a poder entender esta visión que es fundamental que si una persona no tiene en claro dónde está parado, no puede tener una buena lectura comprensiva. A mí nunca me interesó el exceso de contenidos

E: ¿Cómo es eso?

—[...] Hay una cantidad de contenidos que después no se decantan, no se logran asimilar, no hay un proceso interno con respecto a estos contenidos. A mí siempre me interesó trabajar en núcleos temáticos fundamentales y estos núcleos van desde las cosas más familiares y cotidianas, más sencillas hasta ponerles los marcos conceptuales [...] el marco teórico que eso sí es lo que debe realmente acentuar este núcleo.

PRESENTACIÓN

La descripción de los estudiantes aborda tanto características sociales como cognitivas. En lo social se los identifica como pertenecientes a clases subalternas y se reconoce que esto puede producir efectos de sometimiento —sujetos “agradecidos”, no conscientes de sus derechos— o, por el contrario, sujetos con posibilidad de organizarse y participar para resolver colectivamente los problemas.

La idea del estudiante como ciudadano hace que la escuela se considere un espacio central para la puesta en circulación del conocimiento necesario para el análisis de la realidad y para el logro de un aprendizaje crítico, reflexivo, no dogmático. Debe proveer a los jóvenes y adultos de herramientas para que adquieran conciencia de sus derechos, para la participación social emancipadora, para el desarrollo de prácticas sociales comprometidas con la superación de condiciones de vida materiales y simbólicas desiguales y desigualadoras. No se lleva a cabo, desde la escuela, una práctica social de organización, de trabajo con la comunidad, en forma directa, pero se espera que los alumnos puedan usar sus aprendizajes para mejorar su participación social, sindical y/o política.

Se asigna importancia al saber construido en la vida cotidiana, a partir de la experiencia, pero el docente debe contribuir a revisar y superar sus límites, por medio de la transmisión de conceptos que contribuyan a pensarla teóricamente, a poner en cuestión las interpretaciones únicas de la realidad y a construir una visión compleja y dinámica de la sociedad.

Se espera del docente una ética de responsabilidad vinculada con la eficacia profesional, y con la preparación de los alumnos y de él mismo como trabajador, para el reconocimiento de relaciones de poder en diversos aspectos de la vida.

Este enfoque político-ideológico tiene cierta relación con los planteos realizados desde hace ya casi medio siglo por Paulo Freire y, especialmente, con la pedagogía crítica, por el

valor que se asigna al diálogo problematizador, y al papel del educador como orientador de la reflexión crítica con ruptura de la verticalidad.

En este sentido, hay coincidencia con criterios de una pedagogía crítica de la educación de adultos, con la preocupación común por el desarrollo de la capacidad de conceptualización y de problematización del conocimiento. El efecto buscado es evitar situaciones de injusticia curricular, dado que

[...] todo sistema de enseñanza que privilegia lo “concreto” a expensas de la teoría es, en los hechos, un sistema que tiende a reproducir una división social del trabajo: para unos el “saber hacer” inmediato, a otros los mecanismos de explicación, que se apoyan en conceptos y códigos científicos (Chosson, 1991: 47, traducción nuestra).

ATRIBUTOS ASIGNADOS A LOS ESTUDIANTES

a) Modos de “nombrar” los atributos de los estudiantes

La forma en que se identifica a los estudiantes hace explícita referencia a aspectos sociales (su ubicación en el sistema social y económico), a las condiciones de su vida cotidiana (en especial de la vida familiar) y a características individuales, tanto positivas (el valor de sus saberes previos para la tarea escolar y su capacidad de aprendizaje) como obstaculizadoras, en particular aquellas consideradas provenientes de la internalización de modelos educativos tradicionales.

Los argumentos que se dan para explicar las trayectorias educativas irregulares y los obstáculos en la situación actual se consideran resultado de procesos sociales, de condiciones objetivas de vida y de características del sistema de educación.

Los atributos individuales positivos, que facilitan el aprendizaje, están vinculados con las condiciones personales y las

experiencias de vida de los estudiantes. Se reconoce que la vida cotidiana y el interés de los adultos por estar actualizados es fuente de un *capital informacional incorporado* que los provee de prácticas y de información factibles de recuperación en el aula y que favorecen la enseñanza. No se produce disociación entre el pensamiento cotidiano y el escolar y se reconoce la posibilidad de incorporar teoría —en particular sobre la sociedad o la historia— a partir de preocupaciones e informaciones adquiridas a través de diversas fuentes, que facilitan el acceso a nuevos conocimientos.

Señala un docente:

Hay personas que han dejado por diversas cuestiones el secundario pero que son personas leídas, que leen el diario, que están actualizadas; entonces es como muy complejo. Muchas veces uno utiliza ese conocimiento que tiene la gente de cómo funciona la economía, de la información, de qué sucede en tal parte del mundo y va adaptando, le ayuda a uno para que ellos comprendan; la mayoría de los pibes no. Incluso uno ve que tienen problemas para manejar conceptos. Hay un vacío conceptual que nada tiene que ver con que esto es difícil sino porque no se lo enseñaron antes.

Y otro, en el mismo sentido, afirma:

Se puede establecer un mayor vínculo de [...] en el caso de la materia mía, historia, con el presente, porque la gente adulta está más informada y más interesada de la actualidad, de lo que está un chico, que tiene otras cosas, otras prioridades. Por ahí el adulto compara, todo lo que uno ve, trae temas del presente. Eso está bien, además es útil porque no queda la historia como algo lejano sino que por ahí ven muchas cosas que uno les dice que pasan hace 100 años y dicen ¡Uh, pero ahora también!

El reconocimiento de la *capacidad de aprendizaje* es una caracterización complementaria de la anterior, que contrasta

con atributos asignados en otras orientaciones que enfatizan los obstáculos. El reconocimiento de saberes previos y de la posibilidad de aprendizaje continuo son formas complementarias de la valorización positiva que se hace de los estudiantes. Como señala un profesor: “Creo que cualquier persona normal, salvo que tenga algunas limitaciones biológicas, tiene todas las posibilidades de aprender”.

Este reconocimiento de la capacidad de aprendizaje resulta común a las diversas orientaciones que asignan a la escuela, entre sus funciones, la distribución de conocimientos —aunque no sea la única nota— pero puedan establecerse diferencias respecto de los conocimientos priorizados, aspecto que se desarrolla más adelante.

Si bien en general se sostiene una visión optimista de las posibilidades de los estudiantes, se señala la presencia de atributos individuales obstaculizadores, especialmente el papel negativo que puede tener la baja autoestima y las expectativas sobre las propias posibilidades de éxito escolar, resultado de su tránsito educacional anterior.

El modelo escolar internalizado por algunos estudiantes —sus representaciones sobre la escuela, y sobre las relaciones al interior de la escuela, entre otras— y una imagen negativa de sí mismos, resultado de experiencias escolares previas, pueden obrar como un obstáculo difícil de superar.

—El problema que tenés con los adultos también es que los tipos tienen miedo a hablar y eso se transforma en un obstáculo porque tienen miedo que se rían de ellos, de pasar el ridículo, como decir: “tengo tantos años [...] ¡qué voy a hablar!”. Y los tipos lo saben a lo mejor, entonces te cuesta mucho por ejemplo introducirlos en el debate, la discusión.

—¿Y después se logra?

—Sí, de a poco se logra pero casi a fin de año [...] En segundo

año, a finales de primer año, se nota. Pero eso cuesta, incluso en las personas grandes. Además tienen miedo también de que si son tipos que tienen más posibilidades de aprender también se ven menospreciados por los otros de que es el botón, el alcahuete [...] todas esas cositas están ahí presentes.

b) Explicaciones sobre la situación de los estudiantes

Las explicaciones que se dan para poder comprender la situación actual y las discontinuidades en la historia educacional se consideran resultado de lo que hemos llamado “procesos de producción de trayectorias educativas”: se centran en las condiciones de existencia de los estudiantes y en su vida cotidiana.

En el análisis se incluyen referencias a la situación económica y social, a la vida cotidiana y a características del sistema educativo. Retomamos acá la expresión “*producción de*” para referirnos a cómo se explica la situación de los alumnos, porque en las respuestas se enfatiza la referencia a las condiciones de vida y de escolarización. Creemos importante retomar esta expresión que hace referencia a la producción y reproducción de una situación sin caer en un análisis que neutraliza las condiciones histórico sociales.

—¿Y vos cómo notás [...]? ¿En realidad la causa central de la deserción cuál puede ser? Debe haber muchas, ¿es la expectativa?

—No, no es la expectativa. Me parece que son cuestiones externas más que todo, o sea son problemas económicos, problemas laborales en su mayoría, y a veces problemas familiares.

Y otra profesora señala: “Pienso que no se les han dado las condiciones más que las oportunidades”.

El origen social, la situación laboral (desocupación, inestabilidad), los problemas económicos en general, son condiciones que se señalan como obstaculizadoras de la regularidad

de los estudios. La referencia a esta dimensión puede hacerse en términos descriptivos, aludiendo a condiciones socioeconómicas (pobres, clase baja, sin recursos) o laborales (desocupados, con situación de precariedad) o utilizando categorías de carácter teórico, formuladas en términos políticos, de relaciones de clase. Incluimos acá todas las formas de expresar condiciones objetivas a través de las cuales se evita la responsabilización del sujeto por su situación actual o por su historia de discontinuidad educacional.

Son respuestas como las de los siguientes docentes:

Son grupos de origen popular, de clases sociales obreras. La mayoría son obreros, la mayoría trabaja y algunos son desocupados y también no sé si tenés conocimiento de que algunos tienen planes sociales, que ellos trabajan y contraprestan...

Si dejan es por fuerza mayor...

Una de las características de la gente que está, es la subocupación, o sea que tienen tareas temporarias. Estos trabajos temporarios aparecen o desaparecen de manera aleatoria, sin que ellos puedan planificarlo.

Yo creo que esa es nuestra tarea, mirarlo desde todas las facetas posibles. A mí me parece que si hay algo que no se puede perder de vista es lo social, es imprescindible. Aunque hay muchos problemas y dificultades económicas.

Las condiciones de la vida cotidiana que afectan a las posibilidades de estudio son también considerados factores productores de discontinuidades. Siguiendo a A. Heller, entendemos por vida cotidiana el “conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales a su vez crean la posibilidad de reproducción social [...] la conservación del particular es en lo concreto un hecho social” (Heller, 1977: 19).

En este enfoque la vida cotidiana como productora de obstáculos es reconocida como un hecho social, pero la diferenciamos de las condiciones anteriores porque alude a aspectos del ambiente inmediato de vida. Así, es una cotidianeidad que funciona como mediadora hacia lo no cotidiano.

Otro problema es las condiciones en que ellos estudian, la falta de trabajo, la familia, la vivienda, porque están alejados del CENS y tienen que viajar, la falta de tiempo, problemas familiares y de salud. O sea que hay problemas personales y/o sociales y pedagógicos.

A los chicos los mandan y los protegen, de alguna forma, el padre o el Estado, a través de mecanismos de contención social. Pero acá el tipo —o la mujer— se banca él solo, y se da el caso también de mujeres que en su mayoría son separadas y están con los hijos y trabajan y estudian. Muchas veces salen del CENS y se van a trabajar. Toda una cosa de muchos sacrificios.

Este enfoque coincide con el de la siguiente respuesta:

La vida del adulto está muy cruzada; también como los chicos, pero acá, más. Porque son tipos que tienen familia, que tienen problemas: que se separan y que tienen distintos problemas y que trabajan todos los días y que sufren como toda aquella persona que vive en la Argentina hoy; o sea más que los chicos, porque los chicos más o menos tienen la protección de los padres de alguna forma. Y muchas veces medio se quedan y hay que fortalecerlos.

Las características del sistema escolar son objeto de una evaluación crítica. Algunas de las condiciones del sistema escolar son reconocidas como productoras de trayectorias y situaciones dificultosas. Al respecto se mencionan razones que tienen que ver con varios niveles de análisis. Se reconocen aspectos de la cultura docente (sus representaciones de los estudiantes), de los modos de organización institucional (la verticalidad del

sistema de educación), de la organización escolar (horarios) y de las políticas públicas.

Los entrevistados reconocen que las representaciones de los docentes pueden condicionar las de los estudiantes sobre sí mismos. Y observan que algunos docentes que trabajan con estos estudiantes comparten una representación social descalificatoria y que la desconfianza en sus capacidades incide sobre las “disposiciones” de sus alumnos (confianza, autoestima, deseo de estudiar). Se afirma, asimismo, que las relaciones que se establecen entre profesores y estudiantes están vinculadas con esas representaciones sociales, que resultan eficaces productoras de problemas de escolaridad.

La verticalidad del sistema, que se expresa en la censura de las autoridades —en particular de las autoridades intermedias del sistema— para la enseñanza de conceptos provenientes de teorías críticas, obstaculiza su incorporación como contenidos curriculares:

—A mí me interesaría que la gente aprenda lo que tiene que aprender pero a veces es como imposible. A veces te dicen: “no, eso no se lo podés enseñar. Vos no le podés explicar la teoría del Estado de Fulano”. ¿Por qué? Pero si vos se la podés traducir con palabras [...] el tipo la aprende; o cómo aprender el concepto de capitalismo. Ese problema tengo. Una vez tuve una experiencia con una inspectora que me tachó cierta parte de la planificación porque decía que eso no era para adultos y no lo podían aprender [...] Después me lo comunicó la directora.

—¿Y vos qué hiciste después de eso, lo modificaste, lo sacaste?

—Sí, lo saqué pero lo seguí dando por mi cuenta porque adentro del aula... [ríe].

Algunos docentes juzgan que algunos alumnos provienen de escuelas en las que la calidad de la enseñanza es baja, de modo

que da lugar a problemas de falta de conocimientos básicos que obstaculizan para poder avanzar en el aprendizaje. Una docente señala: “Hay un vacío conceptual que nada tiene que ver con que el tema es difícil, sino que no se lo enseñaron antes”.

La organización y las normativas de las escuelas son, asimismo, objeto de crítica. Hay condiciones en las normativas que crean obstáculos para retener a los estudiantes y que son identificadas como factores del sistema que bloquean la posibilidad de permanencia de los adultos: los criterios de designación de docentes por hora cátedra y en diversos establecimientos —lo cual impide la concentración en la atención sistemática en una escuela— las materias anuales, la aprobación por año completo y no por asignaturas son algunas de ellas.

—¿Pueden ir armando sus trayectos de acuerdo a sus posibilidades?
 ¿Esto lo organizaron ustedes o fue armado de afuera [la entrevistada se refería a la posibilidad de cursar por asignatura y en forma cuatrimestral]?

—Es un proyecto de la directora anterior. Ya vieron la posibilidad de aplicar esta nueva modalidad cuatrimestral, porque justo se daba que había dos cursos: A y B. Y, además, con profesores comunes, cosa que no se daba en todos lados. En otros no se pudo aplicar porque hay distintos profesores en la misma materia y esto implicaría quedarse sin trabajo un cuatrimestre. Hicieron un trabajo muy detallado de investigación con los alumnos, y la mayoría coincidía que era mucho más conveniente para ellos. Hay otros CENS en los que, de acuerdo a una modalidad más tradicional, si [los alumnos] tienen más de dos materias desaprobadas tienen que volver a hacer el año [...] Acá no hay repetidores, acá en todo caso el que desea recurrar, recursa.

La siguiente evaluación de un docente de biología resume aspectos destacados de las razones que suelen darse para explicar las trayectorias educativas y que incluimos en esta orientación:

Los pibes no se comprometen porque hay una tendencia muy importante a fomentar el individualismo, y eso los pibes lo perciben en todos los ámbitos, desde la misma sociedad, hasta acá dentro. Tenemos tal dependencia económica con las políticas del FMI, del Banco Mundial, que se convierte también consecuentemente en una dependencia cultural de las políticas educativas que éstos quieren que implementemos. Y desgraciadamente estamos sometidas a ellos, algunos resistiendo, otros cumpliendo en dar sólo el contenido científico pautado, sin ningún tipo de compromiso. [Muchos docentes] piensan que les hacen un favor al venirles a enseñar a estos pobrecitos [expresión irónica]. No hay amor por la profesión ni por lo que producen, por eso no se les puede echar la culpa a los pibes de su desinterés por la escuela. Si algunos de sus referentes dentro de ésta no lo transmiten ni practican, ¡ni hablar de lo que reciben desde fuera! [...]

FUNCIÓN ASIGNADA A LA ESCUELA Y ESTRATEGIAS PARA SU LOGRO

Las funciones centrales asignadas a la escuela son el desarrollo de la autonomía cognitiva, la formación general que permita continuar estudios, la preparación para el desempeño en relación con las necesidades laborales y la educación para la ciudadanía y la democracia. Al colocar la responsabilidad de los problemas de escolarización en condiciones del contexto social o escolar, fuera del sujeto, la función de la escuela y de la educación puede ser pensada como cuestión pública, no individual o privada. En consecuencia su solución es responsabilidad institucional, pública.

La función de la escuela a la que se da prioridad es la de desarrollar la autonomía cognitiva. Se enfatiza la necesidad de enseñanza de conocimientos y de procesos intelectuales que favorezcan la autonomía de los estudiantes para la formulación, análisis y resolución de problemas de la realidad.

Mi visión es que la escuela debe enseñar, que la escuela no debe ser como en estos últimos tiempos después de todas las reformas neoliberales y demás [...] la escuela no debe cumplir esa función de contener a nadie, de darle de comer sino la escuela lo que debe hacer es darle de comer conocimiento que es importante para [...] Pienso que el conocimiento es un elemento muy transformador para una sociedad, es lo principal, por ahí pasa la cuestión.

El desarrollo del juicio crítico, de la “cultura general”, de la posibilidad de formular y analizar problemas, de poder expresar con claridad ideas y argumentos son modos de expresar este objetivo.

La preocupación porque los contenidos a enseñar tengan “conexión” con la realidades es una característica de esta orientación, pero no se adopta un enfoque cortoplacista ni pragmático. Se propone como desafío articular lo teórico-científico con la vida real, situada en un momento histórico-social concreto y con capacidad de toma de decisiones informadas.

Es necesario no perder de vista la realidad cotidiana y fomentar la capacidad para cambiar la realidad en beneficio de una sociedad más justa y solidaria [...]. No basta con entender el sistema macro si no se comprende el sistema micro en el que está incluido el alumno. En lo concreto, no sirve de nada saber las características de la globalización si el alumno no puede relacionarlas con su vida cotidiana, con cómo influye en sus gustos, en sus gastos y en su ámbito familiar, barrial, escolar. ¿De qué sirve entender el conflicto de las papeleras si no lo puede relacionar con la contaminación de su casa, de su barrio de su ciudad? Es necesario captar los actores políticos, sociales, económicos implicados tanto en lo comunitario como en lo global.

Una profesora de literatura ejemplifica de qué modo, a través de los contenidos de su materia, intenta la relación con la realidad:

[Se trata de] realizar trabajos integrados de dos o más áreas o disciplinas, analizar los discursos políticos de los presidentes y realizar un rastreo del término que más usan o usaron los últimos presidentes de nuestro país, el intendente de la localidad; trabajar esta realidad para poder interpretar los sucesos actuales y poder vincularlos con lo histórico.

Se reconoce que esta autonomía cognitiva y la llamada cultura general son parte de las necesidades de formación para poder continuar estudios de nivel terciario. La posibilidad de preparación para dar continuidad a los estudios se plantea como función de la escuela de nivel medio. Hay, por lo tanto, reconocimiento de la necesidad de lograr la igualdad de satisfacción del derecho a la educación, pero se reconoce que las condiciones de trabajo escolar (carrera corta, horario, condiciones de vida de los estudiantes) afectan las posibilidades de desarrollo de una práctica que permita el acceso a estudios terciarios, en especial, universitarios. No es imposible, pero no está facilitado por las condiciones del trabajo.

La preocupación por el destino laboral de los adultos es otro aspecto que reiteradamente aparece en los entrevistados, con el sentido de responder a sus necesidades y de desarrollar su autonomía para resolver situaciones laborales.

La escuela para adultos debería tener más que cualquier otra “sentido en sí misma”, ya que la mayoría de sus alumnos –por no decir todos– completan, en este nivel, la escolarización. Debe trabajar sobre una formación que tienda más a las habilidades y destrezas, aunque no convertirlas en escuelas de oficio [de modo] que les permita insertarse con mejores herramientas en el mundo del trabajo.

La preocupación por el trabajo no se expresa en términos de preparación para el empleo sino para el desempeño en la realidad actual, con capacidad para poder enfrentar los obstáculos que en este momento hay para disponer de trabajo estable.

Se rechazan los análisis dominantes, que reducen los problemas de la relación entre educación y trabajo al ajuste a los requerimientos del mundo laboral. No se plantea la necesidad de ajuste sino la capacitación para el análisis de esa realidad que favorezca la comprensión y eventual enfrentamiento de las propias necesidades y posibilidades, dentro de las condiciones de vida actuales de las personas.

Refiriéndose a un proyecto vinculado con el “cartoneo” (consiste en vender desechos reciclables como papel, cartón, botellas, etc.), un docente señaló:

—La idea era trabajarlo en la escuela, ir desarrollando el proyecto de acuerdo a las necesidades, por eso yo quería hablar con ellos para que me contaran cómo se organizaban, qué necesidades tenían, y por ahí, desde ahí, empezar a trabajar, porque los alumnos no son los únicos que se dedican al “cartoneo”.

—Y para los que no cartonean, que tienen otra actividad, ¿qué utilidad tenía esto?

—Yo digo que siempre es útil manejar la herramienta informática, y para el desocupado buscar otras formas de microemprendimientos o búsqueda de trabajo que no siempre tiene que ver con la relación de dependencia, sino [con] generar y tener un proyecto propio, con otro tipo de actividades de acuerdo a la inclinación de cada uno. Pero, fundamentalmente [se trata de] incentivarlo a investigar en función de una necesidad y qué es lo que ellos consideran como importante para poder sobrevivir, que es uno de los problemas graves del adulto, ya que el tema del trabajo es clave y es un eje [en el] que yo creo que ahí se separan las aguas.

La educación para la vida ciudadana, democrática y para participar en procesos de cambio social es considerada también función de la escuela. El sentido asignado a esta función pue-

de ser planteada con diferentes niveles de criticidad en relación con los efectos sociales esperados y en diferentes términos que indican diferentes niveles de crítica a las condiciones del sistema. Sin embargo, en todos los casos, hay rechazo de los valores y condiciones de poder dominantes y necesidad de que la escuela capacite para la defensa de derechos.

En algunos casos se retoma una tradición que se remonta a John Dewey, que en 1902, preocupado más por la construcción de la democracia que por la economía, pensaba que la escuela debía ser un espacio de aprendizaje de los principios de la vida democrática. Desde esta perspectiva, se plantea la necesidad de poner en circulación valores alternativos a los dominantes (solidaridad, justicia, cooperación) y de dar posibilidad de experimentar en la vida institucional formas de relación que permitan su aprendizaje.

Una directora opina, ante la pregunta del entrevistador:

—¿Qué buscás con el tratamiento de estos temas? Porque eso no está en el currículo, lo elegiste vos, sería bueno que aclararas por qué vos elegiste esto. ¿Por qué elegiste un tema que no es neutro?

—La libertad me parece un tema clave para la sociedad moderna: cómo sostener un sistema democrático con respeto hacia la vida y hacia los derechos fundamentales de las personas; lo que yo considero como un principio básico: la educación de la sociedad en general, después, al empezar a trabajar en la escuela, me parece una necesidad.

La posición crítica puede expresarse de un modo más integral, con continuidad con una perspectiva sociopolítica crítica, con explícita referencia a que las funciones de la escuela están vinculadas con la realidad económica y social y que es necesario resistir la función reproductora a través de objetivos de formación política. Un director de escuela señala:

En primer lugar es preciso aclarar que la existencia de la modalidad adultos es consecuencia de un sistema económico de exclusión social. Ante esta cruda realidad es prioritario que desde el Estado se procure la mejor educación. La utilidad tiene que basarse en un concepto fuerte de ciudadanía, en prácticas realmente democráticas, formación en culturas alternativas, conocimientos actualizados y en un aprestamiento para el mundo laboral [...]

Debería ser una construcción colectiva en donde los protagonistas tomen conciencia del valor del conocimiento para construir una sociedad más justa sin exclusión social.

Un profesor, en el mismo sentido, afirma:

[La escuela] debería construir conocimientos que sirvan de herramientas para comprender nuestra realidad social y modificarla, desde su lugar de trabajadores. Para reconstruir el tejido social, [ser] un lugar de reflexión y articulación para eso [...] debería servir para el crecimiento individual, pero sobre todo social.

Se propone, asimismo, que la escuela cumpla una función de formación de crítica de las imágenes del mundo que permitan la aceptación sin resistencia del ordenamiento actual como deseable y necesario. En especial, en el relevamiento realizado hay referencias a la necesidad de lograr una lectura crítica de los medios que contribuyen a conformar el sentido común, la opinión pública, las concepciones sobre los hechos sociales y políticos.

LUGAR ASIGNADO AL CONOCIMIENTO Y TIPO DE CONOCIMIENTO PRIORIZADO

Dado que la función central de la escuela es favorecer la autonomía intelectual, se refieren con claridad a dos aspectos valorados: los procesos cognitivos y el tipo de conocimientos.

Se procura la adquisición de conocimientos y procesos cognitivos que caracterizan el saber epistémico y la aproximación a conocimientos teóricos que corresponden a paradigmas críticos. Si bien puede o no utilizarse explícitamente dicha categoría, las características que se asignan al aprendizaje propuesto tienen —total o parcialmente— atributos de esta concepción.

Para su análisis podemos diferenciar dos dimensiones: el que compete a su estructura y los procesos de pensamiento involucrados, y el referido a las características del contenido.

a) Estructura y procesos de pensamiento involucrados

La referencia a los procesos de pensamiento resulta significativa porque contribuye a superar la tendencia a la memorización, al aprendizaje academicista que incorpora información sin relación con los procesos de producción de esos conocimientos. Cabe señalar la atención a los diversos aspectos significativos.

El conocimiento que se transmite no es un saber aislado sino genérico. Se considera que los estudiantes deben conocer las conexiones que ligan un saber o problema particular con otras situaciones y conocimientos, y que deberían poder incorporar fundamentalmente conceptos provenientes de fuentes teóricas.⁴⁰

Las siguientes respuestas de dos docentes, dan cuenta de esta preocupación:

Lo que pasa es que hay que pasar de la anécdota individual a la conceptualización, al recorrer los grupos yo escuchaba y les decía:

40 Desde nuestra perspectiva para ser efectivamente “crítico”, el conocimiento debe tener referencia con la integración de los conceptos en el marco de una teoría y analizar las experiencias con conceptos situados en un sistema cognoscitivo crítico. Como no encontramos respuestas que lo expliciten no lo incluimos, aunque es obvio que si surgiera en algún caso este tipo de respuesta, debería ser incluida en esta orientación.

“y bueno acá, ¿con que se puede relacionar?”. También tratamos el tema de la obediencia debida [...]”⁴¹ Lo que aquí importa es la conceptualización, si puedo entender lo que dice Sartre y puedo entender lo que digo yo, entonces empezamos a solucionar el problema, la dificultad.

Tengo material que siempre voy comprando [textos] y voy tratando de readaptarlos de alguna forma y trabajo mucho con los conceptos también, o sea con diccionarios de economía, de historia, de política.

Se trata, asimismo, no sólo de poner en circulación conceptos teóricos, sino de lograr que se adquieran ciertas formas de razonamiento que permitan reconocer cómo se construyen las teorías. Se procura la flexibilización del propio pensamiento, evitar el pensamiento dogmático, posibilitar la discusión de ideas y aprender a debatir y a confrontar y fundamentar las propias. Se procura el aprendizaje de procesos cognitivos que posibiliten la discusión del saber cotidiano y de todo saber recibido.

Pedimos juicio crítico por parte de los alumnos, pero la bajada de línea es constante, el profesor que quiera que yo responda para aprobar la materia; entonces la discusión y la posibilidad de abrir ideas contrapuestas, que están bien fundamentadas, tiene para mí la importancia de poder escuchar las ideas de todos [...]

La preocupación por la flexibilidad intelectual, por el no dogmatismo requiere del reconocimiento de la existencia de

41 Se refiere a la Ley de Obediencia Debida n.º 23.521, disposición legal dictada en Argentina el 4 de junio de 1987, durante el gobierno de Raúl Alfonsín, que estableció que los delitos cometidos por los miembros de las Fuerzas Armadas durante el terrorismo de Estado y el autodenominado Proceso de Reorganización Nacional no eran punibles, por haber actuado en virtud de la denominada “obediencia debida” (concepto militar según el cual los suboficiales se limitan a obedecer las órdenes emanadas de sus superiores).

concepciones teóricas diversas para la interpretación de la realidad. Se trata de crear condiciones que permitan que los estudiantes reconozcan que pueden coexistir, sobre la realidad, visiones personales y colectivas así como teorías científicas diferentes y aún antagónicas. Tal como plantean los siguientes profesores:

Los videos son interesantes porque son videos didácticos [se refiere a los elaborados por Felipe Pigna], están muy bien hechos y a su vez hay exposiciones sobre las problemáticas que se tratan de distintos historiadores importantes de la argentina; está Halperin Donghi [...] todos están ahí; entonces son de distintas posiciones y las analizan [...]

—La forma de encarar los temas, no es en forma esquemática. Primero parto de las experiencias previas muy sencillas o no, dar las preguntas y cada uno puede conversarlo con los compañeros, de lo que ellos piensan: ¿cuándo una persona es realmente libre? [la libertad es tema que se estaba trabajando en clase] [...] Y después trabajamos sobre autores, sobre posiciones opuestas. Por ejemplo un determinismo total y la libertad absoluta, como dos posiciones bien opuestas.

—¿Trabajás con esa bibliografía directamente? ¿Trabajás con Sartre?

—Sí, se me ocurrió un año trabajar el existencialismo, trabajar sobre un libro y después ir a la realidad. Es muy ambicioso lo mío, tenía que probarlo.

Los conceptos que se ponen en circulación se aplican al análisis de la realidad y se trata de desnaturalizar categorías y explicaciones que consideran al mundo como autoevidente. En especial se trata de desnaturalizar los discursos dominantes, tal como lo expresan dos profesores:

Lo que ellos rescatan como positivo es esto de que se sienten seguros y que, con dificultades y todo, pueden enfrentarse con realidades nuevas. Es decir, que tengan otra lectura de la realidad, que sientan que se alejaron de esa mirada natural que tenían [...] y ver que pueden discutir los temas en una charla, bien posicionados. Que tienen fundamentos en los que basar sus opiniones [...]

—[...] Y esto que me decías antes de poder tomar conciencia de la situación, de la no libertad, de la influencia de los medios, ¿qué proyecto harías que valga la pena mantener?

—Si, bueno, es inevitable, porque los medios influyen en una sociedad mediatizada, lo querramos o no lo querramos. Entonces los alumnos muchas veces ven TV mucho tiempo y deberían mirarla, pero con otra mirada.

—Vos sentís, cuando evaluaste este tipo de cuestiones, tu objetivo de que sean un observador crítico, ¿pueden después de un tiempo identificar estrategias manipuladoras o estar alertas o preocupados por eso?

—En principio, por lo menos, si logré que intuyan que hay un doble sentido, que no es poco.

—Que no sean ingenuos [...]

—Que hay otro discurso, aparte del oficial, porque el hecho de que no hay un discurso lineal, no hay una sola forma de la palabra, sino que puede tener otras formas que por ser más sutil o más solapadas es más potente por ese motivo [...] Y justamente tomé el tema de la falacia, porque es un tema muy atractivo para ellos. Vos ves una publicidad, y entonces pueden decir: “claro, por eso ponen al hombre en el auto lujoso y después viene la chica hermosa y ahí me quieren decir esto y esto”.

b) Características del contenido

Se formulan contenidos de enseñanza que tienen las características de un paradigma social crítico: énfasis en procesos históricos y no en datos aislados, atención a la relación entre conocimiento y poder, posibilidad de reconocerse como parte de la realidad histórico-social, selección de temáticas vinculadas con cuestiones de debate político. Se reconoce la no neutralidad del currículum y se plantea que, del currículum prescrito, se hace una selección de temas con criterios que se consideran adecuados para que los estudiantes puedan comprender las condiciones de su vida.

