

Ensayo pedagógico

***Pensar con libertad: La llave dorada del pensamiento crítico para
estudiantes de escuelas vulnerables***

Melina Rodríguez

rodriguezmelina004@gmail.com

Análisis Pedagógico de la Práctica Docente

Profesora: Gabriela Ferreira

Diciembre 2023

Índice

Fundamentación	2
Desarrollo	7
Introducción	7
Capítulo I - Las piezas del rompecabezas: descifrando los conceptos clave.	9
Pensamiento crítico: La llave hacia la liberación intelectual	10
Antorchas en la oscuridad del desinterés	18
Educar entre luces y sombras: Un análisis de la educación en contextos vulnerables	25
Detrás de escena del aprendizaje: El rol de las familias, instituciones y maestros.	32
Capítulo II - El corazón de la democracia: los pasillos de la escuela	44
Reflexiones finales	48
Bibliografía:	51
Webgrafía:	53
Fuentes Legales	53
Anexo	54

Fundamentación

“La humanidad vive hoy un dramático malestar creado por el enfrentamiento entre quienes aceptan y defienden, por interés o por ignorancia, formas de vida impuestas por instituciones creadas en el pasado y quienes, animados por el deseo de liberación de todos los hombres, quieren modificarlas”
(Reyes, 1971, p.11, citada por Ocaño, 2010, p. 25)

Detrás de cada estudiante existe un sujeto en búsqueda constante por formar y formarse para transformar su realidad. Pero, ¿qué sucede cuando nuestro contexto limita nuestra formación? ¿Podríamos transformar nuestra realidad de igual manera? En este ensayo me propongo analizar cómo se desarrolla el Pensamiento Crítico en las escuelas de contextos vulnerables, entendiendo, que esta herramienta es fundamental en el proceso del desarrollo del aprendizaje del individuo, en virtud de formar sujetos libres, conscientes y con autonomía intelectual.

Esta preocupación parte de las experiencias vividas en la práctica docente a lo largo de los cuatro años de la carrera de Maestra de Educación Primaria. Aunque cabe resaltar que, tomando como base el análisis de Matthew Lipman (2011, p. 39) una experiencia parte de un hecho en el que se fusionan la emoción, el sentimiento y el pensamiento, por lo cual es en base a ella que se producen los aprendizajes.

Dichas experiencias son teñidas del juicio subjetivo que acompañado del bagaje cultural de la persona, desarrollan una visión propia de este suceso y es esta visión la que nos permite desarrollar (o no) un aprendizaje único y diferente al resto. Entonces, el bagaje cultural del individuo, está formado por las experiencias que él mismo ha vivido, pudiendo congeniar perfectamente sus aprendizajes adquiridos tanto desde la teoría como desde la práctica.

Desde el momento en el que entré a una escuela con el rol de maestra practicante, fue para mí una sorpresa el pensamiento crítico de los y las¹ estudiantes.

¹ A lo largo de este ensayo académico entiendo la importancia de incluir explícitamente tanto al sexo femenino como al masculino, por una cuestión de reconocer y visibilizar las contribuciones de ambos a este trabajo. Sin embargo, por cuestiones de estilo en ocasiones optaré por uno de los dos sexos como el universal, bajo el criterio de la mayoría. Esto es, al momento de hablar de estudiantes utilizaré el masculino y al momento de hablar de docentes de educación primaria el femenino.

Este asombro tan positivo fue, en gran medida, porque mis últimos recuerdos de la escuela no eran de esa manera.

Las escuelas de práctica que visité en el primer, segundo y tercer año de mi carrera, siguieron fortaleciendo en mí esta idea del pensamiento crítico como una herramienta fundamental en el desarrollo de los seres humanos. Aunque, si bien cada escuela tiene una organización diferente, la escuela en la que cursé mi práctica de tercer año fue la que más me tomó por sorpresa, los estudiantes tenían un sobre estímulo por parte de los docentes y sus familias, por lo cual habían logrado una formación crítica admirable en los niños y las niñas.

Esta escuela estaba catalogada dentro del quintil 5 y mi primera rotación fue en un sexto año. El primer día antes de que los niños volvieran a su salón del recreo, me quedé observando las carteleras, una clara muestra del nexo que existe entre el aula y quienes la habitan. En una de ellas, ubicada casi al fondo del salón, podíamos ver una nube de palabras bajo la temática “¿Qué hechos queremos estudiar?” (ver Anexo A), de ella, salían flechas con tópicos muy interesantes: Distintas religiones, Uruguay en la actualidad, el sistema económico de América, el accidente de Chernobyl y el terrorismo en Siria y las Torres Gemelas.

Junto con mi dupla pedagógica, teníamos muchas dudas de cuál había sido el proceso realizado con los niños y las niñas para llegar a tantas interrogantes sobre el pasado y el mundo actual. Pero antes de conversar con la maestra, decidimos preguntarles directamente a los estudiantes de dónde habían surgido tantas interrogantes.

