

La educación entre los niños de las instituciones públicas asistenciales

Abraham Osorio Ballesteros

Universidad Autónoma del Estado de México

sub_abraham@yahoo.com.mx

Resumen

Con base en el concepto de racionalidades políticas acuñado por Foucault y trabajado por sus seguidores, este trabajo analiza y problematiza algunas de las prácticas de enseñanza que evocan y manejan los profesionales de las instituciones públicas asistenciales para la formación educativa de los niños internados. Plantea que existe una relación lineal entre las concepciones que manejan los profesionales y las prácticas que les promueven, por lo que destaca que el hecho de que los profesionales conciben de formas particularmente negativa a los niños, les ha llevado a incentivarles ciertas prácticas de enseñanza limitadas. Entendiendo por este concepto, que son sencillas, discontinuas y no apuntan al futuro de los niños. Concluye con la idea de que es necesario manejar prácticas de enseñanza que rebasen el principio pestalozziano para posibilitarles a los niños internados mejores alternativas en el futuro.

Palabras clave: racionalidades políticas, profesionales, imputaciones y niños.

Introducción

El presente trabajo busca analizar y problematizar algunas de las prácticas de enseñanza más comunes promovidas por los profesionales de las instituciones públicas asistenciales para los niños internados que de alguna influyen en la formación educativa de los mismos.

Para este propósito, se han analizado nueve entrevistas semi-estructuradas aplicadas entre 2010 y 2012 a distintos profesionales de dos de estas instituciones, una ubicada en el Distrito Federal y otra en Estado de México, además de varias notas de campo obtenidas en distintas visitas realizadas a aquellas, las cuales, si bien no estaban dirigidas esencialmente al tema de la educación, dan cuenta de varias situaciones de ello, al considerar un tema mayor como lo es el de los dispositivos de formación y control de los niños. Se trata, por lo tanto, de un trabajo cualitativo ubicado en los estudios de la gubernamentalidad, que trata de discernir a partir de las voces y las experiencias, parte de las racionalidades y tecnologías educativas que se plantean en este tipo de instituciones que ciertamente comparten los rasgos estructurales de las educativas, pero también presentan algunas particularidades propias del campo asistencial que no se pueden omitir.

El argumento central que se sostendrá en el trabajo, es que los profesionales de dichas instituciones parten de concepciones normalmente negativas y estigmatizadas de los niños y sus familias que, al entrelazarse con discursos psicologistas centrados en los sujetos, les lleva a plantear y evocar ciertas prácticas de enseñanza limitadas hacia ellos. El texto comienza con la explicitación de los conceptos utilizados a lo largo del análisis. Posteriormente, aborda las características (normalmente negativas) que les imputan los profesionales a los niños internados por proceder de familias de escasos recursos. Más adelante analiza las prácticas de enseñanza que evocan y promueven los profesionales de las instituciones estudiadas para los niños albergados. Luego plantea algunas ideas

tentativas para un giro educativo más formativo y meno prejuiciado. Finalmente el texto concluye con una reflexión final.

Las racionalidades políticas como base conceptual

Vamos a comenzar con el concepto a partir del cual desarrollaremos nuestro análisis. Este concepto es el de racionalidades políticas, destacado originalmente por Michel Foucault, aunque trabajado principalmente por varios de sus seguidores denominados anglofoucaulteanos. Éste hace referencia -como lo indican Rose y Miller- a los campos discursivos de configuración cambiante, en cuyos marcos se producen las conceptualizaciones de los ejercicios de poder (De Marinis, 1999). Es decir, hace alusión a los modos de pensar que hacen posible las distintas formas de gobierno de unos sobre otros o sobre uno mismo.

