



PENSAR Y HACER EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO

El trabajo del educador

Desafíos desde una práctica crítica



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación



PENSAR Y HACER EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO

El trabajo del educador

Desafíos desde una práctica crítica



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

PRESIDENTA DE LA NACIÓN
Dra. Cristina Fernández de Kirchner

MINISTRO DE EDUCACIÓN
Prof. Alberto Estanislao Sileoni

SECRETARIA DE EDUCACIÓN
Prof. María Inés Abrile de Vollmer

JEFE DE GABINETE
Lic. Jaime Perczyk

SUBSECRETARIA DE EQUIDAD Y CALIDAD EDUCATIVA
Prof. Mara Brawer

DIRECTORA NACIONAL DE GESTIÓN EDUCATIVA
Prof. Marisa Díaz

COORDINADORA NACIONAL DE LA MODALIDAD
EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO
Lic. María Isabel Giacchino de Ribet

Cabrera, María Eugenia

El trabajo del educador : desafíos de una práctica crítica / María Eugenia Cabrera ; con colaboración de Stella Maris Pallini ; coordinado por Paloma Herrera y Valeria Frejtman. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2011.

132 p. ; 22,5x17 cm. - (Pensar y hacer educación en contextos de encierro; 5)

ISBN 978-950-00-0825-9

1. Formación Docente. I. Pallini, Stella Maris, colab. II. Herrera, Paloma, coord. III. Frejtman, Valeria, coord. IV. Título

CDD 371.1

Fecha de catalogación: 03/01/2011

© Ministerio de Educación, 2010

Pizzurno 935, CABA

Impreso en la Argentina

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

La imagen que ilustra la tapa y las aperturas de los capítulos pertenece al mural *Colores de Magdalena* (Proyecto mural comunitario), realizado por los alumnos de la Escuela de Educación Media N° 2, con sede en la Unidad Penal N° 28 del Complejo Penitenciario de Magdalena.

COLECCIÓN PENSAR Y HACER EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO

COORDINACIÓN PEDAGÓGICA Y AUTORAL *Paloma Herrera y Valeria Frejtman*

AUTOR *María Eugenia Cabrera*

COLABORADORA *Stella Maris Pallini*

PROCESADORA PEDAGÓGICA *Paula Topasso*

COORDINACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS *Gustavo Bombini*

RESPONSABLE DE PUBLICACIONES *Gonzalo Blanco*

DISEÑO *Clara Batista*

DIAGRAMACIÓN *Fabián Ledesma*

DOCUMENTACIÓN GRÁFICA *María Celeste Iglesias*

Palabras del ministro

En la década 1997-2007, de acuerdo con los datos oficiales disponibles (SNEEP, 2007), la cantidad de personas privadas de libertad en cárceles se duplicó, pasando de 29.690 a 52.457 y la tasa de población detenida en establecimientos de ejecución penal trepó hasta 134,61 personas cada 100.000 habitantes, lo que nos ubica entre Colombia y Australia. A esta población se agregan cerca de 2000 adolescentes acusados de delito en institutos y un número poco preciso pero creciente de personas en centros de tratamiento de adicciones. El aumento de la población en contextos de privación de la libertad acompañó la crisis socioeconómica más importante de la que tengamos memoria que produjo la exclusión de vastos sectores, muchos de los cuales aún no han logrado recomponer su situación.

Del análisis del perfil sociodemográfico de quienes habitan estos contextos surge con claridad que, a pesar de que el delito y la transgresión atraviesan todos los sectores sociales, las instituciones de encierro están destinadas a pobres y excluidos, individuos cuyas múltiples privaciones y conculcación de derechos se inició desde la misma cuna. Su bajo nivel educativo evidencia, entre otras cuestiones, que su paso por el sistema educativo fue fugaz y frustrante. Por ello, el Estado es responsable de garantizar condiciones propicias para la restitución del ejercicio de tales derechos. Todas las leyes y normativas existentes son coincidentes en este punto, pero necesitan ser aplicadas mediante políticas públicas concretas que tiendan a la construcción de una sociedad más justa. Por tal motivo, desde el Ministerio de Educación de la Nación apostamos decididamente al fortalecimiento del espacio institucional de la escuela en tanto ámbito de libertad que a través de sus propuestas educativas genera condiciones para una inclusión social posible, y reconocemos que directivos y docentes siguen siendo irremplazables para el logro de estas metas.

La colección de libros **Pensar y hacer educación en contextos de encierro** tiene como destinatarios los actores de la labor educativa y han sido elaborados desde una posición política que apuesta a la formación profesional docente continua. Esperamos que las propuestas para la reflexión y la acción que aportan estos materiales, contribuyan a visibilizar buenas prácticas educativas, vitalicen compromisos personales y consoliden buenas prácticas en la educación de jóvenes y adultos. Confiamos en que los docentes argentinos con su capacidad de reflexión, espíritu crítico y creatividad, trascenderán el individualismo que aún perdura en muchos ámbitos escolares para crear espacios de trabajo colaborativo en equipo.

Animamos, desde nuestro rol, la realización de todo tipo de acciones que pongan en situación de diálogo interdisciplinario a lectores y escritores, a directivos y docentes y, especialmente, a los destinatarios de todos estos esfuerzos: los alumnos y las alumnas de escuelas en contextos de encierro, capaces de hallar en la educación y la cultura verdaderas puertas de salida hacia la calle y hacia la vida.

Prof. Alberto Estanislao Sileoni
Ministro de Educación de la Nación

Presentación

Ponemos en sus manos los libros de la colección **Pensar y hacer educación en contextos de encierro**, elaborada con la finalidad de aportar elementos para la problematización de un tema escasamente abordado hasta el momento, en particular en el ámbito de la formación docente. Los materiales que integran la serie han sido elaborados para la utilización de quienes desean profundizar la cuestión así como para docentes y alumnos de diversas propuestas formativas. Esta publicación integra el conjunto de acciones que se vienen desarrollando desde hace una década en este Ministerio de Educación de la Nación; se inscribe en el marco normativo de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006, que incorpora la educación de las personas privadas de la libertad como una de las modalidades del sistema educativo, y en la Resolución N° 58 del Consejo Federal de Educación del año 2008, que aprueba la primera Especialización Docente de Nivel Superior en Educación en Contextos de Encierro.

La decisión de atender las necesidades de las escuelas en cárceles, en institutos para adolescentes acusados de delito y en centros de tratamiento de adicciones es manifestación de una política educativa orientada a la restitución del derecho a la educación de todas las personas como aporte para la construcción de una sociedad más justa, basada en la inclusión con calidad y el fortalecimiento de las instituciones educativas. Por ello, el centro de la escena lo ocupan las escuelas y sus directivos, los docentes y sus alumnos, actores y protagonistas de acciones educativas contraculturales a la violencia del encierro, capaces de reducir sus efectos negativos, mientras generan proyectos de inclusión y desarrollo personal. En estos espacios la tarea de los directivos y de los docentes adquiere una relevancia particular.

Cada uno de los materiales es resultado de una producción colectiva. El grupo de especialistas argentinos y extranjeros convocados se caracteriza por tener diversos perfiles en su formación de base, que abarcan variados campos disciplinarios y de la experiencia. Ellos, en labor conjunta con los equipos del Ministerio de Educación de la Modalidad y de otras áreas y programas, han aportado una mirada interdisciplinaria y coherente que logra dar cuenta de la complejidad de los temas y problemas que se recorren a lo largo de la colección, que sostienen la decisión de evitar simplificaciones, etiquetamientos o prejuicios. Les transmito a todos mi reconocimiento, por el compromiso, capacidad, generosidad y paciencia que han puesto en esta tarea, minuciosamente elaborada. Sabemos que los lectores serán los mejores evaluadores de los productos obtenidos.

La colección **Pensar y hacer educación en contextos de encierro** pone nuevamente de relieve la gran potencialidad y multifuncionalidad que tienen los libros, transmisores de información, habilitadores de reflexión, disparadores de creatividad, promotores del pensamiento crítico y medios idóneos para la renovación de las prácticas docentes, en un camino tendiente a la innovación y el replanteo didáctico. Dado que la educación a lo largo de la vida nos implica a todos, los libros siguen siendo esos magníficos compañeros de camino que nos desafían y animan a transitar nuevas sendas de libertad pedagógica.

Llegados a esta etapa de la publicación de la colección, quisiera manifestar con satisfacción que funcionarios, directivos y docentes seguiremos avanzando cotidianamente, cada uno desde su rol y tarea, para que el derecho a una educación de calidad sea efectivamente ejercido por todos los compañeros privados de la libertad, claros emergentes de una sociedad desigual que, al privarlos de ella, consolida una situación que los constituye en individuos “invisibles, olvidados y guardados”. Finalmente, recogiendo el mensaje de su vida, evoco las palabras de Evita cuando manifiesta que “donde hay una necesidad nace un derecho”.

Lic. María Isabel Giacchino de Ribet
Coordinadora Nacional
Modalidad Educación en Contextos de Encierro

Índice

Presentación	11
¿Qué recorrido proponemos abordar en este módulo?	11
¿Qué núcleos abordaremos?	13
Capítulo 1. La relación escuela-sociedad y la práctica docente	15
1. Perspectiva del orden o dominante y perspectiva crítica en educación	16
2. Actualización de los enfoques críticos en educación	22
3. ¿Qué desafíos aparecen en la particularidad de enseñar en contextos de encierro?	27
Referencias bibliográficas	36
Capítulo 2. Los educadores como trabajadores intelectuales	39
1. Los trabajadores intelectuales y su práctica político pedagógica	40
2. Las condiciones del trabajo docente. ¿Autonomía o proletarización?	42
3. El trabajo docente en contextos de encierro	46
Referencias bibliográficas	52
Capítulo 3. Representaciones sociales y prácticas docentes: el desafío de realizar “el inventario”	53
1. Análisis crítico de ciertos contenidos de representación	54
2. La educación entre paradigmas y representaciones. Algunas notas sobre una experiencia de capacitación docente	77
Referencias bibliográficas	79
Capítulo 4. Prácticas docentes y desafíos teórico-metodológicos	83
1. Conceptos y debates en torno al currículum escolar. La selección curricular como espacio de disputa de significaciones	84
2. El cómo enseñar como desafío político pedagógico	99
3. Representaciones sociales y prácticas docentes. Aportes desde la educación media de adultos	114
Referencias bibliográficas	128

Nota

El apartado 1 del capítulo 4 fue elaborado con la colaboración de la licenciada en Ciencias de la Educación y maestranda en Didáctica (UBA) Claudia Agüero.

María Eugenia Cabrera

Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Luján). Magister en Política y Gestión de la Educación (UNLu). Profesora adjunta ordinaria e investigadora en el área de Educación de Adultos. mecabrera@coopenetlujan.com.ar



Presentación

Pensar la práctica docente en los inicios del siglo XXI es un desafío. Si esa práctica docente se desarrolla en contextos de encierro, ese desafío es todavía más complejo. Y si en esos espacios se logra constituir un ámbito educativo estamos ante una victoria que espera, por ser un derecho inalienable, llegar a todos los establecimientos. Reflexionar acerca de estos desafíos y de nuestra función como educadores en esos espacios, son tareas insoslayables.

Es centralmente en este último punto en donde este módulo intentará aportar preguntas y reflexiones sobre algunas problemáticas vinculadas a la práctica docente.

Desde una perspectiva que sostiene la obligación del Estado en dar educación a toda la población y en el derecho de todo sujeto de recibirla, reconocemos también la necesidad de la formación rigurosa de los educadores para afrontar los problemas de la práctica diaria y para analizar el contexto general en el que se inserta su trabajo.

¿Qué recorrido proponemos abordar en este módulo?

Por un lado, nos interesa **reflexionar sobre nuestras concepciones sobre la educación**, las características de **la práctica educativa** y, ligada a ella, **el lugar de los educadores**.

Reflexionar sobre las **posibilidades** y los **límites** de nuestra intervención nos da elementos para que, colectivamente, construyamos caminos en vías de democratizar los

ámbitos en los que nos movemos, creando nuevos y mejores espacios de acción –institucionales y grupales– que favorezcan procesos de fortalecimiento de la confianza en el aprender de cada sujeto.

Desde este módulo se busca aportar en la elaboración y fundamentación de **discursos y prácticas educativas** que sirvan para la construcción de formas de trabajo **democráticas y democratizadoras**, con el objetivo de colaborar en la efectivización del derecho a la educación para toda la población, independientemente de los lugares en que esta población se encuentre. Esto depende de múltiples aspectos y variables; y se vuelve necesario abordar la acción educativa desde el espacio institucional y áulico.

Este módulo está dirigido a educadores que día a día construyen la realidad, que poseen un bagaje de experiencias, conocimiento cotidiano sobre el mundo y conocimiento teórico sobre su especialidad; por lo que el recorrido que se propone busca avanzar sobre algunas problemáticas que afectan directa o indirectamente lo que se hace cotidianamente en la escuela. El acceso al conocimiento teórico es prioritario ya que entendemos “la actividad teórica como elemento central [...] para comprender los procesos culturales y sociales en los cuales la escuela está involucrada y también como herramienta de intervención política y social” (Da Silva, 1997). Entonces, como docentes, es importante que pensemos cómo ese conocimiento nos interpela y hace que nos formulemos nuevas preguntas, permitiéndonos realizar opciones fundamentadas.

Problematizar la realidad educativa general y en los contextos de encierro en particular, permitirá:

- desnaturalizar la realidad en que vivimos a través del fortalecimiento de una mirada histórica y social que permita identificar los diversos intereses en juego en los análisis, incorporando las múltiples variables implicadas (económicas, políticas, culturales, sociales) que se entrecruzan en la cotidianeidad del trabajo de los educadores;
- pensar la propia actividad y la de los estudiantes en tanto procesos, evitando el “congelamiento” de la realidad que se analiza y su lectura dogmática;
- reconocer la existencia de diferentes y opuestas visiones teóricas sobre el mundo social en general y el educativo en particular;
- desestructurar el mito de la neutralidad de la práctica educativa, reconociendo la dimensión política de la educación y el carácter político pedagógico de las opciones que eligen los educadores;
- poner en discusión la representación social dominante, propia de la tradición liberal, que asocia linealmente la educación y el progreso, cuestionando las visiones ingenuas sobre la escolaridad en nuestras sociedades capitalistas;

- abrir el debate sobre la construcción de prácticas educativas alternativas a las dominantes, que construyan modelos sociales y educacionales democráticos, igualadores y solidarios. Un currículum que hable de “la otra historia”, de la otra realidad que existe y se oculta, con docentes que no se resignen a lo existente.

¿A quién le sirve el conocimiento que se transmite? ¿Qué visiones del mundo transmite? ¿Qué intereses defiende? ¿Qué efectos produce sobre la realidad mi práctica cotidiana? ¿Qué elementos de la realidad condicionan mis prácticas, es posible de todos modos operar una transformación sobre ellas? ¿Cuáles son los desafíos que se le presentan al educador cuando concibe su práctica profesional como parte del proceso de construcción de alternativas de vida para adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad? Estas preguntas permiten identificar el sentido político-pedagógico de la práctica educativa, es decir, si ella facilita la conservación del ordenamiento social actual –desigual y excluyente– o si, por el contrario, posibilita procesos de transformación hacia modelos de igualdad social, educativa y económica real.

Esto implica reconocer a los educadores como sujetos críticamente reflexivos que pueden pensar su práctica, la formación recibida, las diversas concepciones incorporadas sobre el mundo, la sociedad, sus instituciones de encierro, la educación, que los constituyen, y habilitar así el espacio para construir lo necesario, lo nuevo.

Desde esta inquietud apostamos por docentes que asuman la compleja tarea de construir una mirada que combine la crítica y la posibilidad. Entenderlos como intelectuales transformadores que sostienen que el rol de la enseñanza no puede reducirse a un mero entrenamiento en habilidades prácticas, sino que “implica más bien la educación de una clase de intelectuales vital para el desarrollo de una sociedad democrática” (Giroux y Aronowitz, 1995: 171). En este sentido, la propuesta es construir una escuela, una educación que permita conocer y reflexionar sobre discursos y experiencias alternativas a las dominantes que colaboren con la constitución de una sociedad igualitaria.

¿Qué núcleos abordaremos?

A la práctica docente la situamos dentro del campo disciplinar que estudia las relaciones entre la educación y la sociedad, campo, como la mayoría en las ciencias sociales, no homogéneo. En él podemos identificar al menos dos grandes paradigmas, perspecti-

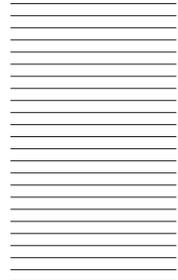
vas o discursos científicos sobre las características que adquiere este vínculo.

Estos posicionamientos atraviesan el abordaje de los núcleos problemáticos seleccionados:

1. La relación escuela-sociedad y la práctica docente.
2. Los educadores como trabajadores intelectuales.
3. Representaciones sociales y prácticas docentes: el desafío de realizar el “inventario”.
4. La práctica docente: desafíos políticos-metodológicos.

Resulta indispensable situar los análisis de cada una de estas problemáticas, es decir, ubicarlas “dentro del nexo de relaciones más amplio del cual es una parte constituyente [...] en el contexto en el que estos elementos residen” (Apple, 1985: 14). Este contexto es una sociedad donde existe una desigual distribución de la riqueza material y simbólica. Donde las oportunidades para educarse, trabajar, tener salud, ir a cines, teatros, participar socialmente, no están aseguradas para toda la población. Este es un primer condicionamiento de la práctica docente y un elemento central que exige no separar el análisis de la educación de las problemáticas sociales y económicas en donde los procesos educativos se sitúan. Requiere además que los educadores nos preguntemos:

- ¿Cómo entendemos la función de la escuela en la sociedad actual?
- ¿Qué resultados esperamos de la acción educativa escolar?
- ¿Qué lugar tiene nuestro trabajo en la sociedad? ¿Qué lugar queremos nosotros como educadores que ocupe? ¿En qué condiciones realizamos nuestro trabajo?
- ¿Qué posición tenemos sobre el conocimiento que transmite la escuela?
- ¿Qué sociedad queremos ayudar a construir?



CAPÍTULO 1. La relación escuela-sociedad y la práctica docente

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: 20).

Pensar la práctica docente nos exige revisar nuestras concepciones en torno a la escuela, la educación, el conocimiento y nuestro lugar como educadores en esta sociedad. Como frente a estos temas hay más de una posición, entendemos relevante hacer un recorrido sobre estos enfoques, que remiten también a visiones sobre cómo entendemos la sociedad y sus características, el Estado y sus políticas, la institución escolar y sus funciones, el conocimiento escolar y el lugar de los educadores.

En el recorrido histórico podemos identificar distintos posicionamientos sobre la función otorgada a la escuela. Muchos de ellos continúan en el presente y constituyen nuestras visiones sobre la escuela, la educación, el Estado. Sostener algunos y no otros tiene efectos en las prácticas que llevamos a cabo diariamente, ya que esas representaciones orientan nuestros comportamientos, nuestras valoraciones y expectativas.

La escuela es una institución creada por el Estado que podemos entender de distintos modos:

- Como institución para formar al ciudadano, calificar la mano de obra y promover el progreso, el desarrollo.
- Como dispositivo para homogeneizar culturalmente (y reprimir la diversidad de culturas), disciplinar a la población, reproducir la desigual estructura social y legitimar (hacer tolerable y hasta necesario) el orden desigual existente.

- Como espacio contradictorio, condicionado por la estructura económica y social, en el cual conviven, conflictivamente, distintas posiciones, perspectivas, intereses, prácticas y discursos que tienden por un lado a consolidar el orden existente o por el contrario desafiarlo y transformarlo.

Cada uno de estos enfoques tiene consecuencias político-pedagógicas específicas. Conocerlos permitirá poder adherir conscientemente a alguno de ellos, lo cual orientará la práctica docente, y lograr coherencia entre nuestros discursos y nuestro hacer.

1. Perspectiva del orden o dominante y perspectiva crítica en educación

Según distintos autores (Ibarrola, 1994; Horton, s/f; Ornelas, 1994; Tamarit, 1990 y 1997), en el campo de la sociología de la educación podemos hablar de una sociología dominante y una crítica, o de una sociología del orden y una del conflicto, donde se expresan diferentes y opuestas maneras de concebir la relación entre la educación y la sociedad.

Identificamos como **perspectiva del orden o dominante** aquella que sostiene una visión del Estado como representante de la voluntad general, que preserva la vida y propiedad de la población y garantiza la igualdad de derechos para todos. Una visión de la sociedad actual como moderna, industrial, racional y democrática. La escuela aquí se presenta como una institución democrática y democratizadora, abierta a todos y que garantiza la igualdad de oportunidades educativas.

Desde esta perspectiva, a pesar de las diferencias sociales y económicas de origen de los alumnos, el espacio escolar garantiza la igualdad de oportunidades. De esta manera, aunque hubiera heterogeneidad en los puntos de partida de los alumnos es posible lograr la “homogeneidad en la llegada”. El recorrido escolar de cada uno, sus éxitos y fracasos, estaría supeditado sólo al mérito individual. Desde esta perspectiva, el sistema educativo asigna los sujetos a los distintos puestos de trabajo, evaluando y seleccionando en forma neutral esas capacidades y aptitudes demostradas por cada individuo en su recorrido escolar.

Si bien varias líneas de investigación han manifestado preocupación por entender las causas del fracaso escolar, los análisis enfatizan la responsabilidad del individuo o de su familia o del grupo cultural de referencia, sin considerar el sistema educativo y el

orden social y económico como causales. Desde esta perspectiva, si bien se reconoce la existencia de una sociedad estratificada, se considera necesaria esta organización, ya que expresa la división del trabajo propia de las sociedades cada vez más complejas y a la vez responde a las diferencias de aptitudes y capacidades naturales entre las personas. **Desde esta perspectiva teórica, la sociedad es una sociedad abierta (no cerrada en castas) y el sistema educativo es el instrumento a través del cual se lograría la movilidad social ascendente, es decir, la posibilidad de modificar –a través de la educación– el lugar de las personas en la sociedad.**

Este enfoque se preocupa por la superación de los conflictos sociales que existen en la sociedad y por la restitución del orden alterado, volviendo así al equilibrio perdido para una sociedad que se considera armónica.

En relación a los países más pobres, como los de América Latina, se incorpora el concepto de subdesarrollo para explicar las situaciones de “atraso” en que viven ciertas regiones del planeta. Se establecen explicaciones sobre las causas de esta situación centradas en la escasa calificación de la mano de obra de la población, la presencia mayoritaria de campesinos e indígenas, y el escaso espíritu de empresa que suele reinar en esos grupos.

Respecto al **currículum**, este enfoque sostiene que expresa los conocimientos universalmente válidos, el saber acumulado por la humanidad, el saber científico adecuadamente seleccionado y graduado según las características de los alumnos. Suele realizar críticas por la obsolescencia de ciertos contenidos en relación a la demanda del mercado laboral y por el desajuste de la escuela en relación a los requerimientos del mercado de trabajo (Ibarrola, 1994).

A partir de la lectura de clásicos positivistas como Durkheim (1858-1917) y de referentes del discurso desarrollista, o de la teoría del capital humano, podemos profundizar en los planteos sobre la función social de la educación.

Durkheim sostiene que la educación es el proceso central a través del cual el niño es socializado. Es decir incorporado al mundo de los adultos, a la sociedad preexistente a él. Reconoce dos dimensiones en ella, una homogeneizadora donde se enseña a todos conocimientos generales que permiten la vida en sociedad (lenguaje, principios morales, de ciencias, formación ciudadana) y una diversificadora. Aquí la educación no es la misma para todos, sino que depende de las funciones que este individuo será llamado a cumplir en la sociedad. La educación es la transmisión (de ideas, normas y valores) realizada por una generación de adultos sobre las jóvenes, que no están aún maduras para la vida

social. A través de un análisis histórico este autor demuestra cómo en distintos períodos la educación sirvió para posibilitar la continuidad de la sociedad existente, por eso es el medio que prepara las condiciones para que esa sociedad sobreviva (Durkheim, 1991).

Desde fines de los años cincuenta, los discursos político-económicos destacaron las contribuciones de la educación al desarrollo económico de la sociedad y especialmente desde la planificación educativa se enfatizó la producción de recursos humanos calificados con la difusión de la teoría del capital humano. El capital humano se constituye a partir de acciones desarrolladas por diversas áreas: la sanidad, la seguridad social, la vivienda, la educación formal y las habilidades adquiridas por las experiencias de trabajo. El concepto de capital humano sirve para explicar el “residual” que se produce luego de calcular las contribuciones de la tierra, el trabajo y el capital físico en el crecimiento económico.

Los postulados centrales de esta teoría establecen que los “gastos” realizados por sujetos o sociedades en servicios sociales de sanidad o educación son, en realidad, “inversiones” realizadas por los sujetos considerando los beneficios a lograr en el futuro, haciendo una analogía con la inversión en capital físico característico de la economía del trabajo. Esta teoría utilizó un individualismo metodológico, la idea de que “los fenómenos sociales pueden y deben retrotraerse a sus fundamentos de comportamiento individual” (Blaug, 1996: 254).

Entre los beneficios económicos esperados, tanto individualmente –por los mayores salarios fruto de la mayor escolarización– como socialmente, se encuentran mayores ingresos, ya que el Estado recaudaría mayores impuestos pagados por la gente más instruida.¹

Desde este enfoque, se suponía el progresivo desarrollo económico de las sociedades fruto del crecimiento educativo de su población y que los beneficios del crecimiento pa-

¹ Con el objetivo de medir la contribución de la educación al desarrollo social e individual se calculan las tasas de rendimiento en relación con las ganancias netas futuras asociadas a un cierto nivel de educación, excluyendo los impuestos en la tasa privada e incluyéndolos en la tasa de rendimiento social.

Desde esta perspectiva, algunos análisis realizados sobre la distribución del ingreso demostraron que la tasa social para los hombres es más elevada que para las mujeres, ya que si bien la educación para ambos tiene costos similares, los ingresos masculinos suelen ser mayores, con el mismo nivel educativo, por lo que las mujeres estarían recibiendo mayores subsidios del Estado que los hombres. Desde un punto de vista estrictamente económico podría deducirse que habría que invertir más en la educación de los hombres que en la de las mujeres. El mismo análisis podría hacerse con otros grupos sociales que tengan una situación relegada en la sociedad. Estas consecuencias “lógicas” desde lo económico tendrían por efecto consolidar y agudizar las diferencias sociales existentes en la sociedad (Jallade, 1988).

sarían gradualmente a los grupos más pobres de la sociedad. Se esperaba, entonces que una distribución más justa del ingreso resultara del crecimiento económico.

En aquellas sociedades con sistemas educativos desarrollados, el crecimiento de los sistemas educativos se produjo junto al aumento de los fondos destinados a los grupos que ya habían recibido más educación, lo que aumentó la brecha educacional.²

El cuestionamiento central de esta teoría provino de la llamada “teoría del credencialismo” o “hipótesis del mecanismo espejo” que establece que la educación es, en realidad, el instrumento de selección de personal que tienen los patrones. En el momento de seleccionar el personal, el empleador se encuentra con un problema por la dificultad de predecir confiablemente cómo se comportarán, en el futuro, los aspirantes al empleo. Por lo tanto considerará las cualificaciones educacionales obtenidas por los sujetos, como reflejo de sus motivaciones y habilidades, es decir, de rasgos de personalidad más que de conocimientos.

Desde estas argumentaciones se desprende que es improbable que la mayor expansión de la educación afecte las diferencias de los ingresos, ya que el aumento de los graduados escolares implicará la elevación de las exigencias educativas de los patrones. En esta contraargumentación, de todas maneras, continúa actuando uno de los principios del capital humano ya que los sujetos podrían continuar demandando más educación en la búsqueda de optimizar sus posibilidades de ser contratados en el mercado de trabajo fomentando la “fuga hacia adelante” y la “devaluación educativa”.

En la mayoría de estos análisis existe una ausencia importante de la concepción de la educación como parte de las relaciones sociales. De esta manera, al tomar en cuenta sólo su dimensión económica, como difusora del conocimiento utilizable en actividades productivas, se oculta la función social de distribución de conocimientos “más generales” que el sistema educativo posee. Este conocimiento es una representación de la realidad (de la naturaleza y de la sociedad) y, como tal, está condicionado por el contexto social en el cual es elaborado. La transmisión de ese conocimiento y el cómo se lo hace implican al mismo tiempo la transmisión de relaciones sociales (Segré, Tanguy y Lortie, 1980).³ En

² Sirvent (HICE, 1992: 13) en su trabajo sobre la demanda de educación de adultos –formal y no formal– habla de este mismo proceso llamándolo “principio del avance acumulativo”: quien más educación tiene, más demanda y se apropia.

³ Tamarit se pregunta “¿Es legítimo hablar de conocimiento como único discurso sobre la realidad a la que alude, o cabe aceptar la idea de que coexistan diferentes discursos científicos que pretendan dar cuenta de una misma realidad?”. Afirma luego, “la coexistencia de discursos científicos distintos y también antagónicos referidos a la realidad social es [...] un fenómeno recurrente y característico de la Ciencia Social” y se pregunta más adelante “¿Qué sucede con el conocimiento escolar? ¿Qué se enseña cuando se dice

este sentido existiría –por parte de los empleadores– menos interés en lo que los aspirantes a un empleo “saben”, que en el modo en que luego se comportarán.

Estas afirmaciones remiten a la gran problemática trabajada, entre otros, por economistas de orientación crítica como Bowles y Gintis (1981) sobre la función de la escuela en la economía capitalista. Desde su perspectiva, la contribución central de la escuela no es la difusión de conocimientos escolares utilizables en el trabajo, sino la incorporación de rasgos de personalidad que facilitan la integración de los sujetos al mundo laboral capitalista.

Estos economistas son parte de la corriente crítico-reproductivista, surgida a principios de los setenta en Europa y Estados Unidos, la cual denuncia que el sistema educativo en el capitalismo, lejos de ser un mecanismo igualador, reproduce las desigualdades económicas y sociales existentes en la sociedad.

Desde la **perspectiva crítica** se ve al Estado capitalista como representante de las clases dominantes y a la sociedad como dividida en dos clases antagónicas, integrada a través de la hegemonía política, cultural y moral de los grupos dominantes. La sociedad se asienta en el conflicto de intereses, por eso el conflicto es consustancial a la misma.

Este enfoque, en América Latina, se enfrentó al concepto de desarrollo y afirmó que los países latinoamericanos no están atrasados ni son subdesarrollados, sino que están en situación de dependencia, que implica una relación de subordinación entre países formalmente independientes y estados centrales (Ibarrola, 1994).

Los trabajos de los representantes de la corriente crítico-reproductivista en educación (Althusser (1988), Baudelot y Establet (1980), Bourdieu y Passeron (1998), Bowles y Gintis (1981) muestran cómo las escuelas no son instituciones neutrales, o “políticamente inocentes”. Estos autores estudiaron el funcionamiento de los sistemas educativos en sociedades capitalistas, y demostraron cómo la escuela, bajo un manto de neutralidad colaboraba con el mantenimiento del orden social capitalista, profundamente desigual e injusto.

que la escuela transmite la cultura o el saber legítimo? Se transmite el arbitrario cultural dominante en la sociedad. Este arbitrario no excluye las visiones de mundo, de sociedad, representaciones del pasado y del presente, proyectos de nación” (Tamarit, 1990: 30).

Resultan fundamentales los aportes hechos por los críticos del reproductivismo en su tarea de develar el discurso dominante que asocia educación con progreso y democracia. Desde su postura, la escuela aparece como moldeadora de conciencias, preparadora de tipos diferenciados de subjetividades, que facilitan la aceptación el orden capitalista como natural e incuestionable. Esto se logra (según los diferentes autores) ya sea a través de las experiencias y relaciones que los estudiantes viven en la cotidianeidad escolar, de los contenidos curriculares que se enseñan, por la difusión del arbitrario cultural dominante que se presenta como “la cultura”, por la existencia de segmentos o redes diferenciales dentro del sistema educativo destinadas a las diferentes clases sociales.

De este modo la escuela capitalista enseña diferentes habilidades y disposiciones requeridas para el mundo del trabajo capitalista colaborando así con la reproducción de la desigualdad de clases existentes.

Estos autores provenían centralmente de los campos de la filosofía, la economía, la sociología. Da Silva (1995) al reconocer que no eran pedagogos o especialistas en educación, afirma que esto no es una casualidad ya que el paradigma tecnológico dominante en el campo de la pedagogía inhibía el surgimiento de un enfoque que cuestiona las bases centrales del oficio docente y de la institución escuela.

Por otro lado, las teorías de la reproducción surgen en países centrales del capitalismo (como Estados Unidos y Francia). En relación a esto, Da Silva piensa que el hecho de que estas teorías hayan surgido en un lugar y una época caracterizada por la consolidación del capitalismo explicaría en gran medida el énfasis puesto en el concepto de reproducción.

Desde esta perspectiva, no es posible entender el currículum como un conocimiento objetivo, sino por el contrario como la cultura de la clase dominante. Un saber recortado, no neutral, ni objetivo, que favorece la desigualdad social preexistente y colabora con su reproducción.

2. Actualización de los enfoques críticos en educación

El enfoque crítico-reproductivista recibió cuestionamientos que sostenían que en ellos el conflicto y las resistencias de los sujetos se habían disipado y que no habían dejado espacio para incorporar a la actividad humana en el proceso social.

