

Contención

Una función asignada
a las escuelas para adultos

Se desarrollan las concepciones de “contención”, función que los docentes y directores suelen atribuir a las escuelas de nivel medio para adultos. Su polisemia condujo a reconstruir sus significaciones y los efectos que sus diversos sentidos pueden producir en las propuestas de práctica escolar, y que evidencian diferentes concepciones sociopolíticas. Se clasificaron las respuestas en dos categorías –contención asistencial y contención pedagógica– y se identificó, asimismo, el explícito rechazo que algunos expresan por esta función. Contención asistencial: refiere a la preocupación por crear vínculos reparadores de situaciones de vulnerabilidad, con desplazamiento de la función de enseñanza. Contención pedagógica: se centra en producir sentimientos de pertenencia y autoestima, como condición para el aprendizaje y a través de diversas estrategias institucionales. Algunos rechazan el uso de la categoría y ponen énfasis en la necesidad de estimular el aprendizaje de conocimientos, actitudes y formas de intervención social relacionadas con un paradigma social crítico.

PALABRAS CLAVE: cultura escolar, estudiantes adultos, exclusión educativa, ideología y educación, papel de la educación.

Affective support

A function assigned to adult schools

Different concepts of “support” are developed; it is a function that teachers and directors usually attribute to adult middle education. Its polysemy led to reconstruct its meanings and the effects that the wide range of connotations can bring about on school proposals and which manifest and show different sociopolitical conceptions. Answers were classified into two categories –welfare support and educational support– in addition, an open refusal to this function was identified. “Helping” support tries to provide supportive services to alleviate and advise vulnerable people; in this case the teaching function is left aside. Educational support places special emphasis on developing a sense of belonging and self-esteem as a condition of the learning process through a large variety of institutional strategies. Some people reject the use of this category and focus on encouraging content learning, attitudes and ways of social intervention related to social critical paradigm.

KEYWORDS: school culture, adult students, school exclusion, ideology and education, the role of education.

* Las tres autoras son docentes de la División Educación de Adultos del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, República Argentina. CE: sbrusil@arnet.com.ar; mecabrera@coopenetlujan.com.ar; caleklo@gmail.com

Contención

Una función asignada a las escuelas para adultos

■ SILVIA BRUSILOVSKY, MARÍA EUGENIA CABRERA Y CARINA KLOBERDANZ

Presentación

Los objetivos de nuestras investigaciones, desde hace muchos años, se dirigen a develar los atributos que los docentes asignan a los estudiantes adultos de sectores populares y las estrategias escolares que adoptan ante ellos. Nos preocupa estudiar este aspecto de la cultura escolar porque tanto las propuestas explícitas –teóricas o preteóricas– como los principios pedagógicos en estado práctico, son parte de las condiciones que organizan el significado del trabajo escolar (Bolívar, 1996). Los resultados de estas investigaciones¹ dan cuenta de las diversas tendencias político-pedagógicas que se manifiestan en la cotidianeidad escolar.

El propósito de este artículo es desarrollar una de las funciones que los docentes y directores suelen atribuir a las escuelas de nivel medio para adultos. En las entrevistas que les realizamos nos llamó la atención el uso reiterado de la expresión “contención” como función asignada a esas escuelas y a sus docentes. La repetición de ese término dio lugar a que lo tomáramos como objeto de análisis, dado que las explicaciones y definiciones que los profesores le asignan resultan cualitativamente distintas, a pesar de usar la misma formulación. Su rastreo en documentos oficiales da cuenta, asimismo, de su incorporación como objetivo de políticas públicas sociales y educacionales.

Debido a la polisemia identificada tanto en los documentos oficiales como en el uso cotidiano y considerando los efectos que estos sentidos producen en las propuestas de práctica escolar, nos pareció necesario reconstruir las significaciones que adquiere en los discursos de los docentes. Su penetración y naturalización en razonamientos heterogéneos, parece dar cuenta de la ausencia de reflexión crítica sobre la expresión. Lo que resulta significativo es que la adoptan personas que cuando se refieren a las características de los estudiantes y a las estrategias de organización escolar

¹ Nos referimos a las siguientes investigaciones, todas dirigidas por Silvia Brusilovsky y llevadas a cabo en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján (UNLu): “Proyecto Experimental de participación de instituciones de enseñanza superior en el desarrollo comunitario en las áreas de alfabetización y educación de adultos” (por contrato UNLU-UNESCO, París); “Educación media de adultos. Características de la oferta: políticas y prácticas en Capital Federal y Provincia de Buenos Aires”; “La oferta de educación media de adultos: orientaciones de su ‘pedagogía’ “. Los resultados pueden encontrarse en las siguientes publicaciones, entre otras: Brusilovsky (1989, 1992, 2006); Brusilovsky y Cabrera (2005).

y de enseñanza, evidencian enfoques de trabajo que responden a diversas orientaciones político-pedagógicas.²

No sabemos si esta expresión –cuyo uso se extendió en Argentina– es utilizada por docentes de otros países, pero es probable que, con esta u otra formulación, los enfoques de trabajo de los docentes sean semejantes. Nuestro propósito es que la reflexión sobre sus características y fundamentos permita prestar atención a los efectos sociales antinómicos que pueden producir.

El análisis de los sentidos asignados al término nos llevó a clasificar las respuestas en dos categorías –contención asistencial y contención pedagógica– así como a identificar los explícitos rechazos que algunos profesores expresan por esta función. Estas posiciones dan evidencias de diferentes concepciones sociopolíticas de los docentes que trabajan con personas adultas.

Tipos de contención

Contención asistencial

Las respuestas de algunos docentes refieren a la necesidad de que la escuela centre su función en “sostener” la permanencia de los estudiantes con la creación de un clima afectivo, amistoso, que genere un sentimiento o espacio de reconocimiento y/o de pertenencia o de orientación y apoyo para la resolución de problemas. El espacio de la enseñanza queda, en estos casos, debilitado. Las siguientes declaraciones dan cuenta de este enfoque.

