

# 6 Inclusión educativa o ¿el regreso del hijo pródigo?<sup>1</sup>

Edh Rodríguez Silva, IFD de Rocha, edhrodriguez@gmail.com

*Us and them  
And after all we're only ordinary men  
Me and you  
God only knows it's not what we would choose to do  
Pink Floyd – Us and Them<sup>2</sup>*

El mundo adulto hace prevalecer su visión sobre las distintas formas de ser adolescente, demandando la comprensión cotidiana de las subjetividades que se producen en las instituciones educativas. A partir de la narrativa de una situación en un centro educativo, este trabajo pretende problematizar la inclusión educativa, desde la vida cotidiana donde se enfrentan las concepciones del mundo adulto y las subjetividades adolescentes.

## Un relato y algunas interrogantes

“Trabajo en Aulas Comunitarias en un liceo de X (...) Perdemos mucho tiempo en tareas que nos imponen. En el primer semestre dos alumnos del liceo capturaron a un tercero en el baño y lo obligaron a meter la cabeza en el inodoro. Denunciada la situación, se supo que estos dos alumnos eran, uno un estudiante regular del liceo, al igual que el joven a quien habían atacado. El segundo era alumno en el marco del programa en que trabajo. Ante lo sucedido, la Dirección decidió que cada vez que un alumno de mi programa vaya al baño, debe hacerlo acompañado de un referente adulto.”

Cierto desborde es puesto en juego por un mínimo relato de las dificultades de la inclusión. Frente a la agresión consumada, donde un alumno es víctima de

otros dos, habiendo dos victimarios confesos de la misma infracción, uno es castigado arrastrando a sus pares de programa en la sanción, y el otro individualmente. Esto abre algunas interrogantes: ¿Cómo tal vía de resolución del conflicto resulta posible en una institución educativa? ¿Qué lógica determina “acompañar a cada participante” de un programa, cada vez que vaya al baño? La dirección opta por prevenir nuevas situaciones, y quizá siendo menos los del programa “de inclusión educativa”, es a ellos a quienes es necesario y - a la vez - posible controlar.

Quizá se quiso enviar un mensaje diferenciado y diferenciador: de un lado comunicar tranquilidad a los alumnos regulares asegurando cierta protección; y por otro, a quienes asisten como parte del “programa de inclusión” advertir: “te estamos vigilando”. Así, para la institución habría un “adentro” a resguardar, al que concurren adolescentes y jóvenes “normales” a estudiar y un “afuera” que alojaría el peligro, el mal, a quienes que no se adaptan y constituyen una potencial amenaza de ingreso de la anomia al “adentro” cuidadosamente resguardado. Tal división de los espacios, instituye habitantes del afuera y habitantes del adentro. No parece casual la proliferación de rejas en los liceos, la presencia de porteros, ni el hecho de que los alumnos reclamen un uniforme para reconocerse y ser reconocidos.

## La separación

Frente al hecho concreto, se toman medidas que acentúan una diferencia. La lógica preventiva toma la parte por el todo y actúa un exceso. Dado que “alguien de afuera cometió una infracción y debe ser sancionado” el cuidado del adentro concluye que “todos los del afuera son peligrosos y resulta necesario vigilarlos”. Se evidencia un doble exceso. 1) Exceso en la igualación de los de “afuera”, todos serán potencialmente tan peligrosos como

1 El presente artículo es producto del trabajo final elaborado para el Curso “Profundización en Psicología social II: adolescencia, instituciones y subjetividad”, que tuvo lugar en el IPES entre agosto y setiembre de 2015, organizado por el Departamento de Psicología del CFE y el Instituto de Psicología social de la Facultad de Psicología de la UdelaR.

2 Nosotros y ellos/ y después de todo somos solo hombres comunes/ Tú y yo, solo dios sabe que esto no es lo que elegiríamos hacer. (la traducción es mía).

quien cometió la infracción, por lo que se les debe vigilar; y 2) exceso en la diferenciación de los dos alumnos que cometieron conjuntamente, la misma falta. Este exceso en el corte entre el adentro y el afuera, deja en el “adentro” e igualados, al agresor y su víctima, y en el “afuera” a otro agresor y todos los del programa de inclusión.

La educación media, que ha perdido su matriz inicial como preparatoria de los estudios universitarios, queda librada al criterio de cada período de gobierno, sin un horizonte claro y con un permanente aumento de la matrícula, lo que la debilita.<sup>3</sup> Los últimos años, consignando el mandato de hacer lugar a todos, y de ser exitosa en lograr los aprendizajes en todos; generan una práctica en que la institución - y sobretudo sus docentes- resulta debilitada.<sup>4</sup> El peso de la tradición de una institución unificada y unificadora, hace que las decisiones se tomen dejando de lado las singularidades, mientras que los últimos quince años han sido los del retorno de lo singular.

