

**Entre libros y ejemplos**  
**Principios morales en la educación secundaria**

Silvia Alucin\*

Recibido: 18/09/2012

Aceptado: 04/04/2013

**Resumen:**

El propósito de este trabajo es analizar los repertorios morales de los docentes que trabajan en dos escuelas secundarias ubicadas en zonas periféricas de la ciudad de Rosario, donde desarrollamos nuestro trabajo de campo. Siguiendo tal objetivo nos centramos en los valores canonizados en los proyectos pedagógicos de cada institución, los cuales tienen como fuente libros de educación popular y ejemplos de militantes barriales. También abordamos la conflictividad de los distintos repertorios morales que circulan en las escuelas, los cuales son movilizados y combinados por los docentes de maneras particulares para categorizar a sus estudiantes, a sus colegas y a s  mismos.

**Palabras claves:** Antropolog a; Moralidades; Educación

**Between books and examples. Moral principles in high school education**

**Abstract:**

The purpose of this work is to analyze the morals repertoires of teachers that works in two high schools located in the outskirts of the city of Rosario, where we develop our field work. Following this objective we focus in the canonized values in pedagogical projects of each institution, that have like as source popular education books and exemplars of district activist. Also we deal whit the conflict of the different morals repertoires that circulate in the schools, which are mobilized and combined by teachers in particulars ways to categorize their students, their colleague and themselves.

**Key words:** Anthropology; Moralities; Education

---

\*Licenciada en Antropología (UNR), becaria de CONICET, doctoranda en la UNC.  
Correo electrónico: [sylviet3@hotmail.com](mailto:sylviet3@hotmail.com)

***KAIROS*. Revista de Temas Sociales.  
ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>  
Proyecto Culturas Juveniles  
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís  
Año 17. N° 31. Mayo de 2013**

## **Introducción**

El presente trabajo es parte de la investigación realizada para el doctorado en ciencias antropológicas, el cual se centra en el análisis de la construcción de ciudadanía y la transmisión de lo político en la educación secundaria, en escuelas de la ciudad de Rosario. En esta oportunidad nos centraremos en el análisis de los repertorios morales de los docentes, entramado simbólico desde el cual conceptualizan a los sujetos que est n educando y clasifican la propia práctica pedagógica.

Siguiendo este propósito, haremos en primer lugar una introducción a la antropología de las moralidades, desarrollando el enfoque desde el cual problematizaremos los criterios morales que circulan en las dos escuelas donde venimos realizando nuestro trabajo de campo.

## **Antropología de las moralidades**

La antropología se ha dedicado a estudiar distintas expresiones de los fenómenos morales desde sus orígenes, sin embargo este tema no se ha abordado de manera directa. En los últimos años han surgido trabajos que intentan construir un enfoque que brinde herramientas para pensar las construcciones sociales de la moral. Un trabajo pionero en esta búsqueda es el libro titulado "Etnografía de las moralidades" (1997), compilado por Howell, all  distintos autores convergen en el camino de enfrentar el desafío metodológico y conceptual de investigar las moralidades, teniendo en cuenta su complejidad, ya que en una sociedad o en un grupo pueden coexistir repertorios y discursos morales disímiles que se hacen operativos de acuerdo al contexto. Para dar cuenta de esta diversidad los autores prefieren la forma plural antes que la singular y eligen el término moralidades (Howell, 1997).

Un antecedente fundamental en la construcción de un enfoque abocado a lo moral es la figura de Emile Durkheim, un ancestro común de antropólogos y sociólogos. Desde la perspectiva de este teórico la moral es parte de lo social, ya que "la sociedad no es un simple agregado de individuos que, cuando la integran, portan su propia moralidad intrínseca con ello: más bien el hombre es un ser moral porque vive en la sociedad, ya que la moralidad consiste en ser solidario con un grupo, y varía con esa solidaridad" (Durkheim, 1993:104). Entonces, para investigar las expresiones morales debemos observar la realidad, analizar los fenómenos sobre los que la moral se modela y los que, a su vez, regula. Su trabajo ha sido tanto criticado como retomado, siendo una piedra fundante de los estudios sobre moralidades.

Entre las líneas de análisis que se separan de la herencia durkheimiana Zigon (2007) delimita dos tipos de enfoque, el primero estaría compuesto por los estudios que priorizan el razonamiento moral (Howell, 1997), mediante el cual se toman las decisiones morales, el segundo se focaliza en las disposiciones y hábitos morales adquiridos (Bourdieu, 2007). De acuerdo con las críticas establecidas por Zigon (2007), el primer tipo de enfoque brinda a las reflexiones morales un nivel de conciencia que no poseen, mientras que el segundo no

es operativo para analizar dichos procesos reflexivos porque los limita. De cierta forma este autor reintegra ambos enfoques para dar cuenta de los distintos tiempos y dinámicas que tiene la moral. Así, postula que los actores sociales pueden vivir en un clima moral donde los hábitos y las disposiciones adquiridas no generan problemas, pero en situaciones de crisis se presentan desafíos que obligan a reflexionar acerca de las actitudes tomadas y los valores sostenidos. Tales momentos de ruptura social estimulan una reflexividad que no era necesaria antes del momento del quiebre. Este fenómeno hace que las instancias de conflicto sean muy fructíferas para el análisis, ya que todo es revisado y disputado por los actores involucrados.

Para completar la descripción de este enfoque que se halla depositado en los escritos de diferentes autores, debemos agregar, siguiendo el trabajo de Balbi (2007), que los valores morales tienen componentes cognitivos y emotivos, habilitan a las personas a experimentar, aprender y construir la realidad a través de ellos, también permiten clasificar actos y personas; a su vez al estar dotados de una carga emocional que respalda los contenidos y sentidos, sirven para sostener imputaciones y sanciones. Sumado a esto debemos reconocer que los valores morales son contingentes, polisémicos y situacionales, guardan un vínculo dinámico con las prácticas, ya que las mismas pueden redefinir a los valores o éstas pueden adecuarse a los últimos. Debido a dicha cualidad los valores deben ser abordados en relación a los contextos sociales e institucionales en los que est n insertos (Balbi, 2007; Howell, 1997).