Un director señala:³

D. Darles una educación de calidad es muy difícil en estos días en estas escuelas... es importante que el alumno venga, que se sienta bien, que pueda estar contenido, se sienta importante, que se lo escucha, se lo atiende, se despeja de todos los avatares de su jornada laboral.

E. ¿Están Uds. más orientados a una calidad en la contención que a una calidad de educación?

D. Sí, sí. Mantenerlo, levantarle la autoestima, sabemos que muchos de acá no llegan a la universidad, porque no van a poder. Uds. conocen lo que es ir a la Universidad, cómo se exige, la demanda de tiempo que ello implica. La universidad, así, no los va a contener. Hace unos años tuvimos unas enfermeras del hospital... no tenían el título secundario y entonces el intendente⁴ les dijo: “tienen tres años para recibirse”. Porque necesitaban enfermeros capacitados.

Y vinieron acá y se recibieron; estaban en actividad pero necesitaban el título para blanquear la situación porque estaban como mucamos. Fíjense en qué grado la contención es importante. A una persona madura, que viene a buscar el título para no perder el trabajo, que tiene hijos, que está como jefe de hogar, no podemos ser rígidos. Nosotros tratamos de darle la mejor educación

2 En las investigaciones construimos una tipología de orientaciones de trabajo escolar con adultos que reflejan enfoques político-pedagógicos diferentes y aún antinómicos. Los tipos de orientaciones son: 1: conservadoras: 1.1. centrada en la atención a la persona, 1.2. centrada en la moralización y disciplinamiento; 2: liberal clásica: centrada en la puesta en circulación del conocimiento escolar; 3: críticas: 3.1. centrada en la puesta en circulación del conocimiento crítico; 3.2. Centrada en la práctica crítica. Su desarrollo puede verse en Brusilovsky y Cabrera (2005), en la página de Internet de la revista *Convergencias* <http://convergencia.uaemex.mx>

3 En la reproducción de textos de entrevistas, que intercalamos a partir de aquí, conservamos el estilo coloquial que reproduce textualmente lo dicho por los entrevistados así como el voseo, que es propio del habla en Argentina.

4 Intendente, en Argentina, es un cargo semejante al que en otros países se denomina alcalde. Es el jefe de gobierno de una ciudad.

para que no fracasen; si los matamos siendo muy exigentes el alumno te abandona y no se ganó nada. En cambio si de alguna manera tenemos relaciones más personalizadas, uno puede hablarles, los ayuda...

Otros profesores expresan así la preocupación por atender las necesidades de los estudiantes:

D. Porque muchos tienen problemas sociales, problemas personales y es como que buscan, van también a la escuela buscando una solución y una respuesta a estos problemas.

E. Y la escuela ¿qué suele hacer con eso?

D. Por lo menos se sienten escuchados, empiezan a tener un grupo de pertenencia, su mismo grupo de pares los ayuda y los docentes también.

[...]

E. ¿Qué lugar ocupa el conocimiento en la escuela o qué lugar debería tener, si hay diferencias?

D. Debería ser el primero o segundo pero no ocupa ese lugar en este momento; por esto mismo que te decía: como la mayoría no va a acceder al nivel superior es como que el conocimiento a veces se deja a un lado para solucionar otros problemas o se llega hasta donde ellos pueden [...]

Hay en los párrafos que anteceden cuestiones que nos parecen significativas. Es evidente la preocupación por “crear relaciones amistosas”, hacer un espacio grato, ofrecer un lugar en el que el estudiante pueda sentirse reconocido. Pero este propósito produce un efecto de desplazamiento de la función de enseñanza propia de la escuela para concentrarla en evitar la deserción y un nuevo fracaso en la historia personal. En efecto, los docentes reconocen, al caracterizar a los estudiantes, diversos tipos de razones por las que es necesario “ofrecer un espacio de pertenencia y contención”. Una explicación –que es ya casi lugar común en relación con las posibilidades de aprendizaje de los adultos– es que suelen ingresar a la escuela con bajo nivel de formación previa y “arrastrando” una historia de situaciones vividas como fracasos escolares, que son un obstáculo para la autoconfianza en la posibilidad de aprendizaje.

El último profesor citado completa su idea: “[...] porque la realidad es que empiezan el secundario pero muchos no tienen ni comprensión de texto escribiendo y entonces hay que empezar [...] Yo no tengo primero, pero en segundo se sigue notando”.

Otra profesora analiza el efecto subjetivo: “[...] la gente adulta que tiene mucho temor al fracaso, a equivocarse [...]”

Cabe señalar que la asignación de la función de “contención” a la escuela o al docente es mencionada en otros estudios realizados en nuestro país en relación con la educación de jóvenes y adultos. En un trabajo realizado en la Universidad de La Plata⁵ se dice que “la tercera parte de los entrevistados considera que su tarea principal como educadores es el amor, lo afectivo. Hay que conseguir que los alumnos ‘estén bien’” (Argumedo, 2006) y la mayor parte de los entrevistados opina que la función de los docentes debería ser la contención de los estudiantes. Señala Argumedo: “contención para que no se desanimen y abandonen”.⁶

Cuando se pone énfasis en la contención emocional, parece trasladarse una categoría proveniente de la psicología clínica al campo de la educación institucional. Al poner énfasis en la situa-

5 La Universidad de La Plata es una universidad nacional radicada en la ciudad de La Plata, capital de la Provincia de Buenos Aires.

6 En el texto de Argumedo no se señalan diferencias de sentido o explicaciones más detalladas sobre la necesidad de contención.

ción de conflicto como individual y en la búsqueda de solución de lo traumático a través de la creación de vínculos reparadores, la intervención se produce en el plano afectivo, en el período en el que el sujeto está incorporado a la institución escolar.

Esta función asignada a la escuela y las relaciones que se establecen en la institución pueden producir un efecto paradójico, porque el enfoque psicológico individual que se evidencia en ese “maternaje” deja de lado un proyecto de autonomización del sujeto.