Las racionalidades incluyen aspectos morales (en tanto que se fundan en ideas o principios que guían la acción de gobierno), aspectos epistemológicos (en tanto se articulan en relación a ciertas concepciones sobre los objetos de gobierno como la sociedad, la nación, la niñez) y aspectos discursivos (en tanto manejan retóricas performativas). De modo que hace pensables y practicables todas las formas de gobierno tanto por sus operadores como por aquellos sobre los cuales son aplicadas (Gordon, 1991). Por lo tanto, como lo indica De Marinis (1999), cuando retoma a Rose y Miller, un análisis de las racionalidades podría incluir varios aspectos. Desde las diversas justificaciones morales que utilizan diferentes tipos de autoridades para señalar los modos particulares de poder, hasta las nociones sobre las formas apropiadas, los objetos y los límites de la política; pasando por las concepciones sobre la correcta distribución de tareas entre las diferentes autoridades, ya sean seculares, espirituales, militares, familiares o pedagógicas. Lo anterior en razón de que las racionalidades políticas abordan la compleja temática de quién puede gobernar, qué es gobernar o qué y quién es gobernado (Gordon, 1991).

Es importante destacar, sin embargo, que las racionalidades no son uniformes en todos los grupos sociales, de modo que cada instancia de gobierno moviliza sus propias racionalidades. Lo cual no implica naturalmente que estén desconectadas o sean ajenas entre ellas pues, como lo destaca Rose (2006), en cada época existen racionalidades políticas estructurales que configuran cada una de racionalidades locales y que lleva a los sujetos a plantear ciertas cuestiones y no otras. En la actualidad, por ejemplo, la racionalidad política del neoliberalismo plantea el achicamiento del Estado y sus funciones, por lo que las instituciones dedicadas a ofrecer educación o alguna otra función pública, si bien llegan a manejarla de diferente manera comparten ciertos elementos propios de esa racionalidad.

Asimismo, vale indicar que estas racionalidades son preponderantemente prácticas, pues están orientadas a resolver los problemas mundanos que se les presentan a los sujetos que intervienen en cada ejercicio concreto de poder. De modo, que no hay en ellas algo que tenga que ver con un concepto de racionalización a priori como constante antropológica o como proceso de despliegue uniforme, que todo lo abarca y todo lo recubre (De Marinis, 1999). De hecho, el propio concepto de racionalidad que manejan no tiene un gran valor normativo, asociado a una “Razón” en mayúsculas, sino que tiene un significado meramente relativo a determinadas prácticas históricas. Por lo que algunos autores llegan incluso a describirla como “una [...] concordancia de reglas, [...] [pensamientos] [y] procedimientos tácticos, [...], bajo las cuales [...], resulta posible percibir algo como un ‘problema’, tematizarlo como tal y generar alternativas prácticas de resolución del mismo [...]” (De Marinis, 1999:14).

Estas racionalidades, por otro lado, van desarrollando en el transcurso de su despliegue una coherencia práctica que muchas veces no la tienen desde el principio mismo de su aplicación, por lo que algunas de éstas se constituyen a partir del éxito de resolver problemas de la práctica social (y consecuentemente a partir del fracaso de otras), que luego se vuelven ejemplares, imitadas y aplicadas por analogía.

En resumen, se puede entender entonces que las racionalidades políticas constituyen una trama de nuestros modos de pensar y actuar sobre otros y nosotros mismos, que ayudan a entender y explicitar las diferentes formas de gobierno así como las diferentes prácticas que se imponen a otros.

Esto es algo de lo que el propio Foucault pensaba cuando manifestaba su oposición a manejar una racionalización intrínseca:

“Yo no creo que se pueda hablar de ‘racionalización’ sin suponer, por una parte, un valor absoluto de la razón y sin exponerse, por otra parte, a colocar cualquier cosa en la rúbrica de las racionalizaciones. Pienso que hay que limitar este término a un sentido instrumental y relativo. La ceremonia de los suplicios públicos no es más irracional en sí que el aprisionamiento en una celda; pero es irracional respecto de un tipo de práctica penal que hizo aparecer una nueva manera de alcanzar, a través de la pena, determinados efectos, de calcular su utilidad [...]. Digamos que no se trata de juzgar las prácticas con la vara de una racionalidad que haría apreciarlas como formas más o menos perfectas de racionalidad, sino más bien de ver cómo las formas de racionalidad se inscriben en prácticas o en los sistemas de prácticas, y qué papel desempeñan en éstas. Porque ciertamente no hay prácticas sin un cierto régimen de racionalidad (Foucault, 1991, citado en Castro, s.f:325).