Fernández Enguita recupera los aportes de estos teóricos, al sostener que la “reproducción y contradicción, o estructura y actividad humana, no son necesariamente incompatibles” (Fernández Enguita, 1992: 29). En su argumentación retoma la frase de Marx que afirma que “los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen arbitrariamente, bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo circunstancias directamente dadas y heredadas del pasado” (Fernández Enguita, 1992: 54). Allí, los sujetos actúan de manera no mecánica ni linealmente según las necesidades de la estructura económica, por el contrario “se apropian de los significados que se les ofrecen y lejos de limitarse al papel de buzón en el que se echa una carta, los reelaboran bajo la constrictión de unas condiciones dadas, para formar así su conciencia individual y colectiva” (Fernández Enguita, 1992: 53). En este sentido la reproducción social se da a través de la actividad de los sujetos, con procesos creativos que pueden resultar en prácticas acomodaticias u oposicionales. De esta manera, la reproducción de las relaciones sociales existentes implica la reproducción de la estructura y de sus contradicciones.

Durante las décadas de 1980 y 1990, distintos intelectuales (Apple, 1986; Giroux, 1992; Aronowitz 1994; McLaren, 1998, Fernández Enguita, 1992) rescataron este posicionamiento que permite ver las contradicciones al interior de la institución educativa. De este modo, “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, 1996: 15).

Se incorpora el concepto de hegemonía para analizar las funciones de las instituciones culturales en la sociedad. En la definición tradicional este concepto se refiere a “un sistema político-cultural de clase que tiene a cohesionar cada vez más orgánicamente a grupos humanos y a imponerle sus finalidades. Se estructura como sistema de dirección y dominio a través del cual se crea el consenso activo de las masas, requerido para la unidad del bloque pueblo-nación” (Gramsci, cit. en Paoli, 1984).

Esto implica una visión de Estado “como conjunto de actividades prácticas y teóricas con las cuales la clase dirigente no solo justifica y mantiene su dominio, sino que llega a obtener el consenso de los gobernados” (Portantiero, 1994: 220). En este esquema, 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.

La hegemonía se vincula también a una dimensión subjetiva. Desde esta dimensión, la hegemonía es un proceso social total, que incluye y supera los conceptos de ideología y cultura. Implica un conjunto de prácticas, significados, valores en relación con la totalidad de la vida, que se experimentan y confirman en la práctica. Satura las conciencias y configura el límite de lo posible para la mayoría de las personas. De esta manera, la hegemonía actúa de tal modo que el mundo educativo, social, económico, que vemos se convierte en el único mundo posible (Williams, 1997). Pero no se da de modo pasivo, sino que “debe ser permanente renovada, recreada, defendida, modificada” (Williams, 1997: 134). Asimismo es continuamente resistida, limitada, alterada.

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

Entender la escuela como aparato de hegemonía implica pensar a la escuela como una institución atravesada por relaciones de poder y con la capacidad de legitimación de determinados modos de pensar, sentir, conocer y hacer. Así, se complejiza la noción de aparato de ideología sostenido por Althusser y los crítico-reproductivistas. 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, de las prácticas 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.

En este sentido esta institución y sus prácticas no están mecánicamente determinadas por la estructura económica, sino que el proceso de determinación es contradictorio, existe lucha por la hegemonía, pero es claro que hay una relación desigual entre quienes buscan disputarla. **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, desde fines de los años sesenta se posiciona sobre esta discusión, a partir de la comprensión de la **historia como posibilidad**, la cual “descarta un futuro predeterminado, 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 con-

tradecir aquella. La tarea que nos cabe a los progresistas es esa, y no cruzarnos de brazos en actitud fatalista” (Freire, 1999: 109).

Freire se opone a la concepción “optimista ingenua” de la educación, que la entiende como la “llave de las transformaciones sociales, la solución para todos los problemas”. Esta postura, omnipotente, desconoce los condicionamientos de nuestra práctica: condicionamientos políticos, económicos, culturales, ideológicos, epistemológicos. También se distancia del “pesimismo mecanicista”, que entiende que la educación está mecánicamente subordinada a las necesidades de la estructura económica de las sociedades capitalistas. Desde esta perspectiva, una sociedad desigual no permitiría la existencia de escuelas democráticas y democratizadoras.

Sólo sería posible pensar otra educación, igualitaria, justa, no discriminadora, cuando estemos en otra sociedad, luego de transformaciones estructurales. ¿Y mientras tanto?, nos preguntamos con Freire. Mientras tanto podemos preguntarnos cómo vemos nuestro espacio de intervención en la realidad educativa. Podemos identificar en las siguientes opiniones de directivos dos posicionamientos sobre la función de la escuela:

Nuestro trabajo tiene resultados previsibles. Acá lo que define la vida de nuestros alumnos es haber crecido en este lugar. Esto tiñe sus horizontes y los de la escuela misma que queda atrapada por esta realidad. La gente no puede salir de esto y la escuela no puede hacer milagros. La pobreza de ellos se vive en las aulas, los niños son carentes de todo: de afecto, de recursos, de comida. El contexto familiar nos muestra las limitaciones. La mayor parte de nuestros alumnos serán cartoneros o changarín. Y si no, muchos serán delincuentes, ladrones de gallinas, traficantes de drogas. (Directora, en Thisted y Redondo, 2001: 151)

Para mí el objetivo es ambicioso. Quiero que la escuela ofrezca un poco más que en otros lugares, porque en el “centro” los chicos van a computación a la tarde, juegan al fútbol en el club y si la escuela no brinda esas posibilidades, hay otros espacios. La escuela, acá tiene que mostrar que hay otros mundos posibles, y la mejor forma de mostrarlo es con actividades que les abran horizontes y empujen a soñar. No creo que la escuela por sí sola pueda revertir las historias de los chicos, pero sí creo en el lugar que ocupa la escuela en mostrar a los chicos qué es lo que pueden pedir, qué es lo que pueden reclamar y cómo se puede pelear por esas cosas. No es fácil, no contamos con los mismos recursos que las escuelas céntricas, pero tampoco podemos conformarnos con pensar que puede haber escuelas pobres para chicos pobres. (G, Directora, en Thisted y Redondo, 1999: 152)

Estas visiones diferentes sobre la función de la escuela orientan trabajos pedagógicos diferenciados con efectos político-pedagógicos que en un caso contribuyen y en otro se ponen a reforzar situaciones de desigualdad. Desde la pedagogía social⁴ también se aborda esta problemática y se sostiene que, en ciertas concepciones, “el sujeto es puesto en condición de objeto y del que nada cabe así esperar. No depara ninguna sorpresa, ya que de él sólo se espera que asuma su condición como destino” (Núñez, 2007: 8).

Se trata entonces de impulsar servicios diversos según el principio de lucha contra las desigualdades sociales, a fin de remover las condiciones que hacen obstáculo al acceso de todos los ciudadanos a la adquisición de los instrumentos del pensamiento y de saberes [...]. Se pueden diseñar las prestaciones educativas a la medida de la pobreza y la exclusión, o bien apostar por propuestas de democratización (Núñez, 2007: 3).

Esto remite al posicionamiento de los docentes. ¿A qué nos comprometemos cotidianamente? En nuestra práctica cotidiana, los educadores estamos comprometidos en la consecución de algún fin, por lo tanto somos sujetos que realizamos opciones: “la direccionalidad de la práctica que la hace perseguir algún fin, un sueño, una utopía, no permite su neutralidad. La práctica educativa, la formación humana implica opciones, rupturas, decisiones, estar y ponerse en contra, a favor de un sueño y contra otro, a favor de alguien y contra alguien” (Freire, 1999: 43). Aquí se expresan los sentidos diversos que puede tener la práctica educativa, donde se expresa su politicidad. Esta característica nos exige precisar de qué educación hablamos: si una educación bancaria, que responde a los intereses dominantes, que buscan conservar el statu quo o si trabajamos por una educación liberadora, transformadora que trabaja por una sociedad igualitaria.

⁴ “La educación social como antidesestino, permite a los sujetos ‘ponerse en camino’, partir de un lugar a otro, cuyas arquitecturas, alcances y toponimias desconocemos de antemano. La educación, la educación social, nos impulsa en los tránsitos o trayectorias vitales, en la medida que nos provee no sólo de los artilugios simbólicos necesarios para la circulación social y las difíciles relaciones con los otros, sino de la confianza para realizar dichos trayectos, para intentarlo. La educación social, en la medida en que se ocupa de tramitar (sembrar, esparcir) herencias culturales, plurales, diversas, nos hace entonces partícipes de lo que por derecho nos corresponde, a saber: los legados que, desde los comienzos de los tiempos humanos, nos aguardan a cada uno. Esta filiación cultural nos abre un lugar de participación, de ser parte y tomar nuestra parte. Es decir, habilita, configura y relanza nuestra percepción de ser sujetos de deberes y derechos. Si la educación social dimite de su tarea de hacernos parte de lo social y cultural, el lugar que abre es el de la exclusión de los beneficios a los que todo sujeto humano tiene derecho” (Núñez, 2005).

3. ¿Qué desafíos aparecen en la particularidad de enseñar en contextos de encierro?

Cuando pensamos la educación en contextos de encierro y debido a las características de estas instituciones, el espacio educativo suele ser el espacio de la libertad, del ser sujeto, de la vigencia del derecho. Por oposición a la celda, al castigo, a la reclusión.

Esto puede llevarnos a no reflexionar sobre las características de nuestra práctica allí, “en contexto”, ya que “naturalmente” pareciera darse un espacio de democracia e igualdad y no de castigo, de reconocimiento de la ciudadanía y no de anulación de ella.

La reflexión sobre el trabajo del docente y el trabajo que desde la institución escuela se haga hacia adentro y hacia fuera (mirando hacia dentro de las rejas y también hacia fuera, a la comunidad), ayudará a construir espacios con mayores grados de democracia, donde sea posible la construcción de sujetos ciudadanos, participativos de la vida social y política. Este camino será siempre entre luchas y negociaciones.

Tal como señalaba aquella directora en su testimonio del apartado anterior, más aún en estos contextos, la escuela tiene que mostrar y constituirse en un espacio y un tiempo para vivir la experiencia “otros mundos posibles”, incluso en el encierro. En el mismo sentido, un joven preso en una unidad penitenciaria de nuestro país decía: “La escuela es como una embajada de otro país en la cárcel”.

Un primer posicionamiento nos lleva a preguntarnos cómo vemos a nuestros estudiantes y cómo entendemos el derecho a la educación. ¿Se trata de un derecho en sentido pleno, universal y para todos? ¿O puede el acceso a la educación ser sometido a restricciones y quedar subsumido a una lógica de premios y castigos? ¿Qué pensamos y hacemos frente a las diferencias en el acceso a la educación según las características de las personas que pueden presentarse en estos contextos?

Esta primera toma de partido nos ubica en un lugar o en otro. La Ley de Educación Nacional N° 26.206 sostiene en su artículo 3° que “La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación”. Además, en el artículo 4° afirma que “El Estado Nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejer-

cicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias”. Este posicionamiento legal nos da una fundamentación para la defensa de la educación para todos los habitantes del país, sin restricciones.

Desde otra perspectiva suele entenderse la educación en contexto de encierro como un proceso de “tratamiento” dado a los internos de unidades carcelarias, para su recuperación y resocialización. Con esa perspectiva, el acceso al servicio pierde su carácter de derecho constitucional declarado para todos y se convierte en tratamiento controlado, con vistas al logro de cierto objetivo de integración social futura que puede ser manipulado según cómo se evalúe al sujeto destinatario de este servicio.

3.1. Paradigmas en tensión

Históricamente, la mirada sobre los sujetos –principalmente los más jóvenes, pero también los adultos que más tarde devienen– ha sido construida sobre paradigmas que implican un conjunto de ideas y representaciones sobre la sociedad, los sujetos y la posibilidad de cambio.

El **paradigma tutelar** concibe la existencia de dos infancias: la de los niños y la de los “menores”. Estos últimos son aquellos que, siguiendo la **doctrina de la situación irregular**, se encuentran en estado de peligro, abandono material y moral, o padecen déficit físico o mental, así como cuando han incurrido en un hecho antisocial (ley N° 10.093, arts. 84, 85 y 86).

La ley que sostiene este paradigma es la antigua Ley Agote (ley N° 10.093), sancionada en 1919 y vigente hasta 2005, cuando se promulgó la Ley de Protección Integral de los Derechos de los Niños/as y Adolescentes que considera las siguientes cuestiones:

- Se aplica para la categoría infancia y no sólo para casos que requieran atención especial o que se encuentran en situaciones especialmente difíciles.
- Se opone a la noción de protección que está vinculada a algún tipo de incapacidad. Quiere esto decir que la protección no puede quedar reducida a sectores vulnerados sino debe abarcar a toda la población infantil y juvenil.
- Sustituye el término “menor”, por el de infancia y/o adolescencia. Esta sustitución se hace porque el término menor tiene una significación social negativa que implica reducción, limitación, incapacidad y, por tanto, tiene un matiz claramente discriminatorio.
- Amplía la acción del Estado a la generación de políticas integrales de atención.

La doctrina de la protección integral se apoya sobre el espíritu de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, la cual sostiene el **interés superior del niño**; orientando las decisiones y acciones para que estén encaminadas a preservar y promover el desarrollo físico, psicológico, educativo, cultural, moral, espiritual y social de los niños, niñas y adolescentes sin discriminación de ningún tipo. Se da **prioridad absoluta** a las necesidades de los niños, niñas y adolescentes con primacía en recibir atención y socorro en cualquier circunstancia, precedencia en los servicios públicos, preferencia en la formulación de políticas, prioridad en el destino de los recursos públicos, etc. Se consideran al niño, niña y adolescente como prioridad absoluta por su **valor intrínseco**, se los concibe como seres humanos en condiciones peculiares de desarrollo, completos en cada fase de crecimiento. Pero además del valor intrínseco ellos tienen **valor prospectivo**, son la continuidad de su familia, pueblo y especie humana (Morais, cit. en Misle y Pereira, 2004).

Este cuadro comparativo permite distinguir más claramente ambos paradigmas.

ENFOQUE TUTELAR	ENFOQUE DE DERECHOS
Ley de Patronato de Menores o “Ley Agote” (10.903), 1919 Doctrina de la situación irregular: existen dos infancias: niños y menores. Tratamiento tutelar del menor: objeto de intervención de leyes y medidas asistenciales para su protección (incluso su institucionalización). Políticas de control social y represión de los jóvenes en situación de dificultad personal y social.	Ley de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes Niños y adolescentes: seres humanos en estado de crecimiento. Sujetos de derecho Se reconocen sus necesidades como derechos exigibles y como parte de sus derechos humanos. Es obligación de los adultos no sólo satisfacer sus necesidades sino intervenir cuando sus derechos se encuentran vulnerados. Otra manera de concebir a los niños y adolescentes, sus relaciones con los adultos y las responsabilidades del Estado.
“Menores”.	Niños, niñas y adolescentes.
Objeto de protección.	Sujeto de derecho.
Protección de “menores”.	Protección de derechos para toda la infancia.
Protección que viola o restringe derechos.	Protección que reconoce y promueve derechos.
Incapaces.	Personas en desarrollo.
No importa la opinión del niño.	Es central la opinión del niño.
“Situación de riesgo o peligro material o moral” o “situación irregular”.	Derechos amenazados o violados.
Juez que ejecuta una política social o ejerce la asistencia.	Juez en funciones jurisdiccionales.
Juez como “buen padre de familia”, con facultades omnímodas.	Juez técnico, limitado por garantías.

Cómo vemos a los estudiantes, a los sujetos que viven en contextos de encierro, constituye una primera opción para el educador que se acerca a estos ámbitos. ¿Son ellos sujetos de derecho u objetos de tratamiento e intervención de diversas medidas curativas? ¿Qué ocurre en las prácticas con estos modelos contrapuestos?

Enfoques como el de la pedagogía de la presencia procuran evitar rotulaciones y partir de las capacidades y saberes de los sujetos. “El adolescente en dificultades se inclina hacia aquellas relaciones que no le piden cuentas sobre lo que él es, no muestren resentimiento por lo que parece ser, ni intenten imponerle lo que debería ser” (Da Costa, 2004: 71). Muchos jóvenes ven a los educadores como representantes de la sociedad que los excluyó. “La única manera de enfrentar esa dura realidad es asegurar a los educandos el derecho a participar en la elaboración, discusión y revisión de las normas de manera que comprendan su origen y finalidad” (Da Costa, 2004: 74).

También, como educadores debemos preguntarnos qué sucede en las escuelas, en los centros donde se desarrollan prácticas de enseñanza-aprendizaje. Algunos educadores manifiestan:

Debemos tener mucha paciencia con estos chicos, no pueden atender mucho tiempo, trabajamos de manera personalizada y una hora aproximada. No se los puede juntar por razones de seguridad, además son muy demandantes. La escuela es un lugar de escape de la celda, se sienten bien tratados, necesitan mucha contención afectiva. (Docente de un Centro Educativo de Adultos que funciona en una institución de detención de jóvenes acusados por la transgresión de la ley penal)

En el mismo lugar un docente del nivel secundario afirma: “trabajamos con dos divisiones de primer año, una con cinco chicos y otra con cuatro. La separación responde a razones de convivencia entre los chicos, estos conflictos los tenemos que ir resolviendo paulatinamente a lo largo del año. Este año hemos realizado dos encuentros culturales y acudió todo el grupo, es un comienzo. El turno es vespertino y funciona como en la calle de lunes a viernes. No hay razón para que no cumplamos con la ley que indica que debemos tener una educación común en donde la diferencia sea a favor de los que están más vulnerados”.

Actividad

- ¿Qué significa que a los jóvenes no se los pueda juntar por razones de seguridad? ¿Se trata de una reacción ante una realidad evidente, insistente y cotidiana? ¿O se trata de discursos y representaciones que se construyen sobre los jóvenes presos desde un punto de vista entre otros?
- ¿Cómo intervenir desde lo educativo para mejorar esas supuestas dificultades de “convivencia”? ¿Serán la separación y el aislamiento las estrategias más apropiadas para promover cambios en los sujetos?
- ¿De qué manera se pueden trabajar las pautas de convivencia en estos contextos? ¿Cómo lograr que las pautas trabajadas no sean impuestas sino consensuadas?

Aquí vemos la presencia de enfoques diferentes sobre lo posible a construir en los centros educativos para jóvenes que son acusados por la comisión de delitos, y permite preguntarnos cuáles deben ser las características de una práctica educativa que genere mayor democracia e igualdad dentro de las instituciones y fuera de ellas.⁵ Práctica que colabore en la construcción de una nueva sociedad donde el encierro y la institucionalización no resulten las únicas opciones para aquellos sujetos más vulnerables y empobrecidos. Una sociedad que pueda ofrecer mayores y mejores oportunidades para que todos los sujetos puedan ejercer su condición de ciudadanos, a través del acceso a la educación, el trabajo y la salud.

El Sistema Nacional de Estadística sobre Ejecución de la Pena (SNEEP), en su informe anual de 2007 establece que el 47 % de la población detenida en el país tiene nivel primario completo, el 23 % primario incompleto, es decir que el 70 % (35.009 personas) tiene como máximo nivel educativo alcanzado el nivel primario completo.

Estos datos revelan el deficiente acceso a la educación que posee esta población, y sus vinculaciones con su situación socioeconómica.

Según trabajos hechos sobre el censo 1991 se observa que el 77% de los jóvenes de 15-24 años que no están en la escuela están en situación de riesgo educativo,⁶ es decir, tienen la secundaria incompleta como máximo nivel alcanzado.

⁵ Haremos mayor referencia a las consecuencias político-pedagógicas de las prácticas educativas en el punto 4.4.

⁶ El concepto de Nivel de Riesgo Educativo (o nivel educativo de riesgo), en su dimensión cualitativa “se asocia a con la noción de alfabetismo que hace referencia a la compleja red de conocimientos que un ciudadano necesita para analizar crítica y autónomamente los hecho de su entorno barrial, municipal,

Si relacionamos esta situación de carencia educativa con la pobreza, vemos que el porcentaje de la población joven –15 a 24 años– en situación de riesgo educativo proveniente de hogares con necesidades básicas insatisfechas (NBI) es de 92 % (44.793) en Córdoba, 93 % (23.263) en Entre Ríos, 92 % (14.847) Río Negro, 82 % (22.569) en Capital Federal, y 93 % en el Gran Buenos Aires. (Sirvent y Llosa, 1998: 81).

Los datos del Censo 2001 muestran que el 67% de la población joven y adulta que asistió a la escuela, pero no asiste más, tiene como máximo nivel alcanzado primario incompleto, primario completo o secundario incompleto. Se trata de 14.006.586 personas. (Sirvent y Topasso, 2006).

“La población escolar en las cárceles presenta fuertes carencias educativas determinadas por sus biografías pedagógicas previas. El alto índice de analfabetismo y muy bajo nivel de instrucción triplica la cifra nacional” (MECyT, 2004: 6).

Frente a estos datos podemos preguntarnos cómo pensamos la relación entre educación y pobreza, el lugar del Estado y las instituciones encargadas de responder a un derecho constitucional.

Los presos de la pobreza

En el país hay más de 20.000 niños, niñas y jóvenes privados de libertad. El 87 por ciento está bajo un régimen de encierro no por la comisión de un hecho delictivo sino como consecuencia de situaciones de carencias socioeconómicas. La “institucionalización” ha sido la respuesta generalizada que ha dado el Estado desde las políticas públicas a los chicos abandonados, abusados o víctimas de otros delitos, según surge del primer relevamiento nacional sobre niños y jóvenes privados de libertad, presentado ayer por la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación y Unicef. El estudio encontró que, en algunos casos, chicos con “causas asistenciales” comparten el mismo establecimiento con menores con “causas penales”. “La separación de los niños y niñas de sus familias y su consecuente institucionalización, lejos de evitar problemas, constituyeron el camino hacia la carrera delictiva. Los institutos y ‘reformatorios’, además de violar los derechos de los niños y niñas internos, han sido verdaderas escuelas del delito”, señala el informe oficial.

(Mariana Carbajal, *Página 12*, 14 de julio de 2006)

nacional e internacional [...] ser alfabeto implica haberse apropiado de los instrumentos intelectuales de un pensamiento abstracto, haber desarrollado estructuras de inteligencia capaces de construir categorías de conocimiento que sistematicen y ordenen jerárquicamente el caudal de información que nos inunda en nuestra vida cotidiana, haber construido categorías de interpretación de la realidad que se contrapongan a las visiones deterministas, fatalistas y mágicas de que “esto es así y no puede ser de otra manera”. [...] Tiene que ver con un currículo emergente de la vida cotidiana y con un perfil de ciudadano participante real de las decisiones que afectan su vida cotidiana [...] que pueda enfrentar de manera autónoma, crítica y creativa los problemas de nuestro quehacer cotidiano” (Sirvent, 1998: 80).

Radiografía del encierro adolescente

Hay 6300 adolescentes en el sistema penal; el 40 por ciento con causas por delitos leves. La cuarta parte está en regímenes cerrados, donde reciben clases apenas entre 2 y 5 horas por día. Así lo revela un informe de Unicef, el Gobierno y la Untref.

En el país unos 6300 adolescentes sospechados o imputados de haber infringido la ley penal están cumpliendo algún tipo de medida punitiva ordenada por un juez. Uno de cada cuatro permanece alojado en institutos con regímenes cerrados, a pesar de que la Convención Internacional de los Derechos del Niño, con rango constitucional, establece que la privación de la libertad debe ser el último recurso, y sólo debe aplicarse en casos extremos. Sesenta y siete de los detenidos llevan presos más de dos años. De los datos disponibles, se sabe que casi el 40 por ciento está encerrado por delitos que no se consideran graves, como robos sin armas. La información surge de un relevamiento nacional sobre adolescentes en el sistema penal, que realizaron en forma conjunta el Gobierno, Unicef y la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Mientras están encerrados, la oferta educativa que reciben los chicos menores de 18 años es muy pobre: apenas entre 2 a 5 horas diarias de clases, según el lugar. La mitad de los establecimientos no les da la posibilidad de realizar deportes y casi un 60 por ciento no les propone actividades lúdicas en el marco de un programa de rehabilitación ni de formación laboral.

“En algunas provincias la respuesta es el encierro o nada. También son encerrados chicos en situación de calle, aunque estar en la calle no es un delito. Es una grave vulneración de derechos”, alertó el subsecretario nacional de Derechos para la Niñez, Adolescencia y Familia, Gabriel Lerner, al dar a conocer los detalles del informe junto al director adjunto de Unicef Argentina, Ennio Cufino, a un grupo reducido de medios, entre ellos Página/12.

“Se debe ver a los adolescentes como adolescentes y no como infractores. Hay una fuerte decisión del Gobierno para realizar esa transformación”, subrayó Paola Vessvessian, secretaria del área, dependiente del Ministerio de Desarrollo Social. Ayer por la tarde, la ministra Alicia Kirchner presentó oficialmente el estudio en la Jefatura de Gabinete: “El Gobierno definió como prioridad mejorar la calidad de vida de niñas, niños y adolescentes, basado en la promoción de sus derechos”, dijo. “Este trabajo es una interpelación sobre la realidad de los menores en lo cuantitativo y lo cualitativo, absolutamente serio y participativo”, explicó y advirtió que “estábamos acostumbrados a políticas sociales homogéneas, originadas en conceptos abstractos, de escritorio, destinadas a tranquilizar conciencias e intelectos de quienes tienen mucho más de entrenamiento en el discurso que en revertir una realidad social afectada por décadas de crisis y abandonos”.

Principales datos:

- Se revelaron 6299 adolescentes menores de 18 años incluidos en dispositivos penales juveniles por orden judicial por estar sospechados o imputados de haber cometido algún delito.
- Hay 1529 adolescentes privados de su libertad en institutos de régimen cerrado, con alambrados o muros y agentes de seguridad que los controla.

- Unos 270 permanecen internados en establecimientos con régimen semicerrado y pueden, en general, salir para ir a la escuela o trabajar solos o supervisados por personal del lugar.

- El resto de los adolescentes, unos 4495 presuntos infractores (71 por ciento del total) están bajo programas no privativos de la libertad, de acompañamiento y supervisión. Pero la mayoría de esos programas “no están especializados” en el tratamiento de jóvenes en conflicto con la ley penal, señaló Gimol Pinto, especialista en Protección de Derechos de Unicef. Sólo se encontraron en nueve provincias programas similares a la modalidad de libertad asistida, una alternativa al encierro sugerida desde el organismo internacional y contemplada en varios de los proyectos legislativos de responsabilidad penal juvenil presentados en el Congreso.

- Las mujeres representan el 8 por ciento del total de adolescentes en distintos establecimientos (cerrados y semicerrados) y el 17 por ciento en programas.

Pinto destacó como “un avance importante” que la privación de la libertad de adolescentes sospechados o imputados de un delito no sea la respuesta mayoritaria que den los jueces. Pero advirtió que el “régimen cerrado” concentra todavía al 85 por ciento de los que están institucionalizados.

(Mariana Carbajal, *Página 12*, 8 de octubre de 2008)

Estos artículos dan cuenta de la complejidad del trabajo en contextos de encierro para docentes que sueñen con una práctica transformadora que discuta y problematice cuestiones de derechos e igualdad en un contexto adverso.

Analizar las prácticas educativas requiere tener en cuenta que ellas están condicionadas tanto por los saberes específicos de los docentes como por sus concepciones sobre distintos aspectos de la realidad —la educación, la escuela, la sociedad, el Estado, la pobreza, las políticas públicas, las características atribuidas a sus estudiantes—.

Este capítulo se propone reflexionar sobre la práctica docente a la luz de las concepciones que se sostienen y sostenemos sobre la institución escuela, la sociedad, el Estado y sus características; sobre el papel del conocimiento y el lugar de los educadores en el campo social. Fundamentalmente se analiza cómo la perspectiva dominante y la perspectiva crítica pueden orientar nuestras ideas y valoraciones, condicionando posicionamientos, habilitando u obstaculizando determinadas prácticas institucionales. ¿Qué características se les atribuyen a los estudiantes?

¿Qué particularidades tiene la población que se encuentra en contextos de encierro? ¿Cómo es enseñar en estos contextos? Son preguntas que se asientan en determinadas concepciones sobre los sujetos, sus identidades y posibilidades.

¿Cómo se vinculan, desvinculan, acercan y distancian la lógica de la seguridad y la lógica de la educación en nuestra práctica? ¿Qué es lo existente en este campo y qué es lo posible de construir? Son inquietudes que responden a cómo concebimos la cárcel, la escuela y sus funciones como instituciones del Estado. ¿Cuáles son las principales características que obstaculizan o propician el desarrollo de un proyecto democrático? ¿Qué aspectos de la formación profesional deberían ser revisados y profundizados? ¿Qué tipo de políticas públicas son necesarias para cambiar las condiciones existentes o para favorecer el surgimiento de condiciones que permitan una transformación? Finalmente, estas preguntas seguramente nos interpelen sobre el lugar de los educadores en los procesos de transformación de la realidad, del funcionamiento de las instituciones, de las trayectorias de nuestros alumnos, así como sobre la importancia de la formación para un análisis crítico permanente de nuestra tarea cotidiana.

Referencias bibliográficas

- Althusser, L. (1988): *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- Apple, M. (1986): *Ideología y currículum*, Madrid, Akal.
- (1994): *Educación y poder*, Barcelona, Paidós.
- Baudelot, Ch. y R. Establet (1980): *La escuela capitalista*, México, Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y J. C. Passeron (1998): *La reproducción*, México, Fontamar.
- Bowles, S. y H. Gintis (1981): *La instrucción escolar en la América capitalista*, México, Siglo XXI.
- Da Costa, A. (2004): *Pedagogía de la presencia*, Buenos Aires, Losada/UNICEF.
- Da Silva, T. (1995): *Escuela, conocimiento y currículum*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Durkheim, E. (1991): “La educación, su naturaleza y su papel”, en P. Natorp y otros, *Teoría de la educación y sociedad (selección de textos)*, Buenos Aires, CEAL.
- Fernández Enguita, M. (1992): “¿Es tan fiero el león como lo pintan? Reproducción, contradicción, estructura y actividad humana en la educación”, en *Poder y participación en el sistema educativo*, Madrid, Paidós.
- Freire, P. (1999): *Política y educación*, México, Siglo XXI.
- (2000): *Cartas a Guinea Bissau*, México, Siglo XXI.
- Giroux, H. (1992): *Teorías y resistencia en educación*, México, Siglo XXI.
- Horton, J. (s/f): “Las teorías del orden y conflicto de los problemas sociales como dos ideologías opuestas” (mimeo).
- Ibarrola, M. (1994): “Enfoques sociológicos para el estudio de la educación”, en Carlos Torres y Guillermo González Rivera (coords.), *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- McLaren, P. y H. Giroux. (1998): *Sociedad, cultura y educación*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Milse, Oscar y Fernando Pereira (s/f): “Hacia un nuevo paradigma en la educación infantil y juvenil para la prevención y tratamiento del abuso sexual”. Disponible en http://www.iin.oea.org/Cursos_a_distancia/explotacion_sexual/Lectura3.NuevoParadigma.pdf [Consultado el 10/9/2009].
- Núñez, Violeta (2005): “Participación y educación social”. Disponible en http://www.projovent.gub.uy/Documentos/Congreso%20educadores/10_Violeta_Nunez.doc [Consultado el 10/9/2009].
- (2007): “La educación en tiempos de incertidumbre: Infancias, adolescencias y educación. Una aproximación posible desde la Pedagogía Social”. Disponible en <http://>

- www.porlainclusion.educ.ar/documentos/violeta_N_educacion_incertidumbre.pdf
[Consultado el 10/9/2009].
- Ornelas, C (1994): “Educación y sociedad: ¿consenso o conflicto?”, en Carlos Torres y Guillermo González Rivera (coords.), *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Paoli, Antonio (1984): *La lingüística en Gramsci. Teoría de la comunicación política*, México, Premia.
- Portantiero, J. C. (1994): “Gramsci y la educación”, en Carlos Torres y Guillermo González Rivera (coords.), *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Sirvent, María Teresa (1999): *Cultura popular y participación social*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Sirvent, María Teresa y Paula Topasso (2006): “Análisis del nivel educativo de riesgo de la población joven y adulta en Argentina. Notas para una política educativa”, documento de cátedra, UBA.
- Sirvent, María Teresa y Sandra Llosa (1998): “Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva”, *Revista del HICE*.
- Tamarit, J. (1990): “El dilema de la educación popular: entre la utopía y la resignación”, en *Revista Argentina de Educación*, n° 13.
- (1997): *Escuela y representación social*, Cuaderno de Investigación, Universidad Nacional de Luján.
- Thisted, S. y P. Redondo (2001): “Las escuelas primarias en los márgenes. Realidades y futuro”, en A. Puiggrós y otros, *En los límites de la educación*, Buenos Aires, Homo Sapiens.
- Williams, Raymond (1997): *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península.



CAPÍTULO 2. Los educadores como trabajadores intelectuales

si es preferible ‘pensar’ sin tener conocimiento crítico, de manera disgregada y ocasional, es decir, ‘participar’ de una concepción de mundo ‘impuesta’ mecánicamente por el ambiente externo [...] o es mejor elaborar la propia concepción del mundo, de manera conciente y crítica. (Gramsci, cit. en Paoli, 1984: 26).

