Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas

I Jornada de Educación y Psicopedagogía (FFyL, UBA)

Norma Filidoro, Silvia Dubrovsky, Verónica Rusler, Carla Lanza, Susana Mantegazza, Bárbara Pereyra, Corina Serra (compiladoras)

FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

CS

Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas

I Jornada de Educación y Psicopedagogía (FFyL, UBA)

Norma Filidoro, Silvia Dubrovsky, Verónica Rusler,
Carla Lanza, Susana Mantegazza, Bárbara Pereyra,
Corina Serra (Compiladoras)

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decana
Graciela Morgade

Vicedecano
Américo Cristófalo

Secretaria Académica
Sofía Thisted

Secretaria de Extensión
Ivanna Petz

Secretario de Posgrado
Alberto Damiani

Secretaria de Investigación
Cecilia Pérez de Micou

Secretario General
Jorge Gugliotta

Secretaria Hacienda
Marcela Lamelza

Subsecretaria de Bibliotecas
María Rosa Mostaccio

Subsecretario de Publicaciones
Matías Cordo

Subsecretario de Transferencia y Desarrollo
Alejandro Valitutti

Subsecretaria de Cooperación Internacional
Silvana Campanini

Dirección de Imprenta
Rosa Gómez

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Colección Saberes

ISBN 978-987-4019-70-7
© Facultad de Filosofía y Letras (UBA)

Subsecretaría de Publicaciones
Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina
Tel.: 4432-0606 int. 213 - info.publicaciones@filo.uba.ar
www.filo.uba.ar

Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas: I Jornada de Educación y Psicopedagogía : FFyL, UBA / José Antonio Castorina... [et al.]; compilado por Norma Filidoro... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2017. 310 p. ; 20 x 14 cm. - (Saberes)

ISBN 978-987-4019-70-7

1. Ciencias de la Educación. 2. Psicopedagogía. 3. Actas de Congresos. I. Castorina, José Antonio II. Filidoro, Norma, comp.
CDD 378

Conversar pedagógicamente con estudiantes sobre políticas de inclusión

Patricia Maddonni

Asistimos a un momento clave para proyectar una carrera de psicopedagogía en la universidad pública, en especial porque estamos viviendo una época de debilitamiento de las políticas públicas que tendían a la democratización de la educación. Aspiramos a que se defina una carrera que logre articular no solo con el mundo escolar, sino con el de la gestión pública, en pos de consolidar prácticas de investigación y de intervención profesional en el campo educativo.

El mundo académico hoy debe presentarse como un espacio de diálogo hacia ciertas demandas socioeducativas, entre ellas, las que garantizan el derecho de todos los niños, adolescentes y jóvenes a escolarizarse, en particular, de los provenientes de sectores cuyos derechos –no solo los educativos– se vieron vulnerados y que se encuentran en situaciones de fragilidad permanente.

Solo es posible ese diálogo a partir de una convergencia disciplinar, que se intercala tanto en la investigación como en el posicionamiento en torno a las prácticas de intervención política, pedagógica y psicoeducativa; intervenciones que se encuentran siempre en proceso de disputa, cuando

se trata de temas, problemas o cuestiones que irrumpen y disrumpen en el escenario educativo, lugar donde acontece la educación. Decir que algo acontece es entender que no se repite siempre de la misma manera. Por eso, analizar los procesos de exclusión o segregación escolar –que siempre existieron– implica agudizar el registro. Porque, a diferencia de otros momentos históricos, si bien se reconocen avances en relación con el acceso a la escolaridad, se sigue visualizando una exclusión más solapada o naturalizada que se hace presente en las altas cifras de repitencia, sobreedad, o en discontinuidades tanto en la enseñanza como en el aprendizaje; situaciones todas, que generan un efecto de debilitamiento en todo el proceso pedagógico.

Amerita, por tanto, mirar esos procesos en la concreción o no de las prácticas pedagógicas cotidianas, es decir, en lo que sucede en el día a día en las escuelas. Preguntarnos cómo garantizamos la obligatoriedad o cómo enseñamos y efectuamos una operación para que los niños, adolescentes y jóvenes participen de un espacio de enseñanza en un mundo atravesado por la inmediatez.

