

Educación y socialización política: una mirada desde la Psicología Política¹

Débora Imhoff²
Roxana Marasca³

Resumen

El objetivo de esta comunicación es reflexionar en torno al carácter político de todo proceso educativo, principalmente cuando el mismo se vincula con contenidos relacionados con la política y el orden socio-político en un determinado momento socio-histórico. Como marco de análisis se recuperarán aportes del campo de la Psicología Política, proponiendo la elucidación de los procesos de socialización política que subyacen a las prácticas educativas. Asimismo, se trabajará el concepto de ciudadanía para comprender mejor el objeto al que están dirigidos los procesos de transmisión de contenidos, valores, sentidos, actitudes, en la formación ciudadana. Finalmente, discutiremos con aquellas perspectivas que entienden a la educación desde una supuesta neutralidad y objetividad.

Palabras clave: educación – dimensión política – socialización política – ciudadanía – educación ciudadana

Abstract

The main objective of this communication is to reflect on the political dimension of every educational process, mainly when they are related to politics and socio-political order in a certain socio-historical moment. As a frame of analysis, we recover contributions from Political Psychology field, and we propose the elucidation of political socialization processes that underlie educational practices. Also, the concept of citizenship is discussed for a better understanding of the object towards which is directed the citizenship formation. Finally, we debate with those perspectives that understand education from supposed objectivity and neutrality.

Key-words: education – political dimension – political socialization – citizenship – civic education

Resumo

O objetivo dessa comunicação é refletir sobre o caráter político de qualquer processo educativo, principalmente quando ele está vinculado a conteúdos políticos e associado ao ordenamento sócio-político num momento sócio histórico determinado. Como marco de análise recuperamos as contribuições da Psicologia Política, e propomos a elucidação dos processos de socialização política que atravessam as práticas educativas. Ao mesmo tempo, trabalhamos o conceito de cidadania para compreender melhor o objeto ao que estão dirigidos os processos de transmissão de conteúdos, valores, sentidos, atitudes na

¹ Recibido: 02/Diciembre/2015. Aceptado: 18/Octubre/2016.

² Doctora y Licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Investigadora del Equipo de Psicología Política del Centro de Investigaciones de la Facultad de Psicología (CIPSI), Grupo Vinculado al Centro de Investigaciones sobre Cultura y Sociedad (CIECS [CONICET y UNC]). Investigadora Asistente CONICET. Profesora Asistente por concurso en la Cátedra de Antropología Cultural, Contemporánea y Latinoamericana y Docente colaboradora del Seminario electivo de Psicología Política (Facultad de Psicología, UNC). Miembro Fundador de la Asociación Ibero-Latinoamericana de Psicología Política y de la Red Ibero-Latinoamericana de Psicología Política. Correspondencia: Equipo de Psicología Política, Laboratorio de Psicología Cognitiva, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Enfermera Gordillo esquina Enrique Barros, Ciudad Universitaria, CP 5000. Contacto: dimhoff@psyche.unc.edu.ar

³ Licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Profesora Asistente en la Cátedra de Psicología Evolutiva de la Niñez de la Facultad de Psicología (UNC) / Correspondencia: Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Enfermera Gordillo esquina Enrique Barros, Ciudad Universitaria, CP 5000. Contacto: marascaroxana@gmail.com

formação cidadã. Finalmente, discutiremos com aquelas perspectivas que concebem à educação desde uma suposta neutralidade e objetividade.

Palavras-chave: educação – dimensão política – socialização política – cidadania – educação cidadã

En el presente trabajo compartiremos algunas reflexiones vinculadas con los procesos educativos, recuperando aportes del campo de la Psicología Política. La premisa fundamental desde la cual surge este trabajo es que los procesos educativos están atravesados política e ideológicamente. Consideramos que las prácticas educativas, académicas o científicas, se encuentran -al igual que cualquier otra práctica social- influidas por múltiples dimensiones sociales y culturales, así como por las relaciones de poder vigentes en un determinado momento socio-histórico. Es decir, se rechaza la visión de la educación como un proceso neutral y apolítico, y se aboga asimismo por una comunidad educativa comprometida con la sociedad en la cual se inserta y con los problemas de su tiempo. De este modo, es necesario pensar y reflexionar en torno a la educación de los ciudadanos y ciudadanas, así como generar conocimientos al respecto, a partir del reconocimiento de cómo estas dimensiones atraviesan e impactan en el acto educativo.

En esa línea, Torres Santomé (1998) señala que los proyectos curriculares, los contenidos de la enseñanza, los materiales didácticos, los modelos organizativos de las escuelas, las conductas de estudiantes y de docentes, etc., no son cuestiones neutrales que estén al margen de las ideologías y de lo que sucede en otras dimensiones de la sociedad como la económica, cultural y política. Por el contrario, la mayoría de las decisiones que se toman en el ámbito educativo y de los comportamientos que allí se desarrollan están condicionados o mediados por acontecimientos y peculiaridades de esas otras esferas de la sociedad y adquieren un significado en función de esa intercomunicación.

Antes de comenzar con el análisis propuesto, resulta importante aclarar qué se entiende por dimensión política en el marco de este trabajo. Lo político constituye un concepto polisémico, cargado de múltiples acepciones vinculadas con posicionamientos ideológicos, teóricos y disciplinares diversos. Nuestro recorte analítico considera a lo político como adjetivo, y no como sustantivo, tal como García Canclini sugiere para el concepto de cultura, en un intento por escapar a la cosificación y comprenderlo como dimensión analítica que atraviesa todas las prácticas sociales (García Canclini, 2004). Así, lo político remite al ámbito del antagonismo y las relaciones de poder, en consonancia con la perspectiva de Mouffe (2007). En tanto tal, es constitutivo del orden social, motivo por el cual no es posible identificar práctica alguna, ya sea del ámbito público o privado, en la cual no se exprese la dimensión política. Ello implica que también el acto educativo, en la modalidad que adquiera, es un acto político.

