

Cultura Escolar en Educación Media para Adultos. Una Tipología de sus Orientaciones

Silvia Brusilovsky

María Eugenia Cabrera

Universidad Nacional de Luján

Resumen: Se presenta una “tipología” de las orientaciones que adopta el trabajo en escuelas de nivel medio para adultos, elaborada a partir de datos recogidos en entrevistas realizadas en escuelas. Esta construcción se hizo articulando categorías que permiten identificar la estructura latente que da sentido a la actividad escolar y reconstruir las “pedagogías del adulto” que se hacen efectivas en la práctica. En el artículo se presentan las dimensiones utilizadas para conformar los tipos de orientación, las categorías construidas, sus características y la relación de cada una de ellas con orientaciones de políticas sociales actuales o históricas.

Palabras clave: educación adultos, orientaciones de la práctica, relación pedagógica.

Abstract: *We present a “typology” of the orientations adopted by work within the medium level schools for adults, which is elaborated on the basis of information collected through interviews carried in schools. We organized this construction by articulating some categories which allowed us to identify the latent structures that grant sense to the scholar activity and to rebuild the “adult ’s pedagogies” that become effective in the practice. In this article we present the dimensions used for building this different types of orientation, categories, their characteristics and the relationship of each of them with specific political and social orientations, current or historical.*

Key words: *adult’s education, practice orientations, pedagogical relationship.*

Presentación

Diversos autores (García Huidobro, 1986; Brusilovsky, 1996; Rodríguez, 1992) coinciden en señalar que, en Argentina como en el resto de América Latina, la expresión educación de adultos (EDA) constituyó, desde sus orígenes,¹ un eufemismo para hacer referencia a la educación de adolescentes, jóvenes y adultos de

¹ La Ley 1420 de 1884 ya incluye una referencia a la EDA. En el artículo núm. 11 se refiere a la necesidad de crear “Escuelas para adultos, en los cuarteles, guarniciones, buques de

sectores populares. Tanto en el nivel primario como en el medio se sigue manteniendo fuertemente lo que dio comienzo a estas escuelas: recogen y responden a problemas provenientes de otros espacios del sistema de educación (Rodríguez, 1996; Brusilovsky, 1995).

La oferta fue resultado de los fracasos en la escolarización inicial, de la desigualdad de las condiciones educativas de sectores sociales subalternos, por lo que tuvo un carácter fundamentalmente compensatorio, sin llegar a resolver las diferencias en sus posibilidades de escolarización. La situación de la población joven y adulta es uno de los datos más fuertes de una realidad problemática: la educación como derecho universal constituye una declaración no cumplida. Datos provenientes de la Encuesta Permanente de Hogares (mayo de 2002) y del último censo señalan la persistencia del problema:

La mitad de la población en condiciones de trabajar no ha completado los estudios secundarios (...) A su vez sólo el 15.6% cuenta con estudios universitarios y el 13,7% ingresó en un nivel terciario de capacitación, pero no logró graduarse (...) El 7% de la población económicamente activa (...) no completó la educación primaria. Asimismo detalló que el 23,7% tiene la primaria completa y que el 18,8% ingresó al secundario pero nunca lo terminó. Hasta aquí esto indica que el 49,5% de la población con aspiraciones de conseguir un empleo no llegó a culminar niveles de enseñanza media (Página 12, 27 de agosto de 2002).

Según información del gobierno de la ciudad de Buenos Aires, la matrícula de educación primaria de adultos del sector público, relevada en el año 2000 era de 6,580 personas y la de nivel medio de 18,738 (Dirección de Investigación, 2002: 23 y 36).

Estudios históricos² ponen de manifiesto que, desde fines del siglo XIX hasta la actualidad salvo en las experiencias educativas originadas en movimientos anarquistas y socialistas y, posteriormente a partir de la década de 1960, con la emergencia de la modalidad de educación popular que vincula la práctica educativa con proyectos de transformación social, las ofertas de educación de adultos generadas

guerra, cárceles, fábricas y otros establecimientos donde pueda encontrarse un número cuando menos, de 40 adultos ineducados”.

² Ver los trabajos de Dora Barrancos sobre el anarco-sindicalismo de fines del siglo XIX y de principios del XX, y los de Lydia Rodríguez (1996, 1997, 1999) que analizan documentos sobre educación de adultos, en diferentes momentos históricos.

en el Estado o en grupos hegemónicos cumplieron la función de capacitar mano de obra de bajo nivel, de control social y defensa de la moral, y de control político e ideológico.

La desigualdad en la distribución de la educación escolar más allá del juicio de valor académico o ideológico que pueda hacerse sobre la escuela parece tener una repercusión más grave, dada la presión social por certificaciones y conocimientos, como condición para ingresar o permanecer como trabajador o para integrarse como ciudadano.

Ante esta situación, cabe preguntarse qué características tuvieron las políticas y las ofertas de educación institucionales destinadas a los sectores sociales que no pudieron acceder a los hoy necesarios niveles de escolaridad. Para el estudio de este problema llevamos a cabo una investigación sobre la situación de la educación media para jóvenes y adultas (EDJA),³ durante la década 1989-2000, periodo en que se fortalecen políticas neoliberales en el país. El trabajo tomó como objeto empírico los Centros de Educación de Adultos de Nivel Medio (CENS), de la ciudad y la provincia de Buenos Aires. Tomar estas dos jurisdicciones implica cubrir la oferta utilizada por la mitad de los estudiantes de escuelas estatales que imparten educación media para adultos, ya que (según datos oficiales de 1998, disponibles al comienzo de la investigación) sobre un total de 317,922 alumnos, 158,929 están en escuelas de la provincia de Buenos Aires y 14,048 en la ciudad de Buenos Aires.

En este artículo presentamos una parte de los resultados de esta investigación:⁴ una tipología sobre las concepciones político-pedagógicas orientadoras de la práctica escolar que sostienen docentes y directivos de Centros de Educación de Nivel Secundario

³ La investigación "Educación media de adultos. Características de la oferta: políticas y prácticas en Capital Federal y Provincia de Buenos Aires" se llevó a cabo con subsidio del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. El estudio cubrió la legislación que regula la oferta y la cultura de las instituciones del Estado. En este artículo se presenta una parte de los resultados, correspondiente a las conclusiones del capítulo sobre la cultura escolar.

⁴ Nos centramos en estas cuestiones porque los aspectos vinculados con las políticas fueron ya presentados en diversos congresos y publicados en revistas nacionales y extranjeras (Brusilovsky y Canevari, Brusilovsky).

para adultos (CENS) en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en la provincia de Buenos Aires. Los CENS constituyen un circuito que, ya desde su creación, está destinado a una población que llega a la vida adulta con escaso nivel educativo y, frecuentemente, con fracasos educacionales previos; de modo que ante esta situación cabe interrogarse respecto de las posibilidades que se les ofrece, a los efectos de develar si se refuerza o, por el contrario, se enfrenta la función reproductora del sistema de educación.

Nuestra preocupación por indagar cuestiones vinculadas con la democratización del sistema de educación se encuadra en una perspectiva crítica: intentamos “desvelar las pautas de conocimiento y las condiciones sociales restrictivas de nuestras actividades prácticas” (Popkewitz, 1988: 75) en el campo de la educación de adultos, no sólo por el interés que tenemos en sus particulares problemas sino también porque consideramos que son evidencia de procesos de diferenciación educativa y social.

El estudio de la legislación y organización de estas instituciones da cuenta de su progresiva asimilación al sistema de educación común.⁵ Sin embargo, la información sobre las formas del trabajo institucional, recogida en las escuelas, en entrevistas a sus directivos, evidencia que no hay uniformidad de criterios de trabajo. Por el contrario, es factible identificar diversas modalidades que, con cierta regularidad, adopta el trabajo escolar, resultado de los significados que los docentes asignan a situaciones escolares y de las estrategias que adoptan ante ellas.

A partir del análisis de datos empíricos construimos una tipología que permite identificar formas de trabajo escolar que dan cuenta de representaciones sociales sobre los estudiantes, la función de la escuela y de los docentes, el lugar y tipo de conocimiento que la escuela debe poner en circulación, del valor asignado al conocimiento cotidiano, que se combinan de manera altamente regular originando concepciones que orientan las prácticas de educación de adultos.

⁵ Esta afirmación emerge de la normativa de la década de 1990 en las jurisdicciones estudiadas, e incluye los nuevos planes de estudio impuestos en la provincia de Buenos Aires en 1997.

Una dimensión de la cultura escolar: las orientaciones político-pedagógicas en las escuelas

Al referirnos a la cultura cotidiana escolar aludimos a ciertos rasgos relativamente estables que caracterizan la vida interna de la institución escolar y sus relaciones con el resto del sistema de educación y con el contexto social. Esta cultura es producto tanto “de las políticas que afectan a esa institución como de las prácticas de los miembros del establecimiento” (Frigerio *et al.*: 35), así como de la forma en que éstos perciben esa realidad.

