

IDENTIDAD Y CALIDAD FRENTE A LOS RETOS DE LA INCLUSIÓN Y DE LA NO VIOLENCIA

“INTUICIONES PARA ANIMARNOS”

Para aquellos que habitan las márgenes, las fronteras de las geografías educativas. Para aquellos que a pulmón y sacrificio, con su vocación como fuerza, llevan adelante su tarea en los nuevos territorios alejados de la centralidad burocrática, muchas veces frente o contra sus esperanzas. A los recurrentemente apasionados por educar. A los que intentan construir paraísos...

Queremos presentar, a continuación, una serie de “intuiciones”¹ para la búsqueda de una escuela más inclusiva como camino de construcción de identidad. Se ha escrito, creemos que demasiado, sobre esta temática desde una visión muy racional y argumental. Y se vislumbra la distancia que hay entre el discurso y la acción.

El título elegido propone el abordaje de “intuiciones” y no de criterios, ni de principios. Puede que se lo perciba como una simple cuestión lingüística, a lo que queremos salir al paso para aclarar. La filosofía y la ciencia, en su perspectiva más academicista, por lo general, ha preferido la racionalidad como modalidad de argumentación, dejando para el arte una tangente menos objetiva, ligada más a la imaginación, a la sensibilidad y a la acción en sí, que a veces puede escapar a la arquitectura estrictamente racional, sin oponerse, pero dejando un gran espacio a una oportunidad histórica: *la intuición*. Con cierto temor nos atrevemos a decir que recién Kant, con muchos reparos, es el primero que se anima a introducirla en el claustro de la filosofía. Creemos que muchos de nuestros fundadores fueron pensadores de “intuiciones prácticas” y no tanto de discursos o teorías.

Estas intuiciones, que nacen de percepciones, son como “fotos” (vamos a utilizar esta analogía) sacadas en la actualidad que recrean una nueva forma de mirar la escuela. Al analizar cada imagen (cada intuición) surgirá un enorme potencial de planteos como registro de lo observable. Estas fotos, como espejo de lo real, reflejan un instante de novedad de la propia escuela. Cada una de ellas irradia una intuición y una forma de mirar la realidad. No son explicaciones académicas con el clásico paradigma científico. La novedad radica en centrarse en lo visual como un espacio en que se crean y discuten

¹ Estas intuiciones son fruto de largas charlas con el hermano salesiano Hugo Vera. Su perspectiva y visión de la realidad ha iluminado este artículo.

los significados. En el fotolog se comparte las fotos y cada individuo entra cuando quiere. Por eso, la necesidad de entrar, mirar y mirarnos para que desde allí, y sólo desde allí, cada foto pueda transformarse *en icono* y adquirir sentido para el cambio.

Por eso, a continuación, proponemos algunas variables que son intuiciones para una "pedagogía de la inclusión y la no violencia" (que, también, nos animamos a llamarla una "*pedagogía de la distinción*"). Estas propuestas (fotográficas) quieren ser un nuevo lenguaje de renovación y proyección de las prácticas educativas.

Foto 1: Extranjeros de la cultura

Los contextos actuales son más dinámicos y diversos. Se han multiplicado las maneras de ser niño, adolescente y joven: hay variedad de realidades, culturas, lenguajes juveniles y formas de vincularse.

El "cambio" define nuestro tiempo. Todos los tiempos han tenido mutaciones. El movimiento es la característica de los seres vivos y, por ende, somos continuamente "cambios". Quizá la aceleración, lo desinstalante, cierta sensación de que no podemos manejarlo, nos impresiona en el cambio presente. Una imagen que describe esta realidad es la que usa Zygmunt Bauman: *la liquidez*... O aquella frase de la película "La Matrix", que decía Morfeo: "¡Bienvenidos al desierto de lo real!". Nuestro tiempo podría definirse (o parecerse) a una intemperie líquida en la que muchos no logran hacer pié, pero algunos se ahogan más rápido... Jóvenes y adultos, tragados por el cambio, en que lo vertiginoso, muchas veces, los expulsa, los culpabiliza, los invisibiliza, los "envejece".