La cartelera había surgido el día que la maestra les presentó a los niños para qué nos sirve estudiar la historia. Sin embargo, con la idea de realizar esta nube de palabras la docente no guió las inquietudes de los estudiantes, sino que permitió que ellos se expresaran libremente para no perjudicar la riqueza del trabajo por la intervención del docente.

Esta cartelera se había realizado en marzo, había pasado ya un mes y medio, y los estudiantes tenían grandes conocimientos sobre las temáticas que allí estaban plasmadas. Era evidente, que ellos encontraban en la escuela un espacio para estudiar en profundidad los temas de su interés.

Sin lugar a dudas, se trataba de una clase que reflejaba el trabajo realizado en los años anteriores, pero una característica universal de la escuela era una pregunta que se repetía constantemente: “¿Por qué?”.

La pregunta se escuchaba todo el tiempo en la voz de un niño o una niña, con interrogantes referidas al tema que se estaba trabajando o con cualquier otra incógnita que el infante tuviera en el momento. Sin embargo, en abril del corriente año ingresé en una escuela con el fin de realizar mi última práctica de formación docente. Esta escuela se ubica en un barrio de la capital, reconocido por tener una gran condición cultural en la formación crítica de obreros, un aspecto que será de gran relevancia más adelante.

El primer día cada practicante fue asignado a una clase, donde me encontré nuevamente con un sexto año. Esta vez el grupo tenía mucho camino recorrido pero aún más camino por recorrer. En este grupo, el hábito de pensar críticamente había quedado prácticamente en desuso. Los estudiantes estaban acostumbrados a obtener los aprendizajes ya digeridos, no tenían confianza en su razonamiento, temían enormemente al error y la validez del pensamiento del otro siempre prevalecía sobre el suyo, es decir, al no confiar en sí mismos, por más que uno diga incoherencias, ellos reconstruían sus estructuras de pensamiento para poner en su lugar la palabra del otro sin siquiera cuestionarla.

Cabe destacar que esta escuela es considerada A.PR.EN.DER y de quintil uno, dos aspectos que detallaremos más adelante, pero de gran importancia para preguntarse lo siguiente: ¿por qué en esta clase la situación era distinta al resto?, ¿a qué se debe la falta de criticidad en ellos?, ¿será su contexto lo que marca la diferencia?, ¿o existe un fundamento más profundo?

Por otra parte, es necesario considerar que si este escenario se hubiera presentado en mi primer año de carrera, quizás hubiera pasado desapercibido. Este contraste resulta de mis propias experiencias, de lo aprendido, de la ética y el juicio que como futura profesional deseo aplicar con mis estudiantes.

Paulo Freire, uno de los pedagogos en los que se funda este ensayo, en “Cartas a quien pretende enseñar” (2008) manifiesta que la enseñanza es mucho más que la mera transmisión de conocimientos y, además, para ejercer la docencia se necesitan algunas cualidades personales, entre ellas la ética universal del ser humano.

Y en la misma línea, en su libro “Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa” expresa:

Soy profesor en favor de la belleza de mi propia práctica, belleza que se pierde si no cuido del saber que debo enseñar, si no peleo por este saber, si no lucho por las condiciones materiales necesarias sin las cuales mi cuerpo, descuidado, corre el riesgo de debilitarse y de ya no ser el testimonio que debe ser de luchador pertinaz, que se cansa pero no desiste. (Freire, 1997, p. 99)

Desde el momento en el que elegimos esta profesión, debemos ser conscientes de la lucha que esto implica, una lucha constante que pone el foco en formar (nada más ni nada menos) que la sociedad del mañana. Por esta razón, maestros y maestras llevamos en nuestros hombros la ética universal del ser humano entendiendo de qué manera podemos construir el avance de la sociedad.

Desde el rol de maestra año a año nos encontramos con un grupo nuevo. Entre veinte y treinta estudiantes, donde puede que varios docentes ya hayan marcado su huella en cada uno de ellos. El primer día de clases ya sabemos que nosotros también vamos a dejar la nuestra, una huella que puede ser ética, feminista, una forma de ser, de pensar o un cúmulo de todas las anteriores, una huella que va a reflejar el ser del propio docente.

De esto se trata este ensayo. Bajo el rol de maestra practicante, en mi último año decidí que quería pisar fuerte con el pensamiento crítico, poder dejar mi huella despertando las ganas de aprender, quería formar sujetos conscientes y cuestionadores de su propia realidad.

Desde una perspectiva globalizada, este ensayo se sostiene en los aportes del pedagogo y filósofo Paulo Freire, en los fundadores de la Fundación para el Pensamiento Crítico Richard Paul y Linda Elder, en la filósofa y psicoanalista Suely Rolnik, en Paul Willis desde una mirada de la sociología de la educación, y, por último, para sumergirnos en las relaciones entre el pensamiento crítico y la democracia recuperamos a Matthew Lipman, Martha Nussbaum y Max Weber como grandes críticos de la sociedad, entre otros tantos autores que aportan el marco teórico de este documento.