La obligatoriedad del nivel secundario interpela más que nunca a la psicología educacional y a la psicopedagogía, porque convoca a indagar sobre el proceso de escolaridad de los sujetos, sobre las experiencias de enseñanza y de aprendizaje, sobre las condiciones en que aprenden los adolescentes y jóvenes, que viven en un mundo de discontinuidades, de simultaneidades entre el mundo escolar, el mundo del trabajo, de la calle y frente a un contexto tecnológico que los tiene, por lo general, como protagonistas.

El compromiso académico de los últimos años, junto con las estrategias de política pública –para atender a los problemas de exclusión en un sentido más amplio– centraron sus esfuerzos en encontrar las respuestas en un entramado intersectorial y en el interior del sistema educativo, a partir

de acciones institucionales, pedagógicas y de modificación de las condiciones de organización de la enseñanza. Entre ellas, las que permiten flexibilizar la organización o el régimen escolar. En ese contexto en la Ciudad de Buenos Aires, en 2003, se crearon las escuelas de reingreso, pensadas, justamente, para aquellos chicos y chicas que habían abandonado sus estudios.

Teniendo en cuenta que la formación en psicopedagogía tiene que incrementar las prácticas de investigación, me convocaron para compartir algunas reflexiones de una investigación que realicé hace unos años en una de las escuelas de reingreso, que fue base de una tesis y luego la producción de un libro.

Después de un tiempo, al volver a releer esos escritos, encuentro más claramente que el interés radicó en buscar, comprender y desanudar los efectos que produce en los sujetos una política de inclusión –como en el caso de las escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires–, pero desde la mirada de los propios jóvenes estudiantes. Resultó una experiencia intensiva, creada para recibir y alojar a los chicos y chicas que habían abandonado la escuela, pero también para poder producir un saber pedagógico que se aproxime a generar variaciones en el formato de las otras escuelas secundarias.

El interés estaba en alcanzar la problemática desde las voces, sentidos y vivencias de los jóvenes. Conocer los motivos de transitar la escolaridad en forma discontinua, con sobresaltos, abandonos, pero también sobre la decisión del regreso a la escuela.

Descarté de mis análisis las teorías de la atribución y las teorías antropológicas que aluden a la existencia de un choque cultural, por entender que ambas teorías explicativas de esta problemática, denominada comúnmente como "fracaso escolar", depositan únicamente en el sujeto o en su

cultura la responsabilidad del supuesto fracaso. Aunque se entiende la persistencia de estas teorías dentro del campo educativo –explícita o implícitamente en las escuelas– y, sobre todo, de los efectos que producen mediante la mirada y la palabra al hacerse cuerpo en la identidad de quienes son sus víctimas: los estudiantes. "A mí me decían trapo de piso", dice un joven entrevistado, mientras que otra chica expresa: "me decían que yo no podía estudiar, que no tenía autoestima". O se perciben estas perspectivas en la forma en que los propios estudiantes terminan concibiéndose o nombrándose: "yo no puedo pensar, me cuesta atender, soy muy disperso para estar en la escuela".

Mi posicionamiento teórico, por el contrario, explica que detrás de estas situaciones de desconexiones, fragmentaciones, repitencias reiteradas, hay un déficit, pero principalmente pedagógico, institucional y político, que siempre afecta con mayor gravedad a los sectores sociales que viven en desigualdad social. El fracaso es escolar, pero no de los sujetos, sino de la pedagogía uniformizada que aún no encuentra las formas de dar respuestas a la diversidad y complejidad que implica el proceso de aprender; sin por eso desconocer las situaciones de injusticia, desigualdad y desafiliación social en las que viven muchos de nuestros adolescentes y jóvenes, que produce, en muchas ocasiones, una dificultad para sostenerse en la escuela. Pero, en todo caso, es responsabilidad de los adultos y de las instituciones sociales –no solo de la institución educativa– la de encontrar las alternativas necesarias para garantizar no solo la presencia, sino las condiciones que hagan posible el aprendizaje y el protagonismo de los estudiantes.

Para el planteo del tema como el de su análisis se utilizaron varias categorías teóricas, pero destaco dos que proceden del campo de la filosofía, la antropología y también de los estudios socioculturales: apropiación y agenciamiento.