Para entenderla, es necesario comprender los significados que los docentes asignan a situaciones escolares y las estrategias que adoptan ante ellas, independientemente de que sean conscientemente reconocidos. Tanto las propuestas explícitas teóricas o preteóricas como los principios pedagógicos en estado práctico, son parte de las condiciones que organizan el significado del trabajo escolar (Bolívar, 1996). En investigaciones anteriores, en las que trabajamos estos problemas en el campo de la educación de adultos⁶ habíamos verificado que en situaciones de aprendizaje, cuando el alumno adulto era considerado “pobre” entraba en una “red de significaciones vinculadas tanto con la descripción y explicación del fenómeno de la pobreza como con propuestas de estrategias de intervención social y pedagógica que derivan de la concepción de pobreza adoptada” (Brusilovsky, 1992: 10).⁷ Su estudio permite ver cómo, en el nivel de las instituciones escolares, pueden producirse efectos políticos, tales como generación de diferenciaciones socioeducativas, de resistencias, oposiciones o construcción de propuestas contrahegemónicas. La posibilidad de que los docentes participen en procesos de democratización del sistema de educación depende de sus saberes profesionales tanto como de sus representaciones sobre la educación necesaria para sus estudiantes.

⁶ Nos referimos al estudio que hicimos de representaciones y prácticas de estudiantes de Ciencias de la Educación que efectuaban tareas de extensión universitaria en un barrio popular de Luján y sobre el cual realizamos diversas publicaciones (Brusilovsky 1987, 1989, 1990, 1991, 1992).

⁷ Estudios posteriores al nuestro, elaborados en nuestro país con alumnos de escuelas primarias comunes, ratifican nuestras conclusiones (Neufel y Thisted, 1999).

Estas representaciones tienen eficacia simbólica, en la medida que resultan orientadores de las prácticas, y en consecuencia, de los resultados escolares. En la investigación recientemente realizada, los relatos sobre la vida interna de la institución, en particular en lo relativo a la relación de docentes y alumnos, a los objetivos que orientaban la elección de actividades daban cuenta de ciertas regularidades en el trabajo con los adultos, relacionadas con supuestos implícitos o explícitos sobre ellos. El trabajo de campo demostró vinculaciones entre los aspectos mencionados y nos condujo a formular una tipología de las orientaciones que puede adoptar el trabajo con los adultos.⁸

Esta construcción se hizo articulando diversas categorías que permiten identificar la estructura latente que da sentido a la actividad escolar (Rodrigo *et al.*, 1993) y reconstruir las “pedagogías del adulto” que se hacen efectivas en las escuelas. Estas categorías, como claves conceptuales para identificar y analizar los modos de estructuración de las relaciones al interior de las instituciones y de éstas con la sociedad y el Estado⁹ tienen, a nuestro entender, valor teórico y político. Por una parte, porque los discursos relativos a los problemas y formas de enfrentarlos muestran huellas de posiciones que atravesaron tanto la educación como otras prácticas sociales vinculadas con los sectores populares. Surge así la posibilidad de sistematizar la búsqueda de evidencias de continuidades y rupturas en este campo. Desde una perspectiva política, pueden constituir herramientas conceptuales para intervenir en las instituciones y en la capacitación de los docentes, con base en la identificación de los efectos previsibles de algunas regularidades de la práctica y de las posibilidades de su refuerzo o modificación.

No procuramos construir tipos ideales. Estos constructos no son definitivos ni tienen límites estrictos; no se trata de un esquema cerrado sino que emergen de los casos estudiados y los proponemos como categorías con valor heurístico que posibiliten encaminar el análisis de

⁸ Más adelante desarrollamos sus características y límites.

⁹ El objetivo de la investigación fue la construcción de criterios y categorías de análisis que permitieran avanzar hacia nuevas etapas en las que, ampliando la base empírica, se pudieran conformar nuevas categorías y hacer interpretaciones sobre su distribución en las instituciones, con un nivel de generalidad que no podemos llevar a cabo en este momento. Se está iniciando la continuidad del trabajo.

propuestas y prácticas que se desarrollan en las instituciones, así como de sus posibles efectos.

- Las categorías utilizadas para construir los tipos de orientación son las siguientes:
- Tipo de relación que prima entre los miembros de la institución y en la relación docente/alumno.
- Atributos asignados a los estudiantes.
- Criterios que orientan la práctica.
- Problemas o dificultades que se priorizan y función asignada a la institución.
- Lugar asignado al saber, al conocimiento; relación entre conocimiento y práctica.

El material empírico disponible dio lugar a la construcción de orientaciones que enfatizan el aspecto con el cual la práctica se compromete, sin que se suponga que necesariamente deba haber una única en la organización de cada escuela o en la práctica de los docentes. Por el contrario, suelen aparecer combinaciones a veces contradictorias aunque en algunos casos es dominante una única modalidad. Los tipos de orientación que proponemos son:

- Compromiso con la atención de la persona.
- Compromiso con la moralización y el disciplinamiento.
- Compromiso con la distribución igualitaria del conocimiento escolar.
- Compromiso con el desarrollo de la conciencia crítica.
- Compromiso con el desarrollo de la práctica crítica.

A continuación se presenta cada una de ellas, indicando las características centrales con las que quedan definidas. Se acompañan las descripciones con muestras de entrevistas, con fines aclaratorios.

Compromiso con la atención a la persona

Tipo de relación que prima entre los miembros de la institución y en la relación docente/alumno

La vida escolar está regulada por relaciones primarias tendentes a dar protección, afecto, contención, comprensión, estimular la autoestima; se procura que la escuela sea un lugar de pertenencia, de refugio, que

permita suplir la ausencia de pertenencias perdidas (familiares, laborales, sociales, sindicales) en el que el saber ocupa un lugar secundario.

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 estudiantes como individuos. A veces se explicita que se trata de relación entre iguales: adultos que mantienen un vínculo de afecto con reciprocidad.

Tal como señalaba un entrevistado:

R: El aprendizaje no me importa (...) creo que lo que la escuela da tiene que ver con el plano afectivo, la socialización, la integración, el respeto que puedan encontrar, el lugar que pueden tener (...) Cuando afuera te maltratan, afuera te explotan, (...) que vos tengas un espacio de convivencia donde sos respetado, donde hay muestras de solidaridad y demás, eso es, a mí me gusta ese pensamiento de Savater. Los contenidos (...)

Atributos asignados a los estudiantes

El alumno adulto está construido como un sujeto vulnerado: con vulnerabilidad social y cognitiva.

Se identifica a los estudiantes por su pertenencia social y económica, como formando parte en su mayoría de un grupo con serios problemas económicos y laborales.¹⁰ Esta característica se desplaza sobre su posibilidad de aprendizaje, ya que se supone que los adultos tienen dificultades para la autonomía cognitiva para superar esas dificultades,¹¹ y que requieren y demandan reconocimiento afectivo. No se usan expresiones denigratorias sino que se considera que esa vulnerabilidad es originada en la realidad social y laboral (desocupación, subocupación, pobreza, sobrecarga laboral).

¹⁰ El reconocimiento de esta situación social y laboral no es exclusivo de esta orientación, ya que hay un generalizado reconocimiento de ella. Lo que sí le es propio es la atribución de vulnerabilidad.

¹¹ Los problemas vinculados con el aprendizaje están incluidos en todas las orientaciones; lo que es diferente es la forma en que se los caracteriza y, en consecuencia, la forma de enfocarlos.

Los criterios y parte de las decisiones que se adoptan en el trabajo pedagógico están relacionadas, en forma explícita, con esta caracterización.

Suele infantilizarse al adulto, lo cual justifica la importancia asignada a la contención afectiva. Entendemos que este componente importante en la educación de los niños en la primera etapa de escolarización (Masagao Ribeiro) es resultado de que la figura del alumno adulto no está delimitada socialmente. Como señala Gimeno Sacristán (2003), la categoría “alumno” tiene una doble carga semántica; no sólo se asocia con estar escolarizado sino también con minoridad. El “ser alumno” define la infancia. Esta significación sigue vigente en las escuelas para adultos, de modo que, aunque se reconozca la adultez etárea, se sigue hablando de otra forma de minoridad: la dependencia o incapacidad, que quedan naturalizadas sin análisis de las condiciones del sistema de educación y pueden obstaculizar la asunción del papel de alumno con características distintas de las del niño. Se cree que puestos en el lugar del aprendizaje sistemático todos se comportan como niños, con una interpretación psicologista que pone énfasis en la regresión que suele tener el adulto en situación escolar, sin análisis del carácter social de la construcción de la categoría alumno. “Se puede intuir que en la categoría alumno se ha formado todo un orden social (...) Este orden propicia y ‘obliga’ a los sujetos inmersos en él a ser de determinada manera” (*op. cit.*: 16). Las peculiaridades de este orden escolar no son objeto de análisis para explicar el comportamiento o demandas “infantiles” de los adultos.¹²

Problemas que se priorizan y función asignada a la institución

Hay preocupación por atender problemas personales de los alumnos: familiares, laborales, de salud, que representan las causas más frecuentes de deserción.

