

VI Congreso Internacional de Salud Mental y Derechos Humanos Las Madres: 30 Años pariendo Vidas Insurgentes. Instituto Universitario Nacional de Derechos Humanos "Madres de Plaza de Mayo" (IUNMa), Buenos Aires, 2007.

La subjetivización del alumno y la inclusión educativa.

Fernández, Silvia.

Cita:

Fernández, Silvia (2007). *La subjetivización del alumno y la inclusión educativa. VI Congreso Internacional de Salud Mental y Derechos Humanos Las Madres: 30 Años pariendo Vidas Insurgentes. Instituto Universitario Nacional de Derechos Humanos "Madres de Plaza de Mayo" (IUNMa), Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/silvia.beatriz.fernandez/4>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pgab/9Qd>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

VI Congreso Internacional de Salud Mental y Derechos Humanos
Las Madres: 30 Años pariendo Vidas Insurgentes
Buenos Aires, 15 al 18 de Noviembre de 2007

Área Teórico/Práctica: Psicología

Eje: Lo institucional. Interjuegos entre lo instituido y lo instituyente

Trabajo libre

Título: La subjetivización del alumno y la inclusión educativa.

Autora: Fernández, Silvia

Bibliografía:

- “Educar para la Convivencia. Experiencias en la escuela”. 1ª ed. Bs. As., Observatorio Argentino de violencia en las escuelas, ministerio de Educación ciencia y Tecnología. Año 2007.
- “El arte de dirigir”. Conversaciones con directores, entrevistadores y compiladores: Estanislao Antelo, Patricia Redondo y Viviana Seoane, CePA. Año 2007.
- “La subjetivización del adolescente en la escuela”. Conferencias para docentes y equipos técnicos de la CABA a cargo de la Lic. Silvia Bleichman, Escuela Bernasconi, publicación interna Dirección de Escuelas Medias y Técnicas de la CABA, año 2005.
- Trabajo final Diplomatura FLACSO, Eugenio Perrone, año 2004.
- “Comunidad de aprendizaje”, Rosa María Torres,
- “¿Existe la violencia escolar?”, Mario Zerbino, jornada “Miradas interdisciplinarias sobre la violencia en la escuela”, Ministerio de Ed, Cs y Tec. Bs. As., 5 de octubre de 2005.
- “De la Culpa a la Autogestión”, compilador Toty Flores, 1ª Ed., Bs. As., Ediciones Continente. Año 2005.
- “Colectivo situaciones: Bienvenidos a la selva: diálogos a partir de la sexta declaración del EZLN”. 1ª Ed. Bs. As., Tinta Limón, 2005
- “Pedagogía del oprimido”, Paulo Freire, Tierra Nueva, Siglo XXI Editores, 1970.

La subjetivización del alumno y la inclusión educativa.

“La libertad jamás será algo otorgado,
Siempre deberá conquistarse”
Simone de Beauvoir.

En los actuales contextos políticos y sociales heredados de las últimas décadas en las que se incrementó la exclusión como consecuencia de sostener un sistema político, económico y social que llevó a una gran parte de los habitantes a cambios sustanciales de calidad de vida, encontramos hoy instituciones educativas discordantes con las necesidades y los códigos de una población que crece en marginalidad, injusticia social y diversidad.

Desde su creación, las escuelas medias tuvieron un objetivo de clase: Preparar para el ingreso a las universidades a un sector determinado de la sociedad.

Este origen, ha instituido códigos, pautas e intereses de clase que aun hoy persisten. En el transcurrir histórico se ha pasado desde cumplir con el objetivo de la creación del Ser Nacional que unificara en la escuela las grandes diferencias surgidas de las corrientes migratorias (con abundancia de hijos de inmigrantes portadores de ideas anarquistas y socialistas), hasta claras muestras de control social a través del manejo curricular y formal de diferentes gobiernos militares y democráticos.

Las condiciones en las que se desarrolla el aprendizaje, los vínculos que se generan en la convivencia escolar, el recorte de contenidos y la posibilidad o no de interactuar desde y hacia la comunidad que la escuela habita, dejan huellas en quienes atraviesan estas instituciones a partir de los primeros años y hasta la entrada a la adultez, huellas desde las cuales aprenden a organizar experiencias, emociones y pensamientos y desde donde se pondrán en juego determinadas concepciones sobre el conocimiento, el sujeto y el poder.