Las explicaciones relativas a la necesidad de contención están centradas no sólo en las historias personales de fracaso escolar sino también en el reconocimiento de los procesos subjetivos que se producen como resultado de las condiciones objetivas de vida, de las condiciones de existencia social, de la situación económico-social del país. Es frecuente que los docentes entrevistados, al referirse a las características de los estudiantes, hagan referencia a las condiciones objetivas de vida tanto en términos socioeconómicos (pobres, clase baja, gente sin recursos) como a su situación laboral (desocupados, beneficiarios de planes sociales). Frente a este diagnóstico los argumentos están vinculados con el aislamiento relacional (Castel, 1997) resultado de la inestabilidad laboral y de la desocupación y el efecto de fragmentación que produce en la vida de las personas la fragmentación de las instituciones (Sennett, 2007).

Las apreciaciones de los docentes dan cuenta de que reconocen la vulnerabilidad que afecta a estas personas como resultado de los cambios ocurridos en nuestro país a partir de la década de 1990, que dieron lugar a que los trabajadores vivieran un proceso de pérdida de la estabilidad laboral y de las protecciones legales resultado de la desarticulación del aparato productivo nacional y de la sanción de las leyes de flexibilización laboral. Hay reconocimiento de que la creciente precariedad del trabajo –que deja de ser “soporte privilegiado de inscripción en la estructura social– y “la fragilidad de los soportes de proximidad” (Castel, 1997: 15) generan una situación de vulnerabilidad que se torna desafiliación cuando se rompen las redes de integración e inserción en la familia y en otras pertenencias comunitarias.

Ante este diagnóstico respecto a las condiciones de existencia de los estudiantes, la escuela se propone como un espacio de reafiliación, una de cuyas funciones debe ser suplir los recursos relacionales del medio ambiente familiar, local, laboral. Se trata de proveer de un lugar que reemplace pertenencias perdidas.

Las metáforas utilizadas por los entrevistados (familia, afecto, un tutor que sea como un padre, etc.), están ligadas a cierto rol protector (maternal o paternal). Esta “ética del cuidado del otro” no es exclusiva del trabajo con personas adultas; es semejante a la que se adopta con niños pobres y se basa en el interés por desarrollar “relaciones amorosas, afectuosas, cuidadosas hacia los alumnos y respetuosas de sus intereses” (Mórtola, 2006: 92). En un estudio sobre el trabajo escolar con niños pobres se señala que

dar, brindar, sostener este acto de donación puede quedar muchas veces restringido al afecto y al amor, en la medida en que allí adquiere nueva vigencia aquel fuerte supuesto acerca de que en las familias pobres no hay lazos afectivos que contengan a sus miembros. Por tanto, la maestra –mujer– no sólo representa y pone en acto la función materna, sino que los significados sobre ser docente en escuelas en contextos de pobreza se vertebran alrededor de esa función: “reemplazar” aquello que falta, “compensar” la ausencia de afecto del hogar, en definitiva, “suplir” el lugar de una familia ausente y “moralizar el mundo infantil” (Morgade). Su identidad docente se reconfigura a partir de completar lo que concibe y valora como faltante en el otro” (Redondo, 2004: 105).

Esta actitud “protectora”, de *contención* afectiva, aplicada a adultos puede adquirir modalidades diversas –ya sea apoyo afectivo o hacerse cargo de asesorar en problemas cotidianos– pero tienen en común tomar el tiempo de la enseñanza para esas otras funciones.

Este modo de trabajo obvia que, aun en los casos de terapias individuales frente a situaciones traumáticas, se reconoce que “el trabajo terapéutico tiene muchas limitaciones cuando el trauma es de origen psicosocial y no existe un contexto que reconozca cabalmente el daño en el conjunto de la sociedad, en la que se practicaron de manera sistemática las violaciones a los derechos humanos. Es decir, “no es posible la reparación individual ni social, si no se reconoce el daño en el espacio potencial, o lo que es lo mismo, en el lugar de la cultura, de la creatividad, del desarrollo de la subjetividad en la relación dialéctica con otro (Winnicott y Ogden, 1995 en Díaz, s.f.).

Centrarse en la persona, sin reflexión sobre los aspectos económicos, políticos, legales que crearon la situación actual del sujeto y sin posibilitar la incorporación de herramientas cognitivas –aprendizajes conceptuales, técnicos– que permitan la reinserción laboral y/o política, puede tener escaso efecto transformador de la vida individual y resulta reproductor de las condiciones estructurales. Desde una perspectiva político-social cabe señalar las posibles contradicciones en que se puede incurrir según el tipo de articulación que se produce entre la función de enseñanza y la de contención. Al adoptar como estrategia pedagógica el reconocimiento individual, afectivo y la creación de un grupo de pertenencia con énfasis en las relaciones amistosas y no en la tarea, en la inclusión en un proyecto de enseñanza, se fortalece el proceso de internalización de las estructuras objetivas y se pueden configurar vivencias subjetivas ajustadas a las restricciones externas.

La contención así entendida, desde una perspectiva político-educativa, adquiere un sentido que se asemeja a las formas adoptadas –no sólo en nuestro país ni sólo recientemente– por la caridad del Estado y de la iglesia católica (en especial) y por las acciones de mediación clientelar que enfocan en forma individual las posibilidades de hacer frente a las necesidades de supervivencia de los pobres. Son acciones cuyo efecto es paliativo de la pobreza. Cuando son emprendidas por organizaciones sociales –históricamente la Iglesia– y por el Estado adquieren un sentido paliativo así como de control social y pueden producir un efecto semejante al de las políticas focalizadas neoliberales que, desde hace años, se mantienen en nuestro país en relación con la pobreza. Estas políticas se instalan, en reemplazo de las de distribución de la riqueza por vía del salario y tienen, fundamentalmente, carácter de control social.

Según el Diccionario de ciencias políticas de Bobbio, Matteucci y Pasquino (2000: 349)

[...] la acción de contención presupone la existencia de un antagonismo y, por tanto, de un conflicto latente de naturaleza ideológica, política, estratégicamente entre dos potencias tendencialmente hegemónicas o entre grupos [...]. La política de contención responde teóricamente a algunos postulados precisos: la contraposición entre diferentes concepciones filosóficas y la relativa convicción de la indivisibilidad de las mismas, por consiguiente la necesidad de proceder al reagrupamiento de todos aquellos que profesan el mismo tipo de ideologías en el interior de sistemas de seguridad colectiva y al aislamiento de aquellos que profesan la ideología contraria, la convicción de que el mantenimiento del *status quo* sea la única condición de la paz [...] la asunción del rechazo de la ideología adversaria como verdadera y propia ideología autónoma.

