

GT N 10: EXPERIENCIAS DE ORGANIZACIÓN POLITICA DE GRUPOS INDIGINAS, AGROS Y MIGRANTES EN LA LUCHA POR SUS DERECHOS

Título: “¿Cómo narrar(se) al otro?”. Reflexiones sobre la escuela con enfoque tradicional a partir de un relato de experiencia en una escuela rural.

Autoras: Úrsula Milat/ Ma. Victoria Oliva.

Correo olivamvictoria@gmail.com

Pertencia Institucional: FTS-UNLP

Introducción:

El presente ensayo presentado en la materia Fundamentos de la educación del Profesorado en Trabajo Social da cuenta de una experiencia de intervención en la que se articulan salud y educación como campos que “dialogan” a propósito de la diferencia.

En este sentido, la intervención profesional de una de las autoras del ensayo, compartida creemos, se vuelve experiencia. Allí estará puesto el desafío que nos proponemos en este trabajo: amplificar la experiencia en clave de interrogantes, visitar las acciones emprendidas sobre una situación de “escolaridad inclusiva” que levanta inquietudes, “sospechas”, incertidumbres y algunos trazos para delinear otras prácticas posibles.



Se compartirán algunas reflexiones donde se pondrá en tensión algunas categorías como: escuela, el rol del docente y el lugar que se le asigne a esta alumna desde el concepto de alteridad e inclusión. La situación educativa transcurre en una escuela primaria rural (EPB) de un distrito vecino en la Provincia de Buenos Aires, que mediante el abordaje del Equipo interdisciplinario Distrital de infancia y adolescencia en riesgo socioeducativo (EDIA) llega al Centro de Salud, convocando a la construcción de alguna respuesta para “aquello” que desborda, se sale, se escurre y se calla en un aula de quinto grado...

Todos los días en las escuelas suceden cosas, transitan diferentes actores; maestros, alumnos, directivos. Existe un tiempo materializado, en tiempo de aprendizaje, tiempo de evaluación, tiempo de juego, donde muchas veces se hacen cuerpo las diversas historias que parecen inadvertidas.

“Efectivamente, las instituciones educativas están atravesadas, constituidas, por acontecimientos de índole diversa; pero casi todas las cosas que tienen lugar en las escuelas se relacionan de una forma u otra con la vida pasada, presente y futura de las personas que las transitan y las hacen. Los sucesos escolares se entremezclan con sus historias, ilusiones, proyectos y circunstancias. Son condicionadas por ellos y, a la vez, tienen influencia sobre ellos. Se puede afirmar que, cada vez más, las biografías de las personas están afectadas por los procesos de escolarización, por su paso por la escuela, pero también que ésta sólo cobra vida y sentido a partir de las experiencias singulares y colectivas de sus actores”. (Biasioli, O; 2016: 42).

Escuela y alteridad: tensiones que se hacen cuerpo

Una historia para contar

“Narrarse a sí mismo implica dejar salir las vivencias y las experiencias que han configurado la propia subjetividad a través de un proceso situado dentro de una realidad social” (Lauretis, 1992).

Jhovana es una adolescente de 15 años que llegó de Bolivia siendo niña junto a su madre, padre y hermana, apenas unos años mayor. Luego de recorrer algunas localidades en la extensión de la Argentina, su familia se asentó en zona rural (próxima a La Plata) para trabajar la tierra.

En esta realidad material de migración, trabajo y tránsito por la experiencia de crecimiento vital, Jhovana concurre a una escuela rural junto a su hermana, quien lleva la tarea de la traducción, porque es del grupo familiar, quien mejor se mueve en las

exigencias de un habla bilingüe. Jhovana casi no habla castellano, su comunicación se establece en quechua fundamentalmente, su lengua materna, familiar, polo de identidad cultural, vehiculizadora de su mundo, sus vivencias, sus recuerdos.

El saber de la medicina y en función de aleatorias intervenciones, establece que Jhovana presenta una parálisis en un brazo y una pierna, tal vez producto de alguna “impericia” en la asistencia que recibió en su casa, en Bolivia, al nacer ayudada por un familiar.

La trayectoria educativa que va componiendo se inicia con unos pocos meses en el nivel inicial a los cuatro años de edad en Bolivia y luego, ingresa a los 10 años en un segundo grado, ya en este país.

Actualmente comparte el aula de quinto grado con compañeros que aún transitan la niñez y desde los relatos que articulan un discurso escolar que la nombra, Jhovana es colocada en principio, en ese lugar de la “deficiencia”, de lo que no puede, no tiene, no habla, no sabe...y que requiere de la palabra autorizada del saber médico, para suscribir algún diagnóstico que facilite la gestión educativa de un docente integrador.