Palabras clave: Pensamiento crítico, Pedagogía de la autonomía, Educación emancipadora, Escuelas vulnerables, Análisis de la realidad.

Desarrollo

Introducción

A modo de organizar la estructura de este ensayo, realizaremos un breve resumen de las ideas principales que se encuentran en cada uno de los capítulos. Este ensayo estará distribuido en dos capítulos: En el primero se abordarán las ideas principales del pensamiento crítico dentro del sistema educativo, respondiendo nuestras interrogantes sobre qué es el pensamiento crítico, cómo funciona en las escuelas de contexto vulnerable y cuáles pueden ser las causas y consecuencias de ello. Por otra parte, en el segundo capítulo profundizaremos en los efectos del pensamiento crítico para la democracia y la vida en sociedad, entendiendo que más allá de tener un efecto a corto plazo, la educación es una promesa hacia la sociedad del futuro.

Dentro del capítulo uno, nos encontramos con cinco ítems que nos ayudarán a ordenar y profundizar en las ideas e interrogantes en las que se basa este trabajo. Antes de dar paso al desarrollo del tema, el primer ítem de este capítulo nos ofrece un breve recorrido por algunos puntos esenciales del marco teórico, para comprender mejor algunas terminologías frecuentes del análisis. Entendiendo que este ensayo está dirigido a la comunidad académica del área de la educación, estas terminologías pueden resultar familiares y por lo tanto podría evadirse este ítem en particular.

En el segundo ítem nos adentramos en el concepto de pensamiento crítico, haciendo énfasis en su influencia dentro del ámbito educativo. Para acercarnos a la definición de este concepto nos basamos en diferentes autores como Paulo Freire, Joni Ocaño y Luis Rigal. Así mismo, nos adentraremos en las experiencias centrales de este ensayo y en el contraste de las escuelas, resaltando las características de un niño o niña hábil con el pensamiento crítico que plantean los autores Paul y Elder. Por otra parte, con Agustín Campos Arenas entenderemos que esta habilidad puede desarrollarse proporcionalmente de acuerdo al ejercicio que llevemos a cabo y de la mano de Hilda Difabio de Anglat entenderemos la diferencia entre el desarrollo del

pensamiento crítico fuerte y débil. Por último, se plantea la relación entre escuelas vulnerables y el desarrollo de esta habilidad, dando paso al siguiente ítem de este capítulo.

En el tercer ítem el foco está en la siguiente pregunta: ¿Por qué ocurre esta desconexión entre mis estudiantes y el pensamiento crítico? En base a ella, tomaremos los aportes de diferentes autores para analizar cómo influye la motivación y estimulación frente al desarrollo de esta habilidad. Finalmente, este ítem concluye resaltando la necesidad de una pedagogía liberadora para que los educandos se reconozcan como sujetos de su propio destino histórico, impulsando el pensamiento crítico como una herramienta para la transformación individual y social.

El siguiente ítem se centra en la influencia del contexto socioeconómico en la educación, principalmente en las escuelas de contextos vulnerables. Es aquí donde se formula la segunda hipótesis de este ensayo y es que la brecha en el acceso al pensamiento crítico puede originarse en la vulnerabilidad en la que se encuentra la institución educativa. En el transcurso de este análisis argumentamos los desafíos que se presentan en las escuelas de contextos vulnerables, entendiendo las dificultades que se presentan tanto en los docentes como en el proceso de aprendizaje de los educandos.

En el último ítem de este capítulo abordaremos el rol que cumplen las instituciones educativas, maestros y familias en este entorno educativo desafiante. En el mismo, con los aportes de Suely Rolnik, se destaca la idea de un destino impuesto para las clases sociales medias y bajas. Para esto, analizamos la importancia de cultivar sueños y esperanzas, así como la necesidad de intervenir y guiar a los estudiantes hacia oportunidades más positivas. Finalmente, se plantea que el pensamiento crítico puede ser la herramienta para desafiar y cambiar los aspectos negativos de su entorno, promoviendo la transformación y autonomía de los estudiantes.

Por último, el segundo capítulo tiene un enfoque diferente a los puntos anteriores. En él se analiza la relación entre la educación y la democracia saludable de un territorio, entendiendo que la limitación del pensamiento crítico tiene implicaciones sociales y políticas por fines económicos. Es entonces que la falta de acceso a una

educación que promueva el pensamiento crítico en los sectores más vulnerables se vincula con problemas de equidad y justicia social, planteando la urgencia de proporcionar una educación equitativa y de calidad para todos los sectores de la sociedad.

En síntesis, en este recorrido exploramos las repercusiones de la brecha que existe entre el desarrollo del pensamiento crítico y los contextos vulnerables. A través de las páginas venideras, develaremos profundas dimensiones de este fenómeno educativo, en pos de comprender críticamente los retos que nos convocan a la acción transformadora.

