

XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2008.

Límites y horizontes de la educación. Posicionamientos y perspectivas.

Serial, Alejandra, López, María Mercedes, Pérez, Andrea Verónica, Toscano, Ana Gracia y Greco, María Beatríz.

Cita:

Serial, Alejandra, López, María Mercedes, Pérez, Andrea Verónica, Toscano, Ana Gracia y Greco, María Beatríz (2008). *Límites y horizontes de la educación. Posicionamientos y perspectivas. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-032/361>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/efue/uWa>

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>.

LÍMITES Y HORIZONTES DE LA EDUCACIÓN. POSICIONAMIENTOS Y PERSPECTIVAS

Serial, Alejandra; López, María Mercedes; Pérez, Andrea Verónica; Toscano, Ana Gracia; Greco, María Beatriz
Universidad Nacional de Quilmes - Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

En nuestros contextos educativos, encontramos con frecuencia cierto posicionamiento que anuda las dificultades para enseñar y aprender con la situación de pobreza que viven muchos alumnos. Según cierta perspectiva, la posibilidad de generar aprendizajes depende de las aptitudes de los alumnos para transitar por las demandas y exigencias de la escuela, aptitudes que se verían reducidas por las condiciones que imponen las restricciones materiales. Se instala así cierta sospecha sobre las capacidades de los alumnos en situación de pobreza. En la Universidad Nacional de Quilmes se realizó una investigación para el análisis de experiencias escolares alternativas en el abordaje del fracaso escolar masivo en la provincia de Buenos Aires, con el fin de relevar aquellas condiciones de las prácticas educativas que presentan logros en la retención, aprendizajes y promoción de alumnos en contextos de pobreza. Ante el diagnóstico realizado por algunas perspectivas para quienes bajo condiciones de pobreza no es posible aprender, nos proponemos acercar aportes del material empírico obtenido donde se analizan las posiciones de maestros y directivos que discuten esta sentencia.

Palabras clave

Educabilidad Pobreza Fracaso escolar Confianza

ABSTRACT

LIMITS AND HORIZONS IN EDUCATION.
POSITIONS AND PERSPECTIVES

In our educational contexts we often find a question that links teaching and learning difficulties with the situation of poverty that many students live through. According to certain perspective, the possibility of generating learning depends on the ability of the students to go along school demands and requirements, abilities that would be reduced by the conditions that material restrictions impose. In this way, a certain suspicion arouses regarding the abilities of students in situation of poverty. At Quilmes National University research was held so as to analyze the alternative school experiences in approaching the massive school failure in the province of Buenos Aires, with the objective of revealing those conditions of the educational practices that present achievements in the retention, learning and promotion of students in contexts of poverty. Against the diagnosis made by some perspectives for which it is not possible to learn under conditions of poverty, we intend to contribute with the obtained empirical material where positions of teachers and headmasters that debate this issue are analyzed.

Key words

Educability Poverty School failure Learning confidence

Puntos de partida: acerca de los escenarios, discursos y posicionamientos

De las múltiples dimensiones posibles de analizar sobre lo que acontece en los escenarios escolares, quisiéramos aquí centrar la mirada en un aspecto que ha vuelto a cobrar notoriedad en los últimos tiempos a raíz de la difícil situación económica -agu-

dizada a partir de 2001- que atraviesan grandes sectores de la población de nuestro país; y que tiene que ver con cierta sospecha sobre la educabilidad de los alumnos que se encuentran en situación de pobreza (VVAA, 2004).

En el presente trabajo planteamos algunos de los interrogantes y reflexiones surgidas a partir del análisis del material relevado durante el trabajo de campo de un proyecto de investigación[i] llevado a cabo en escuelas del conurbano bonaerense.

Desde un abordaje cualitativo, se analizaron diez escuelas públicas de enseñanza básica indicadas, por diferentes referentes locales, por sus logros en el abordaje de problemas de escolarización, retención y promoción de los alumnos. Mediante entrevistas en profundidad y grupos focales con directivos y maestros se analizaron las concepciones y posiciones frente a cierto imaginario social que, a la hora de explicar o justificar el desempeño escolar de los alumnos, focaliza la mirada en sus carencias y en la de sus familias sin tener en cuenta los contextos educativos. Un rasgo significativo que presentaron las experiencias indagadas refiere a las concepciones de sus protagonistas, fundamentalmente los maestros, sobre los alcances y límites de la acción pedagógica en contextos de pobreza.