La siguiente respuesta de un profesor de Biología reúne parte importante de los aspectos mencionados:

Se trata de capacitar a los chicos con contenidos que exceden el marco teórico. Yo le doy mucho valor al conocimiento que les transmito; no por que sean pibes que vienen a la noche no les voy a exigir, trato de capacitarlos para manejarse directamente con la realidad.

Para mí, son muy importantes, no sólo desde mi área. Trabajo el conocimiento académico, trato de llevarlos más allá: a que relacionen con el lenguaje que manejan los del poder, que puedan percibir los códigos que les son mandados continuamente desde los medios de comunicación y la sociedad en su conjunto, que lo que les pasa no es por su culpa, es por esta crisis institucional y cultural que padecemos. Así puedan llegar a ser libres realmente, porque ese es mi objetivo, no quedarme con lo establecido, recrearme y crearme permanentemente. Así, de esta manera, que puedan desarrollar herramientas para tomar decisiones solos y no los que el poder les transmite [...] Pero esa libertad intelectual no se logra si le acotamos contenidos, son necesarios, pero la transmisión de ellos se da de forma diferente [...] eso es lo que intento, que lo puedan

resignificar desde una situación de aula amena, cordial, con escucha permanente del otro [...]

En esta orientación es frecuente la referencia a las situaciones de desigualdad de poder y de derechos que afectan a los estudiantes y la preocupación por incorporarlos como contenido curricular. Responde una profesora de filosofía:

—¿Por qué elegiste ese tema? ¿Con qué intencionalidad? ¿Qué buscabas? ¿Qué enseñabas?

—Yo creo que es una comunidad en general, la franja de mayor pobreza, la que sufre más, tiene como un avasallamiento a los derechos [...].

—Se me ocurrió aparte de Ética [dar] una introducción a la Lógica: saber qué es un razonamiento, saber qué es una falacia. Costó mucho, pero luego de engancharse, se interesaron, porque era algo de lo que nunca le habían hablado: cómo armar un razonamiento, cómo se sostiene una conclusión con premisas y la falacia, tan utilizadas en lo que es el discurso publicitario. Así que trabajamos con revistas, con diarios [...]

—¿Qué buscás con eso?

—En general, saber qué es argumentar.

—Bueno, esto va más allá, ¿por qué te importa que entiendan qué es argumentar?

—Es una herramienta que sirve para cualquier ámbito, y que ellos también puedan tener herramientas para defenderse de otros discursos que puedan afectarlos en su condición humana, su integridad. Que sirva para poder defendernos de distintas

situaciones, que los argumentos sean correctos y apropiados. Tener herramientas para poder defenderse de los abusos y, en general, para poder discutir con propiedad con otros en situaciones laborales o en todos los ámbitos de la vida [...]

Un profesor de historia relata:

Cuando hablamos de la relación entre capital y trabajo surgen los ejemplos siempre, cuando trato de explicar de alguna forma cuál es la relación entre capital y trabajo: “¿ustedes saben que viven en un mundo capitalista?”. Bueno, muchos se enteran en ese momento [ríe] y uno a veces entra en asombro. Yo ya no me asombro pero en un tiempo me asombraba: ¡cómo no saben que viven en un mundo capitalista! [ríe] y que su patrón los explota de alguna forma y que una parte de la producción va a un lugar [...] y ahí surgen los problemas, ¿no? O cuando hablamos temas de la esclavitud, entonces empiezan a relacionar: “pero los bolivianos que encontraron en los talleres textiles [...]”.

Y otro señala:

Que entiendan el presente como un producto del pasado, o como una consecuencia lógica, o como, que vean de dónde venimos y si es posible a dónde vamos también [pequeñas risas] que eso bueno [...] no lo sabe nadie, Dios solamente.

[...]

Yo trato de encararlo tipo proceso, que entiendan las transformaciones más que nada, no tantas fechas [...]

La puesta en circulación de conocimiento académico no excluye el reconocimiento del saber cotidiano y se procura la articulación de ambos. Se reconocen y valoran los saberes de

los estudiantes, pero como punto de partida para el aprendizaje y como objeto de revisión crítica.⁴² Si bien se crean espacios para el desarrollo de proyectos creativos, el objetivo central es utilizar la experiencia previa como base para el aprendizaje de análisis de problemas y de conocimientos disciplinares críticos, dado que son éstos los que tratan de ponerse en circulación para la comprensión de la realidad. El objetivo no es la sistematización de saberes cotidianos para la construcción de nuevos conocimientos sino poner en circulación conceptos, marcos de referencia científicos y vincularlos con saberes previos o revisarlos con los marcos teóricos, con la nueva información aportada por el docente. Lo concreto vivido es recurso para seguir aprendiendo; es resultado de múltiples determinaciones y debe ser analizado con la ayuda de marcos teóricos estructurados, necesarios para el análisis de la realidad y de la acción. No se niegan los saberes de los adultos —implícitos o formulados— pero se plantea la necesidad de su revisión crítica.

La diferencia quizás es que se puede establecer un mayor vínculo de [...] en el caso de la materia mía, historia, con el presente, porque la gente adulta está más informada y más interesada de la actualidad, de lo que está un chico, que tiene otras cosas, otras prioridades. Por ahí el adulto compara todo lo que ve, trae temas del presente. Eso está bien; además es útil porque no queda la historia como algo lejano sino que por ahí ven muchas cosas que uno les dice que pasan hace cien años y dicen ¡Uh, pero ahora también!, y es como más [...]

Otra profesora señala:

Mi forma de encarar los temas, no es en forma esquemática. Primero parto de las experiencias previas muy sencillas (o no), dar las

42 La valorización del conocimiento cotidiano y la búsqueda de su articulación con el académico se plantea muy frecuentemente en relación con los estudiantes adultos, más que con los jóvenes, como se señaló en el análisis de los atributos asignados a estudiantes.

preguntas y cada uno puede conversarlo con los compañeros, de lo que ellos piensan de cuándo una persona es realmente libre. Pero como es sobre ética específicamente, la libertad, que es lo que yo tomé como eje de la ética. Y después trabajamos sobre autores.

La selección de temas o contenidos no responden sólo a un programa centrado en las disciplinas sino que se procura asociar la enseñanza disciplinar con necesidades de los estudiantes, de modo que los problemas de actualidad vinculados con lo que se consideran sus intereses se plantean como posibles ejes de trabajo. Hay en este enfoque niveles de criticidad diversos. Si bien se trata de no atarse a conocimientos académicos disociados de la posibilidad de vincularse con la realidad, el sentido que adquiere la idea de “intereses” puede ser diverso. Hay referencia a temas que ya están reconocidos en las decisiones político-curriculares como problemas de la cotidianeidad de la población que deben ser incorporados al currículo escolar, algunos de ellos especialmente sensibles para adolescentes y adultos (SIDA, drogadicción, etc.), otros que están aceptados como currículo necesario (equilibrio ecológico). Lo que puede diferenciar entre orientaciones, y aún en ésta, es que el nivel de criticidad está vinculado con el análisis de relaciones de poder económico o político como aspecto significativo del problema:

Que no se traguen todo, sobre todo cuando ven televisión, escuchan radio o leen el diario; esa capacidad, que veo que quizás muchos la tienen pero no la ejercitan, porque uno en la televisión escucha cada tontería [...] O que entiendan ciertas finalidades que hay. Yo por ejemplo anoche vi el noticiero de TN: toda la hora con Riquelme⁴³ estuvieron. Y ¿que hay ahí? Está bien Riquelme, la selección, pero ¿qué hay ahí? Por ejemplo me gustaría que un alumno mío vea que está toda la hora Riquelme en un noticiero y que se dé cuenta que están ocultando otras cosas graves que están pasando y que eso no

43 Se refiere al jugador de fútbol.

es un noticiero deportivo y que tendría que ocuparse de la realidad económica, política y no de eso. O sea, que entiendan la mentira por ocultamiento también, no sólo la mentira cuando uno la dice; entonces, me gustaría que logren eso, que entiendan esas cosas.

RELACIONES AL INTERIOR DE LA INSTITUCIÓN

Las relaciones entre docentes y estudiantes son planteadas en términos de una tensión entre horizontalidad y aprendizaje recíproco y necesidad de diferenciación por el rol y responsabilidad que tiene el docente en relación con la conducción del aprendizaje.

Esta función del docente genera diferencias que pueden plantearse en términos de relativa dependencia del estudiante respecto del docente. Eso no significa una relación de inferioridad-superioridad sino responsabilidad de los docentes por generar situaciones que favorezcan el avance del pensamiento crítico de los estudiantes. La diferencia estriba en que la relación de superioridad implica ejercicio de poder permanente, en tanto que en el compromiso por facilitar el aprendizaje la desigualdad es transitoria y reducida a la diferente responsabilidad en conexión con los resultados de la tarea escolar y no determina la totalidad de los vínculos interpersonales, como en el caso de las relaciones en la división social del trabajo, que implica alienación y subordinación.

Un profesor se refiere a la relación como posibilidad de aprendizaje recíproco:

—¿Lo importante con los adultos? Y que es una forma diferente de enseñar y de aprender. Incluso acá se da la posibilidad de eso que tantas veces se dice en algunas didácticas y demás, que uno aprende y es recíproco.

—¿Uno como profesor?

—Sí, te enriquece mucho.

—¿Qué cosas, por ejemplo?

—Las experiencias de la gente, cosa que no la tenés con los chicos. Con los chicos es una ida, es una ida y pocas veces es una vuelta.

Una profesora y directora de CENS explicita lo que, a su entender es la necesidad de no perder la función de orientación:

—La relación del docente con el alumno tiene que ser siempre de guía. No puede ser una relación simétrica, en esto adhiero a esas posiciones que dicen que básicamente las relaciones son asimétricas, yo estoy de acuerdo con esto. Si no, se difumina esta cosa de qué rol cumple cada uno. Pero sí esta idea de ser una guía, un facilitador, un intermediario por el cual se puede acceder al conocimiento [exige] ante todo mantener la posición de escucha y la predisposición al diálogo. Pero también teniendo ciertos límites con respecto a los alumnos, porque es lo que ellos también esperan, fundamentalmente que se respeten a sí mismos.

—Vos estás hablando de horizontal, pero con roles diferenciados.

—Absolutamente.

—Otros hablan del poder del docente sobre el alumno, del derecho del docente sobre el alumno, ¿vos no usás eso?

—De todas maneras, yo creo que hay un poder implícito que se filtra. El poder del docente es mayor, y puede manipular al alumno. Ese poder se puede utilizar de distintas formas. Lo primordial es que el alumno pueda desarrollar sus potencialidades y, a veces, con

su exigencia, el profesor le está diciendo al alumno que él puede; si no le exige está diciéndole, “bueno, pobrecito, vos no podés”. Esta cosa que se da mucho, y con la cual yo peleé, porque a mí me parece que dignificar al alumno es mostrarle sus posibilidades, no sus incapacidades, al decirle te apruebo. Desaprobarlo en un momento significa que tiene otra oportunidad para que pueda y yo creo que eso es algo que tiene que entender el docente.

CAPÍTULO 6

Orientación centrada en la distribución del conocimiento escolar prescrito

La relación es una relación que en el aula y en el momento y en el rol en que vos estás dando clase, vos estás en esa situación desnivelada, uno que sabe y otro que aprende, pero pasado ese momento la cosa, por ahí, puede llegar a invertirse en otros aspectos, y de hecho es así. Uno pregunta: “¿A qué te dedicás?”, y ya te digo: “Mecánico”. Y le preguntás: “Mirá, me pasa una cosa con el auto” y él te enseña lo que sabe.

PRESENTACIÓN

La orientación centrada en la puesta en circulación de conocimiento escolar se caracteriza por privilegiar la función de enseñanza de la escuela. En ella se agrupan los distintos matices que retoman las tareas tradicionales de la escuela y que, explícitamente, recuperan su función como transmisora del saber general, formadora del ciudadano, calificadora de la mano de obra.

En este sentido, da cuenta de posiciones que enfatizan la dimensión de la enseñanza del currículo prescrito en tanto preparatoria para continuar otros estudios y otras que destacan la importancia de facilitar, a través de la formación, mejores condiciones de empleabilidad y aspectos de la formación ciudadana.

En todos los casos se reconoce el compromiso con la transmisión de ciertos conocimientos específicos y con el logro de aprendizajes como parte del “contrato” entre la institución y los estudiantes jóvenes y adultos. Existe preocupación por resolver aspectos técnicos de la enseñanza tomando en cuenta las condiciones de vida de los estudiantes adultos y sus dificultades de aprendizaje debidas a sus historias educacionales previas.

Políticamente se evidencia una idea de justicia distributiva: el derecho al conocimiento instrumental debe hacerse efectivo en la escuela. La responsabilidad profesional y el compromiso con la función de enseñanza resultan de considerar la educación como derecho y el sistema de educación como bien público. Por ello, se deben crear condiciones para que las personas adquieran aprendizaje útiles para competir en el mercado laboral o para continuar estudios.

Se reconoce la responsabilidad del Estado por hacer efectivo el derecho a la educación. Sus características coinciden con los principios constitutivos de la educación pública: la escuela es espacio central de transmisión de cultura y de logro de homogeneización social.

ATRIBUTOS ASIGNADOS A LOS ESTUDIANTES

a) Modos de “nombrar” los atributos de los estudiantes y tipo de subjetividad asignada

Se reconoce heterogeneidad entre los estudiantes. Tal como planteamos en el capítulo sobre la forma en que los docentes caracterizan a los estudiantes, se suele diferenciar entre adultos y jóvenes en relación con sus intereses, características cognitivas, de personalidad y/o experiencias que afectan el aprendizaje.

Los atributos positivos que se asignan a los adultos destacan su *conocimiento previo*, fruto de sus prácticas y vivencias, la expresión de inquietudes socioeconómicas, políticas y/o laborales que facilitan el tratamiento de ciertos temas y el establecimiento de relaciones con la actualidad. Se destacan, además, las *actitudes hacia el aprendizaje*, aspecto en el que se acentúan el interés, compromiso, empeño, la voluntad por aprender que manifiestan los adultos, en parte debido a su decisión consciente y voluntaria por finalizar su escolaridad media.

[Hay que] tener en cuenta que el adulto no es una persona que viene como un adolescente, sin nada, que viene con un panorama tan limitado, sobre todo ahora que están todo el día en la computadora [...] el adulto viene con un panorama de trabajo, de familia, de un montón de cosas que le han pasado en la vida y hay que tenerlo en cuenta y el docente tiene que funcionar [...] capitalizar todo eso y utilizarlo [...]

Frente a esto, los más jóvenes son caracterizados en términos de carencia de experiencia y de inquietudes por aprender y con actitudes cercanas al desinterés e inmadurez, que dificultan el desarrollo previsto del currículum y que generan tensiones dentro de las aulas. Un docente analiza:

[Los dejan entrar a la escuela] con 17 años por cuestiones de trabajo. Yo no lo veo muy bien a eso, porque conviven chicos de 17 con gente de 40 y me parece que perjudica la relación áulica; pero para ellos, no para mí, a mí me es indiferente. Entre ellos se generan grupos, se generan roces [...] Me ha pasado que te vienen con planteos: “porque éstos son unos mocosos que no vienen a hacer nada” y este tipo de cuestiones [...]

Estas características parecen relativizarse según las asignaturas. En este sentido se destacan las “facilidades” de los más jó-

venes para el estudio de ciertas materias asociadas al cálculo, por ejemplo —como las matemáticas, la física, la química o la administración contable—, y las dificultades de los adultos en estas áreas, debido a la pérdida de ciertas habilidades, producto del tiempo transcurrido desde que dejaron de estudiar.

Por ejemplo en Costos [...] la resolución de los problemas se basa en regla de tres simple y les cuesta muchísimo. Son problemas muy, muy sencillos, pero les cuesta [...] Trato de llevárselos a cuestiones cotidianas: “y vos cuando vas al supermercado y ves un pack de 10 litros de leche, ¿cómo hacés para saber cuánto cuesta cada uno?”. Y hago una cuenta de dividir y les cuesta mucho [...] Lo que también me pasa es que siempre en el grupo hay dos o tres que están en otro nivel de aprendizaje, mucho más rápidos y que he tenido que decirles: “bueno, chicos, la tengo clara que para ustedes es muy sencillo, por favor dejen de contestar —aparte se los digo— porque hay compañeros que no lo están entendiendo directamente” y que es una cuenta de división nada más.

b) Explicaciones sobre la situación de los estudiantes

Suele utilizarse una perspectiva que destaca los condicionamientos sociales que sufre esta población, y si bien no suele utilizarse un lenguaje que incorpora aspectos estructurales, no se emplean expresiones estigmatizantes.

A menudo se hace referencia a la situación de los estudiantes en términos descriptivos, aludiendo a condiciones socioeconómicas (como “pobres”, integrantes de la “clase baja”, personas sin recursos o “carecientes”) o laborales (desocupados, con situación de precariedad, trabajadores eventuales).

Existe un reconocimiento de obstáculos para la permanencia y para lograr mejores resultados académicos debido a sus situaciones de vida. Desde estas argumentaciones no se

responsabiliza al estudiante por su situación actual ni por su historia educacional.

En general es gente de trabajo, no de grandes recursos económicos. Hay casos, sí, pero son los menos. La gente que ha tenido recursos ha hecho el secundario en su debido momento, no ahora. Así que también una cosa muy valorable, el esfuerzo que hacen.

Mayormente son de un nivel socioeconómico bajo pero hay algunos casos de media-alta.

Se parte de reconocer diversos condicionamientos vinculados a las limitaciones impuestas por sus condiciones objetivas de vida. En este sentido se hace referencia a cuestiones sociales, laborales, familiares e, incluso, propiamente escolares.

Las condiciones existentes en el país, de horarios prolongados o irregulares de trabajo, de desempleo o de condiciones de trabajo precario que genera permanentemente incertidumbre sobre las posibilidades de supervivencia material son señaladas como obstáculos para la regularidad de los estudios. Como señala un docente:

Son trabajadores, todos tienen trabajo, en blanco o en negro, en general con familias [...] Cuando dejan en segundo o tercero, en la mayoría de los casos, te diría el noventa por ciento, es por cuestiones laborales: les cambian el horario de trabajo y ese tipo de cosas que no pueden modificar.

Hay cosas que son mucho más allá de lo que uno puede hacer [como docente], como que consiguen trabajo y no vienen más [...] Uno no puede ir contra eso.

Los condicionamientos de “mandatos” de género son señalados como problema para la permanencia de las estudiantes. La vida doméstica y familiar cotidiana que culturalmente es

responsabilidad femenina genera responsabilidades y preocupaciones que afectan especialmente a las mujeres, muchas de ellas madres de familias numerosas o bien madres solteras.

Ayer, justamente en una reunión que hicimos, una señora planteó el tema de que no podía hacer la tarea de la casa. Le dije que esa es una cuestión que nosotros, los docentes, deberíamos cuestionarnos, porque es evidente que una persona que tiene tres o cuatro hijos y tiene que atender una casa, apenas si puede venir a la escuela. Creo que es importante trabajar un poco más en la clase.

Las características del sistema escolar, en particular las del sistema de educación de adultos, no son ajenas a los problemas escolares. La estructura de la modalidad, con menor carga horaria de las asignaturas, la presencia de profesores que quieren jubilarse,⁴⁴ los niveles de ausentismo docente se reconocen como obstáculos para lograr el desarrollo de los contenidos curriculares:

Acá partamos de que tenemos 3 horas de 35 minutos, cuando en el otro tienen 3 módulos de 60 minutos.

Creo que hay que hacer una autocrítica de esta institución en particular también. Hay docentes que están más con la pierna afuera porque se jubilan y no están [comprometidos].

En el caso mío, Historia Argentina y Geografía desde la época previa a la Revolución de Mayo y las invasiones inglesas [...] habría que llegar hasta la actualidad; pero no dan los tiempos, habría que tener mayor carga horaria: son dos horas reloj y no da [...]

44 Es frecuente que docentes que están cercanos a la edad de jubilación soliciten trabajar en escuelas de adultos, para poder aumentar los montos del beneficio jubilatorio. Los horarios nocturnos de la mayor parte de estas escuelas les permite acumular horas a las que ya tenían desde antes de solicitarlo.

FUNCIÓN DE LA ESCUELA

La escuela debe contribuir a lograr dos objetivos centrales: uno de carácter propedéutico, de preparación para la continuidad de estudios de nivel terciario; el otro es preparar para el trabajo, ofrecer posibilidades de inserción o mejoramiento de las condiciones laborales pero se puede dar también importancia a la apertura de “intereses culturales”. La eficacia instructiva es el eje que articula las actividades escolares. Se reconoce que la tarea central de la escuela es enseñar, ya sea para continuar estudios como para lograr una inserción en el mercado laboral:

—El deber de la escuela es conocimiento, siempre lo fue. La escuela no es asistencialismo, ni [hacer de] psicólogo porque —es la realidad— la escuela puede con una sola función y es educar. Lamentablemente se ha desvirtuado por la realidad [...] en el caso del adulto también implica contención porque te vienen con problemas de que se han separado; que les van a sacar los chicos [...]

—¿Cómo lo resolvés?

—Yo lo planteo de entrada. Todos saben que yo soy abogada y, entonces, todos te consultan por decantación. Entonces yo hago lo siguiente: “podemos utilizar los ejemplos de la vida real para lo que se está dando. Si ustedes tienen algún problema que no tiene nada que ver con lo de la clase, yo, en el recreo, estoy a su disposición”. Porque [...] ¿cuál es el problema? Si todos nos dispersamos, la escuela pierde su función central que es educar; entonces ni una cosa, ni la otra, lo divido.

Otro docente, en la misma dirección de pensamiento, señala:

—Más allá de la materia, para mí es aportar toda la mayor cultura general posible, que se forme y que tenga una [...] para mí la

educación secundaria es eso: cultura general. Después ellos, si quieren profundizar en algún área en particular, seguirán estudiando estudios superiores; pero para mí es conocimiento general, cultura general.

—¿Para qué la cultura general? ¿Por un valor en sí mismo?

—Para mí, sí por un valor en sí mismo, para no quedar descolgado cuando uno lee algo o ve algo; tener idea si ven algún problema, que puedan decir “esto ya pasó”.

Y otro, destaca:

—¿Cuál sería el objetivo de la escuela de adultos?

—Yo creo que tiene que dar la posibilidad de seguir estudiando o de conseguir un trabajo. Lo fundamental, desde mi materia, es que conozcan sus derechos laborales, los convenios laborales, la Ley de Contrato de Trabajo, etc. [...] Hoy por hoy es necesario saber qué derechos tenés como trabajador o, el día de mañana, cuando te jubiles, qué tenés que hacer, cuál es la legislación que te va a amparar [...] que lo sepan, y aunque no está requerido en el contenido yo se los doy [...] [Si bien] ellos, los alumnos, siempre plantean todo desde su problemática personal, yo siempre trato de delimitar los problemas personales. Me consultan de todo, desde “que tengo una hija que está trabajando en negro, pero es con el tío” o de problemas matrimoniales, y yo... bueno, trato de circunscribir a lo laboral, que es mi asignatura. Lo demás lo podemos hablar afuera.

Agreguemos una visión más:

La función debe ser la de acreditar ciertos aprendizajes, pero aparte de eso uno los está motivando, les está dando la pauta de que pueden reinsertarse de otra manera al campo laboral, a la sociedad e incentivarlos y motivarlos continuamente en eso. A algunos, motivarlos para que piensen en ir a la universidad si quieren y a

otros, para que se inserten de otra manera en el campo laboral. Sin embargo, creo que a veces no hay que incentivar a otros porque es crearles falsas expectativas porque hay algunos que están muy limitados. Es la realidad.

Tal como se expresa en esta última opinión se reconoce la heterogeneidad tanto en la conformación de los grupos en relación con sus capacidades de aprendizaje, como sus diferencias a lo largo de los años. Sin embargo, si bien este aspecto condiciona, no se convierte en impedimento para la enseñanza, sino en desafío para lograrla:

El anterior, en el otro ciclo, había chicas que trabajaban en la administración, eran muchas y ¡¡había algunas...!! [expresión de “buenas”]. ¡Tenías que venir preparada! [...] este grupo tiene menos entusiasmo, tiene menor nivel; igual yo les doy los temas, puedo trabajar [...]

—¿Qué pasa con la continuación de estudios?

—Yo los motivo. Sé que algunos no van a poder y, aparte, no les interesa porque lo hacen por el título secundario; pero el que yo veo que tiene condiciones [...] Yo les digo hasta dónde pueden averiguar y los mando. Me he encontrado gente que está en la universidad, empezó Administración de Empresas o la carrera de Contador Público, pero son los menos, un 5%. También para profesor. Me dicen: “Profe, usted me motivó, me dijo esto y fui y me fue rebien y estoy recontenta”. Pero son los menos.

El resultado del trabajo institucional se evalúa en función del logro de aprendizajes significativos para la vida personal. Se asigna prioridad a una lógica técnico-instrumental: en la organización institucional y en la práctica docente se establecen proyectos para facilitar la incorporación a la institución y para dar instrumentos cognitivos para enfrentar con éxito el estudio. Las situaciones que presentan problemas que no es-

tán directamente relacionados con la enseñanza y que suelen encontrarse en estas instituciones (tales como alcoholismo, droga, maternidad adolescente) no son objeto de censura y se derivan a instituciones especializadas o se busca apoyo de profesionales del propio sistema.

Desde la preocupación por la enseñanza se desarrollan estrategias específicas para facilitar los aprendizajes:

Yo hago resúmenes míos, más concretos, de cada tema [...] para que no sea Ciencia Jurídica porque es la secundaria. Lo hice acorde a algo que ellos pudieran tener. Trabajo mucho en equipo, les doy un tema, que necesita un abordaje de mi parte; soy reiterativa, conceptualizo mucho, defino, uso mucho el pizarrón. Me baso en los conceptos previos [de las otras asignaturas de Derecho] y hago todo un enlace [...] La ayuda es individualizada, siempre estoy dando oportunidades y en el momento de apretar, de evaluar, pongo la nota que se merecen.

En la primer semana hay un taller de Integración y Diagnóstico que lo hace tanto 1º, 2º y 3º; en 1º porque recién arrancan todos [...]

La relación con el mundo del trabajo y la posibilidad de facilitar la inserción en un empleo es, tal como se ve más arriba, una de las funciones centrales de la escuela secundaria. El sentido que se le atribuye se refiere a la necesidad de que prepare para el mundo laboral existente, el mercado, facilitar la empleabilidad, objetivos que se expresan en la necesidad de que los egresados sean rápidamente ocupados, puedan mantener o ascender en sus puestos de trabajo. Las opiniones confluyen en este sentido:

La escuela de adultos debería servir para darles herramientas a los alumnos para que se defiendan en el mundo laboral.

Debería tener como función brindar una educación de calidad, de tal manera que el egresado esté capacitado para satisfacer la demanda laboral [...]

La escuela debería darle al adulto las herramientas necesarias para mejorar su posición en el trabajo o en la búsqueda del mismo.

Esta problemática del trabajo se vuelve más acuciante en la educación de jóvenes y de adultos que en la destinada a adolescentes, debido a que los estudiantes expresan, frecuentemente, la necesidad de entrar o bien de permanecer en el mercado laboral.

El debate sobre la función de la escuela secundaria no es nuevo, pero en nuestro trabajo observamos que esta relación entre escuela y empleo —o la “demanda laboral” manifestada por un sector de los profesores— se suele naturalizar, y las problemáticas que se tornan urgentes en la cotidianeidad escolar se centran en cómo la escuela en general, o desde las asignaturas en particular, pueden dar herramientas para generar microemprendimientos, formar trabajadores para la industria, o al menos “intentar una mejora en sus trabajos” respondiendo a la exigencia del título secundario para las ocupaciones que ahora lo están reclamando y que antes no lo demandaban (como enfermería, el ingreso a las escuelas de policía, y otros empleos no profesionales como los reposidores de supermercados, los recolectores de residuos, encargados de edificios, y un variedad de tareas auxiliares).

Esta perspectiva responde a las visiones dominantes en el discurso pedagógico y suelen ser incorporadas por estudiantes y docentes de todos los niveles.⁴⁵ A partir de esta idea se destaca la necesidad de pensar la adecuación del currículum:

45 La investigación “Viejos y nuevo sentidos sobre conocimiento y el trabajo en las representaciones de los jóvenes” (2002), llevada a cabo por Claudia Figari y Graciela Dellatorre sobre los ingresantes a la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján revela que los estudiantes le otorgan a la escuela media “una visión instrumental”, ya que reconocen la acreditación de este nivel de enseñanza como el paso necesario y exigido para acceder al mercado de trabajo (Figari y Dellatorre, 2004).

—Para mí un poquito de cultura general tenemos, yo lo que pondría es lengua, pero una lengua orientada a escribir una carta, una redacción [...]

—Una lengua instrumental [...]

—Exactamente, no verbos, ni análisis gramatical, una matemática que sea aplicada [...]

—¿Y el tema éste de los conocimientos más generales, la historia?, ¿cuáles serían los aprendizajes básicos?

—Lo mínimo, sacando alguien que me diga quiero ser médico, entonces sí algo más específico; pero si no, veo que no les alcanza y terminan dejando porque no tienen a nadie que los prepare [...] yo creo que el adulto se tiene que llevar una salida laboral real [...]

La escuela habrá tenido éxito si, por ejemplo, un egresado busca un trabajo y sabe confeccionar su currículum vitae, si redacta sin errores, si se expresa adecuadamente en forma oral y escrita[...] si puede continuar estudios superiores, ya que debería haber adquirido en el secundario el hábito del estudio autónomo. Si está capacitado para resolver los problemas que se le presenten, si puede estudiar varias horas seguidas, si puede interpretar un texto complejo, si adquirió el hábito de hacer el esfuerzo necesario para aprender y comprender que la enseñanza depende del docente, pero el aprendizaje depende del alumno.

LUGAR ASIGNADO AL CONOCIMIENTO Y TIPO DE CONOCIMIENTO PRIORIZADO

Esta orientación toma como referencia central el currículum prescrito, que en su aplicación suele sufrir modificaciones según las características de los grupos y el mayor o menor énfasis.

fasis dado a la formación para el trabajo, la continuidad de estudios y la formación ciudadana.

Subyace una concepción del conocimiento sobre cuya validez no cabrían demasiadas dudas. No suelen aparecer referencias a la existencia de distintas (o aun opuestas, según los casos) visiones científicas sobre el mundo social y natural existente.

Desde esta perspectiva suele concebirse al conocimiento como objetivo, resultado de la investigación científica, donde la teoría se centra en describir la conexión entre los hechos, con la asunción de una realidad ya establecida a la que hay centralmente que describir, conocer, y en algunos casos “entender”.

—Yo doy las tres asignaturas: Laboral I, Laboral II y Laboral III y hago un enlace. Muchas veces nos vamos del tema, salimos del contenido [...] y tocamos temas de actualidad. Por ejemplo, la cuestión de la opción de pasar al régimen de reparto o AFJP. Lo tenemos que ver en la bolilla 5, pero les viene bien a todos porque no lo saben.⁴⁶ Me costó mucho con el derecho colectivo [...] y dicen que los gremios no protegen al trabajador, que no son representados. Yo les digo, una cosa es el deber ser y otra la realidad [...]

—¿Y en algún momento se plantea la posibilidad de transformarla?

—Les digo: “si ustedes van y buscan un abogado que les dé confianza y poder defenderse”. La única forma es estudiar y salir de la ignorancia.

46 La docente se refiere a la opción que se dio a los trabajadores de incorporarse al régimen jubilatorio estatal, de reparto, o a las Administradoras de Fondos de Jubilaciones y Pensiones (AFJP) de carácter privado. El Sistema Integrado de Jubilaciones y Pensiones (SIJP) rigió en el país desde el 1 de julio de 1994, mediante la ley 24.241. El SIJP puso fin a la exclusividad de la jubilación estatal, al crear un esquema mixto con dos regímenes: el de reparto, a cargo del Estado, y el de capitalización, administrado por las AFJP. Fue suprimido en el año 2008 y la afiliación a las AFJP pasó a ser voluntario.

Yo quiero dar “familia”. Entonces, planteo un caso de divorcio y lo damos desde ahí, desde el lugar que ellos conocen. Según los grupos puedo dar textos de Polimodal, pero no los actuales, [sino] los viejos [...] o me manejo con algo que encuentro en Internet, algún tema que me pareció interesante y se los doy. Aparte, tengo mucho de leyes y si me parece que el grupo amerita [...] ahí les doy el texto de la ley porque sé que lo van a captar y entonces podemos analizar casos reales desde ahí. Tengo algunos grupos que son muy buenos y otros que no [...]

