



## **LAS CONDICIONES DE ENSEÑANZA EN LOS CONTEXTOS VULNERABLES**

*Vanessa Martínez.*

*4°A I.F.D. Maldonado.*

*Docente: Richard Azayán*

*Año 2017.*

*“Sería en verdad una actitud ingenua esperar  
que las clases dominantes  
desarrollasen una forma de educación  
que permitiese a las clases dominadas  
percibir las injusticias sociales en forma crítica”*

*Paulo Freire*

## 1. Introducción.

El siguiente ensayo tratará de abordar cuáles son las condiciones de enseñanza y aprendizaje en los contextos socioeconómicos desfavorables y cuáles son los abordajes, a nivel estatal, institucional y áulico, que se realizan para obtener los mejores resultados a nivel pedagógico en dichas circunstancias.

Además, se visualizarán cuáles son los planes de acción establecidos por el Estado para con los docentes y estudiantes pertenecientes a dichos contextos, cuál es la finalidad de los mismos y, de existir, qué tipo de estrategias pedagógicas utilizan los maestros en estas aulas.

## 2. Palabras claves.

Vulnerabilidad - Aprendizaje - Contextos vulnerables - Políticas focalizadas - Brecha socioeconómica.

## 3. Argumento.

El ensayo a continuación trata sobre las condiciones de enseñanza en los contextos vulnerables, como su título establece, centrándonos en aquellos contextos socioeconómicamente desfavorables. Esto va de la mano, como veremos más adelante, del contexto sociocultural, y por supuesto, del papel que la escuela juega allí.

La elección de esta temática se basa en el interés que ha generado en mí mi propia práctica docente, y la difusión que los medios de comunicación han realizado acerca del tema. Extraje una noticia del diario "El país" donde se presentó un artículo que trataba acerca de un informe sobre las pruebas PISA, en las cuales había sido Uruguay el país en el que los estudiantes provenientes de contextos socioeconómicos más bajos habían empeorado sus resultados, aumentando así, la brecha entre los diferentes contextos socioeconómicos. Dicho informe agregaba también, que los estudiantes más pobres se desempeñaban cerca de dos años de escolaridad por debajo de sus pares más ricos, tanto en el área de matemáticas, como en lenguaje y ciencias.

Por estas razones planteadas anteriormente es que surgió en mí la necesidad de ahondar en la temática, dando de esta forma lugar al desarrollo del siguiente trabajo.

#### 4. Marco teórico.

Como establece la Declaración de los Derechos Humanos (1948), el derecho a la educación es un derecho humano fundamental y dicha educación *“tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”*.

La educación, según la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), es un instrumento poderoso que debería permitir a los niños y adultos que se encuentran social y económicamente marginados salir de la pobreza y participar plenamente en la vida de la comunidad. Por esta razón, debería existir la igualdad de oportunidades y el acceso universal con el fin de promover y desarrollar el derecho de cada persona a disfrutar del acceso a la educación de calidad y poder ejercer sus derechos como seres humanos.

En lo que respecta a nuestro país, la educación es, según lo establecido por la Ley General de Educación n° 18.437, de carácter universal, gratuita, laica, obligatoria e inclusiva. Posicionándonos en este último punto, y citando el artículo 18 de dicha ley, *“el Estado brindará los apoyos específicos necesarios a aquellas personas y sectores en especial situación de vulnerabilidad, y actuará de forma de incluir a las personas y sectores discriminados cultural, económica o socialmente, a los efectos de que alcancen una real igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro de los aprendizajes”*.

Ahora bien, el Estado Uruguayo, y más puntualmente la A.N.E.P. (Administración Nacional de Educación Pública), en respuesta al cumplimiento de dicha Ley, ha propiciado el surgimiento de políticas focalizadas. Éstas, como establece Fernando Filgueira, son las encargadas de la eficiencia y de la eficacia en el combate a la desigualdad y la pobreza. No es menos relevante señalar que las políticas focalizadas sólo actúan una vez que la privación ha sucedido, por ello son reactivas, al contrario que las políticas sociales universales las cuales tienden a prevenir situaciones de privación, son proactivas.

