

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

FACULTAD DE HUMANIDADES

MAESTRÍA EN FILOSOFÍA PRÁCTICA CONTEMPORÁNEA

DIRECTOR DE TESIS: LIC. HÉCTOR MARTEAU

MAESTRANDO: SERGIO F. CARBONE

E-MAIL: carboneser@yahoo.com.ar

TESIS DE MAESTRÍA

EL TRABAJO DOCENTE EN ESCUELAS MEDIAS CON

POBLACION EN RIESGO SOCIAL

Análisis, obstáculos, posibilidades

Servicio de Información Documental
Dra. Liliana B. De Boshi
Fac. Humanidades
UNMDP



21-7-06



INTRODUCCIÓN

La intención de este trabajo es probar las diversas dificultades por las que atraviesa el trabajo docente cuando esta tarea se lleva a cabo dentro de un marco social cuyas estructuras generan las mismas condiciones que limitan sus posibilidades pero no las anulan. También tiene el objetivo de acercar a quienes lo lean, a una realidad que padece nuestro país y no es ignorada, pero pretende profundizar su análisis para que aparezca completamente desnuda, sin las máscaras con las que distintas formas de poder intentan cubrirla.

Hay aspectos que se entrecruzarán: sociales, antropológicos, psicológicos, laborales (crisis salarial, inestabilidad, precariedad, pérdida de profesionalidad, etc), el problema del riesgo trasladándose al trabajo, las implicancias psicológicas, etc.

En el marco del lugar que ocupa la educación en la sociedad actual, es menester hacer un encuadre histórico ¿por qué y cuándo se hizo cargo el Estado de la educación?

La metodología estará encauzada en el terreno de la indagación y análisis de los datos bibliográficos a través de la lectura, el fichaje y las experiencias cotidianas. Desmenuzar estos datos permitirá tomar un sendero tendiente al arribo de la justificación de la hipótesis, las conclusiones, discutir y someter a crítica la colección de elementos encontrados para esta instancia que hagan posible

lo antedicho y abrir las puertas de acceso a posibles investigaciones posteriores.

FUNDAMENTACIÓN

El tema fue elegido por distintas razones. En primer lugar, este tipo de escuelas es el escenario donde realizo diariamente desde hace años mi tarea docente, lo cual es llevado a cabo por voluntad propia, dado que podría ejercer en escuelas medias donde concurre otro tipo de población - cosa que realicé, así como también en el nivel superior- pero, a pesar de las dificultades, es donde me siento más útil y comprometido.

Otra razón (ligada a la anterior), es un tema que me gusta y me enfrenta a una realidad social desgraciadamente hipertrofiada en nuestro país, donde el trabajo docente juega un rol esencial que puede ser de ortodoxia o de herejía (usando términos de Bourdieu)

Por último, en lo que respecta a la elección del tema, entiendo que atraviesa los tres grandes ejes de la carrera: el poder, el trabajo, y la sociedad como objetos de estudio en la Filosofía Contemporánea; el trabajo docente es un nudo más (no por eso efímero) dentro del entretejido de poder que conforma nuestra sociedad.

Con respecto a lo que sé del tema, la experiencia y capacitación en el mismo me indican que los actores docentes deben tener un perfil determinado, tendiente a encauzar un humanismo de empatía basado en el conocimiento individual y del medio social de los alumnos en cuestión. En aquellos casos donde esto no es así, el trabajador

docente que se desempeña en este escenario tiende a caer en estructuras compatibles con el racismo intelectual.

Es una tarea desgastante e interesante al mismo tiempo, porque la escolarización es (en este caso) un objetivo que requiere un largo proceso donde el docente se ve en la obligación de ejercer un trabajo que exceden lo estrictamente pedagógico.

Entiendo que desde el haz de luz filosófico se puede abarcar el tema y abrirlo hacia muchísimos enfoques.

ÍNDICE

1 ENTRE EL SER Y EL DEBER SER	p.10
2 ESTUDIOS ANTERIORES	20
3 HIPÓTESIS	26
4 DATOS	27
4.1 Comentarios	28
4.2 Desarrollo	29
4.2.1 Breve genealogía de la enseñanza	29
4.2.2 El riesgo se traslada al trabajo	34
4.2.3 Institución escolar y marginalidad	41
4.2.4 Relación vocación - poder	45
4.2.5 El trabajador docente, la educación y la búsqueda de sentido	46
4.2.6 Procesos de influencia	59
4.2.7. La problemática de las escuelas con población en riesgo social y el trabajo docente en marcos de pobreza según la perspectiva de Pierre Bourdieu	70
5 ARGUMENTOS A FAVOR DE LA HIPÓTESIS	82
Posibles refutaciones	88
Conclusiones	91
Horizonte de posibles trabajos posteriores	98
Bibliografía	102

1. Entre el "deber ser" y el "ser"

Tradicionalmente se consideró al trabajador docente desde la dimensión ética del "deber ser". Siempre se pretendió que el docente sea un modelo de enseñanza, sin reconocer su dimensión ontológica; el docente es una persona que pretende educar y esta pretensión (la educación), en tanto esencia y propósito, es el objetivo de la Filosofía de la Educación, disciplina perteneciente al grupo de las "Filosofías de", cuyas cuestiones pueden plantearse en el extenso y relacional campo de la Filosofía general en razón de que toda problemática filosófica supone la totalidad de la filosofía y su estrecho vínculo con otras disciplinas, sobre todo en este caso la educación, entidad que como la paideia para los antiguos griegos, afecta todos los aspectos de la vida en sociedad.

El docente es un trabajador que tuvo el privilegio de elegir su profesión. Ésta lo acerca a algunos trabajadores y lo distingue de otros. Pero detrás del trabajador docente hay una persona, condicionante y condicionada por su tarea, con fortalezas, debilidades y contradicciones, no es esto un atributo exclusivo del educador, pero hay elementos distintivos de esta ocupación, vinculados con la desvaloración de su práctica, la contradicción entre su status intelectual y sus bajos ingresos, la presión ejercida por todo lo que socialmente de él se espera, la contradicción política entre sentirse parte de un todo sociopolítico que cumple con pautas e imperativos del

sistema educativo (en tal sentido personero del statu quo en tanto transmisor de ciertos valores, pautas y disciplinas) y su -no en todos los casos- afán progresista de inducir al pensamiento crítico y desenmascarador de lo establecido. Porque la praxis ha convertido a muchos trabajadores docente en simples objetos que usa el sistema para que den "lecciones" o clases magistrales que la enciclopedia oficial indica; en este contexto, la labor del trabajador docente bien podría ser reemplazada por una computadora.

El trabajador docente vive, en gran medida en la jaula de la burocracia escolar que se basa en un proceso de control; vigilancia que se supervisa verificando si se hizo o no la programación del año, si se cumplió lo previsto, etc., burocracia que no tiene en cuenta el valor humanizante de la educación.

Volviendo a la cuestión salarial, se constata en el trabajador docente un gran deterioro en las condiciones de vida y de trabajo, en la calidad y resultados de su labor, en su imagen y autoestima profesional.

Los ingresos económicos de los docentes son tan bajos que no se diferencian de otros trabajadores que no necesitan formación académica. Los frecuentes movimientos sindicales en demanda de mejoras salariales, son la expresión de este malestar.

Existe otro elemento importante conformado por la presión internacional en decisiones políticas que perjudican los salarios docentes. El Banco Mundial insiste en que el aumento del salario no influye sobre el rendimiento escolar, y esto ha sido en muchos casos condición en la negociación de los préstamos del Banco Mundial con los países *.

El trabajo docente es una práctica basada en el poder de la palabra. Cuando el docente monopoliza la palabra se transforma en una suerte de demiurgo de la verdad, haciendo de su tarea una tiranía del discurso, pero cuando el trabajador de la educación, pone la palabra al servicio del diálogo, abre el camino para la búsqueda de significados en común, sobre todo cuando lo hace con aquellos que fueron despojados de todo; incluida (obviamente) la palabra, fundamento de todo pronunciamiento y transformación.

La función del trabajador docente que se desempeña hoy en contextos "marginales" (este término aparecerá siempre entre comillas dada su ambigüedad, porque son poblaciones que están totalmente dentro de un sistema perverso) estriba justamente en el otorgamiento de la palabra a aquellos que les fue negada, en virtud de un diálogo aniquilador de todo dogmatismo que permita una visión conjunta de la realidad con su consecuente posibilidad transformadora y no

* BRAVO, HÉCTOR F. : *Reflexiones sobre política educacional*, Bs. As., Ceal, 1987

* RIVERO JOSÉ: *Educación y exclusión en América Latina*, Madrid, Miño y Davila, 1999, pág. 99

conquistadora, intentando de esta forma incluir al excluido en su visión de la realidad, punto de partida esencial para conocer y comprender esa realidad; condición de posibilidad para que comience a gestarse (aunque sea en forma embrionaria) un cambio. Pero para esto el trabajador docente en ámbitos pobres, debe madurar psicológicamente para erradicar ese poder que le concede su labor.

El trabajador docente de contextos en riesgo social debe interpretar la realidad del grupo con el que trabaja y darle sentido, haciendo una construcción social de esa realidad surgida a partir de procesos de elaboración cognitiva y simbólica, lo cual va más allá de las meras opiniones e imágenes. No solo entra en juego su representación de esa realidad social, sino que también debe aproximarse a las representaciones que el grupo social tiene de sí mismo; procesos éstos de objetivación en las representaciones del funcionamiento. "La relación entre la función cognitiva básica de las representaciones y su función social se realiza a través del anclaje (el enraizamiento social de la representación de los hechos de su propio universo)"¹

Evidentemente, la problemática referida al trabajo docente en general y al trabajo docente en poblaciones "en riesgo social" es de carácter filosófico, porque requiere

¹ MIRANDA MARÍA: *Maestros, alumnos y conocimiento en contextos de pobreza*, Rosario, Homo Sapiens, 2003, pág. 38.

de una ontología que reflexiona sobre su esencia (fenómeno inserto dentro de una problemática del trabajo en general) pero resulta imposible escindirlo de sus vínculos con lo social, lo pedagógico, lo antropológico y lo psicológico. Como la visión de cualquier problemática termina siendo parcial (a pesar de la pretensión omniabarcadora de la filosofía) si no se lo considera en su dimensión humana; dentro de la cual, la filosofía constituye uno de sus enfoques. La pretensión es romper con la postura omnipotente que ve en determinados problemas objetos exclusivos de la filosofía. La filosofía entendida como búsqueda fundamentadora de todo saber y toda práctica, no puede omitir que el ser humano transformado en objeto de sus propias reflexiones, debería constituirse en "blanco" de la diversidad de saberes a través del interdiálogo. La filosofía pasa a ser de este modo un punto de vista (esencial, desde ya) que adopta el agente investigador de una problemática (en este caso el trabajador docente que interpreta la realidad de los grupos "marginales" con los que ejerce su función) para construir su visión de la misma, en estrecha relación con otros saberes; punto de vista tomado a partir del lugar donde él se colocó, lo cual hace que haya pluralidad de posiciones (a mi criterio productivas porque son generadoras de diálogo) a pesar de tener la "pretensión" de lograr unanimidad respecto a lo tratado.

El trabajador docente que realiza sus funciones en un contexto "marginal" al transformarse en un investigador de la realidad social a la cual pertenecen los actores hacia los cuales está encaminado su trabajo, tiene que colocarse en un punto del espacio analítico, proveyéndose de herramientas cognitivas que han de brindarle las distintas áreas del saber. Si pretende aprehenderla en fragmentos inconexos caerá en una posición sustancialista que le proporcionará una visión fragmentada, parcial y endeble. Si adopta una posición metodológica "cartesiana" (por decirlo de algún modo), partiendo de una visión totalizadora del contexto marginal, donde aparezcan todos los componentes del campo y separarlos, para luego unirlos recomponiendo el entretreído totalizador, encontrará las relaciones significativas erigiéndose así (a través de sus representaciones) en el constructor crítico y concientizado que le permitirá inducir a los alumnos a una visión crítica de su situación "marginal" construída por ellos mismos; esto significa que para transformarse en un guía no dogmático que les haga posible a los alumnos pensar en su realidad, debe comenzar por hacerlo él mismo.

Ahora bien, el trabajador docente vinculado a poblaciones "marginales", debe lograr el equilibrio, el "justo medio" (utilizando un concepto de la ética aristotélica) entre la debilidad y la tolerancia extrema; posición sumamente difícil pero que debe oficiarse como idea

regulativa; como horizonte. Sobre todo en estas poblaciones, donde el límite de demarcación se hace más confuso aún, porque los límites o no aparecen o irrumpen en forma represiva, tanto a nivel familiar como institucional; siempre en polos opuestos: el abandono (que sería compatible con la tolerancia extrema dentro de la institución escolar) o el maltrato: la debilidad trastocada en autoritarismo, por ineptitud o aberrante "convicción pedagógica".

La violencia social de la que son víctima los sectores "marginales" sumada al discurso único del neoliberalismo introduciendo "La" visión del mundo, ambos generadores de la parálisis del pensar y por ende aniquiladores de la palabra, debe transformar al trabajador docente en este campo en un antídoto contra el consumo de ideas e inductor para la producción de éstas.