Siguiendo el discurso del positivismo, Pineau refiere que se “(...) estableció la científicidad como el único criterio de validación pedagógica. (...) La pedagogía fue reducida a la psicología y está a su vez a la biología. Todo problema educativo era un problema de un sujeto que aprende y las posibilidades de aprender de ese sujeto estaban determinadas por su raza, sus genes, su anatomía o su grado de evolución. (...) Esta reducción interpelaba a los sujetos sociales excluidos como productos de enfermedades sociales o como expresiones de deficiencias provenientes de la raza de origen: (...) el individuo con problemas de conducta tiene problemas de adaptación al medio y es un organismo enfermo y se ubica en un grado menor en la escala evolutiva”. (2001: 44)

En palabras del autor antes citado, la adolescente caracterizada desde la escuela moderna como: “*alumno pasivo y vacío, reductible a lo biológico, y asocial. Se debe controlar su cuerpo y formar su mente*”. (2001: 47)

Siguiendo a Pineau referido a la especial definición de la infancia. *En la modernidad comenzó el proceso de diferenciación de las edades, y el colectivo “infancia” fue segregado del de los adultos (Ariés, 1975, Narodowsky, 1994). La infancia comenzó a ser interpelada y caracterizada desde posturas negativas: hombre primitivo, “buen salvaje”, perverso polimorfo, futuro delincuente o loco (...) Se construyó un sujeto pedagógico, el “alumno” y se lo volvió sinónimo de infante normal, y la totalidad de este niño fue escolarizada (...) Educar fue completar al niño para volverlo adulto, lo que conlleva a una infantilización de todo aquel en cualquier circunstancia ocupará el lugar de alumno -v.g. el adulto analfabeto (...)*” (2001: 35)

En este marco, presentamos y reconstruimos la experiencia de Jhovana, su estar en la escuela, su llegada, acompañada por la familia (y la intervención del EDIA) al Centro de salud como expresión que cristaliza una concepción sobre la diferencia.

En este punto, resulta interesante recuperar el señalamiento de Krichesky (2015: pág.7) cuando nos dice que:

“...no basta con abrir las puertas de la escuela y expandir la matrícula para que todos los jóvenes estén incluidos, sino que es necesario comprender lo que pasa en esa “caja negra” que para muchos aún son los procesos que acontecen al interior de las aulas, para revisar, repensar y mejorar el trabajo pedagógico que se realiza en las escuelas, en pos de una inclusión verdadera”

Pensar la alteridad en la escuela, en esta escuela de Jhovana, es un ejercicio que requiere la revisión y el re-pensar las estrategias educativas de inclusión que se han puesto a jugar con sus supuestos, preconcepciones y estereotipos y las determinaciones situacionales y coyunturales que inciden en esa dinámica particular.

Considerando que existen dificultades de índole pedagógica y de aprendizaje en la trayectoria de Jhovana y donde la docente tiene un tiempo y un modo para la evaluación del proceso de cada alumno, nos preguntamos si es posible evaluar este proceso singular, sustrayendo del mismo, la gran dificultad que se presenta en la ausencia del diálogo, de la conversación, del tiempo para construir un código de comunicación común, porque la escuela no aborda desde lo bilingüe (quechua/castellano) la construcción y promoción de aprendizajes.

Podríamos complejizar esta realidad escolar a partir del análisis de dos de las piezas desarrolladas por Pineau; la primera referencia a: el ordenamiento de los contenidos; *“la escuela, como espacio determinado para enseñar, recorta, selecciona y ordena los saberes que considera que debe impartir a sus alumnos por medio del proceso de elaboración y concreción del currículo prescripto”*. (2001: 37)

Y en segundo lugar la descontextualización del contenido académico y creación del contenido escolar(...) *“este saber escolar descontextualizado implica la creación de un nuevo saber, el saber escolar, que responde a ciertas pautas (debe ser graduado, adaptarse al alumno, ordenarse en unidades). El saber científico es moldeado por las condiciones en las que se enseña y se aprende y por los mecanismos de sanción y evaluación de su adquisición. Estas prácticas de transmisión de saberes se encuentran articuladas al funcionamiento disciplinario”*. (2001: 37-38).

Entonces, cabe preguntarnos si las piezas dan respuestas a los siguientes interrogantes: ¿desde qué lugar se la aloja a Jhovana en la escuela?; ¿cómo?; ¿es el

simple registro de la concurrencia, estar en el aula para pasar lo más desapercibida posible mientras transcurren los meses del ciclo lectivo?; ¿el proceso de enseñanza-aprendizaje se resuelve teniendo una maestra integradora?, ¿de qué manera?, ¿se puede pensar nuevas estrategias de inclusión?