Existe una preocupación por la utilidad de los conocimientos escolares en relación a la vida cotidiana de los estudiantes adultos.

Para mí [la práctica educativa] es exitosa cuando el alumno termina el año y te dice: “Usted no sabe todo lo que me sirvió lo que me dio, pero para mi vida [...] es decir, lo que usted me dio lo usé para esto, me sirvió para mi trabajo, me sirvió para mi familia, me sirvió para saber a dónde recurrir”.

Centrarse en la significatividad temporal de los conocimientos a enseñar (tomar en cuenta aquellos conocimientos que tengan utilidad práctica, para la vida) es una perspectiva ya presente en la obra de Bobbit, de 1918, en los inicios de la discusión sistemática sobre el currículum estadounidense:

De alguna forma es un punto de vista específico del pragmatismo, sin embargo [...] desde la construcción de la didáctica (Comenio, 1657) se plantea que lo enseñado debe vincularse con las necesidades prácticas, aunque este debate se da en el seno de perspectivas que defienden la necesidad de una formación integral, reconociendo el papel de una educación amplia y no sólo puntualmente útil (Díaz Barriga, 1994: 79).⁴⁷

47 Este autor aclara que la “discusión sobre la significatividad temporal del contenido está en la misma génesis de la pedagogía y de la didáctica. En el debate implícito que Comenio sostiene contra los modelos educativos de los jesuitas del siglo XVI, el valor del conocimiento radica en su aplicación para el mundo actual” (Díaz Barriga, 1994: 79).

En el caso de la educación media de adultos esta estrategia de adaptación a la realidad cotidiana o de responder a los intereses de los estudiantes jóvenes y adultos es una preocupación reiterada.

Desde esta orientación, en la que no se problematiza la existencia de distintas perspectivas sobre el conocimiento escolar, el concepto de “adaptación” corre el riesgo de naturalizarse y suele relegar la necesaria explicitación acerca de cómo se define esa realidad y desde qué perspectiva se analizan las necesidades e intereses de los adultos.

Al omitirse la existencia de diferentes puntos de vista acerca de lo que sucede y de sus causas, que responden a posicionamientos teóricos -políticos- pedagógicos distintos, la escuela, el conocimiento y la tarea de los educadores quedan rodeados de un manto de neutralidad. Se oculta el hecho de que “los valores económicos y sociales dominantes están presentes en el diseño de las instituciones en las que trabajamos, en las formas de evaluación, en la organización del conocimiento que se transmite [...]” (Apple, 1986).

Reflexionar sobre la ausencia de definiciones únicas sobre la realidad, tarea pendiente desde esta orientación, nos lleva a la necesidad de explicitar el lugar donde se ubica el docente. En este sentido la tarea para los educadores consiste en decidir y explicitar cuáles son las opciones político-pedagógicas que guían sus discursos y práctica. En efecto, “puesto que los valores actúan a través de nosotros, a menudo inconscientemente, la cuestión no estriba en cómo mantenerse por encima de la elección, sino más bien, en qué valores elijo” (Apple, 1986).

Se reconocen y valoran las experiencias de vida de los estudiantes adultos que dan cuenta de un saber práctico que facilita la enseñanza. Es por eso que si bien el currículo prescrito orienta la selección de contenidos, se procura la articulación de saber cotidiano con los conocimientos que forman parte de currículo:

—Porque en algunos casos hay adultos que tienen experiencia en lo que están aprendiendo y entonces lo pueden llegar a volcar y es más, los que tienen más facilidad es por esta misma razón.

—Claro, porque cuando vos trabajás y ven un contenido tienen como referenciarlo a [...]

—A haberlos ya utilizado sin saber que estaban utilizando tal técnica. Pero muchas veces, por más que yo soy el docente, por esto de sus experiencias y todo, yo siento que aprendo de ellos y muchas veces con sus experiencias me hacen abrir los ojos a mí de lo que estoy enseñando.

—¿Y son experiencias vinculadas a la materia o experiencias de vida en general?

—De los dos tipos, de la materia también. Por ejemplo: la primera materia es Finanzas y entonces hay algunos alumnos que, aparte del último “corralito”⁴⁸, ya vivieron todos los anteriores, todas las debacles económicas que yo no viví. Entonces, cuando se llega a ese tema, hay algunos que le cuentan a los otros desde su vivencia en ese momento.

Se suele utilizar la experiencia como base para el aprendizaje de análisis de problemas y de conocimientos disciplinares, dado que son éstos los que tratan de ponerse en circulación para la comprensión de la realidad y se procura vincular los conceptos, los marcos de referencia científicos con los saberes previos.

48 En Argentina se denominó “corralito” a la restricción de la disposición del dinero que los clientes de bancos tenían en efectivo, en plazos fijos, cuentas corrientes y cajas de ahorros, impuesta por el gobierno en diciembre de 2001.

RELACIONES AL INTERIOR DE LA INSTITUCIÓN

El docente es mediador entre los contenidos del currículum prescrito y los alumnos. Se enfatiza su función como facilitador del aprendizaje disciplinar y del dominio de destrezas metodológicas para el estudio.

Se lo define como profesional de la enseñanza y se formula la preocupación por su actualización en contenidos y en aspectos técnico-metodológicos. Esta idea de profesionalización enfatiza una lógica técnico-instrumental, centrada en la eficacia instructiva, que no excluye la relación afectiva positiva.

Si bien las relaciones entre docentes y estudiantes se reconocen como relaciones entre personas adultas, la responsabilidad docente por la enseñanza genera diferencias que, aunque no excluyen establecer relaciones cordiales, no permiten la horizontalidad entre ambos y las decisiones vinculadas con la enseñanza y la evaluación se concentran en el docente imponiendo, de hecho, un modelo autoritario y jerárquico:

Yo soy joven; imaginate que tengo alumnos más grandes que yo [...] y tengo una buena relación [...] Vos podés hablar con mis alumnos y preguntarles y vas a ver que hay buena relación. Pero yo soy la profesora y eso no va a cambiar, y si los tengo que desaprobar, los desapruébo.

Veo una relación bastante horizontal, aunque no soy de la idea de que vos sos amigo del alumno. Lo que sí hay que lograr es una relación amistosa, cordial, de diálogo. Lo de amigo no me gusta mucho, pero tampoco es cosa de acá estoy yo y vos ahí y sos un burro. En general la relación es cordial pero guardando el lugar de cada uno.

Se establece una relación mediada por el conocimiento donde los lugares tradicionales —el profesor que educa y los alum-

nos que aprenden— están claramente definidos. El reconocimiento de la experiencia, especialmente en la relación con los estudiantes adultos, no implica horizontalizar la relación dentro del contexto escolar. Esa “igualdad” se puede retomar en otros aspectos de la vida, en las relaciones extraescolares, en situaciones fuera del ámbito de clase, pero no se oculta la verticalidad del vínculo ni se utilizan eufemismos para marcarlo. Si bien cabe tener relaciones cordiales, se enfatiza que la función del docente es ser mediador entre los estudiantes y los contenidos que se deben enseñar, y se señalan las condiciones necesarias para hacerlo.

CAPÍTULO 7

Orientación centrada en la moralización y el disciplinamiento

—¿Cómo son los alumnos?

—Son vagos. Lo que buscan es una salida rápida y fácil.

—¿Cómo es su carácter?

—Son bastante agresivos, cuando no les gusta algo, son muy prepotentes.

—¿Cómo define usted la clase social a la que pertenecen?

—La clase social es muy pobre, algunos trabajan como cartoneros, otros tienen changas [...]

Pero son vagos [...]

Los atributos asignados a los estudiantes dan cuenta de una representación descalificadora tanto de sus capacidades intelectuales como actitudinales, porque se supone que provienen de un sector social con una cultura “de segunda”, desviada de la normal. La cultura de origen de los estudiantes es descalificada sin un análisis de las políticas económicas y laborales —cierre de fuentes de trabajo, legislación de flexibilización laboral, políticas sociales focalizadas— que están condicionando la vida actual de los jóvenes en situación

de pobreza. Esta representación prejuiciosa y estigmatizante hace adoptar estrategias de permanente puesta de límites y de atención a un proceso de resocialización que se considera necesario por la ausencia de “cultura”, “buenos modales”, capacidad de obediencia y de valores que se sostienen como universales.

La inculcación de lo que se considera indudable cultura legítima, depende de la puesta en juego, en la escuela, del principio de autoridad que autoriza al docente a “normalizar” a los “desviados”. Convergen el valor de la autoridad formal (en este caso del docente sobre el estudiante), el respeto a tradiciones y la ausencia de su discusión, el escepticismo sobre las posibilidades de los estudiantes por sus características culturales y familiares, la interpretación e intervención sobre los problemas como si se tratara de conflictos individuales.

Dada la función “normalizadora” de la escuela, el conocimiento académico, curricular, en esta orientación, ocupa menos lugar que en las otras dado que lo primordial es corregir las condiciones morales negativas. La enseñanza de contenidos curriculares queda subordinada a esta necesidad de disciplinar a los adolescentes y adultos jóvenes y la responsabilidad por el estudio se asigna centralmente al estudiante sin cuestionar las estrategias de los docentes que no estimulan el interés y el aprendizaje.

En una lectura sociológica resulta claro que las prácticas que derivan de esta orientación fortalecen la función de reproducción de las diferenciaciones sociales, porque se plantea que, o se produce la adaptación del estudiante al modelo escolar verticalista que se propone, o bien, si no demuestran poner en juego las capacidades o la voluntad necesarias, es preferible que busquen otras alternativas de formación que no sean escolares sino de capacitación para el trabajo, de carácter pragmático, de corto plazo. La recomendación de una educación de menor nivel para los pobres deriva de esta mirada que los descalifica.

Una lectura política evidencia que el discurso de los profesores que sostienen esta posición coincide con principios

típicos del conservadurismo: valor de la autoridad, lectura pesimista e individualista de los conflictos sociales y de las cualidades humanas, necesidad de preservar “la cultura”, y la consiguiente asignación de una serie de valores rígidos y estáticos a la escuela.

LA CARACTERIZACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

a) Modos de “nombrar” los atributos de los estudiantes

El diálogo inicial de este capítulo es elocuente: las funciones del docente y de la escuela se asocian, en quienes adoptan una posición pedagógica moralizadora, con la idea de que los estudiantes son carentes o deficientes por comparación con un supuesto modelo universal de persona socialmente deseable. Esta caracterización da lugar a intervenciones pedagógicas destinadas al disciplinamiento para ajustarlos a ese modelo convencional.

Las descripciones de los estudiantes y las explicaciones de los problemas de su educación coinciden con la concepción política y social conservadora en varios rasgos: una visión pesimista de la naturaleza humana, la idea de la tendencia humana a la corrupción, la responsabilidad del individuo por sus propias decisiones, la apelación a valores morales o a la “ley natural”, la importancia asignada a la familia (Ashford y Davies, 1992).

Esta caracterización de los estudiantes, a los que se presenta como “parásitos sociales más que personas verdaderamente indefensas” (Sennet, 2007: 146) no nos parece una construcción individual de algunos profesores sino que constituye, probablemente, la apropiación de concepciones sobre los pobres que tienen larga data, y que en un proceso de circulación social son adoptadas por algunos profesores. La relación que se establece entre pobreza material e inferioridad social está ya en algunos documentos medievales, en los que se caracte-

rizaba a los mendicantes como deshonestos porque se consideraba que “estaban en condiciones de trabajar pero preferían pedir limosna y robar” (Geremek, 1989: 34). Este juicio, con variantes según los momentos históricos, se repite también en documentos argentinos de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, que proponían actividades de educación para controlar y moralizar a los trabajadores.⁴⁹

La representación da lugar a que se carezca de confianza en las posibilidades de aprendizaje y avance de los alumnos, tanto en la escolarización como en la vida. Sus características se formulan en términos de atributos personales obstaculizadores de la vida escolar, apelándose, usualmente, a expresiones que indican prejuicio y estigmatización, sin eufemismos y con explícita referencia a rasgos negativos que pueden expresarse como violencia, ausencia de interés, inmadurez e infantilismo, carencia de una “cultura del esfuerzo”, vicios.

Los siguientes fragmentos de entrevistas dan cuenta de esta tendencia a la desestimación de los estudiantes:

—Yo te diría que el deterioro es constante, hasta ahora es así [...]

—¿En que sentido?

—En el sentido atencional, de calidad. Por ejemplo, vos te pasás dos o tres semanas trabajando acentuación, que es algo que deberían saberlo, un tema elemental en ortografía, y cuando tomás la evaluación, es un desastre. Vos ves que los conocimientos que deberían tener no existen, no los tienen. Pero lo peor es que vos te encargaste de dárselos, no es que vos supusiste que los traían a esos conocimientos, hiciste un trabajo previo [...] importante, lo trabajaste [...] en fin [gesto de descontento, negando con la cabeza].

—Usted me habla de los niños y adolescentes pero los que van ahí tienen más de 18 años [...]

49 En el capítulo 11 se hace un breve desarrollo de la relación de las orientaciones con sus antecedentes históricos en nuestro país.

—Sí, está bien, pero ojo, puede tener una persona 60 años y ser adolescente, por el desarrollo psíquico [...] lo que quiero simbolizar que hay adultos que no tienen el desarrollo psíquico necesario y suficiente para ser adultos; son adolescentes toda la vida y hay chicos que tienen 23 años y hacen las mismas huevadas que hace un pibe de 15.

—¿Y, en la escuela es muy frecuente eso?

—Bueno, pero eso no tiene arreglo, la ausencia de desarrollo psíquico pleno.

b) Explicaciones sobre la situación de los estudiantes

Como se ve en los comentarios que anteceden, los argumentos que se dan para explicar la situación actual y las discontinuidades en la historia educacional están centrados en las condiciones biológicas innatas, en actitudes individuales y/o en condiciones familiares, sin referencia a condiciones objetivas de vida. Si se hace referencia a las condiciones del medio o cultura de origen de los estudiantes, es con el mismo sentido descalificador. Se los define como anómicos porque no participan de los valores “universales” y es la naturalización de los valores del que habla el parámetro para considerarlos carentes.

—¿Cómo son los mayores de 18 años, qué características tienen?

—Bueno, traen la cultura salvaje de la calle. Sobre cómo se sobrevive de lo malo, saben todo. Nosotros también lo sabemos, el tema es cómo uno controla eso.

—Cuando dice lo malo, ¿a qué se refiere?

—Me refiero lo malo a la lucha salvaje por sobrevivir donde está el

engaño, está el robo, está el zarpazo; si se da vuelta yo agarro y me quedo con esto. Esto pasa en la calle, en todos lados, digamos, sacar ventaja uno con el otro. Hay pibes que vienen vivísimos con esto.

—¿Está muy lleno de pibes con esas características?

—Claro, y aparte los vicios.

Si en otras orientaciones se analizan las causas de problemas en términos de procesos sociales o históricos y, tal como señalamos, los profesores hacen referencia a lo que hemos denominado “procesos de producción de pobreza” o a “procesos de producción de discontinuidades educacionales”, en los casos que incluimos en esta orientación no cabe utilizar estas expresiones porque lo que predomina es la explicación —claramente reaccionaria— que muestra ausencia de sensibilidad hacia las determinaciones sociales de los problemas o conflictos que emergen en las escuelas. Se omiten referencias a condiciones objetivas de vida y —en coherencia con la tradición explicativa conservadora— se deposita en la familia y en el sujeto la responsabilidad por su falta de “logro” o avance cognitivo y escolar. Cabe señalar que no negamos las dificultades y los conflictos sociales, y la eventual aparición en las escuelas de adicciones como el alcoholismo, o la drogadicción; lo que queremos enfatizar es la lectura ahistórica y descontextualizada que se hace de estos conflictos sociales.

Las explicaciones centradas en el individuo enfatizan razones de carácter biológico, apelan al innatismo y expresan la creencia social en “los dones naturales” que explican el fracaso escolar como consecuencia de incapacidades casi genéticas. En este sentido se reconocen diferencias entre los alumnos “inteligentes” y “no inteligentes”, que son atribuidas a las personas, como si se “tratara de dos variedades distintas de la especie humana: los inteligentes poseerían un ‘órgano de comprensión’ negado a los otros” (Bourdieu, 1991 en Kaplan, 1997: 55).

—El gran tema son los adultos, cuándo decimos que “tienen las terminales soldadas”. Yo lo digo, ¿cómo se hace para desconectar y volver a conectar?

—¿Cómo es eso? Porque es gracioso la forma en que lo dice.

—Claro, porque el sistema neurológico se desarrolla y queda [...] Bueno, no soy médico pero estoy convencido; a veces uno se autoconviene de las mentiras que cree. Pero creo que una persona, y no hablemos de la madre, del vientre materno porque es una cosa maravillosa ¿no?, cómo nos marca. Entonces, una cosa es el sistema neurológico que es biológico, que son los mecanismos celulares, todo lo genético que se va armando, que condiciona a que una persona sea más o menos inteligente.

Quando las explicaciones se centran en actitudes personales y se responsabiliza al alumno por su situación se entiende que el docente sólo puede actuar si existe la voluntad de conocimiento previa del estudiante. Hay un “pacto interindividual” que coloca la razón del fracaso en la irresponsabilidad del estudiante. En nuestro trabajo de campo no hemos encontrado que estas descripciones coexistan con referencias al derecho a la educación ni a la responsabilidad de la institución y de los docentes por el aprendizaje. Si bien es cierto que el contrato pedagógico requiere de la aceptación de los alumnos, se da por supuesto que el docente está haciendo todo lo necesario y que su ruptura proviene del estudiante.

Señala un docente:

—¿Cómo hace para que ellos logren ese aprendizaje y las cosas nuevas?

—No depende de mi estrategia sólo para que aprendan, depende del individuo.

Y otro coincide al afirmar:

Si hay alguien que enseña y alguien que quiere aprender, macanudo [...] Si alguno de estos dos no cumple [...] Un pacto es un pacto, se rompe ese vínculo, no se puede educar.

Otras explicaciones, coincidiendo con una postura conservadora, atribuyen la responsabilidad por la situación del sujeto al marco familiar y a la falta de estímulos cercanos. Pueden ser expresiones generales, tales como:

—El primer problema que hay es la enseñanza primaria, es la más importante de todas, es fundamental, pero hay otra que es más importante que la primaria y es la enseñanza de la casa [...]

—¿Y cómo se hace?

—Primero cada caso es individual y me pongo a hablar con ellos.

Suele, también, recurrirse a metáforas: “Lo importante es el vientre materno”, y no faltan las explícitas referencias a la “falta de moral” en las que hay estigmatización de la familia o del grupo de origen:

Los chicos que tengo de séptimo, octavo y noveno año hoy no tienen un referente adulto [...] Las mamás andan por ahí, son prostitutas; los papás son drogadictos. Estos chicos no tienen un referente, y es lógico, no tienen ningún incentivo, faltan a la escuela, no estudian [...]

Las referencias al origen de los problemas suelen presentar contradicciones, porque al mismo tiempo que se hacen alusiones descalificadoras al origen social de los estudiantes (en el caso que sigue, se habla “del barro del que vienen”) se pueden realizar afirmaciones no conservadoras (por ejemplo: la referencia a la independencia femenina), aunque, inmediata-

mente, se enfatizan las restricciones a las libertades mencionadas. Por caso, el profesor que hace la afirmación siguiente es el que impone su opinión sobre el aborto y se niega a discutir el tema con sus alumnas o el supuesto de que el divorcio debería estar prohibido durante la crianza de los hijos.

En lo que hay coherencia es en la consideración de las estrategias de acción: atención individual y “hablarles”. Esta modalidad ya estaba registrada en nuestras investigaciones anteriores: con una posición paternalista que no incluye la idea de reflexión se “aconseja”, se les “habla”, “se recomienda”:

—El primer problema que hay es la enseñanza primaria, es la más importante de todas, es fundamental, pero hay otra que es más importante que la primaria y es la enseñanza de la casa [...] El mundo cambió, no se puede negar que la mujer fue esclava del hombre siempre. Después de la Segunda Guerra Mundial la mujer se independiza; Eva⁵⁰ reivindicó a la mujer, le dio el voto. No hay peor cosa que estar oprimido para sentir el dolor. Entonces, cuando veo a los alumnos y veo de dónde vienen, del barro que vienen, ¿cómo se transforma ese barro en una flor? ¿Cómo se hace? No es que lo diga así por decir, lo lucho.

—¿Y cómo se hace?

—Primero cada caso es individual y me pongo a hablar con ellos.

Poco después el mismo docente afirma:

Ahora el otro gran tema es la disociación de la familia, la falta de comunicación. Yo creo que una pareja de 30 años él y 25 ella tiene que tener el claro compromiso de que pase lo que pase tienen que criar al hijo hasta los 20 años. Después, si se quieren separar, bueno.

50 Se refiere a Eva Perón que bregó por el derecho al voto femenino, sancionado en 1947.

RELACIONES AL INTERIOR DE LA INSTITUCIÓN

El peso que tiene la descalificación da lugar a estrategias pedagógicas de control, de modo que situaciones que, desde otras perspectivas, tienden a ser tratadas como conflictos que la escuela debe contribuir a enfrentar o a resolver, en esta orientación derivan en un domino de la imposición de la autoridad.

Las relaciones entre docentes y estudiantes son planteadas en términos indudablemente asimétricos. Las limitaciones que se atribuyen a los estudiantes son el argumento para justificarlo. El docente tiene derecho a formular instrucciones y sanciones y a utilizarlas para producir obediencia, porque su autoridad aparece naturalizada y se da por indiscutible su legitimidad. La lógica de este sistema vertical establece un flujo unilateral basado en una diferencia de jerarquía, sin argumentos que sustenten el poder del docente. En efecto, no se registran referencias a cualidades personales o académicas que muestren preocupación por dar racionalidad a la autoridad, salvo, en algunos casos, en los que la referencia a la normativa que regula la vida institucional y las relaciones entre los actores se articula en un código de convivencia, aunque, destaquemoslo, sus normas no son resultado de una construcción colectiva y, en consecuencia, no surgen de un consenso construido o en referencias explícitas a las cualidades requeridas a los docentes en el plano profesional. Como señala De Gaudemar “el maestro de la disciplina sería pues a priori aquel que sabe y dice, en nombre de este saber, cómo deben actuar los otros” (De Gaudemar, 1991: 90).

En tanto la representación que se tiene de los estudiantes es la de sujetos que no han internalizado las normas y modos de conducta necesarios, por lo cual son el origen de la conflictividad, el docente se convierte en agente disciplinador y garante del cumplimiento de condiciones que se exigen a

lo que se considera el modelo de alumno correcto. La transgresión debe resolverse por medio de su sanción, su sometimiento y aceptación de la situación de “estar en falta”.

—¿Tuvo alguna vez algún conflicto?

—Si, un montón... [silencio largo]

—¿Y cómo lo solucionó?

—Bien... [otro silencio largo y retoma]. Yo creo que los conflictos pasan porque se encuentra uno con falta de dominio. Cuando vos pertenecés a algo, pero honestamente, cuando no hay mucho terreno por discutir, los conflictos se solucionan rápido. Por ejemplo, si yo te digo que el jueves te voy a tomar una prueba, la tomo y si vos no estudiás, te pongo un uno, y vos no tenés argumento para poner sobre la mesa, creás el conflicto. Pero yo tengo las herramientas para que el conflicto termine ahí. Ahora, si vos me decís que te disculpe, que no pudiste estudiar, yo a eso les digo que la actitud es lo que vale, o sea, si no ha venido a las clases, o se ha mostrado desatento, indiferente, entonces cómo pueden pedir otra oportunidad [...] El tipo se va masticando bronca, pero a veces es muy difícil.

Hay una concepción dogmática respecto de los conocimientos y opiniones válidos. Los disensos con el docente son obturados y se cierra la posibilidad de intercambio de información sobre cuestiones polémicas.

LUGAR ASIGNADO AL CONOCIMIENTO Y TIPO DE CONOCIMIENTO PRIORIZADO

Las opiniones negativas y pesimistas sobre las disposiciones “morales”, las actitudes y la capacidad de aprendizaje de los estudiantes dan lugar a que se priorice su reemplazo por otras, consideradas válidas y legítimas. Por lo tanto, el lugar del con-

tenido disciplinar es secundario y se sanciona lo que se considera “desinterés” por los contenidos, la desobediencia a las prescripciones del docente, y adquiere menor interés la evaluación del aprendizaje o el apoyo pedagógico para su logro.

—¿Cómo evalúa los aprendizajes?

—Yo veo el interés del alumno, si estudia, si se esfuerza. Yo los observo, si veo que se ocupa, no falta, me pregunta, etc., puede costarle una barbaridad pero estoy seguro que algo aprende. A ese alumno le tengo que poner un aprobado. Porque se esmera. Si viene un chanta como me pasó en adultos, que no copiaba porque estudiaba para otra materia. Yo le dije que estaba en mi materia, él me preguntó si me molestaba, le dije que sí y me dijo: “Entonces me levanto y me voy”. Ponele la firma que a ese no lo voy a aprobar. Porque no le interesa mi materia.

En relación con las dificultades cognitivas, la respuesta, además de la sanción, puede ser el estímulo a reducir las expectativas educacionales y la orientación de los estudiantes hacia modalidades educativas prácticas, con salida laboral de baja calificación.

Pienso que —esto es una opinión muy personal, pero mientras tanto yo estoy de retirada— si yo tengo unos chicos, que la cabeza no les da para estudiar, y veo que les gusta y pueden, [entonces] les aconsejo que hay un curso de peluquería, electromecánica, no sé, algo gratuito que se dan en la Municipalidad de José C. Paz, y por qué no se va a anotar. Es mejor a que estén acá perdiendo el tiempo [...]

El castigo y el control constituyen, desde esta perspectiva más una técnica de vigilancia que un recurso para forzar el aprendizaje de contenidos curriculares; no están vinculados con el trabajo escolar en términos de enseñanza de información o de habilidades cognitivas, sino que parece ser un fin en sí mismo:

con el castigo se propone sólo disciplinar, castigar la desobediencia.

Los intentos de obtener información sobre cómo y qué se enseña conducen a respuestas en términos de formas de comportamientos deseables que se fundamentan con argumentos irrelevantes, no profesionales, e, incluso, en oportunidades poco comprensibles o contradictorias. A título de hipótesis nos planteamos que comparten con el conservadurismo el concentrarse en particularidades y en la falta de interés por la teoría (Ashford y Davies, 1992).⁵¹

La ausencia de profesionalidad de las opiniones y la banalización de la teoría se ven en afirmaciones como la siguiente:

Usted y yo somos psicólogos de nacimiento. Claro, usted me va calculando a mí, va diciendo “a ver este loco para dónde va” [risas] [...].

—Una vez le dije a una profesora: “¿Por qué no armás, ponés una silla y psicoanalizas a los alumnos o te psicoanalizás vos frente a los alumnos?”.

—¡Epa!

—¿Por qué no? Yo voy por la calle y veo a una mujer y digo “ésta es un yiro⁵² de aquellos, se nota”; o sea, uno psicoanaliza a una mujer o “este tipo es un trolo”.⁵³ Somos psicoanalistas, someterse a una sesión de psicoanálisis y la sociología es importante porque es el estudio de las masas a través de los medios [...]

51 En algún caso tuvimos dudas respecto de cómo interpretar las opiniones, porque resultaban poco comprensibles o parecían burlonas; pero analizadas en el contexto de la entrevista resultaban coherentes y formuladas con actitud seria.

52 Yiro, en el lufardo porteño, es sinónimo de prostituta.

53 Trolo, en el lufardo porteño, es sinónimo de homosexual.

—A veces también me tengo que ubicar más abajo y estar al nivel de ellos para que me entiendan. Todo el mundo habla de “loco, chabón, boludo”. Ese es el léxico que existe. Hay que trabajar para eliminar esas malformaciones en el idioma; ahora les digo que escriban y escriben todo con letra primaria.

—¿Cómo con letra primaria? ¿Imprenta?

—No, porque primero vienen con el rebusque de escribir con letra imprenta y les digo que eso está prohibido porque si tienen que trabajar y les piden la cursiva y no saben [...] He llegado a decirles esto: “si usted no escribe con cursiva no tiene identidad, es como la impresión dígito pulgar, es única y nuestra”. Ahí revela, en esa letra, todo su ser interior. Si lo viera un grafólogo o un psicólogo, ellos saben, de acuerdo a lo que se escriba, las perturbaciones psicológicas que tenemos. Hay que escribir en cursiva. Entonces sufren como perros porque tienen la mano dura. Uno de los vicios de los profesores de literatura es que no les exigen escribir en cursiva.

—¿Pero por qué para usted es importante que escriban en cursiva?

—Porque ahí tiene identidad, esa es la importancia y eso no se negocia. El alumno a través de la letra cursiva va revelando su ductilidad, plasticidad y eso le sirve para escuchar a otros y resolver problemas, a no desesperarse ante un problema, más en la fábrica que hay un problema diferente cada día, en la vida diaria.

—¿Usted estudió algo de eso?

—No, no lo estudié pero sé el valor que tiene y lo voy deduciendo.

Si bien estamos analizando respuestas de docentes y no la organización escolar, las estrategias formuladas por ellos refieren a formas de organización del trabajo escolar. Por lo tanto, cabe aplicar acá el análisis de Beltrán Llavador cuando señala que

“los sucesivos cambios de las estrategias, modelos y formatos organizativos del sector productivo han inspirado los de las organizaciones escolares y han comportado la modificación de sus prácticas materiales y de los mecanismos de producción de los sujetos” (Beltrán, 2004: 17). En los docentes que responden a la configuración de la orientación moralizadora, la eficacia en relación con el conocimiento es reemplazada por la eficacia represiva o de control.

FUNCIÓN ASIGNADA A LA ESCUELA Y ESTRATEGIAS PARA SU LOGRO

Lo dicho hasta acá evidencia que la función de la escuela es lograr que los alumnos puedan sumarse a “la cultura”, incorporando sus valores y modos de comportamiento deseables.

—Discuto mucho con ellos y hay veces que me salgo de la materia porque busco del alumno su creatividad.

—¿Cómo ve cuando logran algo, cuál sería la prueba de la creatividad?

—Eso se nota. Sé cuando un alumno sabe o no cuando lo veo caminar, cuando va pasando el tiempo y ese alumno va cambiando de forma, de actitud. Cuando entra me dice “che” y cuando termina y me dice “profesor”.

—O sea que hay toda una cuestión de buenos modales, de respeto, de forma de ser social.

—Sí tiene que ver todo eso.

—Me gustaría ver cuáles son las salidas que usted encuentra para estas personas, en general habla de jóvenes, pero hay gente grande.

—Sabe lo que les digo: “usted tiene que ser usted mismo, esa es la cuestión, usted es lo que es”. Hay gente que tiene doble personalidad, juega diferentes roles, hay que ser auténtico, eso es lograr que sea una persona adulta. Cuando egresan son ciudadanos de primera, esa es la función de la escuela: transformar alumnos que vienen de estratos sociales bajos, no sólo económico, sino cultural, transformarlos en ciudadanos de primera.

Como puede verse en la afirmación que antecede, la ciudadanía que se asigna a los pobres no refiere al cumplimiento de derechos económicos o sociales sino al cambio de las pautas culturales de origen: ser ciudadano de primera es adquirir hábitos de obediencia, respeto a la autoridad, formalidad social. La pobreza no se asocia con la degradación de un derecho sino de un modelo de comportamiento. El efecto buscado parece ser la interiorización de un modelo verticalista de relaciones sociales, lo cual permite interpretar que se produce una relación entre un jefe investido de poder y un obrero o trabajador subordinado, que replica las relaciones de poder entre jerarquías de las empresas. El sujeto que se propone construir —explícita o implícitamente— es o bien un trabajador subordinado o bien un individuo inserto en una actividad laboral precaria pero dudosamente en trabajo estable, con estabilidad y seguridad social. Esta posición tiene continuidad con históricas modalidades de educación organizadas por los sectores conservadores para los sectores populares, en las que la formación para el trabajo está vinculada con objetivos de control social y defensa de la moral así como con el objetivo, reciente, de control social a través de políticas públicas focalizadas, que ofrecen formación para el trabajo con bajo nivel de calificación.⁵⁴

Esta subordinación esperada puede incidir en la construcción de una subjetividad subordinada funcional al sis-

54 Fundamentamos este argumento en el capítulo 11.

tema de producción, ya que el docente actúa con la función de un jefe en una empresa, fijando reglas que no se construyen en común. Cabe aplicar a la caracterización que se hace de los estudiantes y a las funciones que se asignan a la escuela, la siguiente reflexión realizada a partir de una investigación sobre el trato que se da a las personas que viven en la calles (los “sin techo”): “La reducción de la indignidad a un proceso moral interno del individuo es una clara demostración de la dificultad para reconocer a la persona como sujeto histórico en todos sus aspectos” (Girola, 2006: 31, traducción nuestra).