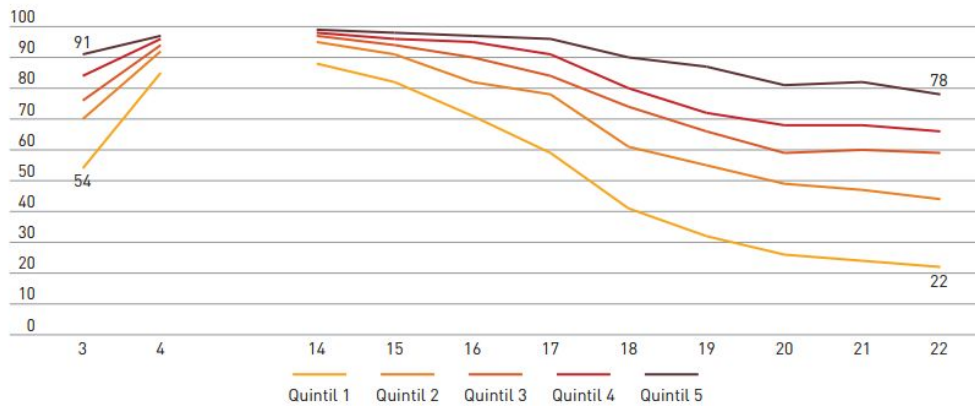
Para poder evidenciar cuáles son y a qué apuntan dichas políticas considero pertinente establecer cuál es la situación del sistema educativo uruguayo para poder adentrarnos en el tema a desarrollarse.

El Instituto Nacional de Estadística (INE) en el “Anuario Estadístico 2016” señala que la educación primaria se divide en educación común y educación especial. La primaria común se subdivide en urbana y rural, y dentro de la urbana hay distintas modalidades de escuelas: urbana común, tiempo completo, tiempo extendido, A.PR.EN.D.E.R. y práctica. En la última década es notorio el crecimiento de la cantidad de escuelas de tiempo completo, de tiempo extendido y bajo el programa A.PR.EN.D.E.R. (Atención prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas), plan que será explicitado a continuación.

Este programa, claro ejemplo de una política educativa focalizada, surge como la necesidad de la integración y articulación de acciones sobre los sectores más vulnerables. Éste se define como un programa de inclusión educativa el cual procura garantizar el acceso y la permanencia de todos los niños en el sistema educativo así como el logro de aprendizajes de calidad, habilitándolos a participar en la vida social con igualdad de oportunidades. Además, busca potenciar las actividades educativas que permitan reducir las tasas de repetición, abatir el ausentismo y mejorar los niveles de aprendizajes. También tiene como objetivo el fortalecimiento del vínculo escuela-comunidad a través de la participación activa de los referentes adultos en lo referido a la institución educativa.

El INEEEd (Instituto Nacional de Evaluación Educativa) en su informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016 establece que en el 20% de hogares de menores ingresos vive el 48% de los niños de 3 a 5 años y el 46% de los adolescentes de 12 a 17 años. Teniendo en cuenta esto, y analizando la gráfica a continuación, dicha información señala una muy clara desigualdad en el acceso a la educación en función de las condiciones socioeconómicas de los hogares. Por lo tanto, ese patrón de desigualdad afecta negativamente a los hogares en donde se encuentra una proporción muy importante de los sujetos del derecho a la educación.

**Gráfico 1.4. Porcentaje de niños, adolescentes y jóvenes que acceden (asisten o finalizaron) a la educación obligatoria por edades simples (3 a 4 y 14 a 22) según quintil de ingresos del hogar. Período 2013-2015**



Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de la ECH (INE).

La clasificación en quintiles se basa en un criterio socioeconómico el cual en su metodología de distribución toma como puntos de referencia desde los ingresos que declaran tener las personas en los distintos meses del año, la cantidad de integrantes de la familia entre los cuales se dividen dichos ingresos (per cápita) y la región (distinguiendo entre Montevideo, interior urbano y pequeñas localidades del interior y área rural; ordenándose desde el sector socioeconómicamente más vulnerable, el quintil número 1, hasta el sector mejor posicionado socioeconómicamente, el quintil 5.

En cuanto a los resultados obtenidos en pruebas internacionales, en PISA (Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos) el cual es un proyecto de evaluación a gran escala coordinado por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) que evalúa la competencia de los estudiantes en matemática, ciencias naturales y lectura buscando identificar de qué manera los jóvenes escolarizados han adquirido los conocimientos y habilidades respecto a las dichas áreas a evaluar, la brecha entre los estudiantes provenientes de contextos socioeconómicos desfavorables y los estudiantes provenientes de contextos socioeconómicos favorables era de las más grandes entre los países participantes.

Volviendo a las políticas focalizadas, también dentro de las escuelas A.P.R.EN.D.E.R., nos encontramos con programas tales como el de “Maestro comunitario” y el de “Trayectorias protegidas” donde en ambos se busca el acompañamiento y el trabajo colaborativo e interdisciplinar que permita a los estudiantes compartir, dialogar, conciliar, tomar decisiones y resolver problemas en un marco democrático y plural con la participación de la familia. Sumado a esto, la focalización del programa de “Trayectorias protegidas” se

encuentra el área del conocimiento de lengua, el cual se justifica mediante el lugar de privilegio que ésta tiene en los requerimientos básicos de aprendizaje.