El diagnóstico de las condiciones de precariedad laboral y social de los adultos es uno de los principales fundamentos de la función reparadora asignada.

¹² No pretendemos negar la existencia de procesos del aparato psíquico, como la regresión, pero sí enfatizar la falta de atención a los aspectos socioinstitucionales.

R: (...) acá atendemos desde la persona que lo más común hoy le llegó el telegrama de despido hasta “mi marido me pega”.

En ausencia de redes de protección cercana que deja a muchos de los alumnos sin espacio de inserción relacional (Castel, 1997), la escuela adquiere carácter de “zona de cohesión social”. Ante la desocupación, la precariedad de las condiciones de trabajo, la reducción de la protección legal de los trabajadores y la pérdida de los espacios que históricamente “cubrían” a los individuos dándoles seguridad, la escuela se concibe como un lugar que permite una inserción relacional que preserva al individuo de los efectos negativos de la incertidumbre laboral y de la pérdida de seguridad social; para referirse a ella se utilizan metáforas que la asocian con refugio, salvación. Se enfatiza así una lógica de asistencia que suple tanto carencias de sociabilidad primaria como las que resultan de la desaparición o reducción de servicios especializados de protección (sindicatos, por ejemplo, que proveían de seguridad, salud y defensa laboral). Sin ser institución social especializada en tales funciones se asigna central importancia al ejercicio de una tutela comunitaria, que es uno de los ejes que articulan lo asistencial (*op. cit.*). Se trata de atenuar los efectos de la desafiliación con prácticas compensatorias; la dimensión política de la situación queda subsumida en lo personal.

La consecuencia de este enfoque es que la escuela reduce la función de ser mediadora entre los alumnos y el conocimiento, y la sustituye por una función de tutela basada en regulaciones propias de la sociabilidad primaria. La institución escolar cambia su función de lugar para hacer efectivo el derecho a la educación y cumple una función reparadora de los daños vividos históricamente u hoy por el joven o el adulto. La preocupación es disminuir la zona de vulnerabilidad sin contribuir como veremos en el próximo *item* a la adquisición de herramientas útiles para aminorar la vulnerabilidad laboral, ya que no tiene valor central el proporcionar “pericias convertibles en valores sociales” (*op. cit.*: 22).

Cabe señalar que los casos estudiados para construir esta orientación no incluyen referencias que permitan asociar esta

asistencia a formas de caridad con fundamento religioso, sino que tienen un carácter laico y no discriminador o criminalizador.¹³

Se considera que la escuela logra sus propósitos cuando retiene a los alumnos, de modo que el éxito escolar se asocia con la permanencia en ella.¹⁴ Se desplaza así la preocupación por el aprendizaje a la preocupación por conservar la presencia del adulto, ocupando un espacio que no ha sido creado por la sociedad para esa población, sino para niños y jóvenes.

Lugar asignado al saber, al conocimiento

En esta orientación aparece una característica semejante a la de las culturas de gestión institucional “familiar”: la distribución de saberes y el saber experto para su transmisión pueden quedar reducidos y a veces excluidos (Frigerio y Poggi, 1995: 43).

El peso que se asigna a esta forma de relación minimiza los objetivos académicos y se corre el riesgo de disminuir o vaciar de contenidos el currículum. Se reconocen las trayectorias educativas que condujeron a fracasos escolares, pero no se crean condiciones institucionales que posibiliten revertirlas. Se establecen relaciones que buscan fortalecer la autoestima, motivar, hacer que la gente se sienta bien, autoafirmada. Esto implica un fortalecimiento del poder del docente ante el alumno vulnerable, lo que reproduce la desigualdad del intercambio propio de la filantropía.

No se busca decrecer desigualdades de formación sino sólo de titulación; se trata de una pedagogía de contención a expensas del desarrollo del conocimiento.

¹³ La estigmatización de los estudiantes y la función disciplinadora se incluyen en la orientación “disciplinadora y moralizante”.

¹⁴ En diversos trabajos sobre educación de niños y jóvenes de sectores populares se observa la asociación de éxito o fracaso con retención y deserción, respectivamente (Malamud, Cabrera). No son ajenas a esta definición las decisiones de políticas de promoción sin aprendizaje, utilizadas a partir de la implementación de la Reforma ya no solamente en los primeros años de la educación básica sino en los últimos de la escuela “reformada”

Relación de la orientación con otras prácticas

La adopción de esta orientación puede producir un efecto paradójico: al centrarse en la atención individual y en la consideración personal puede dar lugar a una menor atención al restringir los objetivos de la educación y desconocer el efecto de diferenciación educativa a que da lugar, a través de prácticas que descuidan la enseñanza.

El carácter asistencial tiene continuidad con una ética y sentido común conservadores, por la reducción del valor del conocimiento y el énfasis puesto en las ideas de comunidad, familia, grupo cercano.

La pérdida de la función docente específica y la desprofesionalización tiene relación con el enfoque filantrópico que sustenta las prácticas dirigidas a sectores empobrecidos. El resultado de la adopción de esta orientación es que la escolarización crea situaciones de injusticia curricular: se refuerza la situación de desigualdad en relación con el derecho al estudio. La escuela no ofrece recursos como para producir cambios en las trayectorias educativas y sociales de los estudiantes.

Compromiso con la moralización y el disciplinamiento

Tipo de relación que prima entre los miembros de la institución y en la relación docente-alumno

Se establece una relación jerárquica, claramente vertical entre docentes y estudiantes. El docente es el depositario del saber y de las versiones “correctas” de la cultura y de la moral, y a partir de esa concepción se sostiene una relación de subordinación y descalificación, vigilancia y disciplinamiento de los alumnos jóvenes y adultos, ubicados como inferiores en una jerarquía que acepta naturalmente la desigualdad.

La acción de normalizar involucra comparación, diferencia, jerarquización, homogeneización y exclusión (Foucault, 1989: 188). El poder disciplinario implica referir las conductas a un conjunto que es, a la vez, “campo de comparación, espacio de diferenciación y principio de una regla a seguir” (*op. cit.*: 187). Esto supone diferenciar a los individuos en función de esta regla de conjunto, medir en términos cuantitativos y jerarquizar valorativamente las capacidades, el nivel, la “naturaleza” de cada uno. En este proceso se traza el límite que habrá de definir “la frontera exterior de lo anormal”.

Atributos asignados a los estudiantes

Los alumnos son considerados personas que deben ser controladas y supervisadas. Sus características son vistas, centralmente, en términos de carencia o deficiencia respecto a un modelo que se entiende como universalmente aceptado y deseable.

Se evidencia en forma explícita o subyacente la idea una cultura común (hábitos, intereses, costumbres) y, en consecuencia, lo diverso se concibe como separación/ desviación de una norma ideal. Se hace énfasis en el cumplimiento de normas “correctas”, de buen comportamiento, de las cuales estos sujetos se desviarían, y desde ellas se ubica a los alumnos como “anormales”.

Las expresiones utilizadas evidencian descalificación explícita o encubierta de los jóvenes y adultos asistentes; se usan estereotipos, estigmas que expresan la distancia entre una definición universal del sujeto “legítimo” de la educación, del joven o adulto correctamente socializado y los alumnos concretos, que se apartan del perfil de normalidad.

El siguiente registro de entrevista es ejemplo de ello:

(...) me interesa más que les hablen de la vida, porque no saben nada (...).

(...) no tienen ganas de estudiar. Les importa un bledo. Se quedan pero se van en todas las materias.

Los rasgos estigmatizadores se esencializan como propios de un grupo y parecen irreversibles. La descalificación de los alumnos refiere a los siguientes aspectos: a) su capacidad de aprendizaje, b) sus valores morales, c) su cultura y socialización.

a) En relación con el aprendizaje se sostiene la incapacidad tanto de los más jóvenes como de los adultos mayores para aprender, con generalizaciones homogeneizadoras de esa imposibilidad.

b) Esta incapacidad para el aprendizaje puede asociarse o explicarse por razones morales. Pueden llegar a emplearse expresiones denigratorias, vinculadas con interpretaciones que asignan sentidos de indignidad a sus conductas, costumbres, situaciones de vida: son sujetos “sin interés”, “vagos”, “sin ganas de estudiar”, “jóvenes que no son nada”. Esta descalificación puede no tocar a los mayores, quienes “se preocupan”, tienen “razones”, “motivaciones para aprender” (necesitan el título por el trabajo, por lo hijos y/o nietos).