Instituir roles y pautas verticalistas y contenidos ligados a intereses que en mucho distan de las necesidades de quienes habitan las instituciones educativas, funcionó, a lo largo de la historia, como un recurso que hoy parece haber dejado de ser exitoso. Los alumnos no se uniforman, ni se unifican detrás de lo propuesto, los alumnos desertan de una escuela que los excluye desde su propia estructura.

Queda insuficiente entonces la ley que legitima un derecho igualitario de educación y bienestar social para todas/os las/os niñas/os y jóvenes, cuando no solo hay desigualdad de oportunidades sino también de intereses.

Esto genera al menos una pregunta respecto del *sentido*. Para un sector de la sociedad que se encuentra marginado y privado de los privilegios que el sistema brinda a las clases productivas, la escuela no logra tener un sentido que vaya más allá de la obtención de una beca o una vianda de comida. Ignorar esto y plantear inclusión es un contrasentido. Permanecer, comer, cobrar la beca, *no es sinónimo de inclusión*.

Pensar la escuela desde la posibilidad concreta de accionar sobre la realidad, de transformar lo pasivo en activo, haría de ella una alternativa inclusiva. Juquila Gonzalez, de la Escuela de la Realidad de Chiapas, (México) dice de las contras de la escuela tradicional: “La pasividad que implica quedarse sentadito y escuchar, que pase un rato largo y no pase nada”. Marca la importancia de un promotor educativo que a través de un compromiso con la comunidad vincule la enseñanza con la acción. La escuela como capacitadora para el cambio, como elemento de lucha contra la marginalidad.

Trabajar con la comunidad la posibilidad de apropiación del espacio y su razón de ser marcaría un cambio instituyente que genere un nuevo sentido y una redefinición del rol y la función dentro de la institución. Es una posibilidad que le queda a la escuela, si pretende enmarcar la educación dentro de los Derechos Humanos más allá del asistencialismo.

Las escuelas inclusivas no son aquellas que dan vacantes a todos, sino aquellas que abren la mirada respecto del **otro**, que lo reconocen en sus diferencias con parámetros de igualdad de derecho. Esas pocas escuelas, que suelen llamarse “sin fronteras”, tienen el punto de partida en la comunidad y sus necesidades más que en las necesidades de la clase burguesa de tener el recurso escuela para sostener el *statu quo*.

En palabras del Director de la Escuela Media Nº 5 del sur de la ciudad de Bs. As., J.L. Coto Araujo, “**La sociedad tendría que replantearse que quieren los jóvenes de nosotros**”. De este modo podría comenzar a correrse del omnipotente lugar de supuesto saber que llena de palabras de otros la voz de las/os jóvenes.

El aporte que la psicología hace respecto del valor de entender al sujeto como único, deseante, histórico y en construcción, muestra un camino posible para las instituciones que históricamente

los etiquetaron bajo una función uniformante, camino que la experiencia de algunos docentes que están en permanente búsqueda muestra como fundamental.

Rescatar al sujeto en tanto pleno de cultura, deseo y conocimiento es una necesidad para lograr una escuela inclusiva que deberá comenzar al menos por intentar pensarse desde otra estructura posible creada desde todos.

“Alumno”, no es sinónimo de “Juan”, “compórtese” mucho menos es sinónimo de “¿Qué te anda pasando?”; una escuela inclusiva es la que al menos ha logrado pasar del: ¡Alumno!, Compórtese!” al : “¡Juan! ¿Qué te anda pasando?”, para abordar una misma situación. Si tengo derecho a una identidad, necesito que me nombren, si soy vulnerable necesito que me cuiden, si no conozco necesito aprender, si lo se diferente, necesito que lo escuches. Si podemos leer esto en el abandono, la repitencia, las reacciones violentas o la tristeza de un alumno, estaremos abordando la única forma posible de entender la *asimetría* desde la salud mental y los Derechos Humanos.