Finalmente, hay que mencionar, que este concepto se entrelaza con otro más que es el de tecnologías de gobierno planteado por el mismo Foucault y trabajado también por varios de sus seguidores. El cual, a su vez, hace referencia a “los procedimientos prácticos por los cuales el saber se inscribe en el ejercicio práctico del poder, la autoridad y el dominio” (Graizer, 2007:9). Es decir, a las formas prácticas por las cuales se logra gobernar a las personas (Dean, 1999). De tal manera que, como dice De Marinis (1999), el análisis de estas tecnologías nos remite siempre a un enfoque de “microfísica del poder” toda vez que “no se trata de grandes esquemas políticos de conjunto, ni de codificaciones

ideológicas, ni de racionalizaciones ni sistematizaciones, sino de mecanismos prácticos y reales, locales y aparentemente nimios, a través de los cuales los diversos tipos de autoridades pretenden conformar, analizar, guiar [o] instrumentalizar las [...] aspiraciones, pensamientos y acciones de los otros, a los efectos de lograr los fines que ellas consideran deseables”(De Marinis, 1999:15).

Aclarado el concepto de racionalidades políticas, ahora cabe preguntar ¿cómo lo utilizaremos en lo subsecuente? Sin ser mecanicista en nuestro análisis, podemos decir que de una forma ampliamente pedagógica, pues a partir de éste trataremos de explicar las concepciones –y por tanto, los razonamientos- en que se sustentan los profesionales para, en primer lugar, explicar la “suerte” de los niños internados y sus supuestas características y, en segundo lugar, comprender y problematizar las prácticas de enseñanza que promueven para ellos y su formación.

Característica (negativas) de los niños internados según los profesionales de las instituciones asistenciales

Similar a lo que ocurre en otras instituciones como las de salud o educativas en donde los médicos y maestros caracterizan a sus pacientes o alumnos de determinada manera a partir de su condición de clase, en las instituciones asistenciales estudiadas los profesionales les imputan a los niños internados una serie de características normalmente negativas desde su llegada que recuerdan el reciclaje de ciertas ideas higienistas.

Una de las más comunes, por ejemplo, es decir que son carentes de hábitos, lo cual en el lenguaje institucional, es igual a plantear que son incivilizados y que por lo tanto requieren ser “reformados” como lo consideren los profesionales. Sobre todo porque para estos últimos, los niños vienen de hogares con familias desestructuradas y/o disfuncionales en donde se cree que lo que menos importa a los papás es la educación de sus hijos, tal como se muestra en los siguientes extractos, en donde subyace una lógica de papás disfuncionales=hijos sucios.

“...los niños tienen algunos problemitas. Uno bien claro es que casi no llegan con las costumbres que deben tener. O sea, son sucios, no les gusta ser limpios. Su boca no se la lavan, algunos llegan hasta sin conocer lo que es un cepillo de dientes ¡imagínate! Son como animalitos, pues en los hogares de donde vienen normalmente no les importaban. Y eso sí feo, porque sus papás se dedicaban a otras cosas antes que a ellos” (Psicóloga)

“Cuando llegan, sí que llegan mal. Nunca les han enseñado a comer, a no eructar frente a alguien, a sentarse bien. Eso nos obliga siempre a redoblar esfuerzos porque si son como poco civilizados. Hacemos lo que los papás tendrían que hacer y es duro, pero gratificante cuando ves que ya no son sucios” (Pedagoga).

Otra característica que también les imputan es no saber manejar un espacio de intimidad sea para mantener sus cosas o para no dejar ver cuerpo, particularmente porque en sus hogares –dicen- estaban acostumbrados a vivir hacinados. Cuestión que incluso les lleva a afirmar que a partir de ello no logran percibir lo que es parte de ellos y lo que no, como si este hecho por sí mismo les impidiera ser conscientes o no de ello. Por lo que concluyen que siempre deben estar atentos a ellos.

“El hecho de que vivan como viven, amontonados, no le ayuda mucho. Sucede que a veces no saben diferenciar entre ser desinhibidos y ser hasta exhibicionistas, porque cuando se cambian [de ropa]... lo hacen como si no hubiera nadie...y eso pues si se les tiene que quitar...De allí nuestro papel, de estar atentos” (Auxiliar).

