

HACIA UNA PEDAGOGIA DE LOS ENTORNOS EDUCATIVOS



ZONAL OESTE-ADES-FENAPES



INTRODUCCIÓN

Quizás sea imprescindible para comenzar a dialogar respecto a esta propuesta iniciar la reflexión pensando acerca de la definición de “entorno”. Es ahí cuando notamos que el concepto es muy complejo, y que por ser tal ha sido aplicado a diferentes áreas, por tanto hablar de “Entornos Educativos” sería otra forma de aplicación del término.

Principalmente quisiéramos centrarnos en dos ideas: La primera hace referencia a un conjunto de cosas que aparecen fuera del contorno de una figura. En tal sentido lo primero que surge es el límite, y es en relación a él que se define y da identidad a las cosas. La segunda idea va más allá, trata sobre un ambiente que rodea a una persona o cosa e influye en su desarrollo. Vemos cómo desde esta definición el límite pierde rigidez, la frontera se vuelve más permeable y el afuera influye en el propio desarrollo del adentro. Y es este hecho el que creemos hemos negado durante mucho tiempo.

Hemos preferido calmar nuestras ansiedades trazando un límite rígido que defina claramente el adentro y por tanto facilite su control, dejando delimitado un afuera que no sea injerencia nuestra. La cuestión es que a este mismo afuera, y a consecuencia de nuestro propio acto político discursivo, lo hemos comenzado a sentir como extraño, incontrolable y peligroso. Por supuesto que no desconocemos que a veces lo que allí sucede le caben dichos adjetivos, pero quizás debamos comenzar a cuestionarnos si algunos de estos fenómenos no son la contrapartida de nuestro propio acto violento de exclusión. Lo invisible, lo que no es mirado, se nos vuelve extraño, ajeno, negado y finalmente excluido.

Al comenzar la investigación bibliográfica respecto al entorno de las instituciones educativas, nos encontramos con que la producción teórica respecto a dicho espacio es casi inexistente (aunque en algunos países como Brasil o Francia es pionera). En nuestro país es fácil notar cómo el discurso educativo legitimado no visualiza el entorno como un espacio a complejizar.

Se marca así un límite entre el “adentro” y el “afuera” utilizando dispositivos de seguridad ciudadana vinculados a lo represivo. Vemos como ejemplos de ello: la presencia de policías armados en el interior y exterior de las instituciones, las cercas perimetrales que delimitan también el espacio. Estas prácticas forjan desde el discurso de “seguridad” el espacio simbólico (en términos de Bourdieu) de la exclusión, de lo que “amenaza” el “adentro”.

Integrar la dimensión del entorno escolar a nuestro quehacer implica poner luz sobre estas viejas sombras, repensando el espacio social, cultural y político en el cual se ubican nuestras instituciones educativas. Ello implicará necesariamente deconstruir discursos que han conformado y delimitado esta línea, desde anteriores y actuales discurso de poder y control social. Uno de estos nuevos discursos de poder y control es la nueva reglamentación expresada en el Circular 31/2014 de CO.DI.CEN. Si bien como educadores tenemos la convicción de que los niños y adolescentes poseen pleno derecho a la educación, no creemos que este sea salvaguardado desde una lógica represiva, ni desde la judicialización de los procesos sociales.



Repensar los discursos que se tejen en relación al entorno implica sumergirnos en lo pedagógico. Se vuelve una necesidad su deconstrucción pues creemos que los mensajes hacia el “afuera” también van hacia el “adentro”, es decir, llegan, transmiten valores, se internalizan generando procesos de naturalización.

Dicha intervención político-pedagógica del entorno es visualizada por nosotros desde el espacio de lo posible, desde la posibilidad de encuentro con un Otro visto como libre y autónomo, y no desde la carencia: “Naturalizar las cotidianas situaciones de violencia, no poder ver en el otro más que un “excluido”, creer que las capacidades de una persona están dadas por su contexto de procedencia o situación de “origen”, despersonalizarse del lugar como adulto reclamando que otros se hagan cargo de “aquello para lo que no fuimos preparados” son probablemente las mayores formas de producción de violencia que habitan las instituciones educativas”(Giorgi, Kaplún, Morás, 2012).

De esta manera se introduce la cuestión del Otro (entendido como lo que excede al yo), o la ética del Otro, aportando otra dimensión al tema. En relación a la ética del Otro E. Levinas define la libertad sobre la base del encuentro y la responsabilidad respecto a otro. Siguiendo esta línea la libertad alcanza al que es mirado y al que mira, en ese reconocimiento. En este sentido nos preguntamos: ¿Dónde está el Otro? ¿Está afuera o está adentro? ¿Quién construye la visión de ese otro? ¿Desde dónde?