Si bien partimos de una experiencia de escuela rural donde se caracteriza por aulas multigrado inclusivas donde se “supone” que se valora la diversidad, capaz de atender eficientemente a las necesidades educativas, considerando la individualidad de cada uno, se sigue reproduciendo la homogeneización de la escuela moderna y como plantea Pineau una relación asimétrica entre docente y alumno. “(...) *el docente se presenta como el portador de lo que no porta el alumno, y el alumno -construido sobre el infante- no es comprendido nunca en el proceso pedagógico como un “igual” o “futuro igual” del docente*”. (2001: 36).

Esta escuela reproduce el funcionamiento de un aula tradicional, en donde existe una organización del espacio, el tiempo y el control de los cuerpos. Otorgándole al docente un lugar central en el proceso pedagógico, el aprendizaje (proceso individual de incorporación de los saberes por los sujetos) queda fundido en la enseñanza.

Frente a lo anteriormente expuesto creemos que existe un desafío de ruptura de la lógica homogeneizadora. En palabras de Mc Laren “(...) *las escuelas deberían ser espacios para la transformación social y la emancipación donde los estudiantes sean educados no solamente para ser pensadores críticos, sino también para ver el mundo como un lugar donde sus acciones pueden tener efecto*. (1994: 256)

Y ahí el problema ya no está pensado en perspectiva relacional, es decir, la problematización irá rebotando en una dimensión cuasi operativa que pretende o busca respuestas con eje en la adolescente, en su individualización y en sus posibilidades de “avance”, en el mejor de los casos, acompañada/ayudada por una docente formada en la educación especial. Suponiendo que la escuela a la que concurre Jhovana está preparada para recibir a alumnos “extranjeros” de nacionalidad, de idioma y siendo ese otro abordado en su escolaridad (como lo es la adolescente) sujeto de una marca cultural, concomitantemente la idea de respeto hacia la diversidad cultural convive con la manifiesta ausencia de estrategias capaces de profundizar en las culturas y en las lenguas de los alumnos que componen la alteridad escolar.

De manera que un concierto disímil y parlante se posa sobre la corporalidad de Jhovana: maestras, directivos, médicas, psicólogas, trabajadoras sociales, familiares... mientras ella dice su palabra en quechua, con los tiempos y los modos que conoce.

Parte de allí la necesidad de que en esa trayectoria de aprendizaje, Jhovana pueda sentirse acompañada, entendida con sus tiempos, en donde el docente, siendo

capaz de ver qué está pasando con la adolescente, entender la experiencia por la que está pasando, percibir el significado pedagógico de esta situación, saber qué hacer y cómo.

Reflexiones finales:

Existe un desafío real en la escuela, en tanto transformador, que posibilite no sólo acceder sino que logre traspasar las fronteras del discurso, dando respuestas a las diferencias y haciendo efectivo el derecho a la educación; dejando de ser simplemente un lugar de puertas abiertas en donde esa otra, Jhovana, sólo está incluida en términos materiales. Desde esta lógica es que Freire (Moujan, 2017:15) plantea la necesidad de repensar nuevas formas de educar, una perspectiva revolucionaria en la que los alfabetizadores ahonden la noción de que lo fundamental es sentirse sujeto de la historia, hacer historia con otros para transformar la realidad injusta en la que viven.

"La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción...: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio". (Contreras y Pérez de Lara, 2010: 36)

Bibliografía

- Biasioli, O.M. (2016) Tesis de maestría: “Enseñar, aprender y desaprender” un encuentro impostergable en la educación rural.
- Contreras y Pérez de Lara (2010) La experiencia y la investigación educativa. En: José Contreras y Nuria Pérez de Lara (Comps.) Investigar la experiencia educativa: Morata, Madrid.
- Fernández Moujan, I. (2017) Entre la pedagogía freireana y el pensamiento decolonial. En: Otras Voces. En Educación. [Http://Otrasvoceseneducacion.Org/Archivos/223824.](http://Otrasvoceseneducacion.Org/Archivos/223824)
- Krichesky, G. (2015) “Una perspectiva para analizar cómo las prácticas de enseñanza en escuelas secundarias construyen procesos de inclusión/exclusión” en Krichesky M. y Pérez, A. (coords.) *Inclusión educativa en la escuela secundaria obligatoria: investigación, desafíos, propuestas para el futuro*. Buenos Aires: UNDAV.
- McLaren, P. (1994). La vida en las escuelas. México, Siglo XXI, Tercera Parte, Caps. 4, 5 y 6. (pp 190-234).
- Lauretis, T. de (1992).Semiótica y experiencia. Alicia ya no. Feminismo, Semiótica, Cine (251- 294). Madrid: Cátedra.
- Pineau, P. (2001), ¿por qué triunfó la escuela? o, la modernidad dijo: “esto es la educación, y la escuela respondió: Yo me ocupo”, en Dussel, Caruso, Pineau (comps.) La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de modernidad, Buenos Aires, Paidós.

- Viñao, A. (2002). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios. Madrid. Morata. Cap. 1 y 2 (selección)