Capítulo I

Las piezas del rompecabezas: descifrando los conceptos clave

Para comenzar, citando a la Ley General de Educación n° 18.437, en nuestro país existen principios que hacen a la educación de carácter universal, gratuita, laica, obligatoria, diversa e inclusiva. Con el foco en nuestro tema de estudio, resulta pertinente ampliar el último de los principios (presente en el Artículo 8 de dicha Ley): “El estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial de situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social. (...)” (Año 2016. Decreto N° 300/016 de 19/09/2016 artículo 58)

Al mismo tiempo, la Asociación Nacional de Educación Pública (en adelante ANEP) establece un criterio con respecto a los Niveles de Contextos Socioculturales con el fin de organizar las escuelas públicas de todo el país. Dentro de la página del Monitor Educativo² (consultada el 30 de julio de 2023) encontramos una serie de definiciones donde se entiende que esta clasificación surge de la división del total de escuelas públicas en cinco grupos equivalentes, formando así cinco Niveles de Contextos Socioculturales. Cada nivel corresponde a un quintil y se correlacionan de

² <https://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/definiciones>

manera ascendente, es decir, el quintil uno agrupa al 20% de las escuelas de Contexto más vulnerable y el Quintil cinco al 20% de las de Contexto menos vulnerable.

De acuerdo con el artículo ya mencionado, las escuelas de quintiles uno y dos integran el Programa A.PR.EN.DER, instaurado en nuestro país desde el 2008. Este programa surge de una profunda necesidad de los sectores vulnerables por integrar y articular las acciones que se llevan a cabo en estos centros. El programa tiene como objetivo formar un sujeto situado, partícipe del entramado social y capaz de tomar sus propias decisiones en función de ello. Está dedicado a garantizar el acceso y la permanencia de todos los estudiantes en el sistema educativo, al mismo tiempo que promueven el aprendizaje de calidad, con el fin de generar una participación en la vida social con igualdad de oportunidades.

Las escuelas A.PR.EN.DER se encuentran en los barrios con los contextos más desfavorables, por lo cual, las problemáticas económicas, sociales y culturales atraviesan a la escuela y hacen una coyuntura diferente a las escuelas públicas de quintiles más elevados.

Pensamiento crítico: La llave hacia la liberación intelectual

Una vez aclarados estos puntos centrales, como mencioné anteriormente, a lo largo de mi formación he transitado por cuatro escuelas de práctica y desde el primer día llamó mi atención el pensamiento crítico de los estudiantes. Una herramienta que surge de la pedagogía crítica y que en mis tiempos de estudiante recién empezaba a asentarse.

Esta corriente pedagógica fue fundada por el reconocido pedagogo brasileño Paulo Freire y se basa en la búsqueda constante de la transformación personal y social, tomando como lineamientos fundamentales la justicia y la igualdad entre las personas. Por ello la pedagogía crítica comprende a la justicia social y la democracia como aliadas a los actos de enseñanza y aprendizaje. Joni Ocaño (2010) sostiene que la perspectiva crítica va más allá del aula y estimula el análisis de las estructuras políticas, sociales, económicas y culturales con el fin de liberarse de todo dogmatismo.

En esta línea, el argentino Luis Rigal afirma lo siguiente:

“...en el conjunto de las teorías críticas, la educación es entendida como formación del sujeto en la búsqueda constante de autonomía de pensamiento y de acción, envuelta en un triple esfuerzo: por la producción de sentido crítico; por una praxis emancipadora (el develamiento de relaciones de dominación); para la constitución de ciudadanía en una sociedad democrática.” (2011, p. 40)

Entonces, podemos afirmar que el Pensamiento Crítico es una herramienta que nos permite realizar una reflexión profunda y constante que busca la transformación personal y social, teniendo como base los principios de la justicia, igualdad y autonomía. Al mismo tiempo, esta cualidad nos abre una puerta hacia la *praxis emancipadora* la cual nos permitirá conocer y superar las relaciones de dominación. Es decir, el desarrollo del pensamiento crítico libera a las personas de las estructuras opresoras, para desarrollar su pleno potencial y así generar una convivencia democrática saludable.

En este sentido, se entiende que la educación no solo se trata de formar sujetos para insertarlos al mercado laboral, sino que al desarrollar el pensamiento crítico formamos personas activas y participativas en la sociedad democrática, un aspecto que se desarrollará en profundidad más adelante.

Entonces, dentro del sistema educativo el pensamiento crítico tiene el objetivo de formar sujetos capaces de cuestionar, analizar y actuar de manera autónoma en su entorno. Permite una visión de la educación por fuera de la mera adquisición de conocimientos, en base a una herramienta útil para la vida de todo ser humano. Se entiende entonces que el pensar críticamente es un proceso integral que busca la liberación de construcciones dogmáticas y la promoción de la autonomía individual y colectiva.

En este sentido, cabe retomar las experiencias de este ensayo. En las tres primeras escuelas de práctica era un objetivo evidente de las instituciones, maestras y familias, el desarrollar en los estudiantes algunas formas de criticidad y problematización. De esta manera, al ser tan estimulados al razonamiento, los niños y niñas tenían características distinguidas de un estudiante habilidoso o habilidosa en esta área, las cuales son desarrolladas por los impulsores de la Fundación para el

Pensamiento Crítico Richard Paul y Linda Elder (2005) como la confianza en su razón; la integridad y autonomía intelectual; así como también la capacidad de ser pensadores habilidosos, justos y empáticos.