El pedagogo P. Meirieu ha ahondado en el tema de la cuestión del otro al intentar explicar la realidad educativa, en su línea el otro es visto como un desafío directamente vinculado con la cuestión de la emancipación. Se trata de ser responsable del otro capaz de autonomía y de libertad. Así la disposición hacia el otro hace a lo pedagógico. Es más, haciendo referencia al concepto de “educabilidad” plantea: “la dificultad parte del hecho de que el postulado de la educabilidad del otro no va acompañada necesariamente, en aquel que lo proclama, de la convicción de su responsabilidad educativa.” Y agrega que este principio de educabilidad se “desmorona completamente si cada educador no está convencido, no sólo que el sujeto puede conseguir lo que se propone ,sino que él mismo es capaz de contribuir a que lo consiga... el principio de educabilidad desaparece si no es empleado por un educador que, frente a un ser concreto, cree, a la vez e indisolublemente en su capacidad...” (Meirieu, 2001).

Consideramos que las instituciones educativas deben generar una apertura crítica al entorno partiendo de la responsabilidad ética que genera y requiere el propio acto educativo. Se vuelve una necesidad reflexionar lo educativo también desde ese espacio del “afuera”, entendiendo que el acto de enseñar y el acto de aprender no se circunscribe al ámbito del salón de clase sino que lo excede, lo educativo no termina en el aula.



FUNDAMENTACIÓN

Generalmente es la realidad la que interpela el pensamiento, y esta no es la excepción. Partimos de la inmediatez de una cotidianeidad institucional repleta de hechos violentos a la interna, y en sus bordes. En este sentido, la forma como expliquemos y el origen que le asignemos a la violencia será relevante para nuestro propósito.

Somos conscientes de que todo acto educativo conlleva una cuota de violencia intrínseca, pero a su vez también debemos reflexionar acerca de si en última instancia el discurso educativo legitimado no contiene una cuota de colonización, de normalización o de salvación, y en ese mismo momento una absoluta violencia en la anulación de un otro libre, diferente y sujeto de derechos.

Pero ello sería responsabilizarnos, en cambio la tendencia predominante consiste en situar la violencia en el exterior de nosotros mismos, y en este caso de la institución educativa, ubicándola a veces en los estudiantes, otras veces en sus familias o en “los de la reja” hablando de una proyección hacia el entorno social en un sentido más amplio.

La presencia de “los de afuera” nos resulta ambigua. Es percibida por nosotros como una demanda de inclusión o re-inclusión, demanda que quizás vaya más allá de la posibilidad de volver a pertenecer al liceo, pero a la vez es sentida como una perturbadora presencia que desacomoda el “normal” funcionamiento de la institución. Los que se acercan irrumpen, desestabilizan la “normalidad”, su presencia desde el “afuera” desarticula el deber ser institucional. En este esquema de análisis, no podemos dejar de pensar entonces en “la participación que por acción u omisión tienen las instituciones educativas en los procesos de exclusión” (Giorgi, Kaplún & Morás, 2012). Los autores que acabamos de citar nos hablan del “retorno de los excluidos”, es decir, el regreso a la puerta del centro educativo de adolescentes y jóvenes excluidos, o expulsados, del proceso educativo. Precisamente, asumiendo sus argumentos, debemos reconocer que muchas veces los jóvenes que “hacen puerta” en el liceo representan la descarga de alivio del adentro, que procura trabajar con menos alumnos conflictivos.

Si en “el adentro” del centro educativo se renuncia a la posibilidad de educabilidad de algunos/as adolescentes -profundizaremos más adelante en este punto- qué decir de la difícil pero inevitable relación con “los que se fueron o nunca estuvieron” y que se acercan al liceo al identificarlo como casi único espacio social fácilmente accesible para los adolescentes del barrio y los barrios circundantes. Ya que lo que está claro es que no existen estrategias de inclusión en el centro educativo, y además no existen en la mayoría de los casos otros espacios de sociabilidad. Y es sobre estos jóvenes, más allá de las convicciones, que se termina depositando culpabilidad y estigmatización al reproducirse un discurso lineal y simplista de: Actual sociedad violenta-Familia negligente-Juventud perdida-Instituciones en crisis.

Dicha lógica imperante además de obstaculizar la posibilidad de su problematización, como especifica Martinis en el prólogo del libro anteriormente citado: “...alimenta perfectamente a



una sociedad que parece estar prefiriendo encarar sus problemáticas sociales a través de la culpabilización de aquellos que se encuentran en situaciones de mayor desventaja, antes que analizando causas de fondo y asumiendo responsabilidades colectivas. [...] cayendo fácilmente en la demonización de algunos sectores y en la desresponsabilización de otros” (Martinis, 2006). Y nosotros nos atrevemos a agregar: siendo funcional a la negligencia del mundo adulto y a la de las autoridades de la Educación.