Además, la característica dinámica de los valores da cuenta de la compleja relación que se establece entre *estructura* y *agencia* cuando se trata de movilizar criterios morales. De acuerdo con la teoría de la estructuración de Giddens la "estructura no es "externa" a los individuos: en tanto huellas mnémicas, y en tanto ejemplificada en prácticas sociales, es en cierto aspecto más interna que exterior, en un sentido durkhemiano, a las actividades de ellos" (2006:61). La misma se halla materializada en las instituciones, en las disposiciones incorporadas (Bourdieu, 2007), en las prácticas, en las reglas y en los recursos que los actores movilizan. Ahora bien, la *estructura* en tanto conjunto de reglas, esquemas y recursos es a la vez limitante y habilitadora, por la relación intrínseca que existe entre ésta y el obrar de los actores, es decir la *agencia*. En el accionar de los agentes se reproduce la estructura, pero dicha reproducción no es automática, en cada acción se arriesga la estructuración del sistema social, por eso los cambios son posibles. De acuerdo a la posición social que ocupe cada sujeto tendrá acceso a ciertos recursos (simbólicos y materiales), que tal como hemos mencionado restringen pero a la vez habilitan, es justamente en el margen de lo que la *estructura* posibilita donde aparece la *agencia*, la capacidad de controlar y de transformar las relaciones sociales o el estado de las cosas, de esta capacidad dependen las maneras en que se movilizan, combinan y resignifican los recursos. Asimismo, debemos tener presente que la *agencia* está social, cultural e históricamente especificada (Giddens, 2006; Sewell, 1992).

En este sentido, la *agencia* se convierte en una categoría analítica clave para analizar las moralidades, porque nos permite pensar que todo sujeto tiene alternativas éticas y algún margen para elegir entre las

mismas, lo cual posibilita la reflexividad moral, que se encuentra -de una u otra forma- en el centro de los análisis que provienen del campo de la antropología de las moralidades.

### **La moral y la educación**

La conformación de los sistemas educativos estatales puede situarse a finales del siglo XIX para la mayoría de los países de Latinoamérica. En tiempos anteriores la educación no estaba a cargo del Estado sino de las corporaciones, mayoritariamente religiosas. El financiamiento educativo en su fase corporativa dependía de las familias de los alumnos. A causa de esta limitación financiera, la educación escolar dirigida por las corporaciones no estaba preparada para ser universalizada. A finales del siglo XIX, el dispositivo escolar moderno queda en manos del Estado, de una oferta fragmentada se pasa a una oferta educativa centralizada y hegemonizada por el aparato estatal (Narodowski, 2005).

En este contexto la moral religiosa abre paso a la moral laica. Según Durkheim (1997) la escuela se convierte, junto a la familia, en la institución que por excelencia se encarga de transmitir el sistema vigente de valoraciones y normas. En dicho proceso de laicización fue necesario buscar en el núcleo de las concepciones religiosas las realidades morales para expresarlas en un lenguaje racional.

La institución escolar forma parte de lo que en términos de Elias (1987) podríamos denominar como “proceso civilizatorio”, el cual se desarrolló a través de distintas instituciones, generando un alto nivel de autocontrol de las emociones, de los usos del cuerpo, así como también la regulación de las relaciones interpersonales y del uso de la fuerza, que fue monopolizada por el Estado (Noel, 2008). En este sentido, las instituciones marcan fronteras y el comportamiento moral se constituye en el aprendizaje de esas fronteras (Duglas, 1996).

En los últimos años hemos escuchado repetidas veces que el formato escolar moderno ha entrado en crisis, porque ha encontrado dificultades para cumplir con el ideal pansófico de “enseñar todo a todos” y con el objetivo del disciplinamiento civilizatorio. Sin embargo, siguiendo lo desarrollado por Noel (2009), cuestionamos la hipótesis de la destitución escolar (Corea, 2009; Duschatzky, 2009, 2010; Lewkowicz, 2004) según la cual la escuela, junto con las demás instituciones de la modernidad, han perdido la capacidad de producir marcas profundas en las subjetividades de sus destinatarios. Aunque no podemos negar que la escuela tiene sus dificultades, quizás más que en otros tiempos, para obtener aquello que explícitamente se propone, aún conserva la potencialidad de intervenir en las subjetividades, todavía es una institución clave donde se forma al sujeto moral y al ciudadano. La eficacia o ineficacia resultante de esta tarea tiene causas múltiples, muchas veces asociadas a particularidades locales, donde se enfrentan objetivos contradictorios, expectativas disímiles y criterios opuestos, por lo cual no podemos partir de una generalización de la impotencia instituyente de “la escuela”, sino que debemos examinar qué sucede en “las escuelas”.

### **Repertorios morales de los docentes**

Partiendo de este horizonte conceptual expuesto consideramos que es de vital importancia explorar los repertorios morales de los docentes, los cuales son tomados de distintas fuentes y re-significados, ya que desde allí profesores y directivos orientan la educación de los estudiantes y las dinámicas institucionales de los establecimientos donde trabajan.

Siguiendo a Zigon (2007) sostenemos que para capturar la complejidad de la moralidad ésta debe ser analizada teniendo en cuenta tres dimensiones: en primer lugar la *dimensión institucional*, ya que las instituciones son proveedoras de recursos de justificación moral y legitimadoras de valores. En el caso estudiado los ámbitos institucionales que brindan recursos morales serían el discurso pedagógico, las políticas educativas estatales y las tradiciones institucionales de las mismas escuelas. En segundo lugar, se ubica la *dimensión del discurso público*, ésta es la esfera de los criterios éticos que no circulan necesariamente a través de instituciones sino más bien en las industrias culturales y en los repertorios del sentido común<sup>2</sup>; muchos valores movilizados por los docentes entrarían en esta esfera. En tercer lugar se encuentra la *dimensión de las disposiciones*, se trata de los hábitos y representaciones incorporadas, por lo cual en este nivel no existen las mismas posibilidades de elección que en los anteriores. Si bien todas las dimensiones se hallan condicionadas por convenciones y mandatos, las disposiciones culturales al estar profundamente encarnadas son más difíciles de cambiar.