Educación y política: tensiones inevitables

Desde los comienzos del dispositivo educativo formal durante la Modernidad, vemos la emergencia de una institución pensada desde el Estado con el objetivo de formar a la ciudadanía (Pineau, 1999). Al respecto, Llorent García (2012) plantea que los centros escolares pueden ser entendidos como instituciones de reproducción social, dentro de las cuales el currículum constituye un instrumento de poder utilizado en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Así, toda escuela constituye una particular organización que posee una cultura e identidad propias, en tanto proporciona a los actores que la componen un marco de referencia para interpretar la realidad socio-política y actuar en ella. Es decir, brinda un conjunto de significados, normas, supuestos, creencias y valores que se manifiestan en diversos rituales que son compartidos por sus miembros y que impactarán en los valores cívicos y morales que los/as estudiantes aprenderán, contribuyendo de este modo a su socialización (Bolívar, 1998). En este sentido, tanto el currículum explícito como el currículum oculto suponen la transmisión de contenidos, valores, normas, vinculados con el ámbito de la vida en sociedad y el rol ciudadano.

Según Abraham Magendzo, Abraham y Dueñas (1993) el currículum constituye una propuesta educativa que abarca al proceso educativo en su conjunto, desde los conocimientos que se seleccionan, habilidades y valores que se desean promover, hasta mensajes implícitos que se transmiten en la escuela, producto de las interacciones entre los distintos actores. En este sentido, es preciso tener en cuenta que todo currículum se construye en un contexto determinado, es decir en un momento socio-histórico específico, expresándose en él de manera directa o indirecta, ciertos propósitos, aspiraciones, ideologías y concepciones pedagógicas de los grupos involucrados. Por tanto, esta propuesta educativa produce determinaciones importantes tanto en las prácticas pedagógicas, como en la organización escolar y en los actores educativos.

Si bien el currículum adquiere particularidades específicas en función de las significaciones que los agentes educativos le confieren en cada región y centro educativo, éste forma parte del proyecto educativo global del sistema educacional y está conformado por lineamientos de la política educativa, normas jurídicas, concepciones educativas e ideológicas que predominan en la sociedad, acciones educacionales diseñadas para diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, modelos de evaluación y de aprendizajes, propuestas curriculares, sistema de formación de docentes, entre otros. Dichos elementos están expresados no sólo en los objetivos y contenidos del currículum de las diferentes escuelas, sino que también de manera inconsciente se encuentran incorporados en el quehacer pedagógico, en el desempeño de los/as docentes, en las relaciones establecidas en las aulas y en las prácticas educativas generales (Abraham Magendzo *et al*, 1993).

En lo que refiere al currículum explícito (manifiesto u oficial), Murillo Estepa (2008) señala

que el mismo se expresa formalmente en el diseño curricular, posee su origen y sustento en la normativa imperante del sistema educativo y está previsto en la programación de contenidos. A su vez, en términos generales, el currículum explícito suele coincidir con los programas oficiales e implica actividades, tareas y objetivos a lograr siendo por tanto intencional. De acuerdo con Carrillo Siles (2009) en el currículum manifiesto se determinan los objetivos que la educación escolar persigue al hacer explícitas de manera directa las intenciones del sistema educativo y al proponer un plan de acción para conseguir esas metas.

El currículum implica la selección de los saberes que se transmitirán en la escuela y por tanto plasma la representación que se efectúa sobre la realidad que se desea estudiar. Por ello, el currículum también representa una determinada visión de esa realidad, de cómo ordenarla y de cómo acceder a ella. En esa línea, sería importante formularse algunos interrogantes, tales como: quién/es selecciona/n esos saberes; con qué objetivos; de qué manera se seleccionan; para qué sujetos están pensados; qué implicaciones tiene esa selección, entre otros (Abraham Magendzo *et al*, 1993). A fin de cuentas, lo que subyace allí es la pregunta en torno al binomio saber-poder y las relaciones de poder vigentes. Como consecuencia, el currículum determina cuáles saberes son válidos y cuáles no. Estos últimos se articulan en torno a la noción de currículum nulo, es decir, aquellos saberes, conocimientos, experiencias y valores “silenciados” que no son seleccionados, considerados, ni incorporados al currículum escolar y que se desprenden de las tradiciones, costumbres, formas de vida y concepciones del mundo construidas por los diferentes actores que conforman el sistema educativo (Abraham Magendzo *et al*, 1993).

No obstante, además del currículum explícito y el currículum nulo, existe otro de carácter oculto que actúa de manera eficaz en el proceso de aprendizaje de estudiantes y de transmisión de los educadores y educadoras. El currículum oculto (latente o no intencional) es aquel que se transmite de forma implícita en el ámbito educativo e implica un conjunto de valores, actitudes y juicios valorativos que imperan en el sistema socio-cultural vigente (Santos Guerra, 2006). Este tipo de currículum es el producto de una serie de prácticas institucionales, que aunque no estén explicitadas en un reglamento, son sumamente efectivas en la adquisición de determinado tipo de conocimientos, comportamientos y actitudes, además de ejercer una importante influencia no sólo en las aulas, sino también en la propia institución educativa (Jackson, 1998).

Por su parte, Torres Santomé (1994), desde una perspectiva crítica, define al currículum oculto como el conjunto de conocimientos, destrezas, valores, actitudes e ideologías que las personas adquieren mediante su participación en procesos de enseñanza-aprendizaje, a partir de su interacción cotidiana en los contextos educativos. Refiere a aquellos aspectos de la vida diaria de las escuelas que si bien no están presentes en el currículum explícito, emergen en toda intervención educativa (Murillo Estepa, 2008). Este currículum constituye una fuente de aprendizaje para todos los actores que forman parte de la organización, afectando no sólo al

alumnado sino también a los/as docentes, quienes al incorporarse a una institución tienden a apropiarse de su cultura (Santos Guerra, 2006).

A su vez, el currículum oculto se plasma en ciertas prácticas didácticas, tales como: la formación de grupos, las relaciones entabladas entre docentes y estudiantes, las reglas que se establecen de forma implícita en el aula y el contenido implícito de los libros seleccionados por los/as profesores/as. También se hace evidente en los sistemas de recompensas y de castigo utilizados, en las diferencias de roles de los/as estudiantes por género, en el concepto de saber y la forma en que éste es adquirido por parte del alumnado, en la jerarquización social debido a la influencia de los valores y normas imperantes, a la ideología dominante y al nivel socio-económico en cuestión, en las formas y legitimación de las evaluaciones llevadas a cabo dentro de las aulas, y en la organización de la clase (espacio, tiempo, materiales y estrategias utilizadas), entre otros (Ascaso & Nuere, 2005; Murillo Estepa, 2008).