Siguiendo todos estos programas, la educación, según ANEP, tiene como finalidad el fomentar en todos los educandos (más allá de su origen y situación social) los conocimientos, las disposiciones y las capacidades básicas para garantizar el pleno ejercicio de sus derechos y su integración activa en una sociedad democrática, compleja y en proceso acelerado de cambio. Esto implica considerar no solo los niveles de acceso, avance y egreso o los logros de aprendizaje, sino también si su distribución social es equitativa o no. No hay calidad de un sistema educativo si no se reducen las inequidades en los insumos, los procesos y los resultados educativos. Por lo tanto, una noción acerca de la calidad de un sistema educativo debe observar si los insumos y los procesos educativos brindan oportunidades suficientes para que todos los estudiantes, sin exclusión alguna, puedan completar el trayecto obligatorio, avanzando en la edad oportuna y desarrollando un núcleo de aprendizajes pertinentes para enfrentar los desafíos del presente y del futuro.

La noción de aprendizajes pertinentes para el presente y el futuro es compleja y lleva a la necesidad de definir cuáles son los “aprendizajes fundamentales”. Es por esta razón que en los últimos tiempos surgieron, a nivel de políticas educativas nacionales, la definición de perfiles de egreso para diversos ciclos del sistema educativo.

Considero pertinente, para contextualizar teóricamente este ensayo, especificar qué es lo que se entiende por contexto y adentrarnos específicamente en aquellos denominados “vulnerables”. El término contexto hace referencia a la conjunción de dos parámetros: espacio y tiempo. Según Perla Zelmanovich, en su obra “Contra el desamparo”, los niños simplemente por ser niños ya se encuentran en una situación de vulnerabilidad debido a su total dependencia de un adulto. Sumado a esto, la sociedad del siglo XXI cuenta, además, con dos tipos bien diferenciados de contextos vulnerables: los contextos socioeconómicamente vulnerables (la pobreza) y los contextos socioculturalmente vulnerables (los inmigrantes). Muchas veces se encuentran uno acompañado de otro y es aquí donde se evidencia la gran vulnerabilidad que posee la infancia: son vulnerables por pertenecer a dicha franja etárea y depender totalmente de un adulto y además son vulnerables por condiciones de pobreza o inmigración. Estos contextos, como establece Victoria Núñez, surgen como efecto del modelo neoliberal de expansión capitalista de las leyes del mercado a todas las esferas de la vida humana.

Es por todas estas razones anteriormente nombradas, que a partir del siglo XIX se comienza a gestar el concepto de una pedagogía social, la cual se define como una disciplina pedagógica desde la que se trabaja, teórica y prácticamente, en las complejas fronteras de la inclusión/exclusión. Si tomamos en cuenta la época histórica en la cual surge dicha pedagogía, hablamos del “Siglo de la Industrialización” un período de grandes cambios donde comienza, como mencionaba párrafos atrás, la expansión capitalista. Si bien podemos encontrar al capitalismo en la Edad Media con la aparición de los primeros mercaderes y prestamistas (siglo XI d.C.), al igual que al dinero y la economía de mercado, se le atribuye un origen espontáneo o natural dentro de la edad moderna y no es sino, hasta 1860 que llega a ser una corriente como tal y reconocida como término, según las fuentes escritas de la época.

Retomando el concepto de pedagogía social, es un espacio para pensar y también poner en marcha, cuestiones que tienen que ver con la igualdad y los derechos, en el marco de las nuevas condiciones económicas, respecto al acceso a la cultura, a la participación social y a la dignidad de las personas.

## 5. Conclusiones.

Desde mi percepción, la educación, en el marco de las modalidades actuales de segregación, ha generado, la degradación de los sistemas escolares públicos a meros contenedores y una proliferación de programas de intervención social directa diseñados desde la idea de la “prevención”. ¿Pero prevenir para qué? Es convocar a intervenir en la vida de otras personas allí donde se considera que sus vidas están en peligro, nutrida, por supuesto, de una visión totalmente intervencionista. Se pretende con esta prevención, erradicar lo que excede la norma, porque de eso se trata, prevenir para sanear la sociedad. Prevenir porque no es admisible aquello que representa un peligro y es en este punto donde se habilita, por parte de todos, a los profesionales a la gestión diferencial de las poblaciones, más que a su asistencia o a su educación. Por esta razón considero que prevenir es vigilar, es ponerse en una posición social que permite anticipar el surgimiento de acontecimientos indeseables, y actuar sobre las poblaciones que, estadísticamente hablando, son las portadoras de dichos acontecimientos.