CAPÍTULO 8

Orientación centrada en la atención a la persona

—Al adulto que viene a la escuela y no sabe leer, que prácticamente no sabe leer el diario. ¿Qué curso de nivelación le vas a hacer? El asunto es integrarlo. El asunto es que el tipo pertenezca, que se integre socialmente.

—Y después ¿qué pasa con el aprendizaje?

—El aprendizaje no me importa. Gracias a dios, el otro día leí una nota muy, muy linda [...] Savater hablaba de la escuela media, y hablaba de la importancia de la escuela media, que la importancia de la escuela media no es los contenidos, sino que está en el hecho de que el alumno vaya a la escuela, en ese espacio donde convive y se interrelaciona con otros alumnos, compañeros. [...] me parece que necesitan que los contengan, que los contengan.

PRESENTACIÓN

Los docentes que clasificamos en esta orientación, si bien reconocen la adultez etárea, se refieren a los estudiantes con expresiones que marcan una forma de minoridad, como sujetos con vulnerabilidad social y cognitiva que requieren contar con un espacio de apoyo emocional y social debido a los problemas afectivos vinculados con su situación de vida. Las referencias a su dependencia o incapacidad quedan naturalizadas.

zadas sin análisis de las condiciones del sistema de educación que pueden obstaculizar la asunción del papel de alumno con características distintas de las del niño.

Ante esta idea de los estudiantes se supone que la escuela debe cumplir una función compensatoria de carencias y hacerse cargo, en parte, de la tutela que en otras épocas tuvieron la familia o la comunidad cercana. Se convierte en “zona de protección” (Castel, 1997) que preserva al individuo de la incertidumbre del presente. La escuela comienza, así, a hacerse cargo de carencias sociales y reduce su función de enseñar, porque el conocimiento resulta secundario ante la importancia que se asigna a las relaciones afectivas, a la contención que, se supone, permite revertir situaciones de vulnerabilidad y aislamiento relacional. Se disminuye el contenido académico, con el argumento de adaptarse a las dificultades de aprendizaje de los alumnos. El trabajo del docente pierde profesionalidad pues reduce su función de mediador entre conocimientos y alumnos. De este modo, la vida escolar está regulada por relaciones primarias tendientes a dar protección, afecto, contención, comprensión, estimular la autoestima, sin que esta relación sea pensada como base para sostener un mejor aprendizaje.

Se procura que la escuela sea un lugar de pertenencia, de refugio, que permita suplir la ausencia de pertenencias perdidas (familiares, laborales, sociales, sindicales) en el que el saber ocupa un lugar secundario. La contención tiene carácter asistencial⁵⁵ y su efecto es paliativo de situaciones de aislamiento; no se proporcionan herramientas para actuar sobre las causas personales y colectivas de la situación actual de los estudiantes.

55 Para mayor desarrollo de la idea de contención que atraviesa las diferentes dimensiones en esta orientación, véase el capítulo 10, en el que se desarrolla más profundamente el problema. La mayor parte de las afirmaciones de ese capítulo en lo referido a contención asistencial valen para esta orientación.

Esta orientación, cuyo sentido político-ideológico coincide con el carácter asistencial que tienen otras prácticas sociales desarrolladas en relación con los pobres y la pobreza, lleva a que se pierda el sentido de la educación como derecho al conocimiento y da a la orientación cierta continuidad con una ética y sentido común conservadores.

ATRIBUTOS ASIGNADOS A LOS ESTUDIANTES

a) Modos de “nombrar” los atributos y tipo de subjetividad asignada

En la descripción de los estudiantes se hace referencia a diversos aspectos: sus características sociales, personales, cognitivas.

Al considerar su situación social se los describe haciendo referencia ya sea a la zona de residencia —la villa o el barrio marginal— o a su situación social, económica, y a la inestabilidad laboral, sin que se exprese descalificación por su origen o responsabilidad personal por esa situación. En todo caso parece suponerse —al referirse a estudiantes por su condición de “villeros”— que la decisión de estudiar los diferencia de los “pobres indignos” de los que éstos han logrado distanciarse. Los estudiantes que decidieron “dejar la calle” lograron superar su situación de “indignos” para convertirse en pobres “dignos”.⁵⁶ No hay análisis de las condiciones determinantes de las condiciones de vida de la villa; se acepta con naturalidad que sea lugar de delincuencia y los que logran evitarlo —como los que deciden estudiar— lo hacen sólo por su decisión personal, después de haber superado los riesgos propios de ese espacio.

56 Nos referimos con estas categorías al razonamiento empleado en consideraciones sobre la pobreza en las que se la asocia con acciones ilegales, y donde los pobres se consideran grupo peligroso o bien se presupone que hay grupos de pobres que al no ser responsables por su situación, sino que ésta corresponde a carencias del medio, son “merecedores de asistencia” (Geremek, 1989: 15). De ahí las categorías de “pobres dignos” y “pobres indignos”.

Esta concepción se evidencia en el siguiente diálogo con un docente que trabaja cerca de una villa del Gran Buenos Aires:

—En cuanto a la situación socioeconómica, son de clase media baja, baja, es más, nosotros estamos a tres cuadras de la villa, del asentamiento.

—¿Sí?

—Nos nutrimos, en su gran mayoría, de adultos, ¿no es cierto? Inclusive hablando de chicos nosotros este año, por ejemplo, tenemos entre 18 y 20 por ciento que son menores de 18 años, y que han solicitado su inscripción porque su condición social hace que ya tengan que trabajar a esa edad.

—¡Ah, claro! y, ¿por qué cree que deciden volver a estudiar o continuar sus estudios las personas que dejaron hace mucho tiempo y reinician sus estudios, esos chicos que tienen 16, 17 años?

—En estos chicos, yo supongo, parte como iniciativa de ellos. Es decir, a pesar de que cuando uno habla de un asentamiento, una villa, se imagina lugares donde hay bandas de delincuentes, no todos son así, ellos conviven con esos delincuentes y muchos se han dado cuenta de que ese no es el camino, de que el camino posiblemente sea este, yo creo que es así la cosa.

Y un director de escuela de la ciudad de Buenos Aires se refiere a los problemas económicos del siguiente modo:

—De los inscriptos, del alumnado actual, es gente joven, en general, es gente joven, que se acerca con la expectativa de conseguir trabajo. Que el título los va a habilitar para conseguir trabajo [...] Ellos dicen: “necesito el título para conseguir trabajo”.

—¿Trabajan? ¿Tenés algún índice de gente ocupada?

—No lo sé, no lo sé. Sí te puedo decir que lo que veo es el problema económico [...] bueno eso no es ninguna novedad [...] Pero en algún momento yo les pedía que se compraran un legajo para poder guardar la documentación, el legajo lo compraban en una fotocopiadora que costaba un peso, y muchas veces, los muchachos me decían: “Mirá, lo compro mañana porque es lo que tengo para volver a casa”. Es decir, que aunque el régimen cambió y ellos pueden salir en el recreo a tomarse un café pero [...] No hay plata [...] Toman mate acá.

La descripción de los estudiantes puede hacerse también en términos de atributos de carácter emocional, de nivel de maduración afectiva, señalando carencias y necesidades. Si bien se pueden utilizar expresiones que aparentan valorización de las condiciones personales, afectivas, emocionales, de relaciones interpersonales igualitarias, se señala la necesidad del adulto del afecto o amistad que puede brindar el docente. Se formulan, asimismo, caracterizaciones aparentemente neutras, expresadas sin explícito juicio de valor, que aluden a la inmadurez e infantilidad de los adultos. En la caracterización hay escasa referencia a condiciones que faciliten u obstaculicen el aprendizaje.

Probablemente los atributos que se asignan dependen de las zonas en la que se desarrolla la actividad, ya que hemos encontrado referencia “al medio” en quienes tienen estudiantes provenientes de una villa cercana o a la situación ocupacional en quienes trabajan con desocupados o con personas con inestabilidad laboral pero que no provienen de un mismo barrio. Sin embargo, en todos los casos el estudiante, en tanto objeto de representación, es construido desde los déficits de posibilidades y desde la dependencia.

Los siguientes son casos que evidencian este modo de construcción del sujeto de la educación.

—Sí, porque nosotros estamos convencidos, por lo menos, nosotros acá tenemos suerte con los adultos, con la calidad de esa gente ¿no? A pesar de que muchos creen que ese nivel de gente tienen problemas, nosotros muy por el contrario, opinamos todo lo contrario: ese nivel de gente es con el que podemos hablar de igual a igual, necesitan que se les brinde hasta quizás una amistad y eso hace que nosotros tengamos una relación fantástica con los adultos, fantástica [...]

—¿Usted cree que ese es el motivo por el que vienen, por el que se quedan en la escuela? [se había referido a buenas relaciones personales].

—Sí, fundamentalmente ese; sí esa es la razón.

—O sea, ¿el interés principal que tienen las personas que se quedan en la escuela es ese?

—Claro.

—¿Buscan un lugar de pertenencia?

—Claro, buscan un lugar, exacto, para charlar de temas que a lo mejor desconocen. Nosotros dentro de las posibilidades estamos dispuestos a ayudarlos.

Y un director señala:

—El otro día vinieron también a entrevistarme, y yo tengo la posición [...] para mí una falla muy grande, muy, muy grande, en la educación de adultos, por lo menos en la teorización de la educación de adultos, es esto que al adulto hay que tratarlo como un adulto. Y para mí se están olvidando de algo —siempre pongo el ejemplo de las muñequitas rusas—, que en el adulto, está el adolescente y está el niño. Y no es que el adolescente termina con el chico. El chico sigue estando. Cuando vos les das la posibilidad de jugar, como docente,

a un adulto, lo hacés jugar, lo hacés jugar en tu materia, juega, se divierte, se abre, crea y le gusta. Entonces, tratarlo solemnemente como adulto, me parece [...] voy a decir una grosería [...]

—Decila

—Me parece una boludez, directamente. Me parece una boludez. A mí lo que más me gusta es [...] Pero ellos tienen una demanda de afecto, y una devolución hacen, que no lo hace el adolescente típico de escuela media. No se lo puede tratar —exclusivamente como a chicos, pero enseguida se encariñan [...] entonces [...]ese juego de provocación, de pelea [...] de juego [...] a mí me gusta mucho. Más allá de haberme equivocado en algunas situaciones, de haberme excedido, de no darme cuenta cuando uno estaba para el juego o no estaba, y yo sí, y haber tenido alguna situación desagradable, algún encontronazo pero como tónica general [...]

—Es decir [...] que ellos buscan ese espacio de juego, ese espacio afectuoso [...]

—Sí, sí. Yo creo que sí.

Sin embargo, las expresiones aparentemente afectuosas o valorizadoras dejan oculta o llevan implícita cierta descalificación de los adultos. La igualdad a la que se hace referencia —*con ellos se puede hablar de igual a igual*— no implica reciprocidad entre iguales sino una relación de dependencia de un sujeto carente afectiva o cognitivamente respecto de otro que puede, en cierta medida, compensar esa carencia.

La infantilización de los adultos es otro modo de referirse a su carencia y vulnerabilidad. La referencia a atributos cognitivos, a condiciones que facilitan u obstaculizan el aprendizaje son escasas, probablemente por el reducido lugar de esta preocupación en quienes asumen esta orientación. Se señalan obstáculos que no difieren de los indicados en otras orienta-

ciones: dificultades para retomar ritmo de estudio, falta de base para enfrentar nuevos aprendizajes. Se comprenden esas dificultades por las condiciones de vida, por la falta de estímulo en el medio de origen.

—¿Cómo son los alumnos con respecto al aprendizaje?

—Claro, meterlos nuevamente en el estudio, resulta costoso, incluso trabajoso, hay gente que incluso ha perdido la noción de lo que es el estudio.

—¿Porque pasó mucho el tiempo?

—Claro, pasó mucho el tiempo, seguramente por la relación con la sociedad en la que se mueve, no les ofrece, no les ha ofrecido [...] digamos [...] conocimientos, o posibilidades incluso; es como empezar de nuevo, empezar de cero.

b) Explicaciones sobre la situación de los estudiantes

Las razones que se dan para explicar las irregularidades en los trayectos escolares o las dificultades para retomar los estudios se vinculan con las condiciones de vida. Si bien no se asigna al sujeto responsabilidad por los problemas de su trayectoria educativa y se toman en consideración condiciones del contexto social o escolar —se puede abandonar por conseguir trabajo, por carencias económicas o por la baja calidad de la escuela— las explicaciones quedan restringidas a condiciones coyunturales, sin referencia a las estructurales.

Se entiende que la situación de vulnerabilidad social, cognitiva es resultado de la inestabilidad laboral y de estar al margen de redes de sociabilidad: “Vagan por ahí hasta que se deciden a estudiar...”

Según Castel (1997), la vulnerabilidad social es una zona intermedia inestable que conjuga precariedad y fragilidad de soportes sociales. Estas características se ponen de manifiesto en los atributos sociales, afectivos, cognitivos asignados.

—Tenemos que ser conscientes de que después de la escuela, la EGB [Educación General Básica] [...] entonces ya salen con familia y pasan uno o dos años buscando trabajo o vagando, es así la cosa, y después se les prende la lamparita y dicen: “Bueno, voy a empezar a estudiar”, y es como empezar nuevamente.

—El tema de la deserción [...] ¿hay mucha?

—Es grande, sí, sí. Tenemos un año bastante perneado [sic].

—Y los motivos en general de la deserción, ¿cuáles son?

—En principio —es una opinión personal— considero que hay mucho más trabajo. Es decir, la gente consigue más trabajo, entonces, no le da el tiempo para estudiar. Cuatro o cinco años atrás acá teníamos un grupo de alumnos tremendo; no había trabajo, entonces la gente se volcaba, por lo menos ocupaba su tiempo estudiando.

FUNCIÓN ASIGNADA A LA ESCUELA

Hay dos funciones básicas que se asignan a la escuela: la contención para dar un espacio de fortalecimiento de la autoestima y de pertenencia social, y la preparación para el desempeño laboral en puestos de escasa calificación.

Se trata de facilitar la reinserción social de sujetos; la escuela debe paliar “fallas” o problemas originados en otros espacios de sociabilidad, en el grupo de origen. Pero la solución que se propone queda reducida a dar apoyo individual al sujeto para su contención y a la formación laboral práctica, que les permita incorporarse a un empleo. La formación teórica,

polivalente, queda excluida por la definición que se hace de los alumnos: sus dificultades cognitivas, la falta de base para el aprendizaje de conocimientos más complejos se considera una barrera infranqueable para poder elevar el nivel de la formación escolar.

Retomando un diálogo transcrito poco antes, lo continuamos:

—¿Buscan un lugar de pertenencia?

—Claro, buscan un lugar, exacto, para charlar de temas que a lo mejor desconocen. Nosotros dentro de las posibilidades estamos dispuestos a ayudarlos.

En la misma conversación le preguntamos después:

—¿Y cuáles cree que son los objetivos generales que debe cumplir la educación de adultos?

—Es algo tan particular [...] yo no soy un ducho docente de adultos. Hace poco tiempo empecé; pero, fundamentalmente, creo que debe favorecer la inserción laboral fundamentalmente en la convivencia, es decir, fomentar que sepa integrarse a un grupo, que sepa que si tiene familia, que sepa transmitirles a sus hijos lo que significa una carrera, una carrera de las que se le ofrece.

Yo creo que eso sería lo mínimo. ¿Qué debería tener la educación de adultos? Y bueno, como máximo no sé, realmente no sabría a qué apuntar. Yo creo que no podemos pedirle demasiado más; yo te hablo desde el punto de vista de lo que tenemos acá ¿no? Más no podemos exigirle [...]

—Muy raras veces hemos tenido conflicto acá. Si es que ha habido alguno, es decir, no ha sido con alguien de acá sino con alguien de afuera.

—Sí, sí.

—Dentro de la escuela conflicto, nunca jamás.

—O sea, es otro clima de la puerta para adentro ¿no?

—Sí, sí, esto parece un santuario ¿no? Yo sé que es crítico acá, los chicos traen termos, toman mate, toman mate con los profesores, las clases son muy amenas [...] son amigos, son casi amigos.

—Un lugar donde la pasan bien, por ejemplo.

—Sí, sí, es un lugar de contención.

Las definiciones son elocuentes y reiteradas. Sistemáticamente se hace referencia a un esquema de acción que sostiene una relación de desigualdad y subraya la función de protección y consejo de un grupo con capacidad —los docentes— sobre otro grupo de sujetos vulnerables —los estudiantes jóvenes y adultos—. La función de enseñanza de la escuela queda reducida a una formación elemental, resultado de las características y limitaciones de los estudiantes. Con un lenguaje psicologizado, parece reproducirse una visión de los pobres que se mantiene desde hace mil años, en la que los pobres “dignos” deben ser considerados objeto de misericordia (Geremek, 1989). En la escuela, el modelo asistencial, ligado históricamente al derecho al socorro de quienes no pueden trabajar por razones de incapacidad, entra en contradicción con un derecho social posteriormente adquirido: el derecho a la educación. Castel (1997) señala que las políticas sociales vinculadas con el empleo que enfrentan la desocupación con medidas restringidas a lo local sin consideración de las condiciones estructurales y al margen de políticas globales de empleo, tienden a convertirse en la “gestión del no-empleo” (Castel, 1997: 433). Retomando las ideas de este autor, podemos decir que ésta es

una orientación que al restringir la acción escolar a generar la permanencia en la escuela sin resolver problemas de aprendizaje y de preparar para la continuidad de estudios, de modo contradictorio con las intenciones enunciadas, se está gestionando la “no-educación” de estos grupos.

RELACIONES AL INTERIOR DE LA INSTITUCIÓN

Las relaciones entre docentes y estudiantes son planteadas en términos de amistad, de vínculos paternales, asignando al docente un papel de consejero; se acude así a expresiones que dan cuenta de la intención de fortalecer vínculos de carácter primario.

El objetivo central del trabajo pedagógico es la construcción de un “clima” que contribuya a la permanencia de los alumnos en la escuela por la satisfacción que hallan en las relaciones personales. Los valores centrales a desplegar son la solidaridad, el afecto y la “atención” de los estudiantes como individuos.

Se extiende a la escuela un tipo de relación propia de grupos primarios: el énfasis está puesto en la construcción de una comunidad lograda sobre el vínculo afectivo, relegando la función primordial de la enseñanza y el aprendizaje.

Los conceptos con los que reiteradamente se caracterizan las relaciones institucionales son precisos: “afecto”, “contención”, “comunidad”, “familia”, “amistad”, “ausencia de conflicto”, “espacio protector”. La institución constituye una comunidad de pertenencia para alumnos y profesores:

—Hay chicos que te das cuenta que son rebeldes. Tenemos uno en particular este año que ya lo hemos detectado, es vendedor: vende en los trenes. Es un chico que tiene mucha calle, esos tipos son difíciles; son difíciles: no quieren aceptar, no aceptan lo que el docente les

dice, no se quieren ajustar a las normas de funcionamiento de la escuela. Este entonces cuesta pero llegan, llegan.

—Y, ¿cómo hacen para que se integren?

—Charlando. Hay que darles charla, mucho pero mucho. Cuando vienen en épocas de mucho frío y no tienen dónde cobijarse salvo en las aulas, acá está lleno de alumnos; acá se sientan a tomar mate con los profesores, eso hace una relación de integración.

La relación puede tener carácter paternalista y este tipo de vínculo puede llegar a institucionalizarse. Por ejemplo, en una escuela se propone crear un sistema de “padrinos” con funciones de orientación personal más que académica. Si bien se puede aclarar que esto es necesario para la orientación de los estudiantes más jóvenes, se incorpora a las responsabilidades de los docentes el rol de “padrinazgo” sin diferenciación de necesidades diversas por edades de los alumnos:

—La DGE [Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires] tomó una iniciativa que me la manifestó esta mañana el director. Todavía los docentes no saben nada; cuando se confirme vamos a ver qué dicen. Te quiero hablar del padrinazgo. Hay que dividir la cantidad de alumnos por la cantidad de docentes de tal manera que cada uno tenga 5 o 6 alumnos como ahijados, para que sean sus padrinos para las diversas asignaturas y para la vida también.

—¿Cuáles serían las funciones de este padrino?

—El adulto acá tiene libertades como tal: se puede retirar de la escuela en el horario que quiera porque su edad se lo permite. Pero nosotros no queremos eso, no queremos que se nos vaya de la escuela, queremos que esté más tiempo con nosotros, entonces

queremos que esta manga de sinvergüenzas [una broma hacia los profesores] se hagan cargo. Es decir, yo sé que se van a hacer cargo, que no van a quedar mal, esto me lo dijeron esta mañana, estoy seguro de que va a ser así, sobre todo para los más chicos. Bueno, nuestros alumnos más chicos van a tener una persona que les sirva de guía, de consulta. No podemos dejar de reconocer que la droga, la delincuencia está en todos lados.

—O sea, ¿consulta para cualquier tema, no de consulta para un tema específico de la materia, sino de consulta general para temas de la vida?

—Un padre dentro de la escuela.

—¿Cómo?

—Un padre dentro de la escuela.

Hay en el docente una ética del cuidado del otro pero que no provee de recursos que instrumenten a los estudiantes para la autonomía que permita revertir o incidir, de alguna manera —ya sea a partir de acciones individuales ya colectivas— en las condiciones sociales que provocaron la situación de vulnerabilidad. Cabe señalar que esta “ética del cuidado del otro” está difundida entre los docentes de niños y se basa en su interés por desarrollar “relaciones amorosas, afectuosas, cuidadosas hacia los alumnos y respetuosas de sus intereses” (Mórtola, 2006: 92).

En la medida en que el vínculo entre docentes y estudiantes se instaura centrado en lo afectivo, con reducción de la función de enseñanza, se les resta a los estudiantes adultos, jóvenes y mayores, la posibilidades de desarrollo de capacidades cognitivas posibles —con otra modalidad de trabajo, desde luego— en este momento histórico. Cabe la hipótesis de que,

bajo la apariencia de afecto entre los actores implicados, se construye un vínculo autoritario:

[...] en la medida que directa o indirectamente, promueve o induce el empobrecimiento o reducción de las mediaciones simbólicas histórica y ontogenéticamente posibles para los actores implicados. Dicho de un modo más operacional, la comunicación en un vínculo [es] autoritarista cuando desconoce o degrada las posibilidades conceptuales o de información, normas, leyes o reglas históricamente construidas sin, en cambio, sustituirlas o proponer otras que redunden en una mejora para las posibilidades simbolizantes entre los sujetos (Benbenaste *et al.*, 2006: XX).

El efecto de esta posición —más allá de la voluntad o conciencia de los docentes implicados— resulta autoritario al restar posibilidades de acceder al aprendizaje de información y de procesos cognitivos que permitan el análisis de la realidad y la acción informada sobre ella.

LUGAR ASIGNADO AL CONOCIMIENTO Y TIPO DE CONOCIMIENTO PRIORIZADO

Dado que la función central de la escuela es dar posibilidad de permanencia, de logro de un certificado y un lugar de contención, no se suele plantear con claridad el tipo de conocimientos y de procesos cognitivos que se valoran ni los procesos de enseñanza o evaluación. Las preguntas sobre esos aspectos terminan siendo respondidas en términos de relaciones interpersonales, afectivas, entre docentes y estudiantes. Se explicita, sí, que se juzga necesario bajar el nivel de información o reducir la información que se pone en circulación para adecuar los “programas” a las limitadas posibilidades de los estudiantes.

—¿Cómo evalúa en su materia?

—Generalmente lo evaluó con conocimientos, es decir, en la evaluación que yo hago evaluó también la participación; de eso en adultos hay, ellos hacen la evaluación [...] tienen que trabajar, se quedan acá hasta entre dos o tres horas, las tareas que algunos docentes les dan les cuesta realizarlas porque no tienen tiempo, entonces todo eso, esto, yo creo, de participar hay que valorarlo [...]

—Claro mira lo que es esto, acá con los profesores de taller la relación es excelente [...] con los adultos, yo creo que cuesta enganchar al adulto. Hay muchos que, a la semana, ya están con ganas de irse; entonces habrá que orientarlos, charlando; mostrarles las posibilidades del futuro. Toda esa es una tarea de días, días: informarlos, charlarlo, sentarlo ahí, tomar un mate, tomar un mate los dos conversando bien. Me siento orgulloso de eso [ríe], estoy orgulloso.

—¿Por el motivo de que ellos no pueden dar más?

—Claro. No creo que puedan responder para más. En realidad, pensemos, nosotros acá estamos trabajando con un alumno de tercer año, tercer año de la EGB. Le cuesta, le lleva mucho tiempo, ahora a los que llegamos comúnmente así ¿no? Hemos tenido un montón de problemas con chicos que han venido con una base más sólida que se han ido porque no los satisfacía el nivel nuestro y es lógico: estaba a destiempo de lo que dábamos desde los comienzos.

—¿Por qué? ¿En general el nivel era bajo, y tenían que partir de ahí?

—Claro, entonces yo no pretendo demasiado más que esto. Se van contentísimos, contentos y vuelven, vuelven luego de egresados, contentos; la verdad, amas de casa vuelven.

—Y en el aula, ¿cómo hace el profesor para lograr estos niveles, los niveles que ustedes alcanzan?

—¿Los niveles?

—Los niveles que ustedes alcanzan. Porque si ustedes parten de una base muy baja ¿cómo se hace dentro del aula para remontar todo esto?

—Se trabaja mucho. Nosotros estamos en una escuela técnica y como todo técnico somos muy prácticos. Eso es así, no hay ninguna duda. Somos muy prácticos. Nosotros trabajamos mucho con ejemplos, vinculamos mucho lo que damos con la realidad ¿no es cierto? Yo también estuve dando matemática en una oportunidad y cuando expliqué que números fraccionarios son todos, uno y medio y cuando dije uno y medio nadie entendía que era uno y medio y tuve que agarrar un paquete de yerba que tenía un alumno ahí [ríe] para demostrar que era uno y medio, y uno y un cuarto y así todo, la mayoría ¿no?

—Vincular algo de la realidad para...

—Claro. Es que ellos necesitan eso, necesitan eso, necesitan clasificarlo así.

—¿Lo concreto?

—Claro, lo concreto.

—Claro, claro.

—Si no, lo perdemos.

—¿Y a partir de lo concreto se empieza a trabajar?

—Hay que demostrar. Usted tiene que tener un gancho, tenemos que engancharlos [...] que se enganchen con algo.

La preocupación por profundizar en el contenido, por enseñar conceptos generales que puedan ser entendidos en el marco de una teoría —enfoque que caracteriza a otras orientaciones— se desplaza hacia la enseñanza de conocimientos concretos, pragmáticos, que permitan resolver problemas prácticos, laborales. Cabe señalar, asimismo, que el infantilismo que atribuyen a los adultos, es enfocado creando un círculo vicioso que bloquea la posibilidad de desarrollar sus capacidades afectivas y cognitivas, especialmente el crecimiento de la capacidad de reflexión, de pensamiento abstracto, ya que se centra la enseñanza en aspectos empíricos que no abren la posibilidad de comprensión de teorías.

La propuesta de facilitarles la inserción laboral rápida entra en contradicción con este vaciamiento curricular. Esa posibilidad se facilita no sólo con la disponibilidad de un certificado escolar, sino con una formación polivalente, que proporciona adaptabilidad a diversos espacios laborales.

Al priorizar la retención sin aprendizaje, la asistencia sobre el conocimiento, las prácticas docentes fortalecen la segmentación⁵⁷ del sistema de educación y, en consecuencia, su función reproductora de diferenciaciones educacionales y sociales.

57 Se entiende por segmentación la existencia, en el sistema de educación, de circuitos escolares diferenciados según el origen social de los estudiantes, que reproducen las desigualdades sociales.

CAPÍTULO 9

Nuevas problemáticas emergentes

Decidimos concluir esta caracterización de las orientaciones con la presentación de algunas problemáticas e interrogantes que emergen de los datos, pero sobre los cuales, en este momento, hay escasa información, de modo que constituyen sólo aperturas para seguir pensando. La decisión de tomar aspectos sobre los que no hay conclusiones acabadas, se funda en que no queremos cerrar rígidamente la construcción de la tipología congelando lo que es información recogida en una etapa de trabajo.

Los temas que tomamos se refieren a los límites poco claros entre algunas orientaciones, la posibilidad de abrir una nueva orientación que concentra la función de la escuela en la formación para el trabajo y la duda que tenemos respecto de cómo incluir los casos que, sin renunciar al cargo docente, podríamos decir que renuncian al ejercicio de la función docente, porque no enseñan o faltan frecuentemente, situación que, en principio, dudamos en incluir, pero que no puede dejarse afuera del análisis porque forma parte de la realidad de las escuelas, y no sólo de las de adultos.

ZONAS “GRISES” ENTRE ORIENTACIONES

Cuando nos referimos al sentido y los límites de las orientaciones habíamos señalado que las considerábamos constructos con valor heurístico y que no debían aplicarse rígidamente

para el análisis de la realidad. A nuestro entender, resultan claros los límites entre los tipos conservadores —el de atención a la persona y el moralizador— y el resto de las orientaciones político-pedagógicas. No siempre es igualmente claro el límite entre la orientación de puesta en circulación del conocimiento escolar y la de puesta en circulación de conocimiento crítico.

Una de las inconsistencias que hemos identificado en el modo de pensar de los profesores es un análisis de las condiciones de vida de los sujetos o de las funciones de la escuela que parece responder a concepciones no críticas sobre la sociedad —expresiones tales como que la escuela debería contribuir a la movilidad social o preparar para el empleo— en las que se formulan categorías que podrían considerarse vinculadas con una sociología funcionalista con formulación de contenidos curriculares, de conocimientos, que responden a paradigmas sociológicos o históricos críticos.

Cabe preguntarse sobre la razón por la cual los docentes formulan sus ideas combinando supuestos de paradigmas diferentes, lo cual les da cierta inconsistencia. Nuestra hipótesis es que en la enseñanza de la asignatura —es decir, en el momento en que se refieren a la disciplina de su especialidad— utilizan categorías de análisis aprendidas en la formación académica de grado y, probablemente, en estudios de posgrado o en actividades de actualización bibliográfica. Pero la formación crítica adquirida en la formación de grado y profesional permanente coexiste con supuestos ligados al sentido común, adquiridos en la vida cotidiana, de modo que al referirse a los estudiantes jóvenes y adultos —para los que no disponen de un lenguaje conceptual— repiten los estereotipos o expresiones de sentido común. Esta hipótesis se basa tanto en supuestos teóricos como en nuestra experiencia de formación de docentes, en la que hemos verificado que se requiere crear condiciones que permitan con-

frontar las ideas previas, los preconceptos, con las teorías. Si los aprendizajes teóricos tienen relación con sus saberes previos, se articulan con consistencia; pero no siempre se logra esa coherencia.

Consideramos que, en estos casos, el aprendizaje académico no logró desarticular y reemplazar los supuestos de su sentido común y modificó parte de sus esquemas de percepción y acción sin producir la desarticulación completa de supuestos previos.⁵⁸

No hemos detectado esta existencia de “zonas grises” entre otras orientaciones. De todos modos, desde una perspectiva de uso de los resultados de la investigación para la toma de decisiones de políticas curriculares, académicas y de formación de docentes resulta interesante identificar esta problemática para proyectar procesos de autorreflexión crítica sobre los supuestos y prácticas.

ORIENTACIÓN CENTRADA EN LA FORMACIÓN PARA EL EMPLEO

Otra cuestión que emerge en algunas situaciones es la que prioriza la capacitación laboral como contenido curricular y función de la escuela. La articulación con el mundo laboral y la posibilidad de continuar estudios son las tareas más habitualmente asignadas a la escuela media de adultos, con peso diferente en uno u otro aspecto. La toma de posición en este debate está implícito entre quienes sostienen lo que podría llegar a ser una orientación “comprometida con la formación

58 En algún caso en el que conocemos a la persona entrevistada por su trayectoria como estudiante, sabemos que recibió formación universitaria que incluye aspectos sociales, históricos y políticos desarrollados por docentes que enseñan y tienen producción académica crítica, frecuentemente marxista. Conversando con la entrevistada, a posteriori de la entrevista, ella misma reconoció: “Estoy ahí, en el medio entre conocimiento prescripto y crítico”.

para el empleo”,⁵⁹ posición que tiende a relegar la formación general y la habilitación para continuar estudios superiores como parte de los compromisos que le caben a las escuelas medias de adultos.