De acuerdo con Torres Santomé (1994), las relaciones entre docentes y estudiantes constituyen un medio eficaz de transmisión ideológica, mediadas por relaciones de poder, en las cuales es posible observar una serie de rituales, actitudes y conductas que forman parte del currículum oculto, a partir de las cuales los/as docentes transmiten las expectativas asociadas con su papel, que incluso pueden ser contradictorias con los objetivos del currículum explícito. En esa línea, Murillo Estepa (2008) destaca la dimensión socio-política del currículum oculto, en tanto éste se encuentra íntimamente asociado con los procesos de socialización que tienen lugar en los contextos educativos. Según este autor, tanto el currículum explícito como el oculto se desarrollan paralela y simultáneamente dentro de todo ámbito educativo y, por tanto, es en la experiencia práctica de estudiantes y docentes donde es posible encontrar el verdadero currículum.

De modo similar, Rojas Tudela (2010) sostiene que este tipo de currículum se caracteriza por ser: *oculto* o implícito; *omnipresente*, ya que actúa en todo momento y lugar; *omnímodo*, en tanto implica diversas formas de influencia y *reiterativo*, debido a que posee un carácter rutinario que tiende a repetirse de forma mecánica en la práctica institucional. Por ejemplo: el horario de entrada y de salida siempre es el mismo, se realizan las mismas tareas, se mantienen las mismas reglas, se reproducen los mismos roles y determinados temas no se discuten ni se problematizan.

También el clima de clase constituye un aspecto fuertemente mediado por el currículum oculto. El clima de la clase es una categoría conceptual definida como el conjunto de características sociales y psicológicas presentes en el desarrollo de una clase, influidas por aspectos personales, estructurales y funcionales, íntimamente asociado con el comportamiento de docentes, estudiantes y de la interacción entre ellos/as (Rodríguez Garran, 2004). A su vez, el clima de una clase se encuentra influenciado por el clima de la institución educativa, el discurso que mantiene el centro escolar en relación con los fines propuestos y medios a utilizar durante el

proceso enseñanza-aprendizaje, el estilo de liderazgo y toma de decisiones, las normas imperantes, entre otros (Medina, 1997).

Por otra parte, el currículum oculto también se hace presente en los estilos de enseñanza que adoptan los/as docentes, y que suponen ciertas formas de concebir a la autoridad y las relaciones de poder. Al respecto, Aguilera Pupo (2012) especifica que en los/as agentes educativos prevalecen determinados rasgos en su manera de enseñar que hacen posible la identificación de estilos de enseñanza particulares. Si bien la noción general estilos de enseñanza refiere a las diferencias claramente identificables entre los/as docentes en relación con sus formas de enseñar, es un término polisémico que ha ido adoptando diferentes significados según el tratamiento y utilización que los/as estudiosos/as del tema fueron realizando (Rendón Uribe, 2010). En este sentido, distintos autores y autoras han aportado una serie de conceptualizaciones en torno a los estilos de enseñanza, en cada una de las cuales es posible identificar diversas variables y aspectos que los componen, tales como la personalidad, el comportamiento, el conocimiento, concepciones implícitas o explícitas que cada docente posee en torno a la enseñanza y el aprendizaje o la combinación entre ellos (Rendón Uribe, 2013).

Algunas de las conceptualizaciones más recientes de los estilos de enseñanza definen a este término como formas específicas de enseñar, posibles de ser identificados entre los/as docentes en torno al ejercicio del trabajo educativo que remite a la propia vivencia como estudiante y que implica una tendencia a expresarse de cierta forma, a organizar cierto tipo de actividades, a evaluar de una manera determinada, a interactuar con el alumnado de cierto modo, etc. (Camargo, 2010). En consonancia, Martínez (2007) los define como categorías de comportamiento de enseñanza del/la docente que se fundamentan en actitudes personales que le son inherentes, que han sido abstraídas de su experiencia académico-profesional y que pueden aumentar o disminuir los desajustes entre la enseñanza y el aprendizaje.

En lo que refiere a las clasificaciones efectuadas en torno a los estilos de enseñanza, Uncala (2008) sostiene que existen diversas clasificaciones en función de los criterios que cada investigador/a establece. Una de las clasificaciones más conocidas es la ya clásica de Lewin, Lippit y White (1939), quienes identifican tres tipos de enseñanza íntimamente asociados con los estilos de liderazgo de los/as docentes. Uno de ellos es el estilo *autoritario*, caracterizado por el rol predominante y directivo que poseen los/as educadores/as en el aula en relación con el desarrollo de la tarea educativa. Este estilo puede tener consecuencias negativas, ya que al no dar voz a los/as estudiantes ni potenciar un trabajo creativo y autónomo, genera sumisión y dependencia en éstos/as, creando a su vez un clima de tensión y conflictivo en clase que, al mismo tiempo, afecta la actitud de los/as estudiantes hacia el aprendizaje. Uno de los objetivos centrales de este tipo de enseñanza es el cumplimiento de las metas educacionales y de la disciplina mediante una actitud

imperativa por parte del educador o educadora, generando frecuentemente una actitud sumisa ante la autoridad (Bueno & Castanedo, 1998).

Por otro lado, el estilo *democrático o participativo* es aquel en el cual la toma de decisiones respecto de la tarea educativa es compartida entre docentes y estudiantes. Los/as profesores/as guiados/as por este estilo participan como facilitadores/as, promoviendo el diálogo y debate permanentes, buscando llegar a acuerdos y consensos respecto de las tareas a realizar, mediante el respeto mutuo. De acuerdo con estas características, el estilo de enseñanza democrático suele ser mayormente eficaz y positivo, en tanto tiende a promover el pensamiento crítico en el estudiantado, su participación activa, la motivación por el trabajo grupal y la cooperación, potenciando asimismo el trabajo creativo e independiente y a mejorar la autoestima de los/as estudiantes (Bueno & Castanedo, 1998).