Puede pensarse que la permanencia de los jóvenes y adultos en el sistema escolar cumple una función –en el nivel social– de control del riesgo social que significa la inestabilidad en diversos aspectos de la vida. Ofrecer un espacio de pertenencia puede permitir mantener la gobernabilidad sin ofrecer, en cambio, la posibilidad de una acción sobre las causas y condiciones del medio. Cabe aclarar que no consideramos que haya una explícita intencionalidad de los docentes de producir tal efecto. Creemos que ello es resultado de la forma específica en que analizan la realidad de sus alumnos, ya que se centran en la forma en que las personas vivencian sus condiciones objetivas de vida y no en las condiciones estructurales que crean los problemas, y actúan en consecuencia.

El énfasis en lo afectivo y personal refleja lo que Ana M. Fernández (2006: 93) plantea como “la cultura psi”, a la que define como

el universo de significaciones, prácticas, sensibilidades, que organizan particulares órdenes de prioridades, modos de pensar y de vivir considerando que las elecciones y características singulares de las personas tienen siempre un fundamento, un sentido no evidente, de orden psicológico [...] Forma parte de un doble movimiento: psicologización de lo social y sentimentalización de lo público.

La escuela de adultos –espacio público– incorpora y da centralidad a prácticas propias de las instituciones primarias (familia, grupo de amigos) al convertirse en un espacio “distribuidor” de afecto y sostén ante problemas interpretados y tratados como personales. Señala Fernández que la “cultura psi” forma parte de un proceso de formación de sociedades disciplinarias. Cabe preguntarse si la promoción y certificación sin exigencia de conocimiento, la reducción, casi vaciamiento curricular, puede estar cumpliendo una función disciplinadora en la medida que puede llegar a crear una subjetividad que acepte el no aprendizaje como natural para sí y produzca la internalización individual de límites en la carrera educativa que la sociedad impone a las personas de clases subalternas. La escuela, a través de esta orientación de trabajo implícita o explícitamente adoptada, puede estar generando violencia simbólica, al naturalizar la coerción, en la medida que deja oculto el proceso a través del cual se produce la aceptación de la desigualdad. Este enfoque comparte las notas de una perspectiva político-educativa liberal “de las relaciones cordiales” (Giroux, 2003: 185), que se caracteriza por articular el intento de mantener a los estudiantes contentos siendo complacientes con sus intereses y con circulación de conocimientos escasos o de bajo nivel, lo cual termina dando como resultado una práctica de privación educativa.

Si bien no nos es posible rastrear el origen de estas interpretaciones de los docentes, no podemos dejar de mostrar de qué modo en los últimos tiempos la idea de contención de carácter asistencial se incorpora a documentos de políticas sociales y de educación, incluyendo los textos dirigidos a escuelas para adultos. Un recorrido por documentos de Nación y de las diferentes jurisdicciones evidencia que la función de contención está siempre vinculada a proyectos destinados a jóvenes y/o a grupos pertenecientes a “comunidades vulnerables”.

El término es, en general, sólo mencionado –¿dando por supuesto que tiene sentido claro?– o va acompañado sólo con breves comentarios poco significativos, sin que medie desarrollo teórico ni discusión alguna acerca de su origen y/o corriente a la que pertenece, como para comprender el significado que se le asigna. A título de ejemplo, se pueden mostrar diversos párrafos, como los siguientes:

[...] Las direcciones intervinientes se proponen impulsar la construcción de redes interinstitucionales, con el fin de optimizar acciones para la atención de la matrícula recuperada y asegurar su contención y permanencia dentro del sistema educativo [...]⁷

En la *Revista Portal Educativo* de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, se presentan “Las políticas de inclusión e igualdad educativa”, correspondientes al Plan Estratégico 2004/2007. En el documento se señala:

Con la premisa de poner el hombro para ayudar a quienes pusieron el suyo en los peores momentos de la crisis y extender la mano del Estado en el marco de un proceso que promueve profundas transformaciones educativas, la Dirección General de Cultura y Educación pondrá alrededor de dos millones de pesos en manos de las organizaciones comunitarias orientadas al trabajo educativo. En el marco del Programa Permanente de Apoyo a Proyectos Educativos Comunitarios, se entregarán subsidios de hasta 8 mil pesos a las entidades que se propongan nuevos desafíos en la contención y formación de niños en las zonas más vulnerables del territorio bonaerense [...]

En los documentos de trabajo destinados a las jornadas de reflexión y perfeccionamiento docente dirigidos a las escuelas de nivel medio para adultos encontramos el uso del término contención en referencia al propósito de lograr retención, al afirmar que:

[...] Los alumnos que, luego de ser detectados por instituciones educativas [...] se han reinsertado en la escolaridad se hallan en una situación de precariedad con respecto a su permanencia, debido a la fragilidad de sus redes de contención familiar y social y a la falta de hábitos institucionales. Estas características dificultan su proceso de integración [...]

Dos párrafos más abajo aclara que:

[...] previamente a la incorporación del alumno en dichas instituciones, se establecerán los acuerdos necesarios para garantizar la instalación de una **red institucional** (negrita en el original) que funcionará como sostén de la situación [...]⁸

Entendemos que este tipo de tratamiento de la categoría “contención” en los documentos de trabajo y textos para capacitación, evidencia un uso acrítico de la misma, una naturalización que lo deja librado a diversas interpretaciones y preconcepciones de quienes lo leen.