Si bien la descripción de la situación social y laboral de los estudiantes coincide con la de la orientación centrada en la puesta en circulación del conocimiento prescrito, se considera que su inestabilidad laboral hace que busquen, centralmente, obtener su certificación de finalización del nivel para encontrar trabajo, mantenerse en el que están o ser promovidos.

Se considera, asimismo, que la situación de los alumnos, en tanto sujetos provenientes de sectores trabajadores, afectados por la precarización laboral, la pobreza y la inestabilidad en el trabajo, puede, en parte, ser paliada por la escuela, en tanto prepare para oficios manuales y otorgue títulos que faciliten ser empleados por el mercado laboral. En consecuencia, se coloca como tarea central de la escuela dar herramientas para la inserción laboral:

Y, la función de la escuela es que, hoy, para cualquier trabajador, tener un título por lo menos secundario, es casi imprescindible; hoy una persona no puede trabajar si no tiene un título secundario. Entonces, la escuela técnica, además de ofrecerle la posibilidad dentro de lo que es el trabajo, la posibilidad de desarrollarse en un trabajo real y tener afinidades y pericia técnica como para resolver algunas cosas, además de eso, que tengan un título secundario le sirve doblemente: uno porque hasta puede vincularse con otras carreras terciarias, y por otro lado, porque el entorno laboral exige tener un título; así no se vaya a desempeñar en ninguna parte de gestión ni nada, para concursar la exigen tener un título

59 Como se destacó antes, identificamos profesores que enfatizan que la tarea central de la escuela media de adultos es la preparación para el mundo del empleo. Si bien no disponemos de información que permita saturar la orientación, resulta necesario destacar su existencia.

secundario. Cuando un docente sabe que o se desarrolla en la escuela o es la última alternativa que tiene, se dedica en función de eso a brindar la posibilidad de desarrollarse laboralmente. No tenemos los medios como para decir “bueno, ellos pueden salir de un trabajo precarizado porque están formados para otra cosa”. No. Lamentablemente es un círculo vicioso en el que los alumnos vuelven a caer en esos trabajos [...]

En la escuela debería haber conexiones con instituciones de la comunidad, especialmente para hacer pasantías laborales: en turismo, en salud, en organizaciones empresariales. Esto proveería de experiencias para llevar la teoría en la práctica y vivir el mundo laboral *in situ*.

En consecuencia, se prioriza el conocimiento directamente vinculado a un saber práctico y claramente aplicable.

Debido a que el tipo de trabajo que se considera más accesible para esos estudiantes se acerca a tareas de escasos niveles de calificación, hay ausencia de preocupación por lograr una formación teórica y general.

Quien trabajó en empresa apunta [...] a donde sabe que el alumno más lo va a saber aprovechar en lo inmediato. Entonces, selecciona parte de la asignatura [...] lo otro vendrá después. Es mucho más fácil que ellos logren la teoría después, por la parte álica. Yo aprendí que no hay que tener miedo de dejar pendiente una parte teórica de matemática e ir directamente al circuito del tablero y explicarles desde dónde se puede hacer un arranque y parada de una máquina, desde dónde se puede instalar un tablero, porque yo me quedo tranquilo porque sé que después, en el aula, ellos con otros profesores completan la parte que les falta [...]

El currículum, a mi criterio, debe estar adaptado, medianamente a las necesidades propias de los educandos especialmente en lo que tiene que ver con lo laboral.

El problema de la relación entre la escuela y el mundo del trabajo atraviesa el campo socio-pedagógico dominante desde Émile Durkheim (1991),⁶⁰ quien pensaba a la escuela en su doble función homogeneizadora y diversificadora. En la primera, debía preparar la base común que permitiera cohesionar la sociedad a través de la interiorización de normas y valores requeridos por el actual ordenamiento social. Por otro lado, su tarea debía consistir en preparar para las distintas ocupaciones requeridas por la sociedad industrial.

En este planteo, es la educación diversificada la que asegura la articulación entre el sistema educativo y la estructura económica. En este sentido Durkheim afirma que, para sostenerse, la sociedad necesita que el trabajo se divida entre sus miembros de cierta manera y para eso debe preparar a los trabajadores que necesita.

Esta confrontación entre formación general o especializada se remonta, también, a discusiones de principios del siglo xx en los Estados Unidos, centradas en la sistematización de los estudios del currículum, en un contexto social y económico caracterizado por el desarrollo industrial y por los inicios de la masificación escolar (Da Silva, 2001). En el análisis de estos antecedentes, Da Silva señala que las preguntas giraban en torno de cuáles eran los fines de la educación escolar para las masas: ¿formar un trabajador especializado?, ¿proporcionar educación general?, ¿se debe enseñar a escribir, leer y contar?, ¿se deberían incluir disciplinas humanísticas y científicas o las habilidades prácticas para el mundo del trabajo?

Este debate sobre el objetivo del currículum estaba vinculado al análisis de la función social de la educación y, por tanto, de su

60 En la ya clásica definición de este autor la educación es entendida como “la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están aún maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño determinado número de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman de él, por un lado la sociedad política en su conjunto y por otro, el medio especial al que está particularmente destinado” (Durkheim, 1991: 134).

institución básica, la escuela. Subyacía entonces la discusión sobre cuáles eran los fines más generales de la educación: “¿adaptar a los niños a la sociedad tal como ya existe o prepararlos para transformarla? ¿Prepararlos para la economía —el trabajo industrial— o para la democracia?” (Da Silva, 2001: 25).⁶¹

Entre las posiciones de comienzo del siglo XX, la orientación dada por Bobbit, que planteaba que el objetivo era que la escuela replicara el modelo de organización científica del trabajo propuesta por Taylor para las fábricas y el fin último era preparar para la vida laboral adulta, fue la que se impuso. Esta concepción, dominante en la literatura estadounidense, se consolidó con los aportes de Tyler quien, en 1949, instaló un paradigma centrado en la organización y desarrollo del currículum que fue dominante por más de cuatro décadas en los Estados Unidos y en varios países que recibieron su influencia.

Desde esta perspectiva, las finalidades de la educación están dadas por las exigencias profesionales y laborales de la vida adulta. De esta manera,

[...] todo lo que era preciso hacer era investigar y definir cuáles eran las habilidades necesarias para las diversas ocupaciones [...] La tarea del especialista en currícula consistía, pues, en descubrir esas habilidades, establecer currículum que permitiesen desarrollarlas y, finalmente, elaborar instrumentos de medición que permitiesen evaluar con precisión si éstas realmente se aprendían (Da Silva, 2001: 28).

61 Da Silva (2001) afirma que en 1902, John Dewey, preocupado más por la construcción de la democracia que por la economía, pensaba que la escuela debía ser un espacio de aprendizaje de los principios de la vida democrática y que se deberían recuperar las experiencias e intereses de niños y jóvenes en el planeamiento curricular. Franklin Bobbit —ingeniero y profesor de administración estadounidense— publica en 1918 un libro llamado *El currículum*, donde respondía a estas preguntas afirmando que la finalidad última de la educación es la preparación para la vida laboral adulta, la escuela debe funcionar de la misma forma que una empresa comercial o industrial. Para lograrlo el sistema educativo debe especificar los resultados que se buscan, establecer métodos para lograrlos y medir si se han alcanzado o no.

El currículo, entonces, se reduce a una cuestión de organización, una cuestión de desarrollo.

En la década de 1960, vinculada con la teoría de formación de recursos humanos y a una concepción desarrollista, emerge en educación no formal de adultos la llamada “educación funcional” y, más recientemente, el debate se retoma en la discusión sobre la formación por competencias, una categoría nada ingenua y poco definida, según destaca Gimeno Sacristán (2008), quien considera que uno de los sentidos más fuertes que adquiere ese constructo está ligado a un enfoque utilitarista que, en su opinión, “lo representan las experiencias de formación profesional, en las que el dominio de determinadas destrezas, habilidades o competencias es la condición primordial del sentido de la formación” (Gimeno, 2008: 16), para adecuar la formación a los puestos de trabajo. Con fuerte sentido crítico, señala: “Las competencias [...] son formulaciones que pretenden construirse en una especie de narrativa de emergencia para salvar la insuficiente e inadecuada respuesta que los sistemas escolares están dando a las necesidades de desarrollo económico” (Gimeno, 2008: 16).

Estas concepciones teóricas —a través del sistema educativo considerado un mecanismo neutral y objetivo de selección— legitimaban la división social del trabajo requerida por la sociedad capitalista.

Los problemas del sentido de la formación de adultos trabajadores están presentes también en nuestro país, en las discusiones de grupos políticos —socialistas, anarquistas— y en acciones de corporaciones religiosas y patronales, como la Unión Industrial Argentina.⁶²

¿Cuál es la particularidad que asumen hoy estos problemas, en los profesores de escuelas para jóvenes y adultos? La preocupación por su destino laboral es un aspecto que reiteradamente aparece, si bien desde diferentes perspectivas.

62 Estas cuestiones se desarrollan en el Capítulo 11.

Es probable que estos postulados, ampliamente difundidos en el mundo educativo y en el sentido común de la sociedad, atraviesen las representaciones sociales de los profesores, directivos y alumnos, naturalizando la relación entre escuela y mundo laboral existente. El contexto económico y laboral relativamente reciente, con un mercado laboral en el que persisten leyes de flexibilización de las relaciones laborales, situaciones de desocupación, de subocupación y de precariedad laboral, refuerza, probablemente, esta preocupación por facilitar a jóvenes y adultos cierta mejora de sus chances ocupacionales.

La posibilidad de ahondar en esta cuestión permitiría caracterizar con mayor profundidad si esta perspectiva puede significar una enseñanza pragmática para sectores populares. Si fuera así, existiría el riesgo de facilitar la conformación de un sistema dual de educación, en el que la enseñanza general estuviera más centrada en ciertas modalidades del sistema y el énfasis en la práctica, en la ocupación, se reforzaría en otras ofertas educativas destinadas a sectores sociales con problemas económicos, reforzando un efecto social desigualador.

ORIENTACIÓN DE “AUSENCIA DE COMPROMISO CON LA DOCENCIA”

Un problema que no nos decidíamos a incluir en este texto es el de la preocupación de algunos docentes y directivos por la falta de compromiso de muchos profesores con su tarea. Esta duda nuestra es resultado de varias razones. Por una parte, no podemos decir que el análisis de este problema tenga las características, en tanto construcción teórica, que desarrollamos en las otras orientaciones. Por otra, porque nos apoyamos en las opiniones de otros docentes que refieren a los comportamientos de colegas que dan cuenta de esta actitud de *indiferencia profesional*, que se evidencia en su ausentismo o bien en presencia en la escuela, pero sin preocupación por las necesidades de los estudiantes ni por la enseñanza.

Obviamente éste no es un discurso de quien adopta esta modalidad de trabajo (tal vez sea más adecuado decir “de no trabajo”) porque, obviamente, nadie autodenuncia esta posición en las entrevistas ni hemos solicitado información detallada a otros profesores, dado que recabar esa información podría ser interpretado como denuncia de colegas o como ocultamiento a la autoridad de algo que debería ser denunciado.⁶³ Sin embargo, nos pareció importante plantearlo para poder pensar en condiciones del trabajo docente que pueden provocar este comportamiento, así como para evaluar los efectos que tiene sobre los estudiantes.

El análisis de este desinterés refiere, en algunos casos, a situaciones que son resultado de las condiciones laborales (horarios irrelevantes para la asignatura, trabajo disperso en diversas escuelas, sobrecarga laboral para disponer de un ingreso mensual adecuado, horarios de trabajo prolongado, etc.), a la falta de formación para el trabajo con adultos o al pesimismo respecto de la efectividad de la tarea docente con los estudiantes que asisten a la escuela de adultos. Estas dificultades van generando indiferencia, fatiga y desinterés.

Pensamos que es aplicable a este “modo” de estar en la docencia lo que Bourdieu define como indiferencia: “un estado axiológico de no-preferencia y al mismo tiempo un estado de conocimiento en el cual soy incapaz de distinguir entre las apuestas propuestas” (Bourdieu y Wacquant, 1995: 80), en la medida que, ante estas condiciones no se evidencia una práctica activa de resistencia o de lucha contra las condiciones de trabajo o preocupación por la propia formación o por el intercambio con colegas. Es una práctica que parece asociada a un

63 Las respuestas centradas en la observación de colegas emergió al responder a otras preguntas, formuladas con otro objetivo. Por ejemplo, algunos entrevistados, al referirse a las razones por las que los estudiantes abandonan la escuela atribuyen la deserción a la ausencia de los docentes o a su presencia sin enseñar, a la pérdida de tiempo en clase, o a la despreocupación por los problemas de los estudiantes, entre otras cuestiones de índole similar.

contenido de sentido común ligado a la idea de que no cabe posibilidad de cambio en las condiciones sociales.

Reiteramos una idea ya señalada por un entrevistado: “[Hay docentes que] *piensan que les hacen un favor al venirles a enseñar a estos ‘pobrecitos’*. *No hay amor por la profesión ni por lo que producen, por eso no se les puede echar la culpa a los pibes de su desinterés por la escuela*”.

En diversas oportunidades, tanto directivos como profesores aluden a colegas que adoptan prácticas que indican que no se está involucrado en la asunción de la función de docencia, independientemente de cuál sea la función asignada. Si bien hay diferencias de enfoque en lo que se considera el centro de la función de los docentes y de la escuela —transmisión de conocimiento, moralización, contención afectiva o social— hay una asunción de una función priorizada y se expresa interés por contribuir a cambiar una situación de los estudiantes. “Estar interesado quiere decir aceptar que lo que acontece en un juego social tiene un sentido, que sus apuestas son importantes y dignas de ser emprendidas” (Bourdieu y Wacquant, 1995: 80).

En los casos que acá nos planteamos, referidos por terceros, se señalan indicadores de ausencia de compromiso por la tarea, cualquiera ella sea. A partir de estas referencias es difícil construir una orientación, no sólo por razones metodológicas, sino porque las variables con las que se construyen se definen, en todas las orientaciones, con contenidos específicos, que indican una tendencia a “hacer educación” de cierta manera. En este caso el deterioro de la función, la ausencia de acción positiva, es la característica distintiva.

Diversos aspectos de las condiciones de trabajo docente evidencian pérdida de autonomía, desprofesionalización y proletarización política y técnica. Algunos directores señalan que el desinterés tiene que ver con las condiciones de trabajo en las escuelas, en particular las formas instituidas de designación de los docentes:

—¿Se trabaja con los docentes en un proyecto común?

—Mirá, no todos los docentes participan, es una característica de todas las escuelas. Hay un porcentaje de docentes que uno dice: “se ponen la camiseta de la institución” y salen a trabajar en equipo y llevan adelante la escuela. Y [...] bueno, están los docentes “de paso”, que tienen dos módulos y, por ahí, están dos horitas en la escuela y no se comprometen. Y en general pasa eso. Yo hablo con otros directores [...] y les pasa más o menos lo mismo. Los que sostienen la institución son un grupo de 10, 12, 15 docentes sobre un total de 80 o 100.

El modo de elección de la carrera docente es también un factor que podría incidir en la “indiferencia”.

En el distrito de [se nombra una zona] hubo un período, hasta hace muy poco, donde la docencia era elegida como una carrera corta y tenías trabajo, pero no por vocación. Entonces hoy nos encontramos con estos docentes que no sienten el compromiso con su alumno. Piensan: “Y, mi alumno dejó de aprender”; es como que a veces no les importa nada: “Total, el régimen de licencias me ampara y puedo faltar”.

No podemos dejar de subrayar las conclusiones a las que se puede llegar en estos casos, ya que indican cierta tendencia a naturalización de la situación que se evidencia con la opinión de un director: “La historia es trabajar con los que quieran trabajar y los que no, no se los puede obligar. Hay que convivir”.

Cabe asimismo preguntarse por la razón de esa naturalización de los obstáculos para el trabajo comprometido y compartido. En trabajos anteriores señalamos reflexiones de directores respecto de la burocracia y el autoritarismo del sistema como factores que resultan “desestimulantes”; sus efectos en la práctica docente deberían ser profundizados.

En esa investigación sobre escuelas de adultos en la ciudad y la provincia de Buenos Aires (Brusilovsky, Canevari, Cabrera, 2005) se señaló la falta de atención por parte de las autoridades políticas e intermedias de la educación de adultos a la orientación y capacitación de los docentes. Las comunicaciones escritas que llegan a las escuelas tienen un fuerte contenido burocrático y escaso contenido explícitamente pedagógico o político-educativo: “La burocracia es tanto una estructura para nuestras prácticas sociales como una conciencia social que organiza la manera en que pensamos, hablamos, actuamos y nos sentimos acerca de nuestras condiciones sociales” (Popkewicz y Link, 1998: 192), de modo que a través de este tipo de comunicaciones se definen “estilos de razonamiento y acción” (Popkewicz, 1994: 40). El estudio dio cuenta de cuáles son los aspectos de la cotidianidad escolar y de las responsabilidades de directivos y docentes en las que ponen énfasis las autoridades.

Los mecanismos de designación de profesores son otro factor que puede incidir en las prácticas docentes. Tanto en la provincia como en la ciudad de Buenos Aires, a partir del año 2001 la designación de los profesores comenzó a regirse por el *Estatuto del docente*, salvo en casos excepcionales como las escuelas de la Iglesia católica y de gestión privada en general.⁶⁴ Si bien regirse por esta norma favorece

64 Cuando se crean los CENS, la Dirección Nacional de Educación del Adulto designaba a los docentes, a propuesta de las organizaciones convenientes, siguiendo recomendaciones de los directores. Este procedimiento daba homogeneidad interna a las escuelas, con los riesgos que cabe suponer, según la concepción pedagógica de ese director. Los CENS que se abren en Capital Federal después de la transferencia a las jurisdicciones, en 1993, ya no tenían convenios. Los docentes hasta 1996 son nombrados por la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y se crea una junta *ad hoc* para clasificarlos. En 1997 se comienza a aplicar el *Estatuto del docente* y se elige la primera junta de clasificación estatutaria con miembros representantes de los docentes. Se realizan los listados y en el año 2001 se realizan los primeros actos públicos.

la transparencia del proceso y, por lo tanto, la protección para los profesores y la estabilidad de los nombramientos, puede obstaculizar la constitución más flexible de equipos, para responder a necesidades curriculares no asimilables al modelo escolarizado. La cobertura integrada del servicio, que, como señala Andy Hargreaves (1999), permite que el docente responsable de la asignatura o área comparta con otros la responsabilidad por lo enseñado, no está facilitada por la solución hallada. Por el contrario, refuerza condiciones para producir una “cobertura segregada” sin que se observe búsqueda de otras formas de solución específica para esta cuestión, que es una de las que habría que atender considerando la complejidad de una educación crítica para adultos por la necesidad (formulada y no resuelta tampoco con el sistema antes vigente) de considerar la lógica de las disciplinas, los saberes previos de los adultos y la relación de ambos con la realidad del momento histórico. Como señalaba el director de una escuela: “Y, esto yo lo podría modificar si tuviera la posibilidad de constituir un equipo de trabajo. Pero acá viene el otro tema, esto está pensado para que el equipo no se constituya”.

La sobrecarga y dispersión laboral de los docentes —que acumulan horas de trabajo en diversas escuelas— pueden ser, asimismo, condiciones que reducen el compromiso con la tarea.

No son éstos, sin embargo, los únicos nuevos problemas que emergen del estudio, y cabría la posibilidad de abrir otras cuestiones, en particular aquellas que se vinculan con las condiciones que contribuyen a construir y desarrollar o bien a obstaculizar una y otra forma de orientación y que podrían convertirse en nuevos problemas de investigación.

CAPÍTULO 10

La contención en la escuela: la heterogeneidad de sus sentidos⁶⁵

La expresión “contención” es utilizada repetidamente en el sistema de educación y no sólo en el campo de la educación de adultos, en el que aparece de modo reiterado en entrevistas a docentes de diversas orientaciones. Nos pareció necesario, por ello, tomarla como objeto de reflexión, dada la poca claridad de su sentido y la diversidad de significados que se asigna al concepto. Nos preocupa, asimismo, el uso de esta categoría porque en política, y en especial en el área social, tiene un sentido ligado ya sea a la beneficencia como al control social y a la punición más que a la transformación de condiciones de desigualdad social y al cumplimiento de derechos ciudadanos. No podemos rastrear el origen de su penetración en el pensamiento de los profesores, pero considerando que los entrevistados utilizan diferentes criterios para su definición, la heterogeneidad de los rasgos con los que la caracterizan y la diversidad de estrategias que proponen frente a esta supuesta necesidad de los estudiantes jóvenes y, en especial, de los adultos, consideramos de interés develar los sentidos que se le asignan.

En efecto, su penetración y naturalización en usos con sentidos heterogéneos parece dar cuenta de la ausencia de reflexión crítica sobre esta categoría adoptada desde enfoques de trabajo que responden a diversas orientaciones.

65 Una versión reducida de este capítulo se publicó como: S. Brusilovsky, M.E. Cabrera y C. Klobberdanz (2010).

La asignación de la función de “contención” a la escuela o al docente es mencionada en otros estudios realizados en nuestro país en relación con la educación de jóvenes y adultos. En una investigación de la Universidad Nacional de La Plata se dice que “la tercera parte de los entrevistados considera que su tarea principal como educadores es el amor, lo afectivo. Hay que conseguir que los alumnos ‘estén bien’” (Argumedo, 2006: s/p) y la mayor parte de los entrevistados opina que la función de los docentes debería ser la contención de los estudiantes. Señala Argumedo: “contención para que no se desanimen y abandonen”.⁶⁶

Debido a la polisemia identificada tanto en documentos de origen oficial como en el uso cotidiano, y considerando los efectos que estos sentidos producen en las propuestas de práctica escolar, nos pareció necesario reconstruir las significaciones que la “contención” adquiere en los discursos de los docentes, para recuperar aspectos de sus concepciones que marcan perspectivas curriculares y asignación de funciones a la escuela que son cualitativamente distintas, a pesar de que se use la misma categoría.

Nos queda pendiente responder el interrogante —actualmente sin respuesta— sobre el proceso a través del cual se produce la naturalización del concepto.

Si bien el planteo sobre contención tiene fuerte presencia en la orientación centrada en la atención a la persona, no aparece mencionado sólo por casos cuya práctica está orientada por las ideas básicas de esta orientación, sino también por quienes formulan estrategias pedagógicas que nos permiten colocarlos en orientaciones que enfatizan la distribución de conocimiento, aun del conocimiento crítico.

66 En el texto de Argumedo no se señalan diferencias de sentido o explicaciones más detalladas sobre la necesidad de contención.

El análisis de los sentidos diversos asignados al término nos llevó a clasificarlos en dos categorías: contención asistencial y contención pedagógica. Esta diferenciación permite matizar y profundizar el análisis de las orientaciones a este respecto. Entre ambas “contenciones” hay claras diferencias de sentido, que tienen fundamentos relacionados con diferentes concepciones sociopolíticas y que se manifiestan en efectos sociales antinómicos.

CONTENCIÓN ASISTENCIAL

Con contención asistencial nos referimos a la opinión de quienes asignan a la escuela la necesidad de que centre su función en “sostener” la permanencia de los estudiantes por medio de la creación de un clima afectivo, amistoso, que genere un sentimiento o espacio de reconocimiento y/o de pertenencia o de orientación y apoyo para la resolución de problemas. El espacio de la enseñanza queda, en estos casos, debilitado.

Las siguientes declaraciones dan cuenta de este enfoque. Un director señala:

—Darles una educación de calidad es muy difícil en estos días en estas escuelas. Es importante que el alumno venga, que se sienta bien, que pueda estar contenido, que se sienta importante y que se lo escucha, se lo atiende; [así] se despeja de todos los avatares de su jornada laboral.

—¿Están ustedes más orientados a una “calidad en la contención” que a una “calidad de educación”?

—Sí, sí. Mantenerlo, levantarle la autoestima. Sabemos que muchos de acá no llegan a la universidad, porque no van a poder. Ustedes conocen lo que es ir a la universidad, cómo se exige, la demanda de tiempo que ello implica. La universidad, así, no los va a contener.

Hace unos años tuvimos unas enfermeras del hospital [...], no tenían el título secundario y entonces el intendente les dijo: “tienen tres años para recibirse”, porque necesitaban enfermeros capacitados. Y vinieron acá y se recibieron; estaban en actividad pero necesitaban el título para blanquear la situación porque estaban como mucamas. Fijense en qué grado la contención es importante. Con una persona madura, que viene a buscar el título para no perder el trabajo, que tiene hijos, que está como jefe de hogar, no podemos ser rígidos. Nosotros tratamos de darle la mejor educación para que no fracasen; si los matamos siendo muy exigentes el alumno te abandona y no se ganó nada. En cambio si de alguna manera tenemos relaciones más personalizadas, uno puede hablarles, los ayuda.

Otros profesores expresan así la preocupación por atender a las necesidades de los estudiantes:

—Porque muchos tienen problemas sociales, problemas personales y es como que buscan, van también a la escuela buscando una solución y una respuesta a estos problemas.

—Y la escuela ¿qué suele hacer con eso?

—Por lo menos se sienten escuchados, empiezan a tener un grupo de pertenencia, su mismo grupo de pares los ayuda y los docentes también [...]

—¿Qué lugar ocupa el conocimiento en la escuela o qué lugar debería tener, si hay diferencias?

—Debería ser el primero o segundo pero no ocupa ese lugar en este momento, por esto mismo que te decía: como la mayoría no va a acceder al nivel superior es como que el conocimiento a veces se deja a un lado para solucionar otros problemas o se llega hasta donde ellos pueden.

En los párrafos que anteceden se observan dos cuestiones relacionadas que resultan significativas: por una parte, si bien es positiva la preocupación por “crear relaciones amistosas”, por hacer de la escuela un espacio grato, un lugar en el que los adultos puedan sentirse reconocidos, no se puede perder de vista que este propósito desplaza la función de enseñanza propia de la escuela para concentrarla en “contener y, así, evitar la deserción y un nuevo ‘fracaso’ en la historia personal”.⁶⁷ En efecto, al caracterizar a los estudiantes, los docentes reconocen diversos tipos de razones por las que es necesario “ofrecer un espacio de pertenencia y contención”. Una explicación que es ya casi lugar común en relación con las posibilidades de aprendizaje de los adultos, es que suelen ingresar a la escuela “arrastrando” una historia de “fracasos” escolares y de bajo nivel de formación previa que obra como obstáculo para la autoconfianza en la posibilidad de aprendizaje. A partir de este diagnóstico se hacen propuestas diversas.

El último profesor citado completa su idea: “[...] porque la realidad es que empiezan el secundario pero muchos no tienen ni comprensión de texto escrito y entonces hay que empezar [...] Yo no tengo 1^{ro} pero en 2^{do} se sigue notando”.

Otra profesora analiza el efecto subjetivo: “La gente adulta que tiene mucho temor al fracaso, a equivocarse [...]”.

Cuando se pone énfasis en la contención emocional, parece trasladarse una categoría proveniente de la psicología clínica al campo de la educación institucional. Al poner énfasis en la situación de conflicto como individual y en la búsqueda de solución de lo traumático de la historia educacional personal a través de la creación de vínculos reparadores, la reparación se

67 Cabe señalar que no hacemos propia la expresión “fracasos escolares”, porque consideramos que refiere a una responsabilidad del sujeto y que invisibiliza que se trata de la dificultad de la escuela por crear condiciones de aprendizaje adecuadas. Recurrimos a ella —entrecorrida— porque es utilizada con mucha frecuencia en el sistema de educación.

produce en el plano afectivo, en el período en el que el sujeto está incorporado a la institución escolar.

Esta función asignada a la escuela y las relaciones que se establecen en la institución pueden producir un efecto paradójico. Analizado desde el punto de vista psicológico individual se evidencia que ese “maternaje” deja de lado un proyecto de autonomización del sujeto.

Las explicaciones relativas a la necesidad de contención están centradas no sólo en las historias personales de fracaso escolar sino también en el reconocimiento de los procesos subjetivos que se producen como resultado de las condiciones objetivas de vida, de las condiciones de existencia social, de la situación socioeconómica del país. Como señalamos en capítulos anteriores al comentar las características de los estudiantes, es frecuente que los entrevistados hagan referencia a las condiciones objetivas de vida tanto en términos socioeconómicos (“pobres”, “clase baja”, “gente sin recursos”) como a su situación laboral (desocupados, beneficiarios de planes sociales). Frente a esta situación los argumentos están vinculados con la situación de aislamiento relacional (Castel, 1997) que producen la inestabilidad laboral y la desocupación y el efecto de fragmentación que produce en la vida de las personas la fragmentación de las instituciones (Sennet, 2007).

Muchos docentes reconocen que la situación de vulnerabilidad de sus estudiantes es resultado de los cambios ocurridos en nuestro país a partir de la década de 1990. Al respecto, hay una lectura no sólo individual: se plantean las condiciones estructurales que dieron lugar a que los trabajadores vivieran un proceso de pérdida de la estabilidad laboral y de las protecciones legales resultado de la desarticulación de la economía nacional productiva y de la sanción de las leyes de flexibilización laboral. Hay un reconocimiento de que la creciente precariedad del trabajo —que deja de ser “soporte privilegiado de inscripción en la estructura social”— y “la fragilidad de los soportes de proximidad” (Castel, 1997: 15) generan una situación de

vulnerabilidad social que se torna desafiación cuando se produce la “ruptura de las redes de integración primaria [...] [un] corte en las regulaciones dadas a partir de la inserción en la familia y otras pertenencias comunitarias” (Castel, 1997: 115).

Ante este diagnóstico respecto de las condiciones de existencia de los estudiantes, que se asocian a un proceso político y económico, no se da una respuesta en el plano político, ni siquiera político-educacional, sino que la escuela es propuesta como un espacio de reafiliación, una de cuyas funciones debe ser suplir los recursos relacionales del medio ambiente familiar, local, laboral. Se piensa a la escuela como una posibilidad de un espacio que reemplace otras pertenencias perdidas.

Las metáforas utilizadas por los entrevistados (familia, afecto, un tutor que sea como un padre, etc.), están ligadas a cierto rol protector (maternal o paternal). Esta “ética del cuidado del otro” no es exclusiva del trabajo con personas adultas, es semejante a la que se adopta con niños pobres y se basa en el interés por desarrollar “relaciones amorosas, afectuosas, cuidadosas hacia los alumnos y respetuosas de sus intereses” (Mórtola, 2006: 92). En un estudio sobre el trabajo escolar con niños pobres se señala que:

[...] dar, brindar, sostener este acto de donación puede quedar muchas veces restringido al afecto y al amor, en la medida en que allí adquiere nueva vigencia aquel fuerte supuesto acerca de que en las familias pobres no hay lazos afectivos que contengan a sus miembros. Por lo tanto, la maestra-mujer no sólo representa y pone en acto la función materna, sino que los significados sobre ser docente en escuelas en contextos de pobreza se vertebran alrededor de esa función: “reemplazar” aquello que falta, “compensar” la ausencia de afecto del hogar, en definitiva, “suplir” el lugar de una familia ausente y “moralizar el mundo infantil” (Morgade). Su identidad docente se reconfigura a partir de completar lo que concibe y valora como faltante en el “otro” (Redondo, 2004: 105).

Esta actitud “protectora”, de *contención* afectiva, aplicada a adultos puede adquirir modalidades diversas —ya sea apoyo afectivo, ya hacerse cargo de asesorar en problemas cotidianos— pero tienen en común tomar el tiempo de la enseñanza para esas otras funciones.

Este modo de trabajo obvia que aun en los casos de trabajos terapéuticos individuales frente a situaciones traumáticas se reconoce que:

[...] el trabajo terapéutico tiene muchas limitaciones cuando el trauma es de origen psicosocial y no existe un contexto que reconozca cabalmente el daño en el conjunto de la sociedad, en la que se practicaron sistemáticamente las violaciones a los derechos humanos. Es decir, *no es posible la reparación individual ni social, si no se reconoce el daño en el espacio potencial, o lo que es lo mismo, en el lugar de la cultura, de la creatividad, del desarrollo de la subjetividad en la relación dialéctica con otro* (Winnicott y Ogden, 1995 en M. Díaz, s/f: s/p, subrayado nuestro).