Es en este punto donde surge, más fuerte que nunca, el concepto de exclusión, quizás no presente en el consciente de los educadores pero sí sesgado bajo el yugo del



prevencionismo anteriormente mencionado. Ésta la podemos entender como una construcción social que abarca tres tipos de prácticas:

- La eliminación del diferente.
- El encierro y/o la deportación.
- La dotación a ciertas poblaciones de un estatus especial, que les permite coexistir en la comunidad pero que les priva de ciertos derechos de participación, en actividades sociales, culturales o económicas.

En el siglo XVII comienza a surgir la idea de una educación exclusiva, específica para pobres, presente desde Juan Bautista de Lasalle a Johann Pestalozzi. Ésta se trata de una educación que los fuerza a vivir resignados e incluso felices respecto a un destino aparentemente adjudicado e intransformable. Una educación que les permite soportar la pobreza, degradada a adiestramiento, como disciplina del cuerpo y del alma la que, inclusive, podemos encontrar bajo el lema pestalozziano de educar al pobre para vivir la pobreza.

Recordemos que en un sentido histórico de la pedagogía, en la estructuración de los sistemas educativos, está presente la relación entre la emergencia por un sistema de contención masivo y la preocupación por los pobres. Es deber de ésta, constituir un espacio donde se incorpore a dichos sujetos a una sociedad estructurada a través de la instrucción de sus miembros.

En las últimas décadas, ha surgido una creciente preocupación por la desigualdad social, sin embargo, ésta no trae consigo una búsqueda de la igualdad. Se atribuye a este tiempo también el surgimiento del término equidad el cual se le asigna como definición la igualdad de oportunidades y compensación de las diferencias, centrando así la importancia no solo en ofrecer las mismas oportunidades a todos, sino en la posición que los individuos poseen respecto a ella. Tomando este concepto como referencia, es que las políticas aquellas que busquen la equidad, en el fondo lo que buscan es establecer qué es lo que el otro puede y qué es lo que necesita para poder.

Es este el fuerte de mi crítica ya que si el objeto de la educación, como establece David Perkins, consiste en ayudarnos a aprender aquello que no adquirimos naturalmente durante nuestra vida diaria, los programas estatales educativos que pretenden educar desde el prevencionismo y para vivir la pobreza no estarían generando aprendizajes en los niños. No puede haber educación alguna sin que el niño aprenda, y es sabido que la

educación requiere de aprendizajes, con otros, con los conocimientos y técnicas, para fomentar inquietudes respecto a la búsqueda de nuevos horizontes.

La educación va más allá del aprendizaje y de su carácter homogeneizador. El aprendizaje consiste en las adquisiciones de bienes culturales que un sujeto ha de realizar. Paulo Freire establece una pedagogía en la que los individuos aprendan a cultivarse a través de situaciones de la vida cotidiana. No se trata de una pedagogía específica para el oprimido, sino una donde el sujeto debe construir su realidad a través de las circunstancias que se le presentan desde la cotidianidad. Prácticas que permitan reflexionar y analizar el mundo en el que vive, pero no para exclusivamente adaptarse a él. Freire también habla de una pedagogía liberadora en donde el método deja de ser instrumento del educador con el cual manipula a los educandos porque se transforman en la propia conciencia.

Esta idea va de la mano de lo que establece Perkins como un aprendizaje pleno o deseable, donde es necesario contextualizar y descontextualizar el aprendizaje casi que simultáneamente. ¿Cómo comprender este juego de palabras que, aparentemente, carece de lógica? Debemos desde las aulas contextualizar los ejercicios a prácticas concretas con objetivos claros, pero, a su vez, sacar dichas prácticas de los contextos habituales, promover la experiencia en contextos diferentes, buscando favorecer el pensamiento abstracto y la reflexión y permitir la aplicación de conocimientos teóricos a situaciones prácticas reales. Por esta razón, no debemos solamente centrar la práctica educativa en lo cotidiano y habitual de nuestros estudiantes, sino permitir la expansión de los aprendizajes, lo cual, va a generar que éstos se impliquen y se diviertan aprendiendo. Es aquí donde debemos tener más que claro cuáles son los intereses de ellos, lo que implica conocer a la perfección con quienes estamos trabajando que, después de todo, son personas como nosotros.

También, tomando la referencia de la noticia mencionada al principio y sin querer extenderme mucho en este punto, la evaluación realizada en las pruebas PISA en mi opinión, no permite establecer parámetros cualitativos respecto a la educación sino que remite solo a aspectos cuantitativos de la misma. Además, cabe resaltar, que la educación en Uruguay tiene una fuerte impronta humanista.