Sin embargo, suele mantenerse el uso de expresiones denigrantes o sarcásticas para ambos grupos (por ejemplo: “los imberbes” y “los Pami”), y se hacen generalizaciones atribuyendo el bajo rendimiento a pereza intelectual.

c) La pobreza, como condición de vida, es considerada no sólo una situación material sino cultural, la cual es vista como sinónimo de carencia de valores, de hábitos indispensables para ser una persona respetada y respetable, con una explicación circular que naturaliza sus causas: se centra la responsabilidad en el sujeto y/o el grupo de pertenencia, ignorando las condiciones históricas los procesos sociales, políticos que generaron esa situación.

Problemas o dificultades que se priorizan y función asignada a la institución

A semejanza de los análisis elaborados desde una perspectiva neoconservadora de multiculturalidad, se sostiene que estos grupos deben ser sumados a la cultura dominante “la cultura” y que deben adoptar, incorporar los valores centrales de la misma (Mc Laren, 1997). Los docentes, la escuela como institución tienen como tarea central enseñar los valores que permitan “integrarlos” a la sociedad. La misma escuela es criticada porque sus cambios recientes son entendidos como provocados por una inversión de valores que dan lugar a la pérdida de autoridad de los docentes.

Frente a las situaciones problemáticas, las estrategias pedagógicas consisten en presionar sobre la conciencia del alumno: “hablarles”, “recomendar”, “aconsejar”, “avergonzar” son palabras empleadas para referirse a esta “didáctica resocializadora”.

La concepción moral que se mantiene tiene características del neoconservadurismo, ya que reproduce sus temas más recurrentes (Rodríguez Guerra, 2001):

- Autoridad: “sea la que fuere (el padre, el patrón, el Estado)” (*op. cit.*, 2001: 60). En la escuela es la superioridad del docente frente a la desigualdad e inferioridad esenciales de los alumnos.
- Convicción en la superioridad del sentido común y la experiencia más que en la racionalidad y formación profesional de los profesores.

- Respeto de las tradiciones y consideración de que los cambios implican inversión de valores tradicionales de carácter universal.
- Escepticismo sobre la posibilidad de producir cambios y sobre la posibilidad de lograr igualdad.

La descalificación y estigmatización pueden llegar a tener un nivel de expresión para la cual únicamente cabe el calificativo de grosería. La siguiente expresión de un director es una muestra ello:

R: Por ejemplo a una chica que es soltera con hijos y que está en un hogar y viene acá. Una de ellas volvió a embarazarse. Le hablé: “tenés que estudiar, ¿qué vas a hacer soltera y con dos hijos?, vas a ser una arrastrada”.

Esta visión conservadora puede adquirir rasgos de violencia verbal como se evidencia en la expresión que acá se reproduce o puede manifestarse en un estilo paternalista, expresado en la preocupación por lograr un ambiente “familiar”, por contar con profesores que se preocupen y “comprendan” a los alumnos. En necesario, sin embargo, diferenciar esta última forma de la orientación centrada en la atención a la persona, ya que se distancia por la concepción que se tiene de los alumnos, de las causas de sus problemas y por las prácticas escolares que se dirigen a ofrecer espacios de resocialización y no de pertenencia social.

Aparecen términos que retoman la idea del docente como salvador, de estar salvando a los alumnos de riesgos morales, al admitirlos en las escuelas y enseñarles.

Afirma un directivo: *Hoy salí de casa a salvar la vida de un alumno.*

Popkewitz (1988) afirma que cuando la formación de los maestros y profesores pasó a la escuela y a la universidad se fueron secularizando sus objetivos, sin perder la dimensión moral. “Los profesores ofrecían la salvación a los inmigrantes, a las clases trabajadoras y posteriormente a la nación en peligro” (*op. cit.*: 130). La preocupación moral incluía tanto el alma del niño, su personalidad, como sus relaciones interpersonales, actitudes sexuales y ética laboral.

Lugar asignado al saber

El lugar otorgado al saber académico es secundario. El pesimismo sobre las potencialidades de la acción educativa en estos sujetos distancia a esta orientación de las perspectivas más liberales que

“confían” en la posibilidad del cambio de los sujetos mediante la instrucción.

Me interesa que aprendan Contabilidad pero me interesa más que le hablen de la vida, porque no saben nada.

En coherencia con la percepción que se tiene de los alumnos, el lugar central del currículum está asignado a la transmisión de valores, hábitos sociales, contenidos de carácter moralizante. Los problemas prioritarios tienen que ver con “el buen comportamiento” vinculado a pautas sociales y morales. Es la influencia moral del docente lo que puede dar lugar a readecuar las conductas y a conseguir la adaptación social de los estudiantes.

Relación de la orientación con otras prácticas

Esta concepción es significativa en las primeras actividades de educación de adultos desarrolladas por sectores conservadores en Argentina: defender la moral y disciplinar a las masas fue una de las estrategias de control social. El control sobre la moral femenina y de los trabajadores en general fue uno de sus objetivos, y es posible encontrar en diversas autoridades escolares y del Ministerio expresiones que evidencian, en la historia de la educación de adultos, los antecedentes de esta orientación moralizadora. A título de ejemplo podemos recordar la expresión del diputado A. Ferreira: “formar al obrero de ambos sexos [es] (...) la única forma de defender la moral del pueblo, particularmente de la mujer (citado por Rodríguez, 1992: 55).

Compromiso con la distribución igualitaria del conocimiento escolar

Tipo de relación que prima entre los miembros de la institución y en la relación docente/alumno

El docente es mediador entre los alumnos y los contenidos, y su preocupación es generar las condiciones que posibiliten el aprendizaje del currículum prescrito, y superar, remover obstáculos cognitivos y afectivos que lo dificultan. El valor esencial es lograr el aprendizaje. Hay una ética de responsabilidad vinculada con la eficacia profesional y con la función de distribución de conocimiento, primordial en la escuela pública.

La centralidad del afecto puede también incorporarse, pero se plantea como condición para la enseñanza. En este caso existe

preocupación por crear una cultura cooperativa, de apoyo, de confianza en los estudiantes, pero se mantiene la prioridad de la función de enseñar y el control de resultados de aprendizaje. El vínculo afectivo no puede reducir el compromiso ético, la responsabilidad por enseñar, evaluar y certificar.

Estas responsabilidades asignan autoridad al docente y se plantea en el aula la diferencia clara de funciones y jerarquías entre docentes y alumnos. Esa relación está marcada por la desigualdad derivada de la responsabilidad por instruir el conocimiento escolar con evaluación de su logro para certificarlo. No se trata de una diferencia de poder que se extiende a todos los aspectos de la relación estableciendo una diferencia permanente, sino en los límites de la situación de enseñanza y evaluación.

Atributos asignados a los estudiantes

Todos los atributos con los que se caracteriza a los estudiantes se sitúan en sus posibilidades u obstáculos para el aprendizaje. Se les considera calificados para alcanzar el objetivo de acceder a los contenidos curriculares con un nivel básico por debajo del cual no se admite la promoción, y que puede ser obtenido a través del trabajo pedagógico.

El interés del adulto por aprender y la necesidad de que la escuela se haga técnicamente responsable del aprendizaje y de tomar en cuenta las condiciones objetivas de la vida de los adultos son señalados reiteradamente. La biografía educativa, con fracasos escolares y el contexto presente son considerados el origen de las dificultades que no se esencializan. Los problemas de aprendizaje se explican contextualizándolos, ya sea desde una perspectiva macrosocial reconociendo como obstáculos las condiciones objetivas actuales de su vida como desde la historia personal, admitiendo el peso negativo de experiencias educativas previas.

No incluimos en esta orientación algunos casos que manifiestan preocupación por la puesta en circulación del currículum prescrito pero que, en relación con los estudiantes, sostienen una concepción de autonomía que comparte rasgos de los enfoques liberales y neoliberales sobre los individuos: las personas son concebidas como seres libres para elegir lo que más le conviene sin condicionamientos. Esta interpretación parece coincidir, en parte, con la sustentada por autores de Nueva Derecha, quienes afirman que “los individuos (...) están motivados por

consideraciones maximizadoras de utilidad, y que están bien informados y son totalmente racionales en sus elecciones” (Tullock-Buchanan, en Rodríguez Guerra, 2001: 69). Los resultados escolares de los individuos se asocian a sus méritos y capacidades. El alumno es quien decide permanecer o no, responsable de sus propias acciones, de elecciones racionalmente fundadas, como si la libertad y la responsabilidad individual fueran “dos elementos inseparables en cuanto que todo individuo debe tener posibilidad de elegir” (Di Pol: 43). En algunos casos surgió esta caracterización de los estudiantes y es un aspecto que tenemos previsto profundizar en la etapa de investigación que actualmente se inicia, porque consideramos que daría lugar a la construcción de otra orientación.

Problemas o dificultades que se priorizan y función asignada a la institución

Si bien hay referencia a la importancia de retener a los estudiantes, no se valora la retención sin aprendizaje. El resultado del trabajo institucional se evalúa en función de la obtención de aprendizajes significativos para la vida personal: inserción laboral, continuación de estudios terciarios, apertura de intereses culturales.

