

Inclusión educativa en tiempos de promoción de derechos

Representaciones sociales de docentes de Hogares asistenciales acerca de la educación de jóvenes institucionalizados.

Analía Dreizzen

“A los desarraigados del mundo y a quienes, descubriéndose en ellos, con ellos sufren y con ellos luchan”

Paulo Freire

Sobre el Trabajo Integrador Final de la Carrera de Especialización en Políticas Sociales de la Facultad de Trabajo Social (UNLP).

Este trabajo forma parte del Trabajo Integrador Final realizado para la Carrera de Especialización en Políticas Sociales de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad de La Plata. En él, configuro un análisis del recorrido de las políticas de Niñez y Adolescencia en la historia argentina para luego analizar las representaciones sociales que, los docentes de hogares asistenciales de la Secretaría de Niñez tienen sobre la educación de los jóvenes

Tomando, entonces, como población, un conjunto de docentes de las instituciones asistenciales de la Secretaría de Niñez, busco reflejar qué piensan los mismos sobre los niños y adolescentes a cargo, principalmente sobre su educación y su inclusión escolar.

Un Estado que ofrece políticas de inclusión y de promoción de derechos necesita de actores que sepan leerlas y capitalizarlas.

La conjunción de una serie de políticas reflejadas en legislaciones, programas y planes, marcan un contexto de acompañamiento del rol docente encaminado en lograr el mejor aprovechamiento de una coyuntura, no deseada, como es la institucionalización.

A pesar de los avances en el abordaje de jóvenes vulnerados en sus derechos, las medidas de abrigo siguen existiendo y prolongándose en el tiempo. Estar en ese escenario y tomar ese tiempo bisagra como oportunidad, es más que valioso.

Tanto mi recorrido profesional como docente y capacitadora en la Secretaría de Niñez, como mi formación, me hacen ver la necesidad de ahondar en este tema, principalmente por la falta de desarrollo de bibliografía en esta temática.

Ante la necesidad de acotar mi desarrollo a un capítulo de esta publicación, decido tomar el eje de la educación en perspectiva de inclusión. Previo a este desarrollo, el trabajo tiene un primer capítulo sobre la historia de las políticas sociales en Niñez y Adolescencia. Y, en un segundo capítulo, me aboco a las representaciones sociales.

El desarrollo de estas conceptualizaciones tomadas de una vastedad de fuentes secundarias, se entrelaza con los testimonios que fui recolectando en las entrevistas realizadas a los docentes. El trabajo final incluye además testimonios visuales y fragmentos de narrativas tomadas de mi experiencia como docente en instituciones asistenciales.

El período tomado: 2010-2015 me encuentra ante el desafío, como docente, de abordar la inclusión educativa de un grupo de jóvenes (población que se renueva por los constantes ingresos y egresos) con un trasfondo de políticas que hacen fuerza en el sentido de la inclusión. Por dar algunos ejemplos: la facilitación de la inscripción en las instituciones escolares, la modificación del régimen de asistencia, el Plan Conectar Igualdad, el Plan Nacional de Lectura, Tecnópolis, Proyecto de Extensión articulando con instituciones de Niñez, beca Progresar, y tantos otros.

Como en la siembra, la semilla necesita de un suelo fértil. Un país castigado por un pasado con períodos oscuros, con un Estado dando la espalda a los que más necesitan, debe renovar la esperanza y creer en que las políticas que se implementan existen, son

reales, y es imprescindible apropiarse de ellas y utilizarlas. Para ello es necesario que las representaciones sociales tengan un horizonte de apuesta sobre la población con la que van a trabajar. En estas aguas me sumerjo a transparentar este imaginario.

EL ABORDAJE EDUCATIVO INCLUSIVO

Tomar el concepto de educación inclusiva tiene un sentido central, en el presente, pero también posee una historia en el contexto latinoamericano. Como expresa Puiggrós (2017) en la creación de los sistemas escolares, a mediados del siglo XIX, se propulsaba el sistema Lancaster, que proponía la enseñanza por parte de los alumnos más avanzados bajo la guía de un maestro. Fue Simón Rodríguez, maestro de Simón Bolívar, quien se opuso a este sistema, partiendo desde la igualdad de oportunidades, enfocándose en los más pobres, los indígenas, los negros y los marginados. Sin embargo, los teóricos y políticos de la época, alumbrados por lo que sucedía en Europa y Estados Unidos, se unieron a corrientes liberales y enciclopedistas. Ante la necesidad de crear un ciudadano, o un colectivo a construir (por las múltiples corrientes migratorias), se instala el concepto de “educación común”. La pregunta que surge entonces es ¿común a quién? Se impone una cultura sobre otras, una idiosincrasia sobre otras, generando entonces la necesidad de incluir. Incluir a quienes despreciaban y llamaban bárbaros. Toda aquella población a la que el Maestro Rodríguez ponía en el centro de la escena.

El concepto de inclusión educativa ha sido utilizado en diversos sentidos, vaciado de contenido, incluso, relacionado por épocas a la educación especial. Con cierta intencionalidad, actualmente, se la une al concepto de calidad educativa, con el objeto de expresar que no hay inclusión con calidad.

Ocampo González (2018), hace una indagación alrededor del concepto de inclusión educativa, afirmando que no existe una disciplina que la tenga por objeto. Aludiendo a un concepto más

dinámico, prefiere definirla como “la movilización de nuevas racionalidades”, que permitan analizar el aprendizaje, los modos de habitar la escuela, así como los obstáculos que atraviesan muchos estudiantes. Abarca entonces teorías, métodos, influencias que van en pos de la justicia social.

Volviendo a lo expresado por Puiggrós (2017), y haciendo un repaso histórico de la inclusión en la Argentina, dice que es en los nacionalismos populares (1946-1955, 1973 y 2003-2015) cuando las acciones y decisiones que se van tomando en las políticas públicas dimensionan el concepto y lo hacen realidad. Esta orientación se plasma en el acrecentamiento de instituciones educativas, y creando épocas del mayor auge de la educación común. Desde el 2003, la relación inclusión y derechos se materializa en políticas que ya fueron citadas: acceso a materiales educativos, propuestas de finalización de estudios, cambios curriculares, enfoque en actores como la diversidad de género, las mujeres, los pueblos originarios, las personas con discapacidad, quienes habían fracasado en sus estudios, etc. la escuela vuelve a ser un lugar de encuentro.

