



Procesos de alfabetización política y académica: lecturas de la realidad desde la mirada de estudiantes de nivel secundario

Processes of Political Alphabetization and Academic Alphabetization: lectures of reality according to high school students' perspective

Clotilde De Pauw (clodepauw@gmail.com)

Valeria Pasqualini (vpasqualini@unsl.edu.ar)

Valeria Di Pasquale, Luciana Santía, Pedro Cocco

Facultad de Ciencias Humanas – Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

Resumen

La presente investigación se sitúa en un contexto sociopolítico particular, como lo es la Provincia de San Luis, gobernada hace casi treinta años por un régimen Neopatrimonialista que ha construido su poder político, económico y cultural a través de la concentración de los medios de comunicación, la precarización, el asistencialismo, el deterioro progresivo de los espacios públicos; entre ellos la educación. En el Sistema Educativo Provincial conviven distintas modalidades y estructuras organizativas que configuran diversas instituciones escolares y que constituyen, al mismo tiempo, circuitos claramente diferenciados según la pertenencia social de quienes asisten a ellas.

Son estas instituciones las que siguen cumpliendo un papel fundamental en la tarea de alfabetizar. Es en este sentido que nos interesa estudiar la alfabetización académica y política, así como los procesos de humanización que habilitan o inhabilitan a los sujetos para construir posicionamientos activos, para asumir el ejercicio de una ciudadanía sustantiva promotora de cambios democráticos y emancipatorios o, por el contrario, para reproducir la estructura social existente.

Situados en la Línea “B” de dicho PROICO “Alfabetización Académica, Alfabetización Política y posicionamientos Subjetivos en la Escuela Secundaria” nos proponemos “caracterizar dichos procesos, identificar las relaciones que los estudiantes encuentran entre sus experiencias de Alfabetización Académica y Política y los posicionamientos subjetivos que se habilitan”. El estudio está focalizado en estudiantes del último año del Nivel Secundario, que asisten a escuelas públicas ubicadas en barrios pertenecientes a diversos sectores socio-económicos (zonas céntricas y urbano-marginadas).

La lógica de investigación escogida es la cualitativa y los instrumentos de recolección de datos son entrevistas semi-estructuradas, grupos de discusión y revisión de las fuentes documentales que regulan la vida cotidiana de las escuelas.

En este trabajo presentaremos algunos aportes que surgen del análisis de las entrevistas realizadas a estudiantes que asisten a una escuela secundaria pública autogestionada, ubicada en una zona urbana marginada de la ciudad de San Luis. El análisis se centrará en los procesos de alfabetización académica y política descriptos por los jóvenes para desentrañar cómo es que en la articulación de ambos procesos se pueden dilucidar los posicionamientos subjetivos que éstos asumen y las categorías desde dónde leen la realidad social en la que habitan. En este sentido, nos moviliza poner a discusión el papel que juega la Escuela Secundaria en la transmisión de conocimientos que interpelen a los sujetos y los habilite para participar activamente de las prácticas políticas, sociales e históricas, esto es para la construcción de una ciudadanía activa y crítica.

PALABRAS CLAVES: Alfabetización académica – Alfabetización política – Escuela Secundaria – Estudiantes - Ciudadanía

Summary

The present investigation is placed in a particular socio-politic context, which is San Luis Province in Argentina. San Luis is governed by a *Neopatrimonialist* regime that has built its political, economic and social power through the media concentration, the precarization, the assistance, and the progressive deterioration of public places, including education. In the "*Sistema Educativo Provincial*" (Provincial Education System) coexist different modalities and organizational structures that configure different educational institutions which conform distinct circuits according to the social class of those who attend.

These institutions continue to play a key role in alphabetization. That is why we are interested in studying the academic and politic alphabetization, and also the humanization processes that enable or disable the subject positions to build assets , to assume the exercise of substantive citizenship promoting democratic and emancipatory changes or, on the contrary, to reproduce the existing social structure.

Placed in Line "B" of the Project "Alfabetización Académica, Alfabetización Política y posicionamientos Subjetivos en la Escuela Secundaria" (Academic Alphabetization, Politic



Alphabetization and Subjective position in High School) we propose to "characterize these processes, identify relationships that students find between their experiences from and Academic and Political Alphabetization and the subjective positions that are enabled". The present research is focus on senior year students that assist to public schools belonging to different socio-economic neighbors (centric and marginalized urban areas).

The investigation logic chosen is the qualitative and the data recollection instruments are semi-structured interviews, focus group discussions and documentary sources review that regulate daily life of schools.

In this paper, we present some insights from the analysis of the interviews to students attending a self-managed public high school, located in an underserved urban area of the city of San Luis. The analysis will focus on academic alphabetization processes and policies described by young people to fathom how is that in the articulation of both processes can elucidate subjective positions that they take and the categories from where they read the social reality they inhabit. In this way, we mobilized to put into discussion the role of High School in the transmission of knowledge that address the subjects and enable them to actively participate and get involved on political, social and historical practices to build an active and critic citizenship.