Se asigna prioridad a una lógica técnico-instrumental: se diagnostica a los estudiantes según sus posibilidades y dificultades para el aprendizaje, y se establecen proyectos institucionales y actividades de equipos docentes que, se supone, facilitan la incorporación a la institución y dan instrumentos cognitivos para enfrentar con éxito el estudio escolar (por ej., metodología de estudio).

Las situaciones que presentan problemas y no están directamente relacionadas con la enseñanza — las cuales suelen encontrarse en estas instituciones, tales como alcoholismo, drogadicción — no son censurados, y son objeto de atención profesional especializada.

A diferencia de la orientación centrada en la asistencia a la persona que conduce a que en la escuela se asuman responsabilidades específicas de otros servicios sociales, sin contar con las condiciones técnicas necesarias para hacerlo — y de la disciplinadora que acusa y criminaliza las conductas supuestamente desviadas de los estudiantes —, se reconoce que esas situaciones indican problemáticas que deben ser examinadas en la escuela pero atendidas por sectores

especializados dentro del sistema de educación (grupos de orientación, por ejemplo) o por instituciones del sistema de salud responsables por este tipo de asuntos. La misma lógica profesional que se utiliza para resolver los problemas de la enseñanza es la que se aplica en todas las situaciones.

Lugar asignado al saber, al conocimiento

Lo señalado hasta acá pone de manifiesto la centralidad que tiene el conocimiento en la orientación. La eficacia instructiva debe contribuir a lograr dos objetivos esenciales: uno de carácter propedéutico, de preparación para la continuidad de estudios de nivel terciario; el otro es preparar para el trabajo, ofrecer posibilidades de inserción o mejoramiento de las condiciones laborales.

El currículum prescrito 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 (prejuicio, por ejemplo), pero que constituyen un “isla” en el desarrollo curricular. Los proyectos institucionales enfatizan el aprendizaje de conocimientos disciplinares y el dominio de destrezas técnicas y metodológicas que desarrollen la autonomía de estudio.

El supuesto que orienta la definición de objetivos de conocimiento está vinculado con una idea de justicia distributiva: la preocupación es que los alumnos reciban un capital educativo al que, como un bien social, tienen derecho. El conocimiento es un capital cultural asociado con la rentabilidad que puede tener en el mercado de trabajo.

Los problemas a resolver son técnico-pedagógicos para facilitar la puesta en circulación y la apropiación de esos conocimientos. No se incorporan referencias a la forma en que la cultura es vehículo de significaciones, de que “los signos son parte de una lucha ideológica que crea un régimen particular de representación que sirve para legitimar una determinada realidad cultural” (Mc Laren, 1997: 158).

Se hace referencia, en algunos casos, a la igualdad entre adultos, a los saberes cotidianos de éstos, pero este tipo de discurso sobre la igualdad del adulto enmascara el hecho de que se trabaja con el currículum hegemónico y que se diferencia, sin intento de integración, la cultura cotidiana y la escolarizada.

Relación de la orientación con otras prácticas

La responsabilidad profesional y el compromiso con la función de enseñanza resultan de considerar a la educación como derecho, al sistema de educación como bien público y como espacio público responsable de hacer efectivo el derecho a la educación; por lo que se reconoce la responsabilidad fundamental del Estado. La orientación político-educativa que se adopta coincide, así, con el principio constitutivo de la educación pública como espacio institucional de transmisión de cultura (Carli, 2003). Persiste este ideal con reconocimiento de los límites materiales y simbólicos para alcanzar la igualdad social y educacional. Se retoma la función homogeneizadora de la escuela en el sentido de intentar reducir la brecha educacional que puede ampliar la brecha social existente.

Compromiso con el desarrollo del conocimiento crítico

Tipo de relación que prima entre los miembros de la institución y en la relación docente/alumno

La escuela es considerada un espacio central para la puesta en circulación de conocimientos necesarios hacia el análisis de la realidad y el desarrollo de procesos cognitivos y actitudes que permitan el logro de un aprendizaje crítico. Las categorías con las que se formulan objetivos, problemas o características de los estudiantes refieren especialmente al aprendizaje, a la enseñanza, a la reflexión, al no dogmatismo. A semejanza de la orientación centrada en el conocimiento, el docente es mediador entre los alumnos y los contenidos, pero el conocimiento por construir se “despega” del currículum escolar y de los saberes cotidianos y se ubica en la comprensión de la realidad y en la adquisición de marcos conceptuales que la posibiliten. La ética de responsabilidad vinculada con la eficacia profesional, que señalamos como significativa en la orientación centrada en el conocimiento, se mantiene en ésta pero vinculada con la preparación para el reconocimiento de relaciones de poder en diversos aspectos de la vida.

Si bien el análisis de la realidad debe partir de la experiencia de los alumnos, de sus vivencias y saberes cotidianos, se cree indispensable la puesta en circulación de conocimiento teórico estructurado, de marcos conceptuales que permitan ubicar al alumno como sujeto consciente de

la realidad en que vive y como ciudadano con conciencia de sus derechos.

R: Yo concretamente he tenido mucha satisfacción cuando a mí la gente me dice yo le sigo abriendo la cabeza.

P: Eso lo dicen en qué sentido?

R: (...) tiene que ver con tomar conciencia, si por ejemplo trabajamos sobre una cuestión de género tomar conciencia cuál es lo femenino, lo que se está pactando, por qué se pacta esto. Te estoy dando un ejemplo puntual.

(...) Estar asesorada legalmente (...) poder ubicarte con la dignidad humana, frente a las peleas que tenés que hacer, a tus obligaciones también a las responsabilidades que tenés y a los derechos (...) es un laburo institucional, ¿entendés?

En el nivel cognitivo se busca una relación que favorezca la autonomía intelectual de los alumnos. El docente no debe imponer sus puntos de vista sino presentar interpretaciones teóricas diferentes y dar posibilidad de lectura de autores representativos de ellas, textos originales más que manuales escolares, para enseñar a identificar y comparar las interpretaciones diferentes de las situaciones estudiadas.

Atributos asignados a los estudiantes

Los estudiantes son reconocidos como sujetos cuyas características cognitivas dependen de su situación social y del contexto histórico en que viven. En relación con la situación social hay reconocimiento de su pertenencia a los sectores populares y con una subjetividad cuyos atributos están vinculados con esa situación: pueden ser sujetos sometidos, sin conciencia de clase o, por el contrario, se les ve como sujetos sociales con posibilidad de organizarse y participar para demandar, resolver colectivamente problemas, resistir.

En situación escolar, la subalternización se evidencia en la escuela en el desconocimiento de su derecho a la educación que se expresa como subjetividad “agradecida”.

R: (...) el alumno adulto es como que (...) no tiene crítica, no es como el adolescente que te va a polemizar. Ellos todo agradecen.

Esta caracterización como sujetos agradecidos reiteradamente señalada como un valor positivo por otros educadores de adultos ¹⁵ adquiere en esta orientación un sentido de reconocimiento de una subjetividad subordinada, para la cual la educación es una gracia y no un derecho, lo cual coloca al estudiante en una relación de dependencia respecto del docente que requiere ser revertida. Se piensa que esta subjetividad del alumno es resultado de la estigmatización de la que son objeto tanto socialmente como en el sistema educativo.

Esta no es una característica generalizada. Se admite que hay alumnos que son sujetos políticos comprometidos en la participación de actividades tendientes a resolver los problemas de su grupo y que se integran y actúan solidariamente en instituciones y redes sociales. El reconocimiento de esta realidad implica que la escuela debe apoyar con capacitación, las prácticas sociales de los alumnos.

En relación con lo cognitivo se plantea la existencia frecuente de obstáculos para el aprendizaje, pero también la posibilidad de que sean superados con una orientación docente adecuada.

R: (...) toda la charla empieza desde lo vivencial, pero después va a terminar en la lectura de Freud (desarrolla todo el proceso de análisis de un tema de Psicología).

P: ¿Lo entienden?

R: Sí, después que pasamos por todo el camino. Lo explico lo conceptual y después vamos al original.

Problemas que se priorizan y función asignada a la institución

Los propósitos asignados a la escuela se vinculan con las dimensiones cognitiva, ideológica y política, si bien la prioridad son las dos primeras. Se espera que el conocimiento y la práctica escolar crítica contribuyan a una práctica social diferente, alternativa.

En lo cognitivo, el objeto central que se explicita es el logro de aprendizaje conceptual. El docente tiene un papel directivo: debe orientar la problematización, el análisis por medio de teoría y

¹⁵ Es frecuente que los educadores refieran a lo placentero que es trabajar con adultos porque agradecen todo. Esto emergió en entrevistas de este estudio y en diversas reuniones en las que participamos con maestros y profesores.

coadyuvar a adquirir conciencia de derecho, al desarrollo del conocimiento teórico, no dogmático e históricamente situado.