Puede verse, entonces, en estos autores un acercamiento al concepto de inclusión desde la justicia social y desde el enfoque de derechos.

Según escribe Carina Kaplan (Kaplan, 2006) relacionando los conceptos de desigualdad social y desigualdad educativa, cabría plantearse si la escuela es, realmente, un lugar de no reproducción, es decir, de resistencia. Y a la vez, plantea el interrogante acerca del lugar subjetivo que ocupa la escuela en sectores vulnerados. Esto es, pensar, si los jóvenes ven a la escuela como una posibilidad de concreción.

En este último sentido, puede verse en la práctica, cómo el neoliberalismo ha hecho su trabajo más que eficientemente: los adolescentes y jóvenes ven su fracaso como resultado de su propia responsabilidad.

Es la misma escuela, muchas veces la que puede obrar en el

sentido de la valoración y la autosuperación, como también de la desvalorización y el descrédito. Este proceso, supone marcar la diferencia sobre los más debilitados.

Esta tendencia podría plantearse como aspecto estructural de la institución educativa o de cada maestro y profesor en particular. Sorprenden, generalmente, las propuestas inclusivas, innovadoras y subjetivantes. Sobre todo cuando implican la planificación de toda una institución educativa. Cuando no es así, cuando es un docente o una docente quienes proponen iniciativas flexibles, creativas, confirman la posibilidad que tiene cada docente en el espacio de autonomía dentro de su aula.

Como ya se vio en el racconto de los períodos históricos y sus consecuencias en políticas sociales, los años '90, en la Argentina, dejaron un paisaje desértico para gran parte de la población que se vio privada de la posibilidad de trabajar y prosperar. Sin embargo, fue un momento de crecimiento de la matrícula escolar, sobre todo la secundaria. Sectores que no tenían dentro de su imaginario entrar, permanecer y egresar de la escuela media, se vieron embarcados dentro de las escuelas.

Con nuevas poblaciones, la escuela secundaria debió repensarse, ya que aún cargaba su marca de origen: una escuela pensada para "ciertos" sectores sociales. Muchos docentes todavía expresan que "no fueron preparados para esto". En sus dichos incluyen tácitamente las diferentes configuraciones familiares, nuevos hábitos, culturas, subculturas y contraculturas, diferentes capitales culturales, etc.

Cuando se entrecruzan ciertos factores (étnicos, de género, de pérdida de derechos, marginación, o, embarazos no planificados) a la pobreza, muchas veces se ven obligados a abandonar la escuela.

Habrà que indagar, entonces, cuáles son las prácticas que conservan sólo a aquella matrícula que es la "esperada", como aquellas que llevan a la inclusión y la transformación.

Incluir jóvenes institucionalizados, acompañándolos en el proceso de elección de la escuela, en la inscripción y luego, estar

a su lado para cada jornada escolar, permite ser observador de estas prácticas invisibilizadas.

Pensar “quiénes son los sujetos” es un primer paso al conocimiento del otro. Pensando en el objeto de estudio de este trabajo Integrador Final, también sucede que algunos docentes consideran ventajoso el acompañamiento de los jóvenes que provienen de institutos. Respaldados por un equipo de profesionales y por docentes pendientes de sus demandas, tuercen el estigma en positivo.

Kaplan (2006) expresa que los jóvenes que apuestan por la educación secundaria son “Quijotes”. ¿Quiénes son sus Sanchos?, se pregunta. Verlos así, también hacen pensar sobre qué “materiales” constituyen a los que permanecen y egresan, o qué componentes estuvieron presentes conformando este grado de resiliencia. En el marco de un trabajo encuadrado en las políticas sociales, cabría pensar qué condiciones políticas permitieron estos procesos de subjetivación.

Girando la mirada 180°, trabajando con los jóvenes que tantas veces se vieron a la intemperie de las escuelas, no dejar de contemplar, tampoco, a quien fue desubjetivado. ¿Qué sujeto nace de estos procesos de exclusión?

HACIENDO EJE EN EL CONCEPTO DE INCLUSIÓN

Siguiendo también a Kaplan, preguntarnos ¿por qué hablar siempre de esta díada: inclusión-exclusión? Surgida desde el neoliberalismo, es una simplificación de un proceso mucho más amplio. Esta economía de factores, deja fuera aspectos del análisis, algunos de los cuales ya fueron nombrados más en este trabajo.

Pierre Bourdieu (1997) hace precisamente una crítica a los discursos neoliberales y separa la teoría desocializada y deshistorizada de la práctica, ya que se le puede imputar la destrucción de los vínculos humanos, exaltando la responsabilidad individual, la meritocracia. También ha instalado el concepto de fracaso, pensando cómo sujetos preparados para ciertos campos laborales

no los logran o son expulsados de ellos.

Pensando, entonces, en lo que sucede dentro de la escuela y las prácticas que terminan siendo estigmatizantes o de baja apuesta, el desafío sería sacarlas de la invisibilización, desnaturalizarlas y volverlas transformadoras.

Robert Castel, (2015) en “Las trampas de la exclusión”, desarrolla una consecuencia que las políticas focalizadas tienen sobre los excluidos. Es decir, si vamos a enfocarnos sólo en aquél que tiene dificultades con su trabajo, con su vivienda, o con cualquier aspecto económico o social, las acciones van a suponer sujetos con problemas estructurales que van más allá de lo que padecen. Estas propuestas van a estar empobrecidas, van a ser de baja apuesta al otro. En el área educativa, esto sucede con la clasificación de las escuelas que se inicia en los años ‘90. Al establecer que hay escuelas que son de alto riesgo, se arma subjetivamente una intención educativa que es diferente al resto de las instituciones escolares. Son todos sujetos invalidados por la coyuntura.

Lo mismo se puede suponer sobre las políticas que suponen la institucionalización. Se está actuando sobre una población, sumamente heterogénea, vulnerada en sus derechos, ofreciéndole un estar en la sociedad excluidos de la vivencia “normal” que es estar en familia.