Keywords: Academic Alphabetization - Politic Alphabetization - High School – Students - citizenship

Procesos de alfabetización política y académica: lecturas de la realidad desde la mirada de estudiantes de nivel secundario

Desde el Proyecto de Investigación "*Alfabetización Académica, Alfabetización Política y Subjetividad*" (1) entendemos que las instituciones educativas cumplen un papel fundamental en la tarea de alfabetizar. Es en este sentido, que nos interesa estudiar la alfabetización académica y política, así como los procesos de humanización que habilitan o inhabilitan a los sujetos para construir posicionamientos activos, para asumir el ejercicio de una ciudadanía sustantiva promotora de cambios democráticos y emancipatorios o, por el contrario, para reproducir la estructura social existente.

Situados en la Línea “B” de dicho PROICO, en el que abordamos los procesos de alfabetización académica y política y los posicionamientos subjetivos de jóvenes estudiantes de escuelas secundarias, nos proponemos *“caracterizar dichos procesos, identificar las relaciones que los estudiantes encuentran entre sus experiencias de Alfabetización Académica y Política y los posicionamientos subjetivos que se habilitan”*. El estudio está focalizado en estudiantes del último año del Nivel Secundario, que asisten a escuelas públicas ubicadas en barrios pertenecientes a diversos sectores socio-económicos (zonas céntricas y urbano-marginadas) de la ciudad de San Luis.

La lógica de investigación escogida es la cualitativa y los instrumentos de recolección de datos son entrevistas semi-estructuradas, grupos de discusión y revisión de las fuentes documentales que regulan la vida cotidiana de las escuelas.

En este trabajo presentaremos algunos aportes que surgen del análisis de las entrevistas realizadas a estudiantes, varones y mujeres de 17 y 18 años de edad, que cursan el último año del Nivel Secundario en una escuela pública autogestionada, ubicada en una zona urbano marginada. Estos sujetos viven en zonas aledañas a la escuela; en general provienen de familias cuyos padres han alcanzado como horizonte escolar el nivel secundario (completo e incompleto) y actualmente son empleados en fábricas, empleados públicos y también trabajadores independientes; varias de las madres de los entrevistados son amas de casa.

Centraremos el análisis en los procesos de alfabetización académica y política descritos por los jóvenes, para desde allí desentrañar cómo es que en la articulación de ambos procesos se pueden dilucidar los posicionamientos subjetivos que éstos asumen y las categorías desde dónde leen la realidad social en la que habitan. En este sentido, nos moviliza poner a discusión el papel que juega la Escuela Secundaria en la transmisión de conocimientos que interpelen a los sujetos, y los habilite para participar activamente de las prácticas políticas, sociales e históricas.

En definitiva, nos interesa develar el lugar de la escuela, en términos de alfabetización académica, en la formación de sujetos alfabetizados políticamente o de sujetos analfabetos políticos.

Contextualizando escenarios: La provincia de San Luis y las Escuelas Autogestionadas

Nuestras investigaciones acerca de los procesos de Alfabetización Académica, Alfabetización Política y construcción de Subjetividades, se inscriben en un contexto sociopolítico particular, como lo es la Provincia de San Luis que, hace treinta años, está gobernada por un régimen Neopatrimonialista (Trocello, G., 2008) que ha construido su poder político, económico y cultural a través de la concentración de los medios de comunicación, el manejo discrecional de los fondos públicos, la precarización, la estructuración de un sofisticado sistema clientelar, el deterioro progresivo de los espacios públicos, entre ellos la educación. Como producto de las políticas educativas implementadas por este modelo, en el sistema educativo no sólo coexisten de manera fragmentaria distintas modalidades y estructuras organizativas, que configuran diversas Instituciones escolares (escuelas públicas autogestionadas, desconcentradas, digitales, escuelas públicas de gestión estatal y de gestión privada), sino también circuitos profundamente diferenciados según la clase social de los sujetos que a ella asisten (De Pauw, C., 2007).

El surgimiento de las escuelas autogestionadas en la provincia de San Luis se debe comprender dentro de un contexto de Reformas Educativas de corte neoliberal suscitadas en las últimas décadas. Tal como señalan, Araya y Yuli (2009) (...) *en la provincia se implementaron varias políticas en el proceso de reforma del Estado Provincial en sintonía con la reforma a nivel nacional de los años 90, políticas tendientes a superar lo que el gobierno consideraba "rigideces propias de un sistema centralizado y sobrerregulado"*.

Estas Escuelas a las que se denominó "*Experimentales Autogestionadas*", se crean en San Luis el 13 de agosto de 1999. Debido a que ese proyecto de escuelas tuvo una fuerte oposición en la comunidad educativa, fueron creadas por Decreto N° 2562/99 del Poder Ejecutivo. Teniendo en cuenta dicho Decreto, citamos sólo algunas de sus principales características (Araya; Yuli, 2009):

- Estas escuelas experimentales son creadas bajo el discurso de "*generar innovaciones en la manera en que el Estado se relaciona con la Comunidad Educativa*" (...) "*que es imperante fomentar alternativas de oferta educativa de calidad en las zonas de la Provincia más marginadas*".
- La gestión de estas escuelas es "*concesionada a asociaciones civiles sin fines de lucro, (...), a través de convocatorias públicas*" a cargo del Ministerio de Gobierno y Educación, cuyo objetivo tendrá como "único fin" administrar el/los establecimientos y será la "*responsable de*

organizar el proyecto pedagógico y la gestión institucional, como de los resultados pedagógicos y de la administración financiera”.