Así, los adolescentes y jóvenes son parte de esta "intemperie líquida". En ellos hay una mezcla de represión y desinhibición con respeto a la sexualidad. Para ellos no hay reglas fijas (ropa sucia y rotosa, malas palabras, eructos, estornudos, escupidas) y todo es espontáneo. La publicidad y el consumo forman parte de sus vidas. Esta cultura es amplia porque incorpora todo, mezcla el rock y la bailanta. Es como un gran *collage* donde coexisten indiscriminadamente varios elementos, y donde simplemente se los usa y no se elige. Muchos adolescentes y jóvenes forman parte "de una tribu" y es muy fuerte en ellos "la cultura de la noche", negándose a dormir. (Cfr SILVIA DI SEGNI OBIOLS, 2007)

Los comportamientos actuales, que se manifiestan en el aula, superan la visión clásica de la disciplina que tenemos: faltas de puntualidad, cuchicheos, risas, cuestionamientos, provocaciones constantes al profesor, comentarios hirientes en voz alta acerca del profesor, de un compañero o de la propia tarea, insultos, pequeñas peleas y robos.

También se han visualizado con más fuerza las distintas formas de maltrato dentro de la escuela (Bullying). Las formas más comunes son, en primer lugar, la verbal (insultos), seguida del abuso físico (peleas, golpes, etc.) y el maltrato por aislamiento social (ignorar, rechazar, no dejar participar). Tampoco debemos desconocer el acoso sexual, la violencia de origen racista y la

violencia de género. En el maltrato se participa como agresor, víctima y espectador.

Lo cierto es que estos nuevos fenómenos han provocado una disminución en el rendimiento escolar de los alumnos y en el rendimiento profesional de los docentes. En estos originan frecuentemente serias alteraciones psíquicas (el estrés, la fatiga psíquica, la depresión y el síndrome del *burnout* (también llamado síndrome de "estar quemado" o de desgaste profesional).

La vulnerabilidad es la dimensión transversal en esta realidad educativa; vulnerables son los educandos y vulnerables son los educadores. El contexto de indefensión e inseguridad es el rasgo propio de nuestro tiempo, incluyendo la pobreza y la exclusión (expulsión). La "contracara" de una cultura violenta es una **cultura de la vulnerabilidad** donde los adolescentes y jóvenes están desprotegidos, estigmatizados por la sociedad, por la escuela, por la misma familia e incluso por ciertas propuestas de educación en la fe. Esto lleva a diversos comportamientos como la soledad y el desamparo, la baja autoestima, la identidad sexual no asumida, el sentimiento de omnipotencia, y la falta de proyección en la vida.

Siempre está la tentación de no aceptar esta realidad y sentirnos extranjeros en este nuevo paradigma; estar pero sin sentirnos parte de esta cultura, reclusos en un mundo que ya no existe. Esto conlleva vivir en la defensiva protegiendo, a capa y espada ("lo pasado siempre fue mejor"), otros territorios de otras épocas.

Foto 2: clonar la identidad

No compartimos las visiones, que en nombre de la identidad y de la calidad, favorecen medidas "duras" y disciplinarias o bien crean itinerarios en los centros educativos que permitan segregar a los "buenos" de los "malos" para que los segundos dejen estudiar mejor a los primeros". Este tipo de medidas, tan del agrado incluso de algunos sectores conservadores del profesorado, es un atentado a la propia identidad de la escuela católica.

Un peligro siempre latente es querer recuperar nuestra identidad desde visiones dogmáticas (a veces camufladas en la excelencia educativa) y desde tradiciones educativas, volviendo a sistemas apologéticos. A menudo, frente a la realidad mencionada (que es siempre desafiante), se considera que la salida más exitosa es reproducir las mismas respuestas educativas del pasado, es decir, una especie de "clonación". Reproducir el pasado es lo contrario a creer en el misterio de la encarnación en un momento histórico, enfriando el sentido profético con un fuerte acento conservador y de vuelta atrás. Estas visiones pueden esterilizar la voz del Espíritu que nos llama a una renovación significativa. (Cfr CONGREGACION PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA, 1997).

Hay un llamado eclesial muy significativo a las comunidades educativas católicas a recuperar la propia Identidad. Y la escuela católica ha aceptado esta invitación que la Iglesia le hace para reflexionar sobre sí misma y su misión evangelizadora.