NEOLIBERALISMO E INSTALACIÓN DE SENTIDOS

Como toda instalación del neoliberalismo, llega a cristalizarse por la propia aceptación de los dominados. Por consenso, el sujeto pasa a culpabilizarse de su propia exclusión o de su propio fracaso.

Tanto en la escuela como en la familia, se hace posible la producción como la reproducción cultural. Más allá de los bienes económicos, que se distribuyen en forma desigual, existe el mercado simbólico, valorado desigualmente también. Poseer distintos capitales culturales pone un precio a las personas y a los alumnos y alumnas dentro de la escuela. Y esto va condicionando la auto-

percepción. El mecanismo transparente u oculto es la llamada violencia simbólica.

Esta explicación, corre del centro a la responsabilidad individual (o pensar en “dones”, es decir estar o no capacitado para el estudio), o la responsabilidad social (como heredero de un estigma que incapacita). Es hacer foco en la jerarquía que ciertos saberes tienen sobre otros. Algunos, que son premiados y son los hegemónicos. Otros, que son diferentes y son puestos en los lugares menos favorecidos, cuando no, fuera del sistema escolar.

El neoliberalismo, entonces crea des-hechos, o población que queda por fuera. La escuela los recibe. Es un derecho. En nuestro país es gratuita y obligatoria. Sin embargo, diferentes escuelas o diferentes maestros y profesores los recibirán con distintas direccionalidades. Los rechaza, los comprende o se propone tomar sobre sus hombros la tarea de acompañar para sortear todos los obstáculos.

En los ‘90 una ola imparable, principalmente desde los medios, pasa a estigmatizar a grandes sectores de la juventud y de la niñez. La imagen impoluta de “alumno” pasa, por primera vez, a relacionarse con la de delincuente. Una campaña realizada en la Secretaría de Niñez intentaba imponer el eslogan: “No somos peligrosos, estamos en peligro.” La criminalización de la infancia y la juventud, que se veía alentada desde lo político y lo judicial. Van a la par los pedidos de baja de la edad de imputabilidad y la institucionalización penal de numerosos jóvenes.

La escuela no debe olvidar, entonces, de dónde provienen estos sujetos, estas nuevas poblaciones que habitan los espacios escolares y que han pasado por condiciones familiares muchas veces terribles: pérdida del trabajo de sus padres, largos períodos de desocupación, falta de vivienda digna, hacinamiento, es decir todo lo que históricamente estructuraba subjetivamente.

“Es la miseria de la sociedad la que vuelve miserables a los hombres. Y es la violencia social, la que torna violentos a los niños y adolescentes.” (Kaplan, 2006, pág. 25)

LAS PROPIAS EXPECTATIVAS

Tornando la mirada ahora a la autopercepción, imprescindible será indagar sobre las expectativas de los propios jóvenes y niños sobre la escuela. ¿Es un lugar pensado? ¿La sienten útil? ¿Se imaginan, a futuro, egresando? ¿Se proyectan en niveles superiores de estudio? ¿Es, acaso, una pérdida de tiempo, en desmedro de otras ocupaciones prácticas, cotidianas? (La numeración de los entrevistados forma parte del TIF en el cual está insertado este trabajo)

En este sentido dice el docente 8:

“Los chicos que tenemos en los centros desconocen absolutamente las posibilidades que tienen las personas que se instruyen, escuchan con asombro muchas veces cómo se hace para terminar un estudio, una tecnicatura o la universidad, se encuentran demasiado ajenos a este mundo al que ven como inaccesible. Sosteniendo las actividades y logrando que terminen los ciclos logramos que vayan desarrollando confianza en ellos mismos para poder seguir avanzando.”

Así, el propio sujeto se autoexcluye. Más allá de las limitaciones reales, materiales que la escuela pone en el camino, el no percibirse como sujeto de derecho de la educación puede ser el primer obstáculo.

EL ROL DEL DOCENTE. ¿CUÁL ES LA APUESTA EDUCATIVA?

La clasificación tácita en estudiantes que pueden y estudiantes que no pueden, por decirlo de manera taxativa, es generadora de prácticas que son reproductoras. ¿Qué se ofrece a cada grupo? ¿Qué propone un docente en una escuela céntrica, con población de altas expectativas culturales? y ¿qué ofrece, quizá ese mismo docente a otras poblaciones con derechos vulnerados y otros capitales culturales?

Así, es claro ver qué expresan los docentes entrevistados:

DOCENTE 7

“Me parece que lo artístico tiene aquí, en el ámbito de la cultura en general. También poder desarrollar la idea de emprendimientos culturales o de la índole de los intereses de los chicos.”

DOCENTE 13

“La educación sistemática a través de la escuela y una educación no formal por medio de agentes educativos con el personal del hogar, principalmente docentes, actividades extraprogramáticas. Entre estas últimas, y, de acuerdo a los intereses de los jóvenes, cursos, prácticas deportivas, paseos con fines culturales y recreativos.”

Como se ve, se trata, entonces, de docentes que ven la propuesta pedagógica de jóvenes institucionalizados como integral, y contemplando el deseo personal de cada uno.

EL PODER DE LA PALABRA

La forma en que se nombra, dentro de la escuela o en cualquier rol docente no es inocua. Cuando se califica a otro con cualidades, clasificaciones, estamos dando una característica que será recibida por alguien que está construyendo su autoimagen.

Muchas veces, dentro de las escuelas, cuando pareciera que se está haciendo una caracterización personal, en realidad, se está dando un juicio social sobre el o los alumnos. Eso explicaría, por qué hay escuelas que hacen una apuesta inclusiva y de superación hacia sus alumnos, y otras que tienen una apuesta ligada a la imposibilidad.

Lo ideal, según Kaplan (2006), será conocer el punto de partida de cada alumno para conocer cuál es su historia personal y escolar, su capital cultural, y tomarlos como punto de partida. Reconocer las posibilidades y las limitaciones como fruto de un entorno, de una socialización primaria, develará sus capacidades actuales dentro

de un contexto socio histórico. Lo opuesto a este enfoque es el que haciendo un recorte objetivo y científico busca medir según parámetros arbitrarios (como las conocidas pruebas Aprender o PISA, de rango internacional). Implica también el no medir según su inteligencia. ¿Cuántos factores inciden en la posibilidad de aprender?