Por último, el estilo de enseñanza *laissez-faire o permisivo* se caracteriza por una mínima participación por parte del/a docente en clase, quien tiende a mantenerse al margen, a los fines de dejar iniciativa a los/as estudiantes, interviniendo sólo cuando éstos/as solicitan su opinión. El profesor o profesora tiende a delegar la toma de decisiones y el control al grupo de estudiantes, evitando responsabilidades y se abstiene de establecer objetivos de trabajo. Además, el/la educador/a asociado/a a este tipo de enseñanza no pretende influir ni cambiar a los alumnos y alumnas y, por tanto, no califica sus actuaciones ni sus comportamientos. Así, el alumnado puede actuar de manera independiente, pero predominando la falta de cooperación, coordinación y de integración en el trabajo. Al dejar fluir libremente las ideas entre los/as estudiantes, no interfiriendo en las discusiones y no facilitando el alcance de una conclusión, el/la docente a través de este tipo de enseñanza suele llevar a los/as alumnos/as a la frustración y a la apatía, generando altos índices de agresividad y tensión en el grupo, ya que quienes son más fuertes tienden a monopolizar ideas y opiniones, mientras que quienes son más tímidos/as terminan acatando las decisiones de aquéllos/as (Bueno & Castanedo, 1998).

Más tarde, Anderson (1946) postuló otra clasificación, diferenciando entre quienes poseen un estilo *dominador* que se expresa a través de una persona autoritaria que habitualmente recurre a mandatos y disposiciones exigentes, imponiendo órdenes por acción coercitiva y no aceptando ni considerando las decisiones autónomas de los/as estudiantes. Mientras que por otro lado, se encontraría el estilo *integrador* encarnado por aquellas personas que tienen la capacidad de crear un clima social amistoso y cálido, en el que predomina el reconocimiento y el elogio facilitando un contexto donde la crítica es constructiva. Posteriormente, también otros autores y autoras han propuesto taxonomías alternativas, tales como la distinción entre estilos *expresivos* e *instrumentales* de Gordon (1959) y el par *directo-indirecto* de Flanders (1977).

Bennett (1979) por su parte, plantea una serie de críticas a las clasificaciones previamente expuestas, considerando que poseen ciertas deficiencias tales como: la parcialidad en tanto

ignoran aspectos relevantes de la conducta docente, la ambigüedad ya que varían el criterio de clasificación según las características de la muestra, y la dicotomía debido a que dejan de lado estilos intermedios. En un intento por superar estas limitaciones, plantea doce estilos de enseñanza situados en un continuo, concibiendo a cada uno de ellos como un complejo entramado de comportamientos instructivos y de gestión del aula posibles de ser agrupados en las siguientes categorías: *progresistas* o *liberales* que incluye a aquellos/as docentes situados/as en un extremo, cuyo comportamiento en el aula se expresa en características tales como: integración disciplinar, motivación intrínseca, agrupamiento flexible, elección del trabajo por el/la alumno/a y cierta despreocupación por el control de la clase y el rendimiento. En el otro extremo se encuentran los/as docentes *tradicionales* o *formales*: son aquellos/as docentes que tienen características diametralmente opuestas a los/as progresistas o liberales, como motivación extrínseca, elección mínima del trabajo por el alumnado, agrupamiento fijo (clase total y trabajo individual) y preocupación por el control del rendimiento. A las categorías que se ubican entre y uno otro extremo del continuo, y que son el producto de la combinación de los dos estilos de enseñanza previamente descriptos aunque en grado diverso, Bennett (1979) los llama estilos *mixtos*.

La transmisión de estos aspectos por parte del staff docente es llevada a cabo a través de distintos tipos de lenguajes utilizados para transmitir información (lenguaje oral, escrito y visual) y su carácter implícito se debe a que la misma no ha sido prevista por éstos/as y tampoco suele ser reconocida por estudiantes y educadores/as (Murillo Estepa, 2008).

Así, uno de los objetivos prioritarios del currículum oculto consiste en perpetuar de forma implícita una serie de aspectos de fuerte contenido político e ideológico, que intentan moldear un determinado tipo de ciudadano/a y sujeto político. Al respecto, la Psicología Política dirá que se trata de un tipo de socialización política que supone un aprendizaje *latente* de saberes y actitudes (Rodríguez, 1988). El proceso de socialización política constituye un fenómeno que se da a lo largo de toda la vida de las personas y que implica una serie de aprendizajes políticos efectuados de forma *latente* y/o *manifiesta*. Es un proceso dialéctico que da cuenta de las complejas relaciones entre individuo y sociedad (Benedicto, 1995).

La socialización latente se evidencia en “*toda forma de educación que indirectamente tenga repercusiones sobre las posturas políticas*” (Rodríguez, 1988, p.134), y en tanto tal es un tipo de socialización que está presente en la práctica educativa en términos de un currículum oculto, como señalamos previamente. Es decir, se trata de las actitudes, valores, normas, visiones del mundo, lecturas de la realidad que se transmiten de manera implícita en el proceso educativo, y que por tanto pueden estar presentes en materias como historia o ciencias sociales, pero también en ciencias naturales, o en las mismas interacciones cotidianas entre estudiantes y docentes. Por su parte, la socialización manifiesta incluye todas aquellas actividades que poseen

una intencionada instrucción cuyo objetivo es transmitir conocimientos o actitudes políticas. En la praxis educativa formal, por ejemplo, este tipo de socialización está presente en los contenidos explícitos del currículum de materias como Formación para la Vida y el Trabajo, Ciudadanía y Participación, o Educación para la Ciudadanía.

Ahora bien, los currículums explícito, nulo y oculto no siempre toman las mismas formas, y ello obliga a complejizar el análisis dando cuenta de las diversas manifestaciones que éstos adquieren y que, a fin de cuentas, suponen procesos de socialización política diferenciales. A dicha tarea intentaremos abocarnos en el próximo apartado.

Reproducción y resistencia en las prácticas educativas: o de cómo la socialización política adquiere diversas formas.