Debemos resignificar los conceptos **escuela** y **católica**. Lo primero de una escuela, por obvio que parezca, es que sea escuela. Y lo primero de "ser católica" es su dimensión universal y diversa, y como tal, abierta a todos, esto es, incluyente, "de todos y para todos", especialmente a los más pobres.

¿No hemos renunciado a esta diversidad? ¿Por qué "lo católico" es entendido, a veces, como un todo homogéneo? ¿No estamos clonando una cristiandad camuflada?

Desde esta identidad nuestras escuelas no pueden ser excluyentes ni exclusivas, ni pueden estar al servicio de un segmento social determinado. Deben pretender, en primer lugar, establecer vínculos cognitivos entre los educandos y la propuesta curricular, para que adquieran y desarrollen estrategias que les permitan resolver problemas de la vida cotidiana y que les preparen para aprovechar las oportunidades que la vida les ofrece.

Foto 3: Vigilar y calificar

El educando, en otros paradigmas, era considerado como un ser dependiente del adulto e incapaz de tomar decisiones autónomas, limitándolo a un rol pasivo que consiste en la capacidad de permanecer en silencio, quieto y limitándose a acatar consignas impuestas.

Hoy, el educando es considerado "sujeto de derechos" (que tienen la característica de ser de orden público, irrenunciables, interdependientes, indivisibles e intransigibles, según el art. 2º de la Ley argentina 26.061), y como tal un ser activo, que debe ser escuchado y considerado en sus manifestaciones. Los Estados se comprometieron, al firmar el Tratado Internacional sobre estos derechos, a tomar todas las medidas legislativas y administrativas adecuadas para asegurarlos constitucionalmente.

La escuela puede ser la primera generadora de violencia cuando en cualquier procedimiento, ya sea por acción o por omisión, amparado por el poder institucional, vulnera los derechos básicos del menor.

Esta práctica hace posible la siguiente pregunta: ¿Qué otra cosa sino una forma de la administración del poder es el sistema educativo? Foucault estudia profundamente la relación que existe entre el saber y el poder en un examen evaluador: "El examen combina técnicas de jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar." (FOUCAULT, 2008). La evaluación puede llegar a convertirse en uno de los mecanismos más poderosos de control social y educativo.

Una de sus principales causas de violencia suele ser el sentimiento (provocado, muchas veces, por actitudes concretas) de los educandos de haber recibido un trato injusto, lo que provoca una intensa hostilidad hacia la escuela y la tendencia a asociar la violencia con el poder.

Hay una violencia sutil de la escuela cuando sus aulas son reducidas, cuando las dependencias están envejecidas, descuidadas y carentes de atractivos, por ejemplo en el modo de disponer los bancos y en la arquitectura en general, y sobre todo, cuando faltan espacios (patios) para los recreos y para el ocio.

Otras formas de violencia institucional son las largas jornadas lectivas. con cambios de profesores cada hora, sobre contenidos excesivamente academicistas, impartidos con metodologías pasivas, sin planteamientos serios de atención a la diversidad y con fórmulas rígidas y unidireccionales. Un anonimato institucional, la falta de participación en las decisiones por parte de los educandos o solo una relación con ellos que se basa en la transmisión de conocimientos son, también, formas solapadas de violencia.

Pero no sólo estos condicionantes físicos o de organización se asocian a la violencia, sino también las reglas de funcionamiento, la gestión autoritaria y las relaciones oportunistas de los docentes.

Foto 4: Descalzos por nuevos territorios

Nuestra identidad sólo será redefinida si volvemos a "los territorios" de las y los niños, adolescentes y jóvenes. El marchar a estos nuevos espacios significa implicarse, sin miedos, en el conjunto de elementos simbólicos y en las representaciones que forman parte del ethos juvenil.

Desde ellos y desde sus vulnerabilidades podremos re-encontrarnos con nuestra identidad. Sólo desde este éxodo misionero podremos hacer realidad el llamado de la Iglesia: "Es, por tanto, necesario que también hoy la escuela católica sepa definirse a sí misma de manera eficaz, convincente y actual. No se trata de simple adaptación, sino de impulso misionero: es el deber fundamental de la evangelización, del ir allí donde el hombre está para que acoja el don de la salvación." (CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA, 1997).