En una investigación sobre las Escuelas Municipales de Educación Media de la Ciudad de Buenos Aires (Vior y Mas Rocha, 2006) las investigadoras señalan que la contención aparece en el documento oficial de creación de las escuelas, que plantea la necesidad de “responder a los requerimientos de la demanda [...]” y lograr “la contención afectiva y efectiva de la matrícula” y “contribuir a la retención de los alumnos” (Decreto N° 462/96, MCBA; citado por dichas autoras). Señalan, asimismo, que sus entrevistados las plantean como un “espacio de escucha” y “de afecto” para los

⁷ Documento de trabajo para instituciones educativas de educación general básica de gestión pública y gestión privada y Jornadas Institucionales 2003. Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

⁸ Jornadas institucionales 2003. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Nivel Polimodal y Bachilleratos de Adultos.

alumnos y “que las EMEM fueron creadas para la ‘contención’ de los alumnos y por tanto no pueden ser ‘escuelas de excelencia’” (Vior y Mas Rocha, 2006: 9) y que en proyectos institucionales estudiados se afirma que “*el mandato fundacional de las EMEM es la contención de los alumnos con historias de fracaso escolar*” (Vior y Mas Rocha, 2006: 9. Cursiva en el original).

Es evidente que las opiniones de los docentes antes analizadas, comparten esta interpretación que circula en los discursos y documentos oficiales. Parecería que el enfoque político liberal, hoy vinculado con las políticas sociales en general y las educativas en particular, penetró el sentido común de los docentes, que apelan a esta categoría para referirse a las necesidades de los estudiantes y legitiman, sobre la base de sus efectivas necesidades y condiciones objetivas de vida, un proceso de conservación y reproducción de situaciones de injusticia curricular. La función de movilidad social, que históricamente se había atribuido a la escuela, muta en producir un espacio que prevenga que la gente “no se caiga del sistema”, con el paradójico efecto de no proponer que lo comprenda para intervenir sobre él. Nuestra definición de esta concepción de la contención como asistencial se basa en que tiene implícita una consideración de beneficencia la función de la escuela, en tanto la permanencia en ella no es considerada como un problema de derecho ciudadano sino que constituye una estrategia pseudo protectora, con efectos reproductores de diferencias, al dar lugar a la distribución de certificaciones que pueden generar tanto un efecto de devaluación en el mercado de credenciales, como la ilusión de logro de un recurso útil. Este sostén de un “como si”, constituye un modo más de violencia simbólica, en tanto termina produciendo una práctica de privación educativa. La preocupación por la restitución de la situación de alumnos reduce el espacio para la restitución del derecho a la educación.

Cabe interpretar que esta forma cultural que se instala actualmente en las escuelas puede considerarse como práctica residual incorporada a la cultura dominante. Lo residual, es por definición un elemento “formado efectivamente en el pasado pero todavía se halla en actividad dentro del proceso cultural; no sólo –y a menudo ni eso– como un elemento del pasado sino como un efectivo elemento del presente” (Williams, 1980: 144). Esta práctica asistencial que, como señalamos, forma parte no sólo de la cultura de las escuelas para adultos sino de prácticas vigentes en la educación de niños pobres, tiene una larga historia en relación con las modalidades adoptadas para el control de los pobres. No es extraño que el nombre que puso Geremek (1989) a su libro sobre la historia de la relación de los grupos dominantes con los pobres se llama, precisamente “La piedad y la horca”, dos formas complementarias de someter a esos sectores.

Contención pedagógica

Una explicación que es necesario diferenciar de la anterior –ya que entendemos que no produce el mismo efecto asistencial– es la que se centra en producir sentimientos de pertenencia, comunidad y autoestima, a través de un conjunto de estrategias que atienden a esas necesidades individuales como condición para el aprendizaje y con articulación, en algunas escuelas, de diversas estrategias institucionales.⁹ Puede observarse cierta graduación en la complejidad pedagógica de las propues-

⁹ El tipo de formulaciones que se hacen varía según la formación profesional de los entrevistados, lo cual les da diferentes niveles de precisión o de uso de lenguaje pedagógico, pero hemos construido la categoría sobre la base del sentido de lo expuesto, independientemente de su nivel de formulación teórica.

tas, que pueden ir desde la tutoría individual a través de docentes que actúan como sostén de cada estudiante, el trabajo grupal –para que la construcción del sentimiento de compartir con otros favorezca la permanencia de cada uno–, o la creación de un equipo institucional que apoye a estudiantes y docentes para el desarrollo de la enseñanza.¹⁰ La clasificación de estas distintas alternativas técnicas en una misma categoría resulta de la semejanza de sus propósitos, ya que evidencian preocupación por retener y favorecer la permanencia en el sistema de educación, sin descuido del estímulo del aprendizaje.

Sin embargo, como concepción de trabajo, indican énfasis en el sujeto individual o bien en el microespacio escolar sin que la acción pedagógica procure atender o producir reflexión sobre las condiciones sociales que produjeron las trayectorias conflictivas de educación. Si bien desde el punto de vista de los recursos técnicos disponibles para cada tipo de estrategia puede haber necesidad de diferentes niveles de complejidad técnico-profesional, no son, en cuanto al sentido político de las actividades, diferentes. En todas predomina la preocupación por la retención y el aprendizaje de los estudiantes pero no hay análisis crítico de la relación de la escuela ni del sujeto con el medio.

Señala una docente:

D. [...] la gente adulta tiene mucho temor al fracaso, a equivocarse. Esto genera mucha ansiedad y se ponen como muy demandantes también. Demandan una atención especial, por eso una cosa que me parece interesante son los Módulos Institucionales, se llama Programa de Fortalecimiento Institucional que consiste en horas que hacen los profesores trabajando sobre un determinado proyecto. Uno de ellos que está muy arraigado es el de Tutorías, también se hace, no en nuestro CENS¹¹ aunque realmente sería necesario. Todo depende de que los docentes quieran hacerlo.

E. ¿Esas son horas pagas?

D: Claro, se llaman horas institucionales, donde los profesores pueden embarcarse en un proyecto si ellos lo quieren. Tienen que asignar horarios también, de asistencia de los alumnos, trabajan con otros profesores, generalmente se pide que no sea individual, para atender las necesidades de los alumnos [...]

[...]