“El docente guarda una relación asimétrica con el alumno”, ha sido una frase que cobijó tantas lecturas como ideologías de quienes la interpretan, incluidos el abuso de autoridad, la distancia del aula con tarima o el examen imposible de aprobar. Hay una lectura que no puede ni debe faltar: el niño y el joven deben ser cuidados por el adulto que desde tal condición asegura que no se vulneren los derechos de quienes protege.

Cuidar, proteger, enseñar, solo son posibles si se a quien, desde su nombre hasta su interés y necesidad.

“En una población empobrecida, los chicos y adolescentes viven en condiciones de maltrato, cuyas huellas llevan a la escuela. Ante esas marcas, el docente necesita poner en juego mucho más que su formación académica. Necesita establecer/ sostener/ realimentar constantemente, un vínculo confiable con personas de otra generación y de condición social diferente y estigmatizada.

Sin vínculo personal, ningún proyecto se desarrolla. Sostener esos vínculos, es el trabajo que más energías insume, porque muchas veces requiere ir más allá del espacio y del tiempo del aula, de la escuela y del rol docente. Es un esfuerzo que pone en cuestión algo más que la identidad profesional del docente.” (E. Perrone. Trabajo Final Diplomatura FLACSO).

Desde esta perspectiva me planteo pensar la institución educativa y su tensión entre lo instituido y lo instituyente.

Los roles, divisiones físicas y de trabajo y ejercicio de poder instituidos desde la creación de la escuela se contraponen a los nuevos códigos instituyentes de una escuela en la que los cambios se le imponen a través de sus propios fracasos.

Las direcciones verticalistas que se niegan a trabajar en red con toda la comunidad educativa e imponen el modelo de escuela tradicional acarrear fracturas graves que llegan a impedir el funcionamiento de la escuela. La situación social que agudiza las necesidades de los alumnos y docentes y la realidad descarnadamente marginal para algunos, impuso el trabajo en equipo para sortear desde los problemas cotidianos hasta los proyectos para el año. También aquí aparece la necesidad de entender la identidad de cada escuela, única en tanto habita una comunidad, tiene una historia y tiene necesidades que le son propias, así como personas que podrán algunas cosas y no otras, o pensarán situaciones diferentes para abordar sus problemas. Es saludable para nuestra sociedad que ya no funcione la misma receta para una escuela de La Puna que para una de Palermo o de algunos de los tantos barrios marginales en la ciudad de BS. AS.

Instituir los cambios en la escuela que se habita desde las necesidades propias de la comunidad que alberga y la alberga, es una tarea de todos hoy.

En los trabajos con situaciones de violencia en las escuelas reaparece claramente el mismo problema. Los alumnos no agreden a cualquier profesor, o en todo caso la agresión no es la misma. Aquellos docentes que no pueden establecer una relación vincular con sus alumnos son los que más situaciones de violencia padecen en su trabajo. Todo un sistema defensivo se pone al servicio del miedo y la impotencia y no solo no sabe quienes son esos que a veces vive como enemigos, sino que ellos no saben quien es él. En un trabajo de asesoramiento en resolución de problemas que realicé este año en una escuela de Pompeya (sur de CABA) un docente de matemática, distante, rígido y enojado me decía: “Yo los estafo si les hablo de lo que no sé, por eso entro, doy matemática y me voy”() “no me interesa si en el fondo arman porros y los venden, prefiero no ver (se angustia), porque si veo...qué hago?”.

Ninguno de sus alumnos sabrá que teme y se angustia ante la impotencia y que por eso no conoce sus nombres y sus historias y que se quebró cuando pudo escuchar que sí comenzaba a hacer algo con solo nombrarlos y poderlos mirar.

Mario Zerbino, plantea la limitación de los modos habituales de acción que existen en las instituciones, que no pueden dar respuesta a las nuevas formas de malestar, simplemente porque siguen operando desde la misma perspectiva teórica que funcionaban desde siempre como si nada hubiera cambiado. Entonces se generan nuevos síntomas que tiene por objetivo negar este fracaso y depositar el problema en alguien o algo externo. El caso más común es “el alumno problema”; uno encuentra entonces escuelas dónde plantean lo importante que sería un psicólogo que se ocupe de los “casos” que no permiten que el docente enseñe. Otro ejemplo semejante ocurre ante la necesidad de renovar contenidos porque no tienen que ver con la realidad de los estudiantes ni con sus intereses y necesidades, el planteo común no es investiguemos y cambiemos sino dejar todo igual y decir: “son apáticos, nada les importa”. Y por último, claro, la escuela está para enseñar no para ninguna otra cosa: “Si tengo que ocuparme de los problemas de cada uno, como hago para enseñar.”