Se enfatiza la función social, ideológica de la educación. Se busca que el conocimiento que se construye en la escuela proporcione recursos conceptuales, con el fin de conseguir un conocimiento crítico de la realidad de la que el sujeto es parte. El éxito escolar consistiría en que los estudiantes pudieran reconocer cómo se produce el poder en la vida cotidiana y cómo es factible revertir esas situaciones.

R: Yo veo que hacen trabajos sobre las cosas de la localidad ¿no? Entonces tienen ahí el río y hacen todo un trabajo del río de esa localidad. Pero, ¿de qué te sirve hacer un análisis local, exhaustivo si vos después eso local no lo podés enmarcar en una problemática de una país, en una problemática latinoamericana, en una problemática mundial?

Se trabaja sobre las múltiples dimensiones de los problemas y se evita el academicismo.¹⁶ La enseñanza intenta trascender el sentido común ofreciendo marcos teóricos y dando evidencia de las diferencias de interpretación de lo social y cultural, según los presupuestos de los autores. El diseño curricular debe ser responsabilidad de los docentes por la importancia que tiene la selección de contenidos relevantes : a) para comprender la realidad histórico-social; b) por su vinculación con las experiencias de los estudiantes. Esto implica alta autonomía de los docentes.

Se considera que la escuela debe posibilitar la experiencia de participación en un espacio social alternativo, con el fin de que los alumnos adquieran capacidad para configurar, en espacios extraescolares, condiciones culturales de carácter solidario que contribuyan a desarticular relaciones de desigualdad y de poder.

Lugar del conocimiento

El objetivo primordial del trabajo pedagógico es lograr el conocimiento crítico, que implica teorizar, establecer relaciones y basar los juicios en pruebas y comprensión de los acontecimientos. El

¹⁶ Entendemos por academicismo al uso de conocimientos provenientes de un sistema que puede ser producto de investigación científica, pero que se adquieren y son utilizados sin relación con los métodos con los que se les produjo y sin referencia a la realidad (Brusilovsky, 1992).

manejo de técnicas y métodos para el aprendizaje escolar, para la lectura comprensiva tal como señalamos al describir la orientación centrada en la enseñanza escolar adquiere valor para acceder al conocimiento crítico.

Se valora la puesta en circulación de conocimientos provenientes de cuerpos teóricos organizados, poniendo énfasis en la lógica de las disciplinas más que en la acumulación de información aislada. Si bien hay valorización de los saberes de los adultos y se asigna relevancia a lo construido en la vida cotidiana, a partir de la experiencia, se reconocen sus límites, los cuales deben ser revisados con intervención del docente, quien debe facilitar el acceso a conceptos que contribuyan a pensarlos teóricamente, a reconstruirlos con marcos conceptuales del saber elaborado. Si bien el saber académico debe hacerse accesible partiendo del cotidiano, éste debe ser examinado críticamente, para incluirlo en teoría y poner en cuestión interpretaciones de la realidad únicas y vinculadas con situaciones particulares, a acciones concretas.

(...) Si no hay un buen encuadre teórico, o quedamos en una anecdotario, o quedamos en una desjerarquización del contenido.

El conocimiento académico científico debe ser puesto al alcance del alumno, sin banalización de la información; se valora la lectura de autores calificados y se procura evitar la escolarización del conocimiento.

P: Vos trabajás con fuentes bibliográficas.

R: Sí.

P: (...) y no con el manual del alumno.

R: No, no, yo no trabajo con el manual.

P: ¿Y pueden llegar a entender? Harás una selección de párrafos.

R: Sí toman párrafos, inclusive yo he logrado que distingan párrafos de Freud y de Melanie Klein.

Si bien se procura crear conciencia reflexiva, no se organizan, desde la escuela, acciones de práctica directa sobre la realidad social.

R: (...) yo creo que la escuela no es el espacio para que vos hagas una movilización con todos los alumnos.

La conexión con la realidad y la práctica social de los estudiantes se establece a través de organización de actividades educativas o de la vinculación con especialistas que puedan contribuir a sostener

prácticas en organizaciones populares; sin embargo, no se desarrollan acciones de presión, resistencia, organización o de vinculación permanente desde la escuela con organizaciones sociales.

(...) Estas señoras que hicieron estos cursos, yo inclusive los conecté con la gente del distrito 5° del colegio de médicos, hicieron estos cursos para después ser promotores, por fuera de la escuela ¿no?, para después ser promotores en sus barrios.

Relación de la orientación con otras prácticas

Esta orientación evidencia una clara relación con las ideas medulares de una pedagogía crítica por la caracterización de los alumnos en relación con criterios de clase social, por la función asignada a los docentes y la vinculación de su práctica con problemáticas sociales que los acerca a la figura de “intelectual público”, comprometido con objetivos emancipatorios. La escuela queda definida como una esfera pública de lucha, al instituirse la relación de la educación con el poder que opera en la sociedad, por lo que aparece como arena de debate de temas en los que el análisis del poder y la desigualdad en las diversas esferas de la vida social constituyen contenidos curriculares. Aunque no hay una articulación directa con otras instituciones sociales a través de prácticas compartidas, se plantea la necesidad de abordar los problemas del medio cercano en su contexto nacional e internacional, para “la formación de los estudiantes como agentes críticos, capaces de comprender, analizar y ampliar las posibilidades de sostener y profundizar la vida pública democrática” (Giroux, 1992: 38).

Compromiso con la práctica crítica

Tipo de relación que prima entre los miembros de la institución y en la relación docente alumno

Algunos de los rasgos que presenta esta orientación la acercan a la de compromiso con el desarrollo de la crítica, pero se diferencia por el peso que adquiere la práctica social en y desde la institución y el explícito reconocimiento del sentido político de toda práctica educativa. Este rescate de la naturaleza política de la educación coloca el poder en un lugar central para el análisis, tanto de las relaciones al interior de la escuela como de la relación de ésta con el contexto social y con el Estado.

En esta orientación, el análisis de las relaciones entre los actores no puede reducirse a la vida intrainstitucional, porque se hace referencia regular y explícitamente a las relaciones de los miembros de la institución entre sí, con el medio social y con el Estado. Las categorías con las que se les analiza refieren 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 que tengan objetivos de carácter emancipador.

La preocupación por la autonomía de los estudiantes no desconoce la función específica de los docentes. Por el contrario, hay valorización de su función de ser mediadores entre los alumnos y el conocimiento crítico: el compromiso con el aprendizaje constituye una forma de vínculo indispensable entre los integrantes de la institución. Si bien se enfatiza el objetivo de establecer una relación dialógica, de respeto y aceptación de ideas y de diferencias, y de superación de asimetrías de poder entre docentes y estudiantes, así como la valorización del aprendizaje entre pares, los docentes 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, establece relaciones con otras organizaciones sociales comprometidas con el mismo objetivo emancipador, de modo que se articule la vida intraescolar con un proyecto democrático más amplio.

En cuanto a la relación con el Estado se plantea que, a partir del nivel microsociedad la escuela corresponde actuar políticamente en defensa de la educación pública, ejerciendo presión para que el Estado asuma su responsabilidad en relación con la creación de condiciones para el óptimo funcionamiento de las escuelas.

Atributos asignados a los alumnos

Hay coincidencia con la orientación crítica en señalar el origen social y las características cognitivas de los estudiantes. Se reconocen las condiciones históricas en las que los jóvenes y adultos se desarrollan y los efectos diversos que éstas pueden tener en su subjetividad; de modo que no se expresa una visión homogeneizadora de los alumnos. Se admite que parte de ellos evidencian atributos vinculados con

sometimiento y que otros, por el contrario, son sujetos con conciencia de sus condiciones de existencia social y dispuestos a actuar para su transformación.

En lo relativo a los aspectos cognitivos, se indican diversos intereses y representaciones de la institución escuela que condicionan las prácticas y demandas de los estudiantes, así como las dificultades provenientes de la heterogeneidad de la formación escolar previa.

La educación como derecho social está presente en el análisis de las condiciones de vida. Se hace referencia a las condiciones presentes, al contexto social y económico, y a la historia personal que determina la historia educativa; todas estas circunstancias deben tomarse en cuenta para organizar la enseñanza no sólo en el espacio del aula sino “con espacios alternativos de trabajo”, para prevenir la reiteración de situaciones de exclusión.

Diversas situaciones de la vida escolar se interpretan en términos de apropiación o carencia de poder: la dependencia o autonomía respecto de los docentes, la ausencia de interés o el deseo de apropiación de conocimientos, la búsqueda de pruebas externas de aprobación o la capacidad de autoevaluación, la preocupación por la certificación más que por el aprendizaje son interpretadas como señales de subalternización o de capacidad de apropiación de poder.