- Cada Asociación Educacional en funcionamiento, tiene garantizado el financiamiento total por parte del Estado y no podrá establecer arancel alguno. Dicho financiamiento se realiza a través de una "*asignación por alumno o Unidad de Subvención Escolar*" (USE). El Estado cumple el papel de órgano de contralor respecto al financiamiento, realizando una "*supervisión continua y sistemática respecto al logro del aprendizaje y competencia de los alumnos*", como de los "*distintos aspectos normativos y legales a cumplir*".

- Las Asociaciones Educativas "*deben proveer educación de calidad a partir del logro de aumentos sostenidos en los aprendizajes y competencias de los alumnos*" y deberán, además, firmar un "compromiso de escuela de calidad" entre la comunidad educativa y el Ministerio de Gobierno y Educación". Es "*causal de revocación de autorización, la continuidad de resultados insatisfactorios en el desempeño de los alumnos, así como el uso indebido de los fondos recibidos*".

Algunas notas acerca de la Escuela en estudio

La escuela en estudio pertenece al modelo de escuelas autogestionadas, se encuentra ubicada en un barrio urbano-marginado de la Ciudad de San Luis y a ella asisten sujetos de los barrios aledaños a la institución. La misma cuenta con Nivel Inicial, Primario y Secundario. Si bien nuestra investigación se inscribe en el Nivel Medio, resulta necesario dar cuenta de algunos supuestos, objetivos y metas más generales que dan forma al Proyecto Institucional y nos ofrecen pistas para desentrañar algunos aspectos de la identidad de esta escuela y que, implícita o explícitamente regulan lo decible, lo posible, lo permitido y lo prohibido en relación a la constitución de los sujetos pedagógicos y políticos.

En su discurso oficial, esta escuela se propone como **objetivos institucionales** "*brindar las mismas oportunidades para que todos los integrantes de la comunidad educativa (padres, alumnos, docentes y no docentes) puedan aprender*" y "*lograr protagonismo creciente de los alumnos en la vida institucional*", "*compromiso creciente escuela-comunidad*". Estos objetivos estarán sostenidos en el marco de una "*cultura institucional que valore positivamente la eficiencia y la eficacia, en un marco de participación y solidaridad, como condición necesaria para lograr una educación de calidad con equidad*" (Proyecto Educativo Institucional). Asimismo se plantea como "*Objetivo Visión*" el "*fracaso cero*" y para lograrlo se propone que los procesos de enseñanza y aprendizaje tengan en cuenta "*la particularidad de cada alumno*

desde su situación inicial y sus posibilidades de logro” en la adquisición de “saberes socialmente relevantes”. Sin embargo, otro supuesto que se explicita desde el Proyecto Institucional plantea que “todo alumno está en condiciones de aprender” y para ello lo importante es “su capacidad, su interés (decisión de aprender) y el impacto del contexto”.

La escuela se plantea tres lineamientos institucionales que *“transversalizan tanto la vida organizacional como pedagógica: uso e interpretación de la información, resolución de problemas entendida como ideación de un plan, su ejecución y verificación, y por último responsabilidad frente a las propias decisiones”.*

A modo de análisis de algunos fragmentos del Proyecto Institucional, podríamos decir que los discursos se solapan en una serie de enunciados que, articulados, al menos emergen como contradictorios. Desde esta perspectiva nos preguntamos: ¿cómo se tienen en cuenta las particularidades de cada sujeto y sus posibilidades de logro si el aprendizaje depende de “su capacidad y de su interés”?... ¿cómo se podría lograr el “Fracaso Cero” si el responsable del aprendizaje es el alumno?... ¿cómo se fomenta la participación y solidaridad en un contexto meritocrático?... ¿Cómo conviven la eficiencia y la eficacia con la participación y la solidaridad?

Frente a los lineamientos que la escuela se propone nos preguntamos: ¿cómo concibe su función alfabetizadora cuando se reducen los procesos de conocimiento al “uso e interpretación de la información”?... ¿ello no está en consonancia con los supuestos ideológicos de las sociedades de la información?...la formación para la resolución de problemas, tal como aquí se plantea ¿no supone un reduccionismo de un proceso de pensamiento más complejo?... si bien resulta interesante pensar que las escuelas tendrían que formar a los sujetos en relación a la responsabilidad respecto a la toma de decisiones y, teniendo en cuenta los supuestos que subyacen a la lógica de esta institución ¿cómo no sospechar que la responsabilidad sea concebida como una cuestión meramente individual, despojada de otros condicionantes que la puedan atravesar?