La centración en la persona, sin trabajo educativo de reflexión sobre los aspectos económicos, políticos, legales que crearon la situación actual del sujeto y sin posibilitar la incorporación de herramientas cognitivas —aprendizajes conceptuales, técnicos— que permita la reinserción laboral y/o política, puede tener escaso efecto transformador de la vida individual y resulta reproductor de las condiciones estructurales. Desde una perspectiva político-social cabe señalar las posibles contradicciones en que se puede incurrir según el tipo de articulación que se produce entre la función de enseñanza y la de contención. Al adoptar como estrategia pedagógica el reconocimiento individual, afectivo y la creación de un grupo de pertenencia con énfasis en las relaciones amistosas y no en la tarea, en la inclusión en un proyecto de enseñanza, se fortalece el proceso de internalización de las estructuras objetivas y se configuran vivencias subjetivas ajustadas a las restricciones externas.

La contención así entendida, mirada desde una perspectiva político-educativa, adquiere un sentido que se asemeja a las formas adoptadas —y no sólo en nuestro país, ni tampoco recientemente— por la caridad del Estado y de la Iglesia católica (especialmente) y por las acciones de mediación clientelar que enfocan en forma individual las posibilidades de hacer frente a las necesidades de supervivencia de los pobres. Son acciones cuyo efecto es paliativo de la pobreza. Cuando son emprendidas por organizaciones sociales —históricamente, la Iglesia— y por el Estado, adquiere no sólo un sentido paliativo sino también de control social y pueden producir un efecto semejante al de las políticas focalizadas neoliberales que, desde hace años, se mantienen en nuestro país en relación con la pobreza. Estas políticas se instalan como resultado de la desaparición de las de distribución de la riqueza por vía del salario y tienen carácter de control social.

Según el *Diccionario de Ciencias Políticas* de Bobbio, Matteucci y Pasquino (2000: 349):

[...] la acción de contención presupone la existencia de un antagonismo y, por lo tanto, de un conflicto latente de naturaleza ideológica, política, estratégicamente entre dos potencias tendencialmente hegemónicas o entre grupos [...] La política de contención responde teóricamente a algunos postulados precisos: la contraposición entre diferentes concepciones filosóficas y la relativa convicción de la indivisibilidad de las mismas, por consiguiente, la necesidad de proceder al reagrupamiento de todos aquellos que profesan el mismo tipo de ideologías en el interior de sistemas de seguridad colectiva y al aislamiento de aquellos que profesan la ideología contraria, la convicción de que el mantenimiento del *status quo* sea la única condición de la paz [...] la asunción del rechazo de la ideología adversaria como verdadera y propia ideología autónoma .

Puede pensarse que la permanencia de los jóvenes y adultos en el sistema escolar cumple una función, en el nivel macro-social, de control del riesgo social que significa la inestabilidad

en diversos aspectos de la vida. Ofrecer un espacio de pertenencia puede permitir mantener la gobernabilidad sin ofrecer, en cambio, la posibilidad de una acción sobre las causas y condiciones del medio.

Cabe aclarar que no consideramos que haya una explícita intencionalidad de los docentes de producir tal efecto. Por el contrario, creemos que es un resultado “natural” de la forma específica en que se analiza la realidad de los alumnos y de los modos en que se actúa en ella, que se centra en las vivencias de las personas en lugar de considerar primordialmente las condiciones sociales estructurales que generan las dificultades. El énfasis en lo afectivo y personal refleja lo que Ana M. Fernández (2006: 93) plantea como “la cultura psi”, a la que define como:

[...] el universo de significaciones, prácticas, sensibilidades, que organizan particulares órdenes de prioridades, modos de pensar y de vivir considerando que las elecciones y características singulares de las personas tienen siempre un fundamento, un sentido no evidente, de orden psicológico [...] Forma parte de un doble movimiento: psicologización de lo social y sentimentalización de lo público.

La escuela de adultos —espacio público por definición— incorpora y da centralidad a prácticas propias de las instituciones primarias (familia, grupo de amigos) al convertirse en un espacio “distribuidor” de afecto y sostén ante problemas interpretados y tratados como personales. Señala Fernández que la “cultura psi” forma parte de un proceso de formación de sociedades disciplinarias. Cabe preguntarse si la promoción y certificación sin exigencia de conocimiento, la reducción, casi vaciamiento curricular, puede estar cumpliendo una función disciplinadora en la medida que puede llegar a crear una subjetividad que acepte el no aprendizaje como natural para sí y produzca la internalización individual de los límites en la carrera educativa que la sociedad impone a las personas de

clases subalternas, como señala Bourdieu en diversos trabajos: la escuela, a través de esta orientación de trabajo implícita o explícitamente adoptada, puede estar generando violencia simbólica, al naturalizar la coerción, en la medida que deja oculto el proceso a través del cual se produce la aceptación de la desigualdad. Podríamos decir, con Castorina, que “estamos ante la imposición de un arbitrario cultural facilitado por una práctica profesional” (Castorina, 2005: 30).⁶⁸

Este enfoque comparte las notas de una perspectiva político—educativa liberal “de las relaciones cordiales” (Giroux, 2003: 185), que se caracteriza por articular el intento de mantener a los estudiantes contentos siendo complacientes con sus intereses y con circulación de conocimientos escasos o de bajo nivel, lo cual termina dando como resultado una práctica de privación educativa.

Si bien, como ya destacamos, no nos es posible rastrear el origen de estas interpretaciones de los docentes, sí consideramos importante evidenciar que en los últimos tiempos la difusa idea de “contención” se ha incorporado a todo tipo de documentos de políticas sociales y de educación, incluyendo los textos dirigidos a escuelas para adultos. Una recorrida por documentos de ministerios nacionales y de las diferentes jurisdicciones evidencia que la función de contención está siempre vinculada a proyectos destinados a jóvenes y/o a grupos pertenecientes a “comunidades vulnerables”.⁶⁹

El término es, en general, sólo mencionado —¿dando por supuesto que tiene sentido claro y unívoco?— o acompañado con breves comentarios irrelevantes o superficiales sin que medie desarrollo teórico ni discusión alguna acerca de su origen y/o corriente a la que pertenece, como para

68 Castorina se refiere a la situación de niños de sectores populares en escuelas de educación especial.

69 Las autoras agradecen a Carina Kloberdanz su colaboración en este capítulo, por su búsqueda de documentos públicos que aluden a la contención.

precisar el significado que se le asigna. A título de ejemplo, se pueden mostrar diversos párrafos, como los que se presentan a continuación:

Las direcciones intervinientes se proponen impulsar la construcción de redes interinstitucionales, con el fin de optimizar acciones para la atención de la matrícula recuperada *y asegurar su contención y permanencia dentro del sistema educativo* (subrayado nuestro).⁷⁰

En la revista *Portal Educativo* de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, se presentan “las políticas de inclusión e igualdad educativa”, correspondientes al Plan Estratégico 2004-2007. En el documento se señala:

Con la premisa de poner el hombro para ayudar a quienes pusieron el suyo en los peores momentos de la crisis y extender la mano del Estado en el marco de un proceso que promueve profundas transformaciones educativas, la Dirección General de Cultura y Educación pondrá alrededor de dos millones de pesos en manos de las organizaciones comunitarias orientadas al trabajo educativo. En el marco del Programa Permanente de Apoyo a Proyectos Educativos Comunitarios, se entregarán subsidios de hasta 8 mil pesos a las entidades que se *propongan nuevos desafíos en la contención y formación de niños en las zonas más vulnerables del territorio bonaerense* (subrayado nuestro).

En el “Programa provincial orquesta-escuela” de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires encontramos la siguiente afirmación: “Es un programa impulsado por la DGC y E a través de la dirección de Educación Artística, está dirigido a niños y adolescentes, en particular

70 Documento de trabajo para instituciones educativas de EGB de gestión pública, gestión privada y Jornadas Institucionales 2003, Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

a aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad socioeducativa [...]”.

En los documentos de trabajo destinados a las jornadas de reflexión y perfeccionamiento docente —dirigidos a las escuelas de nivel medio para adultos— encontramos el uso del término contención haciendo referencia al propósito de lograr retención al afirmar que:

Los alumnos que, luego de ser detectados por instituciones educativas [...] se han reinsertado en la escolaridad se hallan en una situación de precariedad con respecto a su permanencia, debido a la fragilidad de sus redes de contención familiar y social y a la falta de hábitos institucionales. Estas características dificultan su proceso de integración [...]

Dos párrafos mas abajo aclara que “[...] previamente a la incorporación del alumno en dichas instituciones, se establecerán los acuerdos necesarios para garantizar la instalación de una *red institucional* que funcionará como sostén de la situación (destacado en el original)”⁷¹

Entendemos que este tipo de tratamiento de la categoría “contención” en los documentos de trabajo y textos para capacitación, evidencia un uso acrítico de la misma, una naturalización que lo deja librado a diversas interpretaciones y concepciones de quienes lo leen.

En una investigación sobre las escuelas municipales de educación media (Vior y Mas Rocha, 2006) las investigadoras señalan que la contención aparece en el documento oficial de creación de las escuelas que plantea la necesidad de lograr “responder a los requerimientos de la demanda” y lograr “la contención afectiva y efectiva de la matrícula” y “contribuir a la retención de los alumnos” (Decreto N° 462/96, MCBA; citado

71 Jornadas institucionales 2003, DGCyE de la provincia de Buenos Aires, nivel Polimodal y Bachilleratos de Adultos.

por dichas autoras). Señalan, asimismo, que sus entrevistados las plantean como un “espacio de escucha” y “de afecto” para los alumnos y “que las EMEM fueron creadas para la ‘contención’ de los alumnos y por lo tanto no pueden ser ‘escuelas de excelencia’” (Vior y Mas Rocha, 2006: 9). Mencionan también que en proyectos institucionales estudiados se afirma que “*el mandato fundacional de las EMEM es la contención de los alumnos con historias de fracaso escolar*” (Vior y Mas Rocha, 2006: 9, destacados en el original).

Es evidente que las opiniones de los docentes antes analizadas comparten esta interpretación que circula en los discursos y documentos oficiales. Parecería que el enfoque político liberal, hoy vinculado con las políticas sociales en general y las educativas en particular, penetró el sentido común de los docentes, que apelan a esta categoría para referirse a las necesidades de los estudiantes y legitiman, sobre la base de sus efectivas necesidades, un proceso de conservación y reproducción de situaciones de injusticia curricular. La función de movilidad social, que históricamente se había atribuido a la escuela, muta en producir un espacio que prevenga que la gente “no se caiga del sistema”, con el paradójico efecto de no lograr que se lo comprenda para intervenir sobre él.

Nuestra definición de esta concepción de la contención como asistencial se basa en que tiene implícita una consideración benefactora de la función de la escuela, en tanto la permanencia en ella no es considerada como un problema de derecho ciudadano sino que constituye una estrategia pseudoprotectora, con efectos reproductores de diferencias, al dar lugar a la distribución de certificaciones que pueden generar no sólo un efecto de devaluación en el mercado de credenciales, sino la ilusión de logro de un recurso útil.

Este sostén de un “como si”, constituye un modo más de violencia simbólica, en tanto termina produciendo una práctica de privación educativa. La preocupación por la restitución de la situación de alumnos reduce el espacio para la

restitución del derecho a la educación. Cabe interpretar que esta forma cultural que se instala actualmente en las escuelas puede considerarse como práctica residual incorporada a la cultura dominante. Lo residual es, por definición, un elemento “formado efectivamente en el pasado pero [que] todavía se halla en actividad dentro del proceso cultural; no sólo —y a menudo ni eso— como un elemento del pasado sino como un efectivo elemento del presente” (Williams, 1980: 144). Esta práctica asistencial que, como señalamos, forma parte no sólo de la cultura de las escuelas para adultos, sino de prácticas vigentes en la educación de niños pobres, tiene una larga historia en relación con las modalidades adoptadas para el control de los pobres. No es extraño, en consecuencia, que el título que Bronislaw Geremek puso a su libro sobre la historia de la relación de los grupos dominantes con los pobres se llame, precisamente, *La piedad y la horca*, dos formas opuestas —pero complementarias— de someter a esos sectores.

CONTENCIÓN PEDAGÓGICA

Una explicación que es necesario diferenciar de la psicológica que produce efecto asistencial es la que se centra en la necesidad de generar sentimientos de pertenencia, de comunidad y de autoestima como condición para el aprendizaje.⁷² Desde el punto de vista de una pedagogía de la educación de adultos nos parece necesario señalar que como concepción de trabajo indica énfasis en el sujeto individual o bien en el microespacio escolar sin que la acción pedagógica procure atender o producir reflexión sobre las condiciones sociales de producción de trayectorias de educación conflictivas.

El objetivo de contención para el aprendizaje se intenta lograr a través de un conjunto de estrategias que atienden a

72 El tipo de formulaciones que se hace varía según la formación profesional de los profesores, lo cual da diferentes niveles de precisión en el uso de un lenguaje pedagógico, pero hemos construido la categoría sobre la base del sentido de lo expuesto, independientemente de su nivel de formulación teórica.

necesidades individuales y con articulación, en algunas escuelas, de diversas políticas institucionales. De todos modos puede observarse una cierta graduación de complejidad en las propuestas que pueden ir desde plantear la necesidad de atención personal individual a través de un grupo de docentes que actúa como sostén de cada miembro, la necesidad de trabajo grupal para que sea la construcción del sentimiento de compartir con otros lo que permite la permanencia de cada uno y de creación de un equipo institucional que apoye a los estudiantes y a los docentes para el desarrollo de la enseñanza.⁷³

Si bien desde el punto de vista de los recursos técnicos disponibles para cada tipo de estrategia puede haber necesidad de diferentes niveles de complejidad técnico-profesional, no son, en cuanto al sentido político de las actividades, diferentes. En todas predomina la preocupación por la retención y el aprendizaje de los estudiantes pero no hay análisis crítico de la relación de la escuela ni del sujeto con el medio.

Señala una docente:

—La gente adulta tiene mucho temor al fracaso, a equivocarse. Esto genera mucha ansiedad y se ponen como muy demandantes también; demandan una atención especial; por eso una cosa que me parece interesante son los Módulos Institucionales. Se llama Programa de Fortalecimiento Institucional que consiste en horas que hacen los profesores trabajando sobre un determinado proyecto. Uno de ellos, que está muy arraigado, es el de tutorías, también se hace, no en nuestro CENS aunque realmente sería necesario. Todo depende de que los docentes quieran hacerlo.

—¿Esas son horas pagas?

73 En las escuelas para adultos no está institucionalizado el “gabinete psicológico” u otra modalidad institucional capacitada para apoyar a alumnos en forma individual, grupal o a docentes.

—Claro, se llaman horas institucionales, donde los profesores pueden embarcarse en un proyecto si ellos lo quieren. Tienen que asignar horarios también, de asistencia de los alumnos, trabajan con otros profesores. Generalmente se pide que no sea individual, para atender las necesidades de los alumnos. Hay distintos proyectos que se han trabajado. Yo, como profesora, trabajé en estos proyectos en un CENS y realmente me di cuenta que son muy necesarios, en particular para las personas mayores, ya que opera como un sostén por fuera. [...]

—Estábamos para orientación y para consultas de lo más variadas. Uno de los problemas que tienen los adultos es el de la asistencia, especialmente las madres cuando tienen hijos chicos, muchos casos de mujeres con hijos discapacitados.

—¿Y qué era lo que hacían ustedes? Porque haciendo una ficha no lo resolvés. ¿Cuál era la estrategia? ¿Cual es tu visión frente al trabajo con adultos?

—Yo creo que lo primero que necesita el adulto es alguien que lo escuche; el primer paso es sentirse contenido y que la institución pueda retener al alumno, es encontrar a alguien que lo escuche y que su situación personal sea considerada como una situación atendible, porque si no uno se transforma en uno más en la multitud. Entonces, en la tutoría permitía esta cosa de mantener una charla individual, que puedan explayarse en sus dificultades, en sus necesidades y después, bueno, dependía de los casos. Trabajar sobre las actividades, sobre los materiales, poniéndonos en contacto con el profesor de la materia.

La función de sostén que ejerce el grupo también es señalada por una directora:

La falta de referencia a un grupo, eso es muy contenedor para el alumno en general, para poder mantenerse, continuar los estudios,

porque a veces se arman grupos que se van preparando en las mismas materias y yo veo que eso ayuda mucho para seguir adelante.

Y esta misma persona señala la necesidad de organizar actividades que contribuyan a la recuperación y desarrollo de la autoestima a través de trabajos grupales que, en función de resolver problemas, recuperen saberes previos de los adultos, den lugar a la realización de actividades de búsqueda de información útil para la construcción de soluciones colectivas.

—Me contaste del proyecto de los *blogs* en la web, porque había cartoneros y que esto se pudiera pasar. Contame un poquito.

—De intercambiar información primero entre ellos [...] ellos necesitaban mucho del conocimiento de informática, pero el aprendizaje de informática sola o Internet, tiene que tener una intencionalidad y tiene que tener un sentido para ellos. Y además me encontraba con una hipótesis de trabajo sobre esta baja autoestima de los alumnos. Mi percepción es que ellos se sientan protagonistas de sus historias, y esta cosa de que siempre tienen que estar escuchando al otro, no pueden elevar su voz. Entonces ¿cómo hacer? Y, una de las ideas era sí, mostrar las herramientas de un *blog*: cómo se hace, cómo funciona Internet, cómo se puede investigar a través de Internet [...] Es una actividad que se trabaja con Internet, pero con pautas fijadas por el docente, no al azar en Internet, sino a partir de un eje, quería que se organizaran en el cartoneo y que se relacionaran con instituciones que les permitieran valorar su trabajo y no necesariamente depender de intermediarios, y que abaratara mucho lo que ellos conseguían. Pero que ellos mismos buscaran e investigaran en Internet; que ellos mismos vieran si era útil esta búsqueda. También tuvimos la ayuda de una preceptora de la zona, que sabía quiénes eran las personas que estaban en este tema y lo bien que estaban organizadas. Estas personas eran alumnos de la escuela, hablamos con ellos para que nos dieran, digamos, los insumos.

—La idea era trabajarlo en la escuela, ir desarrollando el proyecto de acuerdo a las necesidades, por eso yo quería hablar con ellos para que me contaran cómo se organizaban, qué necesidades tenían, y por ahí, desde ahí, empezar a trabajar, porque no son los únicos que se dedican al cartoneo los alumnos.

—Y para los que no cartonean, que tienen otra actividad, ¿qué utilidad tenía esto?

—Yo digo que siempre es útil manejar la herramienta informática, y para el desocupado buscar otras formas de microemprendimientos o búsqueda de trabajo que no siempre tienen que ver con la relación de dependencia.

El papel contenedor de la escuela y del grupo, sin abandono de la enseñanza, se reitera en el siguiente caso:

—¿Cuál te parece que es la tarea central de la escuela media de adultos?, ¿qué compromiso te parece que tiene con respecto a qué cosas enseñar como centrales?

—Creo que por un lado contenerlos y ayudarlos a alcanzar esta meta y por otro lado dejar las enseñanzas sobre todo para el mundo del trabajo, aunque también muchos siguen en la universidad.

La siguiente opinión de una docente deja clara la función que debe cumplir la escuela —enseñar— y las razones por las que se debe atender a la contención con una modalidad de respuesta que discrimina momentos y situaciones para hacerlo:⁷⁴

—Yo te digo cuál es el deber de la escuela y qué es lo que pasa. El deber de la escuela es el conocimiento, siempre lo fue: la escuela no es ni asistencialismo, ni psicólogo, porque es la realidad, la escuela

74 Retomamos aquí los párrafos de una entrevista incluida en el análisis de la orientación centrada en la puesta en circulación del conocimiento escolar prescrito por ser también muy significativos para el problema que se analiza.

puede con una sola función y es educar. Lamentablemente, se ha desvirtuado por la realidad, sobre todo con los chicos que vienen sin comer, que te vienen con líos familiares. En el caso del adulto, también implica contención, porque te vienen con problemas de que se han separado, que les va a sacar los chicos, que les van a embargar la casa y las escuelas, la escuela, también tiene que contener eso. Debería ser un lugar de conocimiento en todo sentido, no de conocimiento técnico, pero termina siendo más un lugar de contención en la práctica. No te queda otra porque el chico o el adulto que está pensando en el lío, no puede aprender tampoco.

—¿La gente empieza a hablar en el aula?

—No, a mí me agarran en el recreo. En el aula están en clase. [...] Yo lo planteo de entrada en el contrato pedagógico en polimodal y lo digo a los adultos: todos saben que soy abogada y entonces todos te consultan por decantación, entonces yo hago lo siguiente: “podemos utilizar los ejemplos de la vida real para lo que se está dando, si ustedes tienen algún problema que no tiene nada que ver con lo de clase, yo en el recreo estoy a su disposición”, porque ¿cuál es el problema? Si todos nos dispersamos con eso, la escuela pierde su función central que es educar, entonces ni una cosa, ni la otra: lo divido.

Creemos necesario señalar varias cuestiones que diferencian la contención pedagógica de la contención asistencial: la asignación de importancia al objetivo de crear condiciones para el aprendizaje; la búsqueda de estrategias institucionales que impliquen una acción articulada entre equipos de docentes; la constitución de grupos de estudio responsables de la búsqueda de solución de problemas a través de actividades que requieren aprendizajes técnicos; la devolución de la confianza a través de la recuperación de experiencias colectivas y de la “devolución de la voz”. Si para quienes centran el objetivo de

contención en lo emocional, el sujeto individual con sus problemas personales resulta el único foco de atención, en este enfoque el análisis para la búsqueda de solución se traslada a la institución, y se produce la reafirmación del objetivo de enseñanza y del compromiso institucional con su logro.⁷⁵

El trabajo de tutoría, de colaboración entre docentes, de constitución de los estudiantes en grupo de trabajo tiene un carácter instrumental, didáctico, dirigido a que los docentes y “la clase” contribuyan a retener y a enseñar. Si bien ello mantiene un modelo escolar ya instituido, en el que el estudiante es tratado como sujeto individual y la acción para su atención se debe desplegar institucionalmente, implica a nuestro entender una diferencia cualitativa con el otro modelo, ya que se enfatiza la función de enseñanza de la escuela pública. Ello no manifiesta la construcción de una cultura escolar políticamente alternativa, sino la valoración central de esta función que puede centrarse en la distribución del conocimiento prescrito o bien de la adopción de un enfoque crítico para el desarrollo de las disciplinas. Si en las prácticas de “contención asistencial” la lógica fundacional de la escuela desaparece y la práctica escolar se estructura sobre una lógica asistencial, en esta modalidad de “contención pedagógica” se mantiene el principio fundacional de la escuela pública: la puesta en circulación de conocimientos básicos comunes, supuestamente necesarios para ser ciudadanos.

Cabe señalar, sin embargo, que no se formulan planteos relativos a cuestiones de políticas de la educación. La constitución de equipos de apoyo, de tutores, de “padrinos”, requiere de financiamiento, cuestión no mencionada por los entrevistados. Si bien en uno de los casos que tomamos como referencia para analizar esta posición alude a que los cargos de

75 Si bien no lo desarrollamos acá, cabe señalar que esta preocupación por desarrollar estrategias en el nivel institucional se manifiesta en los casos estudiados, también frente a otras cuestiones.

tutores son pagos, no se formula con claridad la necesidad de decisiones políticas para asignar recursos para los cargos. Este enfoque de trabajo escolar que incluye lo institucional pero deja fuera lo macropolítico, si bien constituye —mirado desde una perspectiva sociopolítica crítica— un avance en relación con la asistencia centrada en el sujeto individual, no permite avanzar en el análisis de restricciones y cursos de acción político-educativos que permitirían hacer efectivo el derecho a la educación (financiamiento, formación técnica de docentes y asesores, normativas, políticas curriculares, etc.).

RELACIÓN DE ESTAS CATEGORÍAS CON LO QUE SUCEDE EN OTROS ESPACIOS DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN

La problemática de la pobreza y sus efectos en la escuela han sido objeto de estudios que abordan los cambios en las funciones que cumple la escuela, las formas de desempeño de los docentes ante niños y padres, los prejuicios y estigmas que se construyen en el intercambio entre docentes y alumnos, y entre estudiantes.

En un trabajo reciente sobre educación de niños en contextos de pobreza, Patricia Redondo hace una aproximación a lo que llama “tres posiciones” entre los docentes estudiados. Si bien explicita que no pretende construir una tipología, encuentra tres formas de reacción de los docentes en la escuela primaria para niños: por una parte, están los que ante las carencias consideran que lo más importante para compensarlos es brindarles afecto, buen trato, buenos hábitos y conductas adecuadas: “Apelan al amor, la bondad, la caridad, el ejemplo, la solidaridad” (Redondo, 2004: 103). En segundo lugar están los que frente a las dificultades se distancian de la situación tanto afectiva como profesionalmente. No hay, en éstos, lugar para una práctica que permita cambios en la situación. Un tercer grupo parte del supuesto de que la realidad de sus alumnos

y familias es resultado de un contexto socioeconómico injusto y se plantean la necesidad de realizar una “reparación” que debe hacerse por la vía de enseñanzas que les permitan defenderse en la vida para salir de la pobreza; enfatizan “el reconocimiento de la dignidad, la igualdad y los derechos” (Redondo, 2004: 103).

Estas “posiciones” tienen cierta semejanza con las que estamos construyendo, aunque nos pareció necesario, a partir de los datos y su interpretación, diferenciar en la primera que Redondo señala dos propósitos: la asistencia o apoyo afectivo y lo que hemos llamado moralización. Si bien coincidimos con esta autora en que los discursos adoptan un tono “pastoral” que permite reunirlos en una línea política conservadora que tiene continuidad con las categorías utilizadas históricamente para referirse a los pobres —pobres dignos e indignos (Gereemek, 1989)— así como con las acciones adoptadas ante ellos —caridad *vs.* control y disciplinamiento—⁷⁶ nos parece necesario diferenciar, en el caso de los adultos, ambas modalidades.⁷⁷

Si bien en nuestro país se está investigando y teorizando más o menos recientemente sobre este modo de trabajo escolar con estudiantes pobres, constituye una concepción que tiene muchos años en la práctica. A nuestro entender esta interpretación de la función de los docentes es cercana a lo que Henry Giroux —en referencia a la educación de niños de minorías norteamericanas (pobres, chicanos, negros)— llama “peda-

76 Esta última forma de intervención sobre la pobreza es la que deriva de su criminalización.

77 Establecemos la necesidad de hacer esta diferenciación en la educación de adultos porque consideramos que son estrategias que responden a concepciones diferentes sobre el sujeto de aprendizaje. No nos atrevemos a plantear la necesidad de hacerla respecto de la educación infantil, porque no tenemos experiencia en la especialidad, aunque el texto de Redondo alude a significantes cargados —pensamos— de significados diferentes; carecemos de información para precisar si los docentes diferencian “amor” de “dar ejemplo” o si enuncian estas funciones como parte de una misma función docente.

gogía de las relaciones cordiales” o “pedagogía de la centración en el niño”, ya que tiene ciertos elementos comunes con esa posición. En relación con el primero Giroux refiere que

[...] el ejemplo clásico de trato con los alumnos, de acuerdo con este enfoque, es el de intentar mantenerlos ‘contentos’, ya sea siendo complaciente con sus intereses mediante modelos convenientemente elaborados de conocimientos de ‘bajo nivel’, ya sea estableciendo una buena relación con ellos [...] La significación, en este caso, tiene poco que ver con preocupaciones emancipatorias” (Giroux, 2003: 185-186).

En la pedagogía de la centración en el niño, el “punto de análisis es el niño como sujeto unitario y las prácticas pedagógicas se estructuran en torno de la promoción de la expresión ‘saludable’ y unas relaciones sociales armoniosas” (Giroux, 2003: 187). Probablemente la relación docentes-estudiantes y el lugar asignado al conocimiento en la que hemos llamado orientación centrada en la persona, esté vinculada con estas teorías pedagógicas que enfatizan las relaciones cordiales y armoniosas, y es posible que la práctica docente con adultos actualice esta teoría implícita en la educación de niños pobres cuyo objetivo, en opinión de Giroux, es mantener el orden y control en la escuela.

LA NEGACIÓN DE LA FUNCIÓN DE CONTENCIÓN

Cabe recordar, asimismo, que el hecho de tratarse de estudiantes jóvenes y adultos da lugar, en algunos casos, a la definición de los sujetos a partir del reconocimiento de su inserción social, política, económica, cultural. Las orientaciones que hemos caracterizado como críticas ponen su atención en estas dimensiones y los reconocen como sujetos definidos por su condición de clase social y de sujetos políticos y suelen negarse a utilizar la expresión “contención” para referirse a las necesidades de los estudiantes y a las funciones de la escuela.

Nos parece necesario, por eso, señalar no sólo la penetración de la idea de contención en las prácticas docentes sino su reconocimiento “por la negativa”, es decir, el rechazo que entre algunos docentes y directivos hay de esta función que, en los últimos tiempos, se reconoce como realidad de las escuelas. Entre algunos docentes que ponen énfasis en la descripción del conocimiento y de la función de las escuelas propias de orientaciones críticas (circulación de conocimiento crítico, práctica crítica) puede encontrarse un explícito rechazo de la función de contención. Son casos que la interpretan en el sentido de una práctica escolar de carácter asistencial y que consideran que es necesario adoptar una posición crítica de ese estilo de trabajo.

En un texto de uno de los directores de una escuela popular, autogestionada, se afirma: “La exclusión aquí no se traduce en inclusión para la contención, sino para la incorporación de herramientas teóricas y prácticas que sirvan a la acción y a la comprensión de los problemas del presente” (Elisalde, s/f: s/p).⁷⁸

Esta mirada crítica no es sólo de quienes optan por integrarse a procesos colectivos de construcción de escuelas populares. Un profesor de una escuela pública declara:

Mi visión es que la escuela debe enseñar, que la escuela no debe ser como en estos últimos tiempos, después de todas las reformas neoliberales y demás. La escuela no debe cumplir esa función de contener a nadie, de darle de comer. Lo que debe hacer es darle de comer conocimiento que es importante para [...] Pienso que el conocimiento es un elemento muy transformador para una sociedad, es lo principal; por ahí pasa la cuestión. Y uno se centra en la escuela y ve el entorno que tiene la escuela, el contexto de un aula, es deprimente.

78 Este párrafo corresponde a la tesis de maestría de Roberto Elisalde, director de escuelas populares a quien entrevistamos y quien nos facilitó el manuscrito de su trabajo. Se incluye en la bibliografía.

TERCERA PARTE

Entre el siglo XIX y el siglo XXI

CAPÍTULO 11

Relación de las orientaciones con enfoques adoptados históricamente para la educación de adultos

Lo que caracteriza la realidad de la EDJA es la heterogeneidad de públicos, de espacios, de contenidos y especialmente —y esto es lo que parece interesante remarcar— la heterogeneidad de funciones sociales y políticas que se le asignaron, según el momento histórico y el grupo responsable de su organización y —en el nivel de las escuelas— los criterios de trabajo institucional y docente.

El objetivo de este capítulo es buscar evidencias de que las políticas y prácticas de educación en el campo de la EDJA (tal como está actualmente constituido) tienen continuidad, a lo largo del tiempo, con una historia en la que permanecen ciertos sentidos antagónicos. Confrontar las representaciones actuales de los docentes con experiencias y concepciones históricas nos permitirá señalar las relaciones de continuidad que tienen las actuales orientaciones de trabajo escolar⁷⁹ con históricas políticas públicas y de grupos políticos y académicos que desarrollaron actividades en el campo. Esta estrategia metodológica nos permite poner en evidencia que las concep-

79 Si bien nuestro objetivo es el análisis de las orientaciones, cabe señalar que esta relación se observa no sólo en ellas, sino también en las políticas públicas, tal como puede deducirse de los análisis realizados en otras investigaciones que llevamos a cabo.

ciones de trabajo de los docentes no resultan sólo procesos cognitivos vinculados con concepciones individuales sino que su pensamiento está enraizado socialmente y está ligado al campo ideológico y político en la historia de la educación.