El Estado pseudobenefactor y paternalista con sus migajas demagógicas (las becas) es además de un obstáculo para generar trabajo, un estupefaciente tan pernicioso como el alcohol o la pasta base que impide ver a los actores alumnos en "riesgo social" el origen de sus padecimientos y los transforma en seres cuya única ambición es "querer más".

La tarea de devolverles la palabra, hace del trabajador docente la única posibilidad que tienen las poblaciones "marginales" de no adecuarse pasivamente a la

situación que viven y poder representarse su realidad como entidad factible de cambio en tanto conflicto, no como aquellos a lo que deben adecuarse tal como pretenden los intereses del sistema neoliberal y el Estado que vehiculiza el discurso del "todavía no" (a través del poderío de algunos medios de comunicación) para los sectores oprimidos; cuando ese "todavía no" es una ilusión inalcanzable dentro de un sistema económico donde la miseria es una consecuencia estructural del mismo.

La escuela es la única institución donde el discurso único preconizado por el neoliberalismo y su aliado, garante y súbdito (el Estado), profundiza sus raíces o encuentra un obstáculo para su desarrollo.

El trabajador docente, sobre todo el que desempeña su función con poblaciones "marginales" cumple un rol trascendental en este sentido; es personero del status quo o bien no impone nada dogmáticamente: forja una comunidad de reflexión humanizante (sin dogmatismos) rastreadora de significados escondidos bajo las capas del poder para que los alumnos sean artífices de SU praxis, tendiente a la cooperación y no al éxito individual, al que pueden acceder en algunos pocos casos tal como lo pretenden las estructuras de poder, esgrimiendo de este modo las banderas de su éxito; éxito que se derrumba como un castillo de naipes cuando se habla hipócritamente de la garantía del derecho a todos a la educación, mito que se percibe

diáfano en la diferencia abismal entre los niños "marginales" que ingresan a la escuela primaria y los que acceden a la universidad.

2. Estudios anteriores

En verdad, las investigaciones vinculadas a la relación entre educación y "marginalidad" poseen aceptable abundancia; pero en la que se refiere específicamente a la labor docente en instituciones con población "marginal", no.

Luego de una exhaustiva búsqueda, encontré un trabajo de investigación (de campo) realizado en la década del '90, en el cual se subraya el rol y las características familiares de los educandos "marginales". Aclaro que este factor es esencial, pero no constituye el único elemento determinante en casos como la deserción; existen otras causas entre las cuales no puede excluirse la propia institución escolar, y en este ámbito, la labor del trabajador docente.

En lo referente a la familia, el desigual valor educativo que tiene este medio en relación con la institución formal contribuye a mantener la desigualdad de oportunidades educacionales. Ahora, el conocimiento del impacto familiar tiene que servir para la investigación y el cambio tendiente al mejoramiento, no como justificación de los escasos progresos en la enseñanza.

La investigadora, optó por entrevistar a las madres, no a los padres, dado que ellas tienen mayor presencia, razón por la cual entendió que podían informar más y mejor sobre las cuestiones escolares, salud, reacciones y

relaciones de sus hijos con la institución y sus componentes humanos.

En la muestra, la autora tomó 350 familias de distintas villas de Capital Federal, cuyos jefes (en su gran mayoría) cobran planes o realizan "changas". En cuanto a las madres interrogadas, el 40% trabaja (mayormente como empleadas domésticas, otras realizando labores manuales) por cuenta propia. En cuanto a la escolaridad, hay un alto índice de semianalfabetismo tanto en varones como en mujeres.

Las viviendas son de mampostería (47,4%), el 36,6% vive en casillas de madera, el resto habita en casillas de chapa. El número de personas por habitación es en su mayoría de 2,5.

Las familias intactas (no deshechas por abandono, separación o muerte de uno de sus componentes) representan el 63,3% si se incluyen las uniones de hecho y 76,2% si se consideran los matrimonios legítimos. El promedio de integrantes de la familia es de 7 miembros.

En relación a los chicos de la villa, está constituido por 48,3% de varones y 51,7% de mujeres. Hay más deserción masculina que femenina.

Todos estos datos numéricos son importantes para que el trabajador docente en estos contextos, pueda (como se mencionó al comienzo de este trabajo) utilizarlos para

³ STAUTU RUTH: *Los pobres y la escuela. Trabajos de investigación*, Bs. As., La Colmena, 1996.

representarse y construir la realidad social del grupo con el que trabaja; análisis y procesos de objetivación en la representación del funcionamiento que le permitirá desempeñarse sobre la base de un terreno firme.

Los trabajadores y trabajadores docentes encuestados en la investigación son en su mayor parte nacidos en Capital Federal o radicados en ésta hace varios años. La edad promedio es de 39 años; solamente el 15% tiene menos de diez años de ejercicio en la docencia.

Los trabajadores y trabajadores docentes encuestados son en su mayoría casados (tienen entre uno y tres hijos), sin otro ingreso que el que les proporciona la labor docente. En general poseen un postítulo (aproximadamente entre dos tercios. La mayoría de los encuestados refiere estar muy conforme con su trabajo. El 8% dice estar insatisfecho. Este mismo porcentaje aspira a que su ocupación sea transitoria, y el motivo de insatisfacción es en casi todos los casos de carácter económico.

En términos generales, aducen que por razones de "comodidad" preferirían trabajos con chicos de clase media, pero se sienten más útiles trabajando con alumnos pobres. Hay un grupo pequeño (9,2%) que prefieren trabajar con alumnos "marginales" pero en determinadas condiciones; a saber: que sus familias sean organizadas o que la institución provea asistentes sociales, psicólogos o psicopedagogos.

Hubo una pregunta que apuntó hacia los hogares de los que provienen los alumnos. Un poco más de la mitad refiere que los buenos alumnos provienen de hogares mejores; entienden que los "hogares mejores" están vinculados a las características morales, a la preocupación e interés de los padres por la educación de sus hijos, etc.

Menos de la mitad de los alumnos encuestados respondió -cuando se le preguntó si la pobreza influye en el aprendizaje- que sí.

Mayoritariamente los docentes entrevistados se pronunció en contra de que haya escuelas exclusivas para alumnos de las villas, expresándose mayoritariamente por escuelas heterogéneas (situación que sería la "ideal" pero muchas veces es inevitable, dado que varias escuelas están ubicadas en la periferia de una villa).

Un porcentaje considerable, manifestó prejuicios contra la población de villas, refiriendo razones como:

➤ Este país progresaría si la gente que vive en las villas se fuera a trabajar al campo. (88%)

➤ Aunque haya excepciones, generalmente las madres de las villas no se preocupan por sus hijos. (61%)

➤ Es muy cómodo por parte de los docentes y la escuela, culpar a las familias de las villas porque los chicos fracasaron o no aprenden. (54%)

➤ Desgraciadamente es casi nulo aquello que pueden hacer los docentes cuando la familia da tan malos ejemplos como sucede en las villas. (51%)

También hubo respuestas como: gran parte de los habitantes de las villas son haraganes y borrachos, la escuela fracasa en la villa porque la gente no quiere hacer nada para mejorar, la mayoría de los habitantes de la villa son personas de malvivir. Cabe señalar que otro porcentaje considerable se opone a la discriminación, defendiendo la escuela y manifestando confianza en la escuela.

Son pocos los casos de alumnos que trabajan, pero reciben la beca estudiantil; y en lo que se refiere al nivel socioeducacional del jefe (instrucción) impacta en la carrera educacional de sus hijos más que la de sus madres (aunque las entrevistadas fueron éstas, a todas se les preguntó por la instrucción del jefe).

3. Hipótesis

El trabajo docente en escuelas con "población en riesgo social" tiene posibilidades restringidas por factores múltiples, pero no hace imposible su tarea humanizadora.

4. Datos

4.1 COMENTARIOS

Las instituciones visitadas para la obtención de datos fueron: la Biblioteca del Congreso, la Biblioteca Nacional (de la cual desistí por su pésima atención), la Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras, la Biblioteca del Docente y la Biblioteca de la Academia Nacional de Educación.

El tema elegido (tal vez por su especificidad o por desinterés) no es abordado en forma puntual (al menos en los datos a los que tuve acceso). Los tratados vinculados a la Filosofía de la Educación, a la Sociología de la Educación, a la Teoría de la Educación, a la Psicología de la Educación, e incluso los que tratan la problemática del trabajo (muy pocos), lo tocan "tangencialmente"; no encontré un solo ejemplar bibliográfico específico acerca de esta problemática; en todos los datos analizados aparece algún capítulo sobre el tema dentro de la cuestión educativa en general o concretamente en la relación escuela - contextos de pobreza.

Lo dicho hace referencia a la bibliografía (de la cual también forma parte material enviado por algunas cátedras); accediendo a buscadores de Internet sucede exactamente lo mismo.

Por otro lado y al mismo, hice una visita al Instituto Nacional de Estadísticas y Censos y otra al Ministerio de Educación porque quería saber qué cantidad de niños pobres ingresa a la escuela primaria y qué cantidad de jóvenes pobres ingresa a la Universidad. En ambas instituciones la respuesta fue la misma: "no poseemos ese dato"; paradojas del "ser nacional".

Estas fueron las limitaciones y dificultades en la investigación, la cual es una tarea laboriosa y prolongada (debido a la extensión de las lecturas, elaboración de fichas, etc.), tarea dificultosa en este caso -como ya mencioné- pero no por eso carente de interés.

4.2 DESARROLLO

4.2.1 BREVE GENEALOGÍA DE LA ENSEÑANZA

Si se efectuara una genealogía de la educación actual, haciendo abstracción de la enseñanza en la antigüedad y en el medioevo se observa que la educación de las clases desposeídas fue (incluso en las épocas de la Ilustración) considerada peligrosa y hasta inútil.

Durante el Renacimiento, la educación estuvo en manos de la Iglesia.

En el caso de los pobres, reunían el poco dinero que podían para pagar la escuela, que se limitaba a una sola aula y un solo maestro quien enseñaba a repetir fragmentos de la Biblia y memorizar el abecedario.

El trabajo del maestro era menospreciado. El docente cumplía también tareas de mantenimiento en la iglesia y vigilancia.

A pesar de que los padres no valoraban la alfabetización, sabían que en la escuela sus hijos eran controlados y disciplinados.

La educación elemental de las clases inferiores fue mejor en los países protestantes, dado que en éstos, la Biblia era estudiada en las respectivas lenguas.

Los debates y los proyectos educativos de los iluministas no se concretaron a una educación a gran escala, pero forjaron los cimientos de las reformas educativas de la Revolución Francesa.

La idea de una educación integral de la persona no estaba instalada; para trabajos con las manos no se necesitaba educación, éste era un valor para los hombres cultos.

Pero el industrialismo creció, y según la perspectiva marxista, con él la necesidad de formar un proletariado con la preparación que le permitiera realizar su labor, más sin

la suficiente instrucción que pusiera en peligro los intereses capitalistas. La escuela debía "crear" proletariados alfabetizados pero al mismo tiempo sumisos y controlables. Fábrica y escuela eran ámbitos de estandarización, dominio y disciplina.

Otra corriente, se inclina a pensar que el surgimiento de escuelas a escala nacional se generó a partir de conflictos en la lucha por el poder ejercido desde la institución escolar donde emerge la figura del Estado benefactor.

Con el surgimiento de los estados modernos se produjo la necesidad de unificar la lengua desarrollándose las lenguas vernáculas. En tal sentido, el aprendizaje tuvo como objetivo esencial la alfabetización de aquellos que solo hablaban su dialecto. Así fue que, el aparato estatal se hizo cargo del conocimiento para que las autoridades se dirigieran a los ciudadanos. Es esto lo que sucedió durante la Revolución Francesa, cuando solo tres millones hablaban francés y seis millones no. El Estado garantizó la unidad lingüística con escuelas elementales generando la reacción de la Iglesia que se resistía, no por un compromiso con la lengua vernácula sino por la pérdida de control y la disminución de las posibilidades de evangelizar.

Ya a comienzos del siglo XIX, Europa logró que en todo país las instituciones gubernamentales y tribunales se expresaran mediante una lengua estándar; cartas, libros y

periódicos también. El latín quedaba restringido a la curia y a los intelectuales. Proprietarios y ciudadanos hablaban la lengua vernácula.

Puede verse que la educación fue un vehículo lingüístico comunicacional y que tuvo mas "fuerza" dependiendo de la Iglesia que del Estado, porque en el siglo XIX, campesinos y trabajadores enviaban a sus hijos al trabajo dado que éstos eran la garantía de supervivencia, y (lo mismo que las elites) y temían las rebeliones que la enseñanza podía llegar a despertar en ellos.

La Francia revolucionaria, desplazó a la Iglesia en lo que a control de la educación refiere y estableció un sistema laico y gratuito, lo cual no constituyó una garantía de calidad, dado que la educación era una entidad que para los revolucionarios estaba ligada a las instituciones del antiguo régimen: la Iglesia, la Aristocracia y la monarquía.

Que la Revolución desembocó en el imperio napoleónico no es ninguna novedad, y con él se implantaron los principios de que las masas fueran ignorantes. El emperador se interesaba sólo por la instrucción de una elite administrativa y militar.