La categoría de 'apropiación', inscripta en la teoría de la vida cotidiana, desarrollada por la filósofa Agnes Heller, permite dar un nuevo paso hacia el papel que desempeña la capacidad de acción o la decisión de los individuos (Batallán, 2007). La '*agency*' no es cualquier capacidad de acción o ejercicio de poder, sino la que permite al sujeto actuar sobre la estructura que, se sabe, también influye sobre él. Con variantes, estas categorías permiten comprender cómo los jóvenes, con historias tan dañadas y con tantos sobresaltos escolares, vinculan su producción-reproducción con la de la institución escolar, ya que la experiencia de escolarización permite construir sentidos sobre el mundo en forma singular y también colectivamente. Las ideas de apropiación y de agenciamiento de los sujetos conduce a un nuevo diseño, porque no se trata de estudiar a los estudiantes, de verlos como los objetos de la investigación sino de pensar y construir un saber de la escuela y de la política de inclusión junto a ellos y ellas.

Los avances teóricos que entienden que variaciones en las condiciones institucionales y curriculares posibilitan mayor flexibilidad para transitar y concluir la escolaridad fueron los rectores teóricos de mi estudio. De igual forma, las perspectivas situacionales sobre el aprendizaje y la enseñanza me permitieron analizar junto a estos jóvenes el sentido de por qué, en ciertas ocasiones, percibieron que la falta de aprendizaje se debía únicamente a sus posibilidades y características personales y no a las formas y condiciones en que se organiza la enseñanza en el ámbito de la escolaridad obligatoria.

Estas escuelas de reingreso son una experiencia que propone variar, en cierta forma, ese modo escolar, al plantear una flexibilidad del plan académico, la posibilidad de organizar un itinerario de formación en el cursado de materias en función de recorridos anteriores de los estudiantes

(el reconocimiento de materias aprobadas, la no repitencia); asimismo, la selección de materias que termina con la superposición y reiteración de temas a lo largo de los años y un importante sistema de acompañamientos.

Las políticas de inclusión y reingreso significaron en su origen una respuesta o interpelación al modelo de las escuelas recolectoras tradicionales existentes en la Ciudad de Buenos Aires como en el resto del país a las que son derivados o concurren, en general, los adolescentes y jóvenes repetidores.

Centrarme en la idea de que los sujetos son la experiencia y la experiencia no es sin sujetos me condujo a comprender los argumentos que construyen estos jóvenes sobre sus estigmatizaciones y exclusiones, así como también sobre sus formas de transitar la vida escolar. En un primer momento, nos centramos en conversar sobre sus interrupciones, abandonos y luego en aprehender las significaciones, los núcleos de sentido que esta nueva propuesta pedagógica les ofrecía, convocándolos a volver a apostar por la escuela.

En pocas palabras: mi apuesta consistía en descifrar la producción de sentido que estaba creando esa nueva experiencia escolar, junto con el grado de apropiación que lograba en los estudiantes. A la vez, destacar los indicios que los jóvenes arrojan para aportar a la reformulación del proyecto de la escuela secundaria. Es decir, qué sentidos creaba una nueva experiencia escolar, qué posicionamientos producía en los sujetos (enseñantes, estudiantes, directivos) y cómo se iban gestando modos de apropiación y *agency* de los estudiantes frente a una política de inclusión.

A lo largo de los encuentros, estos jóvenes estudiantes pudieron revisar introspectivamente sus historias escolares anteriores; de esta manera, tuvieron la posibilidad de volver a pensarse (o repensarse). En esa introspección o reconstrucción descubrieron que el distanciamiento, el desenganche

con el mundo escolar se produce antes del inicio de la escuela secundaria. En efecto, en los últimos años de la escuela primaria se vivencia en muchos adolescentes los primeros desenganches y *extrañamientos* del mundo escolar, lo que se manifiesta más claramente luego en los primeros años de la escolaridad secundaria.

"Le dije a mi mamá que necesitaba ir a la escuela porque tenía miedo de olvidarme de cómo era pensar", sintetiza espléndidamente un joven que pudo repensar su historia escolar. En el acto de reflexión afloran todas esas escuelas por las que pasaron, las primarias y secundarias. En el presente, se encuentran las huellas de una escolarización compleja que los excluyó y segregó.

Sin embargo, es importante aclarar que las significaciones que los jóvenes le asignan a la escuela no son totalmente creaciones particulares, sino que son construcciones operadas sobre sentidos anteriores, sobre formas de discurso presente, y en la relación con otras instituciones docentes, directivos u otros sujetos significativos para ellos. La experiencia escolar es social, pues se entrama en una red de otras experiencias que colaboran en la forma en que singularmente cada uno y una la atraviesa, la vivencia, la interpreta.