“...es normal que cuando vienen de hogares como esos, no conozcan la intimidad. Muchos de ellos vivían en un cuarto de quizás 6 por 4 metros cuadrados, donde estaban los papás, hermanos y hasta familiares. Seguramente el hecho de que vieran que se quitaban la camisa frente a otros o hasta los “chones” no pasaba nada. Entonces, cuando llegan aquí pues eso lo tratan de reproducir por eso cuando llega uno, estamos al tanto y lo vigilamos bien...” (Pedagoga).

En este mismo sentido, es común que los profesionales también los consideren como violentos y de cuidado, sobre todo cuando tienen conocimiento de que alguno de los niños ha tenido experiencias en la calle, como trabajador o como ayudante de sus padres o familiares en ella, pues desde su punto de vista el haber estado en las calles les permitió conocer diversas formas de violencias (de sus familiares, de la gente, de los policías, etcétera) que después llegan reproducir en distintos espacios como en las instituciones donde llegan. Y es que para los profesionales, los niños también llegan a guardar resentimiento por su pasado que, al entrelazarse con otros factores, los lleva a actuar violentamente. Tan es así que en el caso de los niños que saben han vivido en las calles plantean “actuar con cuidado” y “tenerlos bajo la mira”.

Finalmente, aunque se pueden mencionar otras concepciones más, los profesionales conciben a los menores internados de estratos bajos y con rasgos indígenas como “poco afectos al estudio” y a la superación académica. Lo anterior en razón de que, dicen, en sus hogares varios de ellos no tenían el apoyo de sus padres que los incentivara a seguir en ello o bien no se concebía como algo necesario, de modo que cuando llegan a las instituciones asistenciales normalmente se muestran renuentes o se les complica concluir alguna carrera profesional o técnica pese a recibir el apoyo irrestricto por parte de las autoridades.

“normalmente no traen estudios o los traen truncados. Cuando llegan aquí se les normaliza su situación. Inmediatamente se busca la manera de meterlo a la escuela de aquí mismo o de los alrededores. Es difícil, porque ellos no les gustan, pero después entienden que es por su bien y es una obligación que tienen de estar aquí. Pero el problema es que muchos de ellos no tienen aspiraciones futuras, no quieren seguir estudiando, aun cuando la directora les ha dicho que si se ponen las pilas, les ayudará para que acaben lo que quieran” (Secretaria).

“si ellos no tienen muchas aspiraciones, cuando usted les pregunta qué quieren ser cuando sean grandes, lo primero que dicen, tener hijos y una familia. Esto se entiende porque ellos tuvieron problemas familiares, pero no dicen quiero ser doctor, licenciado, ingeniero, no. Nada, no les pasa por su cabecita ser alguien en la vida. Claro, si hay excepciones, pero son...pocos” (Psicóloga).

Estos razonamientos llaman la atención por la forma ciertamente negativa en que los profesionales caracterizan a los niños. Pero también, y sobre todo, porque a partir de ello llegan adoptar diferentes posturas y acciones con ellos. Como las prácticas de enseñanza que ahora exploraremos que, pese a sus versiones amables, tienen como característica central ser limitadas, entiendo por este concepto: ocasionales, condicionadas y acotadas para únicamente ciertos momentos, sin proyecciones a futuro.

Prácticas de enseñanzas limitadas

Una de las prácticas de enseñanza más comunes que plantean los profesionales para los niños es el trabajo cercano con las pedagogas. Las cuales, en teoría, tienen la función de apoyar a los niños en su formación educativa. Sin embargo, como ya hemos dicho que varios de ellos los consideran poco afectos al estudio, terminan por manejar acercamientos sólo ocasionales cuando alguno de los niños presentan algún problema de calificación que, dicho sea de paso, tratan de controlar para evitar el sojuzgamiento de su labor, sin llegar a ofrecerles efectivos acercamientos educativos para que los infantes puedan afrontar estos y otros problemas. Haciendo ver su trabajo más cercano a la lógica pestalozziana, de educar mínimamente al pobre para que aprenda a vivir en su pobreza, que a una postura más integral de educación. Tal como se muestra en el siguiente extracto de una entrevista que le hicimos a una pedagoga de la institución ubicada en el Estado de México por casualidad, en donde se destacan al menos tres cosas que irían precisamente en contra de un trabajo cercano entre las pedagogas y los niños: ser ocasionales, no sistemáticos y responder a una urgencia antes que a una formación.