La época borbónica preconizó el sistema lancasteriano, donde los alumnos de años superiores enseñaban a los más jóvenes, donde el rol del docente era la supervisión.

La Revolución de 1948, obviamente no pudo concretar la reforma educacional que pretendía, y el acceso de Luis Napoleón volvió a favorecer a la Iglesia para "moralizar" la educación.

La situación del docente era prácticamente miserable. Vivía aislado en su pueblo, bajo las presiones del poder, aislado de la clase media por su sueldo y de los campesinos por su educación.

En estos vaivenes de la influencia eclesiástica en la educación, los campesinos renegaban del diezmo impuesto para la escuela católica, y Napoleón III se desvinculaba de la Iglesia por motivos políticos. Ahora bien; la ley establecía la gratuidad de la educación para los pobres, pero las autoridades locales debían financiarla, y en la distancia entre las escuelas de los pobres y la de los burgueses, la educación secundaria pasó a ocupar el rol "puente de apariencias".

Tanto en Francia como en los demás países europeos, la religión fue el ámbito donde la cuestión educativa tuvo su debate. Los vaivenes mencionados no le quitaban a la Iglesia el control de la educación rural. Desde el Renacimiento (al menos en el ámbito mencionado) porque en el urbano, las elites (aliadas del Estado) llegaban de

manera más inmediata a la ciudadanía (si el régimen de turno, en función de lo expuesto, lo permitía).°

4.2.2 EL RIESGO SE TRASLADA AL TRABAJO

“Riesgos son las diversas consecuencias no deseadas de la modernización radicalizada. Hoy responde a un orden nuevo que no es nacional sino global” °

En lo referente al trabajo, la nueva influencia del riesgo vincula la autonomía individual y la inseguridad en el mercado laboral.

La globalidad del riesgo no implica igualdad global del mismo, al contrario; el riesgo sigue al pobre como la sombra al objeto en movimiento. En la sociedad del riesgo aumenta la pobreza, se exagera en el marco de la ideología neocapitalista que genera fenómenos como el del veinte por ciento más rico del mundo consumiendo seis veces más alimentos, energía, transporte, petróleo y minerales que sus padres.

La ideología del libre mercado aumentó la miseria humana, y con ella obviamente, el riesgo. El riesgo conlleva el entrecruzamiento de dos formas de distribución: la distribución de bienes y la distribución de males. Pero

° DE SWAAN, A: *A cargo del Estado*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, 1992, cap. 2, subcap. 6

* BECK, ULRICH: *La sociedad del riesgo global*, España, Siglo XXI, pág 5

¿cómo se compensan financieramente los daños de millones de desempleados y pobres?

El capital es global, pero no el trabajo, éste es local. Y la localización del trabajo lo fragilizó; lo redujo a tiempo parcial, lo hizo autónomo, y lo fundó en contratos, etc; así la incertidumbre se hace riesgo. Bajar el índice de desempleo implica aceptar una pobreza que crece en forma escalofriante.

¿Cuál es el lugar político de la sociedad del riesgo global? Ningún espacio geográfico; es la televisión, y su sujeto político no son los trabajadores sino los símbolos culturales masificados a través de los medios de comunicación donde se vierten la mala fe de actores y consumidores de la sociedad industrial. La televisión es el único medio que ejerce su función sobre dos sentidos, lo cual le provee una potencia de impacto única. La noticia (por ejemplo), al ser imagen móvil, viva (a diferencia del periódico o la radio) se convierte en un gran reforzador de la ideología que la sustenta. Todo riesgo y toda protesta están mediadas, y así, al difundirse la conciencia del peligro, la sociedad del riesgo global se hace autocrítica buscando el significado cultural-político de los peligros fabricados.

El riesgo, los peligros (en todas sus formas) son generados por las empresas pero se expresan como símbolos políticos en los medios de comunicación; es decir en un

contexto ajeno a los trabajadores y todo debate se libra por encima de éstas estrategias y contextos intelectuales.

La sociedad del trabajo no sólo se está quedando sin trabajo, sino que además éste pierde su sentido en el marco de la alianza tecnología-neocapitalismo con la automatización. Esta automatización no ve ni oye las consecuencias de sus peligros (en todos los ámbitos, no sólo el laboral), y al ser un efecto de la sociedad industrial, la reflexión acerca de los riesgos de esta sociedad no puede efectuarse en el mismo sistema de ésta, es decir, sobre sus propias pautas institucionalizadas, sino haciendo abstracción de los mismos; de la propia sociedad del riesgo. Flexibilización, posturas individualistas por temor a perder el trabajo, contratos basura son amenazas en el marco general de la sociedad en riesgo. Volviendo a la reflexión acerca de los riesgos, Beck postula que el debate debe darse a través de un nuevo sujeto político de partidos cosmopolitas, los cuales representan los intereses transnacionales y también los del campo de cada política nacional dado el carácter mundial del riesgo, porque éste a todos afecta a pesar de estar localizado: el riesgo globaliza, y al globalizarse el riesgo es menester generar movimientos multinacionales que produzcan valores superadores de egoísmos nacionales. Los mismos sindicatos no pueden ser incluidos en este debate dada su alianza con las estructuras de poder tal como se

pudo constatar en los últimos años de nuestro país. Cuando las instituciones de la sociedad industrial dominan los debates políticos producen y legitiman peligros que no pueden controlar. Si la sociedad fue transformada en un laboratorio, las decisiones y el control del "progreso" tecnológico se convierten en un problema colectivo; y es aquí donde el trabajo docente debe erigirse en antídoto contra el discurso único del neocapitalismo.

El acuerdo laboral es un acuerdo de poder. El propietario compra la fuerza de trabajo (en términos marxistas). En este intercambio subyace el temor al desempleo por parte del trabajador. Este poder del que se habla tiene dos facetas; las condiciones, la contratación y la posibilidad de despido conforman una de estas facetas, la otra es la indiferencia de los trabajadores frente a lo que producen o los servicios que prestan así como también los efectos no visibles de su trabajo. Esta indiferencia redunda en las posibilidades de control por parte de los sistemas de poder.

La flexibilización laboral constituye el epicentro de la racionalidad junto con los aumentos de productividad. Así, el riesgo y con él, el empleo precario se expanden cada vez más en los ámbitos de trabajo. De este modo hasta en los empleos que requieren cualificación, los empleos académicos mal remunerados incluso los bien remunerados (siempre temporales) el riesgo crece estrepitosamente en el

área de la información, dada la importancia esencial de ésta dentro de la economía actual.

En el marco de la sociedad en riesgo y respecto a éste, la "modernización reflexiva" que plantea Beck³ no consiste en una distribución del conocimiento, sino (por el contrario) en la distribución del conocimiento de las consecuencias nefastas de la sociedad tecnológico-capitalista, cosa que esta sociedad -por razones obvias- no hace. En tal sentido estaríamos ante una suerte de posición socrática (por expresarlo de algún modo), la "modernización reflexiva" introduce la conciencia del no saber y de qué es lo que no se sabe. Esto implica prácticas, participación de sujetos e instituciones. A este respecto vuelvo a insistir en la importancia crucial del trabajo docente; sobre todo el que apunta a poblaciones en "riesgo social".

"A las funciones sustantivas del docente (creación, recreación, construcción de saberes junto a los alumnos) se incluyeron funciones vinculadas con lo administrativo, lo comunitario y lo asistencial"⁴.

Hoy no puede hablarse de función docente centrada en lo pedagógico y limitada al campo áulico, no se corresponde con las tareas que normalmente se realizan en las escuelas.

Lo administrativo está sobredimensionado porque en las escuelas medias no hay personal administrativo, además es

³BECK ULRICH, op. cit, pág 201

⁴ALMANDOZ DE CLAUS, M: *La docencia; un trabajo de riesgo*, Bs. As., Norma, 1992. Pág. 19.

un elemento que "devalúa" la función docente (según algunos). Los componentes comunitarios implican una "cuota más" de trabajo docente.

Los componentes asistenciales aparecen en las instituciones escolares como funciones que realizaban otros agentes: alimentación, control sanitario, orientación familiar, provisión de recursos escolares, servicios psicopedagógicos, etc.

Todas estas labores "agregadas" implican mayor responsabilidad para el trabajador docente, lo cual redundará en un aumento de los riesgos, sobre todo en aquellas escuelas que atienden a poblaciones en condiciones críticas de vida, que son las que poseen mayor matrícula. Esta diferenciación y complejización de las tareas en las instituciones escolares atomizan y diluyen la claridad de la responsabilidad y compromiso docente y las condiciones laborales. Estos riesgos se exacerban si el Estatuto del Docente no se modifica y adecua a las nuevas condiciones.

En nuestro país se gestaron tres tipos de concepciones⁸⁹ sobre la función social del trabajo docente: una concepción que se relaciona con la formación del Estado Nacional, donde la docencia es puramente una vocación, el docente es un apóstol, un "sacerdote laico", donde no encaja ninguna referencia a las condiciones laborales, salariales, etc. Una concepción desarrollista que ve al

docente como un técnico y/o profesional con una función específica: transmitir conocimientos. Otra concepción que surge con las organizaciones gremiales docentes y pretende romper la antinomia trabajo intelectual y trabajo manual; el docente es un trabajador de la educación. Enfatiza su condición de asalariado en crisis por razones laborales, las bajas remuneraciones y las situaciones de riesgo que enfrenta. Esta concepción del docente como trabajador asalariado, lo encuadra en las posibilidades de ser un individuo satisfecho o insatisfecho, dado que el trabajo es fundamentalmente una manera de vivir, pero el trabajo puede ser también fuente de insatisfacción y frustración⁴.

Entre los riesgos del trabajador docente están los vinculados a la salud.

Sabe que padece trastornos pero le resulta más fácil captarlos en sus colegas, y desde el Estado no hay políticas preventivas ni capacitadoras para detectar enfermedades laborales del trabajador docente (fundamentalmente la carga mental): depresiones, estrés, pérdida de la memoria y de la capacidad de concentración, etc.⁵

⁴ PRAXIS EDUCATIVA (pág. Web)

⁵ FRIEDMAN, GEORGES: *Tratado de Sociología del Trabajo*, México, Fondo de Cultura Económica. Pág 135.

⁶ JERSILD, ARTHUR: *La personalidad del docente*, Bs. As., Paidós, 1965. Cap. 2

4.2.3 INSTITUCIÓN ESCOLAR Y MARGINALIDAD

La "marginalidad" es un riesgo o una condición adversa concreta que en la intimidad de los sujetos que la padecen genera generando temores como el abandono, la desprotección, el rechazo, la exclusión, la indefensión, etc. Y el trabajo docente en este campo solo puede realizarse con el menor grado de angustia si cabalmente se proporciona una ayuda. Caso contrario la situación se hace insostenible y se forjan "mecanismos como la generación de chivos expiatorios, expulsiones, desinterés y desmotivación, rutinización, maltrato, etc"*

Todos estos elementos aumentan las probabilidades de patologías mencionadas en el subcapítulo anterior y de aumento de la deserción.

El trabajo docente puede obtener mejores resultados si se exacerban ciertos rasgos en el funcionamiento escolar como por ejemplo mayor margen de libertad a la iniciativa de cada institución (en virtud de sus características poblacionales) para impedir la rutinización burocrática, articulación entre la institución y la comunidad, autoevaluación continua de la tarea institucional y formación permanente de sus integrantes.

* FERNANDEZ, LIDIA: *Instituciones Educativas-Dinámicas en situaciones críticas*, Bs. As., Paidós.
Pág. 73

Las dificultades de integración de los alumnos de estos sectores a la escuela tiene que ver con factores como: la discrepancia entre los marcos referenciales culturales de la comunidad y la institución escolar, ausencia de aprendizajes base que la escuela supone adquiridos, rigidez de la escuela en cuanto a sus encuadres de trabajo, resistencia a la integración, falta de capacitación adecuada de algunos trabajadores docentes para desempeñarse en esos ámbitos. Ante el entrecruzamiento de estos factores vinculados con la ineptitud, los supuestos y el poder institucional a los alumnos sólo les quedan dos posibilidades; el sometimiento o el abandono.

La relación de las escuelas con su medio es uno de los aspectos en los que más se insiste como aspiración pedagógica, pero es uno de los más oscurecidos en sus reales significaciones.

Como institución social, la escuela es portadora de un mandato social: asegurar la continuidad de la comunidad que la sostiene en virtud de la transmisión de la cultura que la define como tal, pero la escuela en forma oculta (y a veces no tanto) vehiculiza el mandato social mediante normas curriculares generales que la encuadran en la formación del alumno homogéneo y el desconocimiento de las diferencias individuales.

En nuestro país, la fundación de escuelas (en la época de la guerra por la independencia) se encastró al símbolo de una apertura heroica.

Con las inmigraciones se enlazó con un objetivo de destino nacional de grandeza y el logro de una identidad única. De esta forma la institución escolar argentina se desarrolló sobre la negación de las culturas nativas*. Así, grandes sectores de nuestra sociedad quedaron marginados social y educativamente. "Educación para todos" (discurso oficial), (educación para algunos -realidad-); "democratización" (discurso oficial), (concentración de conocimiento -realidad-); "desarrollo" (discurso oficial), selección social -realidad-.