La escuela como institución socio-política organizada en función de una autoridad directiva, procedimental y técnica, se encuentra fuertemente implicada en la reproducción de valores sociales, económicos y culturales que determinan las conductas, el saber y las disposiciones vigentes, tendiendo a la conservación de formas sociales dominantes que reproducen las configuraciones actuales de poder. En este sentido, la escuela como producto de una estructura social reproduce pensamientos, hábitos, valores y conductas en sus estudiantes, llevando de manera invisibilizada a la legitimación de las condiciones establecidas socialmente (López Silva, Valdés Saucedo & Cabrera Rivera, 2006).

Ahora bien, no todas las prácticas educativas son iguales ni todos los currículums tienden a la reproducción de lo instituido. De hecho, según Holguín Pineda (2013) existen dos grandes teorías que entienden a la escuela y al proceso de escolarización de modo diferente. Por una parte, las teorías de la reproducción social conciben a la institución escolar como el pilar de la perpetuación de lo instituido. Por otra, las teorías de la producción cultural o de la resistencia conciben la posibilidad de emergencia de un movimiento instituyente en las escuelas.

Dentro de las primeras encontramos la teoría del sistema escolar como violencia simbólica, que de la mano de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron concibe que el sistema escolar impone la ideología dominante por medio de la violencia simbólica. En este mismo grupo, la teoría de la educación como aparato ideológico del Estado, de Louis Althusser, comprende que el sistema escolar es un aparato del Estado que opera mediante la imposición ideológica. Por otra parte, la teoría de las redes de escolarización de Christian Baudelot y Roger Establet establece que existen dos trayectos de formación paralelos que operan en el sistema educativo y que preparan para ocupar lugares diferenciados dentro del aparato productivo. Finalmente, la teoría de la correspondencia de Samuel Bowles y Herbert Gintis postula que la escuela, por su organización jerárquica y selección de contenidos, prepara para ocupar puestos laborales según las

necesidades del capitalismo, por lo que escuela y trabajo se corresponden (Holguín Pineda, 2013).

Por su parte, entre quienes ven en la educación una potencial fuente de cuestionamiento de lo instituido, encontramos a Giroux (2001) quien señala que existen diversas racionalidades que guían la praxis educativa. Así, planteará una contraposición entre procesos educativos basados en una racionalidad técnica que legitima el *status quo* hegemónico socialmente, y aquéllos basados en una racionalidad emancipatoria que impulsa transformaciones sociales y cambios culturales. Para él, los/as educadores/as pueden desarrollar y promover un rol activo y una capacidad crítica en el alumnado, a partir de la cual niños, niñas, adolescentes y jóvenes sean capaces de comprender, reflexionar y ser críticos/as de los modelos educativos, de sus docentes, de los problemas y soluciones sociales actuales, logrando asimismo su participación social y política y el ejercicio pleno de su ciudadanía. Desde esta perspectiva, la escuela posee un rol importante en la formación de una ciudadanía crítica, por lo que debe adoptar un nuevo discurso que tenga en cuenta la diferencia cultural, buscando recuperar la vida pública democrática (Giroux, 2001).

Dentro del campo de estudios de la socialización política, este debate se ha articulado en torno a los modelos de *conformidad-legitimación* y los de *diferenciación-innovación* (Imhoff & Brussino, 2015; Rodríguez, 1988). Los primeros sostienen una concepción de la socialización política como proceso tendiente al sostenimiento del *status quo*, e incluye los modelos: 1) de *identificación*, esto es, perspectivas que comprenden a la socialización política orientada a la transmisión intergeneracional de valores, ideas, actitudes y de patrones de acatamiento a la autoridad; 2) *acumulativo*, es decir, que conciben que el aprendizaje político se produce de manera pasiva superponiendo informaciones nuevas y ya adquiridas; y 3) de *transferencia interpersonal*, que incluye perspectivas para las cuales los/as niños/as y jóvenes efectuarían una transferencia de características desde las figuras de autoridad paternas a las figuras políticas.

Por su parte, los modelos de *diferenciación-innovación* se focalizan en comprender y explicar las diferencias individuales entre las personas en el proceso de apropiación de nociones, ideas y valores políticos. Asimismo, se interesan por el potencial de cambio social que subyace a la acción de los agentes sociales a la vez que consideran las condiciones socio-históricas que posibilitarían dicho cambio. En este marco, también encontramos diversas posturas teóricas que pueden ser comprendidas de forma complementaria y no contrapuesta: 1) *modelo de aprendizaje*: comprende que la adquisición de ciertas conductas políticas se produce mediante reforzamientos a través de procesos de socialización manifiesta o latente (por imitación); 2) *modelo del interaccionismo simbólico*: centrado en el desarrollo del “*political self*” [self político]; 3) *modelo del desarrollo cognitivo*: el cual supedita el desarrollo psico-político a las adquisiciones cognitivas de cierto momento del desarrollo vital, y 4) *modelo de individuación*, que se interesa por la particular

forma de conformación de la competencia política de cada persona. A su vez, la noción de *socialización política alternativa* (Imhoff & Brussino, 2015) posibilita el abordaje de aquellos procesos educativos que tienden a una crítica a lo instituido. Así, la socialización política alternativa remitiría a procesos mediante los cuales se busca, de forma intencionada, la transmisión de contenidos contra-hegemónicos y de actitudes orientadas al pensamiento crítico.

Cuando la intencionalidad política se hace manifiesta

Por otra parte, resulta pertinente efectuar algunas problematizaciones en torno a las formas que adquieren los dispositivos educativos formales y deliberados orientados a la formación para la ciudadanía. Ello supone un esfuerzo analítico respecto de las asignaturas y proyectos escolares que de forma explícita manifiestan su intención por formar al “buen ciudadano”.