Necesitamos una mirada distinta acerca de la vulnerabilidad, que abra un camino a la esperanza. Esta esperanza puede ser el nuevo nombre a dar a la búsqueda y donación de sentido, aún en su perspectiva trascendente. No espera quien reniega de sí, de los demás y del mundo en el que vive. Por eso educar para la esperanza está muy lejos, al menos en nuestra intención, de la alienación de que "ya vendrán tiempos mejores". Asumir el propio tiempo con sus posibilidades, sin quejarse de lo que falta, construyendo lo que es posible, aceptando los límites como parte del camino. Al "ocuparnos" de los que somos, nos abrimos al futuro.

Si el encuentro con las y los niños y adolescentes desafía y cuestiona, también ofrece la oportunidad de limpiar nuestras miradas para entrar en estos territorios. La imagen de ir descalzo (imagen de pisar tierra sagrada) simboliza la necesidad de desaprender (palabra que no estamos acostumbrados a utilizar) muchas de nuestras interpretaciones que suelen ser rápidas y superficiales.

Esta movilización contemplativa hacia el mundo de nuestros educandos nos ayudará a alfabetizarnos emocionalmente y a escucharlos para cambiar estructuras, estilos y moldes educativos. Debemos re-construir la escuela desde y para las y los niños, adolescentes y jóvenes y no al revés. Son ellos el espacio de nuestra renovación. Seremos fieles a nuestra identidad si

contemplamos sus visiones, sus necesidades, sus demandas como fuentes renovadoras.

Educar en sentido inclusivo significa que ninguna vida joven puede ser desoída, ocultada o desvalorizada por muy desordenada que aparezca. Desde esta visión ningún educando es irrecuperable. El nuevo lenguaje de nuestra identidad es un "estar con ellos" percibiendo según sus ojos, comprendiendo según sus símbolos, entendiendo sus emociones.

La pasión misionera por educar nos lleva a recorrer nuevos caminos, atravesar fronteras, correr riesgos, asumir en nosotros los fracasos y los dolores de los adolescentes y jóvenes. Amar implica involucrarnos, de alguna manera en la suerte y en la historia de los mismos adolescentes y jóvenes.

Foto 5: Necesidad de volar de nuevo

Mucho de la vida de la escuela pasa por el aula. En nuestras escuelas se vislumbra la discontinuidad y la disociación entre el ideario y la dinámica cotidiana de la clase. Se puede generar un contra-mensaje de lo que se intenta vivir como ambiente educativo y experiencias áulicas. Por eso es necesario preguntarnos:

- ¿Cuáles son las características de una enseñanza apropiada y cómo estas características se vuelven parte del trabajo docente?
- ¿Cómo pueden los docentes volverse más críticos con respecto a lo que enseñan?
- ¿Qué se hace con los educandos que proceden de entornos desestructurados e inestables y cuyos intereses no coinciden con los de la clase media social?
- ¿Cómo superar el slogan "yo ya lo enseñé"? (que lo dice el maestro para calmar su conciencia, pero sabiendo que algunos no lo aprendieron y que otros ya lo sabían).
- ¿Cómo se pueden desarrollar estrategias que hagan que los contenidos sean significativos y vivos para los chicos?
- ¿Qué actividades y resultados dan mayor satisfacción intrínseca a los docentes?

Nuestras escuelas, por su actual estructura organizativa, son más coherentes con prácticas no diferenciadoras que estandarizan contenidos homogeneizando, estableciendo niveles y promedios de rendimientos, sin respetar los ritmos de aprendizaje que todo proceso necesita. Esta realidad dificulta la integración de los alumnos llamados "retrasados" y de los "diferentes" en general.

El trabajo áulico se identifica, muchas veces, con un trabajo pesado, laborioso e indeseable. Pareciera que lo que no se adquiere en forma penosa no sería verdadero aprendizaje. La escuela, en muchas ocasiones, está separada de la vida, y el educando establece dos mundos: el de su existencia y el que se enseña en la escuela. Esto hace que el conocimiento sea un ensimismamiento desvinculado de la realidad.

Lo ciertos es que hemos cortado las alas al conocimiento haciéndolo aburrido y obsoleto. El conocimiento **carece de valor si permanece estático**. Sólo

genera confrontación en la medida en que se mueve, es decir, cuando es transformado y reconstruido posibilitando que el educando sea un interlocutor pedagógico y un co-investigador. (ROBERT YOUNG, 1993)

Un programa o materia que se presenta al educando como un conocimiento "acabado, indiscutido y completo", genera en él una actitud pasiva en el aprendizaje, reduce su interés y anula la libertad de la investigación, de la crítica. Le cortamos las alas cuando demuestra el conocimiento alcanzado solo por la capacidad de retenerlo y repetirlo convirtiéndose en un dócil intelectual que no provoca ni convoca.