Incorporar a la educación la perspectiva de la diversidad cultural implica el cuestionamiento del ideal originario de "igualdad", centrado en el hombre blanco burgués como patrón único y válido a imitar. Igualar, entonces, era simplemente homogeneizar a quienes podían integrarse al modelo dominante, mientras quedaban excluidos los "otros".

Hoy la diversidad nos invade y es preciso completar, y en muchos aspectos transformar esta limitada concepción de igualdad, de modo de admitir la diversidad y revertir la desigualdad. Ya no podemos ocultar el hecho de contar con alumnos pertenecientes a distintos sectores sociales,

culturales, étnicos; así como tampoco podemos negar el proceso de transformación de las relaciones y roles esperado para varones y mujeres. Esto nos conduce a construir y fortalecer estrategias educativas destinadas a una diversidad no jerárquica como fundamento de reciprocidad que posibilite a los sectores más pobres superar sus condiciones de subordinación social y cultural. Éste es el desafío del trabajador docente que ejerce con contextos de pobreza.

Surge necesariamente la pregunta: ¿más educación significa necesariamente más y mejores posibilidades de trabajo? Hay un estudio de Filmus, Kaplan (citado por éste)^{***}, Ana Miranda y María Moragues (2001) donde muestran que la educación media es cada vez más necesaria pero al mismo tiempo cada vez más insuficiente. Para acceder al trabajo, el título otorgado por la escuela media es imprescindible, pero es cada vez más insuficiente para asegurar a los egresados posibilidades de empleo.

En lo que se refiere a los niveles de aprendizaje, están relacionados con las ayudas pedagógicas ofrecidas por los trabajadores docentes, especialmente en sus atributos de capacidad y afectividad para promover en los alumnos el esfuerzo y las capacidades de análisis según su estilo, reclamos y potencialidades, previo (obviamente) diagnóstico

^{***} HAMELINE, DANIEL: *El sujeto de la educación*, Bs. As., Guadalupe, 1984

de intereses, potencialidades y características poblacionales. Esto rompe con la modalidad única de enseñanza fundada en la homogeneidad que no tiene en cuenta las diferencias individuales.

4.2.4 RELACIÓN VOCACIÓN-PODER:

Anteriormente se hizo alusión al modelo docente que imperaba en las épocas de formación de nuestro Estado (el del docente sacerdote-laico). Esta concepción sigue existiendo en muchos casos; estos docentes no pueden ejercer su "sacerdocio" en el vacío, necesitan "espectadores" para ser "actores", oyentes para poder hablar, ignorantes para tomar conciencia de su propio saber. "Necesitan estar rodeados de ignorantes para ejercer su poder, caso contrario su "vocación" no encuentra espacio donde depositarse".

Esta es una situación que podría darse en los contextos de pobreza (cosa que obviamente debe evitarse), porque adolescentes desprovistos bien podrían buscar en el docente un salvador; alguien que experimentaría una singular vivencia de poder que esconden tras las necesidades de los seres que les son confiados. En estos casos, los docentes "invaden" a los alumnos que no

*KAPLAN, C.: ¿Para quién fracasa la escuela?, en *Escuela, una segunda oportunidad frente a la exclusión*, n 46, Bs. As., Ediciones Educativas, 2002. Pág. 39-40

necesitan sino un iniciador a quien despojar y luego descartar. De esta manera, la enseñanza se convierte en una mercancía que los alumnos no necesitan y se niegan a darles lo que desean.

Si la escuela se mantiene alineada en la convergencia cómplice del sistema de los enseñantes según el modelo de la rentabilidad industrial, esperándose de ella el pasaporte para una profesión, se torna imposible crear condiciones para el despertar de los espíritus.

4.2.5 EL TRABAJADOR DOCENTE, LA EDUCACIÓN Y LA BÚSQUEDA DE SENTIDO

La prueba de fuego en la búsqueda del significado en materia de educación es la implicación personal de cuanto se aprende y se enseña. En algunos ámbitos de la educación, esto podrá parecer extraño, porque a menudo se presupone que un caudal de informaciones tiene sentido en sí mismo.

Para que aquello que transmite el trabajador docente posea sentido, tiene que enfrentar el problema de la insignificación, debe calar profundamente en la educación y avanzar hacia algo que posea significación personal, más allá de la barrera de los hechos, de las asignaturas y hasta de la razón, detrás de la cual muchísimas veces se

* JERSILD, ARTHUR: op. cit cap 3.

ocultan las motivaciones humanas y las luchas y esfuerzos del hombre. Esto implica ayudar al estudiante a relacionarse con lo estudiado y aglutinarlo al marco de la vida de manera significativa.

Este intento significa un esfuerzo que tiene como objetivo superar la tendencia de alentar al alumno a comprender todo menos a sí mismo.

Implica un esfuerzo por destruir la ficción de un supuesto "interés" en el aprendizaje que los chicos adoptan con frecuencia para conformar a sus padres o evitar la desaprobación de éstos. El proceso de aprender (si se sigue esta conducta) no será esgrimido como arma de competencia contra los otros para ganar poder sobre ellos.

Cada asignatura enseñada puede hallarse cargada de significación. Cada materia debería contribuir a que el alumno descubra intereses y habilidades ocultas y explore o haga uso de sus recursos.

Podríamos tomar el estudio de la historia en cualquier ámbito pero específicamente en un contexto de pobreza. Proporcionaría una intensa y significativa experiencia porque la historia nos muestra experiencias y temores humanos; las luchas del hombre, su orgullo, su vergüenza, su valentía, etc; proporcionaría (en el caso del contexto mencionado) herramientas cabales para encontrar explicaciones a las situaciones padecidas, autogenerar conciencia y significación.

Lo mismo vale para la literatura y todas las materias humanísticas, las artes y los oficios; cada uno de ellos es susceptible de encarnarse de manera tal que posea una implicación personal directa e inmediata.

Para que el trabajador docente que trabaja con carenciados ayude al alumno a tener experiencias significativas debe conocer su contexto y conocerlo como persona; esto se logra conociéndose a sí mismo (la sentencia oracular de Delfos adoptada por Sócrates no pierde vigencia).[∞]

La escuela presenta innumerables chances para ayudar a los alumnos a conocerse y descubrir sus potencialidades, así como también a captar y enfrentar dificultades y limitaciones. Todo lo que el trabajador docente haga o no haga impacta en el estudiante en relación a su valor como persona ya que la vida en la escuela está signada de aprobaciones y reprobaciones, orgullo, vergüenza, aceptación, rechazo, éxito y fracaso. Todo cuanto vincula al trabajador docente con el alumno tiene (o podría tener) un efecto significativo sobre lo que el chico piensa y siente respecto de sí mismo.

Si quiere tener comprensión íntima de los esfuerzos del educando y de sus problemas, el docente tendrá que esforzarse por enfrentar los mismos problemas dentro del

[∞] APOL. 38 a "...una vida carente de examen no es vida digna para un hombre..." PLATÓN, *Apología de Sócrates*, Bs. As., Eudeba, 1986.

marco de su propia existencia, problemas que son de naturaleza emocional.

Para entender y simpatizar con el alumno hostil, el docente debe enfrentar sus propias tendencias hostiles y tratar de aceptar las implicaciones de su ira, como podría ocurrir en su fastidio con sus alumnos, en su impaciencia consigo mismo y en sus rivalidades con sus colegas, buscando las formas de empeñarse por comprender los recursos que usa para eludir la propia responsabilidad inculcando a los demás.

A menos que el trabajador docente enfrente, en cierta medida, su propia angustia, no comprenderá la de sus alumnos. La comprensión del docente ante problemas ajenos sólo puede ser tan honda como la sabiduría que posea al mirarse hacia adentro. Cuanto más busque enfrentar los problemas de su propia existencia, tanto más será capaz de percibir sus vínculos con los demás.

La observación de la labor de colegas puede servir para iniciar un autoexamen y una autocrítica.

Si registra lo que se escucha y se ve, y cuáles son los sentimientos que se experimentan cuando se asiste a un debate o se visita una clase.

Lo que uno percibe "objetivamente" es a menudo proyección del propio estado subjetivo, es muy factible (de este modo) averiguar más de uno mismo que de la gente

observada. Las relaciones interpersonales pueden servir para tomar contacto íntimo con uno mismo.

Si queremos pensar rectamente, comunicar lo que pensamos, generar actitudes de libre pensamiento y pensar efectivamente en lo que la otra persona trata de comunicarnos, es importante saber cómo sentimos y cómo el sentimiento ejerce su influencia en nuestros pensamientos y en los ajenos. Se hace necesario reconocer los factores emocionales en el pensamiento si queremos darle al intelecto propio y ajeno la posibilidad de funcionar libremente.

Existe en el trabajador docente, la tendencia a dejar que los sentimientos gobiernen su razonamiento sin saber que así lo hace cuando proyecta su propia persona en un problema de disciplina o cuando tiene que decidir una cuestión relativa a la enseñanza sin preguntarse si está realmente razonando o tal vez proyecte sus prejuicios o ceda con complacencia a las demandas ajenas.

Existe una frecuente queja entre los estudiantes: la de que tienen que aprender mucha teoría sin que se les muestre cómo ponerla en práctica. Muchos trabajadores docentes se resisten a aceptar el significado de la teoría cuando ésta se aplica a ellos mismos. Toda teoría en materia educacional se enraíza en realidades vitales, posee un inmediato significado práctico para los deseos de aceptarla.

Teoría y práctica muchas veces están desfasadas en materia educacional, porque muchos trabajadores docentes prefieren externalizar una teoría más que internalizarla.

Ayudar al alumno a crecer comprendiéndose a sí mismo y a desarrollar actitudes de autoaceptación es una de las funciones esenciales del trabajador docente que se desempeña en contextos de pobreza para contribuir a sacarlos del abandono del que son objeto, pero para esto el docente debe realizar su propia implicación, la cual sólo es posible logrando empatía conociéndolos a partir de conocerse.

El descreimiento (atributo de muchos) pero sobre todo de los pobres, es un estado de desesperación; pero donde hay conciencia de descreimiento, hay conciencia de lo que podría ser, y esto conlleva esperanza. Desesperar por completo implica abandonar la búsqueda del significado de las cosas. Si el trabajador docente permite que esto suceda con sus alumnos pobres, se transforma en una suerte de cómplice de la muerte en vida de éstos.

"A pesar de las carencias y desesperaciones de los pobres, ellos aún siguen vivos en la búsqueda del yo íntimo."~

Educación en contextos de pobreza implica (entre otras cosas) colaborar para que intensifiquen esa búsqueda, "resucitar" lo que hay muerto en sus vidas debería ser un

horizonte que nunca pierda de vista el trabajador docente. Permitir una adaptación a la desesperación sería equivalente a dejar que renuncien a la significación y al sentimiento.

No lograr ningún cambio frente a un grupo de alumnos que afirma "nada importa", "¿de qué sirve todo esto?", etc, es la peor derrota para un docente que trabaja con "marginales".

Ayudarlos a encontrar el valor y el significado no puede ser una mera ilusión.

La cuestión del desaliento en los estudiantes pobres es paradójal, porque manifiesta por un lado conciencia de vaciedad, por otro lado y al mismo tiempo esperanza, dado que justamente la misma insignificación implica la posibilidad de hallar la significación.

Al haber deseo y estímulo, para buscar el significado de las cosas queda cierta seguridad de que la vida tiene (o podría tener) significación.

La esperanza, que persiste a pesar de la desilusión, posee hondas raíces en el sustrato de las primitivas experiencias vitales. Es un rasgo característico de la niñez (a pesar de la desesperación que conlleva la pobreza y tal vez justamente por esto), la búsqueda por comprender.

Tal vez (como sostiene Jaspers)^ψ la niñez sea el período más filosófico de la vida; preguntas permanentes, dudas, asombros, inquietudes. En una palabra: búsqueda de sentido.

Búsqueda de sentido que es bloqueada por la institución que debería incentivarla: la escuela. Éste es el gran desafío de todo docente, sobre todo de aquel que trabaja con desposeídos: el horizonte de la significación.

La escuela no puede transformarse exclusivamente en un gran útero contenedor de desamparados pero la tragedia de la pena, la soledad y la desesperanza deber ser trastocada en significado de la vida, esperanza y autoestima.

Indagar acerca del significado de la vida no es tarea fácil ni cómoda, es perturbadora y hasta puede llegar a ser deprimente, pero estos sentimientos ya existían antes de comenzar a autoconocerse. Todo cambio perturba, duele, pero da su fruto, como un parto.

"La búsqueda del significado, de la interioridad más profunda es penosa, sobre todo al principio. El alumno se acepta a sí mismo con el acompañamiento y la guía del trabajador docente, lo cual no significa adaptación a su deplorable situación, sino acercamiento a la autoestima como condición de posibilidad para adquirir todas las

^ψ JASPERS, KARL: *La Filosofía*, México, Fondo de Cultura Económica, 1996. "Una maravillosa señal de que el hombre filosofa en cuanto tal originalmente son las preguntas de los niños". Pág. 9

herramientas que le permitan recuperar la palabra y junto a ella el pensamiento crítico como reverso de aquella.”^o

El trabajador docente que ejerce en contextos pobres se tiene que enfrentar al problema del significado sin esquivarlo, aunque sea duro e hiriente.