Se considera que los alumnos son sujetos con capacidad para construir proyectos, de participar en la construcción de la escuela. El reconocimiento del papel obstaculizador que cumple sus representaciones sobre la educación, para hacer efectivo un proyecto participativo es un dato por tomar en cuenta, para organizar actividades que contribuyan a revertir esas características. Esta idea relativa a la posibilidad de avanzar en la autonomía de los estudiantes define actividades tendientes a generar deseo por el conocimiento, interés por apropiación del saber.

Problemas que se priorizan y función asignada a la institución

La integración de la educación de jóvenes y adultos en un contexto escolar obliga a pensar en cómo sistematizar el trabajo sin “escolarizar”. Los objetivos, la organización de la enseñanza, las decisiones curriculares, la evaluación y la relación con el medio social contribuyen a dar especificidad a esta orientación.

La escuela es definida como espacio de educación política, en el cual se procura la creación de una nueva cultura. Se le planifica, explícitamente, como espacio cultural alternativo, ámbito de puesta en acción de una experiencia de resistencia, de construcción, de un modelo social que posibilite, en la práctica, el desarrollo y aprendizaje de relaciones sociales cooperativas, solidarias y que genere el deseo de apropiarse del conocimiento: la apropiación de poder político requiere de la apropiación de saber. Los ejes ideológicos-culturales (Martínez Bonafé, 1998) que estructuran la propuesta curricular pueden ser diversos, pero están vinculados con problemas que afectan a la igualdad de derechos de los sectores sociales subalternos.¹⁷

La escuela es entendida como un espacio comprometido con:

- a) La construcción y ejercicio de ciudadanía crítica.
- b) El fortalecimiento de la sociedad civil y de una democracia participativa.
- c) El desarrollo de discusión pública de problemas relevantes y de promoción o participación en acciones colectivas, organizadas.
 - a) Se trabaja por la constitución de sujetos participativos. Se trata de conformar una subjetividad participativa, de lograr el aprendizaje de conocimientos que apunten a la construcción de una sociedad igualitaria. La articulación de trabajos académicos y prácticas que promuevan la participación constituye una forma de preparar para intervenir en el cambio de la realidad y de generar, anticipar en la práctica institucional, el tipo de relaciones que se consideran deseables.
 - b) Se pone énfasis en la organización de una institución educativa que se organice y sirva a la organización social y al desarrollo de prácticas políticas, a la expresión de demandas colectivas, que si bien surgen y se expresan en el espacio local (la escuela, el barrio) se vinculan con las condiciones del sistema social, con sus relaciones de poder.

Que no sea meramente en el colegio la participación (...)

¹⁷ Ejemplos de ejes organizadores del aprendizaje son: la educación como derecho negado y convertido en objeto de análisis y acción colectiva, las relaciones entre capital y trabajo para el análisis de la subordinación del trabajo.

(...) nosotros nacemos en el '92, nosotros como escuela nacimos y nos desarrollamos fundamentalmente, cuando el Neoliberalismo estaba en su ola ascendente máxima, (...) en ese contexto, nosotros apuntábamos fundamentalmente, a trabajar en lo que, nosotros llamamos la construcción de la comunidad. O sea, tratar de que la gente pueda organizarse comunitariamente, pueda ver en la escuela un espacio en el cual se pueda concurrir, se pueda organizar, se puede reunir, se puede agrupar y puede, mínimamente, comenzar a pensar comunitariamente.

(...) Tratar de consolidar en esta institución un espacio donde los vecinos (...)

c) Parte de los objetivos asignados a la institución escolar apunta hacia el desarrollo de la organización social. Se distancia, así, de la concepción dominante que restringe la función de la educación a la preparación para el trabajo y que disocia la enseñanza de la práctica.

*(...) No se nos cruza por la cabeza el tema de la salida laboral. No se nos cruza porque sabemos que estaríamos engañando a la gente, nosotros no le podemos garantizar a la gente que cuando egrese van a salir como Peritos Auxiliares de (...) y van a poder trabajar en (...)*¹⁸

De esta manera, la asociación entre educación formal y trabajo es relativizada al considerar las condiciones de un contexto político, económico y social que restringe las posibilidades del empleo. En esta dirección, se desmitifica el discurso hegemónico que otorga a la escolaridad su sentido central, en tanto medio para la obtención de un trabajo. Por el contrario, aparecen otros objetivos vinculados con la posibilidad de organización de los sujetos involucrados y a la transformación de su medio local, a partir de intervenciones posibilitadas por el acceso a la educación. Los docentes cumplen función de “intelectuales transformadores”. Su preocupación central no consiste en proporcionar instrumentos para la movilidad social individual sino por dar lugar a aprendizajes vinculados “a la meta más política de educar a los estudiantes para tomar riesgos y luchar dentro de las relaciones actuales de poder al fin de alterar las condiciones opresoras en las que se vive” (Mc Laren, 1998: 108).

(...) qué tipo de hombre queríamos formar (...) la primera sería un hombre pensante y que a partir de allí tenga la posibilidad de poder, de elección.

¹⁸ Se omite la referencia a la especialidad y a posibles lugares de trabajo para preservar la identidad del entrevistado, dado que las especialidades de las escuelas permiten ubicar los casos estudiados.

Lugar asignado al saber, al conocimiento

Se reconoce la dimensión política del conocimiento, que se evidencia en la identificación de distintas perspectivas en el abordaje de las disciplinas, en el tipo y orientación de los contenidos de las materias.

Nuestra escuela no es neutral (...) Planteamos una currícula que justamente integre esta idea: las relaciones entre trabajo y el capital y centralmente un análisis crítico de la subordinación del trabajo al capital.

La escuela es concebida como una comunidad crítica. El trabajo docente, desde esta perspectiva, se opone a la división entre concepción y práctica, entre pensamiento y ejecución. La forma de asunción de la función docente se caracteriza por la autonomía, que se evidencia en la selección de los contenidos, en el modo en que se ordenan y en los procesos de evaluación. En este sentido, se reconoce que el currículum escolar es un recorte posible de la realidad en el que se expresan determinados valores, principios, concepciones del mundo que se quieren transmitir, problematizar y recrear. El currículum se define, por eso, en la institución, con conocimientos seleccionados y organizados por discusión y acuerdo entre colegas. Si bien no es posible eludir por exigencias de la autoridad pública las asignaturas del currículum prescrito, los contenidos se redefinen y son seleccionados con un criterio de racionalidad política, para favorecer el aprendizaje de un conocimiento emancipador.

El conocimiento está dirigido no sólo a reconocer y develar los aspectos políticos y económicos de la realidad sino que está, también, orientado hacia la acción. La escuela mantiene, como se señaló, una estrecha relación con otras organizaciones sociales: redes, emprendimientos cooperativos, organizaciones culturales, asistenciales porque se plantea que se aprende y enseña en contacto con otros.

Se asigna importancia al conocimiento y a los puntos de vista de los alumnos, sin colocarse en postura de relativismo cultural sino prestando atención a los efectos que esos saberes tienen dentro del orden social. El conocimiento es estrategia para desnaturalizar relaciones de poder.

Relación de la orientación con otras prácticas

El efecto buscado desde esta orientación es avanzar en los procesos de democratización social y de la propia institución, intervenir sobre relaciones de poder en el campo político educativo, convertir a la escuela en esfera pública y espacio legítimo de prácticas reivindicativas de derechos.

Constituye una ruptura con las otras orientaciones, porque no se trata de preparar “para” sino de una práctica educativa articulada con prácticas sociales, con análisis de problemas que afectan a la clase social a la que pertenecen los alumnos y ante los cuales la reflexión es necesaria para actuar sobre la realidad y modificarla. En este sentido, constituye un intento de incorporar en la escuela un modelo de educación popular, en la medida que introduce en ella características de este enfoque: su carácter político, que se expresa en el “protagonismo del sujeto popular, en la promoción de relaciones de cooperación y solidaridad (y) en la intencionalidad transformadora” (Rigal, 1995: 170), en el respeto a la experiencias y conocimiento de los estudiantes pensados como sujetos políticos, en la horizontalización de relaciones al interior de la institución.

La perspectiva que se sostiene enfatiza la necesidad de formar sujetos que sean concientes de la existencia de una sociedad desigual y que las elecciones que realicen tengan un sentido transformador de ella. Se piensa a los alumnos en términos colectivos, como sujetos políticos. En esta dirección se insta a los estudiantes a tomar posición, expresar sus ideología sobre diferentes problemáticas vinculadas con un orden social injusto.

Para seguir pensando

Las orientaciones y su caracterización constituyen una primera aproximación, un intento de clasificar las tendencias que adoptan las prácticas escolares. Quedan abiertas varias líneas de trabajo e interrogantes. Nos preocupan, en particular, dos cuestiones: *a)* en relación con la tipología nos parece necesario avanzar en el estudio sobre qué otras orientaciones pueden identificarse y cómo dar más precisión a las ya construidas. *b)* En torno a las condiciones en las que se instala una u otra orientación, nos parece indispensable profundizar en las condiciones que favorecen u obstaculizan determinadas tendencias. Sabemos que hay escuelas en las que la orientación

constituye un explícito criterio de la dirección, que se formula como objetivo y preocupación para la planificación del trabajo. Sin embargo, la heterogeneidad de los docentes y el aislamiento en que se suele desarrollar el trabajo de aula hacen que en una misma institución puedan coexistir diversas orientaciones.