Algunas notas acerca de la Alfabetización Académica y la Alfabetización Política

Desde nuestro Proyecto de Investigación, importantes han sido los esfuerzos por conceptualizar y reconceptualizar las nociones teóricas que guían nuestras indagaciones. Así es que, fruto de extensas jornadas de estudio y debate, entendimos que la **Alfabetización Académica** *es un proceso psicológico y social amplio y permanente que transcurre en los*

distintos escenarios del sistema educativo. Se caracteriza por la apropiación/construcción de un conjunto de conocimientos lingüísticos, de nociones y estrategias necesarias para comprender y producir textos que se utilizan en contextos de estudio y habilita la construcción de marcos de referencia desde los cuales el sujeto interpreta el mundo y actúa en él (PROICO “Alfabetización Académica, Alfabetización Política y Subjetividad”).

En lo que respecta al concepto de **Alfabetización Política** acudimos a distintos autores, entre los que podemos citar a Paulo Freire, Antonio Gramsci, Henry Giroux, entre otros, para acordar provisoriamente, que ella es un proceso continuo, inacabado y progresivo mediante el cual los individuos y colectivos sociales van construyendo, desde sus prácticas y experiencias, una lectura política respecto de su lugar en la historia, el espacio social que habitan y la naturaleza socialmente construida de su subjetividad; proceso a través del cual, mientras van descubriendo la razón de ser de la realidad en que están (o la razón de ser de porqué somos como estamos siendo) van superando la comprensión ingenua que puedan tener de ella. Este proceso, que transcurre en una multiplicidad de ámbitos comunitarios e institucionales, está condicionado históricamente, en el sentido de que los individuos construyen su lectura del mundo en función de las herramientas conceptuales y los espacios que encuentran socialmente disponibles. La relación entre estos espacios socialmente disponibles (grupo de amigos, asociaciones vecinales, instituciones educativas, colectivos gremiales, espacios de expresión artística, etc.) y las herramientas afectivas/cognitivas brindadas por los agentes de socialización/hegemonización tienen como resultado un determinado desarrollo en el proceso de alfabetización política (PROICO “Alfabetización Académica, Alfabetización Política y Subjetividad”).

Desde esta perspectiva, la escuela se constituye en aquel espacio social por excelencia donde los sujetos, a la vez que acceden a la cultura letrada y al saber más sistemático, van configurando modos de relacionarse consigo mismos, con los otros y con el mundo. En este proceso van construyendo significados y sentidos que se desplegarán en el escenario de las prácticas sociales de las que participan según sean las lógicas epistemológicas, históricas y políticas que se inscribieron en sus maneras de percibir la realidad y actuar en ella. De allí que los procesos de alfabetización académica de los que participan los sujetos en la escuela, no pueden ser entendidos sin develar las condiciones objetivas que ayudan a dar forma a visiones más ingenuas o más problematizadoras de la realidad social, esto es sin desocultar la naturaleza política de la cultura académica.

Notas sobre cómo interpela la escuela a los estudiantes.

Tal como sostiene Charlot (2007: 85) (...) *el individuo humano no tiene originariamente su esencia dentro de él mismo sino afuera, “en posición ex - centrada en el mundo de las relaciones sociales”. La humanidad (...) por oposición a la animalidad (...) no es un dato presente por naturaleza en cada individuo aislado, es el mundo social humano, y cada individuo natural se vuelve humano hominizándose a través de su proceso de vida real en el seno de las relaciones sociales.* La escuela, como institución fundante de la subjetividad es aquel espacio - tiempo en el que los sujetos tendrían que aprender esa posición de ex – centramiento/ des-centramiento que permite construir una mirada en perspectiva acerca de sí mismos, de los otros y del mundo que los rodea.

Si el proceso de humanización sólo es posible a través de la mediación de los procesos educativos, ello implica para la escuela poner a disposición aquellas interpelaciones que filian a los sujetos a una cultura compartida, que anclan en una red social, que permiten el pasaje del conocimiento de la vida cotidiana a uno más sistemático, desde donde apropiarse del mundo y ser parte de él. En este sentido nos interrogamos ¿qué problemáticas de la realidad social pone a disposición la escuela en estudio para que los que la transitan se humanicen en el mismo acto de apropiación del conocimiento?...¿es capaz de interpelar las subjetividades juveniles confrontándolos con sus propias construcciones e interrogaciones?...¿qué es lo decible y lo posible en ese contexto-proyecto escolar?...

El consumo de drogas, de alcohol, el tabaquismo, la alimentación deficiente, la obesidad y los accidentes de tránsito, son los temas relevantes de la realidad social que los entrevistados señalan como aquellos problemas abordados como contenido escolar. Sin embargo, cuando se profundiza desde qué perspectiva se los estudia, los discursos dejan entrever un enfoque ligado a una concepción biologicista y a una intencionalidad moral. En tal sentido, el propósito es brindar un cúmulo de información que por sí mismo sirva como mecanismo para alertar acerca del impacto sobre la salud individual y para prevenirlos. Si tomamos el tema del alcoholismo y la drogadicción algunos entrevistados señalan:

*(...) Lo que más nos interesaba y **que más conocemos es sobre el tema drogadicción y alcoholismo.** Estudiamos en **Biología** sobre estos temas y armamos programas de radio para que salgan al aire. También tenemos una*

página Web. Hemos hecho un logo y hacemos carteleras para difundir lo que sabemos sobre drogadicción y alcoholismo (Florencia)¹.