D. Yo creo que lo primero que necesita el adulto es alguien que lo escuche, el primer paso es sentirse contenido y que la institución pueda retener al alumno, es encontrar a alguien que lo escuche y que su situación personal sea considerada como una situación atendible, porque si no, uno se transforma en uno más en la multitud. Entonces la tutoría permitía esta cosa de mantener una charla individual, que puedan explyarse en sus dificultades, en sus necesidades y después, bueno, dependía de los casos. Trabajar sobre las actividades, sobre los materiales, poniéndonos en contacto con el profesor de la materia.

La función de sostén que ejerce el grupo también es señalada por una directora:

[...] la falta de referencia a un grupo, eso es muy contenedor para el alumno en general, para poder mantenerse, continuar los estudios, porque a veces se arman grupos que se van preparando en las mismas materias y yo veo que eso ayuda mucho para seguir adelante.

¹⁰ En las escuelas para adultos no está institucionalizado el “gabinete psicológico” –que existe en las escuelas para niños y adolescentes- u otra modalidad institucional especializada para apoyar a alumnos en forma individual, a grupos o a docentes.

¹¹ CENS: sigla que corresponde a los Centros de Educación de Nivel Secundario, destinados a jóvenes y adultos.

Y esta misma persona señala la necesidad de organizar actividades que contribuyan a la recuperación y desarrollo de la autoestima a través de trabajos grupales que, en función de resolver problemas, recuperen saberes previos de los adultos, den lugar a la realización de actividades de búsqueda de información útil para la construcción de soluciones colectivas.

E. Me contaste del proyecto de los blogs en la web, porque había cartoneros¹² y que esto se pudiera pasar. Contame un poquito.

D. De intercambiar información primero entre ellos [...] ellos necesitaban mucho del conocimiento de informática, pero el aprendizaje de informática tiene que tener una intencionalidad y tiene que tener un sentido para ellos. Y además me encontraba con una hipótesis de trabajo sobre esta baja autoestima de los alumnos. Mi intención es que ellos se sientan protagonistas de sus historias, y esta cosa de que siempre tienen que estar escuchando al otro, no pueden elevar su voz. Entonces ¿cómo hacer? Y una de las ideas era, sí, mostrar las herramientas de un blog: cómo se hace, cómo funciona Internet, cómo se puede investigar a través de Internet [...] Es una actividad que se trabaja con Internet, pero con pautas fijadas por el docente, no al azar en Internet, sino a partir de un eje. Quería que se organizaran en el cartoneo y que se relacionaran con instituciones que les permitieran valorar su trabajo y no necesariamente depender de intermediarios, y que abaratara mucho lo que ellos conseguían. Pero que ellos mismo buscaran e investigaran en Internet. Que ellos mismos vieran si era útil esta búsqueda. También tuvimos la ayuda de una preceptora de la zona, que sabía quiénes eran las personas que estaban en este tema y lo bien que estaban organizadas. Estas personas eran alumnos de la escuela, hablamos con ellos para que nos dieran, digamos, los insumos.

El papel contenedor de la escuela y del grupo sin abandono de la enseñanza se reitera en el siguiente caso:

E. ¿Cuál te parece que es la tarea central de la escuela media de adultos?, ¿qué compromiso te parece que tiene con respecto a qué cosas enseñar como centrales?

D. Creo que por un lado contenerlos y ayudarlos a alcanzar esta meta y por otro lado dejar las enseñanzas sobre todo para el mundo del trabajo aunque también muchos siguen en la universidad. Yo los cruzo acá también.¹³ Creo que es una desventaja o una falencia que, como la mayoría no va a acceder al estudio terciario o universitario, se baja el nivel y en realidad no, porque estos chicos necesitan tener los conocimientos previos para después acceder al nivel siguiente.

E. Y cuando vos hablás de “contención”, que tienen la tarea de contención y enseñarles, cuando hablás de contención ¿a qué te referís?

D. Porque muchos tienen problemas sociales, problemas personales y es como que buscan [...] van a la escuela también buscando una solución y una respuesta a estos problemas [...]

La siguiente opinión de una docente deja clara la función que debe cumplir la escuela –enseñar– y las razones por las que se debe atender a la contención pedagógica con una modalidad de respuesta que discrimina momentos y situaciones para hacerlo:

¹² Los cartoneros son trabajadores informales que recogen lo que se deja en las calles como desechos (papeles, cartones, botellas, plásticos diversos, etc.) y lo venden para su reciclado. Es una actividad que se multiplicó como recurso de supervivencia entre los pobres, frente a la falta de trabajo estable. Algunos cartoneros se organizan en cooperativas con el objetivo de reducir el nivel de explotación al que suelen someterlos los intermediarios que acopian esos rezagos.

¹³ El entrevistado se refiere a que en la universidad en la que trabaja como docente se cruza con ex alumnos del CENS.

D. Yo te digo cuál es el deber de la escuela y qué es lo que pasa. El deber de la escuela es el conocimiento, siempre lo fue, la escuela no es ni asistencialismo, ni psicólogo porque es la realidad, la escuela puede con una sola función y es educar. Lamentablemente se ha desvirtuado por la realidad, sobre todo con los chicos que vienen sin comer, que te vienen con líos familiares. En el caso del adulto, también implica contención, porque te vienen con problemas de que se han separado, que les va a sacar los chicos, que les van a embargar la casa y la escuela también tiene que contener eso. Debería ser un lugar de conocimiento en todo sentido, no de conocimiento técnico, pero termina siendo más un lugar de contención en la práctica. Pero no te queda otra, porque el chico o el adulto que está pensando en el lío, no puede aprender tampoco.