Así, el trabajo institucional resulta un espacio conflictivo, en especial en los casos en que se intenta desarrollar una práctica docente crítica o transformadora. “El convencimiento” para llevar a cabo una práctica educativa, no meramente asistencialista ni enciclopedista, no se encuentra homogéneamente en todos los docentes. La referencia a la existencia de docentes “convencidos” y “no convencidos” nos remite a la problemática del *poder para hacer* y el *poder para querer hacer* (Martínez Bonafé, 1998) en relación con la autonomía de la práctica docente.

“El *poder para querer hacer* (...) tiene una dimensión ideológico-emancipatoria” (*op. cit.*: 44), un conocimiento con conciencia que excede lo técnico-pedagógico, referido a la necesidad de que los profesores tomen conciencia de la “responsabilidad de su presencia o ausencia en la toma de decisiones políticas” (*op. cit.*: 44) que definen el currículum.

La incorporación de una u otra orientación depende no sólo de la subjetividad de los docentes. Parece necesario revisar las condiciones del sistema de educación que dificultan el desarrollo de prácticas alternativas y aún la posibilidad de puesta en práctica de la orientación que procura la distribución más igualitaria del conocimiento. Cabe preguntarse cuáles son las condiciones que contribuyen a desplazar la función de enseñar de la escuela y a sustituirla por prácticas asistencialistas o controladoras.

Hay, en este sentido, varias características que podrían estar condicionando, al interior del campo de la educación de adultos, las estrategias sustitutivas de la función de enseñar. Podríamos señalar:

- La indefinición de los contenidos imperiosos para la formación de los estudiantes por la indefinición de las funciones de la educación escolar de adultos, insuficientemente debatida.
- La insuficiente claridad relativa a los objetivos de la educación media, en particular para adultos.

- La ausencia de claridad respecto a qué se considera logro de la escuela: ¿retener o garantizar el aprendizaje?, vinculada con la preocupación por acreditar.
- La “apertura de la enseñanza”, derivada de lo anterior, que no permite al docente identificar qué entiende por tarea “terminada”.
- Las condiciones institucionales que no proporcionan espacios para compartir experiencias, para comprender los cambios que se están produciendo en las escuelas y para dialogar sobre problemas.
- Si se relacionan estas características con las políticas educativas, cabe señalar que hace muchos años que no hay, desde los mensajes del gobierno de la educación de adultos, un encuadre claro o apertura de debate sobre todo lo anterior.
- Las condiciones de la organización escolar, en particular la forma de asignación de cargos por hora cátedra y la selección de los docentes por listados, crea dificultades para compartir intereses y valores con personas que tienen diversas formaciones científicas y pedagógicas, y diferentes ideologías. No hay espacios para la reflexión colectiva, y la forma de nombramiento de los docentes obstaculiza la posibilidad de organización e intercambio dentro de las escuelas.

Queda por profundizar de qué modo las decisiones originadas en el nivel macropolítico se articulan con las prácticas institucionales para reforzar u obstaculizar la democratización de la vida interna de las instituciones y de sus resultados. Estas son sólo algunas ideas para el avance de la investigación en educación de adultos, un campo de la teoría y de la práctica socioeducativa que atañe a sectores significativos de la población.

sbrusil@interar.com.ar

Silvia Brusilovsky. Profesora titular y jefa de la División Educación de Adultos en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján y docente en la Maestría en Políticas y Gestión de la Educación de esa universidad. Fue Presidenta de la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación y dirige la Revista Argentina de Educación, publicación académica de esa asociación.

mecabrera@coopenetlujan.com.ar

María Eugenia Cabrera. Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación y Magister en Política y Gestión de la Educación, de la Universidad Nacional de Luján (UNLu), de Argentina. Como docente regular del Departamento de Educación participa en los equipos del Seminario Educación de Adultos y de Sociología de la Educación.

Recepción: 18 de marzo de 2005

Aprobación: 06 de abril de 2005

Bibliografía

- Alliaud, Andrea (1992), "Los maestros y su historia: apuntes para la reflexión", en *Revista Argentina de Educación*, núm. 18, Buenos Aires.
- Bolívar, Antonio (1996), "El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración de la descentralización", en Pereyra M. *et al.* (comp.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*, Barcelona: Pomares-Corredor.
- Brusilovsky, Silvia (1987), "Formación de educadores populares en la universidad", en *Revista Argentina de Educación*, año V, núm. 9, p. 21.
- Brusilovsky, Silvia (1997), "Formación de educadores críticos: una experiencia de práctica y reflexión", en *Kikiriki*, año XI, septiembre-noviembre, núm. 46, España: Movimiento Cooperativo Escuela Popular.
- Brusilovsky, Silvia (1989), *Servicio Social Universitario en Educación de Adultos. Análisis de una experiencia*, Santiago de Chile: UNESCO, OREALC. [Hay versión en inglés publicada por UNESCO, París.]
- Brusilovsky, Silvia (1992), *¿Críticar la educación o formar educadores críticos? Un desafío, una experiencia*, Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Brusilovsky, S. y María Sara, Canevari (2002), "Control y mercado en la enseñanza media para adultos (o acerca de algunas formas de penetración del 'paradigma' político-educativo de nueva derecha)", en *Revista Diálogos. Educación y Formación de Personas Adultas*, núm. 30, Barcelona.
- Brusilovsky, Silvia (en prensa), *Políticas públicas en educación escolar de adultos. Reflexiones sobre la homogeneidad de la política educativa de los '90, una herencia para revertir*, núm. 28, Buenos Aires: IICE, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación-Miño y Dávila.
- Cabrera, María Eugenia (2003), *Educación básica de adultos y reforma educativa: características de la oferta y su impacto en la demanda en el Distrito de Luján*, tesis de Maestría en Política y Gestión de la Educación, Universidad Nacional de Luján, mimeo. Dirección: Silvia Brusilovsky.
- Carli, Sandra (2003), "Educación pública. Historia y promesas", en Feldfeber, Miriam (comp.), *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*, Buenos Aires: Noveduc, p. 11.
- Castel, Robert (1997), *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*, Buenos Aires: Paidós.

- Foucault, M. (1989), *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Frigerio, Graciela et al. (1995), *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. El Troquel Educación, elementos para su comprensión*, Buenos Aires: Troquel Educación.
- García Huidobro, Juan E. (1986), "Educação de adultos. Necesidades e políticas. Pontos para un debate", en *Reflexões Teóricas e Metodológicas sobre a Educação de Jovens e Adultos*, Brasil: MEC, Fundação Educar, OEA, IICA. [Hay versión en español en mimeo: Educación de adultos: necesidades y políticas; puntos para un debate, nov. 1985, Santiago de Chile: CIDE.]
- Gimeno Sacristán, J. (2003), *El alumno como invención*, Madrid: Morata.
- Giroux, Henry y Peter, Mc Laren (1998), *Sociedad, cultura y educación*, Madrid: Miño y Dávila.
- Malamud, Marcela (2002), *Los alumnos de los Centros de alfabetización que no logran la alfabetización*, tesis de Maestría en Didáctica, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Martínez Bonafé, Jaume (1998), *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*, Madrid: Miño y Dávila-IICE.
- Masagao Ribeiro, Vera (1999), "A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico", en *Educação e sociedade*, dezembro, ano XX, núm. 68.
- Mc Laren, Peter (1997), *Pedagogía crítica y cultura depredadora*, España: Paidós Educador.
- Neufeld, María Rosa y Thisted, Jens Ariel (comps.) (1999), *De eso no se habla*, Buenos Aires: EUDEBA.
- Popkewitz, T. (1988), "Ideología y formación social en la formación del profesorado. Profesionalización e intereses sociales", en *Revista de Educación*, núm. 285, España.
- Rigal, Luis (1995), "Reinventar la escuela: una perspectiva desde la educación popular", en *Cultura y política en educación popular: principios, pragmatismo y negociación*, núm. 22, Cesó Paperback, Ed. A. Van Dam, S. Martinic, G. Peter.
- Rodrigo, María José et al. (1993), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*, Madrid: Visor.
- Rodríguez Guerra, Jorge (2001), *Capitalismo flexible y estado de bienestar*, Comares. Granada.
- Rodríguez, Lydia (1992), "La especificidad de la educación de adultos: Una perspectiva histórica en Argentina", en *Revista Argentina de Educación*, núm. 18, Buenos Aires.
- Sirvent, María Teresa y S., Llosa (1998), "Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva", en *IICE Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año VII, núm. 12, Miño y Dávila, Facultad de Filosofía y Letras, pp. 77-92.