Este párrafo nos lleva a reflexionar sobre cómo construimos nuestra concepción de mundo y apela a la capacidad que tenemos todos los sujetos para reflexionar críticamente sobre cómo vemos la realidad, qué hacemos en el mundo, cómo pensamos las instituciones y nuestras prácticas.

Entender a los educadores como trabajadores intelectuales, implica enfrentarse a los enfoques dominantes en la formación de maestros y profesores que solo los ven como ejecutores de políticas diseñadas por especialistas universitarios (Giroux y Aronowitz, 1998). Implica reemplazar el discurso de la eficiencia y el tecnicismo –que expresa que lo único importante es saber cómo controlar la disciplina estudiantil, manejar algunos métodos para enseñar bien la materia o planificar las actividades diarias eficazmente– por la preocupación por ayudar a “pensar sobre quiénes son y qué deberían hacer en las aulas, cuáles serían sus responsabilidades al indagar sobre los medios y fines de políticas escolares específicas” (Giroux y Aronowitz, 1998: 166).

En este sentido se busca fomentar que los docentes tengan una participación real en la producción y evaluación de los planes de estudio de sus escuelas. Para esto ellos deben desarrollar la práctica que implica preguntarse: ¿qué es el conocimiento, qué es lo impor-

tante para enseñar, qué característica tiene la educación, a quién/es le sirve la escuela?
¿Para qué/quienes trabajamos?

Todos estos interrogantes se amplían y transforman cuando situamos la práctica educativa en contextos de privación de libertad, en nuestro país, en la actualidad.

¿Quiénes son nuestros alumnos? ¿En qué condiciones llegan a la escuela? ¿Cuál es el sentido de educar en el encierro? ¿Cómo el afuera puede registrar la que sucede acá?

1. Los trabajadores intelectuales y su práctica político pedagógica

Las preguntas anteriores aluden a la necesidad de pensar a los docentes como intelectuales. ¿Qué significa este concepto?

Todas las personas son intelectuales ya que todas participan de alguna concepción del mundo, aunque no todas tienen como función social ser intelectuales. “cada hombre fuera de su actividad profesional, lleva a cabo algún tipo de actividad intelectual, es decir, es un ‘filósofo’, un artista, un hombre de buen gusto, comparte una visión del mundo, tiene una línea consciente de conducta moral y por ende, contribuye a mantener la concepción del mundo o a modificarla, es decir a crear nuevas formas de pensamiento” (Gramsci, cit. en Giroux y Aronowitz, 1998: 175).

Por un lado, considerar así a los educadores implica oponerse a las políticas y discursos que promueven la división entre el diseño y la planificación de la ejecución e implementación de políticas. Por otro, esto lleva a pensar también sobre cuáles deben ser las condiciones para que estos educadores puedan trabajar como sujetos pensantes, reflexivos e imaginativos.

Pensar a los docentes como intelectuales permite preguntarse cuál es la función política y pedagógica que tiene su tarea, es decir, qué diferentes posiciones pueden tomar según los discursos sobre la realidad que sostienen y según el efecto social de sus prácticas. Ser conscientes de que “[ya] 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: 20).

Según las posiciones que se pueden tomar, Giroux y Aronowitz proponen cuatro categorías⁷ posibles:

- intelectuales transformadores;
- intelectuales críticos;
- intelectuales acomodaticios;
- intelectuales hegemónicos.

TRANSFORMADORES	Los intelectuales transformadores entienden a la enseñanza comprometida con una disputa por las significaciones y con las relaciones de poder. En las escuelas los docentes se encuentran situados en ciertas condiciones históricas, sociales y culturales que condicionan sus interacciones cotidianas. Estos docentes buscan que sus alumnos desarrollen una comprensión más profunda sobre la realidad, las injusticias y la necesidad de revertirlas. Que los estudiantes problematicen el conocimiento que reciben, dando un lugar central a sus experiencias de vida en el proceso de enseñanza. Estos intelectuales utilizan el lenguaje de la “crítica y la posibilidad”, en tanto buscan desalentar el “abatimiento y pragmatizar la esperanza”, ya que apuntan a trabajar por crear condiciones para generar prácticas sociales, educativas y culturales alternativas a las dominantes, que consoliden un modelo social igualitario y no exclusor.
CRÍTICOS	Los intelectuales críticos suelen criticar la desigualdad social existente aunque no articulan esa denuncia con acciones colectivas y solidarias. Suelen autodefinirse como “autónomos” en relación con el resto de la sociedad y “apolíticos”. Defienden la idea de que los intelectuales, al estar comprometidos con la búsqueda de explicaciones profundas sobre el mundo, deben y pueden mantenerse al margen de las disputas ideológicas existentes en los distintos grupos sociales. Estos intelectuales olvidan “que la emancipación no puede otorgarse desde afuera” (Giroux y Aronowitz, 1998: 180).
ACOMODATICIOS	Los intelectuales acomodaticios sostienen prácticas e ideologías que sirven de base a los grupos dominantes, aunque no lo asumen conscientemente. Como los anteriores se definen así mismos como autónomos, pero actúan favoreciendo el sostenimiento del status quo.
HEGEMÓNICOS	Los intelectuales hegemónicos, se comprometen como intelectuales de los grupos dominantes, colaborando con la construcción del liderazgo moral e intelectual necesarios para el sostenimiento y la recreación del orden social vigente.

La función social del propio trabajo intelectual y la relación hacia la modificación o la reproducción de la sociedad dominante, implica estudiar los efectos políticos del trabajo intelectual. Por lo tanto no se separa el trabajo del intelectual de los temas de clase,

⁷ Estas categorías tiene como objetivo señalar los intereses a los que se apuntan. Existen docentes que pasan, de una a otra, según las circunstancias y otros que desafían cualquier clasificación (Giroux y Aronowitz, 1998).

cultura, poder y política. Las distintas categorías de educadores, antes analizadas que destacan el efecto político pedagógico de sus discursos y prácticas en la sociedad, abre la discusión sobre las condiciones materiales y simbólicas en que se desarrolla la tarea docente.

Para pensar

¿Podemos ubicarnos en alguna de las categorías? ¿En cuál?
¿Qué particularidad asumen estas categorías en los contextos de encierro?
¿Qué aspectos pueden agregarse? ¿Qué aspectos de mi práctica me llevan a problematizar?

2. Las condiciones del trabajo docente. ¿Autonomía o proletarización?

Tal como lo planteamos más arriba, la formación de los maestros en relación con la enseñanza, suele enfatizar el qué y el cómo en su tarea y desestimar el por qué y el para qué (Martínez Bonafé, 1998) cuestión, esta última, que implica una discusión político-pedagógica, la cual continúa rezagada en los planes de formación y suele tener escaso desarrollo en los espacios de intercambio, perfeccionamiento y capacitación de los docentes.

Parte de las consecuencias de esto fue y es (en muchos casos) la ausencia de problematización sobre cómo nos vemos los educadores en la sociedad, qué tarea estamos haciendo, a quién le sirve nuestro trabajo y sobre cuáles son los condicionamientos que tiene nuestra práctica.

Es habitual encontrar que las reformas educativas suelen apelar a las mayores competencias de los profesores en un marco de autonomía para la toma de decisiones. Se dice “que el profesor debe ser protagonista directo de su propia formación, creador del currículum e investigador de su acción docente” (Martínez Bonafé, 1998: 41), pero muchas veces este discurso de defensa de la autonomía de los educadores oculta la existencia de políticas y prácticas de proletarización y descualificación laboral (Martínez Bonafé, 1998).

Desde esta perspectiva se analiza la situación de los educadores como trabajadores que realizan un trabajo a cambio de un salario y cuyas condiciones –modos de ejecución

y control— han ido modificándose según las condiciones históricas y económicas vividas por las sociedades capitalistas. Si bien existen distintas posiciones sobre el análisis de las características de esta problemática, distintos autores (Apple, 1994; Lawn y Ozga, 1988; Giroux y Aronowitz, 1998; Martínez Bonafé, 1998) refieren a la teoría de la proletarianización que parte de analizar los cambios en las condiciones de trabajo y en las acciones de los educadores en tanto grupo afectado por distintos procesos de control sobre su tarea.

Los análisis sobre **la proletarianización docente** afirman que tanto las formas diversas de control (simple, técnico y burocrático) como la separación entre concepción y ejecución se encuentran tanto en las fábricas como en las escuelas. Estos análisis ubican a los trabajadores de la enseñanza dentro del grupo de los asalariados y afirman que las modificaciones de sus condiciones de trabajo están asociadas con la lógica de racionalización del modo de producción capitalista.

Desde esta perspectiva se evidencian los siguientes procesos en los trabajadores de la enseñanza: parcelación de tareas, rutinización, jerarquización, separación entre concepción y ejecución y pérdida de control (Martínez Bonafé, 1998) que los obliga a depender de los expertos y de los administradores.

Algunos hablan **de los procesos de descualificación y recualificación**, en tanto se pierden ciertas capacidades, habilidades, conocimiento en un primer caso y son obligados a apropiarse de otros en el segundo. En este último caso, se considera que en estos últimos años el énfasis en la función disciplinaria del educador, en detrimento de la enseñanza, lo obliga a aprender nuevas técnicas para lograr mayor control de los grupos de alumnos.

Este enfoque sostiene que existe un avance en la **proletarianización técnica**, entendida como “la pérdida de control sobre el proceso de trabajo en sí (las formas), (que) se hizo efectiva cuando la “dirección subordinó a los trabajadores a un plan técnico de producción [...] en cuya delimitación ellos no intervenían” (Derber, cit. en Jiménez Jaén, 1988).

También se habla de la **proletarianización ideológica**, que “refiere a la pérdida de control sobre los fines y propósitos sociales a los que se dirige el trabajo de cada uno” (Derber, cit. en Jiménez Jaén, 1988). Los aspectos morales, sociales de la tarea son ubicados fuera del ámbito de decisión de los trabajadores y éstos pierden el control de su producto y de su relación con la comunidad. Desde esta perspectiva se encuentra también vulnerado el espacio de la reflexión crítica sobre los fines y propósitos sociales de su trabajo.

Las respuestas acomodaticias que se identifican en los docentes sometidos a procesos de proletarianización ideológica son las siguientes:

- la desensibilización ideológica, que implica no reconocer que el ámbito en el que se perdió el control tenga cierta importancia.
- la cooptación ideológica, se refiere al proceso de redefinición de los fines del trabajo de los educadores: ahora sus fines se identifican con los de la organización, es decir son definidos por otros.

A través de estos procesos en el colectivo de educadores se redujeron las conductas de resistencia masiva a los procesos de proletarización.

Hargreaves afirma que “en el contexto de enseñanza, hacer o no lo correcto es más que una simple cuestión de opción moral personal [...] supone [considerar en qué medida] este contexto facilita o restringe el ejercicio de esta opción” (Hargreaves, 1999: 169).

En un contexto de reforma educativa estudiado⁸ se evidenció el proceso de pérdida de control de los maestros en relación a los resultados escolares de sus alumnos como expresión de avance en el proceso de proletarización. En este caso se afectó el modo de ejecución de la tarea de los educadores: el control administrativo sobre algunos docentes realizado por las autoridades inmediatas llegó al límite de condicionar sus decisiones sobre cuántos de sus alumnos deben ser promovidos y cuántos no, vulnerando de esta manera el espacio más autónomo, o “privado” de su práctica ya que se lo inhibe en su capacidad de actuar conforme a su saber específico y a sus criterios valorativos.

Para pensar

Repensemos nuestras propias condiciones de trabajo a la luz de los conceptos teóricos propuestos.

- ¿Cómo pensar el proceso de proletarización docente en contextos de encierro?
- ¿Cómo ejercer una práctica docente autónoma en el marco de instituciones cuyo modo habitual de funcionamiento tiende a capturar y regimentar, según sus propias leyes, toda actividad que se desarrolle en su interior?
- ¿Cómo construir el rol docente más acá y más allá de los controles administrativos, de las prescripciones de una normativa regida por la seguridad y

⁸ Aquí se hace referencia a problemas detectados en la investigación correspondiente a la Tesis de Maestría en Política y Gestión de la Educación de la Universidad Nacional de Luján de María Eugenia Cabrera, *Educación de Adultos y Ley Federal de Educación: estado de la oferta y características de la demanda en el distrito de Luján*, dirigida por la Silvia Brusilovsky. La investigación comenzó en 1998 a dos años de la implementación de la reforma educativa en la provincia de Buenos Aires.

de un sistema de calificaciones propia del tratamiento penitenciario? ¿Nos identificamos como proletarios o como profesionales? ¿Qué prácticas asociamos a una u otra postura?

Existen casos en que los docentes han visto modificadas las evaluaciones que habían realizado al finalizar una cursada,⁹ ya sea para castigar a alguno de los alumnos a través de una nota o en aquellos casos en que la “orden que bajaba” era que debían “aprobar a todos”. Esto nos habla de la imposibilidad de decidir libremente sobre la promoción o no de sus alumnos.

Lo paradójico de esta situación fue que se enmarcaba en una reforma que apelaba a un perfil docente como “gestor de actitudes democráticas y autónomas”, que lleva adelante sus “acciones pedagógicas con espíritu crítico”. (Resolución N° 3709/1996: “Implementación del Proyecto Global de Capacitación para los docentes de la Provincia de Buenos Aires”).

Resulta necesario analizar los significados de los conceptos de autonomía y criticidad presentes, y situarlos en un contexto que exceda el marco pedagógico. Más aún, cuando la pedagogía se cruza con el discurso jurídico y con instituciones sociales como el sistema penal en sus diferentes presentaciones.

La posibilidad de reflexionar sobre los lugares en que son colocados los educadores requiere partir de ciertas condiciones de trabajo. En relación a ellas, Pérez Gómez afirma que “el aislamiento de los docentes [...] tiene importantes consecuencias peyorativas tanto para el desarrollo profesional del propio docente, como para la práctica educativa de calidad y el desarrollo satisfactorio de proyectos de cambio e innovación. El aislamiento es el caldo de cultivo del pragmatismo, la pasividad, la reproducción conservadora o la aceptación acrítica de la cultura social dominante. La ausencia de contraste, de comunicación de experiencias, posibilidades, ideas, recursos didácticos, así como de apoyos afectivos cercanos refuerza el pensamiento práctico y acrítico que el docente ha adquirido a lo largo de su prolongada vida en la cultura escolar dominante” (Pérez Gómez, 1998: 167).

Podemos preguntarnos ¿en qué condiciones trabaja el educador en contextos de encierro?

¿Qué ocurre con el fenómeno de aislamiento en docentes que generalmente se desempeñan lejos geográficamente de otros centros educativos, así como de las instituciones

⁹ Algunos docentes manifestaban que debían entregar la planilla de final de cursado en lápiz para que pudieran ser corregidas en función de los requerimientos de las autoridades.

de gestión de la educación? ¿Qué dispositivos de trabajo proponer para sostener un trabajo colectivo que habilite la reflexión crítica sobre las prácticas que desarrollamos?

¿Cómo combatir el aislamiento que tiende a la pasividad y la reproducción automática de las prácticas, en un contexto que nos demanda un rol activo y una posición problematizadora para poder agrietar la lógica de control y disciplinamiento propia de las instituciones de seguridad?

3. El trabajo docente en contextos de encierro

En este texto quiero plasmar mi experiencia, de recibir educación desde un contexto en encierro, adonde se dificulta mucho estudiar, a comparación de un colegio normal, en el lugar que me tocó estar, intervienen diferentes condicionamientos para los maestros y para los alumnos. Los maestros llegan con incertidumbre, no saben con lo que se van a encontrar, se preguntan cómo tienen que enseñar, los métodos que deben usar o seguir, ellos se encuentran bajo las normas pedagógicas educativas, y por otro lado las normas reglamentarias de un establecimiento penitenciario que no es menos que un condicionamiento de libre expresión: un ejemplo —el maestro debe llamarlo al alumno por su apellido— y cuestiones similares.

También existe la problemática por parte de los alumnos hacia los maestros, en el comportamiento o la falta de interés en el estudio, algunos salen porque se sienten sofocados y encuentran un lugar de recreo en la escuela un lugar que por un momento facilita el olvido de la rutina diaria que se vive en ese lugar, pero a su vez dificulta que se transmita ese conocimiento al que sí se interesa en aprenderlo, experiencia que yo viví. Me acuerdo que empezó a partir de los tres o cuatro años que llevaba detenido y estaba cansado de estar encerrado, me la pasaba de la celda de castigo al pabellón, ese era mi paseo, sin la oportunidad de realizar un trabajo o recibir una capacitación, hasta que un día se me ocurrió mentir, para poder estudiar. Me acuerdo que realicé una audiencia a la directora de la escuela primaria, porque no existía todavía en los establecimientos penitenciarios la secundaria, y le dije que quería realizar el séptimo grado y me dijo que ya lo había hecho, pero le conteste que no me acordaba de las divisiones y las multiplicaciones, y me empezaron a llevar a la escuela.

Después como es común en las cárceles, ocurrió un motín y me trasladaron a otra cárcel, lejos de mi familia de todo, en donde tuve que comenzar de nuevo, tuve que insistir en que quería estudiar. Pero se me hizo mucho más difícil, primero tenía que pasar los regímenes penitenciarios —socialización, afianzamiento, periodo de prueba... fases establecidas en la ley N° 24.660 en donde se avanza cada seis meses, o se pueden repetir, en donde se los estudia o carátula de acuerdo al concepto que ellos tienen de tu persona

respaldado de un grupo de profesionales, como un psicólogo, asistente social y un informe de seguridad. Existen casos que el psicólogo realiza un informe favorable y en el mismo caso el asistente social, pero si el informe de seguridad dice que tu conducta no es recomendable, basado en ningún fundamento, no puedes estudiar. Algo contradictorio que dos profesionales sean irrelevantes en un régimen penitenciario, porque un informe de seguridad puesto en un árbol jerárquico es la cabeza de toda decisión, hasta de tu destino intelectual, entonces como lograr la reinserción?

Pero yo luché ante todos estos obstáculos que se me interpusieron, porque sentía la necesidad de aprender, de estudiar, de querer salir adelante y creía que me lo merecía, sin saber que tenía derecho a recibir esa educación que demandaba. Un día me llamaron para avisarme que iba a tener mi primera clase en la secundaria, estaba tan contento pero no tenía con quien festejarlo porque estudiar en la cárcel, es ser blando, es estar de otro bando, no querer lo mismo ni pensar como los otros y comienza el aislamiento con tus compañeros; entonces intervienen una serie de factores que se deben tener muy en cuenta porque son importantes para el desarrollo del conocimiento y en el estado que se encuentra la persona que quiere adquirirlo.

Me sentía como que lo que quería estaba mal, querer progresar, sin embargo seguí adelante con mis convicciones. Comencé a concurrir a un taller literario algo muy significativo para alguien que hacía poco que había cometido un delito, sentía que podía cambiar que podía alcanzar mis metas a cambio de esfuerzo y dedicación.

No me conformé solo con eso empecé a ir a un taller de manualidades y dibujo, luego me dieron la oportunidad de aprender computación.

Mi primer año terminaba y pensé que también las sorpresas, pero estaba equivocado, todavía faltaba una, terminé siendo el alumno con mejor promedio que me convertía en el abanderado de la secundaria.

A pesar de mis logros, mi concepto de seguridad penitenciaria era (regular cuatro) menos que buena, fundamentada en lo que había sido hace cuatro años atrás, situación que impedía mi traslado a un pabellón menos riguroso y acorde a las actividades que realizaba.

Tenía que estudiar mientras mis compañeros dormían y ellos lo hacían de día, cuando yo trabajaba y concurría al colegio, quiero decir, nunca. Entre ruidos de música, televisión y conversaciones, aprendí a estudiar. Mi segundo año fue muy similar solo con el agregado que sufrí otro traslado, según era problemático por reclamar mis derechos y ellos cumplir con sus obligaciones.

Ya mis fuerzas estaban agotadas de tener que volver a comenzar, pero no me di por vencido, seguí reclamando mi derecho a estudiar, logré volver al colegio y me recibí de bachiller. Había terminado la secundaria, era un logro muy importante para mí. Luego me inscribí en la carrera de Letras en la facultad de filosofía.

¿Que quiero decir con todo esto? que todo puede cambiar, yo lo hice a base de esfuerzo

y convicción, a pesar del contexto que me encontraba.

Imagínense, si ustedes que tienen la posibilidad de aportar desde el lugar que se encuentran, para que una persona pueda lograr tener los mínimos derechos como es estudiar, las personas que cambiarían y saldrían adelante, llenándolos de herramientas para poder desenvolverse en esta sociedad que hoy vivimos. Yo lo conseguí con la ayuda de una persona que luchó y confió en mí y que lo viene haciendo con un montón de personas que necesitan una palabra de esperanza, como la que un día él me dijo: Vos podés negro.

Adivina quien me dijo estas palabras...sí, vos hermano.

http://www.me.gov.ar/curriform/edpen_carta.html

¿Cómo ubicarse como docente en el entrecruzamiento de las “normas pedagógicas educativas” y aquellas “normas reglamentarias de un establecimiento penitenciario que no es menos que un condicionamiento de libre expresión”, como señala el testimonio?

¿Qué pasa (nos pasa y les pasa) cuando interpelamos al sujeto desde el nombre? ¿Y qué pasa cuando lo hacemos desde el apellido?

Para pensar

1. ¿Cuál es el sentido de educar en el encierro? ¿Cómo pensar estas situaciones cuando, quizás en un primer momento, la escuela se constituye como “un lugar de recreo”, que “por un momento facilita el olvido de la rutina diaria”? ¿Es esto un obstáculo para la transmisión de conocimiento? ¿Cómo motivar a nuestros alumnos y sentirnos motivados a pesar de las características desmotivadoras en las que enseñamos? ¿Cómo acompañar a los que quieren estudiar a pesar de ser vistos como “blandos” por sus compañeros de encierro?
 2. “Si el informe de seguridad dice que tu conducta no es recomendable, no podés estudiar.” ¿Qué idea de educación está en juego en esta afirmación?
 3. ¿Educación como derecho o educación como beneficio? ¿Qué pasa cuando la educación queda subsumida en la lógica del “tratamiento penitenciario”?
 4. “Un informe de seguridad puesto en un árbol jerárquico es la cabeza de toda decisión, hasta de tu destino intelectual.” ¿Cómo puede “lo educativo” desarmar algo de esta jerarquía inapelable? ¿Cómo generar condiciones para que “una persona pueda lograr tener los mínimos derechos como es estudiar... llenándolos de herramientas para poder desenvolverse en esta sociedad que hoy vivimos”?
-

El educador en los contextos de encierro se suele encontrar en un lugar de tensión continua, ya que se ubica entre las lógicas del derecho y la ciudadanía, y aquella regida por la seguridad. La vida cotidiana de los educadores se enfrenta con las reglas impuestas por los servicios penitenciarios que suele violentar los principios que rigen los actos educativos. Mientras estos entienden al otro como sujeto, aquellos lo ven como objeto.

El espacio de la enseñanza implica generar condiciones de libertad, de diálogo, recuperación de los saberes y experiencias de los estudiantes, las que permitirían un contexto adecuado para la creación y apropiación de conocimiento.

En este sentido, tal como se mencionó en el capítulo anterior a propósito del paradigma de la protección integral de derechos, la pedagogía del presencia propone prácticas con un enfoque de “adquisición” a partir de lo que el adolescente es, de lo que él sabe, de lo que él se muestra capaz (Da Costa, 2004), evitando las rotulaciones y clasificaciones basadas en sus déficits. Esto implica una manera de atender a los adolescentes en dificultades. Pero esta situación no excluye la consideración de otros dos niveles de intervención: (a) cambios en el panorama legal y (b) un audaz y amplio reordenamiento institucional (Da Costa, 2004: 60).

La visión de las instituciones ofrece un marco de condicionamiento para la práctica docente. La capacidad del sistema penitenciario por administrar el espacio, el tiempo y el derecho a la educación de la población, en tanto puede “decidir quiénes van a la escuela cada día”¹⁰ expresa relaciones de poder desiguales e injustas dentro de las instituciones que requerían modificarse.

El contexto de encierro y la permanencia del conflicto intrainstitucional e interpersonal suele conducir a muchos educadores a priorizar la tarea de “contención” emocional y desplazar la tarea de enseñanza. En investigaciones realizadas en escuelas medias de adultos¹¹ encontramos docentes que planteaban que la escuela debe centrar 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 personales. El

¹⁰ Distintos educadores manifiestan las atribuciones que –de hecho– se toma el personal penitenciario para premiar o castigar, a través de permitir el acceso –o no– a la educación a los sujetos privados de libertad, violando el principio constitucional elemental que garantiza el derecho a la educación a toda la población.

¹¹ “La oferta de Educación Media de Adultos: orientaciones de su pedagogía” (2005-2008), dirigida por la profesora Silvia Brusilovsky. El equipo está integrado además por María Eugenia Cabrera y Carina Klobberdanz. Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Este punto se desarrolla en el capítulo 4.

espacio de la enseñanza queda, en estos casos, debilitado. Esta actitud “protectora”, de contención centrada en lo afectivo, aplicada a adolescentes, jóvenes y a adultos puede adquirir modalidades diversas –ya sea dar apoyo emocional y/o hacerse cargo de asesorar en problemas cotidianos– que tienen en común tomar el tiempo de la enseñanza para esas funciones.

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 trata de proveer de un lugar que reemplace otras pertenencias perdidas. 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 permitan la reinserción laboral y/o política, puede tener escaso efecto transformador de la vida individual y resulta reproductor de las condiciones estructurales (Brusilovsky, Cabrera y Kloberdanz, 2009).

Este capítulo se propone reflexionar sobre las condiciones de trabajo de los educadores para poder avanzar en la constitución de equipos de apoyo y horas disponibles para un trabajo de reflexión colectiva sobre la tarea, sobre la función de la escuela, sobre las formas de resolución de problemas. En este trabajo se intenta potenciar la función educadora que actúe consolidando proyectos de democratización educativa y social.

El desafío es estudiar formas de articulación entre dependencias que impliquen esclarecer obligaciones, responsabilidades y derechos de cada una de las instancias y de los sujetos implicados¹² –estudiante privado de libertad, educador, agente penitenciario– y lugares e interlocutores reales y activos donde los educadores puedan manifestar la vigencia o no de los acuerdos alcanzados.

¿Es posible lograrlo? ¿Qué condiciones son necesarias para poder constituir verdaderos equipos de apoyo?

¹² En talleres realizados con educadores que trabajan en contextos de encierro aparecían referencias a que los agentes penitenciarios se quejaban de la oportunidad de formación –secundaria, universitaria– que tenían los sujetos privados de libertad, mientras que ellos no tenían iguales oportunidades /condiciones de estudiar. Esto se veía como un conflicto importante que exacerbaba la utilización discrecional del poder penitenciario sobre los tiempos de estudio, las decisiones de decidir quién “baja a estudiar y quién no”, entre otros aspectos.

¿Quiénes deben conducir estos equipos? ¿Cómo gestionarlos para realizar una tarea articulada? ¿Estamos dispuestos a asumir este desafío?

¿Qué experiencias profesionales podemos compartir que nos ayuden a transitar este tipo de propuestas y enriquecerlas desde la propia experiencia?

No existen respuestas cerradas ni únicas a estos interrogantes, sino el desafío de inventarlas entre colegas, y atendiendo a las condiciones históricas e institucionales que nos atraviesan.

Referencias bibliográficas

- Apple, M. (1986): *Ideología y currículum*, Madrid, Akal.
- Brusilovsky, Silvia; María Eugenia Cabrera y Carina Kloberdanz (2009): “La función de contención de la escuela: una idea de riesgosa ambigüedad”, ponencia presentada en el II Congreso Internacional Educación Lenguaje y Sociedad “La educación en los nuevos escenarios socioculturales”, Universidad Nacional de La Pampa.
- Da Costa, A. (2004): *Pedagogía de la presencia*, Buenos Aires, Losada/UNICEF.
- Giroux, H. y S. Aronowitz (1998): “La enseñanza y el rol del intelectual transformador” en A. Alliaud y L. Duschatzky, *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Hargreaves, A. (1999): *Profesorado, cultura y posmodernidad*, Madrid, Morata.
- Jiménez Jaén, M. (1988): “Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación”, *Revista de Educación*, n° 285.
- Lawn, M. y J. Ozga (1988): “¿Trabajador de la enseñanza? Nueva valoración de los profesores”, *Revista de Educación*, n° 285.
- Martínez Bonafé, J. (1998): “Reformas curriculares, discursos de autonomía y proletarización docente”, en J. Martínez Bonafé, *Trabajar en la escuela*, Madrid, Miño y Dávila.
- Paoli, Antonio (1984): *La lingüística en Gramsci. Teoría de la comunicación política*, México, Premia.
- Pérez Gómez, A. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.
- Popkewitz, T. (1990) *Sociología política de las reformas educativas*, Morata, Madrid.
- (comp.) (1994): *Modelos de poder y regulación social en pedagogía*, Barcelona, Pomares Corredor.



CAPÍTULO 3. Representaciones sociales y prácticas docentes: el desafío de realizar “el inventario”

El comienzo de la elaboración crítica es la conciencia de lo que realmente se es, es decir, un ‘conócete a tu mismo’ como producto del proceso histórico desarrollado hasta ahora y que ha dejado en ti una infinidad de huellas, recibidas sin beneficio de inventario. Es preciso efectuar, inicialmente, ese inventario.

Gramsci, cit. en Paoli 1984: 25.

Este epígrafe nos habilita a pensar a los educadores como sujetos con posibilidades para reconstruir el proceso histórico que ha dejado marcas en cada uno: visiones, concepciones del mundo que en parte nos constituyen, que actúan a través de nosotros, muchas veces sin conciencia de que somos portadores de ellas.

Con el objetivo de **construir una práctica crítica en educación**, sostenemos la necesidad de que ellas sean revisadas, para elegir, en forma consciente aquello que queremos sostener en el discurso y en la práctica.

El párrafo que inicia este capítulo nos desafía a abordar lo que “hemos heredado” y el contenido de estas “huellas” de la que somos portadores y que orientan nuestra vida en general y nuestro trabajo en particular. Esta tarea nos conduce a problematizar algunos contenidos de representación que afectan, directa o indirectamente nuestra tarea diaria.

1. Análisis crítico de ciertos contenidos de representación

¿A qué nos referimos con el concepto de representación social?

Las representaciones son una manera de interpretar y pensar nuestra realidad cotidiana.

Los docentes en tanto sujetos sociales comparten ciertas visiones del mundo, que son construidas socialmente y subjetivamente incorporadas. Ellas son una “forma de conocimiento social [...] que se construye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social” (Jodelet, cit. en Moscovici, 1986: 473). Es el tipo de conocimiento que suele caracterizarse como, cotidiano, de sentido común, natural, es producto y proceso de una elaboración psicológica de lo real.

La representación es propia de sujetos que están ubicados en cierto lugar en la estructura social, la cual se caracteriza por una manera de producir y distribuir la riqueza material y simbólica.

En nuestras sociedades desiguales se crean y difunden más fácilmente ciertas representaciones del mundo, mientras que otras, por el contrario, suelen ser desplazadas, negadas u ocultadas. Esto requiere el cuestionamiento sobre cuáles son las visiones que circulan sobre distintos aspectos de la realidad, quiénes las producen, quiénes las hacen circular y las consumen y qué efectos sociales producen en la sociedad.

Si analizamos en nuestro contexto social qué significaciones circulan en los medios escritos sobre los niños y adolescentes en conflicto con la ley, se afirma que “cuando los periodistas escriben sobre adolescentes sospechosos de haber participado en algún hecho delictivo, el 65% de las notas contienen términos peyorativos o discriminatorios, según un estudio realizado, a lo largo de 2008, por el Capítulo Infancia de Periodismo Social, mediante la lectura de 120 mil noticias publicadas en los 22 diarios más representativos del país. El término “menor”, empleado a secas, casi como un estigma, sigue siendo el término peyorativo más común, aunque también se los presenta como “rateros, pibes chorros, hampones o incluso como pirañas”.... [...] en la mayoría de los casos las noticias sobre chicos con problemas con la ley se elaboraron con datos que no fueron contrapuestos con ninguna otra voz o que no dieron cuenta del origen de la información, con estadísticas que no surgen de ninguna investigación hecha en profundidad.... En el informe se cuestionan títulos como “Radiografía de los pibes chorros” o infografías en las cuales se muestra a chicos con cierta vestimenta que incluye gorras con visera y posturas que los incriminan sólo por su aspecto.

Carlos Rodríguez, “Un informe para que la prensa informe mejor”, *Página 12*, 18 de agosto de 2009.

Las representaciones sociales se definen por un contenido: imágenes, sistemas de clasificación, categorías, opiniones, que se relaciona con un objeto: un trabajo a desarrollar, lo que sucede en la economía, la pobreza, la educación, la justicia, en efecto es representación de algo o alguien. Es también conocimiento práctico ya que busca explicar los hechos que nos rodean y “forja las evidencias de nuestra realidad consensual: participa en la construcción social de nuestra realidad” (Jodelet, cit. en Moscovici, 1986: 473).

Muchas veces las representaciones sociales no son totalmente concientes para los sujetos, “funcionan a un nivel implícito, ya que son interiorizadas por ellos en los contextos en los que actúan e interactúan. “ (Kaplan, 1997: 39), vehiculizan significados sobre distintos aspectos de la realidad y tienen un efecto orientador de la práctica.