E. ¿La gente empieza a hablar en el aula?

D. No, a mí me agarran en el recreo. En el aula están en clase.

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

En estos casos nos parece necesario señalar varias cuestiones que los diferencian de la categoría de contención asistencial: la asignación de importancia al objetivo de crear condiciones para el aprendizaje; la búsqueda de estrategias institucionales que impliquen una acción articulada entre equipos de docentes, la constitución de grupos de estudio responsables de buscar solución a problemas mediante actividades que requieren aprendizajes técnicos, la devolución de la confianza a través de la recuperación de experiencias colectivas y de la “devolución de la voz”. Si para quienes centran el objetivo de contención en lo emocional, el sujeto individual con sus problemas personales resulta el único foco de atención, en este enfoque el análisis para la búsqueda de solución se traslada a la institución, y se produce la reafirmación del objetivo de enseñanza y del compromiso institucional con su logro.¹⁴ El trabajo de tutoría, de colaboración entre docentes, de constitución de los estudiantes en grupo de trabajo tiene un carácter instrumental, didáctico, dirigido a que los docentes y el grupo escolar contribuyan a retener y a enseñar. Si bien ello mantiene un modelo escolar ya instituido, en el que el estudiante es tratado como sujeto individual, la acción para su atención se debe desplegar institucionalmente, lo cual implica, a nuestro entender, una diferencia cualitativa con el otro tipo de contención, ya que se enfatiza la función de enseñanza de la escuela pública. Ello no manifiesta la construcción de una cultura escolar políticamente alternativa, sino la valoración central de esta función que puede centrarse en la distribución del conocimiento prescripto o bien de la adopción de un enfoque crítico para el desarrollo de las disciplinas. Si en las prácticas de “contención asistencial” la lógica fundacional de la escuela se reduce y la práctica escolar se estructura sobre una lógica asistencial, en esta modalidad de “contención pedagógica” se mantiene el principio fundacional de la escuela pública: la puesta en circulación de conocimientos básicos comunes, supuestamente necesarios para ser ciudadanos.

Cabe señalar, sin embargo, que no se formulan planteos relativos a cuestiones de políticas de la educación. La constitución de equipos de apoyo, de tutores, de “padrinos”, requiere financiamiento, cuestión no mencionada por los entrevistados. Si bien en uno de los casos que tomamos como refe-

¹⁴ Si bien no lo desarrollamos aquí, cabe señalar que esta preocupación por desarrollar estrategias en el nivel institucional se manifiesta en los casos estudiados, también frente a otras cuestiones.

rencia para analizar esta posición alude a que los cargos de tutores eran pagados, no se formula con claridad la necesidad de decisiones políticas para asignar recursos para los cargos. Este análisis que incluye lo institucional pero deja fuera lo macropolítico, si bien constituye –desde una perspectiva sociopolítica crítica– un avance en relación con la asistencia centrada en el sujeto individual, no deja avanzar en el análisis de restricciones y cursos de acción político-educativos que permitirían hacer efectivo el derecho a la educación (financiamiento, formación técnica de docentes y asesores, normativas, políticas curriculares, etcétera).

Rechazo de la función de contención

Nos parece necesario señalar no sólo la penetración de la idea de contención en las prácticas docentes sino su reconocimiento “por la negativa”, es decir el rechazo explícito de lo que se reconoce como realidad de las escuelas. Son docentes los que ponen énfasis en la necesidad de estimular el aprendizaje de conocimientos, actitudes y formas de intervención social relacionadas con un paradigma social crítico. Interpretan la contención en el sentido de práctica escolar asistencial y consideran que es necesario adoptar una posición crítica de ese estilo de trabajo.

Tienden a referirse a los estudiantes a partir del reconocimiento de su inserción social, política, económica, cultural, como sujetos definidos por su condición de clase social y de sujetos políticos.

En un texto de uno de los directores de una escuela popular autogestionada se afirma:

Las exclusión aquí no se traduce en inclusión para la contención, sino para la incorporación de herramientas teóricas y prácticas que sirvan a la acción y a la comprensión de los problemas del presente (Elisalde, s.p.).¹⁵

Esta mirada crítica no es sólo de quienes optan por integrarse a procesos colectivos de construcción de escuelas populares. Un profesor de una escuela pública declara:

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

El modo en que estos docentes se refieren a los estudiantes da cuenta de que su representación está anclada en una concepción vinculada con un paradigma social crítico. Se refieren a los alumnos en términos de clase social, de sujetos de derecho, ciudadanos o, con expresiones tales como: clases subalternas, con capacidad o con posibilidad de construir organización, resistencia, participación, conciencia social, de clase, reconocimiento de situación de explotación o haciendo referencia a la subjetividad subordinada. Los siguientes textos de dos entrevistas dan cuenta de uno y otro tipo de respuestas.

¹⁵ Este párrafo corresponde a la tesis de maestría de Roberto Elisalde (véase bibliografía) director de escuelas populares que fue entrevistado por nosotros y nos facilitó el original de su trabajo.

Para el primer tipo:

La escuela para adultos, es el espacio institucional que permite ejercer el derecho a la educación.

Y hay otra cosa que también es importante, que es el tema de que los alumnos son sujetos de derecho, y esto me parece que es muy importante y esto es algo que también hay que enseñar, como muchas veces no saben los derechos que tienen. Tratamos de que esto también aparezca, que en la escuela tienen derechos.

Las siguientes respuestas están formuladas a partir de una lectura clasista de la sociedad, que considera a los estudiantes como sujetos políticos:

[...] y centralmente estoy pensando en términos también de la posibilidad de un sujeto político en el sentido de un sujeto solidario, autónomo, capaz de poder pensarse en términos colectivos y no individuales [...] nosotros decimos: sujetos políticos, autónomos, reflexivos y participativos [...]

Desde una perspectiva crítica, reconocen que los estudiantes no son sujetos escolares sino sociales y políticos, condicionados por una estructura sociohistórica, política y económica con la cual sus prácticas y experiencias tienen un vínculo dialéctico.

Esta caracterización da lugar al reconocimiento y rechazo de una función de la escuela y del docente que está extendiéndose en el sistema de educación y en las políticas sociales dirigidas a paliar situaciones de pobreza.

Relación de la contención a los adultos con lo que sucede en otros espacios del sistema de educación

La problemática de la pobreza y sus efectos en la escuela han sido objeto de estudios que abordan los cambios en las funciones de la escuela, las formas de desempeño de los docentes ante niños y padres, los prejuicios y estigmas que se construyen en el intercambio entre docentes y alumnos y entre estudiantes.