Ahora bien, ¿cuál es el nexo entre “el fracaso” o esa brecha académica existente entre los sectores más carenciados y aquellos mejor posicionados económicamente? A pesar de la existencia de formatos alternativos y políticas focalizadas éstas no permiten la recuperación del sentido de la experiencia educativa, ni en los niños, ni en su entorno,

porque se encuentran situadas desde la cultura hegemónica y sus mecanismos, atribuyendo en la voluntad del niño y su familia el logro de los aprendizajes que se esperan, ignorando el universo simbólico diferente que existe entre la escuela y el entorno del niño.

Todo da lugar al etiquetamiento y la estigmatización dentro del propio sistema educativo, y genera una imagen desvalorizada de los sectores populares, propiciando nuevos conflictos y, finalmente, el fracaso escolar. El fracaso académico de los niños provenientes de contextos socioeconómicamente vulnerables es el mayor indicador de la exclusión social porque no logran integrarse realmente a los programas. Las posibilidades de aprender dependen de las condiciones pedagógicas particulares, por lo tanto es necesario pensar en el niño como alguien que aprende en una situación determinada y que en el problema del fracaso escolar existe una responsabilidad mutua entre la escuela y la comunidad. No debemos naturalizar el fracaso en los estudiantes provenientes de dichos contextos, ya que esto hace parecer lógico que ellos no aprenden y, por lo tanto, se prescinden de esfuerzos para revertir esta situación. Es por esto, que hay que denunciar la violencia simbólica ejercida por las instituciones educativas al legitimar la cultura de las clases dominantes, por supuesto, colaboradoras del sistema capitalista, nutrido por la desigualdad y la exclusión. Para esto es de suma importancia desarmar los discursos existentes en el colectivo social y que perpetúan los medios de comunicación acerca de que los bajos logros educativos están ligados a la pobreza porque esto contribuye a la exclusión y segregación de este sector. Debemos también, desde nuestra labor, comprender que el niño en su carácter vulnerable no es "ineducable". Eliminar el ideal que existe respecto a estos niños que, por supuesto, no condice con el verdadero perfil del niño en cuestión.

La superación de las desigualdades sociales, o la relación opresores-oprimidos como denomina Freire, no se encuentra en el cambio de posiciones, ni el paso de un polo a otro, ni mucho menos en el hecho de que los oprimidos se conviertan en opresores en nombre de la liberación, sino en la toma de conciencia respecto a la realidad en que viven unos y otros, principalmente como seres oprimidos sujetos a determinaciones de los opresores. Es generar también la iniciativa para luchar frente a los opresores y liberarse para llegar a la praxis. Es darse cuenta de que la finalidad del sistema educativo actual es la de transformar la mente de los individuos para que se adapten mejor a las situaciones reales y así poder dominarlos con mayor facilidad.

Hoy en día el sistema educativo no permite que los estudiantes luchen por sus intereses, ni mucho menos por su emancipación cultural y social. La educación debe dejar de ser mecanicista y pasar a ser liberadora. Liberadora desde el hecho de ser un acto

cognitivo en el que se comprenda y analice el contenido de ella, superando la división existente entre el educador y el educando, dejando así de lado la relación unidireccional para que la bidireccionalidad contribuya a la educación, integral de ambos, ya que los dos tienen elementos que aportar a la enseñanza. Por esta razón, hay que promover el uso del diálogo como elemento indispensable del aprendizaje, no solo entre el educador y los educandos sino también con la comunidad. De este modo, se trata de que la enseñanza se dé en su propio contexto, para evitar así que sea un acto mecánico, permitiendo la superación y liberación, lo cual no se logra consumiendo ideas, sino permitiendo que el individuo las construya y sobre todo que las transforme a través de la práctica y la comunicación.

Los docentes, frente a situaciones pertenecientes a estos contextos, debemos saber que cualquier discriminación es inmoral y luchar contra ella es un deber por más que se reconozca la fuerza de los condicionamientos que hay que enfrentar. Debemos recordar que la pobreza es solo un dato estadístico del sujeto, algo que puede ser temporario o un estado transitorio y que ésta es peor, no solo cuando de escasez de recursos materiales hablamos, sino cuando se vuelve un estado del alma o una disposición a la cual aspirar.

La escuela debe abrirse a la comunidad. Necesita establecer actividades de interés popular que integren a las familias de los estudiantes, a los egresados, a la comunidad en general. La escuela y su contexto deben volver a tener los mismos intereses para poder volver a existir en un mismo universo simbólico, fomentando de esta manera, los aprendizajes desde la participación. Generar el sentido de pertenencia en la institución para con el niño y su familia, pudiendo hacerles sentir que es un lugar donde se los recibe y no donde se los excluya, donde se pueden producir actividades de interés para todos, que integran y por tanto favorecen el aprendizaje de la convivencia, de la ciudadanía y luego de contenidos. Un lugar donde se trabaje desde la interdisciplina, con docentes, psicólogos y otros profesionales que permitan el ser escuchados. Un lugar donde “Los Nadies” como establecía Eduardo Galeano en su texto con el mismo nombre, se vuelven dueños de sus pensamientos, de sus actos, se vuelvan sujetos de derecho con poder sobre sus ideas, donde pueden ir a una escuela de ellos, porque se ha vuelto interesante para sus vidas y porque también son partícipes de la construcción de la misma, donde no es necesario renunciar al tesoro común de las herencias, pero si es necesaria para que encuentren sus maneras de elaborar, construir y modificar recorridos propios.