En este sentido expresa la docente 2:

“A los jóvenes institucionalizados el abordaje de la educación tendría que ser por lo menos por lo que yo he vivido en los institutos, es, primero abordarlos en forma individual. Primero y principal para que ellos mismos puedan reconocer cuáles son sus saberes a la hora de empezar a compartir con otro. Porque si no, puede suceder que si uno sabe más que el otro, empiezan como las cargadas, y este juego que a veces no es muy bueno. Sí creo que está bueno después poder trabajar en grupo y que ellos mismos se empiecen a ayudar y sobre como poder aportar al otro y poder ayudarlo a la hora de aprender.”

La entrevista inicial, o este abordaje individual, como inicio, es algo ya muy instalado en los equipos docentes. Optimiza el abordaje y refiere a un tratamiento que parte de las posibilidades de cada uno.

Las formas en que se nombran, entonces, o se determina como pronóstico condenatorio según características sociales, de origen, género, etc son subjetivantes. Cada docente deberá estar atento a lo que genera en el otro. Una mirada constructiva tiene efectos dignificantes. Por el contrario, verlos según un solo aspecto, y descalificante, puede ser difícil de revertir.

Kaplan nombra más adelante el caso de Albert Camus, quien al recibir el Premio Nobel de Literatura, agradece especialmente a uno de sus maestros, el Señor Bertrand. Proveniente de una familia sumamente pobre, este maestro popular supo despertar en él el amor al saber y acompañarlo al ingreso de su escuela secundaria. Mucho más cercano, en tiempo y espacio, el caso

de Camilo Blajaquis (o César González, su nombre verdadero) actualmente director de cine y poeta, quien encontró dentro de un Instituto Penal de la Provincia de Buenos Aires, la palabra de un docente que lo introdujo en el mundo de la Filosofía y de la Literatura. En realidad, un profesor de magia, voluntario, Patricio “Merok” Montesano (Página 12, 18/10/2010) quien supo ofrecer algo que en el caso de Camilo, fue fundante.

Dentro de las miradas de los docentes, también se encuentran, en menor medida, aquellas que son estigmatizantes.

Es el caso de la docente 6:

Al preguntarle sobre qué propuesta de enseñanza tiene para los jóvenes:

“Bueno, yo creo que todas las materias. Incluso Educación Física. Pero reglas de convivencia, solidaridad, compañerismo, respeto al otro. Enseñarles a amar al que es distinto. Hay demasiada violencia y bullying. Respeto a sus mayores, a sus educadores, operadores, autoridades del Hogar. Enfermeros, cocineros, el que limpia. Que sean aseados, prolijos, colaboradores. Que cuiden sus pertenencias y las de los otros. Su ropa, su higiene. Veo que algunos ayudan a barrer, poner la mesa, juntar. Pero la mayoría no hace nada. Comen un alfajor, un turrón, galletitas, caramelos y tiran al piso dejan arriba de la mesa. Otros, comen una fruta y dejan las cáscaras. Tiran todo. No mantienen el orden. Deberían colaborar. Lo único que hacen: tienden o juntan la ropa (tienen quien se las lave) sólo las zapatillas las lavan ellos...”

Y están desesperados por salir a la calle y muchas veces salen solos. A veces salen en grupo y acompañados. Otras, solos y se escapan y salen a robar o a drogarse. La verdad es que cada vez peor están los hogares. Por ahí se juntan con chicos de otros hogares y los que eran buenos se contagian de los bravos. Así he visto cómo chicos ejemplares empezaron a drogarse y robar para conseguir droga. Chicos que se criaron desde chiquitos buenísimos, se empezaron a descarriar, a andar mal en la escuela... una pena muy grande chicos en los que vos veías un futuro prometedor... penoso.”

Definida desde esos parámetros, es decir desde el déficit, es complejo armar una propuesta esperanzadora.

En el mismo sentido se expresa el docente 10:

“Yo creo que lo primero que tenés que enseñar, son hábitos. Es lo que yo intento: hábitos. No solamente hábitos de higiene, si los chicos vienen de situación de calle.”

Tomar una característica sin ofrecer otros componentes de sus personalidades y de sus posibilidades, también es una forma de poner un freno al crecimiento del otro.

Ser pobre, entonces, es para muchos docentes una marca definitiva, expresa Kaplan (2006) Como si marcara un destino prefijado.

También el docente 15, apuesta a incluir el arte dentro de los ofrecimientos.

“Tendrían que estar presentes los diferentes modelos de enseñanza que existen en el exterior adaptados a la vida y situación de los internos. Enseñanza artística, técnica, etc”

Este docente incluye en su trabajo cotidiano con los jóvenes las visitas a museos de arte, a estudios de pintores, escultores, a jornadas de murales en la vía pública. Jóvenes que se irán de la institución con ventanas abiertas a mundos desconocidos hasta entonces.

En la entrevista al docente 16, esto es lo que comunica respecto al armado de la propuesta educativa:

El abordaje debería ser amplio, respetando sus motivaciones, pero creo principalmente que tres ejes deben anclar el centro: La alfabetización, la cultura escolar y la formación de un pensamiento crítico.

Ahora, al escuchar sus motivaciones, ahí empezamos a encontrarnos con algunos obstáculos. No está aceitado el sistema de

recursos para que un pibe que quiere jugar al fútbol, hacer rap, o estudiar computación lo haga. Yo creo que eso queda en manos de cada institución y eso es azaroso. Puede pasar que en la zona estén algunos recursos presentes y disponibles, pero no es lo frecuente.

Pone así, su mirada sobre algunas limitaciones de las instituciones para adolescentes (en general, becas para actividades extra escolares para niñas y niños están más disponibles, según mi experiencia), pero escuchando activamente la voz, y así las motivaciones de lo que un joven desea hacer. Esto implica posicionarse desde el enfoque de derechos.