“A: ¿...y en el caso de las asesorías que ustedes manejan con los niños, me podría explicar, cuándo y cómo las manejan?”

P: Claro. Las manejamos ocasionalmente, para no aturdir a los niños. Cuando una... [auxiliar] o yo me entero que alguien tiene problemas de calificaciones o de tareas me lo mandan. Le ayudo hacer su tarea o resolver problemas para su examen y ya. El niño ya tiene la posibilidad de pasar en su examen.

A: Pero ¿ya no siguen sus asesorías?

P: Pues normalmente no, porque yo lo hago fácil. Ellos lo entienden. Además no son pocos los que aquí tenemos, entonces tengo que trabajar con varios...” (Pedagoga).

Otra práctica de enseñanza que alientan todos los profesionales para la formación no sólo educativa sino también integral de los niños, dicen ellos, son los cursillos orientados a las manualidades y la autoestima. Los cuales tendrían el propósito de hacer que los niños aprendan a valerse solos, ayudándoles, por lado, a conocer un oficio que en el futuro pueda sacarlos de algún problema laboral y, por otro, a incrementar su valoración personal que consideran baja, al haber sufrido maltrato psicológico o físico en sus hogares. Si bien estos cursos parecen justificados por dichas razones, al otorgarles mayor espacio del que en teoría deben tener, hace que se promueva una enseñanza mecánica y un populismo psicológico, respectivamente, que al final generan un vaciamiento cultural. Sobre todo cuando se hace creer irreflexivamente a los niños que para triunfar no se necesitan más cosas más que aprender alguno de estos cursos y ser optimistas o autogestivo en el mundo.

Finalmente, otra de las prácticas de enseñanza que alientan los profesionales de estas instituciones y que normalmente no se analiza por la “naturalización” de la misma, es la formación hogareña en la institución. La cual, consiste en dejar que los auxiliares, que tienen la tarea de cuidar a los infantes a lo largo del día, se encarguen de participar en la formación educativa de los niños cual si fueran sus hijos. Desde un punto de vista formal, esta práctica es bastante loable y hasta “bien intencionada” pues, a partir de ello, se busca

que los profesionales que conocen a los niños participen en el asunto. Sin embargo, desde un punto de vista más realista, al manejarse esto se les priva a los infantes la posibilidad de recibir una mejor educación, pues la mayoría de las auxiliares carecen de estudios básicos. Y es que si bien éstas tienen las mejores intenciones para la formación de los niños, su capital cultural –como diría Bourdieu- no se los permite.

Esto, sin embargo, parece no ser percibido por los profesionales y funcionarios quienes constantemente anteponen el discurso del amor y la dedicación como los elementos esenciales para la formación de los niños. Así lo indicaba, por ejemplo, una funcionaria cuando le interrogábamos al respecto:

A: Me llama la atención que quienes se encargan de velar por niños durante todo el día no tengan estudios normalmente, ¿esto no es un problema para ustedes y para los mismos niños?

F: No, porque lo que buscamos es que se sientan como en casa, con una mamá o un papá que ve por ellos. Como sabes para ser mamá no se nace, sino que se hace...Las auxiliares [por lo tanto] tiene este papel con los niños.

A: Pero ¿no es necesario que tengan estudios para que los formen de una forma integral?

F: Pues no, no creemos que eso sea necesario. Como te dije: no se estudia para ser mamá, eso te lo enseña la vida...Aquí los niños son bien tratados y atendidos por las auxiliares que les dan todo su amor y su tiempo..." (Funcionaria).

En este caso, como se puede apreciar, la funcionaria parece no preocuparle el hecho de que las auxiliares carezcan de estudios. Sobre todo porque para ella, lo más importante sigue siendo el conocimiento vivencial.