Es precisa una educación intercultural, que atienda a la diversidad de conocimientos, de percepciones, de valores, de los sujetos mismos, pero que además se focalice en el

desarrollo de habilidades comunicativas. Que los estudiantes aprendan a participar activa, reflexiva y críticamente en la sociedad.

Desde el Estado, no se debe contemplar solo el hecho de redefinir los objetivos de la educación, o el cambiar o incorporar nuevos contenidos de enseñanza, sino también el desarrollar nuevas maneras de organizar y gestionar las instituciones, sujetas al constante cambio. Hablamos de transformar a las personas y transformar sus contextos para promover comunidades de aprendizaje.

Hay que recordar, que aún si todo esto anteriormente planteado se realiza, desde el Estado, desde las instituciones educativas, desde los programas curriculares, si desde nuestra labor y nuestro pensamiento e ideas seguimos sujetos a estigmas y estereotipos que condicionen a nuestros estudiantes, si nos permitimos sucumbir ante la intolerancia al error, si aumentamos el déficit respecto a nuestra formación base y no nos preocupamos por nuestro propio desarrollo profesional respecto al avance de las disciplinas, si no reaccionamos ante las dificultades institucionales que existen para la circulación de información científica, si nos resignamos a renunciar al compromiso, y, en el peor de los escenarios, comenzamos a ejercer conductas violentas de cualquier índole, poco podremos realizar con nuestro niños y nada respecto a la asignación social de su destinos.

Debemos dejar de actuar desde la queja, para pasar a hacerlo desde la acción buscando lograr la transformación.

## 6. Bibliografía.

- Administración Nacional de Educación Pública (Uruguay). Consejo de Educación Inicial y Primaria. Programa de Escuelas A.PR.EN.D.E.R. Recuperado de <http://www.ceip.edu.uy/programas/aprender>
- Baquero, R. (2006). *Sujetos y aprendizaje*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Baquero, R., Cimolai, Pérez, A., y Toscano A. (2005). *Las prácticas psicoeducativas y el problema de la educabilidad: la escuela como superficie de emergencia*. Revista de investigación en Psicología, 8. Recuperado de: <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/4237/3386>
- Baquero, R. (2001). *La educabilidad bajo sospecha*. Cuaderno de Pedagogía Rosario, 4(9), 71-85.
- Declaración de los Derechos Humanos (1948), Artículo n° 26. Recuperado de [http://www.ichrp.org/es/articulo\\_26\\_dudh](http://www.ichrp.org/es/articulo_26_dudh)
- Filgueira, F. (2014). *Hacia un modelo de protección social universal en América Latina*. Serie Políticas Sociales. División de Desarrollo Social de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Santiago de Chile: publicación de las Naciones Unidas.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido - 2ª edición*. México: Siglo XXI Editores.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- INE (2017), *Anuario Estadístico 2016*, INE, Montevideo.
- INEEEd (2017), *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016. Síntesis y desafíos*, INEEEd, Montevideo.
- Núñez, V. (2007). *Pedagogía social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Universidad de Barcelona. Recuperado de: [http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/Violeta\\_N\\_Pedagogia\\_Social.pdf](http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/Violeta_N_Pedagogia_Social.pdf)
- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Perrenoud, Ph. (2008). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Serra, M.S. (2007). *Pedagogía y metamorfosis. Las formas de lo escolar en la atención de contextos específicos*, en: Baquero R.; Dicker G. y Frigerio, G. (comp.) *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: del estante.
- UNESCO. *El Derecho a la Educación*. Recuperado de <http://es.unesco.org/themes/derecho-a-educacion>

- Zelmanovich, P. (2003). *Contra el desamparo*, en: Dussel, I.; Finocchio, S. (comp.) *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Fondo de Cultura económica. Buenos aires, Argentina.