Pensar la escuela como continuidad de la familia no siempre responde a posibilidades reales. Para muchas familias, la escuela ofrece algo diferente. Y, como se expresó en otro momento del trabajo, también la institucionalización con su planificación educativa puede generar algo inédito, que será matriz básica de futuros aprendizajes.

La autopercepción que puedan ir generando estas nuevas miradas de optimismo pedagógico, harán eco también en su entorno originario y en otros significativos que los mirarán con nuevos ojos. Sucede esto cuando los jóvenes, ya dentro de una propuesta sostenida escolar, o de capacitación, son percibidos como estudiantes, aprendices de un oficio, seres creativos, etc. Estas miradas de su entorno retroalimentan a las propias y aquí el círculo crece y se cristaliza.

LA APUESTA DOCENTE

El docente que comienza a trabajar en estos ámbitos de la institucionalización, corredores de la pobreza y de la marginación, sabe a qué se enfrenta. Estará en sus manos decidir si acepta el desafío. Hay una mirada esperanzadora en muchos de ellos.

Expresa el docente 11:

“Creo que la formación que reciben los pibes dentro del Hogar tiene un peso enorme, ya que será un capital imprescindible para su desarrollo individual y su inserción en sociedad y sobre todo en el mundo adulto.”

La docente 12, sobre la posibilidad de crecimiento de los jóvenes dentro de la institución:

“Sí, totalmente pienso que es posible; lleva un esfuerzo enorme, mucha empatía, un poco prestar el cuerpo y el alma para acompañar estos recorridos. Para evitar la fractura en la continuidad pedagógica. ¡Ningún joven debería fracasar! Pero para ello también es imperiosa una escuela que cobije a estos jóvenes, que pueda albergar la diversidad a través de planes de continuidad pedagógica flexible, adaptados a sus necesidades pero que potencien sus capacidades, evitando el desinterés y el abandono escolar.”

Docentes que saben a lo que se enfrentan y con quiénes trabajan. Ellos ven la posibilidad y el futuro. Se tratará solamente de encontrar el mejor camino. Una propuesta de abordaje educativo intra institucional y la elección de una institución educativa que “cobije”.

Superar discursos condenatorios es no plantearse “para qué tanto esfuerzo si van a volver al lugar de donde salieron” sino cómo volverán, con qué nuevas herramientas.

Ver también por qué, en determinados casos, a pesar de todo, hay aprendizaje y hay crecimiento. Aún dentro de un grupo de hermanos. ¿Qué hilos se manejaron allí para que esto acontezca?

Ocuparse de la educación de jóvenes con tantos derechos vulnerados implica un esfuerzo doblemente intenso. Como lo expresa la docente 12 tan claramente: “prestar el cuerpo y el alma”.

En manos de tantos docentes encontrados en estos caminos, pueden crecer y acelerar todas las políticas de inclusión ya que estarán “arremangados” y dispuestos en su actitud para recibirla.

Observamos en las expresiones de una de las docentes, una respuesta que va en este sentido:

“Sinceramente, creo que a la salida, puede haber una modificación si a lo largo de todo este camino, el joven logró tener recursos nuevos. Logró llevarse algo. Si en realidad puede conocerse a sí mismo, más allá de los saberes pedagógicos o saberes específicos. Esto de conocerse a uno, y salir afuera, y poder regularse, poder modificar mis propias viejas actitudes, eso lo logro una vez que yo me conozco y conozco también con qué cuento. Con qué estrategias cuento. Para mí la educación no es sólo una educación pedagógica. Y en este tipo de dispositivos, me da la sensación de que la educación y el servicio educativo, tiene que ir un poco más allá de los saberes específicos.” (docente 2)

En este “conocerse a uno”, “conocer con qué cuento”, esto puede verse atravesado por una mirada crítica: un sujeto que conociendo su historia, puede conocerse para transformar.

Entonces, todo análisis relativo a la inclusión, de los chicos institucionalizados, debe ser atravesado, por un análisis crítico de la institución escolar. Como así también, el enfoque que dan los docentes de tales instituciones, sobre la inclusión educativa. Otros actores, de roles protagónicos en este escenario son aquellos que coordinan o dan sus clases en los establecimientos a los que van los jóvenes institucionalizados. Su posicionamiento político, su idea acerca del rol de las escuelas también debe ser analizado en su práctica.

Un concepto importante dentro del enfoque crítico, y que desarrolla el Dr Manuel Argumedo, es el de anticipación. ¿Qué anticipa un educador respecto a su alumno, respecto del futuro del otro? ¿Cómo incide la distancia entre la realidad de uno y otro? (Argumedo, 2008).

Los actos escolares, son una oportunidad importante para estar presentes. En muchas situaciones los jóvenes actúan en los mismos,

cantando o actuando o participando de alguna feria artesanal donde ofrecen los productos que ellos mismos elaboraron. Doblemente destacado si fueron elegidos para llevar la bandera o ser escoltas. ¿Me vas a venir a ver? Esa es la pregunta. Estar allí, tomar fotos, intercambiar con sus compañeros y docentes, tomar el mate cocido, son deberes insoslayables de un docente de Hogares. (Testimonio tomado de mi experiencia como docente en instituciones asistenciales)

¿A IMAGEN Y SEMEJANZA?

El título de este apartado toma un versículo bíblico (Génesis, 1:26-27) para simbolizar una forma de comprender la educación: la del moldeamiento del otro.

Algo que me servirá para analizar este estudio, serán las conceptualizaciones que desarrolla el autor Phillipe Meireux, en el libro “Frankenstein educador” (Merieux, 1998). Aquí se desarrolla cómo la educación puede centrarse en la abstención pedagógica, en nombre del respeto al niño, o de la fabricación del niño en nombre de las exigencias sociales si se centra en la relación del sujeto con el mundo. Esto lleva a pensar a qué aspiramos como educadores. ¿Hacerlos, quizá a nuestra imagen y semejanza? Por eso la idea del Doctor Frankenstein, que crea un muñeco que se vuelve humano. Esta idea, que repetida en la mitología, como el Golem, para el pueblo judío o la señorita Doolittle en “Mi bella dama”, siempre la idea de construir a otro, y hacerlo semejante. ¿Es acaso esa la idea de un docente que trabaja con poblaciones vulnerables? ¿Qué sucede cuando el otro es tan diferente o, yendo más lejos, qué pasa cuando el otro tiene aspectos propios que no puedo cambiar?