### El regreso del hijo pródigo

La última década ha dado lugar a un pesado sistema paralelo, que opera trayendo al seno institucional a quienes al estar fuera, no eran en la cotidianeidad un problema. Un profuso sistema de acompañamientos, flexibilidades, reinserciones, montado en los márgenes de la enseñanza media, con el objetivo de reencauzar hacia ella a aquellos que por diversas razones, han abandonado, o han sido expulsados.<sup>5</sup> Esta política da lugar a nuevas tensiones, que suman al vértigo del establecimiento en sí mismo, y a los problemas que ya enfrenta, entre ellos, que muchos de sus estudiantes regulares se encuentran dentro de aquellos potenciales “desertores o excluidos por el sistema” que tantos dolores de cabeza provocan. Ante el vértigo que aparece como incontrolable, la institución<sup>6</sup> se vuelca a las certezas iniciales.

En el detalle de los mecanismos que operan, aflora un discurso que se escucha entre los docentes, ligando la “crisis de la educación” al hecho de que “ahora” los adolescentes “tienen derechos”. “No se les puede tocar”, si se los sanciona “puede venir la madre enojada”. Atrapados en un esquema de poder de suma cero<sup>7</sup>, para este discurso, los derechos de los adolescentes equivalen a la “desprotección” del docente. Es un juego que puede inscribirse dentro de la lógica de la guerra, tal como lo analiza Foucault en *Defender la sociedad* (2006). Señalada como ineficiente, débil y lenta, amenazada, la institución educativa tiende a afirmarse en el dominio sobre los más débiles, eligiendo entre los adolescentes a quienes recibe y acoge por encargo, a los que muestran más crudamente sus fracasos<sup>8</sup>. El peso de la sanción recaerá indiscriminadamente sobre quienes forman parte de uno de los tantos programas de inclusión educativa, aquellos adolescentes ubicados en los límites de la norma, rodeados de equipos de apoyo, que emergen siendo quienes ponen el cuerpo a una descarnada lucha de poderes.<sup>9</sup> El tránsito de estos adolescentes entre “irse de” y “volver a” los establecimientos educativos, los ubica como una suerte de hijos pródigos. Fuera de la parábola, en pleno siglo XXI, el recibimiento no es el del padre bíblico, sino el del hermano celoso.<sup>10</sup>

### Nosotros, los modernos

Según Giddens (1995), la modernidad presenta como rasgo constitutivo, la confianza que

*supone arrojarse a la entrega, implica una cualidad de “fe” irreductible. Se relaciona específicamente con la ausencia del tiempo y el espacio. (...) Las actitudes de confianza en relación con situaciones, personas o sistemas concretos y en otros niveles más generales,*

- 
- 3 La Enseñanza Secundaria, autónoma desde 1935, fue inicialmente, la Sección Secundaria de la Universidad. La matriz selectiva de la enseñanza media como preparatoria para estudios superiores, sigue vigente en la estructuración de los programas, las asignaturas, la separación entre media básica y bachillerato, las opciones que se deben tomar en el 5to año, etc.
  - 4 Debilitada por dos mandatos contradictorios (hacer lugar a todos y seleccionar), por la distancia entre sus necesidades y los recursos que se le asignan, por sus tiempos siempre lentos para el vértigo de los cambios, por la demanda social de ser la solución a todos los problemas sociales.
  - 5 Las bibliotecas que dan cuenta de esto y buscan montar explicaciones verosímiles son múltiples, pero oscilan entre la deserción y la exclusión
  - 6 “La institución”, no refiere a un actor monolítico y con voluntad única, sino que reconociendo un campo de tensiones y conflicto entre agentes, intenciones, estrategias y subjetividades diversas, hace referencia al vector resultante de la suma de fuerzas. La resultante, lo que “resulta ser” de las medidas que toma en cada caso.
  - 7 En los juegos de suma cero, la cantidad de poder es siempre la misma, con lo cual el aumento de poder de una parte, necesariamente lleva a la pérdida de poder por la otra.
  - 8 La redacción “muestran sus constantes fracasos” es explícitamente ambigua. Fracasos individuales de cada uno de los estudiantes, fracaso institucional encarnado en cada uno de quienes engrosan las cifras de repetición y abandono de cursos. Socialmente esta ambigüedad es fecunda en producir discursos que responsabilizan a unos u otros cada vez que “la educación” es ocasión de malas noticias.
  - 9 Sobre el tema ver *Los Anormales* de Michel Foucault, clase del 22/01/75 en que se discuten las tres figuras de la anormalidad construidas durante el siglo XIX. Allí, junto al monstruo humano y el niño masturbador, aparecerá la figura del incorregible.
  - 10 El reproche de aquel buen hijo al padre -que recibe feliz y vuelve a hacer lugar al hijo discoló y fracasado que retorna- resuena en la queja de docentes, directores, trabajadores de la educación en general por los dineros gastados en estos, por los recursos humanos destinados a tareas que también son necesarias con aquellos que aun están en los liceos, que no se han ido.