Tal como establecimos anteriormente los momentos de conflicto son los más propicios para estudiar las moralidades, porque en ellos se pasa a una instancia de reflexión, impugnación y justificación donde se analizan los valores morales (Zigon, 2007). Actualmente, el sistema educativo aparece caracterizado por una profunda crisis, que afecta de manera particular a la educación secundaria, ya que atraviesa una etapa de reforma y redefinición<sup>3</sup>. Esta situación hace que profesionales, funcionarios, docentes, directivos, padres y estudiantes reflexionen constantemente sobre las prácticas educativas, aquí radica la ventaja de tomar a la escuela como ámbito de investigación.

---

<sup>2</sup> Retomamos la acepción gramsciana para definir el sentido común como el terreno de las opiniones cotidianas, que est n atravesadas histórica, política e ideológicamente, en éste pueden convivir de manera contradictoria distintas concepciones de mundo, pero predomina la que es hegemónica. Sin embargo esto no imposibilita el movimiento dialéctico entre espontaneidad y concientización que caracteriza al sentido común (Nun, 1986).

<sup>3</sup> La escuela secundaria fue concebida, inicialmente, como parte de la educación de las élites y como el antecedente de la educación superior (Tedesco, 1986). Sin embargo, en las últimas décadas ha sido soporte de diversas transformaciones que la fueron moldeando como una continuación de la enseñanza básica, hasta llegar a la actualidad, donde la misma ha adquirido carácter de obligatoriedad, sancionado en los 90' con la Ley Federal y extendido en el 2006 por la Ley de Educación Nacional N  26.206. La masificación del secundario impone nuevos desafíos a una institución caracterizada por tradiciones pedagógicas y organizacionales vinculadas a su conformación histórica como institución de elite, lo que dificulta la integración de los sectores que hasta el momento permanecían fuera de la educación media (Tiramonti, 2007).

Como mencionamos, las categorías morales son apropiadas y movilizadas para legitimar comportamientos y clasificar personas. A continuación nos dedicaremos a analizar cuáles son los repertorios morales a los que apelan los docentes y de qué maneras los utilizan para pensar la propia práctica educativa, así como para clasificar a estudiantes y a colegas.

### **La educación popular en los libros y en la escuela**

En primer lugar abordaremos una de las escuelas en las que desarrollamos nuestra investigación, ésta se encuentra emplazada en la zona sur de la ciudad. La misma se ha abierto hace tres años con el impulso de la nueva Ley de Educación Nacional y la obligatoriedad del secundario, comparte edificio con una escuela primaria que funciona hace años en el lugar. El contexto que rodea al establecimiento se encuentra atravesado por la pobreza y habitado por una dinámica de violencia que se ha intensificado en los últimos años, la cual aparece replicada en los diarios con noticias de allanamientos, detenciones de narcotraficantes, homicidios, enfrentamientos entre barras. En esta zona funcionan las cocinas de cocaína más grandes de la ciudad, de manera luctuosa, el desarrollo de este negocio ilegal ha implicado a muchos jóvenes del lugar.

Para hacer frente a este contexto adverso, en la búsqueda de mejorar sus prácticas educativas con sectores populares, muchos docentes de la escuela recurren a las herramientas pedagógicas que han adquirido en su formación académica, en lecturas que han realizado y al “saber docente” que tiene origen en el quehacer cotidiano de los maestros, que es producto del encuentro entre las biografías particulares de los profesores con el contexto histórico, político y social que les toca enfrentar, siendo, asimismo, heredero del diálogo con los educandos y con otros colegas (Rockwel, 1986).

Dentro de los repertorios morales a los que tienen acceso los docentes hay ciertos valores que han sido “canonizados”, estos pueden delimitarse siguiendo el itinerario de las legitimaciones y sanciones de ciertas prácticas o de determinados sujetos (Balbi, 2007). En el presente caso, los principios morales a los que se apela de manera central se inscriben dentro de la educación popular, giran principalmente en torno a los escritos de Paulo Freire y María Teresa Midelcoff. Así lo cuentan algunos profesores:

*“Yo tengo digamos toda una eh... formación que viene desde lecturas que son de izquierda, de la facultad de humanidades desde el marxismo y después del cuestionamiento al marxismo, todo lo que tiene que ver con la teoría social, te dije Paulo Freire, María Tesesa Midelcoff, que tiene un libro que se llama “¿Maestro pueblo o maestro gendarme?” (Carlos, profesor de historia, 03/11/2010).*

*“A mí una de las cosas que me marcó fue el libro Maestro pueblo, maestro gendarme” (Marina, profesora de Geografía, 13/10/2011).*

*“Tengo ganas de armar en la escuela una especie del laboratorio escolar, al estilo de Paulo Freire, pensando en la educación popular, para generar una instancia en la que podamos reflexionar, investigar” (María, directora, 3/08/2011).*

*“Ese libro (  Maestro pueblo o maestro gendarme?) es muy interesante porque tocaba el tema de las clases sociales, por primera vez en aquella época, que ahora, hablamos mucho de género pero no de clases sociales. Se editó en los ‘70 acá en la Vigil, en el barrio” (María, directora, 24/11/2011).*

Paulo Freire es el principal referente de la educación popular en Latinoamérica. Este pedagogo ha postulado la necesidad de asumir la politicidad de la práctica docente, la cual implica definir contra qué y en favor de quién se educa. Así elaboró una pedagogía para el oprimido (1970), con el fin de bridle herramientas para que pueda concientizarse de su situación, como primer paso para poder liberarse; en este sentido la educación es vinculada a la emancipación. Desde su perspectiva la enseñanza no se basa en la *extensión* de información desde “aquel que sabe” a otro que “no sabe”, sino en un acto de *comunicación* que conlleva la marca del *diálogo* (Freire, 1973), donde pueda ser valorada la cultura y los saberes que traen los estudiantes, separándose de esta manera de la educación “bancaria”. Este compromiso político es asumido por varios docentes:

*“El mejor ámbito de militancia que a mí me dieron es acá, la escuela” (Gastón, profesor de Formación  tica y ciudadana, 19/07/2010).*

*“Acá el compromiso es real, es político, acá se ve y te lo dicen los chicos, acá el compromiso lo tenés que hacer día a día y tenés que estar comprometido con estos sectores.” (Carlos, profesor de Historia, 03/11/2010).*

Tal compromiso se empalma con la búsqueda de formar un sujeto crítico, que pueda posicionarse de otra manera en la sociedad:

*“Yo quiero formar un sujeto crítico, y que sea capaz de criticarme a mí incluso” (Graciela, profesora de Historia, 25/08/2010).*

*“Yo no vengo acá a sermonearlos, vengo para hacer que tengan libertad, que tengan dignidad, que sean iguales.” (María, directora, 05/06/2010).*

Adscribiendo a estos planteos, los docentes legitiman su práctica, su compromiso y sus objetivos<sup>4</sup>. Pero también piensan y clasifican a los estudiantes, y en este proceso vuelven a pensarse a sí mismos y a sus colegas:

---

<sup>4</sup> A continuación citamos los objetivos del Proyecto Educativo Institucional: “-Promover en la nueva escuela secundaria la construcción una cultura del cuidado, en un sentido integral -con uno mismo, con el otro, con el ambiente-naturaleza, con los



*“Te encontrás a muchos docentes que dicen ¿para qué? Si te esforzás y ellos no van a llegar a nada, ellos no aprenden, muchos docentes, o que hacen lo mínimo, yo no quiero lo mínimo posible.” (Patricia, profesora de Matemática, 25/08/2010).*

*“Yo soy medio utópico, pero también considero que hay que ir paso a paso, yo hablo con gente que está más a la izquierda que yo, y vos les hablas de acercarte a estos sectores y ellos te dicen, llama la atención lo que te voy a decir: ¿y cómo les vas a enseñar otros valores si esta gente viene sufriendo año tras año? Me hacen un discurso que en realidad se parece mucho a la derecha, porque me dicen que vamos a hacer si estos pibes siempre fueron así y no van a cambiar, por lo tanto acomodémonos a la situación y vivamos lo mejor posibles. Eso me parece muy hipócrita, porque vos tenés que intentar cambiar aunque sea poquito” (Carlos, profesor de Historia, 17 03/11/2010).*

Así, los docentes que no subestiman a los estudiantes apuestan a transmitirles conocimientos que les sirvan para transformar su realidad, ubicándose en el lugar del “buen docente”, desde donde critican a los demás por su desidia o por la forma en que piensan sobre los estudiantes.

En sintonía con esta mirada se inscribe el mencionado libro de Midelcoff (1974), donde la autora plantea, en líneas generales, que siempre se educa a partir de valores, desde los cuales se piensa al mundo y a los hombres, de acuerdo con esto marca dos posturas posibles: el “maestro pueblo”, que trabaja para transformar la sociedad y el “maestro gendarme”, que trabaja para conservarla tal como está. Este último tipo de docente tiene como objetivo la disciplina, se caracteriza por una actitud autoritaria, prioriza lo intelectual sobre lo actitudinal, ocupa el lugar del saber sin reconocer los saberes que portan los alumnos, universaliza la cultura

---

espacios escolares y públicos- donde se tengan en cuenta los aspectos intelectuales y emocionales, buscando superar la visión racionalista y positivista de la educación, tendiendo a una educación dialógica, participativa, solidaria y emancipatoria.

-Promover la participación de los jóvenes, como herramienta básica para formar ciudadanos sensibles, comprometidos con el Bien Común, responsables consigo mismo, con su propia educación y con la transformación de su entorno, adquiriendo conocimientos significativos y hábitos de mejora y compromiso en forma permanente.

-En la construcción de la identidad institucional los diferentes actores, pero particularmente los jóvenes serán convocados al protagonismo y a asumir responsabilidades gradualmente. Aprendiendo a valorar los logros y trabajando día a día para superar las problemáticas que los afectan -comenzando por las que presenta la escolaridad-, con la guía y orientación de los equipos docentes y tutores-académicos y facilitadores.

-Construir el concepto de legalidad comenzando por el armado y puesta en práctica de los acuerdos de convivencia, como así también de las normas legales y constitucionales que ordenan la vida en un Estado democrático -de Derecho- y republicano. Proceso que permitirá junto a los objetivos anteriores ir superando la cultura de la anomia, de la impunidad, de las formas de violencia de diferentes signos que caracterizan el contexto barrial. Objetivo ambicioso, utópico, que esperamos enfrentar como un desafío institucional trabajando en red con otros actores sociales y gubernamentales.

-Jerarquizar prácticas de enseñanza innovadoras que permitan ir construyendo una cultura profesional colaborativa, de trabajo en equipos, reflexiva, creativa y sensible. Comprensiva de las nuevas realidades que se presentan en las aulas, con los estudiantes, con las familias y el contexto barrial, apoyados en espacios de capacitación permanente para poder desarrollar prácticas de enseñanza con criterios inclusivos, atentos a la equidad y mejora de las trayectorias educativas de los estudiantes. Recreando y resignificando el servicio educativo que se brinda por estar dirigido a estudiantes de alta vulnerabilidad socio-cultural, con los cuales urge trabajar para que quedan acceder a los bienes culturales y tecnológicos. En este sentido en el trabajo escolar se buscará seguir avanzando en la incorporación gradual y permanente de la Música y de habilidades en el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, por considerarlas herramientas valiosas de inclusión social.”