Racionalidades sociopolíticas antagónicas atraviesan los documentos históricos y las orientaciones actualmente vigentes en la práctica. El retomar la historia pone en evidencia tendencias que en forma dominante, hegemónica, o por el contrario, como alternativas contrahegemónicas, se encuentran desde los comienzos mismos de la instalación de propuestas de educación para adultos.⁸⁰ En efecto, en la formación de los trabajadores hubo, tradicionalmente, dos tendencias: una destinada al control del sector trabajo —intervención que adquiere diferentes sentidos según el sector de origen de las formulaciones o de organización de las propuestas (Estado, Iglesia, organizaciones patronales)— y la otra dirigida a lograr la práctica política informada. Nos referimos a las concepciones que desde fines del siglo XIX y comienzos del XX en adelante sostienen, por un lado, los sectores conservadores —con su proyecto de control moral y político sobre los trabajadores— y, por otro, el socialismo, el anarquismo y otras experiencias posteriores no partidarias que son señal de preemergencia de la concepción de educación popular— en las que la educación es considerada un medio para contribuir a la transformación de la sociedad a través de su articulación con un proyecto político popular. Este proyecto supone la formación política y científica de los trabajadores, el desarrollo de su autonomía intelectual, de su capacitación para enfrentar colectivamente situaciones de injusticia social.

El análisis de algunos documentos de fines del siglo XIX y primeras décadas del XX permitirá mostrar el tratamiento

80 Cabe señalar que los trabajos históricos referidos a la educación de adultos en el país son escasos y que, por ello, establecemos las relaciones que siguen a partir de algunas producciones sobre el tema, que no presentan un análisis integral y con continuidad de los procesos acaecidos en el campo.

dado a la educación de adultos; su comparación con el presente dará cuenta de que las actuales orientaciones político-pedagógicas tienen continuidad con enfoques que se mantienen desde hace más de cien años.

En efecto, las propuestas y discursos que se desarrollaron en torno de la educación de adultos, ponen de manifiesto orientaciones políticas diferentes. El discurso de construcción de una cultura común —que hoy se expresa en la orientación centrada en la distribución del conocimiento escolar— formó parte de los mandatos fundacionales del sistema educativo argentino. Si bien existían desde antes actividades de educación de adultos, especialmente de capacitación para trabajadores y trabajadoras, ingresa en la Ley 1420 como parte del proyecto nacional de creación de un sistema de educación pública destinado a la unificación de la lengua y a la transmisión de la cultura. El artículo 11 establece la creación de escuelas en “cuarteles, guarniciones, buques de guerra, cárceles, fábricas y otros establecimientos donde pueda encontrarse reunido un número, cuando menos, de 40 adultos ineducados”. El artículo 12 establece que los contenidos mínimos

[para] las escuelas ambulantes y de adultos comprenderá estas ramas: lectura, escritura, aritmética (las cuatro primeras reglas y el sistema métrico decimal), moral y urbanidad, nociones de idioma nacional y enseñanza de los objetos más comunes que se relacionen con la industria habitual de los alumnos de la escuela.

El objetivo de unificación cultural implicó situaciones conflictivas y polémicas en la medida que “eliminó ciertos fragmentos culturales (la cultura indígena, la cultura criolla, pero también la cultura oligárquica) [...] y a lo largo del tiempo sedimentó una cultura específicamente escolar” (Carli, 2003: 13). Estas contradicciones aparecen, a partir de entonces, en la educación de adultos, ya que los sujetos destinatarios de es-

tas escuelas fueron, precisamente, los representantes de estas culturas populares.

En 1922, el Consejo Nacional de Educación dictó una reglamentación para la educación de adultos que estableció tres tipos de escuelas: las primarias (equivalentes a las tres primeras secciones de las escuelas comunes), las superiores (equivalentes a las cuatro secciones restantes de dichas escuelas) y los cursos complementarios en los que se enseñaban algunas asignaturas de formación general (geografía, historia, lengua, economía argentina) y técnicas laborales comerciales, vinculadas con la vida doméstica y laboral femenina (corte y confección, cocina, etc.). El Estado se hacía cargo del papel de organizador y regulador de las ofertas.

La orientación explícitamente moralizadora del conservadurismo está presente en esa primera etapa en documentos que ponen de manifiesto ese propósito. En un informe de 1879 se afirma que los cursos para obreros “cumplían un fin moralizador al despertar las tendencias del saber en la clase artesana, y al apartar al jornalero, por las noches, de disipaciones y vicios” (del rector de Santa Fe, 1879, citado por Rodríguez, 1999: 28).⁸¹ Otro informe de 1901 al Ministro de Instrucción Pública sostiene que la educación técnica de la mujer tiene por objeto “formar amas de casa y obreras instruidas, laboriosas, hábiles y morales” (citado por Rodríguez, 1999: 18). Encontramos otras frases con sentidos semejantes: “formar al obrero de ambos sexos [es] la única forma de defender la moral del pueblo, particularmente de la mujer” (de Andrés Ferreira, citado por Rodríguez, 1992: 55). Afirmaciones parecidas realiza Joaquín V. González en 1905 al inaugurar los cursos de extensión universitaria de la Universidad de La Plata. Desde una posición positivista plantea el valor disciplinador de la ciencia:

81 En los colegios nacionales de nivel medio se creaban escuelas nocturnas para adultos y artesanos.

Gobernar es educar, es modelar, es pulir la masa incoherente y abigarrada [...] Las altas verdades científicas [...] sofocan el estallido de las malas o violentas pasiones, moderan los apetitos insanos que viven y crecen en la irresponsabilidad y engendran un sincero amor del bien y del derecho ajeno (González, 1935: 283).

La influencia de la Iglesia católica en esta línea de formación y control de los trabajadores se hace sentir desde fines del siglo XIX. En 1892 se crean los Círculos Obreros, organización católica masculina para obreros que “se definían como asociaciones mutualistas de carácter mixto y ajenas a cualquier forma de actuación política. Funcionaban de manera paralela a los sindicatos, centrando sus actividades en el campo de la ayuda mutua” (Pronko, 2003: 44). El carácter asistencial se combinaba con propuestas de formación de los trabajadores. Uno de los puntos de su programa de Acción Social Inmediata fue: “6°. Mediante cursos teórico prácticos aumentar el valor profesional de los socios, a fin de que puedan ganar mejores salarios” y en el punto 7° se señala: “Organizar la difusión del ahorro” (citado por Pronko, 2003: 45). En oposición al internacionalismo del socialismo, emergente en el país y en Europa, la Iglesia católica promovía una forma de organización política de carácter corporativo, al plantear, en 1922, “la colaboración entre el capital y el trabajo [...] fundada en la justicia social y la libre organización sindical, tanto de los patronos como de los obreros” (de la Declaración de Principios de la Internacional Blanca, citado por Pronko, 2003: 45).⁸² La idea de justicia estaba ligada a la Doctrina Social de la Iglesia plasmada en encíclicas papales como *Rerum novarum*, escrita por el papa León XIII en 1891. Señala Pronko que “en el discurso transmitido por los círculos obreros, existía una asociación di-

82 La Internacional Blanca recibió este nombre, según Pronko, como un símbolo de pureza opuesto a la II Internacional Socialista de 1920, o “Internacional roja”.

recta entre la organización sindical de los trabajadores, el disciplinamiento-ordenamiento social y la idea de justicia ligada a las enseñanzas de la doctrina social de la Iglesia” (Pronko, 2003: 46). Tal como testimonian los documentos antes citados, también los documentos de la Iglesia tenían un sentido de prevención y control moral y político y reducían la cuestión social a una problemática moral, de modo que los problemas sociales se solucionarían con la formación de los trabajadores como buenos cristianos. Estos proyectos tenían, frecuentemente, el apoyo económico de las organizaciones patronales.

La función asistencial y educativa tenía un objetivo de control social y político. En un contexto de crecimiento de la organización obrera, de aumento de problemas sociales y económicos resultado de la Primera Guerra Mundial y de la incidencia de la Revolución Rusa, la Iglesia formula, el 8 de septiembre de 1919, una Carta Pastoral en cuyo texto se sostiene:

Mediante la universidad obrera y el instituto técnico femenino queremos combatir tanto la incompetencia profesional del trabajador cuanto los riesgos que para la mujer constituye su inferioridad como operaria con lo cual facilitaremos a uno y otra una vida social más completa, y los apartaremos de la desesperación, madre fecunda de los revolucionarios. Extendiendo nuestra mirada para el agricultor, pensamos arrancarlo, por medio de sindicatos-cajas rurales, tanto a la acción de los empeños en promover agitaciones agrarias cuanto al yugo del rutinarismo y a las garras de la usura (citado por Pronko, 2003: 58. Las negritas son de la autora; el subrayado es nuestro).

El control del poder económico sobre el sector trabajo es ejercido, entre otras formas, por vía de la educación. El desarrollo del movimiento obrero dio lugar a la organización de los empresarios, que en 1918 crean la Asociación del Trabajo y de la Unión Industrial Argentina (UIA), que registraba antece-

dentes desde hacía cuatro décadas. Años más tarde, en el seno de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) defienden la posición de que el aprendizaje industrial debía estar bajo el control del sector patronal en tanto constituía parte de las relaciones de producción.

La orientación moralizadora y disciplinadora presenta características semejantes a las de estas concepciones conservadoras: manifiesta la preocupación por el orden, la estabilidad social y el control de los trabajadores, frecuentemente una visión estigmatizadora de ese sector, al que se descalifica y se considera como un riesgo social, por su facilidad para incurrir en conductas “poco morales”, reprobables o sediciosas y la idea de que su educación y capacitación laboral constituyen un medio para controlar ese riesgo.

La educación de carácter popular, como orientación política antinómica, es contemporánea del conservadurismo. Si bien se suele identificar con finales de la década de 1960, por la influencia de Paulo Freire, considerándola como tendencia explícita en la teoría y la práctica pedagógica con sectores populares, algunas de sus características aparecen avanzadas en documentos oficiales y en acciones efectivas del socialismo y del anarquismo y en los textos de intelectuales militantes, en los que hay referencia a la necesidad de democratizar la distribución del conocimiento, al sentido político de la práctica educativa, a la horizontalidad del vínculo pedagógico y al reconocimiento del valor pedagógico de la práctica sindical.

Investigaciones que refieren a lo que sucedió en la Argentina en el área de la educación de adultos muestran acciones de los movimientos socialistas de fin de siglo XIX y comienzos del XX (Barrancos, 1990 y 1991), preocupados tanto por formar cuadros partidarios como por dotar de educación básica a los trabajadores y a sus hijos. Es posible visualizar la relación de oposición-complementariedad que estas iniciativas mantenían en relación con el Estado, abandonando en 1910 “la idea

de una escuela al margen de la gestión oficial” (Barrancos, 1991:15). En las primeras décadas del siglo xx el movimiento anarquista construyó un sistema educativo paralelo al Estado. Si bien atendía fundamentalmente a los niños, era habitual que dieran cursos para adultos en los que se promovieron formas alternativas de educación: horizontalidad en el vínculo, rotación en los roles de educando y educador, paseos al aire libre como forma de aprendizaje, lecturas comentadas.

El fin principal de la educación no es brindar elementos para desenvolverse en la vida cotidiana, sino para transformarla radicalmente [...] le interesaba formar obreros intelectuales, capaces de disponer de su capacidad intelectual y verbal para la lucha por la transformación social (Rodríguez, 1992: 65).

El siguiente texto del Centro Socialista Obrero —que fundó en 1897 la Escuela Libre Para Trabajadores— señala, entre sus objetivos, que se proponían difundir las “doctrinas y métodos científicos y elementales que den amplitud y vigor a la inteligencia y los procedimientos artísticos (literarios, elocución, música, etc.) más eficaces para expresar los sentimientos y las ideas” (citado en Rodríguez, 1999: 23).

Podemos encontrar enfoques semejantes en periódicos del Partido Socialista y del anarquismo: “En el sindicato [el obrero] va practicando la solidaridad fraternal [...] por medio de la práctica sindical, el obrero se hace consciente de sus deberes hacia sus compañeros de trabajo” (FORA, citado por Rodríguez, 1992: 67).

La aproximación a la idea de relación dialógica, a la horizontalización de las relaciones entre docentes e integrantes de un grupo de aprendizaje, se pone de manifiesto en el texto siguiente:

Cuando leo una obra, cuando escucho una conferencia, cuando converso con un hombre más instruido que yo, entonces soy alumno; y cuando después les hablo a otros que no saben lo que

acabo de aprender, entonces soy maestro. A esto llamo coeducación (*La Protesta*, 11 de septiembre de 2003; citado por Barrancos, en Rodríguez, 1992: 67).

La función reproductora de la escuela infantil y la importancia de una distribución igualitaria del conocimiento que contribuye a la emancipación de jóvenes y adultos se expresa en los textos del anarquista español Francisco Ferrer. En su libro sobre anarquismo en los treinta primeros años del siglo XX Dora Barrancos señala que las ideas de Ferrer “pueden subsumirse bajo la denominación de una Sociología de la Educación” (Barrancos, 1990: 53). Según Ferrer “los organizadores sociales” procuran que los niños “se habitúen a obedecer, a creer y a pensar según los dogmas sociales que los rigen”, y en la Escuela Moderna, abierta los días domingos a la comunidad, Ferrer afirmaba que:

[...] la verdad es de todos y socialmente se debe a todo el mundo. Ponerle precio, reservarla al monopolio de los poderosos, dejar en sistemática ignorancia a los humildes y, lo que es peor, darles una verdad dogmática y oficial en contradicción con la ciencia para que acepten sin protesta su ínfimo y deplorable estado bajo un régimen democrático, es una indignidad intolerable (citado por Barrancos, 1990: 69).

Señala Barrancos —que reproduce varios textos de Ferrer— que “ellos reafirman la singular, larga y obsesiva preocupación anarquista por la educación de las masas [...] y que la acción pedagógica constituía un instrumento de acción directa” (Barrancos, 1990: 69), posición que no podemos dejar de vincular con la orientación pedagógica centrada en la práctica crítica, actualmente sostenida por algunos docentes.

Esta relación optimista entre ciencia y conciencia política proletaria es también planteada por el socialismo y sus intelectuales. En un trabajo reciente se señala: “Esta vinculación en-

tre ciencia y proletariado defendida por el socialismo ha sido interpretada en términos de un proyecto político de transformación social a través de la difusión del conocimiento entre las masas trabajadoras” (Becerra, 2007: s/p). En la investigación sobre las ideas del socialista Enrique Del Valle Iberlucea, nacido en España y radicado en Rosario en 1885, se documenta la relación que se establece —al igual que en actuales discursos y prácticas de educación popular— entre educación y política y el análisis crítico de la función reproductora de la escuela conservadora:

Una obligación partidista de todo socialista es ciudadanizarse en el país donde reside, en caso de no haber nacido en su suelo. Debe vincularse a la nación donde trabaja [...] colaborando en el mejoramiento mundial de la clase productora, hoy irredenta, y con el ejercicio de los derechos civiles o políticos, contrarrestando la enseñanza patriótica de las escuelas públicas con su ejemplo viviente de moral cívica y universal (Del Valle Iberlucea, 1909, citado por Becerra, 2007: s/p).

Entre otras iniciativas son de destacar, por ejemplo, la Sociedad Luz de Barracas, fundada en 1899 y animada por la militancia socialista y un grupo de médicos “higienistas”, que realizó múltiples actividades educativas y culturales en una zona de fuerte inmigración italiana y de alta concentración proletaria hasta convertirse en universidad popular. En sus estatutos precisó sus objetivos primordiales: “difundir en el pueblo las nociones y los métodos de la ciencia”, “educar sus facultades de expresión hablada escrita y artística”, “sostener una biblioteca pública, con una sección especializada en cooperativismo y ciencias económicas, sociales y políticas”, entre otras.

La Sociedad Luz tuvo un notable éxito y desarrollo hasta los años cuarenta, cuando la aparición del peronismo modificó el mapa político. Otro tanto puede decirse, en esa misma época, de una amplia red de bibliotecas populares y centros

vecinales que alentaban la formación de grupos de lectores adultos, de teatro vocacional y otras expresiones artísticas y que, de hecho, se convertían en alternativas de expresión para sectores de la clase trabajadora y popular que no habían completado sus estudios primarios.

Actividades con las cuales las orientaciones críticas tienen continuidad se desarrollan también en las universidades nacionales, a través de las actividades de extensión. En un trabajo anterior (Brusilovsky, 2000) señalamos que tanto en Europa como en nuestro país, el movimiento universitario vinculado al socialismo dio lugar a la creación de las universidades populares, que ocuparon un lugar central en la educación de los trabajadores. Este modelo, basado en el supuesto iluminista del valor emancipador del conocimiento científico, incide en los países de América Latina (Brasil, México, Argentina). En nuestro país, a partir del Movimiento de Reforma Universitaria de 1918, la extensión forma parte de lo que se considera una de las funciones centrales de la universidad.

Los valores centrales que orientan estas acciones son la solidaridad con sectores trabajadores y la confianza en el valor emancipador del conocimiento. Las estrategias pedagógicas adoptadas fueron diversas, pero se señalan tres formas principales: los cursos libres, insertos “dentro de una formación partidaria o ideológica que servía esencialmente a los sectores obreros [...] el modelo de ‘universidad popular’ [...] coincidente en la idea central de mejoramiento social de los trabajadores a través de la cultura y la ciencia” y el modelo de extensión universitaria, que “teniendo indistintamente como base a sectores más radicalizados o grupos pequeñoburgueses interesados en difundir el capital cultural, artístico o científico tuvo —o aspiró firmemente a tener— inserción en algún medio académico, preferentemente la universidad [...]” (Barrancos, s/f: 2). Esta orientación reaparece en las universidades nacionales a comienzos de 1950, a través de las actividades que llevan a cabo los centros de estudiantes, y a fines de la década de 1950

en las actividades de extensión de rectorados y facultades de algunas universidades nacionales.

La extensión se instala con especial intensidad en el rectorado de la Universidad de Buenos Aires, en la que se desarrolla, en el Departamento de Extensión Universitaria (DEU) —contemporáneamente con las actividades de Freire en Brasil— un proyecto centrado en educación de adultos que, a nuestro entender, adquiere notas que pueden hacer que se considere preemergencia de educación popular. El enfoque adoptado para el trabajo está atravesado por la idea de compromiso social de la universidad y se considera la necesidad de producir y experimentar formas de trabajo que respondan a las más generalizadas necesidades y condiciones sociales de los sectores trabajadores urbanos. Los métodos y técnicas debían adecuarse a las características del contexto de aplicación y las soluciones debían construirse y ponerse a prueba en la práctica social. La incorporación de estudiantes universitarios en los proyectos hace pensar en la relación entre la formación de universitarios y la orientación centrada en la práctica crítica.

El DEU significó la incorporación de la problemática de la educación de jóvenes y adultos en la universidad, en forma sistemática, a través tanto de actividades en barrios e instituciones populares y sindicatos como a través de la formación de profesionales para su desempeño en el campo. En nuestro trabajo sobre este Departamento (Brusilovsky, 2000) interpretamos la experiencia como preemergencia de educación popular en tanto se desarrollaron proyectos que pueden considerarse opuestos a los de las prácticas de educación de adultos dominantes. El programa desarrollado abarcó actividades vinculadas con el completamiento de la escolaridad para jóvenes y adultos, formación cooperativa a través de cooperativas de consumo y vivienda, educación para la salud, animación en bibliotecas populares y formación de sindicalistas.

Todos los documentos mencionados hasta acá evidencian la presencia de tendencias antinómicas en educación de adultos desde la segunda mitad del siglo XIX. Los primeros dan evidencia de que la EDA fue parte de un proyecto de control social y político de los sectores trabajadores. En oposición, los otros dan cuenta de que fue considerada un medio para contribuir a la transformación de la sociedad a través de la formación política de los trabajadores, del desarrollo de su autonomía intelectual, de su capacitación para enfrentar situaciones de injusticia.

Esta breve referencia a la historia reciente de la educación de adultos tiene el objetivo de identificar cómo —de modo implícito o explícito— el trabajo actual con los estudiantes de escuelas para adultos tiene continuidad con el histórico objetivo conservador de control social, de conservación de diferenciaciones de clase. A la vez, brinda un marco para —por el contrario—, contribuir a lograr una mejor distribución del conocimiento, a hacer de la educación un espacio democrático y equitativo, que participe en la construcción de una sociedad justa, idea que anima y da sentido al presente trabajo.

CAPÍTULO 12

Entre la realidad y la utopía

En el primer capítulo de este libro pusimos un título que, a modo de reflexión abierta, retomamos en este tramo final del trabajo. Nos preguntábamos por qué nos siguen importando los problemas de la educación media para jóvenes y adultos. Nuestra respuesta, en ese comienzo, se centró en la situación educacional de esa población. Señalamos que, en esta etapa del país, en la que la ley establece obligatoriedad de nueve años de escolaridad y la vida requiere de instrumentos de lectoescritura, de capacidades cognitivas, de información para resolver cuestiones de vida cotidiana, de trabajo, de vida política, hay una cantidad de ciudadanos que no tienen completada su educación secundaria y, por lo tanto, hay una deuda de educación no salvada.

Después de lo que analizamos en los sucesivos capítulos sobre las diferentes formas de trabajo de los docentes surgen otras preguntas para completar nuestro interrogante inicial y para seguir pensando el tema desde nuevos ángulos: ¿cuáles son las políticas públicas que contribuyen a romper el círculo de reproducción de la injusticia?, ¿basta con abrir escuelas, facilitar horarios, para tener condiciones que logren instalar un proceso de justicia curricular? Lo presentado hasta acá pone de manifiesto el lugar que pueden ocupar los docentes en ese proceso. ¿Están todos ellos en condiciones de contribuir a que se pague esta deuda social y cultural o es necesario pensar en

un proceso de formación inicial y permanente que los convierta en constructores de justicia curricular?

Tal como señalamos, hay formas de trabajo docente que contribuyen a la construcción de sujetos políticos y al desarrollo de pensamiento y conocimientos críticos. Pero otras formas de trabajo dejan a los educadores prisioneros tanto de situaciones sociales como de los propios supuestos y prejuicios, que no pueden transformar positivamente. Frente a esta diversidad cabe preguntarse ¿qué hacer? Hay quienes opinan que es necesario el respeto a las posiciones de los docentes. Se argumenta que, dado que los docentes y los gobiernos jurisdiccionales responden a diferentes concepciones teóricas o políticas, no debe intervenir en la pluralidad de interpretaciones construidas.

Frente a la multiplicidad de normas, de valores y de concepciones de trabajo, adoptar una posición de relativismo cultural que iguale todo tipo de posiciones constituye un riesgo. A veces, en nombre del respeto a la identidad de grupos, de la “libertad de trabajo” del docente, se corre el riesgo de no evaluar las consecuencias individuales y colectivas que tienen las acciones y costumbres. El respeto a la diversidad, a la autonomía de los docentes, no puede —ni debe— liberarnos de evaluar los efectos de sus acciones. Reconocer las diferencias en las orientaciones de trabajo docente no nos exime de exigir la igualdad de derechos para los estudiantes, especialmente su derecho a una educación de calidad.

En nuestra opinión, no es correcto permitir que se mantengan las prácticas docentes que obturan las posibilidades de que la escuela estimule logros educacionales, apuntando a brindar una educación de la mejor calidad.

El trabajo con los docentes resulta necesario y esto implica adoptar políticas de formación que cumplan diversos objetivos y, centralmente, provocar la reflexión sobre la propia práctica, una reflexión informada que analice las teorías implícitas en ella y que los instrumente de modo que jóvenes y adultos

puedan acceder a la información y al desarrollo de sus capacidades para que actúen sobre la base de decisiones reflexivamente adoptadas.

LA FORMACIÓN DE DOCENTES PARA ADULTOS: SITUACIÓN ACTUAL

La situación actual es de escasa atención a la formación de docentes de jóvenes y adultos. En un trabajo publicado hace pocos años por el Centro Regional de Educación Fundamental para América latina (CREFAL) se señala que en América Latina “la formación de educadores de adultos constituye un ámbito marginal que está lejos de constituirse como un subsistema de formación” (Messina, 2005: 71) y que no sólo es escaso en ofertas sino que, además, mantiene circuitos sin relación entre formación inicial y continua. La Argentina no escapa a esta situación generalizada en América Latina.

La escasa identidad de la educación escolar para adultos se evidencia en diversos aspectos. Uno de ellos es la ausencia, a lo largo de treinta años, de contenidos sobre sus problemáticas en el currículo para la formación de maestros y profesores. La formación de profesores de escuelas primarias y secundarias se organiza considerando el nivel del sistema de educación para el cual el título habilita y está centrada en el trabajo con niños o con adolescentes sin que se ofrezca ninguna asignatura que prepare para el trabajo con jóvenes y adultos. Hay investigaciones que dan cuenta de que en los planes de formación de docentes para el nivel primario de la Argentina, desde 1973, no hay asignaturas o tramos de formación destinados al análisis de los problemas de la educación de adultos (Brumat y Ominetti, 2010). Anteriormente en el plan de formación de maestros había un seminario de educación de adultos, única asignatura que incluía esos problemas. En algunas jurisdicciones había oportunidad de formación orientada para maestros, a través de cursos de un año y medio de duración,

con encuentros semanales o quincenales, que si bien constituían un antecedente para acceder a cargos docentes no eran obligatorios para el ingreso a escuelas de adultos. Los planes nacionales de formación inicial de maestros de nivel primario de 1971, 1988 y 2001, no incluían educación de adultos como contenido o espacio curricular, aunque tenían espacios “vacíos” que podían ser utilizados para incorporar esta temática. Pero en la medida que eran espacios curriculares optativos, las decisiones sobre sus contenidos respondían a una variedad de factores (Lorenzatti, 2009). Como señalan Brumat y Ominetti (2010), diversas investigaciones muestran que en la apertura de esos espacios optativos para problemas de educación de adultos intervienen factores de la micropolítica institucional y de sus relaciones con el ministerio de educación provincial que hacen azarosa su inclusión.

En cuanto a la formación posterior a la graduación se desarrollan dos tipos de estrategias. Están, por una parte, las carreras llamadas de “postítulo”,⁸³ que deben, reglamentariamente, establecerse en los institutos de formación de docentes y también pueden incorporarse a propuesta de universidades, como, por ejemplo, la organizada por la Universidad Nacional de Córdoba. Pero su creación depende del interés de directivos y docentes de una institución y no de una política pública de formación de los especialistas necesarios, de modo que los postítulos en educación de adultos son escasos. Pueden crearse, asimismo, carreras cortas universitarias para formación de docentes de nivel primario o medio de adultos a propuesta de universidades nacionales (Universidad Nacional de Luján y Universidad de la Patagonia Austral, entre otras).

83 Las carreras de “postítulo” son carreras cortas: la normativa establece dos años. Los postítulos están destinados a docentes ya titulados y se radican en un instituto terciario de formación de profesores; ofrecen actualización y profundización de la formación inicial, en un campo de la docencia. Los dos años están establecidos en todo el país, a partir de acuerdos federales. Se diferencian de las propuestas universitarias, que ofrecen carreras cortas de grado (tecnicaturas) y posgrados de carácter cuaternario.

Esta azarosa forma de apertura evidencia que no hay políticas planificadas para avanzar en la resolución de la generalizada falta de formación de los docentes de adultos. No hay, tampoco, política dirigida a estimular la incorporación de maestros y profesores a carreras de postítulo.

Esta ausencia de la problemática de educación de adultos en la formación inicial de profesores o en su formación de posgrado se compensa con cursos de actualización que se desarrollan en cada una de las jurisdicciones con criterios diversos. Al margen de las acciones oficiales se ofrecen cursos de actualización en otras instituciones. Entre ellos nos parece significativo señalar que los sindicatos docentes de diversas jurisdicciones realizan periódicamente, y con cierta regularidad, cursos para maestros y profesores de adultos.

Recientemente han comenzado a hacerse comunicaciones desde organismos del gobierno nacional para atender estos problemas. La ausencia de formación de los docentes del sistema escolar de educación de adultos es explícitamente reconocida por el Ministerio de Educación en un documento publicado por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD). Este documento hace un diagnóstico general de la educación de adultos en el país, que compartimos. En él se reconoce la persistencia de la situación de desarticulación y fragmentación de la formación de los docentes para adultos al señalar “la debilidad de las políticas educativas para atender la compleja realidad de la población joven y adulta” (INFOD, 2009: 11), el carácter remedial y compensatorio de la oferta de educación de adultos y la casi ausencia de atención a la formación de sus docentes.⁸⁴

La limitación informativa, la escasez y falta de unidad nacional de los proyectos —déficits reconocidos por las autori-

84 El INFOD es el organismo del Ministerio de Educación responsable de planificar, desarrollar e impulsar las políticas de formación docente inicial y continua a nivel nacional.

dades nacionales—, las necesidades de los docentes y las limitaciones de su formación, marcan una urgencia que debe ser resuelta como condición para revertir, desde las políticas de la educación, el descuido —que lleva ya muchos años— de la educación de jóvenes y adultos de sectores populares.

REVISAR LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES

Este es un problema que compromete no sólo a las autoridades del sistema de educación sino a todos los educadores. Obviamente, este compromiso se vincula con la forma en que se defina qué son los educadores: ¿administradores de políticas determinadas por la autoridad o intelectuales con posibilidad de abrir juicios sobre las políticas adoptadas, de presionar a las autoridades para que se creen condiciones para mejorar la educación, con posibilidad de intervención en decisiones de políticas públicas e institucionales? Puestos en el lugar de participar en decisiones y no sólo de actuar como técnicos ejecutores de decisiones ajenas, es necesario pensar con qué y para qué compromete esa definición. Al respecto, hay un doble desafío: uno es que es necesario poder estimular la reflexión sobre los niveles político-educativo e institucional tanto como la autorreflexión; el otro, que es necesario instrumentar para disponer de herramientas metodológicas que rompan las rutinas instaladas.

Subrayar este planteo no implica postular sólo “una especie de ‘honestidad’ individual para gestionar lo dado” (Thwaites y López, 2005: 108), o —como suele decirse en el sistema de educación— para gestionar lo que “bajan las autoridades”, sino que obliga a participar, con otros, en la construcción de propuestas políticas de cambio del sistema. Si se piensa en la igualdad de logro del derecho a la educación, no es posible dar una respuesta tecnocrática que proletarice el trabajo de los docentes. La proletarianización es un concepto que se aplica a la práctica de los educadores cuando —al igual que los obreros—

se convierten en trabajadores que pierden el control sobre los objetivos y las condiciones de su propio trabajo, cuando pierden la posibilidad de tomar decisiones y de incidir en el proceso educacional. A veces los profesores centran la mirada sobre el espacio institucional en el que trabajan y lo miran como un lugar neutro, despolitizado. Esto puede dar apariencia de eficiencia al desempeño profesional, pero la técnica no es neutral. En efecto, no hay un solo modo de acción posible, sino que la acción depende de los fines y se apoya en diversas teorías —no siempre explícitas— que tienen complejos efectos sobre la realidad de las personas y grupos. Las políticas de la educación no pueden, por eso, quedar fuera de la mirada de los docentes, porque condicionan sus prácticas, su posibilidad de efectividad. Señala Fernández Enguita que:

[...] las regulaciones que recaen sobre el docente no conciernen solamente a qué enseñar, sino también, a menudo, a cómo enseñarlo [...] [y señala también, que] las autoridades escolares limitan también la gama de métodos posibles [...] las formas de organizar las clases y otras actividades, procedimientos de evaluación, criterios de disciplina para los alumnos, etc. El docente pierde así, también, y aunque sólo sea parcialmente, el control sobre su proceso de trabajo (Fernández E., 1989: 7).

Esto que señala el pedagogo español sobre los maestros y profesores atañe también a casi todos los que trabajan en educación, porque están condicionados por normativas y —especialmente en los últimos veinte años— por decisiones de la tecnocracia ministerial que se impuso con el neoliberalismo, que “induce a creer que existen razones ‘técnicas’ autónomas” (Thwaites Rey y López, 2005: 109).

Otro obstáculo que se puede señalar es que la distribución de funciones dentro del sistema de educación se apoya en supuestos acerca de la relación entre maestros, profesores y otros profesionales de la educación, que generan una falsa contra-

dicción entre teóricos y prácticos, que es preciso revisar. Muchos de los especialistas en educación son profesionales que desarrollan y proponen enfoques teóricos, metodológicos y técnicos que inciden en las condiciones objetivas del sistema —currículum, normas, reglamentos— y en las subjetivas, a través de los procesos de formación de docentes. El supuesto de que unos son los teóricos y otros los prácticos refleja una disociación entre la educación concebida como campo de investigación, como técnica o ciencia aplicada y como práctica de enseñanza.