No son duplicado de lo real. Siempre hay un proceso de construcción. Las categorías con las que se expresan y se construyen estas representaciones son propias de una cultura, de una economía, de un lenguaje.

Las categorías que tenemos para nombrar lo que sucede, para explicar los procesos que nos rodean no son inocentes (Gimeno Sacristán, 2008) ya que expresan posicionamientos políticos en la sociedad. En este sentido se reconoce que “los sistemas de explicación que proporciona la representación social reflejan [...], al igual que las teorías científicas, los debates y enfrentamientos que existen entre grupos sociales”. (Moscovici, cit. en Kaplan, 1997: 36).

Esto trae como consecuencia desnaturalizar las representaciones que existen sobre el mundo y que circulan en nuestras sociedades y rastrear su origen histórico y su compromiso –o no– con las relaciones de poder existentes.

Lo cotidiano está colmado de ejemplos contradictorios, la realidad nos muestra dos caras de la infancia, adolescencia y juventud que comparten una misma época pero muy distintas vivencias y posibilidades sociales.

Recordemos en este punto la distinción de paradigmas señalada en el capítulo 1: miradas diferenciadas sobre nuestros niños y jóvenes que condicionan sus posibilidades, a veces incluso cerrando puertas y caminos alternativos.

También podemos analizar nuestro lenguaje, las categorías que usamos para decir lo que existe, lo que sucede:

¿Qué decimos, cuando decimos menor? El término menor se ha convertido en “un sello” para marcar la condición social de niños, niñas y jóvenes. Se utiliza para criminalizar la pobreza o para definir a los que no tienen la suerte de contar con oportunidades. Los menores son los pobres, los que “trepan cerro”, los que van a parar a una comisaría

policial en un operativo, los que fueron abusados sexualmente, los prostituidos, las víctimas de actos lascivos... Es un término que pone en evidencia la discriminación reinante en el país. En la vida práctica comprobamos la carga discriminatoria del término, nunca una persona le pregunta a otra, refiriéndose a los hijos, ¿cuántos menores tienes tú? o ¿cuántos menores tienes en tu salón de clase? (Misle y Pereira, 2004)

¿Cómo se verían estas situaciones desde el paradigma de la protección integral?

Se suele decir que los adolescentes que atraviesan estas situaciones se encuentran “en conflicto con la ley penal” o son “adolescentes acusados por la comisión de delito”. Así, se define la situación en la que se encuentran, siempre circunstancial, en lugar de demonizarlos al otorgarles una identidad inamovible a partir de un aspecto o conducta de un momento particular de su vida, seguramente atravesado por muchísimas circunstancias. En este sentido, este estudio también denuncia que las tapas y páginas de diarios dedicados a estos adolescentes “hacen foco en el aspecto penal del problema y no en sus causas sociales y suelen aparecer siempre la mismas preguntas: qué penas aplicar. Casi siempre con las mismas respuestas: más castigos, más encierros. (Rodríguez, 2009)

Vivimos en una sociedad en que ciertos significados estigmatizadores circulan libre y abundantemente a través de los medios de comunicación, y van configurando nuestra manera de mirar la realidad, orientando nuestra manera de actuar. En efecto, las representaciones de un objeto, de un hecho, de problemas etc., son sociales en tanto son compartidas por un grupo de personas, construidas en forma colectiva y tienen la capacidad de orientar o dirigir los comportamientos de los sujetos.

Las prácticas de los sujetos constituyen la “unidad compleja de comportamiento más representaciones” (Danani, 1996: 29), en la que las exteriorizaciones más directamente observables –los comportamientos– están “reguladas/organizadas por las segundas”. Así las representaciones sociales se consideran relevantes porque “inciden directamente en el comportamiento social (Jodelet, 1986: 472) y su estudio permite vincular los procesos simbólicos con las conductas de los sujetos.

Desde la perspectiva crítica que adoptamos, resulta indispensable explicitar y someter a análisis las concepciones dominantes que circulan en espacios escolares en general y en los contextos de encierro en particular, sobre diferentes aspectos de la realidad educativa y social, ya que muchas de ellas difunden significaciones y brindan explicaciones que justifican, naturalizan o legitiman el orden social desigual y exclusor.

Entender la determinación social de las representaciones y prácticas de los sujetos permite analizar cómo sus opiniones e interpretaciones de la realidad educativa y social actual deben ser situadas en el marco de una sociedad concreta, en un momento histórico particular, con un modo de producción económico y social.

Las representaciones de los docentes sobre los niños, jóvenes y adultos pobres, sobre las capacidades/inteligencia la llamada “ideología de los dones”— sobre la pobreza y sus causas, sobre la diversidad cultural, entre otras, son componentes del sentido común¹³ y suelen actuar a través de nosotros sin que necesariamente seamos conscientes de su presencia.

Profundizar teóricamente sobre estas significaciones, los supuestos en los que se basan, las lógicas del poder inscriptas en ellas, genera condiciones para poder desarticularlas y avanzar en la construcción de prácticas educativas democráticas y democratizadoras.

1.1. Representaciones sobre la pobreza

La visión de los pobres como responsables de su situación, concepciones que pueden oscilar entre el enfoque de cultura de la pobreza o los paradigmas desarrollistas por lado, marcan muchas veces, los límites de las expectativas de los docentes en relación al rendimiento escolar de los alumnos y en muchos casos confirman lo que esperan alcanzar.

No tiene el mismo efecto en la realidad sostener que nuestros estudiantes están en situación de pobreza porque vivimos en un sistema social y económico que distribuye, desigual e injustamente los bienes que se producen socialmente, que creer que los pobres existen porque tienen una cultura que les hace evadir esfuerzos...

Conocer diferentes enfoques que explican la existencia de pobreza en la sociedad brinda elementos para repensar qué concepciones tenemos configuradas sobre este problema y cómo ellas afectan nuestras conductas, juicios de valor, expectativas sobre nuestro trabajo educativo.

¹³ Gramsci “define ‘el sentido común’ como la concepción más difundida de la vida y de la moral, que es absorbida acríticamente por los diversos ambientes sociales y culturales en que se desarrolla la individualidad moral del hombre medio [...] Gramsci afirma que el sentido común de las clases populares se halla fuertemente impregnado de hegemonía, aunque se lo describe como un todo contradictorio: es incoherente, dogmático, ávido de certezas perentorias, conservador, pero encierra verdades y se transforma continuamente enriqueciéndose con nociones científicas y con opiniones filosóficas que entran en las costumbres” (Tamarit, 1997: 14).

En este punto desarrollaremos cuatro enfoques¹⁴ teóricos sobre la pobreza, algunos de los cuales circulan ampliamente en nuestras sociedades, muchas veces simplificados, “retraducidos” e incorporados a nuestro sentido común. Ellos son:

- a) La cultura de la pobreza.
- b) La teoría de la modernización/desarrollismo.
- c) La perspectiva crítica/marxista de la pobreza.
- d) La perspectiva neoliberal.

1.1.1. La cultura de la pobreza

En la década de 1950, Oscar Lewis elabora el concepto de “cultura de la pobreza” (1959), sobre la base de estudios realizados acerca de numerosas familias pobres de México y Puerto Rico. Entiende a la “cultura de la pobreza” como un patrón de vida, un sistema de valores, patrimonio de determinados grupos y posible de ser transmitido de generación en generación. Sus portadores no pueden organizarse más allá del núcleo familiar y no logran insertarse dentro de la estructura socioeconómica de la sociedad global. Se caracteriza, entre otros rasgos, por la falta de participación social de sus miembros, el desempleo crónico, la gran desorganización familiar, la creencia generalizada acerca de la superioridad masculina, el frecuente abandono de la mujer, la presencia de una actitud resignada y fatalista frente a la vida, el habitar en condiciones de gran hacinamiento y promiscuidad (Barbieri, 1989: 9).

Las teorías de la cultura de la pobreza tienen sus antecedentes históricos más directos en las tesis de la Escuela de Chicago, ya desarrollada en el Módulo introductorio, en su apartado sobre las teorías sociológicas sobre el delito. En esa instancia señalamos sus dos conceptos centrales: el principio de aprendizaje y el principio de asociación diferencial; y la importancia de la tesis que ayudó a comprender fenómenos que se habían adjudicado a factores idiosincrásicos.

El estilo de vida y los valores que conforman la cultura de la pobreza: alta proporción de familias encabezadas por mujeres, acortamiento del período de niñez, escasa organización social, individualismo, insolidaridad, ausencia de participación sociopolítica, apatía, resignación) se transmiten de una a otra generación de manera que, una vez que el niño ha sido socializado en ellos, los mantendrá a lo largo de su vida y difícilmente saldrá de su situación. La cultura de la pobreza impide, una vez que las personas han

¹⁴ El desarrollo de estos enfoques retoman centralmente los textos de Barbieri (1989), Solana Ruiz (1996) y Salama y Valier (1996).

sido socializadas en ella y la interiorizan, que los pobres aprovechen las oportunidades y posibilidades que la sociedad les ofrece y que hubiesen aprovechado se supone si hubiesen interiorizado la cultura y los valores propios de las clases medias blancas (Solana Ruiz, 1996).

En este enfoque las causas de la pobreza y de la opresión se buscan y encuentran en los mismos pobres: en sus formas de vida y en sus valores que les impiden aprovechar las oportunidades que la sociedad les ofrece para salir de la pobreza. Con este concepto los investigadores sociales ofrecieron una justificación pretendidamente científica, objetiva y neutral de las desigualdades sociales y consiguieron articular la idea de la igualdad de oportunidades con la existencia real de las desigualdades sociales, legitimando ideológicamente la desigualdad y la miseria existentes.

Si la pobreza es el resultado del modo de vida de los pobres, entonces no hay por qué destinar presupuestos sociales a intentar subsanarla, pues estas medidas no darán frutos. Según cómo se entiende teóricamente la pobreza resulta el tipo de política que se desarrolla para resolver el problema de la pobreza. (Solana Ruiz, 1996)¹⁵

Desde esta perspectiva, al conferir a la pobreza un carácter “esencial”, generalmente ubicada en la naturaleza de los sujetos, se despolitiza el fenómeno, es decir, no se considera cómo el orden establecido requiere de la pobreza y la reproducción política de la pobreza.

1.1.2. Teoría de la modernización. Desarrollismo

En la segunda posguerra aparece la teoría de la modernidad que entiende a la sociedad segmentada en un ámbito rural y otro urbano, uno tradicional, preindustrial y otro moderno e industrial que no se articulan entre sí. El primero aparece con escasa o nula participación social y política y sin inserción en el aparato industrial.

El modelo de desarrollo que se aspira alcanzar es el de las sociedades centrales, y existe confianza en que la fuerza individual desplegada en una sociedad democrática puede resolver cualquier dificultad social, económica y política que puede presentarse. Confía en la libertad del individuo para elegir su destino, en una sociedad que recompensa

¹⁵ De hecho, las concepciones sobre la cultura de la pobreza tuvieron una relevante incidencia sobre las políticas asistenciales desarrolladas en los Estados Unidos por Johnson y Kennedy (Solana Ruiz, 1996).

sa al que más se esfuerza (Barbieri, 1987).

El desarrollo se entiende como un proceso lineal de pasaje de una sociedad atrasada, subdesarrollada a otra desarrollada. Este proceso se divide en cinco etapas lineales y sucesivas que son:

1. la sociedad tradicional,
2. las condiciones previas para el impulso inicial o despegue,
3. el impulso inicial propiamente dicho,
4. la madurez,
5. el consumo de masas de bienes y servicios por la población.

Este enfoque sostiene que el subdesarrollo es una etapa previa necesaria para alcanzar las pautas del capitalismo pleno. Se desprende la idea de un proceso lineal en el que el subdesarrollo constituye un momento necesario que es preciso superar.

Esta es la idea clave de la concepción desarrollista del *take-off*, que expresa la necesidad de reunir condiciones de la primera etapa (del subdesarrollo) para poder despegar posteriormente y alcanzar la plenitud del capitalismo.

En nuestro medio, Gino Germani coincide con esta perspectiva dualista. En ella la sociedad moderna tendría individuos que se caracterizan por su empatía, capacidad de innovar y explorar nuevas posibilidades. Cobra importancia la alfabetización y el acceso al sector industrial. En la sociedad tradicional aparece la participación en redes sociales, la producción para la familia, la sencilla división de tareas y bajos niveles de integración económica. Debido a que se requieren cambios de actitudes individuales y de las instituciones tradicionales a otras más dinámicas y modernas, la educación se visualiza como una estrategia central para esos cambios. Existe una gran confianza en que el esfuerzo y los méritos personales pueden modificar la propia situación social.

Las críticas a esta corriente se centran en que su enfoque es positivista y ahistórico. El pasaje que se concebía como inexorable del medio rural al urbano no se cumplió y en la sociedad actual coexisten sectores modernos, urbanos, de avanzada técnica e industrialización, junto a otros carenciados que viven en situaciones de extrema pobreza. (Barbieri, 1989). Este enfoque evidencia una perspectiva evolucionista del atraso y del progreso y la historia es vista desde una sucesión lineal, que no contempla avances, retrocesos y contradicciones. El enfoque no tiene en cuenta relaciones de dominación entre países centrales y dependientes y subyace una fuerte dosis de etnocentrismo ya que toma a las sociedades capitalistas de occidente como etapa final en el paradigma de la modernización.

1.1.3. Enfoque de la dependencia

En la teoría de la dependencia, como corriente del pensamiento latinoamericano encaminada a estudiar las raíces del capitalismo se identifican dos posiciones: una integracionista de autores cepalinos y otra de orientación marxista (Sotelo, 2005).

El concepto de dependencia se define como “una relación de subordinación entre naciones formalmente independientes, en cuyo marco las relaciones de producción de la naciones subordinadas son modificadas o recreadas para asegurar la reproducción ampliada de la dependencia” (Marini, 1973, cit. en Sotelo, 2005). El fruto de la dependencia es más dependencia. La dependencia es condición externa e integral de la sociedad latinoamericana, la cual cuenta con una burguesía que colabora con esta situación.

La “marginalidad” existente en América latina, analizada desde perspectivas críticas, la entiende como un proceso que incluye a amplias capas de la población y se atribuye a las leyes de acumulación capitalista, a la producción progresiva de un ejército industrial de reserva. En este sentido la acumulación de capital por un lado se corresponde con la existencia de miseria por el otro. Los pobres son parte del ejército industrial de reserva (población disponible de la clase trabajadora) que se torna funcional a la dinámica de acumulación capitalista.

Es importante señalar que para esta corriente la desocupación y la subocupación que hasta este momento era un elemento de marginalidad de América Latina, aparece como criterio dominante. Estos sectores poseen su fuerza de trabajo, pero no la pueden vender, hecho que los transforma en marginales en todos los aspectos sociales. Ese ejército de reserva se convierte en “masa marginal”. La marginalidad aparece entonces, ya no como un fenómeno transitorio, sino como un elemento estructural del capitalismo dependiente.

V. Bennoholdt Thomsen afirma que se debe poner la mirada en ese ejército industrial de reserva, en esas formas de producción para la supervivencia, de trabajo no asalariado que aumenta progresivamente en poblaciones que viven en la miseria (Barbieri, 1989). Sus integrantes no son ociosos sino productores para la propia supervivencia.

1.1.4. Enfoque neoliberal sobre la pobreza

Desde comienzos de los años ochenta se fue consolidando un proyecto neoliberal-conservador que buscó construir un modelo de sociedad mundial, conformando un “paradigma universal, un esfuerzo totalizador típico de la Modernidad e inédito en su escala”

(Ezcurra, 1998: 50). La teoría neoclásica implícita en la ideología neoliberal y promovida por los organismos internacionales, considera, entre otros aspectos, las variaciones del factor “capital humano” para explicar las variaciones del ingreso nacional. La existencia de una asociación positiva entre el crecimiento económico y las variaciones en las características del capital humano disponible se interpretó como un dato que demostraba que la inversión en educación era una vía para el desarrollo, así el gasto en educación es igual a invertir en capital humano y eso generaría un aumento del ingreso.¹⁶

Las políticas educativas neoliberales, que produjeron una reforma en el área de la Educación Básica, respondieron a dos objetivos. Por un lado, a las directivas del Banco Mundial que afirma que existen cada vez más evidencias de que el incremento del capital humano de los pobres es una “de las llaves para mermar la pobreza” (Ezcurra, 1998: 119), al entender que los déficits educativos de la población son el “factor aislado más descollante” en el origen de la pobreza y la inequidad.

Desde las perspectivas neoliberales, la reducción de la pobreza será resultado de un regreso al crecimiento gracias al liberalismo económico. Las políticas de “estabilización” o de ajuste (reducción de gasto público, privatizaciones, eliminación de los controles de precios, liberalización del mercado de trabajo), conducirá a un crecimiento de la producción.

El esquema ideal, propuesto por el neoliberalismo, basado en el supuesto del funcionamiento de la competencia libre y perfecta de las fuerzas del mercado que autorregularía la dinámica social e individual es susceptible de ser cuestionado, ya que no es fundamentado sólidamente y permite dudar acerca de su efectividad frente a la aplicación de otras políticas con mayor planificación e intervención estatal.

Al considerar la producción económica pero no la distribución de lo producido, no considera los efectos sociales como la pobreza y la polarización social debido a la apropiación desigual de la riqueza. Tampoco considera las relaciones de subordinación de las naciones dependientes y su imposibilidad de resolver problemas de mercados financieros.

¹⁶ “La coincidencia argumental entre el neoliberalismo y la teoría del capital humano es evidente. No obstante en los años sesenta [...] dicha teoría se aceptó [...] para justificar las políticas de expansión educativa [antes] que a las exigencias de eficacia o de análisis de coste-beneficio. Con la crisis de los años setenta, los términos se invirtieron. No sólo había que someter a un cuidadoso escrutinio los gastos de educación, sino que el sistema educativo debía convertirse para servir más eficientemente a la industria” (Finkel, 1990: 15).

Es necesario destacar que las políticas sociales tienen contradicciones y son resultados tanto del avance del neoliberalismo como de la escasa resistencia o de la dificultad de articular propuestas alternativas (Coraggio y Torres, 1997). En nuestro país, este tipo de políticas neoliberales estuvieron muy presentes, fundamentalmente durante la década de 1990. Sconfianza plantea claro ejemplos de lo sucedido en nuestro país y compara el mismo proceso vivido en Chile. La autora plantea que los beneficios de la estabilización económica en contextos hiperinflacionarios estuvieron lejos de compensar los efectos nocivos de la distribución.

Para pensar

A partir de estos desarrollos podemos preguntarnos:

¿Cómo entendemos las causas de las situaciones de pobreza en nuestra población?

¿Qué lugar ocupa la educación en estos procesos de empobrecimiento? ¿Cuáles son las posibilidades de introducir cambios en ellos?

¿Cuál sería el rol del Estado? ¿Qué lugar podemos asumir como educadores?

¿Cómo releer entonces la idea de que “las personas son seres libres para elegir racionalmente” que plantea la perspectiva neoliberal?

Y en los contextos de encierro, ¿qué explicaciones circulan sobre las condiciones de vida de la población que se encuentra allí? ¿Y sobre las causas de las situaciones delictivas que atraviesan?

Para pensar

El siguiente discurso realizado en la cámara de Diputados de la Nación a principios de siglo XX, que da origen al Patronato del Menor da cuenta de un posicionamiento sobre la pobreza.

Y saliendo ya de ese punto para entrar al segundo proyecto, que se refiere a la tutela del estado, para los menores vagabundos y abandonados, es bueno saber que muchos de estos niños que son condenados, sea como delincuentes o como reincidentes, tienen padres; pero padres que carecen de las condiciones de moralidad suficientes para encargarse de la educación de sus hijos... Me refero no a la pérdida de la patria potestad, que bien merecerían esos padres que carecen de condiciones morales, sino al establecimiento de un derecho de guar-

da, como lo establece la legislación moderna europea, una tutela que el estado podría establecer sobre estos menores, la que permite realizar una medida de profilaxis, de higiene social, sumamente fecunda, en consecuencias beneficiosas para los menores de estado. [...] Al final establezco que se proveerá de fondos al Poder ejecutivo para que a la mayor brevedad posible, sin pérdida de tiempo, se amplíen las obras actuales de Marcos Paz y se establezca una sucursal de la misma colonia en el actual lazareto de Martín García, en donde se podrá alojar a diez mil niños vagabundos que hoy están en las calles de Buenos Aires y que constituyen un contingente admirable para cualquier desorden social. Con estas medidas oportunistas, diez mil niños, señor presidente, llevados a Martín García y provistos de los elementos de trabajo, y bajo una buena vigilancia moral se convertirán en hombres buenos y sanos para el país.

He dicho.

Dr. Agote.

Interrogemos de manera crítica este tipo de discursos muchas veces arraigados y naturalizados en nuestra sociedad:

- ¿Cuál es la representación que sostienen sobre la “pobreza infantil”? ¿Quiénes aparecen como “responsables”? ¿Qué tipo de soluciones se proponen? ¿Qué otros aspectos se omiten en el análisis?
- ¿Qué significaría alcanzar condiciones de moralidad suficientes? ¿Quién evalúa si están dadas o no? ¿Desde qué orden moral “superior” se realiza tal evaluación? ¿Quiénes definen un determinado orden moral como dominante?
- ¿Qué idea de orden y desorden social subyace a este pensamiento?

1.2. Representaciones sobre la inteligencia: teoría de los dones¹⁷

Las representaciones de los docentes sobre la inteligencia de sus alumnos, implica ahondar sobre visiones, valoraciones, mitos, creencias tanto sobre los niños y su crecimiento como sobre la inteligencia en sí. En sociedades como las nuestras, donde sigue habiendo una gran diferencia en las condiciones en que se realizan las tareas manuales y

¹⁷ El desarrollo de este apartado se centra en las investigaciones realizadas por Kaplan (1997, 2005 y 2008).

las intelectuales, analizar cómo se evalúa la inteligencia trae importantes consecuencias en la vida de los sujetos (Kaplan, 1997).

Podemos preguntarnos: “cuando el maestro atribuye al alumno la característica de inteligente o no inteligente, ¿la significa como una propiedad inmodificable, innata, dada o bien se refiere a una cualidad modificable, construida? De acuerdo con la respuesta que se dé a este interrogante, será diferente el lugar que se le asigne a la escuela en la producción de las experiencias y trayectorias” (Kaplan, 2005: 87).

La idea de la inteligencia como innata, que habilita a clasificar a los niños como inteligentes y no inteligentes es una de las representaciones sociales dominantes que portan muchos educadores, orientando su práctica diaria y anticipando resultados escolares de sus alumnos.

En este sentido, los docentes pueden actuar marcando los límites que se atribuyen a algunos alumnos, de los cuales no se espera demasiado, a menudo, inconscientemente. “A partir de ello, los alumnos internalizan imágenes de sí mismos que influyen en su aprendizaje y en la confianza que puedan tener para afrontar la tarea de apropiación de los conocimientos” (Rockwell y Mercado, 1984, cit. en Kaplan, 1997: 154).

La experiencia realizada sobre las expectativas de los maestros y los resultados escolares que obtienen los estudiantes, el llamado efecto Pygmalión, da cuenta de esta compleja relación. Rosenthal y Jacobson en 1980 (en Kaplan, 1997) retoman cómo la expectativa del maestro puede influir en los logros educacionales de sus alumnos. El trabajo que realizan, con un enfoque experimental y cuantitativo, consistió en presentarle a un maestro de una escuela elemental de Estados Unidos un grupo de alumnos caracterizados como brillantes. En realidad eran alumnos comunes, seleccionados al azar. Luego de ocho meses, el cociente intelectual de ellos había aumentado en forma marcadamente superior al del resto de sus compañeros no focalizados por el docente. Los autores sostienen que el cambio de expectativas del docente sobre este grupo provocó un cambio en el rendimiento de estos niños (en Kaplan, 1997: 24).

Según Kaplan (2008), la clasificación escolar se ha convertido en una discriminación social legitimada por la ciencia, allí donde la psicología se extendió en el sistema escolar. Precisamente es cuando el sistema educativo comienza a cubrir mayores sectores de la población, cuando aparecen los tests de inteligencia diferenciando a aquellos alumnos que no poseían ni el capital cultural, ni las disposiciones necesarias para un recorrido exitoso por el sistema escolar: es decir mal “dotados”. Su medio familiar no los había provisto de estos conocimientos, actitudes, valores y prácticas que la escuela requería para todos.

Este recorrido histórico nos impulsa a problematizar las representaciones que los docentes portan sobre la inteligencia de sus alumnos, de manera de repensar críticamente y desarticular discursos y prácticas que generan desigualdad social y educativa.

Poder trabajar para la desarticulación de representaciones naturalizadoras de las desigualdades constituye todo un desafío para los educadores comprometidos con una educación y una sociedad democrática.

Más aún en estos contextos, cuando los sujetos han atravesado muchas y variadas situaciones de exclusión sociocultural y económica, es preciso que los educadores estemos advertidos de posibles lecturas lineales sobre su realidad y condiciones que, en última instancia, terminen obturando la tarea pedagógica como práctica antidesestino, capaz de desafiar cualquier destino decretado como inexorable.

Para pensar

Les proponemos que completen y enriquezcan estas ideas con la lectura del texto de Violeta Núñez, *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio* (1999). Asimismo los invitamos a una reflexión de índole más filosófica a partir del texto de Jacques Rancière, *El maestro ignorante* (2003).

Rancière retoma la historia de Jacotot y sus alumnos que, a principio del siglo XIX, no se podían comunicar entre sí porque ellos no hablaban francés y él no hablaba flamenco. Hasta que cayó en sus manos un ejemplar bilingüe de *Telémaco* de Fénelon. Les impuso como tarea leer el libro y ver si podían aprender algo de francés. No aprendieron “algo”, aprendieron francés. El desconcierto de Jacotot fue total: él no les había explicado nada, pero ellos habían aprendido. Como dice Rancière, el maestro les había ordenado cruzar un bosque del que él mismo ignoraba las salidas.

El filósofo contemporáneo Rancière analiza la experiencia de Jacotot para poner en cuestión la idea clásica de la institución pedagógica como lugar material y simbólico donde se ejerce la autoridad “de los que saben” y la sumisión “de los que ignoran”. Estos últimos son aquellos que gradualmente serán conducidos al saber mediante programas diseñados en etapas. Una minoría de los así instruidos se constituirían posteriormente en “maestros”. ¿Qué papel juega entonces el educador? Podemos afirmar que era entonces y sigue siendo hoy, el agente práctico (ejecutor) y a la vez, paradigma filosófico transmisor del conocimiento a los alumnos (no iluminados).

Según recupera Rancière, para Jacotot la igualdad no es un resultado a alcan-

zar sino una premisa de la cual partir, es así que proclama la igualdad de las inteligencias.

Por el contrario, cuando se parte de la premisa de la desigualdad, se intenta “instruir”, confirmar la incapacidad del otro al querer reducirla. A esto Jacotot llamó atontamiento. Si en cambio partimos de la igualdad, solo resta “forzar” una capacidad que se desconoce o se niega. A esto lo llama emancipación.

Un sistema emancipador apuntaría a que todo hombre sea consciente de su capacidad intelectual y decidir por sí mismo qué uso darle.

También supuso que, dado que se puede transmitir lo que se ignora, un humilde e “ignorante” padre de familia, podía educar a sus hijos sin maestro explicador. “Hay que aprender alguna cosa y relacionar con ella todo el resto” siguiendo el axioma de que todos los humanos tienen igual inteligencia. El aprendiz debe verlo todo por sí mismo, comparar sin cesar y es función del maestro emancipador verificar que está en la búsqueda, a partir de una triple pregunta: ¿Qué ves? ¿Qué piensas? ¿Qué haces?

Maestro es quien mantiene al que busca en su rumbo. Para ello es necesario considerarse uno mismo emancipado, reconocerse como “viajero del espíritu”, semejante a los demás viajeros.

Algunos interrogantes

- ¿Siempre hay alguien que sabe y alguien que aprende? ¿Es esa línea divisoria tan definida?
- ¿Es posible aprender sin que nadie explique? ¿Es posible enseñar lo que no se sabe? ¿Solo se aprende lo que se quiere aprender? ¿Es el proceso de enseñar y aprender tan solo una fantasía?

1.3. Representaciones sobre la diversidad-desigualdad sociocultural

En los contextos de encierro suele ser habitual la coexistencia de sujetos que provienen de diversas provincias [...] una característica de las unidades penitenciarias federales es que los internos no son mayoritariamente del ámbito local donde se ubica la unidad penitenciaria, sino que provienen de distintos lugares del país o son extranjeros, lo que refuerza la heterogeneidad de la población y en muchos casos dificulta la comunicación con sus pares y con el personal de la institución.

(Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004:4).

Esta problemática requiere partir de algún abordaje teórico que nos permita reflexionar sobre el problema de la diversidad-desigualdad cultural y la educación.

A la problemática de la homogeneidad/diversidad sociocultural la situamos en el contexto de la configuración de las sociedades capitalistas modernas que requirieron para su expansión y sostenimiento erigir un único modelo de organización socioeconómica y cultural como paradigma de “lo civilizado” y la desarticulación, represión, asimilación, de otras formas culturales existentes consideradas como “bárbaras”, “primitivas”, “subdesarrolladas”.

La necesidad de homogeneizar para normalizar las diferencias –culturales, ideológicas, económicas, etc.– ha servido de fundamento a las políticas de consolidación del orden capitalista a través de la estructuración del Estado-nación y dieron origen a la constitución de los sistemas nacionales de educación.

El proceso civilizatorio cobra un sentido particular con la creación de los sistemas escolares, ya que por medio de la educación se lograba la difusión de los comportamientos considerados civilizados a toda la población a través de la creación de la conciencia nacional y la difusión de la moral cortesana.

Se necesitaba, al decir de Durkheim (1991), una formación homogénea que garantice la sobrevivencia de la sociedad y una diversidad justificada por la existencia de distintas profesiones. En esta definición de la realidad realizada por los grupos dominantes, el sistema educativo fue vehículo difusor de aquellos comportamientos y representaciones del mundo, de la ciencia, de la educación, del trabajo, de la cultura, de las diferencias culturales, de la sociedad, considerados deseables de reproducir acordes a las necesidades del mundo capitalista en expansión y del control, disciplinamiento social que requería este proceso.

El lema positivista “orden y progreso” y las cosmovisiones que sostenía –la fe en el progreso ilimitado, la educación como instrumento que garantice este progreso, la evolución lineal de las sociedades, la neutralidad de la ciencia– tuvieron, en el sistema educativo, un instrumento central de propagación.

En nuestro caso –el de sociedades latinoamericanas dependientes– el problema de la diversidad de culturas existentes en un mismo territorio –el multiculturalismo¹⁸ y cómo

¹⁸ Entendemos como multiculturalismo al reconocimiento de la existencia de diversas culturas en un mismo territorio. Situación que si bien no es nueva, adquirió en los últimos años una mayor atención desde los estudios académicos, debido en parte a los procesos de emigración e inmigración producidos en el mundo en las últimas décadas.

ellas son significadas socialmente a través de los distintos procesos educacionales, adquiere una particularidad que nos marca el proceso de colonización europea.

La presencia del otro que “nos descubre”, nos “da” entidad real sólo cuando toma conocimiento de nuestra existencia y se erige, como único modelo de desarrollo sociocultural y económico posible, deseable y legítimo.

En el caso argentino sumamos el proceso inmigratorio europeo de fin de siglo XIX, que cristaliza en el discurso hegemónico una representación social de la Argentina como “crisol de razas”, que es integrada a nuestro sentido común ocultando la existencia de procesos discriminadores y estigmatizadores presentes en los distintos momentos de nuestra historia.

En las últimas décadas del siglo XX vivimos la implementación de políticas neoliberales que implicaron entre otras cosas: el aumento de la población en condición de pobreza, de la brecha entre los más pobres y los más ricos, del desempleo y la precarización laboral, la agudización de la violencia social y de los procesos de exclusión económica y social que se expresaron también en el aumento de migraciones internas, inmigraciones y emigraciones de grupos, sujetos sociales que buscaban un lugar para vivir/sobrevivir. **Estos procesos se expresaron conflictivamente en la escuela constituyendo una dimensión de lo que habitualmente escuchamos como la crisis de la educación, de la escuela.**

En esta dirección nos interesa problematizar la relación entre la diversidad sociocultural y la educación, pensando a la escuela como institución creada para transmitir la cultura hegemónica y formar a los sujetos en un único sentido universalizante, mandato que se enfrenta con la existencia de múltiples expresiones culturales locales y de grupos inmigrantes, que ponen en cuestionamiento su pretensión homogeneizadora y obturadora de la diversidad.

¿Cómo construir una escuela que integre culturas diversas, que recupere saberes y experiencias de distintas regiones, que no jerarquice ni subordine a ciertos grupos, que habilite recorridos particulares, que genere espacios de expresión y comunicación efectiva entre sus miembros?

Preguntarnos por los significados de la diversidad cultural nos exige hacer algunas consideraciones en torno a la cultura.

A partir de una caracterización muy general podemos decir que la cultura es un producto histórico y social y como tal hacemos referencia a un tiempo y un espacio, donde los sujetos, grupos sociales actúan y construyen un determinado modo de existencia. Distintos sectores,

clases o grupos conviven en una realidad pero de modos diferentes, y estas diferencias configuran procesos y productos culturales diversos. La perspectiva que adoptemos para analizar estos procesos y productos culturales condicionará también nuestros modos de actuar. Desde una perspectiva esquemática, el concepto cultura se diferencia del concepto de naturaleza a través de la identificación de la cultura como todo lo producido por la humanidad. Cuando el concepto de cultura se vincula con el poder y con cierta concepción de la sociedad, aparecen nuevos aspectos que atraviesan el abordaje de este problema.