Seguramente hay docentes que opinan que la educación no debe incursionar en esta área y no tocar cuestiones angustiantes para que el estudiante no se deprima y angustie, que no se debería ni siquiera discutir la angustia para no hacerlos más ansiosos de lo que ya son por razones socioeconómicas. ¿Entonces qué hacer? No hay en la educación (sobre todo en el escenario que se está tratando de analizar), situaciones que no provoquen ansiedad.

En los planteos docentes convencionales, los alumnos encaran fracasos, situaciones ridículas y rechazos en gran escala. Por lo tanto, si se encara la atención en lo pedagógico específicamente, no se desterrará la ansiedad. No se evita la realidad de la ansiedad ignorándola o negándola rehusando contemplar la vida tal cual es. Esquivar la ansiedad en el terreno educacional que se está analizando, no implica evitarla. Esquivar la ansiedad equivaldría a renunciar a la educación. Evitar el riesgo de conmover a los alumnos sería como proceder, pedagógicamente hablando como si se tratara mecánicamente con hechos descarnados y sin vida. ¿El docente que trabaja con alumnos

^o JERSILD, ARTHUR: op.cit: p.93

"marginales" tendría que evitar (por ejemplo) compartir con sus alumnos un poema o un cuento cuyo contenido esté vinculado con la violencia, la desigualdad o la discriminación porque esas emociones podrían provocar efectos o resonancias en sus alumnos? Si es así, entonces: ¿para qué enseñar literatura? Si no es así, entonces: ¿por qué no luchar por lograr el mayor impacto o el significado más profundo?*

Este mismo interrogante podría plantearse en todo aquello que se enseña; en toda asignatura, en toda habilidad, arte etc.

Cuando los trabajadores docentes que ejercemos en contextos de pobreza nos preguntamos "¿Cuál es la alternativa?", esta pregunta se torna más acuciante cuando contemplamos a nuestros alumnos, si lo hacemos de manera realista, vemos que sus existencias, como las nuestras, están traspasadas de ansiedades, hostilidades, soledades, culpas y muchas otras circunstancias de angustia. Si tenemos que enfrentar a estos chicos tal cual son, enfrentemos asimismo, las circunstancias de modo tan real como nos sea posible.

Retomando la autocomprensión como condición de la empatía, cuando el trabajador docente se enfrenta consigo

*VIGOTSKII, L.S en "La imaginación y el arte en la infancia" afirma que "algunos autores llegan a suponer que el fomento de la meditación y el aislamiento, el ensimismamiento, el hermetismo, con ella relacionados constituyen rasgos obligados de esa edad, mas preciso sería decir que todos estos fenómenos constituyen el lado sombrío de esta edad".

mismo, enfrenta una dura lucha pero que le promete recompensas, la mayor de las cuales consiste en poseer una mayor comprensión de los demás*.

Comprensión y autoaceptación están estrechamente vinculadas y lo están también respecto a la aceptación de los otros. Es una cabal expresión de madurez emocional, y a través de ella, el trabajador docente experimenta el sentido más profundo de su búsqueda de la autocomprensión.

Hay ternura en el sentir con el alumno, pero también aspereza y dureza. Ser comprensivo tiene la capacidad de aceptar el pleno impacto de cualquier emoción (amor, odio, alegría, dolor), de tolerarla y de albergarla para aceptar su significado e ingresar en una camaradería de comunión de sentimientos. Esta es la característica vital de la comprensión en su pleno desenvolvimiento; enfrentar los estragos de la ira, el impacto del miedo, la ternura del amor y encerrarlos en un contexto más amplio que abarque una aceptación de estos sentimientos y una apreciación de lo que ellos significan para el ser que los experimenta.

Comprender, sentir con el otro es compartir las pasiones propias y las de los alumnos. De esta manera, el sentimiento se comparte y se vivencia mutuamente; ni el trabajador docente ni los alumnos son espectadores. Esto

* ORTIZ DE MONTOYA, C: *La problemática filosófico-educativa del siglo XX*, Corrientes, Colmena, 1976. "La posesión del saber es búsqueda interior, investigación, no acto de recibir desde afuera". Pág. 70.

trasciende ampliamente la mera y tradicional transmisión de conocimientos.

El poder del trabajador docente es puesto al servicio de la captación de su propia fuerza para aprehender en sí mismo el sentimiento, y así poder sentir con los chicos.

El docente comprensivo ama pero también odia, comparte el valor pero también el miedo; la alegría y el pesar. No puede comprender la ira si nunca experimentó ese sentimiento, lo mismo sucede con el miedo, el odio y el pesar. Sólo así puede gestarse una empatía generadora de mutuas significaciones. El trabajador docente no puede "enseñar" sin aprender. Los vínculos interhumanos son prioritarios y anteriores a la presentación de cualquier contenido cognitivo; sin un desarrollo cabal y profundo de los primeros, todo contenido cognitivo se torna vacío y carente de significación para el alumno.

Sentir comprensión por el estudiante alegre o triste significa bucear en la propia alegría y tristeza a fin de captar debidamente el significado de estas emociones y de lo que ellas acarrearán como experiencias personales. Sentir comprensión por el ser que se atemoriza o está solo, hambriento, ansioso o con predisposición para la ternura o la melancolía, significa tocar todos los resortes propios para experimentar esas vivencias, disposiciones de ánimo y emociones en su cabal sentido.

Ejercer la docencia con "marginales" implica ser capaz de advertir y captar en lo social y personal no solo lo que piensan sino también lo que sienten. No alcanza con saber aquello que gira por sus mentes; es fundamental saber lo que hay en sus corazones. Para que todo esto sea posible, es menester insistir acerca de la importancia esencial de luchar para que se hagan poseedores de la palabra (como ya se mencionó y desarrolló). La palabra les permitirá expresar pensamientos y sentimientos que el trabajador docente tiene que ser capaz de captar en sí mismo para propiciar una sintonía empática portadora de significaciones.

El trabajador docente que se acepta a sí mismo acepta del mismo modo a sus alumnos.

No puede comprender la necesidad de cariño de sus alumnos sin sentir ansia de ser aceptado ni captar su hambre de amistad y compañerismo, a menos que pueda indagar en su autocomprensión para percibir el significado de ese hambre y la naturaleza de la experiencia por medio de la cual se sacia ese hambre.

Cuando el trabajador docente carece de capacidad para autoaceptarse y aceptar los propios sentimientos, el proceso de darse significa una compulsión insalubre. Este proceso compulsivo puede ser muy satisfactorio para el que recibe, pero a largo plazo no lo sería tanto. Ceder sin límites a caprichos y deseos con inagotable paciencia,

además de ser pernicioso genera alumnos que terminan aburriéndose de su profesor y mirándolo como un ridículo.

4.2.6 PROCESOS DE INFLUENCIA

Si hay algo en común en los procesos de interacción entre los individuos, ya sea en sus orígenes o en su finalidad son los procesos de influencia que ejercen unos sobre otros, los integrantes de las diferentes sociedades. Éstos se ponen en evidencia tanto en las distintas formas que adoptan las creencias y las actitudes así como en los comportamientos que ellos despiertan.

Se podría decir que a mayor proximidad de las personas mayores es la fuerza que estos procesos adquieren, mayor es la influencia entre los miembros.

Cuando se afirma que la trama social sustenta las relaciones de los individuos que la componen y que, estos vínculos están regulados por reglas que cada uno debe respetar, se apunta a los diferentes acuerdos sobre los cuales la sociedad funciona.

Si en la búsqueda de sentido hay incomodidad, perturbaciones, depresiones, etc. es porque "el hombre

sometido a lo interhumano es como un resto de naufragio sobre un mar agitado" (Scaglia cita a Gombrowicz)[®].

Una de las formas más importantes de alcanzar el consenso tiene como cimiento los procesos de influencia, es decir la forma en que cada uno va adoptando los criterios de la sociedad, del grupo.

El mundo social y capitalista inculca, en virtud (en gran parte) de la filosofía transformada en cortesana, la creencia de que cada uno de nosotros somos amos de nuestras elecciones y juicios sobre el mundo y la vida.

Los juicios y opiniones así como muchas elecciones, están, al menos condicionadas por las relaciones que mantenemos con los otros. De este modo, el concepto de interrelación, ya sea que el acento esté puesto en las relaciones interindividuales en el seno del grupo, está presente en el núcleo mismo la perspectiva social.

Hablar de conducta de rol es concebible dentro de una estructura social, ya que implica que tanto el sujeto a cargo de un rol como los otros que los complementan definen esas conductas en términos de "normas compartidas"

Socialmente hay una posición para cada individuo y ésta tiene función grupal, así como las prescripciones para conducirse. Éstas proporcionan material referencial para la percepción (de la situación, de los otros, de sí mismo) y determinan conductas para cada situación particular. En los

[®] SCAGLIA, H: *Psicología, Fenómenos Sociales*, Eudeba, Bs. As., 2000. Pág. 41

grupos se instituye un sistema de representaciones al cual se responde; y este sistema es producto del proceso de interacción que vehiculiza las múltiples formas de influencia mutuas. Es aquí donde encaja (en esa búsqueda de sentido que ha de tener como meta el trabajador docente - fundamentalmente en áreas marginales-) la indagación de la interioridad propia, el sentir la vaciedad de uno y la del otro, para lograr la empatía en virtud de las influencias mutuas.

Ahora, ¿cómo, en las situaciones sociales, el vínculo entre individuos puede adquirir distintas formas de influencia?

Socializar denota un proceso por el cual un sujeto internaliza, hace propias las normas de su sociedad. En este proceso se adquieren valores, creencias y características propias.

Para explicar fenómenos de masa (donde hay un líder) apelamos a conceptos como imitación, sugestión, identificación.

En los pequeños grupos (respecto a producciones o a comunicación) apelamos a las características de los líderes que posean.

En el caso del individuo, su comportamiento y su forma de incluirse en la estructura social.

Operan procesos de influencia (de los demás en la aceptación que un individuo hace acerca de un criterio u

opinión), facilitación (para el sostenimiento de un rol) y de conformidad (en lo relativo a la adecuación de un individuo a las normas de un grupo).

En el caso de la conformidad, hay más de un individuo, un grupo que ejerce influencia sobre un sujeto que sigue una pauta predominante de comportamiento o de actitudes sociales. Es decir: la norma se impone por presión social al individuo. En lo referente a la obediencia encontramos la contrapartida de esto, ya que en este caso es el individuo quien ejerce presión sobre un grupo o entidad, es decir, tanto sobre la institución o un pequeño grupo (liderazgo).

Con ambos procesos de influencia se enfrenta el trabajador docente en contextos pobres. Su desafío (respecto a esta problemática) entiendo que pasa por no asumir ese rol y transformarlo en una herramienta para lograr sus objetivos de convivencia y valores; en todo proceso de enseñanza irrumpen valores, valores que no deben ser inculcados sino debatidos. De esta manera, la influencia que inevitablemente ejerce el educador elude el dogmatismo si se confronta con sus propias tendencias al liderazgo comprendiendo las del grupo y rescatando los liderazgos positivos.

Las tareas de aprendizaje, adquisición de hábitos de convivencia, búsqueda de sentido, recuperación de la palabra, elaboración de pensamiento autónomo, etc. se

logran con mayor facilidad en grupo que aisladamente. Un conjunto de personas no es sinónimo de grupo. La influencia recíproca es factible cuando el grupo es una comunidad buscadora de sentido en la cual el trabajador docente es un eslabón más, pero tratando de eliminar toda situación de competencia para estimular en la comunidad poner energía en sus tareas.

Scaglia cita a Sherif⁹ quien realizó una experiencia conocida como "efecto autocinético". En ella, los participantes estaban expuestos a lo que se ha dado en llamar una situación estímulo ambiguo, ya que se demanda a los participantes evaluar el movimiento de un punto luminoso que en realidad permanecía fijo. Una luz en una habitación totalmente a oscuras, en razón de ausencia de otras referencias y por efecto del balanceo del propio sujeto, no es percibida en absoluta inmovilidad, sino con ciertos desplazamientos. La dinámica de la experiencia era la siguiente:

- que una serie de personas evaluaran los "desplazamientos" en forma individual;
- luego cada uno era integrado a un grupo de sujetos entrenados que estimaban "movimientos" a viva voz y de

⁹ SCAGLIA, HÉCTOR: op. cit pág 47

manera homogénea entre ellos, pero con diferencias respecto de los sujetos de la experiencia;

- se volvía a presentar la prueba a cada uno de los sujetos en forma individual.

Es decir que, una vez que las normas compartidas del grupo se hallaban claramente establecidas, se disolvía el grupo y se consultaba nuevamente a los individuos en privado. Se comprobó que los individuos mantenían -aún en las nuevas circunstancias- la estimación que correspondía a las normas del grupo, "transportando a su aparato perceptivo la definición de "realidad" que había sido inconscientemente implantada por el grupo".

Esto llevó a Sherif a inferir que las normas adquiridas en un grupo predominan sobre las individuales.