(...)El año pasado en Psicología con el profe. A. vimos esos temas que nos interesaron mucho; vimos por ejemplo del alcoholismo, no sabíamos los tipos de consumo y demás cosas y de drogadicción igual. Todo el mundo te dice: "no te drogas porque te hace mal" pero no te dicen en qué te influye, en qué te daña tu organismo (Lautaro).

(...)En EOI que es como tutoría ahí también vemos drogadicción, alcoholismo y entonces nos preguntamos ¿qué pasa si recibimos tanta información, sabemos cuáles son las consecuencias, qué pasa, por qué no tomamos las precauciones que hay que tomar? (Joaquín).

(...) La Profe. S. de lengua nos trae información sobre el tema de drogadicción y alcoholismo que estábamos viendo y nosotros también traemos y luego hacemos un informe junto con la Profe. (Andrea).

Como se observa, en diferentes espacios pedagógicos (Psicología, Biología, EOI, Lengua) el tema de la drogadicción y el alcoholismo se repite, se sobresaatura de información a los alumnos sin que ello necesariamente, devenga en saber. Entendemos aquí a la información como un cúmulo de datos provenientes del mundo externo, como entidades asimilables que se adscriben a los sujetos sin que esto suponga un reconocimiento de la necesidad de saber del otro. En este sentido, la acumulación de información niega por un lado, el lugar fundante de los sujetos en el proceso del conocer y por otro, la realidad misma en tanto se aíslan los fenómenos y se los desarticula de su relación con la totalidad concreta.

Siguiendo a Charlot (2007), se podría sostener que un sujeto construye una relación con el saber cuando confronta sus propias representaciones con las de otros sujetos, cuando logra comprender, comunicar y compartir el mundo con otros, cuando en esa actividad cognoscitiva se da lugar a la búsqueda de la razón de ser de las cosas, de las contradicciones, de lo que permanece oculto, de la superación de las apariencias, cuando lo que allí se juega es al mismo tiempo "el ser en el mundo" de quien aprende. Desde la perspectiva en que se enseñan estos contenidos, se oculta que la realidad es una construcción cuyas determinaciones económicas, sociales, culturales y políticas configuran las condiciones de posibilidad para la emergencia de determinados acontecimientos en cada momento histórico. Dichos acontecimientos van dando forma a modos singulares de vivir y de devenir sujetos.

Al indagar la relación que los entrevistados han construido con estas problemáticas, encontramos que ellas los con-mueven porque se localizan en su entorno más inmediato, pero

¹ Los nombres de los sujetos que generosamente nos ofrecieron su decir, son ficticios.

para las que no pueden encontrar otras explicaciones que no sean aquellas características propias del pensamiento de la vida cotidiana (Heller, A., 2002). El espontaneísmo, el pragmatismo, la ultrageneralización, el economicismo dan cuenta de las dificultades para poder imaginar la multideterminación de los fenómenos.

E-¿Por qué les preocupa el tema del alcoholismo y la drogadicción?...

*F- Vemos que muchos jóvenes, compañeros y amigos, **les ha afectado estos problemas** (...) nos invitan a un montón de fiestas y vemos cómo corre el alcohol. Vemos compañeros que decimos “no puedo creer que esté así por el alcohol por la forma en que actúa”, o llegar a la casa borrachos. Igual pasa con las drogas. **Yo tengo amigos que se drogan y lo cuentan como algo normal. Los padres saben y no le dan importancia.***

E-¿Dónde ves el problema?...

*F-La verdad es que **no sabría decirte específicamente porque no tengo relación con mi entorno.** Pero sí he visto chicos de la cuadra en donde yo vivo, que no van al colegio, están todo el tiempo en la calle y toman, están hasta las tres o cuatro de la madrugada gritando y demás (Floencia).*

E- ¿por qué crees que esto pasa, lo del alcoholismo, la drogadicción?...

*F- Primeramente **es una cuestión de los padres, de la familia,** porque pienso si ellos saben lo que hacen sus hijos, porque para llegar a eso se necesita mucha libertad, o también falta de diálogo con sus hijos, en mi caso cuando salgo o voy a la casa de una amiga constantemente mi mamá me está mandando mensajitos o me llama para saber dónde estoy. **Yo creo que es un problema de libertad y de uno mismo,** porque si uno está bien no creo que llegue a hacer eso (Andrea).*

La escuela, reeditando la función moralizante históricamente asignada desde la hegemonía, cree garantizar el aprendizaje a través de la repetición de contenidos destilados de su carácter político, como si ello implicara una traducción mecánica en prácticas de cuidado de sí. Lo que se ofrece, aquello “**que más conocen**” y que a fuerza de instalarlo como tema, pareciera se torna interesante para los estudiantes, no se convierte en herramienta de comprensión, no provoca la reconstrucción de los esquemas de pensamiento de lo cotidiano y si traspasa el sentido común, sólo se lo hace desde una perspectiva organicista de la sociedad. Al más viejo estilo Durkheimniano, se *naturaliza lo social para moralizarlo: “Yo creo que es un problema de libertad y de uno mismo”*, por ello el énfasis tanto en los aspectos biológicos como en los individuales de problemáticas que son también, del orden de lo histórico - situacional. Son los mismos sujetos entrevistados, que sin poder poner en cuestión las prácticas escolares, se interrogan acerca de cuál es el destino de los conocimientos que

circulan por este espacio social “**¿qué pasa si recibimos tanta información, sabemos cuáles son las consecuencias, qué pasa, por qué no tomamos las precauciones que hay que tomar?**”.