Entendemos que las relaciones de poder se expresan sustancialmente en las relaciones de clases en las sociedades capitalistas, pero también se encuentran presentes en otros espacios sociales, y es importante desde el punto de vista teórico y político problematizar, también, las relaciones asimétricas que se dan entre etnias, géneros, culturas. En este sentido, cuando hablamos de la cultura en sociedades desiguales, con grupos dominantes y otros subordinados, aparecen nuevas cuestiones a considerar: los procesos de colonizaciones, de imposiciones culturales, de resistencias, de aquellas prácticas y sentidos descalificados o valorados positivamente, ya que se oponen o expresan la llamada "civilización".

De esta manera los conceptos de "diferencia" y "diversidad" están vinculados con una relación desigual en la posibilidad de ciertos grupos de apropiarse, elaborar y reproducir bienes económicos y simbólicos.

Entendemos a la cultura como un proceso social. En este contexto, las diferencias culturales son un producto construido históricamente de saberes y prácticas cruzadas por relaciones de poder y conflicto y, por lo tanto, por la existencia de relaciones de dominación/subordinación. Siguiendo a McLaren (1994) no las consideramos como fruto de un intercambio armónico entre grupos diversos culturalmente bajo una aparente homogeneidad cultural tal como puede ser planteada desde los discursos hegemónicos.

En este sentido, los procesos sociales de construcción de "lo diferente" como procesos sociales de significación, no son entendidos en términos individuales sino imbricado en procesos sociales, políticos, económicos históricamente situados.

Desde nuestro lugar como sujetos sociales e históricos, ubicados en cierto lugar en la estructura social, en el reparto de la riqueza, como educadores y/o alumnos podemos construir miradas distintas, diversas que permitan problematizar este aspecto de la realidad y cuestionar los significados que producimos y reproducimos en los espacios cotidianos de nuestra vida.

Este proceso iniciará la desnaturalización, como práctica transformadora, en palabras de Freire, que posibilita recuperar la diversidad. Diversidad que podemos oponer al concepto de homogeneización cultural, idea vinculada históricamente a la necesidad de

los grupos dominantes de constituir una cultura única, un único pensamiento, una única manera de entender la educación y que naturaliza la desigualdad social y cultural.

“El racismo no es solamente una cuestión de segregar negros u odiar judíos; el racismo debe ser referido a las formas de relaciones sociales y culturales que implican negación, discriminación, subordinación, compulsión y explotación de los otros en nombre de pretendidas posibilidades y disponibilidades, ya sean biológicas, sociales o culturales. Toda relación social que signifique cosificar a los otros, es decir negarles categoría de personas, de igual; toda relación que permita la inferiorización y uso de los otros es racismo” (Menéndez, cit. en Sinisi, 1999: 228).

En este sentido, el cine nos invita a mirar, escuchar y sentir diferentes experiencias que facilitan que repensemos nuestras propias prácticas y posturas. Sus imágenes nos dan la posibilidad de descubrir lo que les pasa a otros y lo que nos pasa, aunque solo puedan abarcar particulares fragmentos de una realidad. Mediante una película podemos pensar sobre nuestras experiencias escolares cotidianas, los vínculos establecidos con nuestros alumnos, los que ellos establecen entre sí, sobre las formas de habitar nuestro oficio de enseñantes.

En este caso les proponemos ver la película *Escritores de la libertad (Freedom Writers)* basada en el libro de Erin Gruwell que gira en torno al “maestro milagroso que inspira a sus estudiantes con métodos poco convencionales”. La película cuenta la historia real de la maestra Erin Gruwell cuyo primer trabajo como maestra en una peligrosa preparatoria de Los Ángeles (en la época de los disturbios raciales ocasionados por el incidente de Rodney King) la puso en contacto con jóvenes cínicos y agresivos que veían la escuela como una pausa fugaz entre sus guerras étnicas y vidas criminales.

Erin Gruwell es una profesora llena de ideales que escoge enseñar en Wilson para hacer un aporte a la sociedad y, en lugar de hallar un programa educativo basado en la igualdad de oportunidades, encuentra un clima de tensión racial, intolerancia, desesperanza y cultura de pandilleros en la que los chicos practican una conducta social de autosegregación como forma de supervivencia. Delimitan fronteras entre ellos, dividen el aula en diversos territorios y forman grupos separados y de espaldas a la profesora en un gesto de desafío y de unidad con el propio grupo.

La apertura de un particular espacio educativo genera un cambio en aquella situación y surge un grupo que les pro-

Ya desde el *Módulo 1. Pensar la educación en contextos de encierro. Primeras aproximaciones a un campo en tensión* se viene reflexionando acerca del carácter selectivo del sistema penal, tanto en términos socioculturales como económicos y étnicos.

Estas preguntas sostienen aquellas ya planteadas en el *Módulo 3. Sujetos educativos en contextos institucionales complejos*.

porciona apoyo y sentido de identidad. Unidos en un comienzo únicamente por su falta de futuro, el conjunto de jóvenes empieza a llamarse con orgullo “Escritores de la Libertad”.

La película muestra cómo la diversidad cultural lleva a los estudiantes a pensarse y sentirse enfrentados por el odio, el racismo, la indiferencia.

Para pensar

¿En qué se parecen los contextos socioculturales de los que provienen nuestros alumnos a los protagonistas de Escritores de la libertad? ¿Podríamos tomar como ejemplo la propuesta de Escritores de la libertad? ¿Qué expresiones culturales incluimos en nuestros espacios de enseñanza?

¿Qué lugar ocupamos o podemos ocupar como educadores en contextos de encierro como posibilitadores de ámbitos de aprendizaje que promuevan la multiculturalidad en un espacio donde conviven jóvenes portadores de realidades e historias diferentes?

¿Cómo promover mayores niveles de participación que permitan crecimientos en autonomía y capacidad de escucha entre los sujetos implicados en procesos de aprendizaje?

¿Cómo habilitar en ellos y en nosotros experiencias de pluralidad y diversidad?

¿Qué particularidades asumen estas cuestiones en los contextos de encierro?

1.4. Diversas concepciones sobre el multiculturalismo

Existen en nuestras sociedades concepciones acerca de la cultura del “otro” definidas desde un lugar de poder hegemónico. “Otro” que puede ser el indígena, inmigrante, gaucho, identificado con la barbarie, la ineducabilidad, el no reconocimiento y/o la descalificación de su cultura, y ubicado en un lugar subordinado a otras expresiones culturales que se erigen como modelo legítimo.

En este caso nos encontramos con concepciones que podemos asociar con el llamado multiculturalismo conservador. Esta postura acepta “la inferioridad cognitiva negra con respecto al blanco como una premisa general y genera [...] una forma de racionalización sobre por qué determinados grupos minoritarios tienen poder y por qué otros no”.

Defienden el proyecto de construir una cultura común “mediante la ilegitimación de las lenguas extranjeras y de los dialectos regionales y étnicos [...] y la destrucción de la educación bilingüe. [...] Es esencialmente monolingüe y las expectativas del logro educativo para todos los jóvenes se establecen desde el capital cultural de la clase media blanca. Si bien sostiene la igualdad cognitiva de todas las razas, “atribuyen a las minorías no exitosas el tener orígenes culturales limitados y el de carecer de unos fuertes valores familiares. [...] Se niega a tratar lo blanco como una forma de etnicidad y al hacerlo convierte lo blanco en una norma invisible por las que otras etnias son juzgadas [...]. El multiculturalismo conservador utiliza el concepto de diversidad para cubrir la ideología de asimilación que fundamenta su postura”. Desde esta perspectiva, los diferentes grupos étnicos antes de ser sumados a la cultura dominante deben adoptar “una visión consensual de la cultura y aprender a aceptar la esencialidad de las normas patriarcales euroamericanas del país anfitrión” (McLaren, 1997: 149-150).

A otras posiciones que confían en la capacidad educativa de los grupos subalternos de incorporarse al proceso civilizatorio, a partir centralmente de la educación, las asociamos al llamado multiculturalismo liberal, “desde el cual se afirma que existe una igualdad natural entre blancos, afroamericanos, latinos, asiáticos y otras razas [...]. Se basa en la similitud intelectual entre las razas, en su equivalencia cognitiva [...] que les permite competir de forma igualitaria en el mercado capitalista” (McLaren, 1997: 152). Sin embargo, desde el punto de vista liberal, la igualdad está ausente porque no se dan oportunidades sociales y educativas que permitan que todos compitan en forma igualitaria.

Estas visiones expresan formas diferentes de entender las diversidades culturales. En el primer caso la razón y la civilización son bienes que corresponden a una determinada manera de producción y de vida que es necesario sostener porque está demostrada su superioridad; es la expresión de máxima evolución a la que el hombre ha llegado. El matiz con la segunda posición es el de un reconocimiento formal de la diversidad cultural; la idea de que es una diferencia que puede ser “corregida”, superada en manos de la educación y/ o el mercado.

Ambas concepciones, con sus matices, tienen un efecto legitimador de las desigualdades existentes ya que responsabiliza, a través de distintas argumentaciones, a los mismos grupos y sujetos discriminados y oprimidos, por su situación en la sociedad.

Se evitan explicaciones estructurales que incorporen el problema del poder en el análisis de las diferencias culturales. Perspectiva ésta que desarrolla el llamado multiculturalismo crítico y de resistencia el cual “rechaza ver la cultura como no conflictiva, armoniosa y consensual [...]. No ve la diversidad en sí misma como una meta sino que

argumenta que la diversidad debe ser afirmada en una política de criticismo cultural y en un compromiso con la justicia social [...]. La diferencia siempre es producto de la historia, la cultura, el poder y la ideología” (McLaren, 1997).

El multiculturalismo crítico sostiene una agenda política de transformación y entiende las representaciones de la raza, el sexo, el género, como resultado de luchas sobre signos y significados, por lo que resulta central “transformar las relaciones institucionales, culturales y sociales en las que los significados son generados” (McLaren, 1997: 155).

1.5. Algunas cuestiones sobre los procesos discriminatorios. Estereotipos y estigmas

Desde la década de 1990, la aplicación de políticas neoliberales en nuestro país generó aumento del desempleo y de población en condiciones de pobreza y agudizó el proceso de concentración de la riqueza.¹⁹ Hubo también mayor presencia de poblaciones migrantes, especialmente de países limítrofes que agudizaron los procesos discriminatorios preexistentes. En este nuevo contexto de fin de siglo podemos ver ciertas continuidades con las formas previas en el tratamiento de estos inmigrantes: “Tradicionalmente el inmigrante limítrofe se ha insertado en los sectores más desfavorecidos del mercado laboral, cubriendo la demanda de trabajos duros, peligrosos o poco saludables, los que los europeos llaman “empleos 3D”: demanding, dangerous, dirty (difíciles, peligrosos y sucios). Pero en la actualidad, esa mano de obra que durante años fue considerada como supletoria o adicional compite por puestos de trabajo que antes eran rechazados, pero que ahora se han convertido en “atractivos” para los nativos. Frente a estas circunstancias es posible observar que la cuestión inmigratoria ha pasado a ocupar un lugar de privilegio dentro del conflicto social. Amplios sectores de la población perciben a los inmigrantes de los países limítrofes como responsables directos de la desocupación y, ocasionalmente de males que acechan a la sociedad: en materia de salud, epidemia de cólera; de inseguridad, ocupación de casas. Manifestaciones irresponsables de funcionarios contribuyen a sostener y desarrollar esta visión negativa de los inmigrantes.

¹⁹ Tomando como referencia el Coeficiente de Gini que tiene un rango de variación entre 0 (ingresos distribuidos igualitariamente) y 1 (concentración extrema), durante la década de 1980 la desigualdades de los ingresos fueron menores en el Este Asiático (0,32) que en África ((0,44) y en América Latina (0,49). En la Argentina, el indicador de equidad que relaciona los ingresos del 40 % más bajo con el 10 % de la población con los ingresos más altos pasa de 0,53 en 1977 a 0,48 en 1983 y a 0,28 en 1989 traduciendo el importante proceso de concentración de ingresos en detrimento de los más pobres (Salama y Valier, 1996: 39).

Estos inmigrantes son víctimas “de una situación contradictoria. Por un lado constituyen un sector laboral fácilmente sometido a la sobreexplotación, lo que contribuye a la baja de los salarios y, por el otro, son víctimas de la segregación social, la marginalidad, la xenofobia y todo tipo de abusos por parte del Estado y de los empleadores. Este tipo de inmigración es el que carga las culpas, propias, ajenas e inventadas, para disfrazar deficiencias sociales en donde los responsables no son precisamente ellos” (Oteiza, Novick y Aruj, 2000).

Así, se hace depender el éxito o fracaso de los sujetos en la sociedad exclusivamente de los individuos, entendiéndolos como seres libres para actuar según su conveniencia.

Resulta necesario a partir de este contexto analizar los procesos discriminatorios vividos durante la década de 1990. La presencia de migrantes de países limítrofes en un contexto de desempleo y precarización laboral, crisis de la educación, deficientes servicios de salud, producto en parte de las políticas de ajuste existentes en la región agravó las conductas xenófobas de la población. Estos procesos podemos identificarlos a través del empleo de estereotipos, estigmas, prejuicios con los cuales caracterizamos al otro, migrante latino, pobre, negro o nativo.

El estereotipo simplifica, generaliza; abstrae ciertos rasgos presentes en algunos sujetos y los hipergeneraliza a todo el grupo con un efecto homogeneizador y obstaculizador de la diversidad (Perrot y Preiswerk, cit. en Sinisi, 1999). Mientras que el estigma es, según Goffman (2001), un atributo altamente desacreditador construido con relación a determinados estereotipos y marcas de las cuales son supuestamente “portadores” algunos sujetos, como una marca “natural” y que significan posicionamientos desde quien los construye: la pertenencia al grupo de los “normales”.²⁰

Estas categorías junto con el prejuicio nos permiten movernos en nuestra vida cotidiana, naturalizando nuestras experiencias y afirmaciones sobre el mundo.

El prejuicio es una categoría del pensamiento cotidiano, que se basa en la experiencia y es ultrageneralizador. El prejuicio resulta útil para movernos en el mundo y clasificar a los otros rápidamente, sin necesidad de pensar en las excepciones ni en la complejidad de las personas y situaciones a las que nos enfrentamos.

²⁰ Algunas citas en el texto de Sinisi (1999) ilustran lo anteriormente dicho: “Los bolivianos son muy lentos, muy atrasados, no se puede esperar otra cosa de una cultura milenaria, atrasada [...] es natural que sean así... vienen con una pobreza cultural”; “Los coreanos son todos explotadores, sobre todo con los bolivianos, los hacen trabajar 18 horas por día”; “Estos pobres no son como los de antes, yo fui maestro de villa, antes los pobres luchaban por ascender, por tener una vida digna, respetaban la escuela. Ahora son narcotraficantes, asesinos, violadores”.

Resulta interesante pensar cómo algunos estereotipos y estigmas –en tanto aspectos que se destacan para construir al “otro”, para caracterizarlo– pueden ser interpelados para descubrir qué encubren y tratan de legitimar como “lo civilizado”.

Para pensar

Estos desarrollos pueden servirnos para abrir nuevos interrogantes sobre los espacios donde trabajamos.

¿Cuáles son los prejuicios que circulan en la cotidianeidad de las instituciones de encierro?

¿Ocurre de igual modo en los espacios comunes de las instituciones de encierro que en aquellos destinados a las actividades educativas?

¿En qué situaciones podemos ubicar actitudes discriminatorias en el ámbito escolar? ¿Cómo posicionarnos como educadores?

¿Qué actividades e iniciativas es posible proponer en vías de desnaturalizar y trabajar sobre los prejuicios existentes, creando espacios multiculturales y teniendo en cuenta las características de nuestros alumnos así como las nuestras?

1.6. Los “unos” y los “otros” en la escuela

Reconocemos que las escuelas –como una de las instituciones que transmite visiones del mundo consideradas legítimas en nuestra sociedad– no son instituciones neutrales, sino que están comprometidas en la producción de ciertas formas de inclusión y exclusión y legitiman ciertas diferencias culturales como parte de un objetivo más amplio de reproducción de la desigualdad social.

Estas instituciones, que fueron creadas con el propósito de formar al ciudadano que el nuevo orden moderno requería sobre la base de una cultura común, significaron, en muchos momentos históricos, la represión de aquellas expresiones culturales, prácticas, ideologías que entrasen en contradicción con los intereses, el lenguaje, la mirada del mundo de las clases dominantes.

En el origen del sistema educativo argentino, la Ley 1420 de 1884 aplicó un paradigma homogenizador, orientado hacia el logro de una integración obligada a la civilización representada por la escuela oficial, bajo una concepción positivista y evolucionista que establecía la necesidad de eliminar los aportes de la cultura popular y de los grupos étnicos tradicionales por considerarlos bárbaros, simples, ineducables. Sarmiento, en De

la educación popular (1849), dice refiriéndose a los esfuerzos que se deben hacer para educar completamente a las generaciones próximas: “¿Qué porvenir aguarda a México, el Perú, Bolivia y otros estados sudamericanos que tienen aún vivas en sus entrañas como no digerido alimento, las razas salvajes o bárbaras indígenas que absorbió la colonización, y que conservan obstinadamente sus tradiciones de los bosques, su odio a la civilización, sus idiomas primitivos, y sus hábitos de indolencia y de repugnancia desdeñosa contra el vestido, el aseo, las comodidades y los usos de la vida civilizada? ¿Cuántos años, sino siglos para levantar aquellos espíritus degradados, a la altura de hombres cultos, y dotados del sentimiento de su propia dignidad?” (cit. en Ibarra, 1985).

Es un discurso que coloca en la existencia de “los otros” lo que hay que destruir, impedir que subsista, porque condiciona de una forma absoluta la consecución del proyecto que interesa defender. Proyecto que se suele justificar en nombre del progreso, de la modernidad, de la civilización.

Sabemos que el espacio escolar es un espacio conflictivo en el que están presentes los intereses y expresiones de distintos sectores e históricamente estas relaciones y estas presencias fueron cambiando y continúan hoy tensionando el mandato homogeneizador de la escuela.

2. La educación entre paradigmas y representaciones. Algunas notas sobre una experiencia de capacitación docente

Durante los años 2005, 2006 y 2007, el Programa Nacional de Educación en Contextos de Encierro, en articulación con el Programa Nacional por los Derechos de la Niñez y la Adolescencia, desarrolló trayectos de capacitación específica con la temática de “La educación de adolescentes y jóvenes con causas judiciales desde una perspectiva de los Derechos Humanos” en distintas provincias de nuestro país. Estos combinaban exposiciones teórico-conceptuales con espacios de trabajo en taller, los cuales apuntaban a promover la reflexión crítica sobre las prácticas cotidianas de los educadores y otros actores que se desempeñan en instituciones que alojan a jóvenes acusados por la presunta infracción a la ley.

Los trayectos contemplaban varios módulos que a su vez incluían diferentes contenidos temáticos. Entre ellos se destaca la revisión de los paradigmas sobre la Infancia y la Adolescencia, asociados a las representaciones sociales que circulan sobre los jóvenes en nuestro contexto social.

Puntualmente para este último eje, el taller propone una consigna que invita a los participantes a la confección de un collage hecho de materialidades gráficas diversas (recorte de revistas, imágenes, palabras, dibujos), a través del cual se expresen todas aquellas cuestiones que asocian –del modo más espontáneo posible– a “jóvenes vulnerables o marginales”.

Suele suceder que la expresión gráfica permite que emerjan significaciones habitualmente naturalizadas y entonces invisibilizadas, pero no por eso menos constitutivas de nuestras prácticas cotidianas. De alguna manera, las imágenes y dibujos, así como las palabras sueltas, revelan luego, al compartir de manera colectiva las producciones de los distintos grupos, la variedad de significaciones y el encuentro con nuevos sentidos. Sabemos que todo material pictórico “oculta” muchísimas significaciones, y es imposible remitir una imagen a un único sentido. Todo esto ha permitido importantes procesos de análisis crítico de las propias representaciones y las prácticas que ellas sostienen, desde una implicación personal y colectiva con la tarea.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, Andrea (1992): “Los maestros y su historia, apuntes para la reflexión”, *Revista Argentina de Educación*, n° 18.
- Auyero Javier (2001): “Introducción. Claves para pensar la marginación”, en Loïc Wacquant, *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*, Buenos Aires, Manantial.
- Banco Mundial (1986): *El financiamiento de la educación en países en desarrollo. Opciones de políticas*, Washington.
- (1996): *Prioridades y estrategias para la educación*, Washington.
- Barbieri, Mirta (1989): “El fenómeno de la pobreza urbana”, documento interno, División Educación de Adultos, Departamento de Educación, UNLU (mimeo).
- Blaug, M. (1996): “¿Dónde estamos actualmente en economía de la educación?”, en Esteve Oroval Planas, *Economía de la educación*, Barcelona, Ariel.
- Coraggio, J. L. y Rosa María Torres (1997): *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Danani, C. (1996): *Algunas precisiones sobre la política social como campo de estudio y la noción de población-objeto en políticas sociales. Contribución al debate teórico metodológico*, Buenos Aires CEA/CBC.
- Durkheim, E. (1991): “La educación, su naturaleza y su papel”, en P. Natorp y otros, *Teoría de la educación y sociedad (selección de textos)*, Buenos Aires, CEAL.
- Elías, N. (1983): *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, Buenos Aires, FCE.
- Ezcurra, A. (1998): *Qué es el neoliberalismo*, Buenos Aires, Lugar Editorial.
- Finkel, S. (1990): “Crisis de acumulación y respuesta educativa de la ‘Nueva Derecha’”, *RAE*, a. VIII, n°14.
- Gimeno Sacristán, José (comp.) (2008): *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata.
- Goffman, E. (2001): *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Ibarra, Carolina (1985): *Doce textos argentinos sobre educación*, México, El Caballito.
- Jodelet, D. (1986): “La representación social: fenómenos, conceptos y teoría”, en S. Moscovici, *Psicología social II*, Barcelona, Paidós.

- Kaplan, Carina (1997): *La inteligencia escolarizada*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (2005): “Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades?”, en S. Llomovatte y C. Kaplan, *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*, Buenos Aires, Noveduc.
- (2008): *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*, Buenos Aires, Colihue.
- Lewis, O. (1959): *Antropología de la pobreza. Cinco familias*, México, FCE.
- McLaren, Peter (1994): *Hacia una pedagogía crítica de la formación de la identidad posmoderna*, Paraná, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- (1997): *Pedagogía crítica y cultura depredadora*, Madrid, Paidós.
- (1998): “La postmodernidad y la muerte de la política: un indulto brasileño”, en Henry Giroux y Peter McLaren, *Sociedad cultura y educación*, Madrid, Miño y Dávila.
- Misle, Oscar y Fernando Pereira (s/f): “Hacia un nuevo paradigma en la educación infantil y juvenil para la prevención y tratamiento del abuso sexual”. Disponible en http://www.iin.oea.org/Cursos_a_distancia/explotacion_sexual/Lectura3.NuevoParadigma.pdf [Consultado el 10/9/2009].
- Moscovici, S. (1986): *Psicología social II*, Barcelona, Paidós.
- Oteiza, Enrique; Susana Novick y Roberto Aruj (2000): *Inmigración y discriminación. Políticas y discursos*, Buenos Aires, Trama/Prometeo.
- Paoli, Antonio (1984): *La lingüística en Gramsci. Teoría de la comunicación política*, México, Premia.
- Puiggrós, A. (1990): *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna.
- Rancière, J. (2003) *El maestro ignorante*, Barcelona, Laertes.
- Rodríguez, Carlos (2009): “Un informe para que la prensa informe mejor”, *Página 12*, 18 de agosto.
- Salama, Pierre y Jacques Valier (1996): *Neoliberalismo, pobreza y desigualdades en el Tercer Mundo*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Segré, M.; L. Tanguy y M. F. Lortie (1980): “Una nueva ideología de la educación”, en G. Labarca, *Economía política de la educación*, México, Nueva Imagen.
- Sinisi, L. (1999): “La relación nosotros otros en espacios escolares ‘multiculturales’. Estigma, estereotipo y racialización”, en A. Thisted, M. R. Neufeld (comps.), *De eso no se habla*, Buenos Aires, Eudeba.
- Solana Ruiz, José Luis (1996): “Pilar Monreal. Antropología y pobreza urbana”, reseña, *Gazeta de Antropología*, n° 12. Disponible en http://www.ugr.es/~pwlac/G12_13Recensiones.html [Consultado el 1/9/2009].

- Sotelo, Adrián (2005): “Dependencia y sistema mundial: ¿convergencia o divergencia? Contribución al debate sobre la teoría marxista de la dependencia en el siglo XXI”. Disponible en <http://www.redem.buap.mx/pdf/adrian/adrian28.pdf> [Consultado el 10/8/2009].
- Tamarit, J. (1990): “El dilema de la educación popular: entre la utopía y la resignación”, *Revista Argentina de Educación*, n° 13.
- (1997): *Escuela y representación social*, Cuaderno de Investigación, Universidad Nacional de Luján.
- (2004): “Conocimiento y educación”, en *La Escuela como territorio de intervención política*, Buenos Aires, CTERA.
- VV.AA. (2001): *Historia Universal*, fascículos 44 a 49, Departamento de Historia, Colegio Nacional de Buenos Aires, UBA / Página 12.



CAPÍTULO 4. Prácticas docentes y desafíos teórico-metodológicos

Las experiencias no se trasplantan, sino que se reinventan.

(Freire, 2000: 17)

En este capítulo desarrollaremos distintos aspectos vinculados con la práctica en el aula, la que lleva implícita una **concepción teórica o preteórica de la sociedad**, de la **escuela**, de los **estudiantes**, del **conocimiento** y del **cómo aprendemos**.

En función de esto comenzaremos haciendo referencia a la discusión metodológica que es también una discusión teórica y política. El cómo enseñar no podemos desvincularlo de qué enseñar y el para qué enseñar, por lo tanto continuaremos con reflexiones sobre el currículum y selección curricular.

Luego presentaremos resultados de una investigación realizada en escuelas medias de adultos donde se articulan las problemáticas trabajadas a lo largo del módulo, y se da cuenta de las posibilidades de intervención que tienen docentes y directivos a partir de diferentes perspectivas o posicionamientos. El recorrido que proponemos es el siguiente:

- Conceptos y debates en torno al currículum escolar. La selección curricular como espacio de disputa de significaciones.
- Cómo enseñar como desafío político-pedagógico.
- Los educadores y los textos.
- Orientaciones político-pedagógicas de prácticas docentes: aportes desde la educación media de adultos.

1. Conceptos y debates en torno al currículum escolar. La selección curricular como espacio de disputa de significaciones

Como educadores/as estamos indefectiblemente comprometidos/as en una lucha sobre significados [...] en esta sociedad [...] como en todas, solamente ciertos significados son considerados ‘legítimos’, sólo ciertas formas de comprender el mundo terminan por volverse conocimiento oficial.

(Apple, 1997: 29).

Este epígrafe debe ser completado con la idea de que estos significados “serán cuestionados, resistidos, y algunas veces transformados”, pero esto no implica negar la desigualdad que existe en la difusión de los significados defendidos por grupos dominantes y las posibilidades de circular que tienen las significaciones alternativas.

Hablar de las significaciones que transmite el currículum oficial exige precisar el concepto de currículum. Una de las definiciones más tradicionales de currículo lo entiende como programa o plan de estudio, estructurado en torno a objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación. Planificar el currículo en cualquier nivel (desde el oficial hasta el semanal de los educadores) implica diseñar un proyecto educativo y cultural público, que puede ser evaluado. Implica también “pensar, valorar y tomar decisiones que valgan la pena, entre otras cosas, sobre situaciones cotidianas, sobre acontecimientos imprevisibles” (Salinas, 1994: 137).

De esta manera, “planificar es reflexionar, debatir, y tomar decisiones fundamentadas sobre lo que la escuelas enseñan, reflexionar, en suma, sobre el contenido cultural y social –y no exclusivamente académico– del currículo, de nuestro trabajo y de la propia escuela”. (Salinas, 1994: 138).

Con esta perspectiva se incorporan distintos aspectos que complejizan el abordaje de la problemática curricular, no reduciéndola a una organización de contenidos.

La discusión sobre las características de este currículum podemos encontrarla, más organizadamente pensada, desde principios del siglo XX.

1.1. Las teorías sobre el currículum

El currículum²¹ aparece como objeto de investigación en la década de 1920 en los Estados Unidos en un contexto de industrialización, inmigración y expansión de la escolarización. El estudio sobre el currículum intenta responder la siguiente pregunta: ¿qué conocimiento debe ser enseñando? Esto evidencia que el currículum es ya resultado de una selección y por otro lado se asocia a otra pregunta “¿qué es lo que ellos/ellas deben ser o en qué deben transformarse?” (Da Silva, 2001: 17).

Es necesario reconocer que seleccionar es una operación de poder, destacar algo, relegar otros contenidos evidencia que el currículo es un territorio de disputa. Al abordar las dos perspectivas centrales sobre el currículum, las teorías tradicionales y las teorías críticas del currículum, se evidencia cómo el tratamiento a la cuestión del poder es un rasgo central que las diferencia. Las primeras se presentan como neutras, desinteresadas, científicas. Suelen centrarse en el cómo y no en el qué, ya que el saber no se cuestiona. Las críticas, por el contrario, reconocen estar implicadas en relaciones de poder y por lo tanto se oponen a la idea de neutralidad de la escuela y del conocimiento.

A principios de siglo veinte se estaban definiendo los objetivos de la educación y se preguntaba ¿Cuáles deben ser los fines de la educación, adaptar los niños a la sociedad tal como existe o prepararlos para transformarla? ¿Prepararlos para el trabajo industrial querido o para la democracia? (Da Silva, 2001).

Bobbit con su libro *The Curriculum* (1918) lo respondió afirmando que la finalidad última de la escolarización de masas es la preparación para la vida laboral adulta. Por eso se afirma que las teorías tradicionales del currículum son de aceptación, de ajuste, de adaptación al orden vigente. En su propuesta la escuela debía funcionar según el modelo de organización propuesto por Frederick Taylor.

Un poco antes que Bobbit, en 1902, John Dewey, preocupado más por la construcción de la democracia liberal, 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.

Sin embargo, la orientación dada por Bobbit al currículum fue la que se impuso. Esta concepción, dominante en la literatura estadounidense, fue consolidada con los aportes de Tyler quien, en 1949, instaló un paradigma centrado en la organización y desarrollo

²¹ “La palabra viene del latín *curriculum*, pista de carrera, podemos decir que al final de esa carrera que es el currículum, terminamos por convertirnos en lo que somos” (Da Silva, 2001: 17).

del currículum que fue dominante por más de cuatro décadas en EE.UU. y en varios países que sufrieron su influencia.

Estos dos enfoques se enfrentaban al currículum clásico humanista que había sido dominante en la educación secundaria, cuyo objetivo era “introducir a los estudiantes en el repertorio de la grandes obras literarias y artísticas de la herencia griega y latina, incluido el dominio de las respectivas lenguas clásicas” (Da Silva, 2001: 31).²²

Tal como lo planteamos en el capítulo 1 sobre los enfoques críticos sobre la relación educación-sociedad, aquí se sostiene que la escuela colabora en la formación de aptitudes, habilidades, disposiciones, legitimando el arbitrario cultural dominante como “la cultura” e inculcando ideología a través del currículum, procesos que evitaban el cuestionamiento del orden social y económico existente.

Desde esta perspectiva se comienzan a cuestionar las visiones clásicas del currículum: ya no es posible entenderlo como un conocimiento objetivo, científico, neutral, sino por el contrario como expresión de la cultura de la clase dominante.

Las **teorías críticas** entienden que **el currículum es una construcción social**. A través de ciertos procesos históricos se fue consolidando una forma dividida en materias, disciplinas, que se enseña en tiempos establecidos, organizados jerárquicamente. Y resultado de esta construcción social es que ciertos contenidos están y otros no. Por eso la pregunta no es “qué conocimiento es válido” sino qué conocimiento “se considera válido” en cierto momento histórico, caracterizado por ciertas relaciones de poder económico, social y cultural.

En el espacio escolar nos encontramos con el currículum prescripto que expresa un posicionamiento sobre lo que es legítimo enseñar en la escuela y lo que no. La discusión sobre el conocimiento nos exige una primera toma de posición acerca de cómo lo entendemos.

²² Estos enfoques fueron seriamente enfrentados por los planteos de las teorías críticas avanzado ya el siglo XX. En la década de 1960 los movimientos de independencia de colonias europeas, las protestas estudiantiles en Europa, las manifestaciones contra la guerra de Vietnam y los movimientos de los derechos civiles en Estados Unidos, los movimientos feministas y de liberación sexual, los movimientos guerrilleros en América Latina, imprimieron una dinámica de transformación y crítica frente a lo establecido. Estos cuestionamientos también se expresaron en el campo curricular donde se comienza por impugnar los presupuestos del orden social y educativo existente. Las teorías que surgen de estos procesos son teorías de desconfianza, de cuestionamiento y transformación radical (Da Silva, 2001). Discuten el ordenamiento social vigente que genera injusticia y desigualdad y se preguntan sobre cómo la escuela colabora con la reproducción del sistema capitalista. Distintos autores –Freire en América Latina; Althusser, Bourdieu, Passeron y; Baudelot Establet en Francia; Bowles y Gintis en Estados Unidos; Bernstein y Young en Inglaterra, entre otros– estudian cómo las escuelas responden a las necesidades del sistema capitalista.