Algo llamativo, en esta línea, es la evaluación que se hace muchas veces de jóvenes que egresan con una buena inserción laboral y educativa. Muchas veces, este “írlas bien” se emparenta con nuestra percepción de bienestar. Es decir, jóvenes que pertenecen a una clase media con atravesamientos sociales y culturales parecidos a los del trabajador o trabajadora de los hogares. ¿Estamos

pensándolos así, “a nuestra imagen y semejanza”?

Plantea, entonces, otra forma de conducir el acto educativo: que sea introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado. Citando luego a Pestalozzi, habla de un educador que le permita al niño “ser sujeto en el mundo” dando la espalda al proyecto del Doctor Frankenstein y a la educación como fabricación. Y convocando luego a Hannah Arendt, quien usa la expresión “*nos ha nacido un niño*”, es decir, el nacimiento de “*hombres nuevos*” y que por derecho sean capaces de comenzar de nuevo y desde su punto de vista, la cultura. Si bien lo expresa desde la idea de paternidad, se usa, en este caso, para simbolizar el acto educativo.

LA FORMACIÓN EN OFICIOS

Una perspectiva educativa muy frecuente es la de formar en oficios a jóvenes institucionalizados. Si bien es importante pensar en una formación que lleve a una rápida salida laboral, la sola formación en un trabajo puramente artesanal, habla de un desinterés por una educación amplia, socio histórica y crítica. Un futuro trabajador formado en el más amplio sentido, será aquel que sepa defender sus derechos y los de sus compañeros. Será también aquel que reconozca su función dentro de la pirámide social y aquel que pueda acceder a la información necesaria para poder dialogar con sus superiores y pueda así reclamar lo que le corresponde. (Dreizen, 2018)

Está presente en la mayoría de los docentes entrevistados, la proyección sobre un futuro de los jóvenes como trabajadores. No sólo la formación en oficios sino también pensar la escuela como lugar de preparación para el trabajo.

“Sí, yo creo que tiene que ser obligatorio (referida a la educación formal y no formal) y no solamente y únicamente por el tema de la asistencia, el presente a la escuela, al servicio educativo. Sino como una cuestión de que también se educa en la responsabilidad, en el compromiso. Entonces si yo tomo la responsabilidad de asistir

a la escuela, como el día de mañana asistir a un trabajo, lo debo realizar en forma comprometida, y en forma obligada. Hay veces que uno no tiene ganas de ir a trabajar, o no tiene ganas de hacer algunas cuestiones, y uno las tiene que hacer. Entonces, desde ese lado también me parece que se educa. Enseñando y mostrando que no siempre uno hace lo que quiere. Sino que hay veces que son obligaciones y uno las tiene que cumplir. Pero desde ese lado me parece que está bueno que sea obligatorio.” (docente 1)

Pero, aparece, al mismo tiempo, la necesidad imperiosa de salidas laborales certificadas.

Así lo expresa otro docente:

“Considero que sería de suma importancia contar con capacitaciones, cursos cortos que garanticen una certificación oficial que les permita el día de mañana poder utilizarlo para el futuro egreso” (docente 3)

Esta respuesta se repite, con diferentes términos pero en igual sentido.

“Usaría estrategias de acompañamiento con charlas, primero, para saber cuáles son los intereses de cada uno y así poder ofrecer algún tipo de acompañamiento y un estudio específico. Digo, porque si hay algún chico que está interesado en placas de durlock, estaría bueno un curso de placas de durlock y no de electricista o de chef. Porque el interés va por otro lado. Porque también tiene que ver con aquellas cosas que ellos pueden saber de lo que pueden hacer afuera. En su barrio, en el lugar donde ellos están.” (docente 2)

Atendiendo a las palabras de esta docente, observamos un abordaje individual, personalizado. A través de una entrevista inicial, conocer las capacidades y necesidades del joven para luego proyectarse a futuro. Pensar en un sujeto que volverá probablemente a su lugar de origen con nuevas herramientas. Las que le permitan emanciparse socialmente como trabajador y preparado para las necesidades de su lugar en el mundo.

FORMAS DE NOMBRAR, MODOS DE EDUCAR

Si vemos y analizamos distintas formas de nombrar la niñez, encontramos en Gabriela Diker quien plantea qué palabras se necesitarán para nombrar las poblaciones estudiadas (Diker, 2009). Va, así, descartando términos que tienen una carga simbólica que dan una marca. Descarta el término menor, marginal, desertor, vulnerable, en riesgo, pobres, de la calle. Además, toda definición trae consigo su opuesto: lo que no es. Según Bourdieu: *“instituir, asignar una esencia, una competencia, es imponer un derecho de ser (o un deber de ser). Es significar a alguien lo que es y significarle que tiene que conducirse consecuentemente a como se la ha significado.”* (Bourdieu, 1985, citado por Diker, pág. 157).

Unir al conjunto de niños y jóvenes institucionalizados bajo una misma etiqueta, hace pensar a un sujeto pre definido, que ha perdido su individualidad y su historia. Esto, justamente, iría en sentido contrario al objetivo de este trabajo.

Y pensando en nombrar, cabe aquí hacer la cita de uno de los docentes definiendo de la siguiente manera a la población:

DOCENTE 12

“A mi criterio la educación de los jóvenes institucionalizados debe abordarse en forma interdisciplinar, teniendo en cuenta la diversidad, al ser en su totalidad como un organismo psicobiosocial, donde no es posible separar mente y cuerpo. Pensándolos como sujetos de derecho, como entidades ávidas de deseos y no como objetos sobre los cuales hay que operar.”

Se toma aquí en cuenta todas las facetas de un sujeto, que además deben respetarse sus deseos y sobre todo, sujetos de derecho. Si nos preguntamos sobre la apropiación del no tan nuevo, ya, Paradigma de Niñez, aquí una muestra. Docente que tomará esa mirada para luego proyectar un plan individual. Una escuela y una propuesta interna para “ese” joven.