7. Anexo.

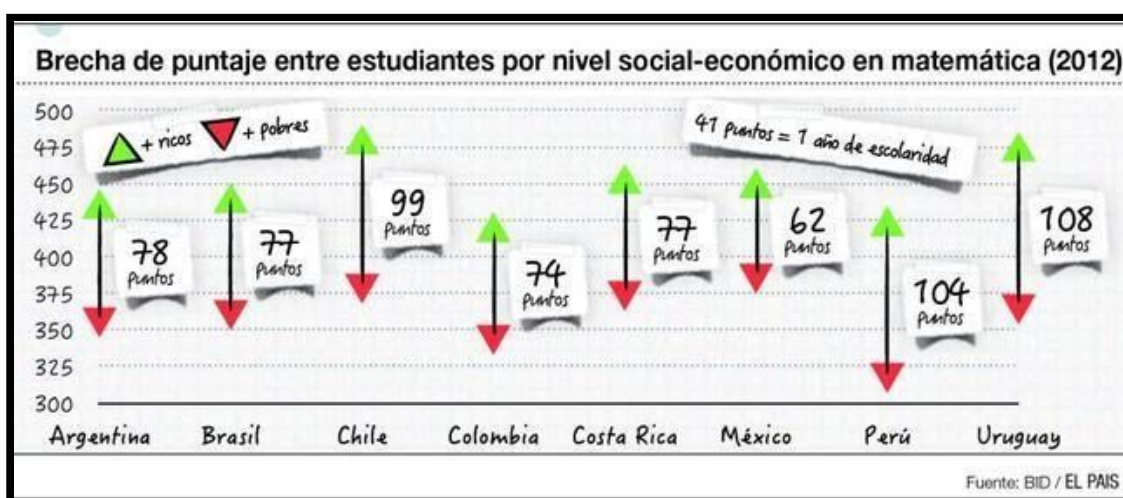
**Anexo:** Noticia: 20 de marzo de 2015. Diario "El País"

**EMPEORÓ RENDIMIENTO DE LOS DE NIVEL SOCIOECONÓMICO MÁS BAJO.**

**PISA: brecha entre ricos y pobres uruguayos es la mayor de la región.**

Uruguay tiene la brecha más amplia de la región en materia de desempeño académico entre alumnos ricos y pobres, según quedó demostrado en la edición 2012 de las Pruebas PISA. El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) elaboró un comparativo del desempeño en las pruebas PISA de los estudiantes de la región según su nivel socioeconómico.

Según el relevamiento, Uruguay es el país que presenta la brecha más amplia en el puntaje obtenido entre pobres y ricos. En el caso de Uruguay la diferencia es de 108 puntos entre ricos y pobres, mientras que en el caso de Argentina es de 75 puntos, Brasil 77, Chile 99, Colombia 74, Costa Rica 77, México 62 y Perú 104.



"En los países de la región, los estudiantes más pobres se desempeñan alrededor de dos años de escolaridad por debajo de sus pares más ricos en matemática. Lo mismo sucede en lectura y ciencia", explica el informe. Agrega que "en matemática, Uruguay y Perú tienen las brechas más amplias, de más de dos años y medio de escolaridad.

Los estudiantes pobres uruguayos se desempeñan mejor que los de igual nivel socioeconómico en Perú y Colombia, mientras que es similar al de Argentina y Brasil y está muy por debajo de Chile, Costa Rica y México.

La brecha en Uruguay por nivel socioeconómico ha crecido con relación a los resultados de la edición PISA 2003. Desde entonces, Brasil y México redujeron la brecha



entre los estudiantes de mayor y menor nivel socioeconómico por alrededor de un año de escolaridad. Uruguay, en cambio, aumentó levemente la brecha en este período. La reducción de la brecha en Brasil y México se dio principalmente debido a aumentos en el desempeño de los alumnos más pobres. En Uruguay, la ampliación de la brecha se dio principalmente debido a desmejoras en los puntajes de los alumnos más pobres. En el caso de los estudiantes ricos, el rendimiento de los uruguayos es igual al de sus pares chilenos y muy superior al del resto de los países de la región.

"Los estudiantes más ricos tienen padres altamente educados, que trabajan mayoritariamente en ocupaciones calificadas, tienen más libros en el hogar y mayor acceso a obras de arte, literatura clásica y libros de poesía que sus pares más pobres. Estos indicadores que miden la educación y ocupación de los padres, posesiones en el hogar y recursos educativos los captura PISA en el Índice de Nivel Socioeconómico y Cultural (ISEC)", explica el BID.

Por otra parte, PISA llama "resilientes" a aquellos estudiantes que a pesar de su bajo nivel socioeconómico tienen un buen desempeño en la prueba. Específicamente, son quienes están en el cuartil más bajo del ISEC pero se desempeñan en el cuartil más alto en matemática. Ningún país de la región tiene más de un 4% de sus estudiantes en esta categoría.

Uruguay tiene un 2,1% de alumnos resilientes y está por encima de casi todos países de la región con excepción de México, cuyo porcentaje es el más alto y llega a 3,8%. Perú y Argentina, en el otro extremo, tienen menos del 1% de los alumnos pobres son resilientes.