Es probable que los procesos de alfabetización académica contribuyan a configurar una estructura semántica que sirva para resolver los problemas a los que la escuela los enfrenta, pero que ello no se traduzca en una *estructura semántica experiencial* (Perez Gómez, 2000), que les permita poner en juego prácticas sociales reflexionadas para resolver con autonomía y responsabilidad situaciones de sus vidas cotidianas. Se demarca un límite claro, una frontera precisa en relación a lo decible, a lo cognoscible, a lo pensable dentro de la escuela y, en el lugar de la curiosidad epistémica, se instala lo conocido que deja a los sujetos anclados en lo habitual, en lo que aparece como obvio y cuya eficacia pedagógica radica en desinstrumentalizar el pensamiento crítico.

Se promueve un hacer viciado de sentido común, de pragmatismo y vacío de contenidos académicos, carentes de trascendencia en la constitución de subjetividades que sepan “leer” los procesos humanos sociales con otras categorías que no sean las adheridas al mundo de la pseudoconcreción (Kosik, K. 1967). Así, desde distintos espacios pedagógicos se les propone que participen de *Proyectos*, que en su apariencia podrían comprometerlos con prácticas solidarias y que, sin embargo, no resisten a la lógica de la simplificación, de los significados, valores y sentidos vividos en el plano de la “doxa”, de la mera opinión. Esta escuela satura el saber en el hacer, capturando el tiempo del pensar para transmutarlo en prácticas que confirman el orden natural de los problemas. Un ejemplo de ello lo constituye la participación de los estudiantes del último año del Nivel Medio en aquello que promueve la Ley de Educación Nacional como “*aprendizaje-servicio*”. Tomando la propuesta de los *Kioscos Saludables*, se les propone a los jóvenes armar una obra de teatro para el Nivel Inicial, sin que medie ningún espacio de aprendizaje relevante en términos de saber académico y de problematización con respecto a los modos sociales y culturales de alimentación en contextos de pobreza. De este estilo de prácticas dan cuenta algunos de nuestros entrevistados:

E- Con respecto a los kioscos saludables, vos nos decías que se unieron a la gente del hospital. ¿A quienes te referías vos cuando decías nosotros?

*A- A sexto, el curso. Alumnos y la Profesora del Proyecto de Intervención Sociocomunitaria. La profe nos decía que **hay proyecto de escuelas solidarias y cada escuela presenta un proyecto y compiten por un premio en dinero que se lo dan a la escuela para que hagan algo solidario. Por eso estamos armando con la gente del hospital todo lo de salud, la buena alimentación y nos unimos con la odontóloga del hospital para informarles a los más chicos cómo lavarse los dientes***

y todo eso (...) **queríamos hacer una obra de teatro para los jardines de tres y cuatro años. El viernes hicimos una.**

E- ¿Y como les salió?

A- *Re lindo, los niños re emocionados, nos habíamos hechos los trajes de las frutas y las verduras y se reían y aprendieron. Sí, nos fue re bien.*

E- ¿Qué representaron?

A- *Lo sacamos de dos cuentos que nos trajo la Profe y a nosotros nos encantaron. Uno se trataba de dos nenes que iban en una nave y se caían en un planeta que era Frutilandia y venía la reina y le daba la fruta para que se curen. Hicimos todos los trajes y la nave. El cuento contaba, pero no tenía diálogo y nosotros lo tuvimos que hacer como para obra de teatro. El otro era Verdulín y al final le agregamos la parte de lavarse los dientes e hicimos un cepillo grande y les explicamos cómo se tenían que lavar (Andrea).*

(...) *Ahora estamos con un proyecto que se llama “**Mensajeros saludables**” y tenemos una columna en un programa de TV y justo yo fui hoy. Todas las semanas van compañeros distintos. **A mí me tocó hablar de lactancia materna** y la semana pasada creo que hablaron de alimentación; en eso nos coordinan **las chicas que vienen del hospital que nos mandan los temas, los recopilamos y los estudiamos de memoria para decirlo en los 5 minutos que nos dan** (Martín).*

Estos relatos admiten diversos análisis: por un lado, al menos parece contradictorio que sea la competencia entre escuelas lo que moviliza la participación en proyectos solidarios y que tan naturalmente este discurso ancle en los estudiantes; por otro, dejan en evidencia que la escuela no busca filiar políticamente a los sujetos en prácticas que tengan como horizonte la construcción de un mundo social compartido, la configuración de un pensamiento solidario y crítico que se ponga en acto en los espacios donde se los convoca a actuar. Se confunde la solidaridad con un cierto trabajo colaborativo con otras instituciones de la comunidad, como lo son en este caso el hospital. Trabajar desde esta práctica política implicaría interrogar e interpelar a los sujetos acerca de aquello que produce indignación, malestar y sufrimiento como producto del orden social vigente y desde allí desarrollar todo un proceso de afectación en relación al otro y a sus injustas condiciones concretas de existencia. Sin embargo, generar cierta conciencia en los más pequeños acerca de la “mala alimentación” sin considerar cómo y por qué los sectores populares se alimentan de tal o cual manera, no es más que un paliativo a una situación de la que no se quieren saber sus causas y de la que sólo se intenta atenuar alguno de sus síntomas.