Asch en 1951 desarrolló el trabajo de Sherif sobre la creación de normas en experiencias preceptuales (evaluación de tamaño, entre un modelo patrón y tres modelos diferentes, uno solo de los cuales era similar al patrón).

Este autor partió de manera diferente, dado que suponía que los resultados obtenidos por Sherif estaban sustentados por la "ambigüedad del objeto". En la medida en que lo que se observaba no tenía puntos de referencia determinados, era posible ser influenciado por el grupo.

Por eso la propuesta de este autor se basa en comparaciones de objetos visibles y explícitos.

En una de las experiencias de Asch se pedía a estudiantes universitarios comparar la longitud de una línea patrón con otras tres líneas. Tanto el modelo como las otras tres líneas estaban bien visibles de tal modo que la estimación a realizar era relativamente simple. Una de las tres líneas a comparar era del mismo tamaño que el modelo (por ejemplo, éste medía 25 cm. y los otros medían 20.5 y 30 cm.). El sujeto que debía producir las estimaciones estaba incluido en un grupo de siete u ocho personas que también hacían sus evaluaciones, en voz alta y siempre antes que él. Lo que éste ignoraba era que el grupo estaba adiestrado para hacer evaluaciones erróneas.

El plan de experimentación incluía un grupo de control donde cada individuo estimaba en voz alta, pero ninguno estaba adiestrado.

Los resultados de Asch fueron los siguientes: el grupo de control, donde cada individuo estimaba según su propio criterio, se encontró una concordancia de estimaciones del 93%, en tanto que en el grupo con los miembros adiestrados el sujeto testado alcanzaba sólo el 67%.

En experiencias posteriores, donde las evaluaciones que se pedían a los sujetos adiestrados fueron aberrantes (por ejemplo, un modelo de 25 cm. y los otros tres de 7.5 cm., 25 cm. y 5 cm.), los resultados fueron similares. Como

estas comparaciones eran más fáciles de establecer, el grupo de control llegó casi al 100% de exactitud, pero en el grupo experimental la exactitud del sujeto testado llegó al 86%.

Esto implica una diferencia importante que se explica, en primera instancia por la influencia del grupo sobre un sujeto. En su obra Psicología Social, Asch dice: "En la sociedad nos hacemos independientes de los demás para la comprensión, el sentimiento y la extensión del sentido de la realidad. Pero, esta relación presenta una exigencia a los actores sociales. Si nuestra dependencia y confianza pretenden una base sólida, si deseamos lograr un consenso válido, cada cual debe aportar su comprensión y su sentimiento. Con frecuencia esta condición no se cumple.

Algunas veces, las fuerzas sociales evitan violentamente que la persona exprese sus apreciaciones y propósitos. Entonces el individuo debe tomar medidas de defensa, puede luchar para afirmar su individualidad; puede restringirse mediante sumisión o resignación, hasta puede hacer causa común con los que lo oprimen. Quedamos espantados ante el espectáculo de las pobres mujeres de la Edad Media que, acusadas de hechicería por autoridades a las que nunca cuestionaron, confesaban azoradas que habían cometido crímenes impensables. Pero en menor medida, cada

uno de nosotros enfrentó la negación de sus sentimientos y necesidades"[∇].

Lo importante de remarcar aquí, es que cuando observamos que una norma cultural "bizarra" -insólita- persiste, es menester buscar la razón de la persistencia más allá de la sugestión, el conformismo o la influencia. Una norma social arbitraria no puede mantenerse sin algún otro tipo de apoyo. La falta de opciones para las clases empobrecidas, la no visualización de posibilidades por parte de las mismas hace que cada individuo de este sector social acepte esto ya que coincide con la visión de los otros miembros.

Aquí aparece otro desafío esencial del trabajador docente en áreas "marginales".

Romper con la idea instalada acerca de la falta de posibilidades y opciones lo coloca en el rol del impacto ejercido a través de una influencia "asistida" generando procesos de participación y representación genealógica de las condiciones sociales.

Los mecanismos institucionales que regulan el comportamiento social tienen en común una característica importante: crean conformidad entre los miembros de la sociedad toda y de esta manera se ve facilitada la predicción de la conducta por parte de los miembros. Esto

[∇] ASCH, S: Psicología Social, cap. 16. en Scaglia Héctor op.cit

puede officiar como facilitador a la hora de efectuar diagnósticos por parte del trabajador docente.

También es importante mencionar entidades que imponen conformidades como los medios de comunicación, las modas o las instituciones y de la cual los individuos no son concientes del proceso.

Hay que subrayar el enorme peso que los elementos mencionados en el párrafo anterior y el grupo tienen sobre el individuo. Si tomamos un referente (el prejuicio por ejemplo), éste está sostenido por una actitud acrítica respecto de una norma dictada que ejerce influencia sobre individuos o grupos con los que mantiene una relación de poder. Justamente hay que trabajar sobre esta actitud acrítica.

También el manejo de la información a nivel social puede ser tomado como ejemplo, y en esto se puede incluir tanto un mensaje político como uno filosófico, o simplemente publicitario. Los mensajes proveen modelos a veces en relación a los grupos que pertenecemos y con frecuencia a los grupos a los cuales se hace referencia.

Es posible distinguir conformidad y obediencia por las siguientes características:

Por la jerarquía: mientras que en la conformidad regula la conducta de los sujetos de igual nivel, en la obediencia regula un nivel con otro.

Por la intimación: en la conformidad actúa con su pleno poder mientras que en la obediencia está desvinculada.

Por la explicitud: en la obediencia la orden es explícita mientras que en la conformidad hay un requerimiento implícito a actuar como la mayoría.

Por la voluntad: en la conformidad, en la medida en que se actúa por presión implícita del grupo, el individuo puede interpretar su acción como voluntaria; en la obediencia por definición, la acción está como desprovista de voluntad, y el sujeto puede justificar su acción a través de esa definición^w.

Lo social es una compleja trama de la que todos formamos parte, a través de cada uno de nuestros roles. Se puede decir que rol es la forma en que un sujeto desenvuelve los requerimientos de una posición. Todo rol incluye necesariamente a los otros, y cada uno tiene expectativas hacia los demás. Por este motivo, se debe contar con un mínimo de aceptación respecto de usos y costumbres por parte de aquellos que juegan la situación social. Aceptación, ésta que se relaciona con la conformidad e influencia.

En la trama social, estos roles y su conformidad delimitan lugares. En ellos se sitúan a las personas, con sus roles y sistemas de representaciones (del propio rol

como también la de los otros). Esto implica conformidad no sólo respecto del rol de los otros, sino fundamentalmente conformidad respecto a los roles propios ya los que ellos representan.

La conformidad con el rol implica tanto una representación de sí mismo como también la conformidad con esa representación.

Si bien esto es válido para cada uno de los roles, es más válido para aquellos que ejercen poder en algunas de sus formas (cargos, funciones, insignias, etc.).

4.2.7 LA PROBLEMÁTICA DE LAS ESCUELAS CON POBLACIÓN EN RIESGO SOCIAL Y EL TRABAJO DOCENTE EN MARCOS DE POBREZA SEGÚN LA PERSPECTIVA DE PIERRE BOURDIEU

La intención de este subcapítulo es realizar un análisis de los fenómenos sociales que se presentan en las escuelas medias a las que concurren alumnos que habitualmente son considerados bajo el rótulo "en riesgo social". Por riesgo social se entiende todo aquello relacionado con las adicciones, las situaciones de violencia, los embarazos prematuros y no deseados, la

¹⁰ SCAGLIA, HÉCTOR op. cit.

delincuencia, etc. Pero el hecho es que desgraciadamente (en la mayoría de los casos) estos adolescentes han traspasado el límite del peligro y todas estas situaciones no son un riesgo sino una realidad; "estructuras objetivas".

Entiendo que adoptar una perspectiva teórica de esta problemática social desde la óptica de Bourdieu implica la construcción de conceptos en el abordaje de esta realidad social sin perder de vista la distinción entre lo real y lo construido. En este caso, el análisis va a tener -necesariamente- la "impronta" de mi perspectiva, en tanto que ponderaré determinados elementos y no tendré tan en cuenta otros; de lo cual se infiere que otra persona en mi lugar obraría jerarquizando otros aspectos de la misma realidad, lo cual pone al desnudo la complejidad y la multiplicidad de los hechos sociales.

Los fenómenos sociales a analizar en este caso (mencionados arriba) no son hechos aislados, por ende los conceptos construidos acerca de ellos no pueden tener en cuenta solamente lo que estos chicos pueden decir acerca de su condición. Solamente la visión sinóptica del entretejido de relaciones del que forman parte nos puede brindar la posibilidad de efectuar una construcción que no sea parcial, atomizada y reducida.

Así como los hechos no hablan por sí solos tampoco son entidades aisladas. En este caso son hechos vinculados

entre sí, vinculados con un determinado marco socioeconómico vinculados con el Estado, vinculados con una institución (escuela) y vinculados con otros actores sociales de esa misma institución (docentes).

Estas interconexiones dan lugar a una topología social; a un campo que se presenta como espacio de prácticas sociales; en este caso, prácticas vinculadas al proceso de la enseñanza-aprendizaje dentro de un sistema que presenta la particularidad de poseer actores sociales provenientes de una clase que denota una crisis social atravesada por una serie de relaciones históricas que los caracterizan (habitus)[♦].

La expresión *clase social* adquiere un sentido de carácter explicativo o teórico sería más adecuado hablar de clase probable como conjunto de agentes que presentará menos obstáculos a las empresas de movilización que otro grupo de agentes.[∧]

En este campo (como en otros) se establecen luchas conforme a los intereses del campo -aquí se puede hablar de luchas simbólicas y culturales que tienen que ver con la escolarización y con la "introducción de conocimientos"- . Estas luchas (donde entran en juego capitales simbólicos y

[♦] BOURDIEU, P: "Algunas propiedades de los campos", en *Sociología y Cultura*, México, Grijalbo, 1990. *Habitus, ilusio y racionalidad*. Pág. 80

[∧] BOURDIEU, P: "Espacio social y génesis de clases", en *Sociología y Cultura*, Barcelona, Almagrama pág. 285

culturales como formas de poder) serán tratadas más adelante, conjuntamente con sus estrategias.

Las luchas recién mencionadas, su juego de capitales, su estrategia, el habitus, serán los elementos que permitirán una construcción cognitiva de este campo poseedor de un sentido que lo hace único pero no estático, porque las fuerzas que en él actúan y la dimensión histórica de esta práctica social, hacen de él una entidad dinámica, cambiante en tanto práctica histórica; dado que este campo constituido por su habitus conlleva el dinamismo que este le confiere aunque la institución escolar lleve a cabo una estrategia de ortodoxia. Si seguimos la línea de pensamiento del autor, vemos que el mismo habitus puede hacer que se produzcan prácticas distintas e inclusive contrarias a las anteriores. Esto depende (dado el estrecho vínculo entre campo y habitus) de los condicionamientos y estímulos de las estructuras de aquel o de alguna parte esencial que lo compone. En este caso se podría decir que la institución escuela y sus agentes adultos oficiarán como motor para vehicular estos cambios de prácticas en los actores-alumnos.

Entiendo que en la problemática elegida para analizar se establece una fuerte relación dialéctica entre los actores sociales intervinientes dada la peculiaridad de las conductas y reacciones de los actores-alumnos en cuestión frente a los actores-docentes, justamente en virtud de lo

que se viene mencionando acerca del habitus; conductas y reacciones que no son fortuitas ni espontáneas porque justamente responden a toda la carga histórica que hay sobre ellas. Por otro lado y al mismo tiempo, lo mismo sucede con las acciones de los actores-docentes; ellas están cargadas de historia; y cargada de historia estará también la relación que se establece entre ambos actores, las instituciones escolares a las que hago referencia son estatales, y cuando hacía mención al campo donde se dan estas prácticas sociales, señalaba entre otros componentes relacionales al Estado; Estado que deposita en las manos de la institución escolar determinados objetivos que se logran en virtud de estrategias. Uno de los aspectos de este análisis pasará por el hecho de tratar de aprehender si en estas instituciones escolares se llevan a cabo estrategias de ortodoxia o estrategias de herejía, dado que la escuela es indudablemente un ámbito donde entran en juego con singular potencia capitales como el cultural y el simbólico, donde históricamente se utilizaron estos capitales como instrumentos de dominación. Este vínculo entre capitales y estrategia tal vez sea una dualidad que el Estado vehiculiza en la escuela en una de sus formas más diáfanas.

Considero que en el marco de esta relación dialéctica entre los actores-alumnos y los actores-docentes dentro de la institución escolar otro aspecto que debe ser tomado en

consideración es el referente a la illusio. En este juego de relaciones sociales, seguramente hay distintas formas de participar y estar involucrado. Cada participante ha de estar involucrado de manera diferente respecto a los demás conforme a sus intereses, al lugar que ocupa y los elementos que lo condujeron a ocupar ese lugar.

A partir de lo esbozado hasta el momento y las categorías señaladas intentaré hacer el análisis que pretendo pese a las ventajas y desventajas implicadas en el hecho de ser yo mismo parte de la realidad social a estudiar.

Queda entonces planteado el primer momento o modo de conocimiento teórico; el momento objetivista a través de las relaciones establecidas entre las entidades sociales, los agentes y su posición constituyendo el campo o espacio donde se llevan a cabo las prácticas sociales: la institución escolar, los agentes-alumnos, los agentes-docentes, el Estado.