Es necesario considerar que la situación política, económica y social de la última década configuró escenarios en donde la pobreza se consolida, en el imaginario social, como la razón explicativa directa o natural del fracaso escolar. Observamos con preocupación la instalación de cierta sospecha sobre la educabilidad de los alumnos. Es decir, una sospecha sobre la posibilidad de lograr aprendizajes reales y efectivos para los alumnos que se encuentran en situación de pobreza (Baquero, 2001). Tal sospecha se presenta como una sensación de límite, desasosiego o pérdida de expectativas de futuro. Como una percepción derrotista en la pregunta ¿y... con estos chicos qué podemos hacer? Percepción que configura acciones concretas en las instituciones escolares, estableciendo, incluso, los límites y alcances de las estrategias pedagógicas.

La sospecha sobre la educabilidad de los sujetos en situación de pobreza también encuentra terreno fértil en las discusiones de importantes instancias político-educativas (Scavino & Toscano, 2007). Existe una suerte de 'retórica educativa', un deslizamiento discursivo que actúa despojando a los sujetos de su condición de niños y adolescentes, posicionándolos bajo el rótulo identitario de "alumnos en riesgo".

Si bien este deslizamiento forma parte de un discurso extendido, también es posible encontrar en los actores educativos, posiciones que logran superar sus limitaciones abriendo a otras dimensiones del problema. En este sentido, señala una docente:

" (...) yo no focalizaría tanto en la característica social del pibe. Por ejemplo yo creo que una de las cuestiones que se focalizó mucho en este tiempo fue tener en cuenta la pobreza. Entonces más se vio por la posibilidad de buscar movilidad, de ir dando tiempos distintos que a los chicos que tienen dificultades y se trabajó mucho sobre el que tiene dificultades. Yo ampliaría más a tener una mirada más amplia, más a contemplar a todos, no solamente al que tiene dificultades (...)"

Recorriendo escuelas: cuando los condicionamientos no se transforman en restricciones

Las entrevistas realizadas a los maestros de las escuelas indagadas revelaron posiciones y concepciones que, sin dejar de ubicar los condicionamientos y restricciones de la situación de pobreza, delimitaban márgenes y acciones diferentes. En sus argumentaciones los condicionamientos de la pobreza no representaban límites inexorables para la acción pedagógica. Sus argumentaciones revelaban cierta ruptura con la posición de sospecha abriendo opciones, posibilidades y alternativas para los aprendizajes. Así, una maestra nos decía:

"(Educar en contextos de pobreza) no es un obstáculo. Al contrario, son otros tiempos, a lo mejor son otros caminos pero tienen la misma capacidad que cualquier chico. Tienen más ganas de aprender, de saber, preguntan mucho. (...) Nuestros chicos no tienen mucho de esto y otros nada de eso."

La maestra citada en el próximo fragmento participa en un sóli-

do proyecto de no graduación. Aún reconociendo que la pobreza afecta en términos generales las condiciones de vida de sus alumnos, en la escuela, no constituye una condición limitante para el aprendizaje. La experiencia relatada refleja a un maestro y a un alumno como actores de un proceso que los involucra profundamente.

"La pobreza es tremenda y por supuesto que causa daño en nuestros chicos. Pero a pesar de ella los chicos logran. (...) El que dice que porque los chicos son pobres no tienen posibilidades de aprender, eso es una barbaridad. (...) También es cierto que la pobreza, la desnutrición, todo esto afecta. Afecta a los nenes, desde lo psicológico, lo neurológico. Nosotros tratamos de brindarle lo más que podemos. (...) En realidad la no graduación a los chicos les abre un mundo de posibilidades. Lo notás sobre todo con chicos que vienen de otras instituciones. Y vienen con la graduación encima. Hicieron un montón de veces las mismas cosas y acá se encuentran con la posibilidad de desplegar, y de mostrarse que ellos pueden. Lo ven como diferentes opciones. Y ellos mismos te lo plantean."

