

CAPÍTULO 5

Orientación centrada en la puesta en circulación de conocimiento crítico

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

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

E: ¿Cómo es eso?

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

PRESENTACIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

ATRIBUTOS ASIGNADOS A LOS ESTUDIANTES

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

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

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

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

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

Señala un docente:

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

Y otro, en el mismo sentido, afirma:

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

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

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

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

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

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

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

—¿Y después se logra?

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

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

b) Explicaciones sobre la situación de los estudiantes

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

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

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

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

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

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

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

Son respuestas como las de los siguientes docentes:

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

Si dejan es por fuerza mayor...

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

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

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

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

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

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

Este enfoque coincide con el de la siguiente respuesta:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

FUNCIÓN ASIGNADA A LA ESCUELA Y ESTRATEGIAS PARA SU LOGRO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Una directora opina, ante la pregunta del entrevistador:

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

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

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

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

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

Un profesor, en el mismo sentido, afirma:

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

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

LUGAR ASIGNADO AL CONOCIMIENTO Y TIPO DE CONOCIMIENTO PRIORIZADO

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

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

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

a) Estructura y procesos de pensamiento involucrados

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

—Que no sean ingenuos [...]

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

b) Características del contenido

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

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

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

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

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

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

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

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

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

—¿Qué buscás con eso?

—En general, saber qué es argumentar.

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

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

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

Un profesor de historia relata:

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

Y otro señala:

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

[...]

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

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

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

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

Otra profesora señala:

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

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

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

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

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

43 Se refiere al jugador de fútbol.

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

RELACIONES AL INTERIOR DE LA INSTITUCIÓN

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

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

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

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

—¿Uno como profesor?

—Sí, te enriquece mucho.

—¿Qué cosas, por ejemplo?

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

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

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

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

—Absolutamente.

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

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

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