burguesa, presenta los contenidos en forma alienante, es decir, de manera descontextualizada y sin conexión con el presente, no percibe las raíces sociales del fracaso escolar, al mismo tiempo entabla una relación distante con los padres a los cuales rinde cuentas o reclama. En resumen, piensa la tarea de educar como una práctica técnica y neutral. Por otra parte, el “maestro pueblo” tiene como objetivo formar a sus alumnos en el pensamiento crítico, apuntando a estimular que los educandos se organicen para intervenir y transformar la realidad, valora la cultura popular, revisa los contenidos ideológicos y los cuestiona, se preocupa por la funcionalidad de los contenidos enseñados en la vida de los estudiantes, tiene en cuenta el contexto donde fueron socializados los alumnos y lo vincula con el rendimiento escolar, sumado a esto, entabla un vínculo con los padres basado en el diálogo; en este sentido, toma la educación como un compromiso político. El libro está cargado de criterios morales que son utilizados para conceptualizar al “maestro pueblo” y al “maestro gendarme”, la autora desliza en esta categorización una valoración positiva hacia el primer tipo de docente y una crítica hacia el último tipo.

Muchos profesores con quienes hemos trabajado se describen a sí mismos como “maestro pueblo”, criticando las actitudes de “gendarme” que observan en otros docentes. En cierta forma, el momento de la entrevista es una instancia de interpelación, donde se genera una justificación de la labor docente, los repertorios movilizados en estas circunstancias se asocian a valores canonizados dentro del campo educativo, cuyos representantes emblemáticos –en esta escuela- son Freire y Mildecof.

Entonces, como anticipábamos, los docentes se clasifican a sí mismos y a los demás, en virtud de los supuestos, expectativas y posicionamientos morales que tienen, los cuales pueden ser muy variados<sup>5</sup>. En la cotidianidad de las instituciones analizadas pudimos observar prácticas acordes a los valores de la educación popular canonizados en el proyecto pedagógico institucional, pero también encontramos otros criterios morales circulando en la escuela. A continuación ofrecemos algunos ejemplos:

*“Ellos no son como nosotros, ellos si tienen ganas tienen relaciones sexuales, así en el pasillo, al aire libre, que los puede ver cualquiera, como que son más impulsivos. Se inician en la sexualidad muy temprano, acá tenemos muchos casos de adolescentes embarazadas” (Marta, profesora de matemáticas, 17/04/2010).*

---

<sup>5</sup> La reflexión en torno a la clasificación que los docentes hacen de sus colegas y de sí mismos de acuerdo a los posicionamientos morales delineados respecto de la escuela y sus objetivos es deudora del trabajo elaborado por Noel (2009) en torno a la conflictividad en contextos escolares, donde el autor, rastreando esta pista, describe dos “tipos ideales” de profesores, los “normativos”, cuya prioridad es sujetarse a la norma, sustentándose en “una moral fundada sobre la responsabilidad individual, deudora de la universalidad del ciudadano racional y responsable por sí mismo que la escuela moderna tuvo a la vez como modelo y como objetivo” (2009:82), y los docentes “pragmáticos”, para quienes las normas deben flexibilizarse y adaptarse a las prácticas. “All  donde el concepto clave de los normativos era el de responsabilidad [...] aquí el concepto clave es el de “cultura” y, específicamente, el de “cultura popular” o “cultura de la pobreza” (2009:84). Por supuesto, la descripción de estos “tipos ideales” se vincula con distintas problemáticas que atraviesan al escenario educativo pero que aquí, por cuestiones de espacio y forma, no podemos exponer.

*"-Mabel: también algunos son insalvables, por ejemplo Pérez, tiene una mirada de asesino serial*

*-Mario: sí, es verdad, en la mirada lo ves, es un hijo de puta*

*-Directora: no, no, no hablemos así, no podemos condenar a estos chicos.*

*-Mabel: ese no cambia, no cambia más*

*-Directora: no hablemos así, no sabemos*

*-Mabel: no, no cambia, es peligroso, ese chico es peligroso" (Charla en sala de profesores, 16/04/2010).*

*"Por supuesto muchos siguen pensando que todo esto (refiriéndose a las políticas sociales) es para los pobres, hacer la vagancia, no lo entienden [...] El otro día vino furiosa Graciela, que es muy voluntariosa y comprometida, pero... vino diciendo: porque estos pibes están todos enganchados, al final para ellos es todo re fácil. Le digo ¿qué me estás diciendo? porque por más que estés enganchada ¿vos te irías a vivir a una villa? Ella estaba enojadísima, porque ellos tienen aire acondicionado todo el tiempo y yo no lo tengo porque no tengo para pagarlo, no creo... me daban ganas de decirle sos una reaccionaria..." (María, directora, 05/04/2010).*

Desde estos repertorios los docentes también clasifican a los alumnos y en ese mismo proceso se clasifican a sí mismos y a sus colegas. En esta variedad de repertorios morales, la disciplina aparece como un tema clave que genera distintas interpretaciones, en la sala de profesores hemos escuchado sendos comentarios al respecto: *"la directora los reta pero no los amonesta, mucho diálogo pero..." (Marta, profesora de matemática, 07/04/2010).* Ante estas demandas de disciplina la directora plantea: *"Algunos docentes les cuesta acostumbrarse, vienen con la estructura de la disciplina, pero acá la van a pasar mal sino se adaptan" (16/04/2010).* Desde el año 2006 la educación secundaria es obligatoria, en el marco de este proyecto se inscribe la decisión ministerial de anular la posibilidad de expulsar o dejar libre a ningún alumno, dejando así a las amonestaciones y las inasistencias sin el carácter sancionatorio que tuvieron antiguamente. Esta es una de las condiciones necesarias para que la educación secundaria sea más inclusiva. Sin embargo, dentro de esta institución, como en otras, muchos docentes siguen manteniendo dicha práctica, aunque ya no tiene el mismo fin que tuviera. Siguiendo estas pistas, en un contexto de redefinición del funcionamiento y de los fines de la educación secundaria, podríamos pensar a los docentes como "emprendedores morales", porque se encargan de crear reglas y de aplicarlas (Becker, 2009), ya sea que construyan nuevas normativas para pensar cambios inclusivos dentro de la secundaria o sea que promulguen el cumplimiento de viejas reglas para mantener la disciplina (Noel, 2009).