¿Es el conocimiento un reflejo de la realidad o resultado de una construcción social?, ¿Expresa La verdad? ¿Es objetivo, neutral, no “contaminado” por atravesamientos ideológicos? O, por el contrario, ¿es perspectivo, histórico, con supuestos, atravesado por relaciones de poder presentes en la sociedad? Todas estas preguntas se multiplican y enriquecen cuando se piensa en el contexto específico.

¿Qué realidad refleja el conocimiento que se expresa en el currículum? ¿Da cuenta el currículum de la complejidad de una realidad que ya no puede negar que las cárceles y quienes se encuentran allí encerrados son una parte constitutiva de la sociedad que también se encuentra extramuros?

1.2. Conocimiento cotidiano, conocimiento científico: su interrelación en el espacio escolar

En la escuela no existe solo el currículum prescripto, sino que está presente también el conocimiento cotidiano, sentido común, que se nutre centralmente de la experiencia (Tamarit, 2004).²³ Ambos se presentan como un todo indiferenciado, siendo habitual que la opinión de los maestros se presente fusionada con el “conocimiento científico” a transmitir. Además, los estudiantes ponen en circulación, en sus interacciones cotidianas, visiones del mundo, saberes prácticos fusionados con conocimiento científico, los cuales van configurando formas particulares de existencia de las instituciones.

La experiencia que vivimos cotidianamente es la fuente principal del saber cotidiano, que también incorpora elementos de saber científico, fragmentado y desarticulado, del saber filosófico y religioso. Incluye un conjunto heterogéneo de contenidos de diversa complejidad entre los cuales está el lenguaje. Es un conocimiento que entiende que las cosas “son como se las está viendo” y suele quedarse en el nivel de las apariencias, sin percibir que todo proceso de conocimiento es una construcción realizada por sujetos sociales y está mediatizada por un lenguaje que nos “obliga” a pensar la realidad desde sus categorías (Le Botterf, 1979). “Son verdades evidentes que el sol sale, que los hombres mueren, que existe un Dios, que existen patrones y siervos [...] en el plano del saber cotidiano estas verdades son evidentes y no son puestas en duda” (Heller, 1977, cit. en Tamarit, 2004: 144). Este conocimiento suele analizar los problemas desde una perspectiva individual y sin vincularlos con dimensiones sociales, estructurales. Es esencialmente útil

²³ Ya hicimos referencias a este concepto en el apartado sobre representaciones sociales, ahora agregaremos vinculaciones de esta categoría con las prácticas pedagógicas.

ya que permite intervenir rápidamente en la vida cotidiana y adaptarse a las situaciones que surgen. Pero, debido a sus características, suele dificultar la comprensión profunda de los problemas y obstaculiza la acción sobre las causas estructurales de los mismos. Debido a esto tiene un efecto social y político conservador, en tanto naturaliza y legitima el ordenamiento social vigente.

Este conocimiento no se opone al conocimiento científico ya que toda ciencia está implicada en el contexto sociocultural y económico en que surge y además todos los científicos, son primero sujetos sociales, con representaciones del mundo, esquemas valorativos y de acción que les permiten sostener qué es bueno y deseable y qué debe ser modificado. Estos aspectos orientan sus elecciones cotidianas y científicas.

El conocimiento científico no es un campo homogéneo, sino que, tal como vimos en los anteriores capítulos, podemos encontrar diferentes enfoques científicos, distintos paradigmas que analizan la relación escuela-sociedad, el Estado, la pobreza, que responden a enfoques teóricos-políticos diferentes. Por lo tanto más que hablar de “la ciencia” o “el conocimiento científico”, resulta más apropiado referirnos a enfoques científicos que responden a distintas perspectivas o paradigmas.

En este apartado nos interesa caracterizar el conocimiento científico crítico debido a su potencial carácter transformador de situaciones de desigualdad social.

Una mirada crítica sobre el conocimiento busca comprender las estructuras de los procesos, sus regularidades y para eso toma a la experiencia, a la práctica cotidiana, a las evidencias que nos rodean como objetos de reflexión y análisis (Le Botterf, 1979), fundado en el análisis histórico y en la identificación de relaciones de poder presentes en la realidad. Plantea una relación dialéctica entre la práctica y la teoría ya que la acción sobre el mundo permite conocer y la reflexión sobre lo que se está haciendo permite volver a la acción con comprensiones más profundas sobre los procesos.

Se reconoce que ninguna práctica es ajena a posicionamientos teóricos o preteóricos sobre el mundo, ya que en todo “hacer” siempre se encuentra implicado un “pensar” más o menos sistemático. Esto permite evitar el dogmatismo, ya que actúa tomando como referencia la teoría y la realidad entendidas ambas como resultado de un proceso sociohistórico. Aquí se permite poner en duda el conocimiento recibido y busca analizar las múltiples dimensiones de los problemas a abordar.

La perspectiva sociohistórica que se desarrolla incorpora las relaciones de poder existentes en las sociedades capitalistas y genera condiciones para desarticular perspectivas naturalizadoras de lo social. De esta manera colabora con la generación de propuestas transformadoras de lo existente.

Reconocemos, sin embargo, que la sistematización y reflexión de la práctica es como el búho de Minerva, que despliega sus alas al anochecer. Esta metáfora de Hegel, alude a que “la teoría y la filosofía, simbolizadas en el búho de Minerva, siempre llegan tarde, solo se constituyen como conocimiento una vez que la vida real de las sociedades produjo los acontecimientos y las circunstancias que motivan la reflexión del teórico y del filósofo [...] pero como creadora de utopías que presiona incesantemente sobre la frontera de lo posible la teoría puede anticiparse a los hechos históricos y ser ella misma el precipitante ideal de los mismos”. (Borón, 2000: 8).

La preocupación por aportar en la construcción de una práctica docente crítica nos plantea la necesidad de indagar el lugar que tiene la teoría en la formación y práctica de los docentes.

Salinas (1997) reconoce la existencia de tres tipos de conocimiento interrelacionados que el docente usa en su práctica: el conocimiento experiencial, el intuitivo, el teórico organizado. Destaca que en muchas ocasiones el profesor utiliza predominantemente el experiencial y de sentido común y que suele desplazar total o parcialmente el saber teórico organizado. Esta situación produce que “el profesor haga cosas por la sencilla razón de que funcionan en el aula, aunque carezcan de justificación que vaya más allá del hecho de que funcionen. Y ello es posible cuando forma parte del pensamiento del profesor que la teoría es un dominio externo a la realidad de su aula y que su función no es explicar o hacernos comprender y pensar, sino darnos reglas para actuar y si hay tales reglas, la teoría no es útil” (Salinas, 1997: 155).

Esta representación dominante en el ambiente docente sobre la teoría expresa la existencia de procesos de proletarización que requerirían condiciones materiales y simbólicas para revertirlas. Para esto es necesario “reestructurar o redefinir la jornada laboral” para generar espacios de intercambio y estudio en conjunto y de “redefinir la relación del profesorado con el conocimiento” (Martínez Bonafé, 1994: 185) que permita discutir la demanda dominante por destrezas técnicas, superar la racionalidad instrumental y como avance hacia un proyecto que permita construir el componente ideológico crítico en el conjunto de los profesores. La posibilidad de “tomar el currículum como problema” (Martínez Bonafé, 1994: 183) en los espacio de formación de profesores implica generar preguntas y respuestas en un contexto particular donde los educadores profundicen la discusión sobre lo que hacen y para qué lo hacen.

¿Existen espacios de discusión para la problematización del currículum en nuestras instituciones?

¿Qué enseñamos, para quién, cómo lo hacemos? Seguramente son preguntas que solo pueden empezar a responderse de manera colectiva, pensando con otros.

Para pensar

Les proponemos reflexionar junto a sus colegas.

- a) Revisar colectivamente las planificaciones realizadas destacando los temas que se abordan y los materiales que se utilizan en clase. ¿Desde qué perspectiva abordan los problemas? ¿Sobre qué aspectos hacen énfasis? ¿Es posible pensarlo de otra manera?
 - b) Si consideramos que el currículum incluye lo que se enseña como lo que se omite, lo que se deja de lado, en general en el currículum no suelen aparecer algunas problemáticas, como la historia del movimiento obrero, los movimientos indígenas, la historia de los países latinoamericanos, sus reivindicaciones, sus versiones de la historia, los movimientos feministas en el mundo, sus reivindicaciones, sus puntos de vista sobre la sociedad, la situación de las cárceles (características de la población, derechos conculcados, etc.) ¿Qué otros temas se podrían agregar?
-

Desde las teorías tradicionales del currículum que responden a la perspectiva dominante tratada al inicio del módulo, la escuela enseña el saber elaborado, científico, universalmente válido. Sin embargo, la perspectiva crítica se enfrenta a esta visión dominante sobre el conocimiento escolar, porque no pone en cuestionamiento quién/es tienen la capacidad de definir lo qué es válido o no en la sociedad y lo que debe ser enseñado en las escuelas. Desde la teoría crítica se utiliza el concepto de tradición selectiva en tanto proceso de construcción de hegemonía, entendida como “la tradición”, “dentro de los términos de una cultura dominante efectiva, se da siempre “la tradición”. El punto es la selectividad, poner énfasis en determinados aspectos: áreas del pasado y del presente, mientras se desestiman y se excluyen otras” (Williams, cit. en Apple, 1986: 17).

Problematizar las formas del currículo que se encuentran en las escuelas para descubrir su perspectiva ideológica latente implica preguntarnos ¿de quién es el conocimiento?, ¿quién lo seleccionó?, ¿por qué se organizó y se enseñó de ese modo?, ¿por qué a este grupo particular? (Apple, 1986).

Esto implica posicionarse y por lo tanto oponerse a la idea de neutralidad de la práctica educativa y a la idea históricamente dominante que identifica a la escuela como un espacio políticamente “inocente” y al docente como transmisor de la “verdad”.

Las teorías críticas afirman que “el conocimiento es social en sí mismo”, la organización del conocimiento que vemos en el currículum escolar se creó mediante determinados procesos sociales, por unas determinadas personas, con unos determinados puntos de vista”. (Connell, 1999: 45). Esto implica que es necesario vincular el currículum con las características de la sociedad que lo produjo y lo sostiene, es decir con las relaciones de desigualdad, de clase, de género, de raza, existentes en cada momento histórico.

Desde una perspectiva crítica, si el currículum está situado en una sociedad segmentada y desigual, es muy probable que exprese en forma predominante las visiones de los grupos más poderosos y excluya o relegue las visiones de los grupos oprimidos.

Desde una perspectiva de la educación popular freiriana, preocupados por poner en circulación significaciones alternativas a las dominantes, nos podemos preguntar ¿cuál es nuestra comprensión del acto de conocer? ¿conocer para qué? ¿conocer con quiénes? ¿conocer en favor de qué? ¿conocer contra qué? ¿conocer a favor de quiénes? ¿conocer contra quiénes? ¿cómo conocer? (Torres, 1988: 60).

Tomar posición sobre estas preguntas permite que los educadores enseñen en forma competente los contenidos y saber, que al hacerlo, ayudan a desvelar el mundo de la opresión. No se puede hablar de las villas miserias, hablando de la “hinchazón” de las ciudades, sino que tenemos que dar cuenta del proceso que las produjo y las mantiene, de la reforma agraria, de aquellos que se oponen a ésta, de la injusticia de una sociedad que no las erradica (Freire, 1999).

Freire reconoce que la institución escuela fue creada como respuesta a los intereses de la burguesía y que por lo tanto va a responder, predominantemente a los intereses de los grupos que la crearon y la sostienen, sin embargo se distancia de aquellos que “exageraron en el reconocimiento del papel de la educación como reproductora de la ideología dominante” y reconoce que si bien los sujetos están condicionados por este sistema, no están totalmente determinados, y es posible contradecir la tarea reproductora de la educación: trabajar a favor de la desocultación, que “es un nadar contra la corriente”.

En esta relación entre escuela y sociedad, afirma que, “los conflictos sociales, el juego de intereses, las contradicciones que se dan en el cuerpo de la sociedad, se reflejan necesariamente en el espacio de la escuelas. Y no podía dejar de ser así. Las escuelas y la práctica educativa que se da en ellas no podrían estar inmunes a los que ocurre en las calles del mundo” (Freire, 1999: 114).

Podemos preguntarnos cómo vincular esta problemática con la tarea diaria de estudiar la realidad que nos rodea y la más lejana también; y entonces interrogar acerca de **qué** enseñamos, **cómo** lo enseñamos y **qué dejamos de enseñar** y **por qué**. En este sentido Apple ejemplifica “la tradición selectiva dicta que no enseñemos seriamente la historia del trabajo o de la mujer, o reinterpretará selectivamente esa historia, (y en consecuencia se olvidará pronto). Sin embargo enseñamos la historia militar y de la élite. Lo que enseña la economía está dominado por una perspectiva que surge de la Asociación Nacional de Fabricantes o su equivalente. Pero es difícil encontrar una información honesta sobre los países que han organizado ellos mismos unos principios sociales alternativos” (Apple, 1986: 18-19).

Para pensar

Podemos preguntarnos ¿qué información circula sobre lo que sucede en las instituciones de encierro, sobre para qué existen y quiénes las habitan? ¿Cómo en el currículum general aparecen o se excluyen los contenidos vinculados con la situación de niños, adolescentes y adultos pobres? ¿Qué explicaciones sobre la desigualdad pueblan las aulas y las “cabezas” de maestros y estudiantes? ¿Qué podemos/debemos hacer frente a eso?

Les proponemos dar respuesta a estas preguntas de forma individual y discutir las con sus colegas de trabajo, analizando **qué** enseñamos, **cómo** lo enseñamos y **qué dejamos de enseñar** y **por qué** de acuerdo al currículum.

1.3. Selección curricular y libros de texto

La selección curricular se expresa también en los libros de texto. En ellos se evidencia una selección de lo posible, una forma de la tradición selectiva (Williams, 1981) realizada por cierto grupo de personas (editoriales, especialistas), con cierta perspectiva sobre la realidad y las disciplinas y con ciertos intereses económicos.

En el proceso de construcción del currículum y de elaboración de los libros de textos también se expresan las contradicciones de la cultura dominante y su permanente negociación con los grupos menos poderosos que suele estar evidenciada en la incorporación de sus saberes y puntos de vista “bajo el paraguas” del discurso dominante. “En esencia, normalmente es poco lo que se deja fuera de los libros de texto [...] los temas progresistas, tal vez se mencionan, pero no se desarrollan en profundidad. Aquí la dominación

se mantiene en parte a través del compromiso y del proceso de simple mención” (Apple, 1996: 74-75).

Pero resulta necesario destacar también que los textos pueden tener múltiples lecturas. No se puede asegurar que lo que aparece en el texto es lo que se enseña, ni que lo que se enseña es lo que se aprende. Aquí aparecen los sujetos, estudiantes y educadores que mediatizan, transforman el material escrito que entra a las aulas. Los estudiantes llevan sus biografías personales, de clase, raza, religión, género a través de los cuales leen lo que se les propone. Existen tres maneras para reaccionar frente a un texto: dócil, negociadora y oposicional (Apple, 1996). En la lectura dócil, el lector acepta el sentido del mensaje, en la negociadora, puede discutir algún aspecto, pero acepta el marco general de interpretación que el autor propone. En la respuesta oposicional se rechaza la perspectiva que se propone, poniéndose el lado de los grupos con menos poder.

Esta gama de respuestas revela las posibilidades de acercamiento crítico a las propuestas de las editoriales. Muchos profesores emplean materiales conservadores para reflexionar y desarticular explicaciones que circulan socialmente e incorporar experiencias e investigaciones que brindan explicaciones alternativas a las dominantes. Esto implica revalorizar el poder de la gente para resistir y transformar lo existente.

Parte de este aporte de transformación puede ser iniciado con la generación de visiones conflictivas sobre la ciencia analizada históricamente y reconociendo el conflicto presente en su constitución y funcionamiento, sus compromisos con intereses económicos de distintas empresas que impulsan o frenan ciertas áreas de investigación. También propone analizar el papel de la mujer en la ciencia, el estudio comparativo de revoluciones, los movimientos obreros, los movimientos por los derechos legales y económicos de negros, indios mujeres y otros.

1.4. Currículum prescripto, currículum nulo, currículum oculto

El currículum se define no solo por lo que dice, explicita o indica —el currículum prescripto— sino también por lo que omite. El llamado currículum nulo revela un enfoque político e ideológico por omisión, se define su orientación por lo que no entra en él, lo que queda fuera de la realidad a abordar en las escuelas. Lo que se excluye tiene también efectos políticos en la enseñanza.

Es habitual no encontrar referencias a situaciones de conflicto social en el currículum ni en los libros de texto. La lógica que organiza las currículas hegemónicas es una lógica armnicista, que evade el conflicto, cualquiera que este sea. El conflicto se excluye y se

busca compulsivamente el consenso, se desconoce las desigualdades económicas, de poder, entre grupos, etnias, géneros, países. De esta manera se transmiten formas distorsionadas de lo real. En los casos en que aparece, se lo suele descalificar ya que “las imágenes de la sociedad que se transmiten como basada en un sistema básicamente cooperador, deriva, en gran parte de la asunción ideológica básica (quizá inconsciente) de que el conflicto y especialmente el conflicto social no es un rasgo esencial de la red de relaciones sociales a la que llamamos sociedad” (Apple, 1986: 124-125).

Para pensar

¿Encontramos en los contenidos para la enseñanza de adolescentes, jóvenes y adultos, referencias a la situación de sus pares privados de libertad?

Thelma Barreiro (1974) plantea que la enseñanza tradicional tiende a mostrar que “la realidad es algo ya hecho, y no un proceso en transformación. Ella solo debe describirse, clasificarse y nombrarse (de ahí la interminable lista con nombre de ríos, montañas, próceres) pero no ‘explicarse’, comprenderse a partir de reconstruir los procesos que produjeron el actual presente. Una realidad congelada: lo más importante fue hecho en el pasado, y por grandes hombres”.

También afirma que en este tipo de enseñanza predomina un énfasis en los detalles y de esta manera, los alumnos, pierden de vista la totalidad. La visión fragmentada de los temas y contenidos obstaculiza la visión del conjunto y de las relaciones entre los distintos procesos que se estudian: los niños son obligados a reproducir en mapas cada accidente geográfico, pero luego de 13 años de escuela no pueden, por ejemplo ubicar países como Zambia o Afganistán.

La realidad se presenta en compartimentos estancos, no hay interacción entre sus partes. Cada cosa está desconectada de la otra, los procesos históricos están desconectados de los económicos y de los movimientos filosóficos. El desarrollo de la ciencia no es influido por los movimientos políticos ni por las necesidades de grupos económicos.

En parte responde a esto la visión acumulativa del conocimiento, bancaria, de la que ya habló Freire: se aprende a yuxtaponer información, no a analizarla ni a relacionarla con otra. Aquí está claro que el modo de enseñar genera efectos políticos.

Podemos preguntarnos cómo la forma de tratar ciertos temas colaboran, muchas veces sin proponérselo conscientemente, con la estructuración de visiones del mundo acríicas, naturalizadoras, resignadas o indiferentes de los que sucede en la realidad.

Como se mencionó anteriormente, pensar las situaciones de conflicto social, huelgas, levantamientos, movilizaciones, también es pensar en estrategias que permitieron que en las sociedades se visibilicen problemas, se dé voz a los oprimidos y se avance en la construcción de mayor igualdad real.

El concepto de **currículum oculto** incluye todos los efectos de aprendizaje no intencionales que se dan como resultado de ciertos elementos presentes en el ambiente escolar. Excluye los aprendizajes explícitamente buscados (Da Silva, 1995). La idea de ocultamiento se refiere a los objetivos visibles del sistema educativo, en este sentido la idea de intención se refiere a las intenciones explicitadas ya que las intenciones ocultas suelen ser difíciles de delimitar.

Suele atribuirse al concepto de currículum oculto mayor poder que el explícito debido a su invisibilidad. Esto puede suceder por el hecho que la fuente de los aprendizajes suelen ser las prácticas en oposición a los mensajes explícitos. Pero es importante destacar que el currículum oculto no está constituido solo por prácticas, sino también por los mensajes de los libros, discursos escolares, visiones de los maestros.

¿De quién está oculto el currículum oculto? (Da Silva, 1995: 161) Por lo general está oculto para el estudiante, ya que hay una intención encubierta del sistema no conocida por él.

¿Cuáles son las fuentes del currículum oculto? Suelen identificarse los siguientes:

- a) Rituales y prácticas (como la formación de la fila antes de la entrada al aula o el izamiento de la bandera).
- b) Las relaciones jerárquicas y de poder presentes en el ambiente educacional.
- c) Reglas y procedimientos desde cómo vestirse y presentarse en la escuela hasta cómo sentarse en la silla o dirigirse al profesor.
- d) Características físicas del ambiente escolar como la distribución de los diversos espacios o la estructuración física de cada uno de estos espacios escolares (como el salón de clase).
- e) Características del agrupamiento humano: tantos niños, su homogeneidad, tantos adultos, etc.

También son consideradas fuentes los libros de textos, los mensajes implícitos en las intervenciones verbales del profesor, en los actos escolares, en las maneras de controlar el orden.

Con respecto a los **contenidos del currículum oculto**, en general se refieren a las actitudes, los resultados afectivos, la formación de la subjetividad, los valores, y también componentes cognitivos.

Los resultados educacionales que se consideran expresión de resultados del currículum oculto son: docilidad, obediencia, consumismo, autoritarismo, reproducción de relaciones de autoridad, poder, competencia, conformismo, racismo, sexismo, concepciones de sociedad, concepciones de conocimiento, preconceptos, prejuicios de varios tipos, normas y actitudes para funcionar en la sociedad desigual, injusta, y en un sistema laboral jerárquico y autoritario (Da Silva, 1995: 164).

Desde una práctica crítica y desocultadora, se intenta develar los procesos y contenidos presentes en el currículum oculto. Trabajar por hacer visible lo que aparece naturalizado en nuestra vida cotidiana inmediata y en el mundo que nos rodea. Para esto utilizamos la perspectiva histórica, social y económica en el análisis de los problemas, destacando la intervención de los hombres y las mujeres, de grupos, de sectores que construyeron este mundo tal como lo conocemos. Se busca así superar las explicaciones que aluden sólo a aspectos individuales de los problemas y relacionarlos con las condiciones estructurales, socioeconómicas en las cuales ellos están insertos. Este enfoque permite, por otro lado, profundizar el estudio de cada situación formulando preguntas que evidencian los efectos de hechos o procesos: ¿a quién le sirve que estas situaciones/problemas perduren? ¿qué intereses se afectan cuando queremos transformar esa realidad?

Se trata de estar atentos a nuestros discursos como docentes, a las explicaciones que utilizamos para comprender esta realidad y ver si esas explicaciones tienen o no un efecto legitimador de las situaciones de desigualdad existentes.

1.5. Currículum y justicia en educación

Los autores críticos tratados acuerdan en la necesidad de ver el currículum como producto de las relaciones sociales existentes. La escuela y el currículum no pueden separarse de sus articulaciones con las relaciones de clase, de género, de raza y con las relaciones entre naciones. Desde la preocupación por generar condiciones de justicia en el sistema social y educativo, Connell, R. (1999) afirma que los sistemas educativos occidentales tienen forma piramidal que expresa una distribución desigual del acceso a la educación. La posibilidad de llegar a los niveles más altos está condicionada por el origen social de la población. Esta situación afecta a todos: “si el sistema educativo trata injus-

tamente 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, 1999: 22). Incorpora el concepto de justicia curricular para analizar el currículum. Hablar de justicia implica preocuparse por quiénes acceden al bien social educación, cuánto y qué reciben de él.

Es habitual que los estudios sobre educación midan cuántos años de escolaridad posee la población, qué grupos finalizan la escolaridad obligatoria, cuáles llegan escasa y dificultosamente a la formación superior universitaria. Pero la pregunta sobre el qué reciben no suele incorporarse a esta discusión.

Por eso él propone analizar el currículum, el qué se enseña, desde una preocupación por la justicia. Toma tres principios para un diseño curricular “justo”:

1. Debe estar organizado a partir de los intereses de los menos favorecidos. Esto significa plantear los “temas económicos desde la situación de los pobres y no de los ricos. Establecer las cuestiones de género desde la posición de las mujeres. Plantear las relaciones raciales y las cuestiones territoriales desde la perspectiva de los indígenas” (Connell, 1999: 64)
2. Debe contemplar la participación y escolarización común. Se plantea la necesidad de construir democracias desde las escuelas. En una democracia (se supone), las decisiones se toman colectivamente y es necesario que todos los habitantes tengan los conocimientos y destrezas requeridos para poder participar activamente en las decisiones que involucran la vida de esa sociedad. Dentro de esos problemas podemos enumerar la guerra, el hambre, la pobreza, el problema del trabajo, de las cárceles, el desarrollo urbano, la protección del medio ambiente, la distintas formas de violencia, los derechos sociales, los contenidos de los medios de comunicación, el diseño de los sistemas educativos, entre otros temas centrales. Aquí se defiende un currículum común con prácticas de aprendizaje cooperativas y no competitivas para que todos se beneficien de este proceso colectivo.
3. El tercer criterio es la producción histórica de la igualdad. El currículum siempre está implicado en procesos de producción de igualdad (en mayor o menor grado). Esta preocupación debe atravesar la estructuración del currículum: el criterio de justicia curricular es construir estrategias educativas para producir igualdad en todo el conjunto de las relaciones sociales al que está unido el sistema educativo.

Este recorrido muestra cómo el currículum está comprometido en una lucha por los significados y podemos proponernos, como plantea Da Silva “descolonizar” el currículum. Desarrollar estrategias que incorporen al currículo perspectivas que desestructuren las visiones dominantes sobre lo social y promuevan la desestabilización del sentido común.

En esta tarea se puede trabajar por construir nuevos materiales que traten de reflejar las visiones de los que “no tienen voz” en la sociedad y también reflexionar sobre los existentes para que sean cuestionados y reelaborados. Recuperar las experiencias de los niños y jóvenes que contradigan lo que se afirma en los libros.

Si entendemos la escuela como aparato de hegemonía y por lo tanto de contrahegemonía, y el territorio del currículo como posible de ser disputado cotidianamente, esta perspectiva nos permite pensar en las posibilidades de construcción de un currículo no consensual (según Apple, 1986) o “descolonizador” (Da Silva, 1997) que implicaría desfetichizarlo, es decir demostrar su carácter construido, social, histórico.

Como educadores críticos, es necesario preguntarse, por ejemplo, acerca de los criterios de selección de ciertos contenidos y la exclusión de otros. Aquí aparece central nuestra concepción de la tarea docente y de cómo nos pensamos los educadores.

Freire habla de la dimensión ética de la práctica docente: entiende a los docentes como sujetos que deben posicionarse frente a lo que sucede en el mundo y deben oponerse a lo que consideran injusto. Sujetos que tienen la capacidad de legitimar –o no– ciertas categorías sobre la realidad, que intervienen en la delimitación de lo correcto e incorrecto, comunicando visiones del mundo al tiempo que enseñan su disciplina. En este sentido invita a pensar nuevas preguntas sobre nuestro trabajo cotidiano.

Estas preguntas requieren del poder, en relación a los docentes, como expresión de su autonomía: el poder para hacer y el poder para querer hacer (Martínez Bonafé, 1998).

En el primer caso (poder para hacer) se habla de la dimensión pedagógica técnica y pedagógica práctica de su trabajo; se requiere que los docentes tengan la capacidad para poder intervenir como sujetos reflexivos y críticos, con autonomía en la organización y control de trabajo y del currículum. Que puedan juzgar lo que se le propone desde el contexto jurídico político ya que el currículum no solo prescribe lo que tienen que aprender los estudiantes sino que también conduce el trabajo de los profesores.

Para pensar

En esta dirección, ¿qué actividades propondría para realizar con sus compañeros docentes?

Por la otra (el poder para querer hacer) se refiere a que los docentes desarrollen una conciencia colectiva que reconozca la importancia de esta intervención, de la participación crítica y comprometida con la transformación de lo establecido. Alude a una ideología emancipatoria que debería tener el colectivo de educadores para utilizar los espacios que existen en el sistema y trabajar para ampliarlos.

Para esto resulta central problematizar la práctica: preguntarnos continuamente acerca del por qué y el para qué de lo que hacemos, del sentido de nuestra intervención en el mundo, ya que, como dice Freire (1999), “el mundo no es, sino que está siendo y nosotros somos partícipes de ese hacer”.

2. El cómo enseñar como desafío político pedagógico

Recuperar el lugar de lo metodológico en la enseñanza supone revisar la particular relación forma-contenido. La categoría “construcción metodológica”, acuñada por Gloria Edelstein (1996), no apunta a una vertiente tecnicista en la didáctica, que busca un orden y una metodología basada en principios didácticos generales, un modelo único riguroso y lineal para la enseñanza y el aprendizaje.

La construcción metodológica, por el contrario, subraya el carácter relativo, singular y casuístico de las propuestas de intervención didáctica que los docentes elaboran en forma personal en tanto sujetos creativos, a los fines de la enseñanza. En esta construcción se articulan “la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos, las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan” (Edelstein, 1996: 85). Freire afirma que “El educador tiene que ser un inventor y un reinventor constante de todos aquellos medios y de todos aquellos caminos que faciliten más y más la problematización del objeto que ha de ser descubierto y finalmente aprehendido por los educandos” (Freire, 2000: 18).

El dominio por parte del docente de las estructuras sustantivas y sintácticas de la disciplina, junto con la necesidad de atender a los procesos cognitivos y metacognitivos de los alumnos en contextos particulares y diversos, deriva en un estilo de intervención.

Reflexionar colectivamente sobre cómo se piensa, cómo se llegó a determinada conclusión, qué aspectos se priorizaron y cuáles se descartaron en el razonamiento supone también una visión teórico-política sobre el conocimiento, la tarea pedagógica, de la función de la escuela, que se sintetizará en un particular estilo de intervención docente.

Sabemos que los procesos de conocimiento que los estudiantes desarrollan durante la enseñanza son importantes, pero también resulta necesario que el docente repare en los procesos de metacognición que estos desenvuelven. La metacognición permite al estudiante acceder al conocimiento de sus propios procesos cognitivos y regular su ejecución, es decir que implica una función de registro y control. Generar metacognición a través de las intervenciones didácticas supone que los estudiantes aprendan estrategias que les permitan controlar y mejorar sus propios procesos de aprendizaje.

En la situación de enseñanza, los docentes, además de contemplar las características de la disciplina que enseñan, tienen en cuenta los procesos de pensamiento que se movilizan en las situaciones de aprendizaje, y de esta manera, consideran la variedad de caminos posibles de recorrer para la comprensión de un objeto de conocimiento.

En su intervención, el docente debe atender en forma simultánea a la estructura de tareas académicas (articulación de contenido y método) y a la coordinación de las relaciones sociales e interacción en el grupo de estudiantes. Este estilo de intervención docente es fruto de un complejo entramado en el que se teje su trayectoria de vida, su formación y la adopción de una perspectiva pedagógica, epistemológica e ideológica. Aquí cobran fuerza los modelos incorporados en el pasado en los sujetos dedicados a la tarea de enseñar. Esta historia personal y social que forma parte de la biografía escolar, como los modelos de “buen docente” incorporados como parte de la socialización profesional, son generadores de esquemas de acción y percepción de fuerte impacto en la práctica.

Desde estos supuestos, el docente imagina y diseña una propuesta de enseñanza con cierta direccionalidad, adopta decisiones y en un proceso casi artesanal –por lo singular– de construcción metodológica, articula unidades de sentido en una estructura global.

En relación con el método y las tecnologías reflexiona San Martín Alonso, señalando que el método “no puede en ningún caso aceptarse como un a priori, como algo preestablecido y listo para aplicar a distintas situaciones de enseñanza” (San Martín Alonso, 1995: 84). Por el contrario, el método implica tener presente no sólo las ideas matrices que lo sustentan sino también las circunstancias contextuales en las que se desenvuelve.

Lo metodológico, como proceso de construcción casuístico y relativo a situaciones y contextos particulares, se configura como una dimensión ineludible en toda práctica de enseñanza, en tanto la forma también es contenido.

De este modo lo plantea Verónica Edwards (1997) cuando sostiene que “en su existencia material, el conocimiento que se transmite en la enseñanza tiene una forma determinada que se va armando en la presentación del conocimiento. El contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado. La forma tiene significados que se agregan al contenido transmitido, produciéndose una síntesis, un nuevo contenido [...] si la forma es contenido [...] la presentación del conocimiento en formas distintas le da significaciones distintas y lo altera como tal [...] tiene consecuencias para el grado de apropiación posible del conocimiento para los sujetos” (Edwards, 1997: 147).