Al llegar a la escuela de práctica de cuarto año, me encuentro con una escuela A.PR.EN.DER de quintil 1 con un equipo profesional con ganas de brindar la mejor educación para sus estudiantes, dispuestos a progresar y, sobre todo, con una gran apertura a las propuestas. Sin embargo, en el corazón de la escuela, en un amplio salón frente a la reja me encuentro con mi grupo. Un sexto año donde el pensamiento crítico estaba abandonado en los rincones de las aulas por las que habían transitado hasta ese momento.

Las dinámicas del grupo eran una barrera hacia el desarrollo del razonamiento y la criticidad. Clase a clase, no se ponía en juego el razonamiento del niño, sino que el conocimiento era depositado en los estudiantes sin la necesidad de un proceso activo del pensamiento. Esto provoca que niñas y niños pierdan la costumbre del razonamiento y del pensamiento crítico, pues se trata de un camino más sencillo que no requiere de mi propio esfuerzo.

En los inicios de la práctica era evidente cómo se sentían los niños con estas dinámicas. Por el contrario de la escuela anterior, los estudiantes desconfiaban de su propio razonamiento y, esta falta de autoconfianza, los llevaba a reconstruir sus estructuras de pensamiento, aceptando la perspectiva del otro sin siquiera cuestionarla.

Así mismo, esta baja autoestima se ve retroalimentada de un enorme temor a equivocarse. Un punto que no solo les impide confiar en su propio juicio y habilidades, sino que también obstaculiza tanto el desarrollo académico como el personal. Mientras tanto, al comienzo mis estudiantes se sentían reacios y frustrados al participar en discusiones o actividades en el aula, limitando el aprendizaje participativo.

En más de una ocasión, sucedió que una pregunta disparadora con aparente respuesta sencilla enmudecía a la clase y hacía el camino cuesta arriba. Me negaba rotundamente a dar un conocimiento digerido, expositivo y no construir el conocimiento en conjunto. La palabra de las y los estudiantes era infravalorada, sus aportes no eran escuchados y el temor al error en ese momento era mi peor enemigo.

Es entonces, que pese a las dificultades académicas o conductuales, uno de los principales problemas del grupo era (para mí) el hecho de que ni siquiera puedan reflexionar sobre una situación *básica* sin que el docente les otorgue el conocimiento ya procesado. En relación a esta problemática, es imposible no hablar de la *educación bancaria* a la que hace mención Paulo Freire (2000) en la cual se tiene una mirada de los estudiantes como recipientes vacíos que deben ser llenados con la información proporcionada por el maestro, sin la participación activa en la construcción de su propio conocimiento.

En esta educación bancaria el foco está en la memorización y la repetición de hechos y conceptos sin fomentar la comprensión reflexiva y profunda de los contenidos. Es decir, los estudiantes aprenden a reproducir información sin cuestionarla ni contextualizarla. En estos casos el papel del docente como agente de cambio es crucial. Aunque en los inicios los estudiantes rechacen una pedagogía más participativa, la intervención del docente es la clave para superar estos obstáculos y promover un entorno educativo reflexivo donde se desarrollen las habilidades cognitivas y emocionales de los estudiantes.

En situaciones como estas, el panorama inicial de este sexto año era sombrío. Sobre todo por el hecho de ser su último año dentro del sistema escolar, con el sostén y apoyo que esto implica. Cabe destacar entonces, que en conjunto con la maestra titular del grupo hemos podido destruir algunos muros que separaban a estos estudiantes del razonamiento y la criticidad.

Lo primordial, fue brindar un espacio de diálogo horizontal entre todos los participantes del aula, permitiendo que la comunicación sea activa y participativa como medio para la liberación y el aprendizaje. Sin darnos cuenta, estábamos aplicando la *ética del diálogo* de Paulo Freire, permitiendo un diálogo auténtico y respetuoso entre educadores y estudiantes, provocando que ambos sean los coautores del proceso educativo. Dentro de este marco, Freire destaca la importancia de la escucha activa, el reconocimiento mutuo, el respeto y la superación de las relaciones opresoras.

Aunque, si bien el primer ejercicio fue animar a los estudiantes a dialogar de forma horizontal, como todo cambio fue un proceso incluirlo en nuestras rutinas diarias.

La inseguridad ante sus propios conocimientos, generaba que hasta no estar seguros de su propio pensamiento, ninguno iba a emitir una palabra.

Poco a poco esa confianza en sí mismos se fue construyendo con dos palabras: “*tiren fruta*”, una expresión que en nuestro país la utilizamos para hablar de algo que no sabemos pretendiendo que sí lo hacemos; aunque parece de vulgar, fue para los niños una estrategia cercana al contexto y con un resultado próspero para el aprendizaje.