Para que sea creador y placentero, la búsqueda del conocimiento, debe poseer auto-despliegue, que lo exime de una disciplina que va asociada a la ausencia de movimiento y de murmullo. "Cuando un niño se halla bajo constante observación, el impulso creativo y las ganas de arriesgarse, resulta ahogado y se esconde" (GOLEMAN, 2000). Desde esta dimensión se educa al valor del esfuerzo. Cuando más creativo y placentero más compromiso e implicación de los educandos. Necesariamente esta búsqueda conlleva el valor del empeño y el valor de la voluntad.

La metáfora volar, desplegar las alas, en todos los cuentos y mitos hace referencia a la elevación y a favorecer procesos de inspiración. ¡Qué significativo sería que las aulas fueran "espacios inspiradores" que generen, en los educandos, en forma espontánea múltiples ideas para "aprender pensando" y "aprender haciendo"!

La imaginación, la habilidad de crear situaciones, elementos o sensaciones por medio de algún tipo de expresión palpable permitirá hacer realidad las ideas, haciendo de esto un proceso innovador. Esto implica poner todos los sentidos en alerta y no quedarse sólo con la palabra a nivel de concepto. "Todo conocimiento se encamina en nosotros mediante los sentidos; son nuestro maestro...Los sentidos son el comienzo y el fin del conocimiento humano" (MONTAIGNE, 1571). No debemos olvidar que una de las características principales de la ciencia es que ofrece la posibilidad de encontrar explicaciones e interpretaciones a lo que se observa.

Foto 6: Entretejer los saberes

Una primera ruptura que se produce en el aula es cuando se trabaja el conocimiento desconociendo la naturaleza social de las cogniciones. En el aula, por lo general, no se tiene en cuenta una realidad llamada "fondo de conocimiento" que nos dice que los saberes se hayan distribuido de manera compleja en todas las formas humanas y entre todas las personas. (RAFAGHELLI, 2009)

Tenemos una fuerte tradición que sostiene que el conocimiento consiste en representaciones individuales. Pocas veces las actividades que se diseñan para el aula dan oportunidad para que los alumnos interactúen y aprendan como lo hacen en sus entornos culturales.

Las personas en la vida real resuelven situaciones y problemas que surgen en su mismo contexto de acción, lo hacen siempre en conjunción y asociación con

otros. Esto afirma que es el trabajo cooperativo y la acción conjunta lo que permite resolver los problemas en la vida cotidiana donde el esfuerzo de resolver un problema no recae en el esfuerzo cognitivo de una persona individual.

Seguimos la lógica del pupitre individual donde los educandos están sentados en filas uno detrás del otro escuchando al profesor y escribiendo en sus cuadernos. Este modelo que ha ido pasando de generación en generación niega, en su forma más externa, que la cognición es una búsqueda en conjunto.

Que necesidad tenemos de tomar conciencia del carácter comunitario del pensamiento. La búsqueda del conocimiento es un proceso de interacción comunicativa. Debemos pensar en verdaderas "comunidades de aprendizaje" donde la reflexión y el análisis crítico sean lo habitual y no la excepción. El conocimiento "con otros" es significativo no sólo desde lo metodológico, sino desde el cómo "mirar desde los otros", es decir, cómo aprender a verlo como otro.

Las conversaciones, el descubrir el *sentir y los sentidos de los otros*, el hablar y analizar la realidad personal y colectiva, desde las expectativas e intereses, desde el deseo de agruparse o de separarse, es entrar a vislumbrar una propuesta de aprendizaje que favorece un genuino intercambio, permitiendo reconocer que todos tienen mucho para aprender y mucho para enseñar.

Los acuerdos, en este tejido, permiten ir construyendo identidades que no sean destructoras del *Otro*, sino que sirvan para desconstruir y reconstruir esa trama de conocimiento que impide la cosificación de la persona al tejer verdaderas redes solidarias.