La fortaleza del fragmento se expresa en la manera en que una organización como la escuela y sus dispositivos, puede ser modificada, reformulada y ser objeto de apropiación por parte de alumnos y docentes, en tanto sujetos de sus propios procesos. Al decir que 'él mismo vino a proponer la no graduación' es una manera de decir que el alumno se hace cargo de algo que le pertenece: su deseo de aprender, de no quedarse otro año, de mostrarle a la maestra que sabe. Esto cambia cualitativamente su respuesta, va mucho más allá de la pobreza y sus limitantes y centra la mirada en las condiciones que genera una situación de la que son parte el maestro, el alumno y la institución en su conjunto.

La lógica estatal actual responde a la inequidad social destinando programas y acciones compensatorias que interpelan a los sujetos desde el lugar de la carencia, de la falta. Skliar nos advierte con la expresión "inclusión excluyente" cómo los procesos de exclusión e inclusión terminan teniendo similares efectos, siendo la inclusión un mecanismo de control que sustituye a la exclusión en muchos casos. Se crea la ilusión de un territorio inclusivo donde vuelve a ejercerse la expulsión del otro ahora como especial y anormal. "La inclusión, así, no es más que una forma solapada, a veces sutil, aunque siempre trágica, de una relación colonial con la alteridad" (Skliar, 2005:18).

En las palabras de la maestra la paradoja de la inclusión-excluyente presenta una alternativa, en tanto se hace lugar a que los pibes -pobres o no- se apropien de una parte de sus procesos subjetivos relativos al aprendizaje. Se presenta cierta ligadura entre los deseos de aprender del alumno y las formas y propuestas de enseñanza que la escuela puede crear.

Los márgenes de acción que ponen en juego los maestros y las instituciones en sus prácticas muestran que es posible desnaturalizar y dar pulseada a un orden social injusto con autonomía, con creatividad, con compromiso, ampliando las posibilidades de pensar y transformar la realidad con situaciones que abran, habiliten, desplieguen, otros destinos, otras realidades, otros convencimientos.

"- ¿Qué le dirías a alguien que está alejado o en otras condiciones de trabajo?"

- yo le diría a esta persona que hoy en día quieren hacernos creer que no se puede, que venga y vea cómo sí se puede. (...) Eso es lo importante. Hacerle sentir al chico que él puede. No es que no puedo nada porque vivo en una villa. Yo puedo. Puedo esto y puedo darle esto al otro. (...) Es que si el chico no te tiene confianza y no le tiene confianza a sus posibilidades, se margina. Si yo no puedo, no sé, no me sale y el otro me está diciendo permanentemente que no puedo que no sé que no me sale, que no me va a salir, yo soy un fracaso. Eso es lo primero, la autoestima. Tus chicos permanentemente se sienten bombardeados por una sociedad de consumo, donde dicen que si vos no tenés el mejor auto, la mejor casa, el mejor trabajo, no sos nada. (...) este chico que no tiene ni cinco centavos para un helado. Si vos esa situación no la empezás a revertir y no empezamos a ver que las verdaderas cosas están puestas en otro lugar, la al-

ternativa es la otra, somos un fracaso."

En este caso la maestra pone el foco en otro aspecto, sostiene una crítica social con una mirada política sobre nuestras actuales 'realidades' en las que estamos 'bombardeados por una sociedad de consumo', 'nos quieren hacer creer', 'si no tenés... no sos nada'. Pero sostiene la convicción de que las prácticas logran el cambio y producen efectos igualitarios: 'que venga y vea cómo sí se puede'. Afirma con seguridad que los pibes, aún con todas las dificultades que va mencionando, pueden aprender. Sus capacidades están y pueden desplegarse 'lo hace y puede', 'y siente que puede'. Sostiene una decidida confianza en las posibilidades de los alumnos y exhorta a una acción pedagógica que no fracase en la generación de las alternativas.