Antes de adentrarnos en esta tarea, vale una aclaración en torno a la noción de “ciudadanía”. Al respecto, Carnevale señalará que *“la ciudadanía no es única ni inmutable: ha variado según las épocas, los países y las conflictividades políticas particulares que en ellos se libran”* (2009, p.5). De este modo, la autora indicará que la definición misma de ciudadanía implica un aspecto relacional, ya que está ligada por un lado a la idea de derechos individuales pero también a la noción de pertenencia a una comunidad. De este modo, puede evidenciarse la imposibilidad de pensar a la ciudadanía en abstracto, escindida del contexto socio-histórico. Esto implica asimismo que no es posible entender la ciudadanía de forma neutral. Es por lo tanto esperable que la educación ciudadana se encuentre atravesada por dichos conflictos y disputas en torno al estatus de ciudadano/a y al orden social y político deseado.

Al respecto, Lawy y Biesta (2006) afirman que la mayor parte de las experiencias de educación ciudadana se han ocupado de forma prioritaria de moldear al/a “buen/a” ciudadano/a según normas prescriptas, más que fomentar la capacidad crítica de las personas. La educación ciudadana se presentaría así como un dispositivo para “fabricar” ciudadanos/as activos/as pero a la vez sumisos/as y dóciles. En esa misma línea, en otro trabajo (Biesta & Lawy, 2006, p.64) proponen un movimiento desde “enseñar la ciudadanía” a “aprender la democracia”, esto es, pasar de formas escolarizadas de transmisión de contenidos curriculares en torno a la ciudadanía a la generación de oportunidades para que los/as estudiantes puedan aprender prácticas democráticas concretas. Según los autores esto permitiría superar la concepción individualista de la ciudadanía que usualmente se transmite a través de la educación ciudadana, lo cual supondría pasar de un enfoque individualista a un enfoque contextual y situado.

De este modo, a toda práctica de formación ciudadana subyace una definición en torno al orden social deseado, y por lo tanto, al tipo de ciudadano/a que se necesita para gestar, sostener, y construir dicho orden. En ese sentido, Siede (2009) explicita claramente el atravesamiento

político de los procesos de formación del ciudadano y ciudadana. Así, expresa que dado que *“la formación política no es neutral”* (p.9), es posible inferir que los contenidos de enseñanza tampoco lo son, debido a que implican la transformación de una persona en ciudadano/a, proceso en el cual ejercen su influencia las relaciones sociales y de poder, así como también el contexto socio-político imperante de una época. De este modo, para Siede los intereses pedagógicos se encuentran atravesados por la ideología, ya que se espera que un/a niño/a se convierta en ciudadano/a de un ente político determinado: el Estado nacional encargado de su educación. Es por ello que quizás la formación ciudadana no se lleve a cabo de igual modo en uno u otro contexto, ni en una u otra trama política.

En relación con ello, es claro que el Estado deposita en ciertas instituciones la misión de formar a la ciudadanía necesaria para mantener el *status quo* y la estabilidad política. Sin embargo, nuestro interés por reflexionar en torno a los procesos de socialización política se fundamenta en el hecho de que si bien las agencias de socialización política (la escuela por ejemplo) pueden asumir el cumplimiento de dicha expectativa de sostenimiento de lo instituido, también tendrían el potencial de generar un cuestionamiento a dicho orden. Esto se vincula con una de las preguntas que se realiza Siede (2009, p.11): *“¿cómo se forma a un ciudadano libre si, al mismo tiempo, el orden social y político busca reproducirse a través de las escuelas?”*. El autor se responde enfatizando que si bien en determinado contexto se espera de la escuela que eduque para la lealtad, cohesión y sujeción a la ley, convirtiéndose en herramienta de legitimación del orden social, hay también ejemplos históricos en los que la escuela evidencia capacidad para generar cambios culturales significativos.

Así, Siede (2009) señala que en la escuela se puede aprender a reproducir lo instituido, pero es también donde dicho orden puede ser cuestionado, recreado y reorientado. En ese sentido, la escuela es escenario de disputa en relación con el orden social deseado y el tipo de ciudadano/a acorde a ese orden. No puede por tanto, ser un terreno de neutralidad política.

Sin embargo, admitir el carácter netamente político de la escuela, y de los diversos espacios de socialización política, no es sinónimo de convertir dichos espacios en ámbitos de adoctrinamiento político. Se torna imprescindible concebir al/a educador/a como un/a posibilitador/a del debate político y la pluralidad de opiniones, capaz de fomentar la capacidad crítica de los/as estudiantes frente a temas social y políticamente controvertidos. En esta línea reflexiona Bernet (1995) cuando señala la diferencia entre una posición pedagógica de neutralidad o de beligerancia ante dichos temas. Así, tomar una posición u otra no se refiere a si el/la docente tiene o no posiciones ideológicas personales, sino al hecho de si las manifiesta o no en el acto educativo, y las concomitantes consecuencias. Sí es preciso señalar que *“la neutralidad no sólo es educativamente indeseable sino que, además, es una pretensión lógica y prácticamente imposible”* (Bernet, 1995, p.12).

Es por ello que Bernet distingue entre una neutralidad activa y otra pasiva: la primera hace referencia a situaciones en las cuales el/la docente visibiliza, presenta, posibilita el tratamiento de un tema controvertido, y la segunda remite a la omisión, evitación y silenciamiento de dicho tema. *“En otras palabras, la neutralidad pasiva consiste en excluir de la situación educativa el tratamiento de aquellas cuestiones ante las cuales se considera que el educador o la institución educativa debe mantenerse neutral; se trata de una neutralidad por omisión”* (Bernet, 1995, p.12). A esta neutralidad pasiva subyace un ejercicio de la autoridad concebida como fin en sí misma a partir de las relaciones de poder establecidas. Es un tipo de autoridad presente en posiciones pedagógicas que apuntan al adoctrinamiento político, y es la que ejerce el/la docente que pretende inculcar una neutralidad pasiva que niega la dimensión política y conflictiva de lo social, no tolerando el diálogo ni las diferencias (Ruiz Silva, 2009).