Estas dos palabras, provocaban en los estudiantes la capacidad de poder equivocarse, entendían que en ese momento casi cualquier comentario estaba permitido. Pero sobre todo, sus estructuras de pensamiento empezaban a enriquecerse, porque para *tirar fruta* es necesaria una base del conocimiento que me permita tener una noción de lo que se habla y, por lo tanto construir el andamiaje con el nuevo aprendizaje. Al final del día, ni yo ni mis estudiantes sabíamos cómo iba a resultar esta estrategia, pero para la sorpresa de todos, la mayoría de comentarios que surgían luego de esas dos palabras eran acertados y nos permitían construir tanto la confianza como los conocimientos colectivos.

Según Paulo Freire, “La confianza va haciendo que los sujetos dialógicos se vayan sintiendo cada vez más compañeros en su pronunciación del mundo” (2000, p.74). La confianza en sí mismos, inició un camino de luz en este panorama sombrío del que hablábamos al principio.

A partir del diálogo horizontal empezó a tomar protagonismo otra estrategia que busca reforzar la autoestima de cada estudiante. En primer lugar, para llevar a cabo esta estrategia el docente debe tener confianza en sus estudiantes y esperanza en que pueden superarse a sí mismos. En segundo lugar, se debe manifestar esta confianza con comentarios positivos hacia los estudiantes. En tercer lugar, debemos estar atentos a intereses y preocupaciones de los estudiantes para poder intervenir de manera positiva en ellos, por ejemplo, si la estudiante se destaca en dibujar es importante resaltar positivamente este rasgo característico de ella. A partir de este último punto, intentaremos crear propuestas pedagógicas que permitan resaltar las cualidades positivas de todos los estudiantes, otorgando la posibilidad de que cada uno tenga la oportunidad de destacarse en las áreas donde puede desenvolverse mejor.

Con el tiempo, las clases fueron tomando otro rumbo hasta que en un momento decidimos abordar el debate con una lata muy especial. Cada estudiante tenía que proponer en ella una temática para debatir, la misma sería anónima y periódicamente realizaríamos un encuentro para debatir una de esas temáticas. Con esta dinámica, algunos estudiantes sintieron que por primera vez su voz era escuchada y que sus intereses podían ser de interés para toda la clase.

Al mismo tiempo, les permitió tener más confianza en sí mismos, entender que si bien ninguno era experto en los temas de debate, tan solo con el uso de la razón podíamos llegar a mantener un intercambio de ideas fluido. Sobre todo, entendiendo que no tenemos por qué llegar a un acuerdo y cambiar mis ideas por las de otra persona.

Casi llegando al final de mi práctica docente, empezaron a aparecer algunas preguntas por parte de los y las estudiantes que me hicieron dar cuenta del camino recorrido. Una de ellas fue en una clase sobre las eras geológicas, donde un estudiante me preguntó lo siguiente: ¿Por qué los Picapedras festejaban Navidad si Jesús todavía no había nacido? Una pregunta que, sin una respuesta lógica, es digna del uso del pensamiento crítico y combina el cuestionamiento del entorno con varios conocimientos previos que se necesitan para formularla.

Por esta razón, habiendo recorrido este camino con mis estudiantes, me propongo a comprender y desarrollar un análisis sobre la lejana relación entre las escuelas de contextos vulnerables y el pensamiento crítico, pretendiendo responder a mis interrogantes del inicio del año.

El magíster en educación Agustín Campos Arenas (2007) entiende al pensamiento crítico propiamente como un ejercicio, natural al ser humano, pero como si se tratara de un gimnasio mental, depende de cuánto lo ejercitemos el grado que alcanzaremos individualmente. Según su perspectiva, todo ser humano posee la capacidad de desarrollar y utilizar el pensamiento crítico de manera apropiada. En la vida cotidiana, cada acción y pregunta relacionada con diversas situaciones implican el ejercicio de esta habilidad.

Dentro de este marco, Campos Arenas nos ilustra poniendo ejemplos como la elección de alimentos, la selección de la vestimenta del día a día, la lectura de diarios,

la visualización de anuncios, la escucha de exposiciones y la toma de decisiones en general como pequeñas acciones que también hacen al pensamiento crítico de cada uno de nosotros.

De igual manera, como mencionamos anteriormente el autor entiende que el desarrollo de esta habilidad es gradual. Es decir, la selección de la vestimenta del día a día involucra el desarrollo del pensamiento crítico en diferentes puntos, ya sea por tener en consideración las condiciones climáticas, los lugares a donde voy a asistir o la combinación de las prendas. Pero sin dudas, este punto requiere un menor desarrollo de la habilidad que por ejemplo la visualización crítica de anuncios, lo cual implica un análisis más profundo para identificar y entender las estrategias persuasivas en la publicidad, con una conciencia de la persuasión y la manipulación, que me permita cuestionar las normas sociales y la efectiva compra del producto o servicio que se quiere vender.