Algunas reflexiones finales

Las posiciones planteadas aquí se diferencian claramente de los trabajos clásicos que analizan el fracaso escolar ubicando al individuo como unidad de análisis del problema, y que recortan y ponderan el déficit, las carencias sociales, culturales, familiares y económicas como la causa de ese fracaso. (VVAA, 2004; Neufeld, & Thisted, 2004; Frigerio, 2004; Baquero, 2003, 2006; Narodowski, 1994)

La posibilidad de construir una situación donde los aprendizajes son posibles requiere confianza. La confianza se constituye en una experiencia previa, dirá Cornu, transmitida como basamento de la credibilidad y sustentación, que habilita nuevas miradas y responsabilidades. Es necesario creer que los aprendizajes son posibles para que lo sean, pero no sólo por creer en el otro sino por constituirse en garante de ello. Esta parece ser la condición de una situación de aprendizaje. La confianza es una actitud que concierne al futuro, en la medida en que este futuro depende de la acción de otro (Cornu, 1999). Así nos dice una maestra:

"Los chicos pueden viste, pero sólo si vos que tenés una gran responsabilidad en este lugar, les mostrás que pueden, que son valiosos y que confiás en que pueden hacerlo, como sea, pero con esa cabeza, la realidad te muestra que sucede y eso es lo que te gratifica."

Se trata de un desdoblamiento de la responsabilidad, hacia el otro y con uno mismo, como acto individual y a la vez colectivo. La relación con el otro está en primer lugar, y es en la producción de esa relación que se inaugura una experiencia donde construimos confianza con el otro y entre nosotros.

Finalmente, podemos decir que estas experiencias escolares sustentan ciertos posicionamientos políticos y pedagógicos por parte de los docentes quienes, aún en el marco de las fuertes tensiones que las configuran, no se consideran 'fuera de la situación' sino como parte imprescindible de la misma y como objeto de reflexión en la búsqueda de nuevas respuestas y alternativas posibles. Esto contribuye a cuestionar aquellas concepciones que suponen que los sujetos que se encuentran en condiciones de pobreza tienen menos posibilidades de ser educados, revirtiendo con ello los pronósticos que clausuran sus destinos educativos.

NOTA

[i] Proyecto "Análisis de experiencias alternativas en el abordaje del fracaso escolar masivo en el conurbano bonaerense", dirigida por Ricardo Baquero y subsidiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (PICT 04-12153). Universidad Nacional de Quilmes.

BIBLIOGRAFÍA

BAQUERO, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. Cuadernos de Pedagogía de Rosario, Año IV, N° 9. (pp. 71-85).

BAQUERO, R. (2003). Del Experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. Perfiles Educativos, Tercera Época, volumen XXIV, números 97-98 (pp. 57-75)

BAQUERO, R. (2006). Experimento escolar y experiencia educativa. Un prisma para el análisis de la educabilidad. En Ospina, H., Narodowski, M., y Martínez-BOOM, A. (comps.), La escuela frente al límite. Actores emergentes y transformaciones estructurales. Contingencias e intereses (pp. 131-143). Buenos

Aires: Ensayos y Experiencias Nro. 62.

CORNU, L. (1999). "La confianza en las relaciones pedagógicas", en G. Frigerio, M. Poggi, D. Korinfeld (comps.), Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. (pp. 19-26). Buenos Aires: CEM-Novedades Educativas.

FRIGERIO, G. (2004). La (no) inexorable desigualdad. En: Osvaldo Álvarez Guerrero (comp.), Ciudadanos. Revista de Crítica Política y Propuesta, año 4, núms. 7 y 8.

LÓPEZ, M.M.; PÉREZ, A.; SERIAL, A. y TOSCANO, A.G. (2007) "Del proyecto a la experiencia. Algunas reflexiones sobre el concepto de experiencia en la investigación educativa", IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa. Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti. ISBN 978-987-604-050-1.

NARODOWSKI, M. (1994). Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna. Buenos Aires: Aique.

NEUFELD, M.R. & THISTED, J.A. (2004). Vino viejo en odres nuevos: acerca de la educabilidad y la resiliencia. Cuadernos de Antropología Social, 19, 83-99.

SCAVINO, C. & TOSCANO, A. (2007). Educabilidad: De la sospecha a la confianza. Trabajo presentado en las Jornadas Pre ALAS

JORNADAS PREPARATORIAS DEL XXVI CONGRESO ALAS de Guadalajara 2007 y del I Encuentro Red de Carreras de Sociología y Cursos de Ciencias Sociales en Argentina. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

SKLIAR, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Argumentos a falta de argumentos con relación a las diferencias en educación. En P. Vain y A. Rosato (Coords.), La construcción social de la normalidad (pp. 7-21). Buenos Aires: Novedades Educativas.

VVAA (2004). Foro de educación: Educabilidad en tiempos de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar. Novedades educativas, 168, 18-31.