Esta visión tiene su correspondencia en la multiplicación de espacios y áreas de trabajo lo cual, si bien tiene que ver con la ampliación y especialización del campo educativo, está también reflejando la división social del trabajo que divide a los profesionales de la educación entre investigadores, técnicos —que orientan “qué y cómo se hace”— y docentes, que ejecutan estas decisiones. Esta disociación y estratificación entre técnicos, investigadores y prácticos no toma en consideración que, en realidad, se trata de diversas especialidades en un solo campo de práctica social. Esta “distribución” de responsabilidades oculta también que las decisiones centrales no corresponden a los profesionales, ya que el campo en que se dirimen estas cuestiones es el del poder, las decisiones políticas suelen imponerse por sobre las opiniones y sugerencias de los especialistas denominados, no casualmente, “técnicos”. En todo caso, los profesionales de la educación, son, justamente, técnicos, que formalizan o justifican estas decisiones políticas, con lenguaje y fundamento proveniente de alguna teoría. De todos modos, es necesario no simplificar la cuestión y sí reafirmar que se debe considerar la posibilidad y la necesidad de ocupar lugares en el sistema educativo, reconociéndolo como un espacio con contradicciones, resistencias y luchas que justifica la presencia profesional y la posibilidad de incorporar propuestas alternativas a las hegemónicas.

UNA DISOCIACIÓN PELIGROSA

Al disociar la política de la técnica el docente se aleja de la posibilidad de incidir en decisiones que afectan su trabajo y su aporte profesional para contribuir al avance de la democratización del derecho a la educación.

La disociación en las funciones tiene su correspondencia teórica en la pedagogía tecnicista, que plantea “entrenar a los profesores para conformarlos en relación con determinadas reglas de la escolarización” (Kemmis, 1988: 135). Desde esta perspectiva, la formación de los docentes debe orientarse a la enseñanza de un conjunto de medios eficaces para el logro de una finalidad (predefinida y no analizada). La enseñanza es algo así como un trabajo artesanal, la ejecución de un diseño establecido. Consideran Carr y Kemmis que de este modo “[...] reafirmamos nuestras creencias acerca de la continuidad de las tradiciones de la educación, nuestras expectativas acerca de los maestros y las escuelas y nuestro criterio materialista de que la educación puede mejorar si se le proporcionan mejores herramientas, recursos y medios [...] En una palabra, no es necesario que nos ocupemos de las finalidades de la educación, ni de los efectos secundarios de unas tradiciones injustas o de unos sistemas inadecuados” (Carr y Kemmis, 1988: 52), en la medida que se conciba a los docentes “como operarios que manejan técnicas curriculares ideadas por los planificadores para los profesores” (Kemmis, 1988: 136). El peso del saber instrumental crea una ilusión de rigor y objetividad que puede frenar posibles esfuerzos por reconocer y aprender a discernir las relaciones de poder. La participación en la definición de metas y prioridades de la educación debería ser parte de una moral profesional centrada en la educación como proceso de formación de ciudadanos con iguales derechos.

Por lo general, se da por sobreentendido que en los procesos de formación de docentes es necesario trabajar sobre las

situaciones conflictivas, sobre las prácticas educacionales que obstaculizan el logro del derecho a la educación. Sin embargo, no pueden quedar fuera de la atención las situaciones que fluyen adecuadamente. Estas situaciones positivas, coherentes, no conflictivas (o escasamente conflictivas), con dinámicas y resultados efectivos y válidos, también deben ser foco de atención. Tal vez el desafío sea, también, identificar lo que está sucediendo en los diversos espacios de educación, en la diversidad de prácticas que son valiosas y que merecen ser potenciadas por su valor transformador.

En los capítulos anteriores se hizo referencia tanto a prácticas docentes que pueden ser expulsoras o que pueden producir vaciamiento curricular como a docentes creativos, que estimulan la creatividad de otros —de sus estudiantes, de sus colegas— que al mismo tiempo que enseñan contenidos vinculados con teorías críticas estimulan la flexibilidad intelectual, la capacidad de preguntarse y de preguntar a la realidad, el cuestionamiento a los dogmatismos, la capacidad de suspender el juicio sobre la realidad cuando se carece de suficiente información, de poder advertir la complejidad de las situaciones que se analizan, de relacionar el saber académico con la realidad para poder interpretarla. Estos profesionales de la educación que pueden formar personas críticas, no dogmáticas, razonadoras, también deben ser foco de atención porque tienen una potencialidad creativa que merece multiplicarse. La formación debería saber impulsar la creatividad de educadores, su crecimiento como sujetos pensantes y constructores de la educación. El logro del derecho a la educación es resultado de un trabajo colectivo, cooperativo, y la formación de los docentes puede multiplicar y potenciar a quienes contribuyen a lograrlo. Los derechos son, a lo largo de la historia, resultado de conquistas colectivas, no son concesiones de la autoridad. Si aceptamos estos supuestos —que derivan de la experiencia histórica— es necesario encontrar las posibilidades en lo que actualmente se da para poder diagnosticar o prever y planifi-

car “el ritmo de lo posible” (Zemelman, 2006: 25), lo que conduce a explicitar otro aspecto ineludible en el pensamiento pedagógico: la reflexión sobre la utopía.

Esta cuestión atraviesa en forma implícita este libro y es necesario explicitarlo. El trabajo en el nivel cognoscitivo permite dar cuenta de la realidad actual. El nivel teleológico “hace referencia a una realidad futura, y por tanto inexistente aún” (Sánchez V., 1980: 250), lo que implica tomar decisiones sobre fines no sólo inmediatos sino pensar en una dirección de la acción. En efecto, la construcción de la realidad requiere de la articulación de diversas dimensiones: una dimensión teleológica, referida al cambio deseable que orienta la acción; una dimensión cognitiva, referida a la adquisición de conocimiento crítico y de saberes necesarios para la acción y una dimensión emocional-volitiva que conduce a querer actuar.

La posibilidad de una práctica educacional crítica atraviesa en diferente medida —y sólo a algunas— de las orientaciones pedagógicas identificadas. Y cabe preguntarse qué tipo de educador formar, cómo hacer para que disponga de los recursos que le permitan proyectar y llevar a cabo alguno de los enfoques de educación escolar crítica.

IDEAS PARA UN CURRÍCULUM DE FORMACIÓN DE DOCENTES CRÍTICOS

El currículum para lograr esta formación no es, por cierto, nada simple. Sin pretensión de exhaustividad, cabe enunciar algunos de los aspectos a tomar en consideración. Una cuestión básica es dar acceso a conocimientos que permitan identificar el carácter y las bases de la dominación existentes en la sociedad y, en particular, en el mundo de la educación. Para ello deben estar presentes temas sociopedagógicos y político-educativos. Este aspecto no siempre es atendido en los planes de formación de docentes, por una lógica curricular tecnocrática, que pone énfasis en la enseñanza de recursos técnico-

metodológicos para el trabajo de aula y, a lo sumo, en el nivel de la institución. Esta lógica puede coincidir con las necesidades subjetivas de los docentes o futuros docentes que esperan recursos técnicos para resolver problemas del aula o “prácticos”. Sin embargo, tecnocracia en la oferta y pragmatismo de la demanda es una combinación que obstaculiza la formación de formadores críticos. Para resolverlo hay que incluir en el currículum modelos teóricos y categorías que revelen las condiciones de dominación de todos los actores sociales y, en particular, cómo se evidencian en el campo de la educación. Es necesario, también, desvelar el enfoque ideológico de teorías y prácticas que ocultan o racionalizan esas relaciones de poder. Se trata, por lo tanto, no sólo de brindar formación teórica sino de ofrecer posibilidades de conocer la realidad actual del sistema de educación. Lo socioeducativo a veces está presente en los planes de estudio. La cuestión es cuáles son los paradigmas que se enseñan: cómo se interpreta la función de la escuela, de los docentes, del conocimiento; cómo se plantea la relación educación-sociedad; discriminar cuáles son las causas de las diferencias en las situaciones educativas de las personas, las razones por las que la gente ingresa, avanza o abandona la actividad educacional, etc.

Otro factor que es fundamental considerar en el currículo de formación de docentes es que, por lo general, existe cierta dificultad para analizar y comprender los problemas macrosociales, en tanto que los niveles psicológico individual, didáctico, institucional, resultan más fácilmente accesibles conceptualmente, están más cerca de las formas de pensar la realidad en la vida cotidiana. De allí que, para avanzar en el desarrollo de un pensamiento crítico y en la búsqueda de coherencia entre formulaciones y práctica parece necesario utilizar la teoría tanto para el estudio de la realidad social como de los supuestos implícitos en las representaciones sociales sobre la educación que cada uno tiene. En consecuencia, no se trata

sólo de mirar críticamente el mundo sino también de desarrollar la capacidad de autoanálisis sociológico, de reflexión sobre esas prácticas. La sola práctica —aún guiada por lecturas de teoría crítica— puede ser insuficiente para revisar y modificar los aprendizajes adquiridos en la vida escolar e internalizados sin conciencia de ello. Es necesaria la reflexión sobre el o los modelos de trabajo escolar de los cuales los docentes o futuros docentes son portadores.

Las relaciones de poder o de desigualdad en el nivel micropolítico a veces son más fáciles de reconocer. Sin embargo, también es frecuente que se acepten acríticamente. El poder de las autoridades —incluso sus arbitrariedades, la burocracia, el verticalismo del sistema educativo— se naturalizan. La experiencia evidencia, también, que no es fácil entender las relaciones entre lo macro y lo micropolítico y que esto debe ser objeto de trabajo curricular sistemático.

Pensar en la necesidad de reflexión sobre la práctica no implica que los docentes no sean reflexivos y la idea de “crítica” no debe ligarse a la de objeción, invalidación de las ideas y prácticas de los educadores, con el presupuesto de que su ideología y su actividad están equivocadas; esta ideología constituye su vida y se constituyó en su práctica, que incluye las experiencias de capacitación. La idea original de esta concepción sobre la formación de docentes sostiene la propuesta de estimular el desarrollo de una acción consciente y la posibilidad de ir construyendo e instalando en las escuelas, colectivamente, nuevos enfoques pedagógicos. La práctica consciente supone realizar el esfuerzo de vigilancia y reconocimiento de la propia ideología, de su génesis y su función social y la diferenciación en relación con otras concepciones. Niega, por lo tanto, el presupuesto liberal de que todos pueden elegir libremente cómo actuar mejor. Por el contrario, se parte del supuesto “de que las estructuras sociales no son tan racionales y justas. Por el contrario, están creadas mediante procesos y prácticas distorsionados por la irracionalidad, la injusticia y la coerción y

tales distorsiones han calado muy hondo en nuestras interpretaciones del mundo” (Kemmis, 1988: 113).

Lo que introduce el factor crítico no es sólo la reflexión sino la acción reflexiva, es decir, la que se propone producir cambios a partir de la comprensión de las condiciones presentes y de un proyecto que orienta la práctica. La formación de docentes críticos supone la formación de actores críticos: no se trata de hablar sobre la educación sino de actuar sobre ella. La construcción de un currículum es así algo vivo, enriquecido en la praxis, un proceso en elaboración permanente.

En relación con el nivel político educativo, el tipo de contenidos a trabajar —considerando las experiencias desde mediados del siglo xx en la Argentina y América Latina— deberían tener que ver con dos aspectos: los contenidos de las políticas educativas y el análisis de las formas de hacer política. Qué se hizo o se hace y cuáles son los procesos a través de los cuales se instalan decisiones (por ejemplo, los cambios curriculares) son dos caras de una misma moneda que los docentes deberían conocer. En los procesos neoliberales se puso de manifiesto una tendencia que debe revertirse: la reducción de la polivalencia de la formación, un currículum más pragmático y, por ende, con menos posibilidad de espacios para el desarrollo del pensamiento crítico y la verticalidad y autoritarismo en las formas de instalación, característica que comparte con otras políticas neoliberales en general y, en particular, en educación.

Además de poder hacer una lectura crítica de la realidad es necesario preparar a los docentes para que lleven a cabo una práctica profesional coherente con un proyecto transformador. Esto implica el aprendizaje de formas de trabajo escolar alternativas a las dominantes en el sistema y abrir espacios de construcción de propuestas. Para ello hace falta que los futuros docentes adquieran conocimientos técnico-metodológicos para el trabajo en el aula y capacidad para analizar la coherencia o incoherencia que hay entre métodos y propósi-

tos político-pedagógicos. No siempre se ve con claridad la no neutralidad de la tecnología.

En relación con esto cabe hacer una advertencia: el riesgo de confundir las técnicas llamadas participativas, que se vienen usando en educación popular, con el objetivo de trabajo. Las técnicas de movilización grupal, de taller, que se señalan como importantes para facilitar la participación e intercambio tienen que tener puesta la atención en lograr los objetivos de estimular la reflexión, la posibilidad de analizar y proyectar nuevas prácticas, el estímulo para el desarrollo de ideas y debates y para la construcción colectiva de alternativas pedagógicas.

Parece necesario abrir espacios que permitan un reconocimiento y revisión crítica de los modelos de docencia, de las orientaciones pedagógicas internalizadas. Muchas veces la sola práctica refuerza estereotipos sobre los estudiantes y sobre la práctica.

En síntesis, se trata de lograr:

- a) una formación sociológica crítica que sea significativa para interpretar la realidad socioeducativa y las propias concepciones sobre esa realidad;
- b) una formación político-educativa que permita interpretar las políticas existentes y sus efectos democratizadores o conservadores y de entender la relación entre los niveles macropolíticos y micropolíticos;
- c) una formación técnica, didáctica que permita actuar, con reconocimiento de qué efectos sociales y de construcción de subjetividades puede tener el uso de una u otra tecnología pedagógica;
- d) una experiencia práctica reflexionada, que favorezca la coherencia entre formulaciones de objetivos y acciones emprendidas.

Lo que nos parece relevante es ir desarrollando una metodología que permita que quienes viven “dentro” de una ideología puedan llegar a reconocerla y a cambiarla. En este sentido, tal vez una de las preguntas clave sea: ¿cuáles son las condiciones que favorecen la práctica conscientemente democrática?

Resolver esta cuestión no es simple porque no depende sólo de la capacitación profesional sino de la totalidad de la situación, de las condiciones en que se realiza el trabajo: el salario, las prescripciones curriculares, las tareas no pedagógicas que el sistema impone, las presionantes expectativas y demandas de autoridades y de la sociedad; las condiciones objetivas y subjetivas de los estudiantes.

La experiencia evidencia que el aprendizaje de discursos teóricos no basta para el autorreconocimiento y para realizar prácticas alternativas; la mera razón no alcanza. A veces se conservan viejas rutinas y prácticas acompañadas de un lenguaje alternativo que no modifica la “ideología práctica”.

Pero señalar las limitaciones de un proceso de capacitación debe servir para ser conscientes de ellas y considerarlas y no para producir inmovilidad.

Al “abrir el diálogo” entre las concepciones —implícitas o explícitas— que orientan la práctica y las diferentes concepciones teóricas, el conocimiento debería contribuir a romper con la óptica, con las categorías analíticas impuestas por los poderes constituidos. La formación teórica puede constituir un marco para el análisis de las propias ideas y prácticas, y ese análisis, a su vez, puede dar lugar a la construcción de nuevos conceptos que enriquezcan la teoría y las propuestas didácticas.

Para lograrlo no basta con poner en circulación teorías sociológicas, psicológicas, información histórica, sino que es necesario vincular esos saberes con problemas de la realidad cotidiana. No es suficiente con reconocer que la organización y la vida cotidiana escolar favorecen el aprendizaje

y reproducción de la ideología (Apple, 1986); también es necesario ir instalando nuevas regularidades para ir construyendo una alternativa educativa más efectivamente democrática.

La práctica consciente y crítica no es sólo resultado de explicaciones racionales, de discurso lógico. Hay interacción recíproca entre las ideas y las prácticas que las generan y sostienen. Es por esto que pensamos que en la formación de docentes se debe dar oportunidad de participar en experiencias estructuradas según los criterios del modelo de acción que se desea promover, de modo que los docentes puedan tener la oportunidad de vivenciar y analizar el “estilo pedagógico” que se considera deseable.

Pero además de cursos estructurados con este criterio, es necesario vincular la capacitación con la construcción de un proyecto institucional. Esta construcción se apoya en el componente utópico, que da dirección a la práctica, y en el reconocimiento de la situación actual, tanto respecto de su configuración presente como de las fuerzas y condiciones que la produjeron. Aprender en la construcción misma de un proyecto obliga a la consideración de los tres componentes de las Ciencias de la Educación: el normativo, el fáctico y el utópico o proyectivo, y sus relaciones en la práctica educativa. En el desarrollo del proyecto se podría avanzar en el reconocimiento de los supuestos que lo orientan y en la búsqueda de coherencia entre ellos, considerándolos también como una propuesta vinculada a un proyecto político-social que define el sentido en que se inscribe el proyecto profesional. Desde esta perspectiva, la formación de docentes se diferencia claramente de la transferencia de conocimientos técnicos apropiados para cumplir con planes impuestos. Este enfoque puede convertir las condiciones del sistema educativo —el aula, la escuela, la estructura y organización, las políticas— y las condiciones sociopolíticas en parte del currículum de formación de docentes,

de modo que no sólo sean sentidas como limitaciones sino convertidas en objeto de conocimiento e intervención.

EPÍLOGO (ABIERTO)

Paulo Freire plantea que hay unas pocas preguntas centrales que debe realizarse todo educador: a quién se enseña, qué se enseña, para qué se enseña, contra qué se enseña. La decisión de intervención para revertir situaciones que son señales de injusticia está sostenida por una postura ética que entiende que la historia es posibilidad, no fatalismo; que la historia no deviene linealmente sino que se hace, que es una construcción colectiva.

Como bien subraya Eduardo Galeano, la utopía constituye la razón de la acción. “La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá ¿Entonces para que sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar”.

BIBLIOGRAFÍA

Abric, Jean Claude (1993), “L'étude experimental des representations sociales”, en Denise Jodelet (dir.), *Les representations sociales*, París, Presse Universitaires de France, pp. 187-203.

Acanda, Jorge Luis (2002), “¿Qué significa ser progresista en materia de pensamiento?”, en <http://www.nodulo.org/ec/2002/n010p05.htm> (consultado: 5 de abril de 2007).

Álvarez Leguizamón, Sonia (comp.) (2005), *Trabajo y producción de la pobreza en Latinoamérica y el Caribe: estructuras, discursos y actores*, Buenos Aires, CLACSO, en cavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/crop/Trabprod.pdf (consultado: 4 de abril de 2008).

Ampudia, Marina (2007), “La educación de jóvenes y adultos en contextos de desigualdad social. Relato de experiencias de trabajo del Equipo de Educadores e Investigadores Populares”, XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, Tucumán, 19-22 de septiembre. Mesa temática abierta No. 34: “Teoría e historia de la educación popular” (mimeo).

Apple, Michael (1986), *Ideología y currículo*, Madrid, Akal Universitaria.

Argumedo, Manuel (2006), “¿Cómo ven su tarea los docentes de las escuelas para jóvenes y adultos?”, V Jornadas de Investigación en Educación “*Educación y perspectivas: contribuciones teóricas y metodológicas en debate*”, Universidad Nacional de Córdoba (mimeo).

Ashford, Nigel y Davies Stephen (1992), *Diccionario del pensamiento conservador y liberal*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Barrancos, Dora (1990), *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina a principios de siglo*, Buenos Aires, Contrapunto.

Barrancos, Dora (s/f), “El proyecto de ‘extensión universitaria’ en Argentina: el Ateneo Popular y el movimiento obrero durante 1909-1918”, CEIL (mimeo).

Becerra, Marina (2007), “De la política socialista a la ‘revolución de la cultura’: un análisis de las relaciones entre extensión universitaria y ciudadanía a principios del siglo XX”, XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, Tucumán, 19-22 de septiembre. Mesa temática abierta: “Teoría e historia de la educación popular” (mimeo).

Beltrán Llavador, Francisco (2004), “Formatos de la organización escolar y producción de sujetos”, *Revista Argentina de Educación*, núm. 28, pp. 7-30.

Benbenaste Narciso, Gisela, Isabel Delfino y Nora Beatriz Vitale (2006), “La contribución de la psicología al concepto de poder”, *Universitas Psicológica*, núm. 2, vol. 5, enero-mayo, en http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-92672006000200011&script=sci_arttext (consultado: 10 de octubre de 2008).

Bobbio, Norberto, Nicola Matteucci y Gianfranco Pasquino (2000), *Diccionario de Política*, Buenos Aires, Siglo XXI (12ª edición).

Bourdieu, Pierre y Loïc Wacquant (1995), *Respuestas por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo.

Bourdieu, Pierre y Loïc Wacquant (2005), *Una invitación a la sociología reflexiva*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Brumat, María Rosa y Laura M. Ominetti (2010), “Educación de jóvenes y adultos y formación docente. Debates, políticas y acciones”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 44/1, en www.rie.oei.org/deloslectores/2022Brumat.PDF (consultado el 1 de marzo de 2010).

Brusilovsky, Silvia (1992), *¿Criticar la educación o formar educadores críticos? Un desafío, una experiencia*, Buenos Aires, El Quirquincho.

Brusilovsky, Silvia (2000), *Extensión universitaria y educación popular*, Buenos Aires, Eudeba.

Brusilovsky, Silvia (2006), *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*, Buenos Aires, Noveduc.

Brusilovsky, Silvia (2007), “Teoría e historia de la educación popular”, XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia de Universidades Nacionales, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.

Brusilovsky, Silvia y María Eugenia Cabrera (2005a), “Una dimensión de la cultura escolar: las orientaciones político-pedagógicas en las escuelas”, *Educando para la Cohesión Social*, año 3, núm. XXVI, pp. 6-14.

Brusilovsky, Silvia y María Eugenia Cabrera (2005b), “Cultura escolar en educación media para adultos. Una tipología de sus orientaciones. Convergencia”, *Revista de Ciencias Sociales*, año 12, núm. 38, mayo-agosto, pp. 277-311.

Brusilovsky, Silvia, María Sara Canevari y María Eugenia Cabrera (2005), “Educación media de adultos: características de la oferta; su relación con las políticas educativas neoconservadoras”, informe de investigación, Buenos Aires, Universidad Nacional de Luján-Departamento de Educación (mimeo).

Brusilovsky, Silvia, María Eugenia Cabrera y C. Kloberdanz (2010), “Contención. Una función asignada a las escuelas para adultos”, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, año 32, núm. 1, enero-junio, pp. 25-39.

Carli, Sandra (2003), “Educación pública. Historia y promesas”, en M. Feldfeber (comp.), *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*, Buenos Aires, Noveduc.

Carr, Wilfred y Stephen Kemmis (1988), *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca.

Castorina, José A. (coord.) (2005), *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Castorina, José A. (2005), “Las prácticas sociales de la formación del sentido común”, en S. Llomovate y C. Kaplan (comps.), *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Castel, Robert (1997), *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*, Buenos Aires, Paidós.

Cimadamore, Alberto (2005), “Prólogo”, en Sonia Álvarez Leguizamón, *Trabajo y producción de la pobreza en Latinoamérica y el Caribe: estructuras, discursos y actores*, Buenos Aires, CLACSO, en cavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/crop/Trabprod.pdf (consultado: 4 de abril de 2008).

Chosson, Jean F-Francois (1991), *Pratiques de l'entraînement mental*, París, Armand Colin.

Connell, R.W. (1999), *Escuelas y justicia social*, Madrid, Morata.

Da Silva, Tadeo (2001), *Espacios de identidad*, Barcelona, Octaedro.

De Gaudemar, Jean Paul (1991), “Preliminares para una genealogía de las formas de disciplina en el proceso capitalista de trabajo”, en M. Foucault *et al.*, *Espacios de poder*, Buenos Aires, La Piqueta.

Díaz, C. Margarita (s/d), “Aspectos clínicos del reconocimiento y reconstrucción de la subjetividad en pacientes severamente traumatizados”, en www.ilas.cl/articulos/ilas_4/art_2.DOC (consultado: 20 de octubre de 2009).

Díaz Barriga, Ángel (1994), *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*, Buenos Aires, Aique, en <http://168.96.200.17/ar/libros/dri.rtf> (consultado: 7 de marzo de 2009).

Dunan, Fernando Gabriel (2007), “La práctica de la enseñanza de la historia en los bachilleratos de jóvenes adultos”, XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, Tucumán, 19-22 de septiembre. Mesa temática abierta N° 34: “Teoría e historia de la educación popular” (mimeo).

Durkheim, Émile (1991), “La educación, su naturaleza y su papel”, en Natorp, Dewey y Durkheim, *Teoría de la educación y sociedad*, CEAL, Buenos Aires.

Duro, Elena (1985), “Adolescencias y políticas públicas. De la invisibilidad a la necesaria centralidad” en Marcelo Krischesky (comp.), *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*, Buenos Aires, Fundación SES/Noveduc/UNICEF, pp. 19-46.

Elisalde, Roberto (s/f), “Estrategias y logros socioeducativos en bachilleratos populares autogestionados para jóvenes y adultos en la Argentina (2002-2005)”, Tesis de maestría, Buenos Aires, FLACSO.

Fernández, Ana María y cols. (2006), *Política y subjetividad*, Buenos Aires, Tinta Limón.

Fernández Enguita, Mariano (1989), “La ambigüedad de la docencia: entre el profesionalismo y la proletarización”, en “Profesor y sociedad: I Jornadas de Estudio. La educación a debate”, Cádiz, Uni-

versidad Complutense-Departamento de Sociología III, 21-24 de febrero, en <http://campus.usal.es/~mfe/enguita/Textos/Ambiguedad%20de%20la%20docencia.pdf> (consultado: 9 de julio de 2011).

Figari, Claudia y Graciela Dellatorre (2004), “Universidad y educación en las representaciones de los jóvenes que estudian educación. Viejos y nuevos sentidos del mandato moderno”, *Revista Argentina de Sociología*, año 2, núm. 3, pp. 40-55.

Freire, Paulo (1999), *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, México, Siglo XXI.

Frigerio, Graciela, Margarita Poggi y Guillermina Tiramonti (1995), *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*, Buenos Aires, Troquel Educación (5ª edición).

Geremek, Bronislaw (1989), *La piedad y la horca. Historia de la miseria y la caridad en Europa*, Madrid, Alianza.

Gilly, Michel (1993), “Les représentations sociales dans le champ éducatif”, en Denise Jodelet (dir.), *Les représentations sociales*, París, Presse Universitaires de France, pp. 363-386.

Gimeno Sacristán, José (2003), *El alumno como invención*, Madrid, Morata.

Gimeno Sacristán, José (comp.) (2008), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata.

Girola, Claudia (2006), “Toute cette vie est une lutte”, *Idées*, vol. 143, núm. 3, pp. 24-31.

Giroux, Henry A. (2003), *Pedagogía y política de la esperanza*, Buenos Aires, Amorrortu.

González, Joaquín V. (1935), “La extensión universitaria”, *Obras completas*, vol. XIV, edición ordenada por el Congreso de la Nación Argentina, Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata.

Gramsci, Antonio (1981), *La alternativa pedagógica*, Barcelona, Fontamara.

Gramsci, Antonio (1984), *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Hargreaves, Andy (1999), *Profesorado, cultura y posmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Madrid, Morata (2ª edición).

Heller, Agnes (1977), *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península.

Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) (2009), *Serie Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares*, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Buenos Aires, Ministerio de Educación.

Jodelet, Denise (1986), “La representación social: fenómenos conceptos y teorías”, en Serge Moscovici, *Psicología social*, vol. II, Barcelona, Paidós, pp. 469-494.

Jodelet, Denise (1993), “Representations sociales: un domaine en expansion”, en D. Jodelet (dir.), *Les representations sociales*, París, Presses Universitaires de France, pp. 31-61.

Kaplan, Carina (1997), *La inteligencia escolarizada*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Kemmis, Stephen (1988), *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata.

Kessler, Gabriel (1997), “Adolescencia, pobreza, soberanía y exclusión”, en Irene Konterlnik y Claudia Jacinto (comps.), *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo. El desafío es hoy*, Buenos Aires/UNICEF.

Lewcowicz, Ignacio (2004), “Escuela y ciudadanía”, en Cristina Corea e Ignacio Lewcowicz, *Pedagogía del aburrido. Escuelas desvirtuadas, familias perplejas*, Buenos Aires, Paidós Educador, pp. 19-40.

Mc Laren, Peter (1998), “La postmodernidad y la muerte de la política: un indulto brasileño”, en Henry Giroux y Peter MacLaren, *Sociedad, cultura y educación*, Madrid, Miño y Dávila, pp. 11-39.

Messina, Graciela (2005), *Formación y política de la memoria. Educación de adultos*, Pátzcuaro (México), CREFAL.

Mórtola, Gustavo (2006), “Una aproximación narrativa a la construcción de la identidad laboral docente”, *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. IV, núm. 4, diciembre, pp. 19-40.

Murillo, Susana (2007), “Naturalización de la pobreza y la desigualdad. Efectos políticos y subjetivos de las estrategias del Banco Mundial”, *Revista del CCC en Línea*, septiembre-diciembre, en <http://www.centrocultural.coop/revista/articulo/10/> (consultado: 20 de agosto de 2008).

Paoli, Antonio (1985), *La lingüística en Gramsci. Teoría de la comunicación política*, Puebla (México), Premia Editora.

Popkewitz Thomas (1994), “Prefacio”, en T. Popkewitz (comp.), *Modelos de poder y regulación en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, SA.

Popkewitz, Thomas y Kathryn Lind (1998), "Incentivos docentes como reformas: trabajo docente y cambio en los mecanismos de control en educación", en A. Alliaud y L. Duschatzky (comps.), *Formación práctica y transformación escolar*, Buenos Aires, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)/Miño y Dávila.

Pronko, Marcela (2003), *Universidades del Trabajo en Argentina y Brasil*, Montevideo, CINTERFOR-OIT.

Puget, Janine (2004), "Sujetos destituidos en la sociedad actual. Testimonio mudo del des-existente", en <http://www.pagina12.com.ar/2001/suple/psico/01-04/01-04-26/psico01.htm> (consultado: 1 de octubre de 2008).

Redondo, Patricia (2004), *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*, Buenos Aires, Paidós.

Rodríguez, Lydia (1992), "La especificidad de la educación de adultos: una perspectiva histórica en Argentina", *Revista Argentina de Educación*, núm. 18, pp. 51-68.

Rodríguez, Lydia (1999), "Educación de adultos en Argentina (1870-1900)", *Anuario*, Madrid, Sociedad Argentina de Historia de la Educación/Miño y Davila, núm. 2, pp. 7-32.

Sánchez Vázquez, Adolfo (1980), *Filosofía de la praxis*, México, Grijalbo.

Sennet, Richard (2007), *La cultura del nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama.

Sirvent, María Teresa (1992), "Políticas de ajuste y educación permanente", *IICE, Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año I, núm. 1, pp. 2-19.

Sirvent, María Teresa y Sandra Llosa (1998), “Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva”, *IICE, Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año VII, núm. 12, pp. 77-92.

Sirvent, María Teresa y Claudia Topasso (2006), “Análisis del nivel de riesgo de la población joven y adulta en Argentina. Notas para una política educativa”, documento de cátedra, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires-Facultad de Filosofía y Letras.

Thwaites Rey, Mabel (2007), “El Estado ‘ampliado’ en el pensamiento gramsciano”, en M. Thwaites Rey (comp.), *Estado y marxismo. Un siglo y medio de debates*, Buenos Aires, Prometeo libros, pp. 129-160.

Thwaites Rey, Mabel y Andrea López (2005), *Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelistas. Derrotero del ajuste neoliberal en el Estado argentino*, Buenos Aires, Prometeo.

Vior, Susana y Stella M. Mas Rocha (2006), “Un proyecto de educación secundaria en los 90. El caso de las Escuelas Municipales de Educación Media (EMEM) de la Ciudad de Buenos Aires”, *Cuaderno de Trabajo*, núm. 2, noviembre, Buenos Aires, Universidad Nacional de Luján-Departamento de Educación.

Williams, Raymond (1980), *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península.

Wiñar, David L. y María Luisa Lemos (2005), “De la fragmentación a la desintegración del sistema educativo argentino”, *Cuaderno de Trabajo*, núm. 1, Buenos Aires, Universidad Nacional de Luján-Departamento de Educación.

Zemelman, Hugo (2006), “El conocimiento como desafío posible”, México, Instituto Politécnico Nacional/Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, en <http://www/libropublicaciones/ipn.mx/PDF/2096.pdf> (consultado: 4 de junio de 2011).