Lo mismo sucede cuando a los alumnos se los posiciona como “**mensajeros saludables**”, asumiendo una posición moralizante. Quien comunica un “mensaje” tiene que

haberlo asumido como propio y sin embargo se estudian “de memoria” textos y temas seleccionados por otros para transmitir por televisión una problemática que, difícilmente sea de preocupación para los adolescentes y con la que muy probablemente se sientan poco identificados. La escuela instaura así una específica concepción del mundo y de la historia, una particular manera de entender el aprendizaje de la ciudadanía ligada a los vacuos contenidos que transmite y a las formas mínimas de despliegue de la participación en la vida pública. Parafraseando a Laurence Cornu, (2008) los sujetos devienen en el lazo común y en el lugar común o donde lo común se transforma en una experiencia de sí, emancipadora de las formas de pensar ritualizadas, que parecieran constituirse en las modalidades predominantes en esta escuela.

Para que el pensamiento se desritualice y advenga en prácticas de participación política, es necesario que la alfabetización académica que se ofrece en la escuela se conciba como prácticas de lectura y escritura sociales y políticas de la realidad en las que los sujetos están insertos, que los marcos conceptuales que se ofrecen sean capaces de desestabilizar las concepciones reificadas tanto del sentido común, del pensamiento cotidiano como de aquellas perspectivas epistemológicas hegemónicas que saturan la conciencia colectiva, de modo que el mundo tal como es percibido, sus significaciones, prácticas y sentidos no aparezcan como el único mundo posible.

La *tradición selectiva*, aquello que “vale la pena ser enseñado”, que se legitima y difunde oficialmente en esta escuela, opera como un dispositivo de control social, simbólicamente enraizado en las prácticas de participación socio-culturales que se promueven y en el campo de visibilidad de las problemáticas sociales que se inauguran.

El análisis de algunos aspectos de la *tradición selectiva* que transmite la escuela en estudio, nos permite objetivar las posiciones culturales, ideológicas, políticas que se legitiman, cuáles son los saberes que se ponen a disposición de los educandos y cuáles permanecen ocultos, de qué manera se lo hace, a qué grupos o sectores pertenecen esos conocimientos, a quiénes está destinado, qué relaciones sociales de poder los sustentan. Tal como sostiene Raymond Williams (1980: 137/8) (...) *lo que debe decirse entonces de toda tradición, es que constituye un aspecto de la organización social y cultural contemporánea del interés de la dominación de una clase específica. Es una versión del pasado que se pretende conectar con el presente y ratificar. En la práctica lo que ofrece la tradición es un sentido de predispuesta continuidad.* Al encarnar en prácticas cotidianas concretas, la conciencia de los sujetos es

permeada por dicha tradición, así como las formas que adquieren los contenidos significativos que enmarca. Es, en la intersección de voces, de categorías de análisis y prácticas que la escuela habilita; en la que se van componiendo los procesos de alfabetización académica y política en los que la escuela asienta su sentido. Son elocuentes los fragmentos de relatos de algunos de los entrevistados, cuando frente a la pregunta si se consideran jóvenes comprometidos con la realidad social, responden:

M- La verdad que si lo pienso ahora no tengo ni idea, pero sí, creo que sí porque cuando empezamos a hablar de las cosas que pasan, de los robos, de la inseguridad, de cómo está la comunidad en sí, nos preocupamos por lo que pasa. Nos preocupamos por la realidad cuando nos ponemos a hablar del tema (Martín).

(...) Con lo que me rodea, más bien, en parte, acá en la escuela por ejemplo si están peleando no me meto por ejemplo, pero si en mi casa están discutiendo sí o, digo, las situaciones más nada más (Ernesto).

E-¿qué sería ser un sujeto comprometido con la realidad social?...

L-Yo creo que nuestro compromiso es primero como hijos y es estudiar. Es lo único que tenemos que hacer. Yo creo que estudiar. Algunos lo hacen y otros no. Todo el mundo dice “es el último año”, pero hay que cursarlo, hay que aprobar. Creo que sí, que mis compañeros son comprometidos (Lorena).

Miradas particularistas acerca del compromiso con la realidad social que se ciñen al localismo y regionalismo de la propia experiencia y en las que no se observan vestigios de una cultura escolar que sea capaz de dejar huellas y marcas en la relación con el mundo que los sujetos establecen, en los marcos de referencia más amplios para poder ex – centrarse / descentrarse de lo individual y pensar “desde”, “con” y “lo” colectivo. Pareciera que la escuela ha formateado un “estilo” singular de relación con las problemáticas sociales, en cuya explicación encarnan los discursos sociales hegemónicos y en las que están ausentes claves para pensar la otredad sin prejuizarla, claves para pensar el espacio escolar y el social como espacios de acción política y por tanto de subjetivación.