Así como sucede con la vestimenta y los anuncios, el pensamiento crítico se encuentra en todos los ámbitos de nuestra vida en mayor o menor medida. Aunque su punto fuerte es a la hora de abordar las problemáticas e interrogantes de la sociedad actual, donde necesitamos de cierto fundamento para seguir la línea de un fuerte pensamiento crítico.

Por lógica, si podemos hablar de un pensamiento crítico fuerte, por el contrario existe un pensamiento crítico débil. La doctora en Ciencias de la Educación Hilda Difabio de Anglat (2005), cita a Richard Paul quien hace esta contraposición entre pensamiento crítico fuerte y débil. En este sentido, es sabido por todos que el yo ocupa gran parte del proceso de pensamiento. Para Richard Paul, la fortaleza de mi pensamiento será correspondiente a la eliminación del yo. Es decir, una postura crítica egocéntrica o sociocéntrica se catalogaría como pensamiento crítico débil, mientras que el pensamiento crítico fuerte se caracteriza por ser un pensamiento integral que incluye a la diversidad y no solamente mis propias experiencias e intereses.

En este sentido, Difabio de Anglat afirma lo siguiente:

Si el pensamiento crítico se enseña en el sentido débil, el estudiante se vuelve más sofista en lugar de menos, más hábil para racionalizar e intelectualizar los sesgos que ya tiene: recurre a las técnicas críticas para

mantener los prejuicios más establecidos y los hábitos irracionales, haciéndolos parecer racionales. (2005, p. 174)

Esta cita, de cierto modo, es una advertencia a los peligros que puede ocasionar el desarrollo de un pensamiento crítico débil. Esta postura egocéntrica, en combinación con el contexto donde los estudiantes se encuentran, seguramente desarrolle el aislamiento de las clases sociales, el sesgo y los prejuicios, aspectos que detallaremos más adelante de la mano de Paul Willis (2017).

La idea de que la fortaleza del pensamiento está relacionada con la eliminación del ego destaca la importancia no solo de cultivar el pensamiento crítico, sino también la humildad intelectual que en un futuro me permitirá cuestionar y adaptar mi pensamiento a la luz de nuevas evidencias y perspectivas.

Es aquí donde surge la interrogante sobre la verdadera naturaleza del pensamiento crítico en la vida de mis estudiantes. Al inicio del año ellos no tenían la capacidad de reflexionar, juzgar ni criticar cualquier elemento de su entorno, sea de manera extra o introspectiva, es decir sea parte del pensamiento crítico fuerte o débil.

De igual forma, ya no se trata simplemente de la carencia de esta facultad, ni tampoco de diferenciar entre pensamientos fuertes o débiles, sino más bien en la disminución del ejercicio del razonamiento que es lo que los llevó a perder el interés por ser partícipes de su propio proceso de aprendizaje.

Entonces, este escenario plantea un desafío educativo significativo, cultivar un pensamiento crítico que no solo se manifieste en la elección diaria de la vestimenta, sino que también ilumine y enriquezca la comprensión profunda y reflexiva del mundo que nos rodea. La verdadera fortaleza del pensamiento crítico radica en su capacidad para trascender lo superficial e individual, abordando cuestiones fundamentales, permitiendo a los estudiantes elegir con sabiduría cómo interactuar con su entorno y contribuir a una sociedad más reflexiva y consciente.

Antorchas en la oscuridad del desinterés

No fue mucho el tiempo que me llevó encontrar algunas respuestas al porqué mis estudiantes no estaban del todo familiarizados con la capacidad de reflexionar, cuestionar y criticar el mundo a inicios del año lectivo. Como ya mencionamos, esta es una cualidad inherente al ser humano, todos nacemos con curiosidad, creatividad e ilusión por conocer un mundo desconocido. Y, por no aceptar lo arbitrario del mundo sin más, los niños nacen a cuestionar lo establecido.

El problema surge cuando un ser externo oprime, desmotiva o deja de estimular esa curiosidad, entendiendo que el individuo ya conoce lo suficiente (por no decir todo) lo que debe conocer. Cuando sucede esto a tempranas edades, la persona carece del poder para optar por su curiosidad en lugar de someterse a esta imposición, por lo que paulatinamente y sin darse cuenta deja de utilizarla, entendiendo el mensaje que el exterior le comunica: ya conoce todo lo que debe conocer.

La destacada psicoanalista, ensayista y crítica cultural brasileña Suely Rolnik (2010), realiza una rica comparación entre las *subjetividades de lujo* y las *subjetividades basura*. Las primeras, como es de imaginarse, son las construcciones sociales donde las personas gozan de ciertos privilegios que les permiten la libertad y los recursos para moldear su vida de acuerdo a sus preferencias y elecciones individuales. Por el contrario, la autora nos proporciona el concepto de *subjetividades basura* con una perspectiva sobre cómo las condiciones sociales y económicas comprometidas crean un terreno fértil para la formación de subjetividades marcadas por la adversidad. Estos escenarios del horror, como la guerra, favelas, tráfico, secuestros, colas de hospital, niños desnutridos, gente sin techo, sin ropa, en fin: *gente "sin"*, impactan no solo en la forma en que las personas se perciben a sí mismas, sino también en cómo perciben y entienden el mundo que los rodea.