Es interesante remarcar que en los emprendimientos morales los emprendedores movilizan criterios distintos en las discusiones con otros docentes o en su mismo accionar. Durante nuestra estadía en el campo hemos observado que los repertorios morales canonizados no se traducen de manera transparente en las prácticas. Podríamos pensar esto como una distancia entre lo que Malinowski (1986) denominó "cultura ideal" y "cultura real". Este antropólogo también reflexionó sobre las reglas y el cumplimiento de las mismas en su célebre libro "Crimen y costumbre en la sociedad salvaje" (1991), donde establece que las normas pueden ser

violadas rutinariamente, pero esto no significa que desaparezcan. Entonces, a pesar de que algunos docentes no lleven a la práctica lo que afirman en el discurso, se desempeñen de manera contradictoria con los valores plasmados en los objetivos institucionales, con las normativas educativas estatales o adhieran a otros repertorios morales, los principios desprendidos de los proyectos de educación popular continúan siendo canonizados. Tales contradicciones forman parte de los procesos a través de los cuales estos docentes movilizan sus repertorios morales, ya que la práctica no está atada a los criterios de la lógica (Bourdieu, 2007), por lo tanto no podemos pretender encontrar comportamientos o discursos homogéneos y coherentes, porque se pueden movilizar distintos criterios en distintas situaciones o momentos, lo cual no les resta legitimidad.

### **Ejemplares de militancia y de trabajo barrial**

La segunda escuela donde venimos trabajando se encuentra en el distrito noroeste de la ciudad, es una institución pública de gestión no estatal que depende de los salesianos. La secundaria se abrió cinco años atrás en el mismo edificio que una escuela primaria. Aquí entre los docentes aparece una fuerte apelación, como referentes políticos y éticos, a las figuras de dos militantes barriales: el padre "Juan" y "Pepe".

Retomando a Humphrey (1997), pensamos a estos referentes como *ejemplares*. Según el análisis que ha realizado esta autora en Mongolia, los preceptos éticos no se desprenden solamente de las normas y reglas, sino de los ejemplos de ciertos personajes, de historias, cuentos o mitos. Estos pueden ser utilizados de distintas maneras generando diferentes efectos, por ejemplo Humphrey advierte que en Mongolia el gobierno comunista ha sabido utilizar antiguos ejemplares tradicionales para sus fines políticos.

Los repertorios de los docentes de esta escuela son de diversos tipos, sus fuentes est n en su formación pedagógica, sus recorridos biográficos particulares y en los lineamientos de las políticas educativas estatales, sin embargo, lo que aparece invocado de manera constante son estos ejemplos.

La tarea de los salesianos está inspirada en la obra de Don Bosco, un sacerdote y educador italiano que fundó la congregación salesiana y desarrolló un moderno sistema pedagógico conocido como "sistema preventivo"<sup>6</sup>, pensado para la formación de los niños y los jóvenes más necesitados; también promovió la construcción de obras educativas tanto en Europa como en América Latina, sus discípulos llegaron a Argentina en el siglo XIX. Aunque este personaje parecería ser la inspiración que guía el proyecto escolar, porque su

---

<sup>6</sup> El mismo surge de la práctica, del trabajo realizado por Don Bosco con jóvenes marginales en la ciudad de Tur n, y es sistematizado por él mismo en "El sistema preventivo en la educación de la juventud", escrito en 1877. En esta pedagogía se ofrece una educación integral: moral, intelectual y civil, que se sustenta en la prevención y no en la represión, razón por la cual debe trabajarse para que los estudiantes conozcan e incorporen las normas, además no se admiten los castigos violentos –físicos o psicológicos– que eran muy comunes en esa época, el vínculo entre el educador y sus alumnos se construye desde el respeto, no desde el temor, y se basa en el acompañamiento contante, en este sentido la asistencia salesiana no es vigilancia sino una presencia formativa (Cian, 1982).

nombre, su imagen y sus lemas, están presentes en la escuela, no es el ejemplo que siguen los docentes, así lo explica uno de ellos:

*“A mí me parece que atraviesa, más que el ejemplo de Don Bosco, los 40 años de (Juan) trabajando en el barrio, después de Don Bosco puede haber un montón de anécdotas, muchos se llenan la boca hablando de Don Bosco y nada que ver” (Micaela, profesora de Sociología, 18/11/2011).*

El padre Juan se instaló en el barrio en el año 1968, construyó junto a la comunidad una escuela primaria, donde funciona también una escuela orquesta, un comedor comunitario donde se sostiene un proyecto alimentario y de educación no formal, una escuela de capacitación laboral, a lo que se ha sumado la escuela secundaria donde venimos desarrollando nuestro trabajo de campo. En virtud de todo este trabajo realizado, y a manera de homenaje, surgió la idea de nombrar al establecimiento como este cura:

*“A la escuela le queríamos poner padre (Juan)... pero no se puede, porque según el reglamento sólo se pueden usar nombres de personas que han fallecido” (Raúl, director, 18/05/2010)*

Entonces, el ejemplo a seguir son los 40 años de trabajo barrial del padre Juan, quien encarna una particular versión de los salesianos. Se trata de un sacerdote que ha tomado un camino muy diferente al de la jerarquía eclesiástica, apoyando el casamiento igualitario, declarando que la despenalización del aborto puede ser una solución para las madres jóvenes sin educación sexual. *“Por eso el padre (Juan) es bastante marginal dentro de la congregación salesiana, no es lo más representativo” (Milena, militante barrial, 02/12/2011)*<sup>7</sup>

De esta manera, en instancias de reflexión, donde se debate cómo educar y para qué, aparece la apelación a esta figura, las siguientes palabras lo ejemplifican:

*“Ayer tuvimos reunión plenaria, entonces en los compañeros nuevos la pregunta era ¿nuestro trabajo es de contención, es pedagógico, es una mixtura de los dos? Entonces, nosotros decíamos, es la pregunta que nos hacemos todos todo el tiempo, hay veces que se puede seguir, trabajar y avanzar con temáticas y otras veces es contención y viste este... registro del lugar, del espacio, del límite. Siempre estando atento a lo que es el contexto de esta escuela, que es la raíz, la mirada que tenía (Juan), es decir, hacer una escuela para aquellos que no tienen escuela o que en otras instituciones por los parámetros que tienen no encuadran o rápidamente quedan fuera” (Simón, profesor de Filosofía, 08/07/2010).*

Al trabajo que se venía desarrollando este cura se sumó Pepe, en 1988, cuando abandonó el seminario para vivir en el barrio, donde creó y coordinó varios grupos juveniles. Daba clases en la escuela primaria, donde

---

<sup>7</sup> La congregación salesiana abraza proyectos como el de esta humilde escuela y otros como el de una escuela técnica dedicada a jóvenes de clase media, la única escuela confesional de la ciudad que todavía no es mixta y donde hace poco tomo estado público un conflicto suscitado con el formulario de inscripción, donde se pedía que los alumnos declarasen no ser homosexuales para poder asistir al colegio.

hacemos nuestra investigación, y trabajaba en un comedor ubicado en otro barrio, dónde fue asesinado aquel fatídico 19 de diciembre de 2001, cuando la represión se esparció por distintas ciudades de nuestro país<sup>8</sup>. Muchos docentes fueron testigos y compañeros del trabajo de Pepe en el barrio. Así lo cuenta un profesor de la escuela:

*“Y lo del (Pepe) fue todo un laburo de hormiga, como se dice, porque no se veía, nosotros fuimos testigos de ese laburo, sabemos lo que generó, entonces cuando lo matan a Pocho vos tenés entre 8 y 10 grupos juveniles, que se juntaban, que con (Pepe) viajábamos, íbamos a congresos, viajaba gente a Bs. As. A capacitarse en cosas como comunicación... al matarlo al (Pepe) hay una cosa como... de extirpar el corazón de un barrio que se movía desde lo que él generaba comunicando montones de actores, montones de actores, desde la más diversidad cultural e ideológica, gente que con la que uno por pensar distinto no se sentaría en la misma mesa, y con (Pepe) estas cosas se logran” (Simón, profesor de filosofía, 08/07/2010).*

La tarea de los docentes está atravesada por esta historia, compartida para unos, heredada para otros. De alguna manera, se intenta continuar con el trabajo que comenzó este militante barrial, uno de los proyectos que tiene este fin es el de la cooperativa escolar, donde los jóvenes se organizaron para conseguir recursos de manera autogestiva, para así poder dar la merienda a los chicos de la escuela. El día en que algunos profesores convocaron a los estudiantes invocaron el ejemplo de Pocho, estas son las palabras que el director dedicó a los jóvenes:

*“Ustedes son el futuro social, los futuros dirigentes del barrio [...] que necesitamos, tienen la capacidad cultural, se formaron, pueden. Necesitamos personas solidarias, no buscamos tanto buenos médicos y buenos abogados sino personas solidarias, que piensen en el otro [...] Ustedes saben los problemas de espacio que tenemos en la escuela, pero pueden reunirse (para armar la cooperativa) en el espacio donde funciona la preceptoría y la secretaría, ese es un lugar con valor histórico, porque es el lugar donde se reunía (Pepe) con los chicos del barrio, sería rendirle un homenaje a (Pepe), el mejor que podríamos rendirle” (Raúl, director, 24/05/2010).*

A la luz de estos ejemplos se piensa la práctica docente, así lo explican nuestros informantes:

*“Lo que sí está claro en la escuela... yo te diría que en ninguna plenaria vas a escuchar: vamos a expulsar a tal. Está claro que la tarea es intervenir para que se queden (Ana Laura, profesora de psicología y tutora, 23/06/2010).*

*“Se trata de que el chico sepa que puede ser lo que él quiere ser, si él quiere ser ingeniero cívico, lo puede ser tranquilamente, que sepa que tiene todas las posibilidades... o mejor*

---

<sup>8</sup> Nos referimos a los eventos del 19 y 20 de diciembre de 2001, días en los cuales estalló la crisis social, económica y financiera que venía azotando al país. En algunas ciudades, como la de Rosario se llevaron a cabo saqueos y manifestaciones que fueron duramente reprimidos, dejando un saldo de 7 muertos.

*dicho que tiene todas las capacidades, a veces las posibilidades se limitan”(Micaela, profesora de Sociología, 18/11/2011).*

De esta manera, siguiendo el camino marcado por los ejemplares, los docentes piensan su propia práctica, así como a los estudiantes y al vínculo que pueden entablar con ellos. Se podría decir que estos ejemplos al ser cercanos, cotidianos y propios generan un efecto de mandato mucho más fuerte que otro tipo de repertorios morales. En esta institución encontramos un proyecto escolar colectivo, al que unos docentes se han sumado antes o después que otros, el cual se articula con los objetivos de otras instituciones que son producto de años de trabajo en el barrio.

Sin embargo, como los valores morales son contingentes, polisémicos y situacionales, debido al vínculo dinámico que guardan con las prácticas (Balbi, 2007; Howell, 1997), la relación con estos ejemplares es variada, recorriendo otros espacios del barrio y hablando con referentes políticos locales aparecen interpretaciones con un tono más crítico. Pero, tal como desarrolló Mary Douglas (1996), cada institución traza sus recuerdos y sus olvidos, construyendo así su historia. De esta forma, al invocar a estos sujetos desde un relato heroico su mandato moral aparece con más fuerza, logrando una cierta hegemonía en el proyecto pedagógico de la institución, donde es difícil escuchar pensamientos que no sigan esta línea.