*están directamente vinculados a la seguridad psicológica de individuos y grupos. Confianza y seguridad, riesgo y peligro, existen en combinaciones diversas e históricamente singulares en condiciones de modernidad. (Giddens, 1995, p.31- 32).*

Por ello,

*No necesitamos confiar en alguien a quien siempre tenemos ante nuestros ojos y cuyas actividades pueden ser directamente controladas (Giddens, 1995, p.32).*

En las antípodas, esta decisión de la dirección, lleva las marcas de la desconfianza. La infracción de un solo estudiante hace lugar a la tajante separación de dos grupos y activa un mecanismo de vigilancia permanente de uno de ellos. Algo no dicho actúa desde un silencio ensordecedor. Es necesario tener a todos bajo vigilancia, porque no se confía en ninguno de ellos. Esto se justifica en la necesidad - también silenciosa y sorda - de brindar seguridades básicas a un segundo grupo que actúa como negativo del primero. En este segundo grupo de los estudiantes regulares, no solo se aloja la víctima de la agresión, sino también uno de los agresores, pero allí se identifica claramente al agresor, como único alejado de la norma, salvaguardando al resto de sus iguales.

Cuando no importa qué se haga, toda seguridad se ve quebrada por un dato previo al registro de la modernidad y su promesa de “libertad, igualdad, fraternidad” para todos. Lo que opera como decisivo no es “lo que ha hecho” un sujeto cualquiera, sino “quién es” el individuo. La seguridad cae y lo que resta es la certeza de que solo cuenta quien eres, y de dónde vienes. Algo más propio del registro del feudalismo, de la prohibición del paso libre de un feudo a otro, que del libre tránsito que inauguró la modernidad.

### El otro, lo otro

Este tipo de situaciones y decisiones, actualiza la inquietud frente a la otredad. La adolescencia porta una familiaridad que sin embargo provoca una extraña inquietud. La noción freudiana de *unheimlich*, aquello que habita ese doble lugar de familiaridad y horroroso, de huésped y hostilidad, de visitante y habitante desde siempre, resulta útil para pensar la situación planteada. ¿Qué sentido tiene lo *unheimlich*? En palabras de Freud:

*Uno de ellos es el de lo “ominoso”. No hay duda de que pertenece al orden de lo terrorífico, de lo que excita angustia y horror; y es igualmente cierto que esta palabra no siempre se usa en un sentido que se pueda definir de manera tajante. Pero es lícito esperar que una palabra-concepto particular contenga un núcleo que justifique su empleo. Uno querría conocer ese núcleo, que acaso permita diferenciar algo “ominoso” dentro de lo angustioso. (Freud, 1992: 219).*

Identificando lo ominoso con lo que provoca angustia y horror, Freud bucea en los sentidos de la palabra, desde la etimología a los usos en el lenguaje común y la literatura, así como en experiencias concretas. Lenguaje y experiencia, lo llevan a sostener que:

*ambos caminos llevan al mismo resultado: lo ominoso es aquella variedad de lo terrorífico (que se remonta a lo consabido de antiguo, a lo familiar desde hace largo tiempo. ¿Cómo es posible que lo familiar devenga ominoso, terrorífico, y en qué condiciones ocurre? (Freud, 1992, p.220).*

Una familiaridad inicial hace un recorrido que -sin perder jamás su carácter de familiar y ya conocido- se dirige hacia lo que provoca horror. Un recorrido análogo a lo desplegado en la situación que nos ocupa, desde varios puntos de vista. Si pensamos en la Educación, el otro es siempre un enigma. No se sabe quién es, qué desea ser, qué quiere de nosotros. Dónde y cómo encontrarlo, es la apuesta a un saber hacer ahí, en el encuentro.<sup>11</sup> Un misterio, para el que nuestro pasaje por el lugar de aprendiente, no resulta una guía cierta, sino que hace de obstáculo a la comprensión; ni todos aprenden igual, ni se interesan en aprender lo que es enseñado. El truco no encanta a todos.