Adicional a todas estas prácticas, se puede agregar algunas acciones implícitas que también manejan comúnmente los profesionales de las instituciones y que de alguna

manera afecta en la educación otorgada a los niños. Estas acciones son la homogenización de lo que les enseñan y el equipamiento de sus bibliotecas.

Con la homogeneización, puesta en práctica a partir de la inscripción de los niños en algún nivel escolar tan pronto se integran a las instituciones, los profesionales buscan hacer que éstos manejen conocimientos más o menos similares. El problema es que al privilegiar esta homogeneización, evidentemente, también llegan a sepultar otros elementos igual de importantes a su formación: como son sus propios conocimientos, su lenguaje y hasta sus necesidades educativas especiales. Y es que para los profesionales, implícitamente, estos elementos no sólo no les ayudan en su integración institucional, sino que incluso no les permiten adoptar nuevos hábitos “civilizados” que los hagan reintegrables a la sociedad o a una nueva familia en el futuro. Sobre todo porque estos profesionales parten de una idea neohigienista que plantea, entre otras cosas, que los sujetos sólo son objeto de integración cuando logran modificar sus acciones consideradas nocivas o sucias.

Para finalizar, por lo que respecta al equipamiento de las bibliotecas, cabe indicar que es común que los profesionales y las autoridades de las instituciones no planteen la idea mejorar y ampliar el número de libros con que cuentan, pero sobre todo no planteen la posibilidad de contar con libros diferentes niveles. Particularmente porque en su lógica, se cree que los niños no tendrían interés en consultarlos, ni la capacidad para comprenderlos. El problema de esto radica, en que al manejarse esta situación varios jovencitos que ingresan a niveles escolares mayores no tienen la oportunidad de hacer uso de su biblioteca más que para escribir. Lo cual evidentemente los deja en desventaja frente a sus compañeros y los sitúa como excluidos dentro de su propia institución, pues “los aleja de las posibilidades de articulación e incidencia en la actualidad [a partir de los libros], quedando...[su] socialidad restringida a los límites de un gueto” (Núñez, s.f.:4). Cuestión que naturalmente es criticable pues si los la asistencia a estos sujetos queda acotada y marcada por un falta de actualización.

Un giro (ilusorio, pero posible) de acciones

Ahora, pese a estas formas de enseñanza limitadas, que al final parecen manejar un vaciamiento cultural, hay varias acciones que al menos en el papel se pueden hacer en estas instituciones para plantear prácticas de enseñanza más complejas e inclusivas. Una de ellas es enfatizar asesorías sistemáticas a todos los niños, pese al número elevado de éstos. Esto se puede resolver de forma cuantitativa –al menos teóricamente hablando– incrementando el número de profesionales orientados hacia esta tarea, pero también de forma cualitativa mejorando las condiciones laborales y salariales de los profesionales que les permita dedicar un mayor tiempo pues, no se puede olvidar que, varios de estos profesionales manejan dobles jornadas de trabajo en otras instituciones educativas o asistenciales para mejorar sus condiciones de vida, que les impide entregarse en “cuerpo y alma” a los niños de las instituciones estudiadas. De modo que poner atención en sus condiciones salariales quizás pueda ayudar en ellos, y es que, sin ser un resultado directo de ello, no puede omitir que la “dualización del mercado laboral se refleja en la dualización ya evidente de la enseñanza” (Núñez, s.f.:2).

Otra acción que se puede incentivar en estas instituciones es, aunque parezca ilusorio, la culturalización de los niños en sus distintas vertientes, que permita entender que, si bien es importante para varios profesionales el uso de cursos manuales en estas instituciones no son la esencia –al menos actual– de las mismas, ya que cada vez más se hace evidente que la integración de los sujetos al mercado laboral, depende menos de las manos y más del conocimiento. De modo que si estas instituciones pretenden en verdad “reintegrar” los niños internados a la sociedad como lo destacan sus programas oficiales, deben orientarse, desde nuestro punto de vista, a la culturalización mayor de los infantes.