Piaget, que consideraba a la pedagogía como una aplicación práctica de la epistemología, señala que los seres humanos nacen heterónomos, en el sentido de que se depende de un sentido de autoridad y de normativas claras que normalmente derivan del mundo de los adultos. Precisamente todo proceso educativo puede y debe contribuir a que las personas comprendan y asuman procesos de autoridad y de normatividad, pero no desde un sentido facilista, sino reconociendo compromisos con otras personas que estén involucradas en un proceso análogo de construcción de su cotidianidad.

Un proceso de aprendizaje puede fomentar la individualidad o la cooperación de saberes. Lo que se elija determinará la forma de interacción de los educandos entre sí y ésta a su vez determinará los resultados que se alcancen. "Tal vez el principal desafío sea pasar de un sistema que hace énfasis en la homogeneidad de sus actores y que se complementa con acciones compensatorias específicas para abordar situaciones atípicas hacia un sistema que se fundamente en el principio de heterogeneidad dentro de sus aulas" (IIFE-UNESCO, 2002).

¿Cómo se puede generar un proceso científico con métodos y rutinas repetitivas donde el educando es un simple receptor de conceptos y términos? En muchas ocasiones los docentes creemos que educar es transmitir y

atropellar con un montón de respuestas cuando no se ha generado ninguna pregunta.

Foto 7: Lo narrativo es un aprenderse

La narración, más de una vez desvalorizada porque no tiene la objetividad que garantiza algunas visiones científicas, abre nuevas fronteras a la ciencia pedagógica. La educación en un sentido interno es una narración donde el aprender es un "narrarse" y la narración es un "aprenderse". Las narrativas, y en particular el relato, tienen un movimiento afectivo; cualquiera sea su tema, nunca están ausentes los ritmos del sentimiento humano. (Cfr RAFAGHELLI, 2009) .

La función del docente consiste en hacer que el conocimiento (el mundo de las ciencias, el arte y la técnica) tenga una existencia para los educandos y que sea significativo para ellos. Tratar de que el conocimiento forme parte de los hechos, sueños, temores y esperanzas, desde la perspectiva de la vida de alguien y dentro del contexto de las emociones es lo mejor que le puede pasar a un proceso de aprendizaje.

La escuela puede ser una analfabeta emocional cuando sólo sabe presentar los contenidos desde la retórica objetivista. El contexto capitalista la ha impulsado a reducir el conocimiento a procedimientos estandarizados que determinan miradas frías y distantes de los contenidos de la enseñanza y el aprendizaje. "La narrativa se basa en un problema de la vida real...Un buen caso es un vehículo para que se lleve al aula un trozo de la realidad" (WASSERMAN, 1994).

El relato nos libra del tener que "siempre" presentar verdades ofreciendo pruebas que sostengan sus enunciados para convencer a otros de la validez del discurso. La narración humaniza el conocimiento y el pensamiento y le confiere (o da) un sentido de comprensión intentando poner al descubierto las acciones de los sujetos para indagar sus intenciones evitando convertirlas en verdades universales.

La narración es una forma de conocer el mundo. Los educandos manifiestan gran interés por las historias y los relatos. Por esta razón, muchos maestros los utilizan para enseñar gran variedad de temas escolares, y, más aún, cuando se trata de temas de Ciencias Sociales. Los relatos despiertan curiosidad por conocer el mundo, permiten imaginar otros mundos posibles y desplazarse en el tiempo y el espacio, entrar en la vida de otras personas y acompañarlas en sus aventuras, sufrir y gozar con ellas y, también, a través de ellas.

Lo cierto es que sin narrarse y sin aprender en relación con los otros de muy poco sirve lo que brinda la escuela. La enseñanza como una serie de "transmisiones" y el aprendizaje como una serie de "repeticiones" anulan toda posibilidad de verdadera educación. La educación no-narrada es la negación de toda búsqueda propia. La educación narrada es un proceso de auto-despertarse y descubrirse a sí mismo en relación con todo el contexto que nos rodea.

Una visión inclusiva construye un educando más poético, creador de nuevos mundos y creador de sí mismo. Un ser-artístico que puede trascender sin estar encadenado a esquemas fijos de conocimientos.