Y ante la ambigüedad y perplejidad que nos generan estas situaciones aparece la necesidad de “protegerse de una eventual agresión desde afuera” (Giorgi, Kaplún, & Morás, 2012). Es allí donde aparece el llamado a la “Comunidad Educativa Segura”, o las demandas de enrejamiento del predio liceal.

Pensamos que debemos resistir en lo posible la tentación de enrejarnos, alambrarnos y blindarnos de guardias policiales, ya que la institución educativa no es “algo ajeno” a su comunidad, ni dicha comunidad es “ajena” a la institución educativa. Debemos superar la parálisis, el temor, la inmediatez de los sucesos y sus repercusiones sensacionalistas, y re-ubicarnos en nuestra vocación docente, formando parte de la construcción de la capacidad emancipadora de los sujetos protagonistas y transformadores de su propia realidad.

Consideramos –con ánimo constructivo- que el papel de los equipos multidisciplinares debería ser potenciado en número pero, fundamentalmente, mediante un amplio debate sobre sus formas de intervención. En relación a ello a los docentes nos corresponde repensar nuestro imaginario sobre el rol asignado a los equipos multidisciplinares, ya que muchas veces caemos en una demanda onnipotente e irreal de que ellos sean los “bomberos” que atienden las emergencias (y que deberían arreglar los problemas de los y las alumnos/as) para que podamos continuar con nuestra rutina.

También a los docentes nos toca repensar nuestra práctica, y desde qué concepciones estructuramos nuestra tarea y asentamos el vínculo con nuestros estudiantes. Cuanto más simplista y dilemático sea ese posicionamiento más cómodo será nuestro lugar, ya que como dicen los autores ya citados terminamos “sin pensar que haya nada que tenga que ver con uno” (Giorgi, Kaplún & Morás, 2012).

Pero esta comodidad sale cara, ya que la contrapartida es la queja, el temor, la impotencia y la explosión de la posibilidad de lo educativo. “El no partir de un discurso que rescate la posibilidad de aprender clausura la posibilidad de la acción educativa, dejando solamente en escena la hipótesis del control y la represión” (Martinis, 2006). Y podríamos terminar llevando adelante, sin darnos cuenta, una praxis contradictoria con nuestras convicciones: “La organización de un “modelo escolar” basado en la idea de la radicalidad de la carencia del educando genera en su propio marco las condiciones para la reproducción de la carencia” (Martinis, 2006).



La cuestión es ¿por dónde seguir? Al respecto, hemos visualizado algunos caminos que no han dado los frutos que esperábamos, entre ellos destacamos el aislamiento, el enclaustramiento, la mimetización con el entorno, el desdibujamiento de los roles, el autoritarismo, el asistencialismo, el paternalismo, entre tantos etcéteras. Tampoco han sido funcionales las interacciones entre las instituciones y los entornos centradas en “recriminaciones cruzadas” que pretenden determinar responsables de estos conflictos culpabilizando ya sea al centro educativo o al contexto, a las familias de los estudiantes o a los docentes y la institución educativa (Giorgi, Kaplún & Morás, 2012).

La bibliografía consultada marca otras posibles rutas, centradas en visualizar lo educativo como posible, en el marco de una pedagogía del otro, un otro igual, no ajeno ni menos que un “nosotros”, con quienes tenemos el compromiso ético y político de colaborar en su proceso emancipador.

Una última cita de Violeta Núñez es bastante elocuente, no solo del posicionamiento desde donde trazamos este abordaje, sino además de que es éste un lineamiento básico que confiamos dichos profesionales terminen de perfilar en el encuentro a la interna del equipo de trabajo, pero por sobre todo en el encuentro con el colectivo y su saber, con una importante articulación entre teoría y praxis, y un profundo cuestionamiento a la demanda de control social imperante en el seno de nuestra actual sociedad : "... Desde esta perspectiva, la educación social y sus prácticas han de desplazarse a muchos sitios, para que la exclusión no lo ocupe todo. Y allí, en los bordes, en los territorios de frontera, han de intentar tejer red social, en tanto que educativa. Allí, han de repartir llaves de acceso al mundo simbólico, pues es el lugar del derecho a la inscripción de cada sujeto humano. Se han de ocupar de cada uno. Sobre todo de aquellos de los que muchos solo se pre-ocupan para ponerles un rótulo, encuadrarlos en una categoría y considerarlos flujos estadísticos a los que se prefigura un destino cierto: la exclusión cultural, social y económica." (Núñez, 2005).