Estas relaciones son de carácter objetivo en tanto que existen y se producen per se, independientemente de toda voluntad individual pero son la condición que posibilita el ingreso al segundo momento o modo de conocimiento teórico: el subjetivista; aquel que hará posible la representación

de las vivencias y prácticas que se dan en el juego de relaciones²

Me pregunto cómo reaccionaría y qué sentiría un observador que no tenga en cuenta las categorías de análisis mencionadas (sobre todo el habitus) y se encuentra con un escenario donde a las ocho de la mañana, llegan a la escuela adolescentes alcoholizados, deteriorados por el efecto de alguna droga, sin haber ingerido desayuno en muchos casos, en otros -ante el "buenos días"- dando respuestas como "buenos días serán para usted que no fue molido a golpes antes de venir aquí"; reaccionando con maltrato ante el buen trato, dotados de celulares y lujosas zapatillas.

Estas actitudes y estas respuestas obviamente no son casuales. Están inscriptas en el marco de historias sociales y particulares encarnadas en cada uno de ellos, vivenciadas en sus ámbitos y manifestadas -en este caso- en la institución escolar.

Entiendo que a partir de esto caben una serie de preguntas: ¿por qué estos chicos concurren a la escuela? ¿Depositán en ella alguna perspectiva de cambio que los saque de una situación de marginalidad en la que los puso un perverso sistema socioeconómico?, ¿por qué se relacionan de manera hostil con los docentes y con la institución escolar toda?, ¿por qué no evitan y hasta se vanaglorian -

² Gutierrez Alicia - *Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu*. Pág 16-17

muchas veces- de llegar en ese estado a la escuela?, ¿por qué a veces comentan con orgullo sus actividades delictivas?.. "esta tarde salgo de caño", lo cual significa esta tarde voy a asaltar a alguien.

Una primera y rápida representación subjetiva, desde el punto de vista en el cual yo me puedo colocar, me conduce a esbozar una respuesta en forma de pregunta: ¿cuánto vale la vida para estos chicos, si es que la vida para ellos tiene algún valor?. Es muy probable que "la historia hecha cuerpo" en estos chicos les haya arrebatado el sentido y el valor de la vida.

En cuanto a la decisión de concurrir a la escuela, entiendo que pasa por la *illusio*^v; el interés (propio o de sus padres) de participar en un juego social-institucional que seguramente hace que se sientan incluidos en un espacio donde obtendrán algún tipo de recompensa (a pesar de las luchas que se darán dentro de ese campo y serán tratados posteriormente). Este interés no creo que sea homogéneo; en algunos casos pasa por la necesidad de obtener una herramienta de cambio, en otros por encontrar un medio de contención, etc. En lo que respecta a los agentes-docentes hay también distintos tipos de interés que van desde el compromiso y el desafío que implica involucrarse en un campo con estas características hasta el desinterés o indiferencia.

Pero este es un desinterés relativo, porque estos actores sociales son parte del juego aunque sientan que "no juegan" en virtud de no poder escapar a los condicionamientos de las estructuras objetivas (en este caso todo el tejido relacional presente en el campo en cuestión y en el cual estos agentes están insertos).

Dentro de las luchas que se desarrollan dentro de este campo, tenemos una institución (escolar) que en tanto instrumento del Estado detenta el monopolio de la violencia simbólica legítima[◊]. La escuela, valiéndose de una estrategia de ortodoxia y hegemonizando una posición conservadora y oficial, busca imponer una visión del mundo, una serie de valores y determinados hábitos de conducta a los que considere únicos y legítimos. Si la institución escolar logra estos objetivos, dice que los alumnos han sido "escolarizados".

Pero por el lado de los actores-alumnos hay una resistencia (de lo contrario no habría lucha). Esta resistencia se pone de manifiesto cristalizándose a través de conductas ya mencionadas, porque ven en la institución-escuela la reproducción de un Estado que históricamente los excluye e identifican a los actores-docentes con una autoridad histórica y socialmente hostil que representa a una institución estatal.

[√] BOURDIEU, P: 1ª op.cit - pág 80

[◊] BOURDIEU, P: 2ª op. cit - pág 294-295

Pero, como entre los actores sociales que entran en juego en un campo hay diferentes maneras de llevar a cabo las prácticas, hay docentes que a través de estrategias de herejía tratan de materializar su afán no ortodoxo induciendo al pensamiento crítico, cuestionador y desenmascarador; involucrándose en este juego social de manera contraria a los intereses tradicionales de una institución escolar de la que forma parte dentro de este tejido social- estableciéndose así otra lucha dentro de este campo. Lucha que se expresa a través de las estrategias de ortodoxia vehiculizadas por la institución-escuela y las estrategias de herejía que tratan de llevar a cabo algunos actores-docentes.

Estos serían a mi juicio, las luchas que se dan en esta práctica social; luchas en las que las estrategias de ortodoxia de la institución escolar representan la parte dominante.

Hay un aspecto conductual en los actores-alumnos de este espacio social que muchas veces es criticado por varios actores-docentes y tiene que ver con la posesión de determinados objetos como teléfonos celulares y zapatillas costosas. Evidentemente, esto no es un hecho aislado ni fortuito; entiendo que responde a la necesidad de sentirse parte del mundo no excluido; la ilusión de tener los pies sobre la "alfombra del consumo". Es posible que esta acción también constituya la manifestación de una lucha; no se

puede perder de vista el hecho de que el Estado forma parte de este espacio social.

El Estado es una entidad burocrática que concentra distintas formas de poder. Bourdieu en "Respuestas por una antropología reflexiva" entiende que en la gestación del Estado moderno, primero se monopolizó en forma privada (el rey), un poder público, a través de distintas manifestaciones de capital (económico, militar, jurídico, cultural y sobre todo simbólico). Este proceso fue paralelo con la construcción de distintos tipos de campos en los que el Estado penetraba originando un determinado capital que le era propio y formado por el cúmulo de poder estatal. Este poder en sus diversas formas de capital impacta sobre las otras formas de Estado al mismo tiempo que la construcción del campo de poder (espacio social) donde los que poseen el capital luchan sobre el capital estatal que confiere poder sobre las distintas formas de capital y su reproducción; fundamentalmente a través de la institución escolar

El Estado vehiculiza (como ya se dijo) su poder mediante la institución escolar; imponiendo sus imperativos y valores; pero a pesar de esto, la construcción de capital cultural y simbólico debe estar en manos del Estado, con otra lógica, pero debe ser así; caso contrario estos capitales terminan siendo mercantilizados.

El Estado argentino no escapa a estas características, y posee otras -ligadas a su historia- que le son propias.

Es un Estado que en los últimos años ha sido diezmado por el poder económico de la empresa, a pesar de lo cual sigue siendo garante del modelo económico, y sigue detectando el poder simbólico a través de la institución escolar. Continúa fundando escuelas donde concurren alumnos "en riesgo social" y luego abandona a los docentes quienes se ven obligados a cumplir innumerables funciones para los que no están formados, generando así una situación de confusión e incertidumbre.

5. ARGUMENTOS A FAVOR DE LA HIPÓTESIS

El fragmento que aparece entrecomillado en el enunciado de la hipótesis responde a un sentido compatible con el hecho de que a estas escuelas concurren alumnos que en realidad exceden los límites del riesgo y se encuentran instalados en graves conflictos concretos, a pesar de que usualmente se utiliza la expresión "en riesgo social".

Las posibilidades restringidas que menciona el enunciado de la hipótesis ofician como obstaculizadores para la práctica laboral del docente en este contexto, lo cual dificulta pero no hace imposible su tarea.

En la investigación que se trató anteriormente aparecen algunos factores sociales, económicos y culturales que generan escollos para el rol del trabajador docente en zonas "marginales" (la estructura familiar de los alumnos, las grandísimas dificultades económicas, las condiciones educativas de los progenitores, las viviendas, etc). Pero hay otras entidades generadoras de escollos que no abarca esa investigación: el Estado y la propia institución escolar.

Elementos que están interconectados en la medida que el Estado deposita en la institución escolar los supuestos filosóficos y políticos que definieron la aparición de la sociedad moderna: la racionalidad instrumental encarnada en la burocracia que controla, domina e impone a los otros su modelo de valores y conductas. Esto posee un fondo político: la clase dominante (sujeto histórico que asumió y

desarrolló esta racionalidad) la convirtió en el único eje de la vida social. El control social surge como consecuencia de la no aceptación de la diversidad social como plataforma de la convivencia humana sino como plataforma del poder. A todos estos factores hay que sumarles otros: las escuelas con población "en riesgo social" se transformaron en una suerte de "útero" que contiene a los chicos para sacarlos de los peligros de la calle; éste es un elemento que al conjugarse con las características conflictivas que conlleva la pobreza, multiplican la labor del trabajador docente excediendo las funciones profesionales para las que fue formado, relegando el proceso de enseñanza de contenidos.

Pero resulta ser que la función del trabajador de la educación (sobre todo en estas escuelas) no se restringe a la enseñanza de los distintos saberes. El trabajador docente, aquí debe responder a necesidades que pasan por una formación integral de los sujetos de la educación que atraviesa los hábitos de convivencia, los valores, la autonomía, el diálogo y el afecto. Justamente en esto último radica la no imposibilidad del trabajo docente en estos ámbitos. El afecto y la convicción de lo que se realiza en esta labor son los móviles que la hacen posible. El afecto y el compromiso del trabajador docente en contextos de pobreza rompen la antinomia educador como sujeto del proceso - educandos como meros objetos, en la

medida que el primero vehiculiza la dualidad afecto-compromiso fomentando la libertad transformadora de seres abandonados en diversos aspectos de la vida personal y social haciendo de la institución escolar una comunidad forjadora de significados sin dejar llevarse (parafraseando a Kant) por los andadores del poder simbólico impuesto, donde la enseñanza de los distintos saberes es una herramienta que en el tejido educacional oficia como disparador de potencialidades poniendo en acto todos los componentes de una educación integral en el sentido más amplio de la palabra, capaces de transformar su propia realidad y no adaptarla a lo impuesto.

No existe actividad humana que pueda realizarse con posibilidades de éxito sin afecto.

Diálogo, pensamiento autónomo, elaboración de valores y convivencia son entidades perfectamente posibles en la medida que el trabajador docente adopte como punto de partida para forjar una comunidad educativa (donde él es un componente más) el afecto y el compromiso. El afecto a los demás, a su tarea y a la vida. Ese afecto, la convicción de lo que se hace y el compromiso social conforman una tríada capaz de enfrentar cualquier obstáculo por parte del trabajador docente en contextos de pobreza e inducir a los integrantes de esta comunidad hacia la dignificación de su existencia.

Podría decirse que la educación como factor de equidad social no tiene posibilidad de concreción donde reina la desigualdad.

Las políticas educativas actuales son insuficientes para encarar los déficits sociales y educativos acumulados. Todo el trabajo docente debe ir acompañado por mejoramientos en las condiciones sociales, pero podríamos hablar de un mecanismo de "feedback" entre escuela y mejoramiento de condiciones sociales que logre un "círculo virtuoso". La escuela de "marginales" induce al libre y crítico pensamiento que redundará en la exigencia de mejoramiento social.

Resignificar el trabajo docente implica no hacerse eco de las demandas del tipo "todo puede resolverse desde la escuela" porque la escuela no puede erradicar la pobreza, pero puede desarrollar formas de enfrentarla, lo cual no significa dejar de cumplir con el rol asistencial que exige la creciente pauperización de grandes actores, sino cumplirlo en el contexto del trabajo pedagógico.

Dadas las condiciones de nuestro país (sobre todo las actuales), el trabajador docente en contextos pobres debe llevar a cabo una reflexión crítica de su tarea, aceptando lo diferente y predisponiéndose al cambio. Debe tener presente constantemente la autonomía del educando, entendiendo esto como un deber moral y no como un favor que le hace el alumno.

Su importantísima práctica es posible cuando no pierde el horizonte de lo mencionado, cuando jerarquiza las curiosidades de los chicos, los gustos, inquietudes y su forma de expresarse lingüísticamente; factores éstos indispensables para lograr la empatía esencial en este trabajo.

Alegría y esperanza deben ser tanto atributos en su práctica como entidades transmisibles a sus alumnos, así como la convicción de que el cambio (a pesar de las dificultades) es posible.

POSIBLES REFUTACIONES

➤ En tanto no se | modifiquen profundamente las estructuras sociopolíticas, las intenciones transformadoras del trabajo docente con "poblaciones de riesgo" no son posibles, porque el mismo Estado que fundó estas escuelas es uno de los principales responsables de la situación de "marginalidad" (que no cambiará la escuela) porque el Estado será el gran obstaculizador en tanto dominador simbólico e ideológico de aquello que hipócritamente dice querer modificar.

➤ Los trabajadores docentes que se desempeñan en estas escuelas, constituyen un grupo heterogéneo, y a pesar de jornadas institucionales, reuniones de departamento, consejos de aula, etc., en el aula cada uno está solo haciendo ejercicio de su poder; no todos (solo algunos) se comprometen cabalmente y asumen el rol social que la situación requiere.