Para la reconstrucción de esos sentidos, fue central la metodología conversacional, a partir de entrevistas biográficas en profundidad y de entrevistas grupales, que se centraron en torno a los núcleos centrales de la pedagogía de las escuelas de reingreso que, a su vez, se estaban instalando en el sistema.

En esta política de reingreso se iba gestando el sentido que la inclusión tiene para sus protagonistas; las resistencias y los aportes se originaban a la luz del desarrollo de la propia propuesta. El primer acercamiento fue con los directores y docentes de la escuela, pero el propósito de mis conversaciones eran los estudiantes.

La pregunta consistía en conocer sobre el saber acerca de la inclusión que portan los estudiantes que han vivido experiencias de exclusión. Ser el destinatario de una política de inclusión no implica su pasividad; por el contrario, es en su acción e interpretación que se hace efectiva esa acción política, en otras palabras, reconocer el proyecto escolar, pero también cuestionarlo e intentar modificarlo o contextualizarlo. Un ejemplo contundente surgió cuando discutieron el sentido de las becas universales en la escuela, porque consideran que los deja en un lugar de carencia que, a la vez, agudiza la desigualdad frente al resto de estudiantes de la ciudad, que también necesitan becas y, sin embargo, no las reciben. "[...] el lugar de las becas nos ubica en un lugar de pobres". Reconocen que los ubica en un lugar de la carencia y a la vez también los pone en un lugar de desigualdad, plantean propuestas y ciertas variaciones de esta política de distribución de las becas.

Apropiarse de un proyecto no implica evitar el debate; por el contrario, solo podemos apropiarnos de algo en la medida en que nos sentimos parte y somos protagonistas de ese mundo. Por eso, otros expresan su desacuerdo argumentando, por ejemplo, que deseaban volver a las escuelas anteriores aunque reconocían sus mecanismos de exclusión y valoraban esta nueva experiencia; primaba allí la clasificación por el estatus entre escuelas.

Decía un estudiante: "En esta escuela te pueden enseñar mejor, te consideran, pero cuando tengas que decir que te recibiste en la escuela de reingreso no te van a considerar igual que a otros".

Me interesa compartir algunos de los tantos temas, que llevaron a discusiones, en los que se vislumbran las aceptaciones o rechazos y, por otro lado, el conocimiento o saber que portan estos estudiantes, que indefectiblemente pueden posicionarse y correrse de ese lugar de culpa y

estigmatización, por el que se ponía en duda su capacidad inteligente para estudiar o para pensar.

Se plantearon debates en torno a quiénes consideran que esta es una propuesta pedagógica organizada para "hacérsela fácil". La facilidad desde el sentido común se asocia a la simplicidad, a la pobreza del conocimiento y, por lo tanto, queda vinculada a los propios sujetos, porque la propuesta ha sido pensada y diseñada para jóvenes que tuvieron que abandonar la escuela, construyendo nuevamente un efecto de desigualdad y discriminación. En cambio, la idea de lo práctico permite marcar una diferencia y mantener la complejidad en el saber. El sentido dado a "lo fácil" parece estar vinculado a lo superficial, y de esta forma los estudiantes sienten que quedan expuestos a un lugar de inferioridad con respecto a otras escuelas y a los otros alumnos de esas instituciones.

Un debate se abrió en torno al sentido de la categoría de inclusión, poniendo en disputa, en este caso, la universalización de la beca que ofrece la escuela. Se formularon preguntas en torno a la siguiente cuestión: ¿otorgar una beca es un acto de integración o inclusión, aunque los estudiantes no lo necesiten; o es una acción política que marca un posicionamiento contundente del Estado con el fin de hacer efectiva la escolaridad secundaria?. La inclusión implica tanto una dimensión material como una simbólica: "Queremos tener las becas, pero esto no es suficiente para aparecer, para sentirnos adentro, si no tenemos un espacio de acompañamientos, que nos enseñen, nos miren, nos nombren".

De la misma manera, se formuló la pregunta sobre qué tiene que hacer una escuela para incluir, y allí centraban sus miradas en los acompañamientos, especialmente, sobre la acción que despliega la tutoría. La conversación sobre las tutorías y su posible superposición con los talleres de apoyo escolar aportó argumentos que se conciben al interior

de los equipos de docentes en cualquier escuela secundaria. Algunos hacen una valoración positiva y otros la sienten como una intromisión a la privacidad. Discuten su obligatoriedad, el lugar acotado que podrían tener.