Una acción más que se pueden hacer en estas instituciones es enfatizar la profesionalización de los profesionales, que permita la atención científica de los menores en todos sus aspectos y de manera particular en su educación y formación. Lo cual, no

supone evidentemente una apuesta por una racionalización descorazonada, sino que antes bien una apuesta por una atención cada vez más certera y sustentada en el conocimiento que permita a los niños una mejor formación educativa.

Finalmente, aunque no menos importante, una acción que se puede implementar en estas instituciones es enfatizar la atención particular de todos los niños (Núñez, s.f), que implica varias cosas. Por un lado, re-conocer sus propios saberes que normalmente son pasado por alto por los profesionales al imputarles algunas características ciertamente negativas. Saberes que dan cuenta no sólo de su cultura sino también de su capacidad de agencia, que les permite actuar en distintos terrenos y bajo diferentes circunstancias. Por otro lado, implica re-conocer las lenguas de algunos de ellos que, al llegar a las instituciones, normalmente dejan de utilizar en aras de integrarse a las mismas. Finalmente implica re-conocer las diferencias de cada uno de ellos para tratarlos en consecuencia pero no es desmedro.

Conclusión

El trabajo que aquí hemos presentado ha tratado de mostrar y problematizar las prácticas de enseñanza promovidas y manejadas por los profesionales de las instituciones asistenciales hacia los internados, para su formación educativa. Por lo tanto, para concluir solamente quisiéramos rescatar dos ideas implícitas que se manejaron a lo largo del texto y que no fueron suficientemente tratadas pese a su centralidad.

La primera de ellas, es la que refiere al recicle de ciertas ideas higienistas. Como implícitamente lo mostramos, los profesionales de las instituciones estudiadas acuden normalmente a ciertos discursos higienistas sobre los pobres, que entre otras cosas les permite permiten imputar ciertas características normalmente negativas a los niños, pues dentro del higienismo se cree que el pobre es sucio y, por lo tanto, padece de problemas nocivos. Si bien el higienismo es propio del siglo XIX, su reciclamiento se debe a que

permite explicar, según creemos, diferentes situaciones de forma lineal, no verdadera pero sí fidedigna. Lo cual, en el contexto actual, es ciertamente valorado porque pese al ocaso de los grandes relatos permite tener seguridad sobre ciertas personas, aun cuando con ello se les estigmatice e incluso criminalice a algunas de ellas.

Finalmente, la segunda idea que quisiera remarcar y que busca contradecir de alguna manera esas ideas higienistas es la propuesta de rebasar la propuesta pestalozziana de educar a los pobres con lo mínimo, como se maneja en estas instituciones, pues a partir de esto se apuesta por formas de enseñanza que se orientan a transmitir conocimientos antes que solamente habilidades, lo cual es un gran avance, según creemos. Sobre todo porque se abre la posibilidad de culturalizar a los niños y no dejarlos vacíos de contenido, que al final resitúa el papel de “la educación [que] no consiste en contener ciertos problemas sociales, de manera tal que los sujetos allí circunscriptos así permanezcan: pobres, inmigrantes, desempleados, en la calle [o internados]... [sino que] al contrario [consiste en] transmitir [conocimientos que les permitan rebasar su situación]” (Núñez, s.f.:7).

Bibliografía

De Marinis, P. (1999). *Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos*. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/23583783/Pablo-de-Marinis-Gobierno-Gubernamentalidad-Foucault-y-los-Anglofocultianos>

Castro, E. (s.f.). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Recuperado de <http://www.mediafire.com/?6zlhvnumzfa>

Dean, M. (1999). *Governmentality. Power and rule in modern Society*, London: Sage.

Graizer, O. (2007). *Autonomía escolar como tecnología de gobierno, resistencia y autogobierno*. Recuperado de http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/364.pdf

Gordon, Colin (1991). Governmental rationality: an introduction. En G. Burchell, C. Gordon y P. Miller (Eds.). *The Foucault effect. Studies in governmentality* (pp. 1-53), Chicago: University of Chicago Press.

Núñez, V. (s.f.). *Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía enseñar vs asistir*. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/800/80003303.pdf>.

Rose, N. (2006). ¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/269/26950807.pdf>