LINEAS DE ACCIÓN

Insistimos: la preocupación acerca del vínculo con el entorno surge mediatizada por hechos de violencia. En este sentido, el afuera se vive como una invasión que hay que contener o al menos controlar. “Rejas, policías y porteros aparecen como la primera barrera de contención, válida sobre todo para que lo de afuera no invada” (Giorgi, Kaplun & Moràs, 2012). El asunto es cómo cumplir con la puesta de límites necesaria para la educación y la vida.

Debemos tomar en cuenta quiénes son “los de afuera”, por lo general, jóvenes y adolescentes, ex-alumnos por exclusión o porque ya finalizaron el ciclo básico, habitantes de la zona o visitantes ocasionales, para los cuales el liceo funciona como atracción porque muchas veces es el único lugar del barrio donde se pueden encontrar con otros jóvenes y adolescentes.

Las propuestas y acciones que aquí se esbozan pretenden introducir un cambio en las estrategias de relacionamiento de los centros educativos con sus entornos. Tal vez, la mayor dificultad que encontramos sea pasar de la noción del entorno como “contexto” amenazante, (contexto crítico, zona roja, etc.) a la idea de que allí se desenvuelven actores con los cuales se puede interactuar, con sujetos libres y autónomos y no carentes.

Debemos reconocer cómo funcionan los mecanismos de la exclusión y acompañar con estrategias que no abandonen ni a los de adentro ni a los de afuera “en el lugar de lo ineducable” (Giorgi, Kaplun & Moràs, 2012).

Es así que en relación a todo ello, esta comisión de trabajo propone e impulsa una estrategia de abordaje centrada en la dimensión pedagógica del vínculo entre la institución educativa y su entorno.

Consideramos que para poder llevar a cabo tal desafío es prioritario, en primer lugar:

:

- Que la totalidad de los liceos a nivel nacional, tanto de primer ciclo como de bachillerato, cuenten con Equipo Multidisciplinario. Que exista un cargo por área de conocimiento cada 500 estudiantes.
- Que se integre la figura del psicopedagogo a cada una de dichas instituciones.
- Que dichos profesionales cumplan 40 hrs semanales de labor.
- Que para la provisión de dichos cargos, por concurso de oposición y méritos, se considere como requisito indispensable un perfil comunitario¹, tanto en formación como en ejercicio, en la totalidad de sus integrantes.

¹ Cuando hablamos de perfil comunitario, no lo planteamos desde el modelo asistencial, sino desde una perspectiva crítica y constructivista. Violeta Núñez (2005) a propósito de la Pedagogía Social plantea el poder “... desenmascarar la lógica higienista, las lógicas de control poblacional, y poner en evidencia sus metamorfosis y disfraces”.



En segundo lugar promovemos la creación, para la totalidad de los liceos de ciclo básico a nivel nacional, de un equipo de trabajo, que podría ser denominado como Entornos Pedagógicos, el cual estaría integrado por:

- 1 Lic. en Psicología
- 2 Lic. en Trabajo Social
- 2 Educadores sociales

También con marcado perfil comunitario y cargo de 40 hrs semanales.

Este grupo de trabajo sería el encargado de problematizar y permear la frontera entre el liceo y su entorno, intentando cuestionar las razones que se encuentran encubiertas tras los fenómenos que allí se generan.

Desnaturalizando además la rigidez de la línea trazada entre dicha institución y su “contexto”, y problematizando las ansiedades que se generan cuando dicho límite parece ser peligrosamente transgredido.

Además, desarticulará el discurso de criminalidad de los adolescentes y interpelará esta supuesta justificación para el asistencialismo, el control social, y finalmente la anulación del otro.

Trabjará en estrecha vinculación con el Equipo Multidisciplinario Institucional, y articulará espacios de coordinación semanal con actores claves de la institución (Ej: Docentes, Pcp, adscriptos).

.



COMISIÓN DE TRABAJO:

ETAPA 1: Visualización y delimitación del objeto de estudio.

Investigación bibliográfica.

Entrevista con Lic. en Trabajo Social.

Redacción de avance.

INTEGRANTES: Prof. Daniel Brun

Prof. Inés Ferreira

Lic. Virginia Larrosa

SEGUIMIENTO: Lic. Valeria Rubino

Prof. Verónica Scandroglio



BIBLIOGRAFÍA:

-Giorgi, V., Kaplún, G., Morás, L. (2012). La violencia está en los otros. La palabra de los actores educativos. Montevideo. Ed. Trilce.

-Nuñez, V. (2005). Participación y educación social.

-Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”. Bs As. Editorial Estante.

-Meirieu, P. (2001). La opción de educar: Ética y pedagogía. Colección Recursos. Barcelona.