Consideraciones acerca de la pretendida neutralidad pedagógica

Lo enunciado previamente invita a reflexionar en torno a la neutralidad pedagógica, posición directamente vinculada con las tan difundidas neutralidad y objetividad científicas. Dicho posicionamiento se vincula con un determinado tipo de racionalidad, técnica o instrumental que, según Giroux (1992) legitima el *status quo*, en contraposición a una racionalidad emancipatoria que impulsa transformaciones y cambios sociales y culturales. Para el autor, la racionalidad puede ser entendida como *“una estructura conceptual que media las relaciones entre las personas -tanto individual como colectivamente-, que define su orientación ideológica no solamente a partir del tipo de cuestionamientos que explicita, sino también del tipo de preguntas que es incapaz de plantear”* (1992, p.213). Por ende, la relevancia del debate reside en qué tipo de preguntas no pueden ser pensadas y explicitadas al comprender a la educación como un proceso neutral y objetivo.

En esa línea, Aguirre García y Jaramillo Echeverri (2006, p.5) recuperan las ideas de Levinas en torno a cómo ha impactado dicha racionalidad en los procesos de subjetivación de las personas, *“al intentar totalizarlo en una objetividad exterior que remite a lo observado, al ente como cosa, en un primado metodológico de neutralidad valorativa en el que la experiencia recurre sólo al pensamiento formal y causal, que se muestra como totalidad”*. Esto repercute no sólo en las personas que se tornan *objeto* de investigación, sino también en el tipo de conocimiento producido, en la utilidad social y política de dicho conocimiento, y en el/la investigador/a mismo/a. Para dicha racionalidad, los/as investigadores/as revisten la categoría de anónimos/as, escindidos/as de su tiempo, escondidos/as -según Levinas- detrás de sus escritos formales. Es decir, un pretendido sujeto ahistórico, asocial, apolítico. Pero a su vez funcional al sostenimiento del *status quo*, y por ende, más político que nunca. Ello afecta y obstaculiza la dimensión colectiva

de construcción de saberes, ratificando la asimetría y jerarquización de la tarea de investigación.

En consonancia, un movimiento similar se produciría en la tarea educativa orientada por esta racionalidad. Así, se consolidaría el lugar de supuesto saber del/a docente, el lugar del ejercicio del poder, y el supuesto carácter inferior del/a alumno/a, concebido como carente de saber. Con tales ausencias, ¿cómo pensar una educación útil a su tiempo, eficaz para ayudar a resolver los problemas de su época, cargada de sentido y significación para nuestros/as niños, niñas y jóvenes?

Ante esto, Hoyos Vásquez (2009) enfatiza la importancia de comprender críticamente estos posicionamientos, a fin de erradicar los reduccionismos de la razón instrumental y del estructural – funcionalismo. A su vez, y a diferencia de otros posicionamientos que promulgan dicha crítica como un dogmatismo, señala la necesidad de reconocer y recuperar los logros de los mismos evitando caer en una demonización fundamentalista de tales posiciones.

En consonancia, Giroux (1990) postula que las instituciones educativas no son espacios neutrales y, por tanto, tampoco es posible concebir una posición neutral por parte de los/as docentes en las aulas. Tras la enseñanza y la transmisión del conocimiento de los/as educadores/as subyacen intereses ideológicos y políticos determinantes del discurso, de las relaciones sociales que se entablan en el espacio áulico y de los valores que los/as profesores/as legitiman dentro del mismo.

También Freire (1997) niega la neutralidad de la educación, en tanto concibe a la práctica educativa como política y a la práctica política como educativa. Según este autor, la acción de educar involucra valores, conocimientos, proyectos, utopías, que tienden o bien a reproducir y legitimar, o bien a cuestionar y transformar aquello que se encuentra socialmente determinado. Para Freire, la educación no es neutral, puede estar a favor de la dominación y legitimación o de la emancipación y el cambio. Es por ello que en vez de aludir a prácticas educativas neutrales o no neutrales, prefiere distinguir entre prácticas educativas conservadoras y progresistas. La primera de éstas pretende enseñar los contenidos ocultando u omitiendo la razón de ser de los problemas sociales vigentes y buscando la mera adaptación o acomodación de los/as alumnos/as a una realidad socio-histórica dada. Mientras que las prácticas pedagógicas progresistas priorizan la reflexión y el cuestionamiento de la razón de ser de esos problemas, fomentando un pensamiento crítico y emancipador por parte de los/as estudiantes, a partir de una concepción de mundo dinámica, susceptible de cambio y transformación, utilizando metodologías dialógicas y democráticas.

En esa línea, Giroux (1990) plantea que para educar al estudiantado como ciudadanos y ciudadanas críticos/as y activos/as, los/as educadores/as deben convertirse en *intelectuales transformativos/as*, categoría con la cual alude a la necesidad de que lo pedagógico se vuelva más político y lo político más pedagógico. Hacer lo pedagógico más político significa para Giroux

insertar la práctica e instrucción pedagógica en la esfera política, teniendo como base la reflexión y la acción crítica, a los fines de que los/as alumnos/as puedan desarrollar la convicción de lucha para superar las injusticias socio-políticas y económicas de la sociedad de la que forman parte. Mientras que hacer lo político más pedagógico implica aprehender formas de pedagogía que conciban y traten a los/as alumnos/as como personas críticas, concediéndoles voz a sus experiencias de aprendizaje, favoreciendo la reflexión, problematización y cuestionamiento del conocimiento, a través del diálogo permanente con otros. De este modo, el público al cual este tipo de intelectuales se encuentra abocado deja de ser el/la estudiante aislado/a para pasar a ser grupos de personas en sus múltiples contextos culturales, de clase social, históricos y de género.

Notas finales

Los elementos aquí vertidos nos llevan a enfatizar la necesidad que para nosotras reviste el reconocimiento del carácter político de los procesos educativos y los procesos de socialización en general, posibilitando de este modo la emergencia de una verdadera esfera de ejercicio crítico y plural de la ciudadanía en dichos espacios. En palabras de Ruiz Silva (2009, p.65), “*el ejercicio de la ciudadanía en la escuela y desde la escuela hacia los demás ámbitos públicos requiere compromisos institucionales con la formación política de los chicos*”, y para ello es necesario no invisibilizar la dimensión conflictiva de las relaciones políticas y sociales.

Creemos que a fin de cuentas de lo que se trata es de mantener una postura alerta y reflexiva, abocada de forma permanente al análisis crítico de las propias prácticas educativas, académicas, profesionales, permitiendo identificar los intereses que subyacen a tales prácticas y posicionarse como agente político en un inevitable campo de luchas.