Dicen algunos estudiantes: "nosotros participamos no solo en ese espacio de tutoría, porque en una escuela como esta la tutoría está en todos los espacios".

En este fragmento se manifiesta la conversación entre ellos:

> A1: –¿A qué llamás, entonces, tutoría vos?
>
> A7: –Qué sé yo, el otro día, la profesora que yo tengo de tutoría empezó a hablar de qué creemos que es la discriminación... A quién discriminan... Estuvimos analizando, pensando juntos.
>
> A6: –Eso está bueno también, pero no todos los tutores hacen eso, me parece que cada uno hace lo que le parece.
>
> E: –¿Les parece que podría ser distinto ese espacio?
>
> A1: –A mí me daría lo mismo, porque yo de esos temas siempre hablo en las clases, en Historia o en otras materias, no necesito un espacio especial. [...] En los talleres también se puede hablar y mucho.
>
> A7: –¿Vos qué pondrías en tutoría, qué te gustaría hacer...? ¿Por qué decís que de esos temas hablás? ¿Qué hablás en otros espacios?
>
> A1: –[...] siento que eso lo podés hacer en las materias, en los talleres, no es necesario un tiempo especial.

Si vos tenés materias o profesores que te dan espacio para hablar...

A7: –Para mí no lo tenés en otra materia, y por lo menos en tutoría sí. También es para conocerte más con otras personas... Para hablar entre nosotros.

A1: –Supuestamente tutoría es una hora en la que se puede hacer apoyo, apoyo de otras materias, o para ver cómo es el rendimiento de los pibes.

A7: –No, no, nada que ver, nosotros hacemos otras cosas, eso es apoyo escolar, no tutoría.

A1: –No todos los tutores hacen lo mismo, eso debería verse. ¿Quién lo tiene que decir?

A2: –En esta escuela vos encontrás espacios de tutoría en varios espacios.

Remarcan la práctica de "tutorear" o acompañar que hacen varios adultos, no solo el tutor o la tutora, haciendo campo o trama entre los sujetos; es una construcción que fueron conversando entre ellos.

Importa en estos fragmentos mostrar que no hablamos solo de jóvenes que van a la escuela de reingreso, sino visibilizar un proceso sociopedagógico en debate y construcción del Proyecto Escolar, donde las singularidades y la agencia de los chicos muestran, por un lado, lo común y, por otro, su diferencia y singularidad. Estos debates, además de expresar posturas y reflexiones sobre lo que se les ofrece, documentan criterios sólidos para la participación real de los jóvenes en el diseño escolar.

Esta experiencia escolar contribuye en los procesos de subjetivación, al favorecer una disposición y posición subjetiva diferentes, porque les devuelve el valor de sus capacidades intelectuales, en sentido estricto, e intenta no reforzar una disociación, entre escuelas de segunda para aquellos que no aprendieron antes. La escuela les posibilita reencontrarse y descubrir otro tipo de reacción con los adultos, no solo con los docentes. Hay una presencia de los adultos que estos jóvenes remarcan como factor central para que ellos no solo estén en la escuela, sino que vuelvan a tener el deseo de conocer, de pensar y pensarse. El registro de una nueva relación con el saber, una relación que los moviliza, inquieta y no deja de producirles ciertas contradicciones u oscilaciones, se refleja en cierta dependencia hacia algunos adultos referentes, por temor a volver a un lugar de sometimiento, abandono: "que voy hacer después... yo no quería salir de la escuela porque no sé qué hacer".

Más allá de los indicios que esta investigación arrojó para poder pensar una nueva escuela secundaria, sostengo que el grado de acción, de potencia para actuar de los adolescentes y jóvenes –en esto integro el aprender– está en relación con la forma en que se presenta lo escolar, pero también con la acción de los adultos que enseñamos, dirigimos, tutoreamos, asistimos, cuidamos. Es decir la forma de reconocer en el *otro*, estudiante, no solo su presencia, sino su poder de acción y su inteligencia, y por eso una forma es valorar y escuchar su voz que se tiene que promover a través de una conversación colectiva, abierta, generosa fluida y permanente.

Bibliografía

Baquero, R. (2007). "Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar". En Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comps.), *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires, Del Estante.

Batallán, G. (2007*). Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela* primaria. Buenos Aires, Paidós.

Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Península.

Maddonni, P. (2014*). El estigma del fracaso escolar. Nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación*. Buenos Aires, Paidós.