En toda lectura que se haga de la realidad, en cuanto a observa-

ciones de la *niñez* y la *adolescencia*, es imperioso el uso del plural. Esto implica que no reconocemos una sola niñez o adolescencia, sino que hay *niñeces* y *adolescencias* así como no hay una sola forma de ser mujer o de ser hombre. Los estudios sobre el trabajo infantil, son un claro ejemplo en este sentido. (Silvia Serra, pág. 15).

¿Ahora, qué sucede cuando hablamos de *exclusión*? La educadora popular, Violeta Núñez, en su conferencia: “Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos” (2014) habla de dos procesos que se dan en paralelo y marcan la exclusión en el marco educativo: a) degradar los sistemas escolares a meros contenedores. b) creación de programas para “prevenir” la exclusión. Y se va a referir a la educación, más allá de la escolarización. De aquella educación que va a buscar al sujeto, que no lo espera dentro de la escuela. De una pedagogía alerta y activa que no es la que más se nombra ni la que está establecida como oficial.

Haciendo un recorrido histórico, Núñez habla de la *minorización*, como ya ha sido mencionada antes, esta categoría. En educación, imprime una corriente que piensa en la educación para pobres. Va de Juan Bautista de Lasalle a Johann Pestalozzi. Una educación que cristalice destinos, que permita vivir, adaptados a una realidad sin elecciones. Desde finales del siglo XX, esta concepción fragmentada de las infancias y adolescencias se expande hacia grandes grupos poblacionales, sobre los que se “anticipan” ciertas características y problemáticas y sobre los que hay que intervenir social y educativamente de manera diferente. Según Pestalozzi, entonces servirán para “*educar al pobre para vivir en la pobreza*”. Prefija así, por ejemplo, el aprendizaje de un oficio, una escolaridad obturada y coartada antes de la finalización del período obligatorio, cuando no, diagnósticos empobrecedores de las capacidades de aprendizaje.

Respecto a la exclusión, Violeta Núñez, la piensa desde el contexto de las sociedades liberales. Entonces, ¿Quién está excluido? ¿quién no está en el mercado laboral? ¿Quién no consume? Pensar

entonces con quienes quedan excluidos aún dentro del circuito escolar.

Respecto a las escuelas como contenedores: habla de contenidos vacíos que transmiten sin hablar de prácticas de la cultura, a bienes culturales. ¿Qué enseña la escuela? ¿Qué debería enseñar?

Programas de intervención social. “Prevenir es vigilar” para que no sucedan cosas indeseables. Pero ¿qué estamos suponiendo de determinados perfiles poblacionales? ¿Por qué? Implica decisiones políticas.

¿Por qué no hablar de “inserción”? Como derecho y como política social. Alejarse de la ilusión de homogeneización para abarcar a cada sujeto dentro de su cultura, sin suponer que existe para él un destino prefijado, será un camino posible para que la educación cambie su óptica y pueda finalmente entramar en el tejido social a cada otro de la educación.

Todas estas reflexiones acompañan y enriquecen el objeto central de este trabajo. Potencian el interrogante acerca de la educación y las políticas sociales que están implementadas en los hogares. Éstas, tienden a acompañar un futuro de crecimiento, aunque a veces no lo logra o no puede visualizarlo.

CONCLUSIONES

Este trabajo, en un intercambio entre teoría y práctica, permitió ahondar sobre la inclusión educativa, sus alcances y sus condicionantes. Si bien, su definición se hace compleja, puede asumirse como un conjunto de prácticas, metodologías, y estrategias que abarcan un abanico de disciplinas y áreas, que en un rápido sobrevuelo podemos pensar desde lo estructural, lo institucional, hasta las formas de nombrar y definir las poblaciones.

Sobre este último aspecto, haciendo foco sobre lo que piensan los docentes sobre la educación de los jóvenes institucionalizados, me he detenido a observar y analizar estos contenidos.

Poder observar, cómo, quienes afrontan cotidianamente la

propuesta, la planificación, la ejecución y la evaluación de estas prácticas, permitirá medir la distancia entre los ya no tan nuevos paradigmas (ya son años los transcurridos entre la implementación de los Derechos del Niño en la Constitución Nacional y Provincial y luego las leyes de educación y Niñez) y las prácticas reales.

Como ya se dijo en la introducción, este no es un trabajo a favor de la institucionalización. Pero ésta existe y sigue siendo la medida preponderante de abordaje para niños y jóvenes vulnerados en sus derechos y sin contención familiar. Deberán desarrollarse otras instancias antes de poder minimizar las medidas de abrigo a niveles inferiores a los actuales.

Ingresar a un niño, niña o joven a una institución es marcarle un camino diferente, y que supone que existe *una* infancia, única, normal, y otra, que es institucionalizable. Todo lo que suceda después, forma parte de un universo diferente, que deja marcas en la subjetividad y que tiende a uniformar. En la sociedad sigue estando la caracterización “de instituto”. Está en algunas escuelas así como en expresiones populares.

El nombre de Hogar, intentando poner en el término algo de lo familiar, no termina de despegarse de un pasado tutelar, con improntas de las grandes instituciones asistenciales del Patronato. Algo de las instituciones totales donde se comparten diferentes momentos del día, donde todo queda registrado por escrito en un parte diario y donde todas las miradas están observando a ese sujeto bajo medidas asistenciales. El control, aunque necesario para una organización institucional y del sistema, tomará debida nota de sus logros y retrocesos, sus estados de ánimo, sus transgresiones y sus ajustes a lo establecido. Una mirada interdisciplinaria hará informes desde la mirada médica, psicológica, psiquiátrica, desde lo Social, y lo educativo. No puede ser una postura ingenua la que crea que una medida que involucre a un sujeto en formación no deje marcas.

Lo que se desprende de las respuestas, tal como se vienen entrelazando con los conceptos teóricos, es que la mirada de los

docentes se aleja de los viejos paradigmas de la niñez. Hay una apuesta a lo individual, al conocimiento de cada joven como sujeto socio histórico. Los docentes expresan su interés por saber las necesidades de cada uno, sus motivaciones, y así proyectar junto a ellos propuestas que los beneficien.