Referencias

- Abraham Magendzo, K.; Abraham, M.N. & Dueñas, C.S. (1993). *Manual para profesores. Currículum y derechos humanos*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Friedrich-Naumann-Stiftung.
- Aguirre García, J.C. & Jaramillo Echeverri, L.G. (2006). El Otro en Levinas: Una salida a la encrucijada sujeto–objeto y su pertinencia en las ciencias sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 4, No. 2, 47-71.
- Anderson, H. (1946). Socially Integrative Behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 41, 379-384.
- Ascaso, M. & Nuere, S. (2005). El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, Individuo y Sociedad*, Vol. 17, pp. 205-218.
- Benedicto, J. (1995). La construcción de los universos políticos de los ciudadanos. En: Benedicto, J. y Morán, M.L. (Eds.) *Sociedad y Política. Temas de Sociología Política*. Editorial Alianza. Madrid.
- Bennett, N. (1979). *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Madrid: Morata.
- Bernet, J.T. (1995). Educación y valores controvertidos. Elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 7. Madrid, OEI.

- Biesta, G. & Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 63-79. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/03057640500490981>
- Bolívar, A. (1998). *Educación en valores. Una educación de la ciudadanía*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Bueno, J. & Castanedo, C. (1998). *Psicología de la educación aplicada*. Madrid: CCS.
- Carnevale, V. (2009). Dimensión histórica de la Ciudadanía. En: Curso de Posgrado “La construcción de ciudadanía política en la escuela”, CAICYT – CONICET. Argentina.
- Carrillo Siles, B. (2009). Importancia del currículum oculto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Innovación y experiencias educativas*, pp. 1-10.
- Flanders, N.A. (1977). *Análisis de la interacción didáctica*. Madrid: Anaya.
- Freire, P. (1997). *La educación en la ciudad*. Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina, S.A.
- García Canclini, N. (2004). La cultura extraviada en sus definiciones. En *Diferentes, Desiguales y Desconectados: Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2001). El capitalismo global y la política de la esperanza educada. *Revista de Educación*, Nro extra, pp. 251-263.
- Gordon, C.W. (1959). *Die schulklasse als ein soziales system. Soziologie der Schule*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Holguín Pineda, D.L. (2013). Teoría y resistencia en educación, hacia una pedagogía crítica de los planteamientos de Genry Giroux. *En clave social*, 1(1), 104-113.
- Hoyos Vásquez, G. (2009). Ética comunicativa y educación para la democracia. *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 7, Educación y Democracia (1).
- Imhoff, D. & Brussino, S. (2015). *Estudio cuasi-experimental acerca de la influencia de experiencias de socialización política sobre variables psico-sociales y psico-políticas en niñas y niños cordobeses*. Tesis para acceder al grado de Doctor en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.
- Jackson, P.W. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata, 5ta ed.
- Lawy, R. & Biesta, G. (2006). Citizenship-as-practice: the educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34-50. doi: 10.1111/j.1467-8527.2006.00335.x
- Lewin, K., Lippitt, R. & White, R. K., (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created “social climates.” *Journal of Social Psychology*, 10, 271-301.
- Llorent García, V.J. (2012). El currículum como instrumento de poder. Mujer y libros de texto en España. *Impacto Científico*, 7 (1), 11-19.
- López Silva, B.E.; Valdés Saucedo, J. & Cabrera Rivera, A.I. (2006). *El papel del docente ante las demandas del sistema educativo del S.XXI*. Tercer Foro de Investigación Educativa.
- Martínez, G.P. (2007). *Aprender y enseñar: Los estilos de aprendizaje y de enseñanza desde la práctica del aula*. Bilbao: España.
- Medina, A. (1997). Procesos de cambio en las instituciones educativas. *Revista Organización y Gestión Educativa*, 2, pp. 21-39.
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Murillo Estepa, P. (2008). *Currículum oculto*. Biblioteca Virtual Omegalfa. En línea: http://www.uhu.es/36102/trabajos_alumnos/pt2_07_08/biblioteca/murillo_curri_oculto.PDF
- Pineau, P. (1999). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: “esto es educación” y la

escuela respondió “yo me ocupo”. En Pineau, P.; Dussel, I. & Caruso, M. (1999). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós, 27-52.

Rendón Uribe, M.A. (2013). Hacia una conceptualización de los estilos de enseñanza. *Revista Colombiana de Educación*, 64, 175-195.

Rendón Uribe, M.A. (2010). Los estilos de enseñanza en la Universidad de Antioquia (primera fase Facultad de Educación). *Revista Unipluriversidad*, 1 (10), 13-29.

Rodríguez Garran, N. (2004). El clima escolar. *Revista Digital Innovación e Investigación*, 7 (3), 1-23.

Rodríguez, A. (1988). Socialización Política. En Seoane, J. y Rodríguez, A. *Psicología Política*. Madrid: Ediciones Pirámide. Pp. 133-164

Rojas Tudela, F.L. (2010). Currículum oculto en la educación en Derecho. *Integra Educativa*, 3(3), 87-95.

Ruiz Silva, A. (2009). Retos y posibilidades de la formación ciudadana. *Revista Novedades Educativas*, N° 220, pp.61-69.

Santos Guerra, M. (2006). *Currículum oculto y aprendizaje en valores*. España: Guerra. Universidad de Málaga.

Siede, I. (2009). Democracia, educación en valores y desafíos de la época. En Curso de Posgrado “*La construcción de ciudadanía política en la escuela*”, CAICYT – CONICET. Argentina

Torres Santomé, J. (1994). *El currículum oculto*. Madrid: Morata, 4ta ed.

Traver, J.A.; Sales, A.; Doménech, F. & Moliner, O. (2005). Caracterización de las perspectivas docentes del profesorado de secundaria a partir del análisis de las variables educativas relacionadas con la acción y el pensamiento docente. *Revista Ibero-americana de Educación*, 36(8), 1-18.

Uncala, G.S. (2008). Los estilos de enseñanza del profesor/a. En *Experiencias Educativas*. Sevilla: FETE-UGT.