La mayoría se limita a transmitir contenidos en forma tradicional, y lo que es peor, no internaliza el habitus del grupo que tiene delante, no está consustanciado con él; razón por la cual no hay estrategias grupales y compactas, motivos que imposibilitan el trabajo docente en estas instituciones, concebido como cambio social; además de ser una fuente de frustración para el trabajador docente

➤ ¿El riesgo es la calle o la escuela? Porque si consideramos que la escuela es un hijo predilecto del Estado para controlar y dominar, no puede haber trabajadores docentes en contextos pobres que puedan eludir las garras del monstruo que además constituye la garantía (aunque diezmada) del actual liberalismo.

Es algo así como una aventura quijotesca, o más bien la ilusión hecha acción de tonto útil.

CONCLUSIONES

➤ Aunque sean restringidas por todos los obstaculizadores mencionados, los fines del trabajador en áreas "marginales" son factibles y serán fuente de satisfacción para el trabajador docente en la medida que esté convencido de que su tarea es útil, de que su práctica requiere una relación de empatía con los actores-alumnos que se desempeña, de que es capaz de aceptar lo diferente y que posee el móvil del afecto; elemento esencial para establecer relaciones horizontales, donde no haya lugar para un paternalismo verticalista que estos actores-alumnos rechazan, porque a pesar de ser víctimas del abandono, también son víctimas de violencias jerárquicas: familiares, institucionales, estatales, etc., pero sin que el trabajador docente pierda su espacio de autoridad porque no hay convivencia posible sin límites; límites que en un marco cordial y afectivo ellos mismos irán autoimponiéndose de a poco a lo largo del proceso educativo.

Son las personas las que pueden otorgarles sentido a las instituciones y transformarlas.

En el área docente, así como en otras labores con fuerte contenido social o asistencial para la comunidad (médicos, trabajadores sociales, psicólogos, etc.,) la construcción del perfil laboral está muy definida por lo vocacional, la entrega y el sacrificio.

➤ El trabajo docente en estas instituciones es posible en la medida que el educador se transforme en un renunciante al poder de su palabra para concedérsela a los desposeídos de la misma no como *verdad* sino como disparador de pensamiento, punto de partida para toda transformación que requiere de un largo proceso. Pero por otro lado y al mismo tiempo, conservar el poder de su palabra. Su desafío y su riesgo será enrostrárselo a una institución que se pondrá una máscara benefactora y resistirá con todos los medios para seguir detentando el poder simbólico y cultural y así intentar enmudecer voces que deben aportar a la construcción de significados y elaborar críticas.

El Estado, con las actuales características, desde la modernidad ve en la marginalidad un instrumento a dominar; ya sea haciéndose cargo de la educación para disciplinar o desentendiéndose de ella en los estratos que se analizan; por propias convicciones o por la influencia de una elite a la cual responde.

¿El riesgo se traslada al trabajo docente en general y al que apunta a las poblaciones en "riesgo social" en particular? Sí; los riesgos de los trabajadores docentes en general y los de aquellos que se desempeñan con poblaciones "marginales" en particular son debatidos desde el "olimpio" que les confiere el Estado a los teóricos de la educación que llevan años ejerciendo su poder sin ingresar a un aula,

y la mayoría de ellos jamás se desempeñó en contextos de pobreza.

El Estado moderno vehiculizó su poder a través de uno de los valores sociales más elevados: la educación; alta inversión con resultados a muy largo plazo, haciendo del trabajo docente una práctica que en los albores del capitalismo fue miserable y hoy desprestigiada social y laboralmente por su precariedad y desintegración.

➤ En el desarrollo de los datos, se señalaron dos formas de distribución del riesgo: la distribución de bienes y la distribución de males.

El Estado argentino pretende erigirse en "benefactor" asistiendo a los chicos para "lavar su conciencia" (porque históricamente es uno de los grandes responsables de la situación socioeconómica que padecen) otorgándoles una beca que constituye paradójicamente un bien que los ayuda y al mismo tiempo un mal, dado que en muchos casos es el triste móvil que los conduce a la escuela.

➤ Si concebimos al hombre como animal simbólico (siguiendo a Cassirer)[≡] podría decirse que en este caso se

[≡] CASSIRER, ERNST: *Antropología filosófica*, México, Fondo de Cultura Económica, 1968. "...no vive en un puro universo físico sino en un universo simbólico".

establece una lucha entre el poder de la palabra institucionalizada y el poder que van adquiriendo los nuevos depositarios de la misma, a quienes se les había arrebatado su naturaleza cuando históricamente ésta se les negó.

Y si seguimos la línea de pensamiento heideggeriana, cuando en su Carta sobre el humanismo afirma que el lenguaje es la "casa del ser", en la medida que los "marginales" estén desposeídos de la palabra, no tienen morada, por lo tanto *no son*.

El docente que trabaja con educandos marginales -ya sea en el aula, en un cargo directivo, en una asesoría pedagógica, en una preceptoría o en la biblioteca (porque todos son desempeños docentes) debe confiar en las potencialidades de sus alumnos, porque esa confianza es recepcionada por éstos y constituye un elemento esencial para que dejen de ser cosificaciones de la historia y pasar a ser artífices de la misma, dado que la tarea del trabajador docente en general y la del docente con alumnos "marginales" es política, en el pleno sentido aristotélico del término.

➤ Mucho de cuanto tenemos que aprender los docentes (en cualquier escenario que nos desempeñemos), de lo que tenemos que enseñar y de lo que millones de alumnos tienen

que asimilar en la escuela no es significativo, sino insignificativo, en gran medida porque hemos presupuesto que el conocimiento encierra un valor aparte de su significado para el alumno. Al considerar el problema de la insignificación, no es exagerado afirmar que una de las fallas básicas de la educación estriba en que los educadores carecemos del coraje de enfrentarnos con las implicaciones personales de nuestra vocación. Romper esta estructura nos permitiría alcanzar la empatía necesaria para dirigir nuestra praxis hacia la lucha contra el descreimiento, la desesperación y la falta de significado.

➤ El trabajador docente y sobre todo el de áreas "marginales" puede hacer un ejercicio del poder nefasto o beneficioso (a través de la influencia estudiada); el compromiso y la empatía generada en virtud de categorías mencionadas y analizadas en los datos, hace posible que ese poder dispare e independice intelectos pensantes, cambiantes y de bien.

➤ En relación al análisis de la perspectiva de Bourdieu, hay conclusiones que ya aparecen en ella, pero aquí quiero señalar que en el caso de los agentes-docentes signados por el desinterés y o la indiferencia, yo lo interpreto como

una toma de distancia para no involucrarse en una realidad "ajena". En estos docentes hay un claro menosprecio hacia los alumnos porque sus juicios están atravesados por el origen social de los educandos; hay una matriz social en las apreciaciones de estos docentes, lo cual redundará en el fracaso educativo de muchos chicos, y luego adjudicar los fracasos a "imposibilidades naturales" de estos alumnos, atribuyendo de este modo el capital cultural de los estudiantes a un "innatismo natural" de éstos, cayendo así en formas de racismo intelectual, lo que les impide ver que el capital cultural es una consecuencia social que las clases desposeídas no tienen debido a la desigualdad de oportunidades educativas.

HORIZONTE DE POSIBLES TRABAJOS POSTERIORES

La concepción de trabajo en Marx es limitada; tan limitada como su concepción de hombre (ambas estrechamente ligadas).

Para Marx, el hombre es *homo faber*; un hacedor que fabrica los bienes necesarios para su subsistencia, transformando la naturaleza en virtud (justamente) del trabajo.

En su visión de hombre no aparecen factores ligados a lo psicológico, a lo simbólico, etc; es un ser cuya esencia, su naturaleza, aquello que le es propio y lo distingue de los demás animales es justamente el trabajo, pero un trabajo productivo, hacedor de bienes de consumo que luego se comercializarán en el mercado; trabajo asalariado que vende al burgués su único capital (la fuerza de trabajo) para subsistir.

Le resulta dificultoso a Marx referirse a trabajos no productores de mercancías (como el trabajo artístico, los servicios, y en este caso podemos mencionar el trabajo docente) adjudicándolos a la división del trabajo en tanto diversidad de actividades laborales, y cuando hace referencia a trabajos de las artes plásticas^{*} alude a los progresos técnicos; lo cual vuelve a instalarlo en el amplio pero a la vez filosóficamente limitado campo del trabajo como tarea productiva de mercancías.

* MARX-ENGELS: *La Ideología alemana*, Bs. As., Pueblos Unidos, 1985. Pág. 469

Si nos pusiéramos a pensar en el trabajo docente en general o en el trabajo docente con poblaciones "marginales" en particular desde una perspectiva marxista, caeríamos en el terreno de conjeturas "peregrinas". ¿El trabajador docente sería un asalariado alienado que vende su fuerza de trabajo (el capital cultural y simbólico) al Estado o a una institución privada para que las clases dominantes ejerzan su poder ideológico? ¿El docente que trabaja con poblaciones "marginales" es un pequeño-burgués que ejerce sobre los explotados la ideología del status quo a través del monopolio del saber y la palabra amparado por los elementos de la superestructura jurídico-política o es un potencial agente vehiculizador para la toma de conciencia de clases (lo que Marx denomina clase en sí)?

La problemática del trabajo docente en general y el trabajo docente en contextos de pobreza, si se aborda desde Marx, entiendo (como ya mencioné) que daría lugar a conjeturas demasiado subjetivas dado el encuadre productivo de mercancías que el pensador alemán le confiere al trabajo.

No obstante esto, se podría investigar la problemática en cuestión tomando como base datos aportados por filósofos de la educación y pedagogos marxistas que hayan abordado el tema; abriendo de esta forma una puerta para posibles investigaciones ulteriores.

Otra posibilidad de investigaciones posteriores podría pasar por la ampliación y profundización de la problemática abordada desde el pensamiento de Bourdieu.

A handwritten signature in black ink, consisting of several loops and a horizontal line at the bottom.

BIBLIOGRAFÍA

ALMANDOZ DE CLAUS, M. ROSA - HIRSHBERG DE CUTULLI, SONIA:
La docencia; un trabajo de riesgo, Bs. As., Norma, 1992

BECK, ULRICH: *La sociedad de riesgo global*, España, Siglo XXI

BIDET, JACQUES: "El trabajo marca una época", en *Doxa*, N 11/12, 1994.

BOURDIEU, PIERRE: "Espacio social y génesis de las clases", en *Sociología y cultura*, Barcelona, Almagrama.

BOURDIEU, PIERRE: "Algunas propiedades de los campos", en *Sociología y cultura*, México, Grijalbo, 1990.

BOURDIEU, PIERRE: "Espacio social y poder simbólico", en *Cosas dichas*, Bs. As., Gedisa, 1988.

BRAVO, HÉCTOR: *Reflexiones sobre política educacional*, Bs. As., CEAL, 1987.

CASSIRER, ERNST: *Antropología Filosófica*, México, Fondo de Cultura económica, 1968.

DE SWAAN, ABRAM: *A cargo del Estado*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, 1992.

FERNANDEZ, LIDIA: *Instituciones educativas; dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Bs. As., Paidós, 1994.

FRIEDMAN, GEORGES - NAVILLE, PIERRE: *Tratado de Sociología del Trabajo*, México, Fondo de Cultura Económica.

JASPERS, KARL: *La Filosofía*, México, Fondo de Cultura Económica, 1996.

JERSILD, ARTHUR: *La Personalidad del docente*, Bs. As., Paidós, 1965.

HAMELIENE, DANIEL: *El sujeto de la educación*, Bs. As., Guadalupe, 1984.

KAPLAN, CARINA: "¿Para quién fracasa la escuela?", en *Escuela, una segunda oportunidad frente a la exclusión*, n 46, Bs. As., Ediciones Educativas, 2002.

MARX, CARLOS - ENGELS, FEDERICO: *La ideología alemana*, Bs. As., Pueblos Unidos, 1985.

MIRANDA, MARIA: *Docente, alumnos y conocimiento en contextos de pobreza*, Rosario, Homo Sapiens, 2003.

ORTIZ DE MONTOYA, CELIA: *La problemática filosófico educativa del siglo XX*, Corrientes, Colmegna, 1976.

PLATÓN: *Apología de Sócrates*, Bs. As., Eudeba, 1986.

RIVERO, JOSÉ: *Educación y exclusión en América Latina*, Madrid - Bs. As., Miño y Davila, 1999.

RIVERO, JOSÉ: "La situación docente y la pobreza" en *Revista latinoamericana de innovaciones educativas*, Bs. As., a 11, N 31, mayo 1999, p. 15-40.

SCAGLIA, HÉCTOR - GARCÍA, RAÚL: *Psicología: Fenómenos sociales*, Eudeba, Bs. As., 2000.

STAUTU, RUTH: *Los pobres y la escuela*. Trabajos de investigación, Bs. As., La Colmena, 1996.

VIGOTSKI, L.: *La imaginación y el arte en la infancia*, Madrid, Akal, 1986

PÁGINAS WEB

EDUCAR: Ruta de acceso www.educación.jalisco.gob.mx

PRAXIS EDUCATIVA: Ruta de acceso www.monografías.com