Se observa también, que a pesar de políticas en clave de derechos, hay aún límites a lo pedagógico. Esto también es observado a pesar de políticas de inclusión. Falta camino por recorrer y parte de esto tiene que ver con la necesidad de articular dentro de cada institución lo asistencial con lo educativo. Cuando ambos objetivos se unen, todo circula fluidamente y se logran metas esperadas y aún inesperadas.

Los obstáculos hacen pensar, quizá, en la difusión de las políticas sociales. ¿Qué llegada tienen a los agentes que están en territorio? Si no hay una buena comunicación de las modificaciones de las propuestas y los nuevos (a veces no tan nuevos) enfoques, se siguen sosteniendo prácticas basadas en viejos paradigmas.

Otras veces, los cambios pueden verse como una carga y no como un factor de agilización y de potenciación de propuestas. Tal es el caso de la corresponsabilidad.

Respecto a la importancia que los docentes dan a la formación de los jóvenes, es una respuesta unificada la de su valoración y preocupación por la misma. Sin embargo, está muy presente, y en mayor o menor grado el conocimiento de los límites presentes en sus posibilidades personales dada la multiplicidad de factores en contra de los aprendizajes: problemas de estimulación oportuna, discapacidades (en un porcentaje considerable), efectos de consumo problemático, escolaridades fragmentadas o ausencia de educación formal, etc. En este sentido, cabría preguntarse acerca de las expectativas puestas en cada uno de ellos y las posibilidades reales. La alfabetización, la lectura corriente y comprensiva sigue siendo una necesidad para el logro de no sólo la promoción escolar sino para acceder a cualquier capacitación laboral. Si bien esto podría ser el objeto de un estudio de otro trabajo, los y

las docentes tienen una preocupación por su logro que a veces, se impone como tarea cotidiana.

Permanece también, aunque en un porcentaje ínfimo, algún tipo de mirada estigmatizante. Docentes que ponen su dedicación y preocupación por obtener logros (inclusión, permanencia y promoción en las escuelas) pero que ponen los obstáculos en un primer plano. Tanto los individuales como los del sistema.

Aparece, también, algo que va más allá de la propuesta básica: la ESI, expresada por uno de los docentes, lo artístico, principalmente en docentes de Plástica o Comunicación, lo recreativo, los paseos, el juego. Esto también va a favor de un enfoque de derechos. Pensar/los como sujetos lúdicos, sexuados, artísticos, culturales.

Haciendo un giro copernicano en el enfoque, si me planteo pensar sobre ellos, una voz necesaria, sería la de los propios jóvenes institucionalizados o ya egresados del sistema. Escuchar cómo reciben y evalúan las propuestas que las instituciones les brindan. Si conforman sus expectativas, si son aprendizajes útiles. ahondando en este sentido, saber qué continuidad pudieron sostener. O saber, también si fue un espacio donde pudieron encontrar nuevas motivaciones, intereses, vocaciones. O por el contrario, escuchar sus reclamos, frustraciones ante propuestas empobrecidas, débiles sin sistematización. Podría plantearlo como continuidad de estudio ya que es mucho el material que queda por fuera del producto final y muchas las preguntas para seguir pensando.

Por otra parte, la falta de seguimiento de los jóvenes una vez fuera de la institución o del sistema, (nombrada por algunos de los docentes), deja otro interrogante. Poder hacer el seguimiento de los mismos, en su lugar de origen, o donde hayan continuado sus vidas, permitiría conocer los efectos de la inclusión educativa promovida por la institución.

Los tiempos en que este trabajo fue realizado, fue acompañado de paisajes sombríos y ahora abiertos a una luz de espe-

ranza. Describe, la experiencia, un Estado presente, escuchando y respondiendo a necesidades. Luego, cuatro años en que todo pareció derrumbarse. Se termina de escribir, con el renacimiento de algunas políticas que aquí se describen. Un país que se cae y se levanta, cíclicamente. Lo tiran, y se incorpora. Con la esperanza de que esa caída sea la última.

BIBLIOGRAFÍA

- Arendt, H. (1993) *“La condición humana.”*, Buenos Aires, Argentina. Paidós
- Castel, P. (2015) *“Las trampas de la exclusión”*, Buenos Aires, Argentina. Editorial Topía.
- Dreizzen, A. (2018) *Informe de Práctica de la Especialización en Políticas Sociales.*
- Duschatzky, S. (2008) *“Tutelados y asistidos”*, Buenos Aires, Argentina. Paidós
- Frigerio, G. (2009) *“Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino.”* Buenos Aires, Argentina. Noveduc
- Giroux, H. (2003) *“Pedagogía crítica y las políticas de la resistencia, y un lenguaje de esperanza”*, Buenos Aires, Argentina, Amorrortu
- Kaplan, C. (2006) *“La inclusión como posibilidad”*. Buenos Aires, Argentina, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.
- Meirieu, P.(1998) *Frankenstein educador.* Barcelona, España, Laertes
- Núñez, V. (2015) *“Infancia y menores: el lugar de la educación frente a la asignación social de los destinos.”* En *Instituciones y territorio: reflexiones de la última década.* Testa, C. y Arias, A. (Comp.) Espacio Editorial.
- Ocampo González, A. (2018) “educación inclusiva: una teoría sin disciplina. Legados y recuperación de los saberes diaspóricos para una epistemología heterotópica”. En: I Congreso Iberoame-

ricano de docentes, Organizado por REDIB en Conjunto con la Universidad de Cádiz, Algeciras, España.

- Puiggrós, A. (2017) “*La inclusión educativa: un problema histórico*”. En: *Los desafíos de la educación inclusiva*” *Actas del Cuarto Coloquio sobre educación inclusiva*, UNIPE, Buenos Aires, Argentina.

SITIOS WEB

- <https://sociologiaenlaunjfsc.wordpress.com/2019/11/14/la-esencia-del-neoliberalismo-por-pierre-bourdieu/>
- <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/4-19641-2010-10-18.html>