### El sustrato común, la adolescencia.

Dina Krauskopf (2000) propone una sucesión histórica de los modos de entender la adolescencia, señalando concepciones que conviven en un tiempo y lugar. En el caso que nos ocupa, parecen coexistir dos visiones sobre la adolescencia: como transición y como momento de riesgo. En la primera visión, los adolescentes transitan entre niñez y adultez; deben ser acompañados, guiados, y preparados para un futuro. El reduccionismo del paradigma de etapa preparatoria resulta así una postergación de los derechos de los niños y ado-

11 El tema de la otredad del educando ha sido trabajado particularmente por la pedagogía social en sus vertientes española (Violeta Núñez, Hebe Tizio, García Molina, Joan Melich) y francesa (Philippe Meirieu). No es casual que los equipos multidisciplinares que componen los diversos programas de acompañamiento socioeducativo existentes en la actualidad integren educadores sociales como parte fundamental de sus equipos

lescentes, al considerarlos carentes de madurez social e inexpertos. Implícitamente se les niega el reconocimiento como sujetos sociales, se prolonga la dependencia infantil, se limita la participación y se genera la distinción-oposición entre menores y adultos. (Krauskopf, 2000: 12). Estos adolescentes, viajarían entre un idealizado momento en que no presentan enfermedad alguna y los riesgos a los que se ven expuestos, casi por el mero hecho de estar vivos. Esta es precisamente la segunda visión. La de la edad del riesgo, en que todos los problemas pueden presentarse, desde embarazos hasta conductas delictivas o adicciones y, ligado a la vida liceal, el abandono de los estudios. Riesgos que los ponen en peligro y los vuelven a su vez peligrosos.

La situación de la que partimos es protagonizada por adolescentes que ocuparían ambos lugares posibles. Lo que evidencia este relato, es el punto de inflexión, lugar y momento clave de un posible y temido tránsito desde la norma hacia lo que queda por fuera. Esa extraña convivencia pone en juego las dificultades del mundo adulto para actuar un discurso sobre las adolescencias, señalando una brecha intransitable, entre nosotros - y el lugar que imaginariamente ocupamos (adulto, docente) - y ellos que son jóvenes y distintos al recuerdo idealizado de la adolescencia.

Desde el planteo foucaultiano sobre las formas de ejercicio de poder, es posible ver esta sanción cargada de los rituales de soberanía descritos en el seminario *Los anorma-*

*les* (2007) y retomados en el capítulo 1 de *Vigilar y Castigar* (1989). Lo que prima en la soberanía es la mostración de un poder excesivo en relación a la falta cometida.

Ser integrado pasa por el necesario sometimiento a ciertas normas de convivencia, sometimiento que se hace evidente para los “incluidos”, cuando por causa de uno, son castigados todos. El exceso también desborda en dirección opuesta, se castiga al alumno regular por su infracción pero no se lo coloca entre aquellos a vigilar especialmente, lo que refuerza la marca que se hace sobre todos los demás. Allí, el exceso produce una suerte de monstruo, y establece un tipo. Estos son los que potencialmente devendrán monstruos, de ellos hay que cuidarse. Se trabaja así, más allá de las intenciones, en la creación de una subjetividad que refuerza en el grupo de los castigados, el lugar de la “no pertenencia”. Un lugar signado por el pago de una culpa ajena a cada caso individual, ajena a sus acciones u omisiones dentro de la institución; una culpa previa, inherente a su condición de desafiado (Castel, 1997) del sistema, y en última instancia de la sociedad “normal”.

Una acción mínima, nimia, en la resolución de un conflicto se instala en un lugar donde por un lado evidencia y por otro refuerza prejuicios profundamente arraigados en la suposición de que hay un “adentro” seguro para nosotros, y un “afuera” siempre peligroso en que ellos están al acecho. Allí reside una posible vía de lectura de la situación.

---

## Referencias bibliográficas

---

- Castel, R. (1997/2002). *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del proletariado*, Paidós, Buenos Aires, 2002.
- Foucault, M. (2006). *Defender la sociedad*. Curso en el Collège de France (1975-1976). FCE, Buenos Aires, 2006.
- Foucault, M. (2007). *Los Anormales*. Curso en el Collège de France (1974-1975). FCE, Buenos Aires, 2007.
- Foucault, M. (1989/1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI, Buenos Aires, 1989.
- Freud, S. (1992/1919). *Lo ominoso*. En *Obras Completas*, Vol. XVII. Trad. José L. Etcheverry, Amorrortu, Buenos Aires, 1992.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Trad. José Luis Gil Aristu. Península, Barcelona.
- Krauskopf, D. (2000). *Participación social y desarrollo en la adolescencia*, Fondo de Población de las Naciones Unidas. San José de Costa Rica.