Sospechamos que esta escuela no interpela a los sujetos, no demanda de ellos otra cosa que no sea la construcción de un mínimo saber académico y de una concepción ingenua de la realidad social y, en este sentido podría sostenerse con Paulo Freire (1994) que se tiende a la configuración de subjetividades analfabetas políticamente. Un Analfabeto Político es aquel que en su historia no ha logrado conquistar aquella “lucidez política” que le permite poner en cuestión y someter a juicio crítico sus esquemas de percepción, valoración y acción, sus



vivencias y representaciones acerca del mundo en el que vive y desde allí, develar las dinámicas del poder que atraviesan el orden social vigente. Un analfabeto político es aquel que nunca se interrogó acerca de su compromiso y posicionamiento ante las problemáticas de su tiempo histórico. Un analfabeto político es aquel que decide “no meterse” en otras situaciones más que las de él mismo, que no puede mirar y comprender que a su alrededor hay otros semejantes y con los que se podría construir una vida en común, una humanidad hecha y rehecha de comunes humanidades diversas.

Notas sobre una conclusión provisoria.

Este trabajo constituye una primera aproximación a los procesos de Alfabetización Académica y Política que se despliegan en una escuela pública autogestionada de la Ciudad de San Luis, ubicada en contextos de pobreza. Nuestra preocupación se centra en “*caracterizar dichos procesos para, desde allí develar los posicionamientos subjetivos que asumen en relación a la realidad social en la que habitan*”. Así, pudimos advertir que en esta escuela algunos de los contenidos que circulan y que podrían convertirse en interpelaciones de los modelos del pensar, del sentir, del actuar de los sujetos, no se transforman en preguntas, en interrogaciones para que lo habitual se convierta en lo desconocido y desde su desocultamiento, puedan advenir otros registros, otras relaciones, otros argumentos en la comprensión crítica del mundo. Cuando a los sujetos se los priva de acercarse al saber más sistemático desde una perspectiva situacional, se les restringe la posibilidad de participar activamente en la vida social y política, y de inscribirse en un campo de percepciones y representaciones que los habilite a poner en cuestión los discursos hegemónicos.

Los contenidos de la realidad social que se ofrecen para ser convertidos en objetos de estudio, como el alcoholismo, la drogadicción, la deficiente alimentación; biologizan y privatizan las responsabilidades y tramitan una imagen que perpetúa la ingenuidad del mundo de las apariencias. Esta escuela articula los consensos, produciendo legitimidades centradas en el hacer más que en el pensar haciendo o haciendo para pensar. La mirada de los estudiantes nos mostró que *la alfabetización académica* que se ofrece no permite ver más allá de la fachada, más allá de los muros de un mundo segmentado, atomizado, fragmentado y dolorosamente normalizador y moralizante que nos dejó como herencia la era

neoconservadora. Quizá aquí radica la *naturaleza política de la alfabetización académica* que habita el cotidiano escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- Araya, R., Yuli, M.E (2009) “Políticas educativas. Nuevas configuraciones de lo institucional en las escuelas autogestionadas de la provincia de San Luis” en Revista Electrónica de Psicología Política Año7 N° 19. Disponible en www.psicopol.unsl.edu.ar/marzo09_notas5.pdf
- Cornu, Laurence (2008). Lugares y formas de lo común. En Frigerio y Diker (comp). Educar: posiciones acerca de lo común. Ed. Del Estante. Bs. As.
- Charlot, Bernard (2007). La relación con el saber. Ed. Libros del Zorzal. Bs. As.
- De Pauw, Clotilde (2007). *La escuela ante las diferencias, igualdades y desigualdades. Un análisis sobre discursos y prácticas escolares*. Tesis Doctoral en Educación. FCH-UNSL.
- Freire, Paulo (1994). La naturaleza política de la educación. Ed. Planeta. España.
- Heller, Agnes (1972). Historia y vida Cotidiana: aportación a la sociología Socialista. Ed. Grijalbo. México.
- Kosik, Karel (1967). Dialéctica de lo concreto. Estudio sobre los problemas del hombre y del mundo. Ed. Grijalbo. México.
- Ley de Educación Nacional. Disponible en www.me.gov.ar
- Perez Gómez, Ángel (2000). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Ed. Morata. España.
- Trocello, Gloria (2008). *La manufactura de “Ciudadanos Ciervos”. Cultura política y Regímenes Neopatrimonialistas*. Ed. Nueva Editorial Universidad.
- Williams, Raymond (1980). Marxismo y Literatura. Ed. Península. Barcelona.
- Documentos internos producidos desde el PROICO “*Alfabetización Académica, Alfabetización Política y Subjetividad*”



- Proyecto Educativo Institucional de la Escuela en estudio.

Notas

- (1) Esta producción se inscribe en el PROICO 4-18802 *“Alfabetización Académica, Alfabetización Política y Subjetividad”*. SCyT. FCH-Universidad Nacional de San Luis.