“Fotolog (iando)” para una pedagogía de la distinción

La escuela católica tiene que tener la valentía de fotografiar su realidad. Lo discursivo (lleno de buenas intenciones) no puede registrar la experiencia, (por eso hay un muro entre lo que decimos (y lo que se escribe) y lo que hacemos y la práctica concreta), mientras que la foto puede grabar con precisión una cantidad ilimitada de detalles. Esto nos lleva a problematizar la realidad escolar y a confrontar nuestras prácticas educativas pastorales.

Creemos que cada escuela debe hacer como “un fotolog”, donde las imágenes muestren la realidad verdadera para dar mayor proyección a las posibles intervenciones educativas. Además de las imágenes, en un fotolog, son importantes los comentarios de los amigos y de los amigos de los amigos haciendo verdaderas comunidades de expresión. ¡Que significativo sería que la inclusión y la no violencia fueran tareas de toda la comunidad educativa!

El aprendizaje inclusivo no se realiza por la coherencia de un contenido, ni por el método, ni el dominio de la materia...sino por comenzar a distinguir la impronta de cada educando. Esto significa re-instalar una concepción positiva de las capacidades “distinguiendo” lo que cada educando pueda aportar (siendo poco o mucho). Como le gusta decir a Gardner, el peor error que ha cometido la escuela es tratar a todos los alumnos como si fueran variantes clónicas de un mismo individuo y así justificar la enseñanza de las mismas cosas, de la misma manera y al mismo ritmo.

En tiempos en los que los “formatos” educativos piden ser continuamente repensados, la tarea de animación vital y social comporta la gran lucidez para descubrir esas fibras positivas que hay en toda persona, especialmente en crecimiento, y hacerlas madurar con el acompañamiento confiado y las oportunidades abiertas. Quizá el primer acto educativo que debemos hacer, adultos y educadores en general, será un acto de fe en la tarea juvenil: *creo que tu vida vale la pena y que nunca será poco el esfuerzo y la creatividad para hacerla crecer.*

Estas intuiciones (las fotos que hemos presentado) no tienen un final en el álbum (el lector habrá observado que no nos limitamos a presentar “recetas” para dar una solución al problema de la exclusión y la violencia), sino que procuran **ser el inicio de un diálogo** con aquellos actores que están en la frontera de la educación y trabajan para configurar un horizonte más profético y menos conservador.

Esta reflexión pretendió ser sólo un “intento” (una invitación sugestiva a la creatividad), pequeño pero muy esperanzado en las posibilidades de la educación católica y, sobre todo, en la fuerza interior de cada uno de los educandos.

BIBLIOGRAFIA

DIAZ-AGUADO M. (1986): *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*, CIDE, Madrid.

FOUCAULT M. (2008): *Vigilar y Castigar*, siglo XXI, B. Aires.

FREIRE P. (1980): *La educación como práctica de la libertad*, siglo XXI, B. Aires.

GARDNER H. (2002): *La mente no escolarizada*, Paidós Ibérica, Barcelona.

GOLEMAN D. (2006): *La inteligencia emocional*, Vergara, B. Aires.

IPE-UNESCO (2002): *Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobriedad en escuelas de contextos desfavorecidos*, Buenos Aires.

LE BRETON D. (2007): *El sabor del mundo: una antropología de los sentidos*, Nueva visión, B. Aires.

MEJÍA DELGADILLO J. (2007): *¿Cómo formarnos para promover pensamiento Crítico autónomo en el aula?* En Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)

MILAGROS R. (2009): *La eterna complejidad de la evaluación*, Novedades educativas, B. Aires.

PENNAC D. (2008): *Mal de escuela*, Mondadori, Barcelona.

SABTANDER, A. (2006): *Analfabetismo emocional*, Bonum, B. Aires.

SAGASTIZABAL, M. (2004): *Diversidad cultural y fracaso escolar*, B. Novedades educativas, B. Aires.

SANTOS GUERRA M. (2007): *La evaluación como aprendizaje*, Bonum, B. Aires.

SEJNI OBIOLS S. (2007): *Adultos en crisis, jóvenes a la deriva*, Noveduc, B. Aires.

SVERDLICK I. (2007): *La investigación educativa*, Noveduc, B. Aires.

YOUNG R. (1993): *Teoría crítica de la educación y discurso del aula*, Paidós/MEC.

WASSERMANN, S. (1994): *El estudio de caso como método de enseñanza*, Amorrortu, B. Aires.