### **Reflexiones finales**

El sistema educativo y sus escuelas han sido y son un ámbito privilegiado para la transmisión de valores. En estos espacios, como hemos desarrollado, los docentes movilizan distintos tipos de repertorios morales, tomados tanto de las políticas educativas y sus normativas, de los lineamientos institucionales, del sentido común, de sus formaciones académicas y trayectorias personales, los cuales combinan de manera particular para categorizar a sus estudiantes, a sus colegas y a sí mismos (Balbi, 2007; Howell, 1997; Noel, 2009).

La utilización de tales repertorios adquiere características particulares según las coordenadas temporales y espaciales donde se sitúa la capacidad de agencia de quienes los movilizan (Giddens, 2006; Sewell, 1992). Así, en la escuela de zona sur los repertorios “canonizados” para definir lo que es ser un “buen docente” son retomados principalmente de la educación popular. En virtud de esto, las formas de relacionarse con los estudiantes, qué se les enseña, cómo, por qué y para qué, definen la práctica educativa. Con estos valores tomados de libros de pedagogía coexisten otros criterios, las moralidades son complejas, en un mismo sistema pueden ser operativas categorías éticas disímiles que coexisten sin anularse entre sí, esto se debe a las particularidades de la lógica de la práctica, la cual se caracteriza por la temporalidad, la irreversibilidad, la urgencia y la inmediatez (Bourdieu, 2007). Mientras tanto en la otra escuela los valores asociados a los ejemplos de los dos militantes sociales (Humphrey, 1997) son los que orientan la práctica educativa y sirven a los docentes para clasificar a los estudiantes y a sí mismos, en un proyecto donde se busca construir una

escuela inclusiva, que brinde herramientas a los alumnos para comprender y transformar la realidad que los rodea.

Entonces, podemos decir que en el quehacer cotidiano en las escuelas donde desarrollamos nuestro trabajo de campo se entrecruzan valores y principios cuyos orígenes son de diferentes escalas, algunos provienen de el pensamiento pedagógico moderno, de experiencias educativas latinoamericanas, otros de desarrollos teóricos y legales productos de nuestra propia historia o incluso de ejemplos de origen local. Todos estos repertorios adquieren sus particularidades en los marcos locales donde son movilizados, ninguno es unívoco. Pero, lo cierto es que se han hegemonizado ciertos valores morales desprendidos de libros o de ejemplares y se han cristalizado en los proyectos institucionales de cada escuela.

Ahora bien, nos queda pendiente analizar la tensión de las representaciones y criterios morales de los docentes con las de los alumnos, de qué maneras se interpelan mutuamente. Porque en virtud de ciertos principios tomados de la educación popular o de los ejemplares como los mencionados se debe dar lugar a la palabra, a los saberes, a los imaginarios y a los deseos de los estudiantes para definir la práctica educativa. Asimismo, nos arriesgamos a pensar que las trayectorias escolares dejan marcas en las subjetividades de los jóvenes, aunque esta relación reciproca, en la cotidianidad, está escenificada por los continuos conflictos que se despliegan en el juego de encuentros y desencuentros de valores, criterios y expectativas que portan estos distintos sujetos en virtud de sus posiciones generacionales, sociales, culturales, políticas y económicas.

### **Bibliografía**

- BALBI, Fernando (2008) *De Leales, desleales y Traidores. Valor moral y concepción de política en el Peronismo*. Ed. Antropofagia, Buenos aires.
- BECKER, Howard (2009) *Outsiders. Hacia una sociología de la desviación*. Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires.
- CIAN Luciano (2001) *El Sistema Educativo de Don Bosco*, Ed. CCS, Madrid.
- DOUGLAS, Mary (1996) *Cómo piensan las instituciones*. Ed. Alianza, Madrid.
- DURKHEIM, Emile (1993) *Escritos selectos. Introducción y selección de Anthony Giddens*. Ed. Nueva visión, Buenos Aires:
- \_\_\_\_\_ (1997) *La educación Moral*. Ed. Losada, Buenos Aires.
- DUSCHATZKY, Silvia y COREA, Cristina (2009) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Ed. Paidós, Buenos Aires.
- ELIAS, Norbert (1987) *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Ed. Fondo de Cultura Económica, Madrid.
- FREIRE, Paulo (1973) *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires.



- FREIRE, Paulo (1970) *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires.
- GIDDENS, Anthony (1995) *La constitución de la sociedad. Bases para la Teoría de la estructuración*. Ed. Amorroutu, Buenos Aires
- HOWELL, Signe (1997) *Introducción in The ethnography of Moralities*. Routledge, London.
- HUMPHREY, Caroline (1997) "Exemplars and rules: aspects of the discourse of moralities in Mongolia" in *The ethnography of Moralities*. Routledge, London.
- LEWKOWICZ, Ignacio (2004) *Pensar sin estado*. Paidós, Buenos Aires.
- MALINOWSKI, Bronislaw (1986) *Los argonautas del pacífico occidental*. Ed. Planeta-Agostini, Barcelona.
- \_\_\_\_\_ (1991) *Crimen y costumbre en la sociedad salvaje*. Ed. Ariel, Barcelona.
- NIDELCOFF, María Teresa (1974) *  Maestro Pueblo o Maestro Gendarme?* Biblioteca Popular C.C Vigil, Rosario.
- NOEL, Gabriel (2008) *Versiones de la violencia. Las representaciones nativas de la violencia y su reconstrucción analítica en las escuelas de barrios populares urbanos*. En Propuesta educativa, Numero 30, pp. 101-108, FLACSO.
- \_\_\_\_\_ (2009) *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar*. UNSAM EDITA, Buenos Aires.
- ROCKWELL, Elsie (1986) *La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela*. En Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación. pp. 15-29. Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica e Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Serie Memorias de Encuentros Científicos Colombianos, Bogotá.
- SEWELL, William (1992) *A Theory of Stucture: Duality; agency and Transformation* in The american Journal of Sogiology, vol 98(1), pp.1-29
- TEDESCO, Juan Carlos (1986) *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Ed. Solar, Buenos Aires.
- Tiramonti, Guillermina (2007) *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina*. FLACSO, Bs.As. En <http://www.flacso.org.ar/>. Acceso en 21/09/2011.