La autora se refiere a distintas formas de conocimiento en la enseñanza: el conocimiento tópico, el conocimiento como operación y el conocimiento situacional. El primero presenta el conocimiento como un dato aislado enfatizando el orden y secuencia, en una relación de contigüidad entre ellos. De esta concepción de conocimiento deriva un modo de enseñanza ligada al control y transmisión de verdades únicas, donde se excluye la elaboración por parte de los estudiantes. El conocimiento como operación, no difiere epistemológicamente del anterior, aunque reconoce mayor complejidad en la relación entre los elementos. Sigue una lógica deductiva, de aplicación, de un conocimiento general a los casos específicos. Este tipo de conocimiento en la enseñanza no privilegia la memorización sino la aprehensión de “mecanismos e instrumentos que permitan pensar”. Por su parte el conocimiento situacional hace referencia a “la realidad que se crea en torno a la presencia de un sujeto”, esto es un conjunto de relaciones que se ponen en juego en esa situación y adquieren significación y sentido para el mismo. Este conocimiento es enseñado “como teniendo un valor intrínseco para el sujeto [...] que le permite a este ubicarse en el mundo”, conocimiento compartido con una historia común que es comprendida y resignificada en la interacción entre docentes y estudiantes, en la cual ambos están implicados (Edwards, 1997).

2.1. Estrategias de enseñanza

Edith Litwin sostiene que las prácticas pueden ser comprendidas “como curso de acción que permite la implementación del método, implican una secuencia, difieren en el proceso de construcción del conocimiento y se van entrelazando con el objeto de favorecer una comprensión cabal” (Litwin, 2008: 90). La utilización de preguntas, la narrativa, el estudio de casos, la resolución de problemas, la simulación, el trabajo en grupo, las experiencias estéticas, son algunas estrategias potentes para el logro de este objetivo.

1. Las preguntas buscan facilitar la comprensión, pueden ser reales desafíos cognitivos, como también dar lugar al cuestionamiento, el atrevimiento y la provocación. Estas pueden ser útiles para iniciar un tema, para desarrollar la clase de modo que se logre relacionar lo nuevo con lo conocido y profundizar el tratamiento del contenido. Por su parte, las preguntas finales al decir de Litwin “pueden favorecer procesos de síntesis o conclusiones, o anticipar el próximo tema y prever el contenido de la clase siguiente” (Litwin, 2008: 81).

Al referirse a los distintos tipos de preguntas la autora señala la posibilidad de desplegar preguntas referidas a la cognición, a la metacognición y al nivel epistémico. Las primeras refieren a los conocimientos desarrollados, aluden al contenido y su adquisición, por ello facilitan la verificación de su comprensión. El tipo de preguntas referidas a la cognición otorgan a los estudiantes y a los docentes la posibilidad de comprender si lo explicado en clase ha sido entendido. Las preguntas que refieren a la metacognición suponen otorgar a los estudiantes una ayuda para que estos sean capaces de conocer su propio proceso de pensamiento que “reconozcan cómo han pensado, qué se relacionó con qué, si se han producido síntesis o procesos de generalización adecuados” (Litwin, 2008: 82). Otra posibilidad de este tipo de preguntas es que sea el mismo docente el que muestre a los estudiantes sus propios procesos de pensamiento. Tal como plantean Litwin (2008) y otros investigadores, la metacognición no debe ser una actividad que se desarrolla en soledad sino que debe ser parte constitutiva del desarrollo de la enseñanza en las aulas, favoreciendo de este modo el pensamiento reflexivo.

El tercer tipo de preguntas, referidas al nivel epistémico, representan la ayuda que es posible otorgar para que los estudiantes comprendan los límites del conocimiento, reconociendo que es provisorio y en este sentido accedan a los debates que se dan en torno a él.

La misma autora plantea que otro modo de comprender las preguntas en la enseñanza es en relación a los niveles de complejidad que representan para los estudiantes. De este modo existen preguntas simples, como son las preguntas de opinión que permiten a los estudiantes expresarse, pero que pueden suponer algunos riesgos cuando se solicita a estos que “opinen” sobre determinado conocimiento científico. Otro nivel ocuparían las preguntas que buscan el análisis o la diferenciación, “se trata de preguntas que no aluden a la información obtenida sino a una reflexión inteligente en torno a causas, consecuencias, relaciones, orden y prioridades, hipótesis, posibles soluciones” (Litwin, 2008: 83). Un tercer nivel de preguntas estaría dado por aquellas que refieren a la evaluación que los propios estudiantes pueden hacer para reconocer el camino más apropiado para alcanzar los objetivos planteados. Por último, un cuarto nivel de preguntas busca estimular en los

estudiantes el desarrollo de abstracciones, de modo que logren definir y teorizar.

Finalmente, coincidimos con Litwin cuando sostiene que “la pregunta cobra sentido si ayuda a comprender mejor, favorece los procesos de transferencia y estimula la construcción de niveles cada vez más complejos del pensar. La buena pregunta ayuda y no entorpece, entusiasma y no inhibe, estimula y no atemoriza” (Litwin, 2008: 84).

2. En cuanto a la **narrativa**, desde hace algunos años diversos investigadores comenzaron a estudiarla, en tanto una modalidad de pensamiento y una estrategia para la enseñanza.

Jerome Bruner plantea que existen dos modalidades de pensamiento: paradigmática y narrativa, cada una de las cuales supone formas características de construir la realidad. Estas modalidades se complementan, pero son irreducibles entre sí. La modalidad paradigmática o lógico científica “trata de cumplir el ideal de un sistema matemático, formal, de descripción y aplicación [...] se ocupa de causas generales, y de su determinación, [...] su lenguaje está regulado por requisitos de coherencia y no contradicción” (Bruner, 1985: 24). Mientras que la modalidad narrativa, “se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso” (Bruner, 1985: 25). En otra publicación Jerome Bruner insiste en el valor propiamente humano de esta modalidad de pensamiento y sostiene que “mediante la narrativa construimos, reconstruimos, en cierto sentido hasta reinventamos nuestro ayer y nuestro mañana. La memoria y la imaginación se funden en este proceso” (Bruner, 2002: 130).

Jerome Bruner rescata la importancia del relato, como posibilidad de “mover al otro con la palabra”, de iniciar la producción de significados (Bruner, 1985). Esta última afirmación es central al momento de pensar la docencia, el docente que se enfrenta a un grupo de estudiantes tiene la poderosa posibilidad de crear y recrear los significados que circulan en la clase. Cuando un docente pone en marcha un relato, se ponen en juego diversos elementos que caracterizan una historia (ya sea ficticia o real), como lo expresa Bruner, esta implica “a cualquier agente, que actúa para conseguir un objetivo en un contexto reconocible mediante el uso de ciertos medios” (Bruner, 1996: 112). De esta manera lo que moviliza la historia es una problemática, es decir una contradicción, un desorden entre agentes, actos, objetivos, contextos y medios. En este sentido, “aprender las sutilezas de la narrativa es una de las rutas primarias para pensar en la vida” (Bruner, 1996: 112). Así como comprender las reglas asociativas, comunicativas y distributivas colabora en la comprensión del pensamiento algebraico.

Sobre la temática de la narrativa resultan sumamente valiosos los aportes de Philip Jackson, quien afirma que “Los relatos hacen por nosotros algo más que brindar información que después será aprovechada [...] Las historias producen estados de conciencia alterados, nuevas perspectivas, opiniones diferentes, etc.; ayudan a crear nuevos apetitos e intereses; alegran y entristecen, inspiran e instruyen [...] los relatos pueden transformarnos, alterarnos como individuos” (Jackson, 1995: 33).

Los relatos que escuchamos o estudiamos en la escuela, en general, tienen una función y un valor educativo. Jackson considera que los relatos cumplen una función epistemológica y una función transformadora. En relación a la primera el autor sostiene que los relatos que se estudian en la escuela son en sí mismos el saber que quieren los docentes que los estudiantes posean. Además la inclusión de relatos en el currículum permite a los estudiantes recordar más, estar más interesados, motivarlos. En cuanto a la función transformadora, destaca Jackson los efectos potentes de las narrativas para transformar una manera de pensar o actuar. También desde el punto de vista de la literatura “las historias que leemos y estudiamos [...] realmente nos hacen ser lo que somos. Forman parte de nuestra condición de personas” (Jackson, 1995: 37).

Philip Jackson (1986) cuando desarrolla la tradición transformadora de la enseñanza sostiene que “algunos docentes efectivamente modifican el carácter, inculcan valores, moldean actitudes, generan nuevos intereses y logran ‘transformar’ de manera profunda y duradera [...] a algunos de sus alumnos” (Jackson, 1986: 164). Estos docentes poseen “determinados modos de funcionamiento” que como advierte Jackson no son recetas sino formas características de trabajo, entre las más fáciles de identificar se encuentra el empleo de narraciones. La utilización de narraciones tiene un carácter centralmente moral. Virtudes, intereses, actitudes y valores están allí incluidos.

Para pensar

La narrativa puede resultar un buen camino para construir una mirada diferente sobre los sujetos en contextos de encierro (en tanto estamos persuadidos que ésta puede imprimir una huella capaz de lograr un posicionamiento subjetivo diferente) y aportarnos herramientas que nos permitan desarrollar prácticas educativas novedosas y fructíferas.

Poniendo en juego la narrativa (como un medio y como un fin) se podrán transmitir conocimientos (y la pasión por conocer); utilizando el humor y el juego será posible espejar otra imagen y, a través de la sorpresa, el desconcierto y el

disparate generar otras respuestas ante la violencia y la hostilidad.

Los relatos nos modifican incluso más allá de su contenido. Las historias abren nuevas perspectivas, opiniones diferentes, ayudan a crear nuevos intereses, nos alegran e entristecen, inspiran e instruyen. Los relatos pueden transformarnos como individuos.

- Les proponemos que piensen dos situaciones concretas en las que hayan puesto en juego la narrativa como estrategia de enseñanza. ¿Con qué objetivo la plantearon? ¿Qué resultados obtuvieron? ¿Qué cambios percibieron en sus alumnos? ¿De qué manera la palabra, el juego y la imaginación nos permiten abrir un nuevo camino hacia el aprendizaje?
 - Les sugerimos que compartan estas experiencias con sus colegas a fin de enriquecer las propias prácticas.
-

3. El estudio de casos también puede concebirse como estrategia para el desarrollo de una enseñanza comprensiva. Recuperando nuevamente a Edith Litwin, sostenemos que los casos no sólo ayudan a conocer sino que también constituyen por sí mismos conocimiento. Facilitan el tratamiento de temas complejos, despiertan el interés, “pueden ser invitaciones para seguir pensando, para favorecer el recuerdo y suscitar la emoción” (Litwin, 2008: 94).

Un caso cuenta una historia que puede ser real o construida, describe qué es lo que produjo un episodio y sus consecuencias. Los casos encierran dilemas para estimular el pensamiento y la reflexión, en este sentido suelen ser interdisciplinarios. Permiten instalar interrogantes genuinos para abordar la complejidad del episodio, es por ello que suelen terminar siempre con preguntas.

No se trata de una mera narración un caso tiene la pretensión teórica de ser «un ejemplo de algo. [...] Los casos más atractivos tienen cierta calidad dramática en su redacción. Los problemas están presentados de modo que los lectores se identifiquen inmediatamente con el que afronta la dificultad y quieran saber qué pasó después” (Shulman, Lotan y Whitcomb, 1999: 241-242).

Un buen caso permite la discusión y la controversia, dando lugar a diversos procesos de pensamiento. Como señala Wassermann “al enfrentar problemas complejos, los personajes de los casos luchan con variables que los confunden y les hacen desear que hubiera respuestas fáciles. Estos son los ‘anzuelos’: los asuntos inacabados con que ‘terminan’ los casos. El dilema que el caso plantea es la fuerza que mueve a las discusiones animadas.

Cuando el dilema es real y los estudiantes lo perciben como real, cuando pueden identificarse con una situación similar, el caso cobra fuerza” (Wassermann, 1999: 77-78).

Es importante señalar que no todos los temas del currículo pueden enseñarse mediante esta estrategia, por lo tanto será central que el docente logre jerarquizar los temas y tomar decisiones en torno a ello.

Los estudios de casos pueden ser herramientas poderosas para ilustrar temas que son difíciles de mostrar de otra manera.

A modo de ejemplo, en un espacio curricular como “Construcción de la ciudadanía” se podría tomar el caso de alguna empresa recuperada (Zanón como caso emblemático) a fin de abordar conceptos como participación, organización, producción colectiva, distribución de ganancias, entre otros. Un caso de este tipo puede dar lugar a la integración de diversos espacios curriculares: lengua, ciencias sociales, matemática, ciencias naturales. Una vez presentado “el caso” se puede proponer a los estudiantes que se organicen en grupo para analizarlo y determinar qué relaciones se podrían establecer con las temáticas y/o conceptos de los diversos espacios curriculares. Por ejemplo, tomar las preguntas que se formulan a lo largo del caso y al finalizar la narración e intentar proponer respuestas posibles fundadas en la bibliografía de la asignatura. Puede alentarse también la búsqueda de otra bibliografía en la biblioteca del penal (si la hubiera). Para esta estrategia es clave la elección del ejemplo según el contenido a emplear.

4. La enseñanza **basada en problemas** permite el abordaje de problemas del mundo real. Al docente le cabe la responsabilidad de seleccionarlos y orientar a los estudiantes en su resolución. Como sostienen Torp y Sage, “el aprendizaje basado en problemas coloca a los estudiantes frente a una situación confusa, no estructurada, ante la cual ellos asumen el rol de interesados, de «propietarios» de la situación. Los alumnos identifican el problema real y aprenden, mediante la investigación, lo que sea necesario para llegar a una solución viable” (Torp y Sage, 1999: 35-36).

Esta estrategia permite a los estudiantes encontrar con mayor facilidad la relación de los conocimientos con la vida real y de este modo dotar de sentido su adquisición. Lejos de ser una estrategia que remita únicamente al campo matemático, la resolución de problemas constituye una modalidad de razonamiento en cualquier disciplina.

Para utilizar la resolución de problemas como estrategia los docentes deben reconocer en primer lugar los problemas vinculados al currículo y analizarlos en el contexto social amplio, recuperando las preocupaciones actuales.

El diseño de los problemas supone que los docentes analicen los contenidos que podrán abordarse a partir de su tratamiento, con qué materiales deberán contar los estudiantes y, en este sentido, orientarlos en la búsqueda de fuentes, técnicas de relevamiento de información u otros recursos para su resolución.

Litwin (2008) sugiere que al inicio de la puesta en marcha de esta estrategia debe señalarse con claridad el alcance de la actividad, el tiempo con que se cuenta y el tipo de trabajo que se espera por parte de los estudiantes.

Estos tienen que reformular el problema, reconocer lo que saben y lo que les falta conocer, reunir y compartir información, pensar diversas soluciones, evaluarlas y elegir una solución posible. Resulta enriquecedor realizar esta tarea en pequeños grupos, en busca de la organización y la distribución de tareas, favoreciendo la discusión, la confrontación de hipótesis y la autoevaluación de la responsabilidad de cada uno para alcanzar la solución por parte del grupo.

Un problema posible de abordar en el aula hoy es, por ejemplo, el de la minería a cielo abierto, estos emprendimientos mineros derrochan millones de litros de agua y contaminan el medioambiente de manera irreversible. Además, la minería a gran escala genera pocos puestos de trabajo y la riqueza que se genera no queda en el país, porque las empresas tienen numerosas exenciones impositivas. El análisis del problema puede realizarse tanto en forma grupal como por parejas, de modo que se solicite a los mismos presentar una redefinición del problema. Buscar distintas alternativas –que pueden presentarse como acciones del gobierno, de las organizaciones u otras– que permitan vislumbrar aquellas contradicciones en el modo de acumulación identificado en el problema. Señalar los actores sociales implicados en esta propuesta de acciones, sus argumentos y las consecuencias que podrían desprenderse de las alternativas presentadas por el grupo. También es importante que los estudiantes fundamenten las alternativas teniendo en cuenta la bibliografía de las asignaturas. Alentando también la indagación bibliográfica.

5. La simulación como estrategia didáctica permite que los estudiantes aprendan en una situación ficcional, similar a la situación real estudiada. Luego de la experiencia de simulación los participantes analizan cómo se desarrolló, las dificultades que surgieron y las que lograron superar. El análisis de la misma da lugar a nuevos aprendizajes y otorga la posibilidad de construir un puente hacia la teorización.

En la estrategia de simulación resulta necesario considerar el contexto histórico y la mentalidad de los protagonistas integrados a esa simulación. Este tipo de estrategia resulta

propicia para el trabajo en Ciencias Sociales en general y específicamente en relación a la formación ciudadana. Así lo plantea Litwin cuando sostiene que “los juegos de asunción de roles para la experimentación en situaciones de conflicto permiten a los estudiantes aceptar compromisos, adquirir conciencia del valor del encuentro con los otros, compartir responsabilidades y entender la complejidad de las situaciones” (Litwin, 2008: 104).

Los docentes deben construir este proceso, interviniendo en los pasos difíciles y advirtiendo al grupo los momentos complejos que se pudieran presentar. También les cabe a los docentes sostener el juego como motor de la experiencia, de modo que los participantes puedan aprender incluso cuando se equivoquen.

Debe quedar claro que la simulación es una estrategia más para la enseñanza y no un modo de predicción de conductas, “actuar bien en la experiencia construida para el aprendizaje no es el reaseguro de una buena actuación en la situación análoga” (Litwin, 2008: 106).

A modo de ejemplo, en relación a la reciente aprobación de la Ley de Medios de Comunicación, es posible establecer un simulacro de “juicio a los medios masivos de comunicación”. Los grupos deberán organizarse estableciendo quiénes serán los jueces, los defensores y los detractores, cada uno de ellos deberá indagar en las posiciones a adoptar y estudiar sus argumentos para presentar en el juicio. Este tipo de estrategias supone un tiempo de recolección de información, de elaboración de argumentos sólidos, de discusión y debate al interior de cada grupo para pensar la estrategia, colocándose en la piel de cada uno de los actores.

Luego de desarrollada la simulación resulta central retomar los puntos fuertes del debate, recuperando los diversos aspectos que se presentaron en el análisis —político, económico, ideológico, cultural— y extrayendo algunas conclusiones.

La simulación es una estrategia potente para comprender posiciones históricas como las de “saavedristas y morenistas” o “unitarios y federales” respecto del proyecto de país que procuraban forjar. El alcance de la empatía con los actores supone comprender el pasado histórico desde la posición de esos agentes en su contexto, para ello resulta fundamental que el docente proporcione un marco teórico conceptual que sirva de andamiaje.

6. El trabajo en grupo, resulta una estrategia muy recomendada para mejorar la comprensión, en tanto favorece el rendimiento académico, cognitivo y social. Desde la perspectiva de Shulman, Lotan y Whitcomb, “cuando los estudiantes participan de tareas grupales significativas, plantean cuestiones interesantes y originales, formulan hipó-

tesis o interpretaciones tentativas, deliberan sobre las ideas y sobre la manera de realizar una tarea, y aprenden a resolver conflictos de naturaleza social e intelectual” (Shulman, Lotan y Whitcomb, 1999: 29). Por lo tanto, el trabajo grupal daría lugar a la construcción de una comprensión más profunda de los conceptos.

El desarrollo de esta estrategia supone tener en cuenta varias cuestiones, entre ellas: la organización del aula, la redefinición de los roles del docente y el estudiante, las características de la tarea grupal y su evaluación.

Cuando se realizan trabajos en pequeños grupos la organización espacial del aula difiere respecto de una enseñanza individual. Este cambio requiere redefinir los roles del docente y el estudiante. El primero deja de ser el centro del aula, ya no es el único que otorga la información y regula el aprendizaje, son los estudiantes los que se responsabilizan de su aprendizaje y el de sus compañeros.

Es importante tener en cuenta que “no es fácil ni natural trabajar en grupos”, no todos los estudiantes se benefician por igual con los procesos grupales. Para que el trabajo en grupo sea realmente productivo los estudiantes deben aprender habilidades sociales y los docentes deben enseñarlas explícitamente. La cooperación, la colaboración y la resolución de conflictos deben enseñarse y practicarse constantemente para que sean internalizadas y puedan convertirse en comportamientos grupales de rutina.

Conviene otorgar distintos roles en el interior del grupo: orientador, administrador de materiales, encargado del tiempo, informante, redactor, entre otros, e ir rotándolos. Una buena distribución de roles puede asegurar el trabajo en grupo y la realización de la tarea. Esto resulta central dado que suele darse la situación en la que un estudiante asume el mando del grupo, inhibiendo la participación de los otros.

Los procesos grupales también deben ser evaluados en función del alcance de los objetivos planteados no sólo en torno a la tarea específica sino también en relación al funcionamiento del grupo como tal.

Para pensar

¿Existe una especificidad del trabajo en grupo en contextos de encierro? Si fuera así, ¿qué ocurre con la asunción y adjudicación de roles? ¿Cómo incide o puede incidir la dimensión institucional —la lógica de la seguridad y el control propio de las instituciones de encierro— en la posibilidad y desarrollo del trabajo en grupo? ¿Qué plus puede significar una experiencia positiva en este sentido? ¿Qué relaciones se pueden establecer entre la posibilidad de hacer circular los diferentes roles y la idea de una identidad del sujeto que no es fija sino que se construye y transforma?

7. Las **experiencias estéticas** pueden resultar estrategias sumamente potentes para la enseñanza; a través de la música, la pintura, la literatura y la expresión cinematográfica podemos favorecer también la comprensión del contenido. Como propuesta metodológica permite estimular el deseo de seguir aprendiendo y enriquecer el tratamiento del contenido. De este modo, una obra estética puede apreciarse teniendo en cuenta el contexto histórico en el que se desarrolla, la biografía de su creador o el impacto de la obra en su momento.

El trabajo a partir de diversas experiencias estéticas favorece también el tratamiento interdisciplinario. Aunque éstas no hayan sido producidas a los fines de la enseñanza, bien pueden ser utilizadas, y sería deseable, en las instituciones educativas.

La elección de alguna/s de estas experiencias debe estar siempre vinculada con el tratamiento de los contenidos curriculares y supone un trabajo previo del docente. Si se trata de un film, por ejemplo, es necesario presentar la película como obra a través de una ficha artística. También conviene señalar a los estudiantes “los puntos críticos” en los que es necesario reparar, con anterioridad a la proyección. Así como tener en cuenta los tiempos que la visualización y su posterior análisis insumen en la propuesta de enseñanza.

Gardner sostiene que los resultados de la comprensión disciplinar o genuina “se producen cuando los estudiantes son capaces de adquirir información y habilidades que han aprendido en la escuela en otros ámbitos y aplicarlas con flexibilidad y de un modo apropiado a una situación nueva” (Gardner, 1997: 24). Para favorecer este tipo de comprensión el docente debe saber que existen distintos puntos de acceso a un tema o concepto, el autor utiliza la metáfora de una habitación con distintas puertas que permiten la entrada a ella.

Hasta aquí hemos intentado desarrollar brevemente algunas propuestas metodológicas como posibles puertas de entrada al conocimiento.

2.2. Experiencias en centros educativos

Las experiencias que se presentan a continuación, realizadas en distintos centros dan cuenta de la articulación de estrategias de proyecto, narrativas, resolución de problemas que enriquecen las prácticas educativas de los docentes y amplían las experiencias de los estudiantes.

En las unidades penitenciarias 24, 32 y 42 de Florencio Varela funciona el centro de estudios de nivel secundario (CENS) donde se desarrollan distintas acciones educativas que intentan promover la inclusión y el respeto de los derechos y garantías establecido

en nuestra Constitución. Entre ellas encontramos las siguientes actividades a cargo de la dirección y del equipo docente del CENS: encuentros de resolución de problemas matemáticos y taller de teatro. “Esta serie de trabajos constituye un puente que conecta a los alumnos con distintas manifestaciones culturales alternativas, de mejor calidad (en forma y contenido) que la que reciben a través de los medios masivos de comunicación”. Profesor Luis Romano, docente del CENS y responsable del taller de teatro.

Taller de teatro “Las Máscaras”. Propuesta educativa

El teatro posee en sí mismo un gran valor pedagógico, como arte comunitario provoca un efecto socializador; por otra parte, el teatro implica el acceso a un código de lenguaje más amplio. El modo de comunicación de los presos suele ser cerrado y excluyente, y a partir del hecho teatral se incorporan en el trabajo de taller variedades lingüísticas que amplían el léxico y permiten nombrar el mundo con mayor riqueza. También facilita la integración social y favorece el desarrollo de procesos cognitivos complejos.

Entre los objetivos propuestos es dable destacar los siguientes: el taller de teatro pretende “recobrar el aspecto lúdico como una de las categorías que permite la reconstrucción del sujeto con posibilidad a realizarse en plenitud y ejercer su derechos.” Lograr que los alumnos se describan como sujetos diferentes y seres sociales”, además de “recuperar el placer por el trabajo colectivo y solidario”.

El taller se desarrolla durante el ciclo lectivo con una duración de dos horas reloj en forma semanal. El programa parte desde la integración del grupo a través de juegos de desinhibición en la expresión, lectura de textos dramáticos, creaciones colectivas y el análisis de los componentes de la puesta en escena, y llega a la historia social del teatro y su producción cultural.

Proyecto de resolución de problemas matemáticos y comunicación del conocimiento

Esta propuesta surge como una intervención educativa dirigida a fortalecer la confianza en el potencial de educabilidad presente en nuestros alumnos privados de libertad. Se preocupa por cómo recuperar el deseo de conocer del que fueron privados, entre otros bienes, durante la operación de expulsión social a la que fueron sometidos.

“La progresiva dificultad en la presentación de los problemas, en la medida que los van resolviendo provoca en los alumnos un incentivo que favorece su deseo de comunicarse con los otros, intercambiar resoluciones, y de esa manera se van generando pro-

cesos de abstracción cada vez más complejos” (profesor Hernán de La Canal y Martín Etchepare, docentes del CENS).

En la primera etapa los docentes de matemáticas entregan semanalmente a sus alumnos que voluntariamente quieren participar en el programa, distintos problemas que deben ser resueltos fuera del horario escolar. De esa misma forma el profesor se reúne con los interesados previo acuerdo del momento indicado.

En la última semana, los problemas son presentados en el curso donde participan de la discusión todos los alumnos, suscitándose un mayor interés por la actividad.

Los alumnos secundarios de escuelas invitadas, (se trata especialmente que participen algunos alumnos que intervienen en las olimpiadas matemáticas) concurren al encuentro programado en una jornada de 4 horas reloj para la resolución de los problemas, en equipos formados por alumnos de escuelas extramuros y alumnos privados de libertad.

En los encuentros observamos cómo se integran distintas formas de aprendizaje. El material teórico de los estudiantes del secundario externo y los que estudian en las cárceles difiere. Esto es compensado por la experiencia que busca simplificar caminos y proponer formas no convencionales para la resolución de un problema.

En la última jornada se realiza un acto en donde se presenta la experiencia y se narran distintas vivencias y el impacto provocado en los familiares y alumnos tanto privados de libertad como de los alumnos invitados. Esta comunicación puede adoptar distintos formatos.

¿Es posible imaginar la implementación de las estrategias propuestas en este apartado en nuestra práctica cotidiana? ¿En qué medida implementamos las estrategias propuestas en este apartado en nuestra práctica cotidiana?

Les proponemos identificar estrategias que hayan puesto en práctica con buenos resultados y pensar a qué nuevas situaciones didácticas podrían ser aplicadas. Al mismo tiempo, les sugerimos pensar cuáles son aquellas estrategias didácticas que no suelen implementar a la hora de enseñar y pensar de acuerdo a los ejemplos planteados, en qué situaciones de enseñanza aprendizaje podrían ponerlas en práctica, y de qué manera podrían hacerlo.

Para finalizar les sugerimos que registren las estrategias que consideren efectivas para poner en juego en contextos de encierro.

2.3. Consideraciones generales en torno a la evaluación

La evaluación es un aspecto central de la práctica educativa. En las instituciones en que trabajamos la evaluación suele confundirse con la acreditación y suele ser también un mecanismo de control social y legitimación del conocimiento escolar que tiene incidencias en la promoción de los estudiantes, sobre su propio autoconcepto, sobre su familia, etc. (Salinas, 1994: 159).

Esta práctica, cuyo origen es posible encontrarlo a partir del siglo XIX con sistemas educativos masificados, con necesidad de lograr disciplinamiento social y de formación de mano de obra, se consolida en el siglo XX con la asignación de notas a través de pruebas “objetivas” (o con pretensión de serlas) en una evaluación educacional cuyo objetivo central es medir, comparar, controlar (Carlino, 1999). Debido a esto resulta un desafío realizar prácticas educativas que entiendan la evaluación como espacio de aprendizaje para los alumnos y para los docentes.

Siguiendo a Santos Guerra (2000), el concepto de evaluación es polisémico, y a veces puede confundirnos. El autor afirma que la evaluación puede ser un excelente medio de aprendizaje para toda la comunidad educativa si contempla ciertos aspectos:

- los procesos y no sólo los resultados;
- la liberación de la voz de los protagonistas (padres, profesores, alumnos, y resto de la comunidad);
- la esfera de los valores, la ética de la práctica (“La evaluación se interroga por el clima moral, por la ausencia de discriminación, por la ética en las relaciones” además de incorporar las dimensiones intelectuales);
- su compromiso, es decir, si reconoce que no es neutral, que está comprometida con ciertos valores, se preocupa por la organización del sistema educativo, por cómo los sujetos acceden a él, por evitar discriminaciones;
- su contextualización, es decir que toda evaluación no puede ignorar la historia, la situación, las condiciones en que esa experiencia se encuentra;
- que esté expresada en el lenguaje de los protagonistas para permitir su aprendizaje;
- lo holístico, ya que tiene en cuenta todos los elementos, saber qué sucede con alumnos requiere saber qué sucede con los profesores, con la administración, etcétera;
- es un proceso emergente, continuo, que se adapta a lo que va sucediendo; La evaluación no se planifica de una vez y para siempre.

Esta enumeración nos permite estar atentos a cómo comprendemos la evaluación en la asignatura en que trabajamos. Si bien la función central de la evaluación es “mejorar”, la discusión que aquí se plantea es sobre los criterios que se toman como indicadores de “mejora”, ya que con el concepto de “calidad” se puede utilizar una misma categoría para describir procesos diferentes. La explicitación de estos criterios es una buena base para iniciar la discusión sobre la evaluación.

Es importante destacar que la evaluación es una práctica social y debido a esto se debe tener en cuenta el momento y las condiciones políticas que operan en la evaluación y en el objeto evaluado. La evaluación asigna valor a ciertas situaciones y procesos: ¿a qué se asigna significatividad y valor y a qué no? Estas preguntas se refieren a una dimensión metodológica y epistemológica de la evaluación (Roig, 1997: 142). También la pregunta de “para qué” se evalúa permite pensar sobre los objetivos que se buscan: si es para el mejoramiento de los proyectos o para controlar resultados y afianzar el poder.

Para pensar

¿Qué especificidad puede asumir la evaluación en contextos de encierro? ¿Qué tipo de evaluaciones realizamos? ¿Qué valor le damos? ¿Cómo contextualizamos la evaluación respecto de los contenidos, de los alumnos, de las circunstancias?

¿Cómo la pensamos para que sea continua, progresiva y contextualizada?

3. Representaciones sociales y prácticas docentes. Aportes desde la educación media de adultos²⁴

La educación escolarizada en instituciones en contextos de encierro es un espacio desafiante para desarrollar prácticas democratizadoras con jóvenes y adultos. Según datos estadísticos, “el 34 % de la población carcelaria tiene el nivel primario incompleto o ningún nivel de instrucción, y si bien en todas las unidades penitenciarias se ofrece Educación General Básica, sólo el 17 % realiza sus estudios en las mismas. En cuanto al Nivel Medio, el

²⁴ En este punto se retoma la ponencia “Formación docente y educación de adultos: conocer lo existente para construir lo nuevo” de Silvia Brusilovsky, María Eugenia Cabrera y Carina Kloberdanz (2009b).

60 % se encontraría en condiciones de cursarlo, pero sólo el 20 % de las unidades penitenciarias tiene esta oferta educativa” (García, Vilanova, Del Castillo, Malagutti, 2007).

La discusión sobre políticas curriculares de formación de maestros y profesores requiere partir tanto de un diagnóstico sobre qué está sucediendo en el campo de las prácticas docentes como de las concepciones de educador, de sociedad y de escuela deseables.

La definición de un plan de formación curricular es una tarea en la que está implicado el poder y, en este sentido, es necesario problematizar el sentido político de la práctica educativa en general y de la de los educadores de adultos en particular. Esto implica generar espacios para que el estudiante-maestro-profesor se pregunte: ¿cuál es la función de la escuela en la sociedad?, ¿a quién le sirve el conocimiento que se difunde?, ¿qué efectos sociales –de reproducción o transformación– produce sobre la realidad la adopción de ciertas prácticas pedagógicas?

A partir de la información empírica recogida en investigaciones²⁵ realizadas en escuelas de nivel medio para adultos, construimos una tipología de orientaciones de prácticas pedagógicas que pusieron en evidencia de qué modo el trabajo docente puede colaborar o bien obstaculizar el desarrollo de una educación democratizadora.

Los resultados mostraron la necesidad de analizar la formación de los educadores preguntándonos cómo se incorpora en ella la discusión sobre los diferentes enfoques político-pedagógicos que pueden asumir las prácticas institucionales, sus efectos sobre los estudiantes, la función que se le otorga a la escuela y al conocimiento. Esto implica también resolver cómo se articula esa propuesta con las representaciones previas que tienen los estudiantes-docentes sobre esos conceptos y las condiciones materiales y las políticas educacionales en las que se sitúa esta práctica.