Los cambios generan resistencia. La alternativa de pensar la escuela desde los Derechos Humanos nos sitúa en un lugar de respuesta (siempre abierta), o al menos de la búsqueda de la misma ante cada uno de estos planteos. Es lo que nos queda por instituir para empezar a trabajar. Solo desde allí aparece claramente la función social de la escuela como generadora de cambio, liberadora de futuras generaciones, como la pensó Paulo Freire, para quien la misma no tiene sentido si no sirve para cambiar algo en esta Latinoamérica oprimida.

El cambio es radical: Lo instituido sostiene el *statu quo* y los intereses de las clases dominantes, lo instituyente es la apropiación de la escuela como una herramienta, que si se sostiene en el tiempo y crece, será liberadora.

Freire plantea dos momentos distintos e interrelacionados. Mirando un creciente (aunque aun pequeño e insuficiente) número de escuelas inclusivas, podemos pensarnos dentro del primero en el que se descubre ese mundo de opresión para después pasar al segundo, en el que los hombres entran en un proceso de permanente liberación.

Pensar la escuela desde la identidad de quienes la habitan como sujetos de derecho, no solo la hará inclusiva, sino que contribuirá a la consolidación de una sociedad más justa en la que cada vez más sean los que se enriquecen con herramientas para luchar por la igualdad de oportunidades.

Un ejemplo interesante, que si bien dista mucho de la actual educación formal es representativo del sentido transformador del aprendizaje, es el Proyecto CEFOCC (Centro para la educación y formación de cultura comunitaria) que puso en marcha el MTD de La Matanza. Allí se parte de la necesidad de una transformación y una nueva búsqueda de sentido del aprendizaje y el nucleamiento institucional para llevarlo a cabo. Este proyecto parte de una necesidad comunitaria de aprender y transmitir para la liberación, en un momento histórico del sistema capitalista en el que se agudiza la desocupación y la marginalidad. Si bien se encuentra ligado al trabajo y la producción, lo fundamental es el concepto central de la necesidad de subjetivar y unirse según criterios, necesidades y proyectos propios y no inherentes a las pautas del sistema. Se comienza entonces por romper con el lugar pasivo instituido por el sistema, que detiene y paraliza para instituir la acción, a través de la organización, generar la posibilidad de accionar sobre la realidad para cambiarla.

Más directamente ligado al ámbito escolar, Rosa María Torres propone a partir de un esfuerzo endógeno que la comunidad se organice y construya un proyecto cultural y educativo para educarse a si misma. La educación entendida como una necesidad y una tarea de todos.

Plantea que el fracaso del sistema escolar requiere un cambio de paradigma. La comunidad de aprendizaje tiene como objetivo el aprendizaje más que la educación y este concepto es fundamental. Implica enfrentarse a la resistencia política inherente a todo cambio de paradigma, sobre todo si es opuesto a los intereses de la clase dominante.

Quienes tienen el poder político manejan además las decisiones sobre lo que quieren o no transmitir en la educación formal y es sin duda una forma de seguir sosteniéndose en ese lugar.

Conclusión:

Apropiarse de la escuela, sujetos plenos de saberes y cultura, sujetos deseantes. Tener ingerencia en los contenidos, que partan de las necesidades propias. Formar parte de los

proyectos, que se ligen a sus intereses y curiosidades. Investigar, crecer, poder proponer y hacer, crear un código común entre docentes y alumnos que les permita acceder a una construcción conjunta del aprendizaje. Eso sería seguramente una escuela inclusiva.

Construirla no puede ser tarea de otros, no puede depender solamente de una gestión de gobierno, deberá ser una exigencia más allá de las diferentes gestiones y deberá partir de una apropiación subjetiva, de una lucha por los Derechos Humanos que finalmente ligue la educación a la lucha por una sociedad más justa.