"Mientras más alto es el porcentaje de la variación en puntajes que se puede predecir por el nivel socioeconómico de los estudiantes, es menos probable que los estudiantes pobres puedan lograr buenos aprendizajes", agrega el informe del Banco Interamericano. El nivel socio-económico de los estudiantes explica un 23% de la variabilidad en puntajes en Chile, Perú y Uruguay; un 19% en Costa Rica; un 16% en Brasil; un 15% en Argentina y Colombia; y un 10% en México. En el país promedio de la OCDE es un 15%.

## Anexo: Clasificación de los hogares por quintiles de ingreso

Una de las variables presentadas para la desagregación de la información obtenida de la ECH es el nivel socioeconómico. Esta refiere al quintil en que se encuentra clasificado el hogar de cada niño o adolescente, de acuerdo a sus ingresos per cápita. A continuación, se presenta la metodología utilizada para la clasificación de los hogares según quintiles de ingreso.

1. **DEFLACTOR.** Esta operación se realiza para equiparar los ingresos que declaran tener las personas en los distintos meses del año. Para ello se crea una variable que asume valor 1 en el mes de enero de cada año y va aumentando de acuerdo a la evolución del índice de precios del consumo (IPC) del año. El valor del deflactor se calcula para cada mes, considerando en el numerador el IPC del mes anterior al que corresponda y en el denominador el IPC de diciembre del año anterior al considerado. El corrimiento de un mes se debe a que en la ECH se indaga sobre ingresos “el mes anterior” a la realización de la encuesta.

2. **INGRESOS DE LOS HOGARES DEFLACTADOS.** Se crea una variable cuyos valores son el resultado de multiplicar los ingresos con valor locativo del hogar por el deflactor del mes. Se opta por utilizar los ingresos con valor locativo para equiparar a los hogares<sup>5</sup> propietarios con los hogares inquilinos, que tienen un egreso que los primeros no tienen.

3. **INGRESOS PER CÁPITA.** Se crea una variable cuyos valores son el resultado de dividir los ingresos deflactados con valor locativo por el número de integrantes de cada hogar

4. **REGIÓN.** Se utiliza una variable que distingue entre casos de Montevideo, interior urbano (localidades de 5.000 o más habitantes) y pequeñas localidades del interior y área rural. Los quintiles se calculan para cada región por separado. Se opta por esta alternativa, siguiendo la metodología para el cálculo de la Línea de Pobreza 2006, que asume costos de vida distintos en cada región y calcula, por tanto, una línea de indigencia y una línea de pobreza para cada una de ellas. Los hogares se ordenan de menor a mayor de acuerdo a sus ingresos per cápita con valor locativo deflactados<sup>6</sup>. Se clasifican en cinco grupos de igual magnitud (quintiles). Cada individuo asume el quintil al que corresponde su hogar. Los hogares se distribuyen en partes iguales (20% en cada quintil) para cada región y año. Lo anterior no sucede con las personas, ya que es mayor la cantidad de personas en los hogares con menores ingresos per cápita que en los que tienen mayores ingresos. Aún mayores son las diferencias en la cantidad de niños y adolescentes (son muchos más en el quintil 1 que en los siguientes).

\*\*\*5 Sin considerar servicio doméstico.

\*\*\*6 Los empates se asignan al quintil menor.

8. Índice.

1. Introducción.....	3
2. Palabras claves.....	3
3. Argumento.....	3
4. Marco teórico.....	4
5. Conclusiones.....	8
6. Bibliografía.....	14
7. Anexo.....	16

## Los Nadies

*Sueñan las pulgas con comprarse un perro y sueñan los nadies con salir de pobres, que algún mágico día llueva de pronto la buena suerte, que llueva a cántaros la buena suerte; pero la buena suerte no llueve ayer, ni hoy, ni mañana, ni nunca, ni en lloviznita cae del cielo la buena suerte, por mucho que los nadies la llamen y aunque les pique la mano izquierda, o se levanten con el pie derecho, o empiecen el año cambiando de escoba.*

*Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada.*

*Los nadies: los ningunos, los ninguneados, corriendo la liebre, muriendo la vida, jodidos,*

*rejodidos:*

*Que no son, aunque sean.*

*Que no hablan idiomas, sino dialectos.*

*Que no hacen arte, sino artesanía.*

*Que no practican cultura, sino folklore.*

*Que no son seres humanos, sino recursos humanos.*

*Que no tienen cara, sino brazos.*

*Que no tienen nombre, sino número.*

*Que no figuran en la historia universal, sino en la crónica roja de la prensa local.*

*Los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata.*

*Eduardo Galeano*

*El libro de los Abrazos*