Existe la creencia acerca de que la escuela debería tener como tarea central la transmisión, recreación y apropiación de conocimientos más o menos rigurosos acerca del mundo y de la sociedad, pero en el trabajo realizado nos encontramos con que no en todos los casos se entiende de esta manera. En las prácticas escolares se evidencia la presencia tanto de tendencias de carácter conservador –asistencial o moralizante y disci-

²⁵ Las investigaciones a las que aludimos son “Educación Media de Adultos: características de la oferta; su relación con las políticas educativas neoconservadoras” (2003-2005), en la que se inicia el proceso de construcción de la tipología y “La oferta de Educación Media de Adultos: orientaciones de su pedagogía” (2005-2008), en la que se profundiza en su investigación, ambas dirigidas por la profesora Silvia Brusilovsky en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. El trabajo realizado es de carácter cualitativo y se dispone información de las siguientes jurisdicciones: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, provincia de Buenos Aires y provincia de Río Negro.

plinadora— como formas de trabajo de carácter crítico, cercanas a la educación popular. Persiste también la tendencia liberal fundacional que propone la responsabilidad del Estado en la función de distribución del conocimiento.

A partir de estas evidencias construimos cinco orientaciones de trabajo pedagógico según que priorizaran la atención a la persona, la moralización y el disciplinamiento, la difusión del conocimiento escolar, el desarrollo de un conocimiento crítico o de una práctica social crítica.

Estas orientaciones se construyeron articulando las siguientes dimensiones:

- atributos asignados a los estudiantes;
- problemas o dificultades que se priorizan y función asignada a la institución;
- lugar asignado al saber, al conocimiento;
- tipo de relación que prima entre los miembros de la institución y en la relación docente-alumno.

La adopción de una u otra orientación no responde sólo a la subjetividad de cada docente, sino que expresa la presencia de diversas representaciones sociales sobre la relación entre educación y sociedad, y las características del contexto que facilita u obstaculiza el desarrollo de las mismas.

3.1. Orientación liberal: orientación comprometida con la distribución del conocimiento escolar

El currículum prescripto es el eje de la tarea escolar, ampliado, en algunos casos, a través de la incorporación de actividades o temáticas vinculadas con derechos, cuestiones que hacen a la ciudadanía, pero que constituyen una “isla” en el desarrollo del currículum prescripto. Se enfatiza tanto el aprendizaje de las asignaturas como de habilidades que permitan mayor autonomía de estudio. Existe la preocupación de que los alumnos reciban conocimiento al que, como un bien social, tienen derecho. Este énfasis es resultado de que el conocimiento se considera un capital de la persona que permite su incorporación a la ciudadanía, al mercado de trabajo y a continuar estudios terciarios. Se considera que la escuela —en particular la de adultos— tiene como una de sus funciones centrales preparar para el trabajo. El debate sobre esta función de la escuela secundaria no es nuevo, pero en esta orientación la relación entre escuela y empleo o “demanda laboral” se suele naturalizar, y las problemáticas que se tornan urgentes en la cotidianidad escolar se centran en cómo la escuela en general o desde las asignaturas en particu-

lar, pueden dar herramientas para generar microemprendimientos, formar trabajadores para la industria, o al menos “intentar una mejora en sus trabajos”.

El docente es mediador entre los alumnos y los conocimientos y debe preocuparse por generar las condiciones que posibiliten el aprendizaje del currículum prescripto y superar, remover obstáculos cognitivos y afectivos que lo dificultan. Hay una ética de responsabilidad vinculada con la eficacia profesional y con la función de distribución de conocimiento, central en la escuela pública. Pero, al omitirse la existencia de diferentes puntos de vista y de posicionamientos teóricos distintos, la escuela, el conocimiento y la tarea de los educadores quedan rodeados de un manto de neutralidad.

En el aula la relación docente-alumno está marcada por la desigualdad derivada de esa responsabilidad que asigna autoridad al docente y se plantea la diferencia clara de funciones y jerarquías entre docentes y alumnos. Esta diferencia de poder suele limitarse a la situación de enseñanza y evaluación.

La concepción que se tiene de los estudiantes evidencia una perspectiva optimista: se destaca el interés de los estudiantes jóvenes y adultos por aprender, su búsqueda de superación, su capacidad de esforzarse. Se los considera calificados para acceder a los contenidos curriculares y para alcanzar un nivel básico por debajo del cual no se admite la promoción –que se lograría a través del trabajo pedagógico-. Y si bien hay reconocimiento de los obstáculos provenientes de su situación actual y de sus historias de vida, se acepta la posibilidad de trabajar pedagógicamente para lograr buenos resultados de aprendizaje. Los problemas de aprendizaje se explican reconociendo como obstáculos las condiciones de vida y la biografía educativa, en la que fracasos escolares previos tienen un peso negativo pero posible de superar y sin adoptar una posición culpabilizadora de los alumnos.

Las dificultades sociales no son negadas ni expulsadas. Los problemas que no están directamente relacionados con la enseñanza pero que inciden en ella –y que suelen encontrarse en estas instituciones –tales como alcoholismo, droga, etc.– no son censurados; se procura su atención con un profesional especializado.

Todos estos rasgos coinciden con el principio constitutivo de la educación pública como espacio institucional de transmisión de cultura (Carli, 2003). Se recupera la función homogeneizadora de la escuela, la cual debe hacerse técnicamente responsable del aprendizaje y busca reducir la brecha educacional existente. El discurso adoptado enmascara el hecho de que se trabaja con el currículum hegemónico y no se entiende a la educación como comprometida en una lucha de significados, sino como territorio neutral, transmisor de conocimientos científicos, válidos universalmente.

3.2. Orientaciones conservadoras

3.2.1. Orientación comprometida con la atención a la persona

A diferencia de la anterior orientación, encontramos discursos que priorizan la atención a la persona como tarea central de la escuela.

Se considera que la escuela logra sus propósitos cuando retiene a los alumnos: el éxito está asociado con la permanencia de los jóvenes y adultos y no se asigna un peso central a la adquisición de habilidades cognitivas.

La escuela cambia su función de institución responsable de hacer efectivo el derecho a la educación, ya que no se busca reducir desigualdades de formación sino sólo de titulación y cumple función reparadora de los daños vividos –históricamente u hoy– por el joven o el adulto. La atención a problemas personales de los alumnos –familiares, laborales, de salud– que son las más frecuentes causas de deserción se torna central. El diagnóstico de las condiciones de precariedad laboral y social de los adultos es uno de los principales fundamentos de la función reparadora asignada. La escuela comienza a hacerse cargo de problemas sociales, laborales, afectivos y se enfatiza la necesidad de asistencia para cubrir carencias resultado de la desaparición o disminución de servicios de salud, protección laboral (sindicatos, por ejemplo) seguridad social. 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 son solidaridad, afecto y atención a los otros como individuos. Los conceptos con los que reiteradamente se caracterizan las relaciones institucionales son “afecto”, “contención”, “comunidad”, “familia”, “amistad”. Se procura que la institución constituya una comunidad de pertenencia para alumnos y profesores. Los adultos son caracterizados como vulnerables e infantilizados y estas características se suelen extender a la situación de enseñanza, ya que se los describe con problemas para aprender autónomamente, para superar dificultades de aprendizaje y además como sujetos que reclaman afecto. El estudiante, en tanto objeto de representación, es construido desde los déficits de posibilidades y desde la dependencia. Los docentes suelen infantilizar a los adultos. Este es un problema presente en la educación de adultos, que se agudiza en esta orientación. Como señala Gimeno Sacristán (2003), la categoría “alumno” se asocia con estar escolarizado y también con minoridad. El “ser alumno” define a la infancia y aunque se reconozca la adultez, se sigue hablando de otra forma de minoridad: la dependencia o la incapacidad, que se naturalizan sin análisis de las condiciones del sistema de educación

que pueden favorecer esta característica. Los educadores reconocen las trayectorias educativas de sus estudiantes que condujeron a fracasos escolares, pero no crean condiciones, desde los aprendizajes escolares, que contribuyan a revertirlas. Se trata de una pedagogía de contención a expensas del desarrollo del conocimiento.

Esta orientación puede producir un efecto paradójico: al centrarse en la atención individual y en la consideración personal, puede dar lugar a una forma de desatención, ya que se restringen los objetivos de la educación y se desconoce la diferenciación educativa a que puede dar lugar, por el descuido de la enseñanza y escaso desarrollo de capacidades, y la mínima adquisición de los conocimientos instrumentales requeridos para la inserción laboral o en otras esferas de la vida social. La permanencia y el egreso del sistema no garantizan democratización de la educación, dado que no se crean condiciones para extender a otros aspectos de la vida la posibilidad de mejorar el logro de otros derechos.

La dimensión política de la situación queda subsumida en lo personal y se adopta una práctica cercana al asistencialismo que constituye una de las modalidades conservadoras destinadas, históricamente, a los pobres.

Para pensar

Una profesora afirma: “tengo muy buena relación con los adultos... pero hay que ser muy contemplativa, no pretendo demasiado, hay que bajar mucho el nivel de exigencia porque no suelen tener mucho tiempo fuera del horario escolar”. Otro dice: “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 que el tipo pertenezca, que se integre... el aprendizaje no importa”.

¿Cómo analizamos estas opiniones? ¿Qué lugar debe cumplir la escuela? ¿Qué compromiso tenemos los profesores? ¿Qué sucede en los contextos de encierro?

3.2.2. Orientación comprometida con la moralización y el disciplinamiento

En esta orientación resulta clara la función reproductora que adquiere la escuela: se supone que los estudiantes provienen de un sector social con una cultura “de segunda”, desviada de lo normal y que, por lo tanto, deben ser “normalizados”. En las diferentes dimensiones con las que se construye la orientación se pone de manifiesto una ubicación conservadora, ya que convergen el valor y el respeto de la autoridad formal (en este caso

del docente sobre el estudiante), la ausencia de discusión de tradiciones, el escepticismo sobre las posibilidades de los estudiantes por sus características culturales y familiares, la interpretación e intervención sobre los problemas como si se trataran de conflictos individuales.

Los docentes consideran –en forma explícita o implícita– que existe “una cultura”, entendida como hábitos, valores y costumbres correctas, un modelo que se entiende como universalmente aceptado y deseable. Lo diverso se concibe como separación, como desviación de una norma ideal de “buen” comportamiento. Desde esta perspectiva se ubica a los alumnos como “anormales”, como sujetos que se desvían de esa norma y, en consecuencia, como personas que deben ser controladas y supervisadas. Se expresa descalificación explícita o encubierta de los jóvenes y adultos, y se utilizan estereotipos, estigmas, en la definición del grupo de pertenencia de sus alumnos. “El otro” es ubicado como inferior, en una jerarquía que acepta naturalmente la desigualdad.

Para pensar

¿De qué manera se hace presente en esta orientación la concepción de la cultura de la pobreza (desarrollada en el capítulo 2), la vigencia implícita del paradigma de la situación irregular y la idea de la educación como tratamiento y no cómo derecho?

¿Estas visiones se encuentran presentes en los contextos de encierro? ¿De qué manera?

¿Qué aspectos de la realidad omiten estos análisis?

La pobreza, como condición de vida, es considerada no sólo una situación material sino cultural asociada a la carencia de valores; se establece así un vínculo entre pobreza e inferioridad social y moral. Las explicaciones sobre la situación e historias educacionales de los estudiantes es ahistórica y descontextualizada: se centran en la responsabilidad del sujeto o de su grupo de pertenencia y no toman en cuenta las políticas económicas, sociales, educacionales que pueden dar lugar a ciertos comportamientos o a situaciones colectivas. A semejanza de los análisis hechos desde una perspectiva neoconservadora de la multiculturalidad, se sostiene que estos grupos deben ser sumados a la cultura común, y que deben adoptar, incorporar sus valores esenciales (McLaren, 1997). Los docentes y la escuela tienen como tarea central enseñar esos valores para “integrarlos” a la sociedad. Las relaciones entre docentes y estudiantes son planteadas en términos indudablemen-

te asimétricos: la autoridad del docente aparece naturalizada y se da por indiscutible su legitimidad. No se formulan argumentos para justificarla, excepto los referidos a las limitaciones que se atribuyen a los estudiantes. Por lo tanto, tienen derecho a formular instrucciones y sanciones y a utilizarlas para producir control y obediencia. En tanto es el depositario del saber y de las versiones “correctas” de la cultura y de la moral se sostiene una relación de subordinación y descalificación, vigilancia y disciplinamiento de los alumnos jóvenes y adultos. Podríamos hablar de una “didáctica resocializadora”.

La idea del docente como salvador (concepción tutelar), por la cual su tarea se asemeja a la del sacerdote, tiene continuidad con la concepción de comienzos del sistema educativo argentino, destinado a “difundir un nuevo orden cultural que se estaba conformando... a través de esta actividad (la escolar), destinada a las mayorías ‘incultas’, se buscaba lograr una especie de ‘regeneración’ social” (Alliaud, 1992: 71). Salvar a los alumnos de la barbarie, de la ignorancia y lograr su conversión social es tarea de la escuela. Se sigue sosteniendo una concepción que tiene larga data no sólo en la educación en general y en la educación de adultos en particular, sino que reconoce sus antecedentes en una historia que asocia pobreza material con inferioridad, que clasifica a los pobres como “dignos” e “indignos” y que exige el control y disciplinamiento de estos últimos.

3.3. Orientaciones críticas

En las dos orientaciones clasificadas como “críticas” —la comprometida con el desarrollo del conocimiento crítico y la comprometida con una práctica crítica— se reconoce a los alumnos como pertenecientes a los sectores populares. Se toma en cuenta como dato central las condiciones objetivas y se analiza su subjetividad en términos de conciencia social. Se reconoce la existencia frecuente de obstáculos para el aprendizaje, pero también la posibilidad de que sean superados con un trabajo pedagógico adecuado.

El currículum se considera como un recorte posible de la realidad en el que se expresan determinados valores, principios, concepciones del mundo que se quieren transmitir, problematizar y recrear. Si bien no es posible eludir las asignaturas del currículum prescripto, los contenidos son seleccionados con el objetivo de favorecer el aprendizaje de un conocimiento emancipador, ya que se pone énfasis en aquellos que estimulan una lectura crítica de la realidad y que posibilitan la reflexión sobre la práctica.

Para pensar

“Yo trabajo mucho con los medios de comunicación, porque son los que forman opinión... pretendo que se interesen por las cosas que pasan... que cuando se reciban, procesen lo que están escuchando, si es pertinente o no... que no se traguen todo... esa capacidad que quizás muchos tienen que no ejercitan... que entiendan las finalidades que hay... Anoche vi el noticiero y estuvieron toda la hora con Riquelme... ¿qué hay ahí? Me gustaría que un alumno vea que están ocultando otras cosas graves que están pasando y que no es un noticiero deportivo, que tendrían que preocuparse de la realidad económica, política... que entienda la mentira y el ocultamiento...”

¿Cómo concibe el docente su propia tarea? ¿Qué visión tienen de sus estudiantes? ¿Qué preocupaciones se manifiestan?

En los contextos de encierro, ¿cómo “entra la realidad política y económica a las aulas”? ¿Qué vínculos existen con los medios? ¿Qué espacios de discusión pueden construirse sobre sus mensajes?

3.3.1. Orientación comprometida con el desarrollo del conocimiento crítico

Se caracteriza por la confianza en la capacidad de aprendizaje de los estudiantes y la idea de que el sistema de educación debe privilegiar la formación general con enfoque crítico. La confianza en las posibilidades de los estudiantes está vinculada con el reconocimiento de que el capital informacional, incorporado en la vida cotidiana y el interés de los adultos por estar actualizados, los provee de experiencia y de información factibles de recuperación en el aula y favorecen la enseñanza. Cabe señalar, asimismo, que 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. Al colocar la responsabilidad en condiciones del contexto social o escolar, sin culpabilización del sujeto, los problemas quedan definidos como cuestión pública, no individual o privada. En consecuencia su solución también lo es.

Por ello, 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 preparación para la ciudadanía y la democracia. Esto implica prestar atención, en la enseñanza, a las dimensiones cognitiva, ideológica y política.

Se reconoce la no neutralidad del currículo, de modo que la función prioritaria de la escuela es lograr el aprendizaje de conocimientos y de procesos intelectuales que pueden permitir la autonomía de los estudiantes para la formulación, análisis y resolución de problemas de la realidad. La preocupación porque los contenidos a enseñar tengan “conexión” con la realidad es una característica de esta orientación, pero no se adopta un enfoque cortoplacista ni pragmático sino que la enseñanza busca trascender el sentido común.

El desafío consiste en lograr el aprendizaje de conocimientos y de procesos cognitivos que caracterizan el saber epistémico, el reconocimiento de diversos marcos teóricos y de interpretación de lo social y cultural según los presupuestos de diversos autores. El objetivo es lograr articular lo teórico-científico con la vida real, situada en un momento histórico-social concreto y el desarrollo de la capacidad de tomar decisiones a partir de la información.

Desde una perspectiva ideológica, la selección de contenidos tiende a que los estudiantes aprendan a identificar relaciones de poder, al desarrollo de procesos cognitivos que posibilitan la discusión del saber cotidiano y de todo saber recibido, a desnaturalizar categorías y explicaciones que consideran al mundo como autoevidente, a desarticular los discursos dominantes.

La preocupación por el destino laboral de los adultos es un aspecto que reiteradamente aparece en los entrevistados, pero se rechazan los análisis dominantes que reducen la relación educación-trabajo a la preparación para el empleo o al ajuste a los requerimientos del mundo laboral. Por el contrario, el énfasis está puesto en la preparación para el desempeño en la realidad actual, para poder comprender y enfrentar los obstáculos que hay actualmente para disponer de trabajo estable.

Además de enfatizar la información y la reflexión, se espera que la escuela se organice como un espacio social alternativo para posibilitar la experiencia de formas de participación más democrática, y que apoye, por medio de contenidos específicos, la capacidad de configurar, en espacios extraescolares, condiciones culturales de carácter solidario, que contribuyan a desarticular relaciones de desigualdad y de poder. Uno de los logros escolares consistiría en que los estudiantes pudieran reconocer cómo se produce el poder en la vida cotidiana y cómo es factible revertir esas situaciones.

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 tienen los docentes en relación con la conducción del aprendizaje. Si bien puede reconocerse la relativa dependencia del estudiante respecto del docente, ello no significa una relación de inferioridad-superioridad sino responsabilidad de los docentes por generar situaciones que favorezcan el avance del pensamiento crítico. La diferencia con situaciones de desigualdad estriba en que la relación de superioridad implica ejercicio de poder permanente, en tanto que en esta orientación la desigualdad es planteada como transitoria y reducida a la diferente responsabilidad vinculada con los resultados de la tarea escolar y no determina la totalidad de las relaciones interpersonales. Se trata de evitar la reproducción de la división social del trabajo que implica alienación y subordinación.

3.3.2. Orientación comprometida con el desarrollo de práctica crítica

Esta orientación implica una transformación de los modos de trabajo escolar y la opción por una orientación político-pedagógica popular en la escuela de adultos. El núcleo central de esta orientación es la no disociación de las prácticas pedagógicas y políticas. La concepción sobre los estudiantes y las categorías con las que se analiza la práctica refieren a ciertas cuestiones centrales: a la participación en la transformación de la realidad, a los conocimientos necesarios para una práctica crítica y a la necesidad de que la escuela articule con otras instituciones sociales o participe en actividades que tengan objetivos vinculados con un proyecto emancipador.

La función social de la escuela se define por dos cuestiones claves: resistencia al modelo social dominante y avance en la construcción de un modelo contrahegemónico que supone un nuevo sujeto social. Esta meta general puede desglosarse, a los fines del análisis, en tres dimensiones complementarias: a) la construcción de un espacio social participativo, solidario, articulado con otras organizaciones sociales populares; b) la formación de sujetos políticos; c) la contribución a generar alternativas laborales que respondan a un modelo de economía solidaria.

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. El modelo escolar que se propone es autogestivo y autónomo.

Un profesor de un bachillerato comenta: “En el bachillerato trabajamos desde el espacio educativo hacia su propio barrio, o sea el trabajo en su propia comunidad. Desde la conformación de comedores, el trabajo solidario entre un comedor y otros comedores que están en el barrio; cruces con organizaciones sociales; espacios de clases de apoyo para chicos de barrio en un club que está en el barrio donde viven los estudiantes, programas de alfabetización que no solamente participan coordinadores y docentes sino también estudiantes; un taller de radio; un taller de teatro que ahora va hacia la comunidad también, armar obras para el barrio, ahí hay estudiantes también; y un espacio donde están produciendo una revista no solamente para el espacio del bachillerato sino con la idea de ir hacia el barrio también y comentan cuestiones del barrio. Hay una orientación de esta formación en principios cooperativos, solidarios y al mismo tiempo una comprensión que viene de la educación popular, la necesidad de politizar lo educativo”.

El proceso no queda restringido al ámbito de lo escolar sino que se mantienen relaciones con organizaciones sociales que pueden permitir avanzar en la producción de cambios en el espacio micropolítico hacia redes sociales amplias en procesos de desarrollo de una contrahegemonía.

El análisis de la subjetividad de los estudiantes está atravesado, también, por una lógica política: su educación tiene el propósito de formar sujetos políticos. Uno de los objetivos de la formación es 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. La caracterización que se hace de los estudiantes no es ingenua. Si bien se reconoce que parte de ellos son sujetos con conciencia de sus condiciones de existencia social y dispuestos a actuar para su transformación, se reconoce que muchos evidencian atributos vinculados con sometimiento, resultado de los procesos de construcción de sentido común que pueden dar lugar al consentimiento de la dominación.

En relación con el trabajo, se relativiza la necesidad de asociación entre educación formal y trabajo, desde el momento en que se consideran las condiciones de un contexto político, económico y social que funcionan restringiendo las posibilidades del empleo. Se desmitifica el discurso hegemónico que otorga a la escolaridad el sentido central de medio para la obtención de un trabajo y se procura reconocer y apoyar formas de trabajo que respondan a un modelo solidario.

En cuanto al tipo de relaciones sociales que se establecen en la institución pueden diferenciarse, analíticamente, las relaciones al interior de la institución y las que se establecen con organizaciones sociales. Dentro de la institución predominan formas horizontales de participación. Los objetivos institucionales no están impuestos desde el exterior y todos –docentes y estudiantes– son “constructores” del espacio educativo, de modo que la escuela es resultado de una construcción y reflexión colectiva de la institución sobre sí misma. Ello implica horizontalización de relaciones docente- alumno y trabajo compartido entre docentes. Esta horizontalidad 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. Si bien se enfatiza el objetivo de establecer una relación dialógica, de respeto y aceptación de ideas y diferencias y de superación de asimetrías de poder entre docentes y estudiantes, así como la valorización del aprendizaje entre pares, los profesores tienen un papel activo en la problematización, en la puesta en circulación de conocimientos, en la construcción de situaciones que contribuyan a superar obstáculos para el aprendizaje, en la elaboración de materiales de lectura que provean de información para el análisis de problemas que se están enfrentando.

La escuela, como lugar de construcción de identidades políticas, requiere que se constituya como un espacio abierto, una organización social en relación permanente con las otras organizaciones (territoriales, cooperativas, ONG, movimientos de desocupados, etc.) comprometidas con el mismo objetivo emancipador, con las que se coordinan tareas, de modo que se articula la vida intraescolar con un proyecto democrático más amplio. No se trata de relaciones esporádicas o de “ida” de la escuela hacia esas organizaciones, sino de coordinación de tareas y de participación en la organización de la escuela así como de los actores en el análisis y acciones de las organizaciones sociales.

El análisis político se aplica también al conocimiento. Se reconoce su dimensión política, que se enfrenta con la representación social dominante, que sostiene la neutralidad del conocimiento y entiende a las escuelas como libres de “todo vestigio de contienda, lucha y política cultural” (McLaren, 1998: 111). El conocimiento escolar se problematiza, tarea que supone un proceso de elaboración crítica de las condiciones del trabajo en las escuelas y del lugar de los docentes como comunicadores, transformadores o reproductores de visiones particulares sobre el mundo y lo social. Se reconoce que las distintas perspectivas teóricas de las disciplinas están vinculadas con concepciones sobre la realidad que producen efectos sociales diferentes.

Las características señaladas evidencian que la orientación que se centra en la práctica social crítica constituye un intento de incorporar en la escuela un modelo de educación popular. Esta postura se opone a lo que sucede en forma dominante en el sistema educativo, ya que constituye un trabajo de construcción de contrahegemonía e implica no sólo resistencia y oposición a un modelo educativo establecido sino una búsqueda deliberada para crear condiciones que generen nuevas ideas y creencias, de producir condiciones para que los miembros de la institución vivencien un proceso social organizado sobre valores y prácticas alternativos a los dominantes (Williams, 1981).

Los docentes y directivos ponen en juego cotidianamente sus saberes específicos junto con sus visiones del mundo y de la sociedad, sus opiniones acerca de lo que es deseable y de lo que es posible en la escuela actual. En este sentido, las orientaciones propuestas invitan a pensar nuevas preguntas sobre nuestro trabajo y sobre los efectos político-pedagógicos de los discursos y prácticas en la institución escolar.

A lo largo de este capítulo se abordan cuestiones fundamentales referidas a la práctica docente. Se ha hecho referencia a la discusión metodológica y su articulación con la discusión sobre el currículum y la selección curricular, en la medida en que el cómo enseñar no puede desvincularse del contenido de lo que se enseña y el para qué se enseña.

Asimismo se presentan algunos resultados de una investigación realizada en escuelas medias de adultos de manera de articular problemáticas trabajadas a lo largo del módulo, para a partir de allí poder observar diferentes perspectivas o posicionamientos por parte de docentes y directivos.

El recorrido propuesto, que acerca categorías de análisis para analizar el sentido político pedagógico de las prácticas docentes, permite problematizar las prácticas instituidas como también identificar y recuperar las experiencias con sentido democrático existentes, que podrán ser sistematizadas, comunicadas y compartidas en una búsqueda por construir un sistema educativo más igualador.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, Andrea (1992): “Los maestros y su historia, apuntes para la reflexión”, *Revista Argentina de Educación*, n° 18.
- Apple, M. (1986): *Ideología y currículum*, Madrid, Akal.
- (1996): “La política cultural y los textos”, en *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*, Madrid, Paidós.
- (1997): “Educación, identidad y papas fritas baratas”, en P. Gentili (comp.), *Cultura, política y currículo*, Buenos Aires, Losada.
- Barreiro, T. (1974): “La educación y los mecanismos de alienación”, *Revista de Ciencias de la Educación*.
- Beltrán Llavador, F (1995b): “Culturas organizativas y estructuras de poder” (mimeo).
- (1995a): “Nuevo tecnocraticismo y descentralización educativa”, Valencia (mimeo).
- Borón, A. (2000): *Tras el búho de Minerva. Mercado contra democracia en el capitalismo de fin de siglo*, Buenos Aires, CLACSO/FCE.
- Bruner, J. (1985): *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa.
- (1996): *La educación puerta de la cultura*, Madrid, Visor.
- (2002): *La fábrica de historias. Derecho, filosofía y vida*, Buenos Aires, FCE.
- Brusilovsky, Silvia (1992): *¿Crítica la educación o formar educadores críticos? Un desafío, una experiencia*, Buenos Aires, El Quirquincho.
- (2006): *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*, Buenos Aires, Noveduc.
- (2009a): “La función de contención de la escuela: una idea de riesgosa ambigüedad”, ponencia, II Congreso Internacional Educación Lenguaje y Sociedad “La educación en los nuevos escenarios socioculturales”, Universidad Nacional de La Pampa.
- (2009b) “Formación docente y educación de adultos: conocer lo existente para construir lo nuevo”, ponencia, Ateneo Interno de Investigadores del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján “Nuevos debates en investigación educativa”, Luján.
- Cabrera, María Eugenia (1999): “Educación básica de adultos y Reforma Educativa. Exclusión y proletarización”, ponencia, I Congreso de Investigación Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue.
- (2005): “Paradojas de la reforma educativa: extensión de la escolaridad y exclusión educativa”, en *Revista Argentina de Sociología*, a. 3, n° 5.
- Carli, Sandra (2003): “Educación pública. Historia y promesas”, en Miriam Feldfeber (comp.), *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*, Buenos Aires, Noveduc.

- Carlino, F (1999): *La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas*, Buenos Aires, Aique.
- Conell, R. W. (1999): *Escuelas y justicia social*, Madrid, Morata.
- Da Silva, T. (1995): “La economía política del currículo oculto”, en *Escuela, conocimiento y currículo*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Da Silva, T. (1997): “Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica”, en P. Gentili y otros, *Cultura, política y curriculum*, Buenos Aires, Losada.
- Da Silva, T. (1998): “Cultura y currículo como prácticas de significación”, en *Revista de Estudios del currículo*, vol. 1, n° 1, Barcelona, Pomares.
- Da Silva, T. (2001): *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el curriculum*, Barcelona, Octaedro.
- De Alba, A. (1995): *Currículo: crisis, mito y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Díaz Barriga, A. (1994): *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*, Buenos Aires, Aique.
- Edelstein, G. (1996): “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”, en A. Camilloni y otros, *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.
- Edwards, V. (1997): Las formas del conocimiento en el aula, en E. Rockwell (coord.), *La escuela cotidiana*, México, FCE.
- Figari, Claudia (2001): “Nuevas selectividades en el mercado interno del trabajo: políticas de formación y senderos de profesionalización”, *Revista Estudios Sociológicos*, vol. XIX, n° 56.
- (2004): “La gestión del trabajo y el nuevo conocimiento oficial. Dispositivos para el control social en contextos de modernización empresaria”, Conferencia Internacional de Sociología de la Educación “Globalización, Educación, Resistencia y Tecnologías”, Buenos Aires.
- Freire, P. (1999): *Política y educación*, México, Siglo XXI.
- (2000): *Cartas a Guinea Bissau*, México, Siglo XXI.
- García, María; Silvia Vilanova, Eduardo del Castillo y Agustín Malagutti (2007): “Educación de Jóvenes y Adultos en contextos de encierro. Una experiencia de extensión universitaria en la escuela de un penal”, *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 44/1.
- Gardner, H. (1997): *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*, Buenos Aires, Paidós.
- Gimeno Sacristán, José (2003): *El alumno como invención*, Madrid, Morata.

- (2008): *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata.
- Jackson, P. (1986): *Práctica de la enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.
- (1995): “Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza”, en H. McEwan y K. Egan (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Le Botterf, Guy (1979): “La investigación participativa como proceso de educación crítica. Lineamientos metodológicos”, UNESCO (mimeo).
- Litwin, E. (2008): *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Buenos Aires, Paidós.
- Martínez Bonafé, J. (1994): “Los proyectos curriculares como estrategia de renovación pedagógica”, en J. F. Angulo y N. Blanco (coords), *Teoría y desarrollo del currículo*, Madrid, El Aljibe.
- (1998): “Reformas curriculares, discursos de autonomía y proletarización docente”, en *Trabajar en la escuela*, Madrid, Miño y Dávila.
- McLaren, Peter (1997): *Pedagogía crítica y cultura depredadora*, Madrid, Paidós.
- Rodríguez Guerra, Jorge (1999): *Estudio sobre trabajo y educación*, Serie Investigación, Universidad de La Laguna.
- (2001): *Capitalismo flexible y estado de bienestar*, Granada, Comares.
- Roig, Hebe (1997): “La evaluación de proyectos en la tecnología educativa”, en E. Litwin (coord.), *Enseñanza e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo*, Buenos Aires, El Ateneo.
- Salinas, Diego (1994): “La planificación de la enseñanza: ¿técnica, sentido común o saber profesional?”, en J. F. Angulo y N. Blanco (coords), *Teoría y desarrollo del currículo*, Madrid, El Aljibe.
- (1997): “Currículum, racionalidad y discurso didáctico”, en M. Poggi (comp.), *Apuntes y Aportes para la gestión curricular*, Buenos Aires, Kapelusz.
- San Martín Alonso, A. (1995): “De la ‘misericordia’ del método a la ‘grandeza’ de las tecnologías”, en J. M. Sancho y L. M. Millán (comps.), *Hoy ya es mañana. Tecnologías y educación: un diálogo necesario*, Sevilla, MCEP.
- Santos Guerra, M. (2000): *La escuela que aprende*, Madrid, Morata.
- Shulman, Judith H.; Rachel, A Lotan y Jennifer A. Whitcomb (comps.) (1999): *El trabajo en grupo y la diversidad en el aula. Casos para docentes*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Tamarit, J. (2004): “Conocimiento y educación”, en *La escuela como territorio de intervención política*, Buenos Aires, CTERA.
- Torp, L. y S. Sage (1999): *El aprendizaje basado en problemas. Desde el jardín de infantes hasta el final de la escuela secundaria*, Buenos Aires, Amorrortu.

- Torres Santomé, J. (1994): *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*, Madrid, Morata.
- Torres, Rosa María (1988): *Educación popular. Un encuentro con Paulo Freire*, Buenos Aires, CEAL.
- Wassermann, S (1999): *El estudio de casos como método de enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Williams, R. (1981): *Cultura*, Buenos Aires, Paidós.



Material de distribución gratuita



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación



Educación
en Contextos
de Encierro
Coordinación de Modalidad