En un trabajo reciente sobre educación de niños en contextos de pobreza en Argentina, Patricia Redondo (2004: 103) hace una aproximación a lo que llama “tres posiciones” entre los docentes estudiados. Si bien explicita que no pretende construir una tipología y encuentra tres formas de reacción de los docentes en la escuela primaria para niños. Por una parte, están los que ante las carencias consideran que lo más importante para compensarlos es brindarles afecto, buen trato, buenos hábitos y conductas adecuadas. “Apelan al amor, la bondad, la caridad, el ejemplo, la solidaridad”. En segundo lugar están los que frente a las dificultades se distancian de la situación tanto afectiva como profesionalmente. No hay, en éstos, lugar para una práctica que permita cambios en la situación. Un tercer grupo parte del supuesto de que la realidad de sus alumnos y familias es resultado de un contexto socioeconómico injusto y se plantean la necesidad de realizar una “reparación” que debe hacerse por vía de enseñanzas que les permitan defenderse en la vida para salir de la pobreza; enfatizan “el reconocimiento de la dignidad, la igualdad y los derechos” (Redondo, 2004: 103).

Si bien en nuestro país se está investigando y teorizando más o menos recientemente sobre este modo de trabajo escolar con estudiantes pobres, constituye una concepción que tiene muchos años en la práctica. A nuestro entender, esta interpretación de la función de los docentes es cercana a lo que Giroux llama –al referirse a la educación de niños de minorías (pobres, negros)– “pedagogía de las relaciones cordiales” o “pedagogía de la centración en el niño”, ya que tiene ciertos elementos comunes con esa posición. En relación con el primero, Giroux (2003: 185-186) refiere que

el ejemplo clásico de trato con los alumnos, de acuerdo con este enfoque, es el de intentar mantenerlos “contentos”, ya sea siendo complaciente con sus intereses mediante modelos convenientemente elaborados de conocimientos de “bajo nivel”, ya sea estableciendo una buena relación con ellos [...] La significación, en este caso, tiene poco que ver con preocupaciones emancipatorias.

En la pedagogía de la centración en el niño, el “punto de análisis es el niño como sujeto unitario y las prácticas pedagógicas se estructuran en torno de la promoción de la expresión ‘saludable’ y unas relaciones sociales armoniosas” (Giroux, 2003: 187). Probablemente la relación docente-estudiantes y el escaso lugar asignado al conocimiento estén vinculados con estas teorías pedagógicas que enfatizan las relaciones cordiales y armoniosas, y es posible que la práctica docente con adultos actualice esta teoría implícita en la educación de niños pobres cuyo objetivo, en opinión de Giroux, es mantener el orden y control en la escuela.

En síntesis, el uso de la categoría contención, en educación de adultos, no es una situación aislada y su enfoque asistencial tiene larga historia en el tratamiento de la pobreza. Nos parece preocupante, hoy, su extensión en el sistema de educación, en particular, porque en política y, en especial, en políticas sociales tiene un sentido ligado a beneficencia o a control social y punición, más que a la transformación de condiciones de desigualdad social y al cumplimiento de derechos ciudadanos.

Referencias bibliográficas

- Argumedo, M. (2006), “¿Cómo ven su tarea los docentes de las escuelas para jóvenes y adultos?”. Ponencia en V Jornadas de Investigación en Educación. “Educación y perspectivas: contribuciones teóricas y metodológicas en debate”, Universidad Nacional de Córdoba, mimeo.
- Bobbio, N., N. Matteucci y G. Pasquino (2000), *Diccionario de política*. 12ª ed., Tomo 1, Siglo XXI.
- Bolívar, A. (1996), “El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración y la descentralización”, en Pereyra, Mínguez, Gómez, Beas (comp.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*, Barcelona, E. Pomares-Corredor, pp. 237-266.
- Brusilovsky, S. (1989), *Servicio social universitario en educación de adultos. Análisis de una experiencia*, Santiago de Chile, UNESCO, OREALC.
- Brusilovsky, S. (1992), *¿Criticar la educación o formar educadores críticos? Un desafío, una experiencia*, Buenos Aires, Ed. Libros del Quirquincho (Colección Educación hoy y mañana).
- Brusilovsky, S. (2006), *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*, Buenos Aires, Noveduc.
- Brusilovsky, S. y M.E. Cabrera (2005), “Cultura escolar en educación media para adultos. Una tipología de sus orientaciones”, en *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 38, año 12, mayo-agosto, 2005, México, pp. 277-311.
- Castel, R. (1997), *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*, Buenos Aires, Paidós.
- Díaz, M. (s.f.), “Aspectos clínicos del reconocimiento y reconstrucción de la subjetividad en pacientes severamente traumatizados”, en www.ilas.cl/articulos/ilas_4/art_2.DOC (consultado el 20 de octubre de 2009).
- Elisalde, R. (s.f.), “Estrategias y logros socioeducativos en bachilleratos populares autogestionados para jóvenes y adultos en la Argentina (2002-2005)”, Tesis de Maestría, mimeo.
- Fernández, A. M. y colaboradores (2006), *Política y subjetividad*, Buenos Aires, Ediciones Tinta Limón.
- Geremek, B. (1989), *La piedad y la horca. Historia de la miseria y la caridad en Europa*, Madrid, Alianza.
- Giroux, H. A. (2003), *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, Educación, Agenda Educativa.
- Mórtola, G. (2006). “Una aproximación narrativa a la construcción de la identidad laboral docente”, en *Educación, Lenguaje y Sociedad*, núm. 4., vol. IV, diciembre, 2006, Argentina, Miño y Dávila / Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad, Universidad Nacional de La Pampa, pp. 83-104.
- Redondo, P. (2004), *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*, Buenos Aires, Paidós (Biblioteca de Cuestiones de Educación).
- Sennet, R. (2007), *La cultura del nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama (Colección Argumentos).
- Vior, S. y S. M. Mas Rocha (2006), *Un proyecto de educación secundaria en los '90. El caso de las Escuelas Municipales de Educación Media (EMEM) de la Ciudad de Buenos Aires*, Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educación, Maestría en Política y Gestión de la Educación, Luján, noviembre 2006 (Cuaderno de Trabajo; 2).
- Williams, R. (1980), *Marxismo y literatura*, Barcelona, Ediciones Península (Colección Homus Sociologicus; 21).