Entonces, más allá de haber entendido la funcionalidad de un verbo o un sustantivo, ¿realmente ya conocen todo lo que deben conocer? Particularmente, temáticas como las planteadas por Rolnik (2010), son de interés de mis estudiantes por el hecho de estar sumergidos en esa realidad día tras día.

La mayoría de ellos, al inicio del año no encontraban un espacio educativo que les abra las puertas a sus interrogantes: ¿Por qué las mujeres menstrúan?; ¿Por qué hay balaceras en mi barrio?; ¿Qué es una boca?; ¿Cuántas drogas existen?; ¿Qué significa cuidarse al momento de tener relaciones sexuales?; entre muchas otras interrogantes. Estas preguntas en particular, surgieron a partir de un taller donde fueron los propios estudiantes quienes decidieron, en su momento, abordar este taller en lugar de otro.

Estas temáticas están presentes en los programas y es necesario abordarlas de manera equilibrada y constructiva para no generar un impacto emocional negativo, proporcionando perspectivas, soluciones y una visión crítica de la realidad. Al momento de abordarlas es importante implementar enfoques pedagógicos éticos y sensibles que estén acordes a la edad y el desarrollo emocional de los estudiantes.

En este sentido, es importante resaltar el pensamiento del filósofo argentino Walter Kohan sobre la infancia, “La infancia es una cierta intensidad de la forma de estar en el mundo” (2007, p. 102) y con esto hace referencia a la manera en la que habitamos este mundo durante esta etapa de la vida. Es así que durante los primeros años las experiencias son únicas porque existe todo un mundo por conocer.

La conexión entre la vulnerabilidad del contexto y la perspectiva de Kohan (2007), reside en cómo las experiencias de un entorno vulnerable pueden impactar en esa intensidad inicial de la infancia. Aunque significa un desafío, un contexto vulnerable puede ofrecer experiencias enriquecedoras para el desarrollo personal y del aprendizaje, para que de esta manera los estudiantes puedan adquirir un conocimiento más profundo del mundo que los rodea a través de sus propias experiencias.

Esta intensidad con la que se habita el mundo con el tiempo se ve atenuada, pero cada experiencia contribuye a la construcción de la realidad percibida, y, cuanto más enriquecedoras sean estas experiencias la persona podrá adquirir un mayor conocimiento del mundo que los rodea.

Indagando por Biblioteca País, encontré un cuento llamado “*Cocola y las gafas asombrosas*”³ de José Carlos Ruíz, una historia que nos cuenta un día en la vida de

3

<https://bibliotecapais.ceibal.edu.uy/info/cocola-y-las-gafas-asombrosas-como-activar-el-pensamiento-critico-00021073>

una niña de ocho años. Ese día, su abuelo le regala un par de lentes especiales que servían para mejorar la visión de una manera diferente, su única función era poder ver y asombrarse de las maravillas del mundo que no conocemos. Con esta consigna, el abuelo la invita a salir al patio de la casa donde jugó toda su vida, pero Cocola no entendía cuál era su función, hasta que en el intento por asombrarse, levanta una piedra y descubre los bichos bolita, con los cuales queda fascinada.

Seguramente, Cocola también entendía que ya conocía todo lo que debía conocer de aquel patio al que le dedicó tantas horas de juego. Pero, hasta no ser motivada por descubrir cosas nuevas, no se le ocurrió levantar aquella piedra y permitirse asombrarse por lo desconocido. El ser humano, así como nace con la magia de la curiosidad, también tiene la característica de ser incapaz de acceder a la totalidad del conocimiento, y esto es, planteado por algunos filósofos existencialistas, como la diferencia entre el ser humano y la omnisciencia de Dios.

Incluso el mismo Freire afirma que “... no existe ningún saber concluyente y completo. El saber tiene historicidad porque se construye durante la historia, y no antes o por fuera de [ella]” (2016, p. 123). Por lo cual, como educadores debemos promover avanzar “... en el proceso de saber mejor lo que ya se sabe para aprender incluso a crear, a producir un conocimiento que todavía no existe” (2016, p. 124).

Al inicio de este capítulo planteé una de las problemáticas identificadas en mis estudiantes: la desmotivación que causa un ser externo frente al conocimiento. En el cuento de Cocola, el agente motivador fue el abuelo ya que, si bien la curiosidad es inherente al ser humano, la motivación externa provoca que sigamos alimentando ganas por aprender. En el caso de mi aula el rol del abuelo comenzamos a cumplirlo a la par con la maestra titular del grupo. Pero hasta ese momento pocas habían sido las situaciones motivacionales de los estudiantes.

Por el contrario, podemos suponer que esta curiosidad fue opacada por la opresión que impide y niega nuestras propias cualidades humanas para cumplir sus propios fines e intereses. Durante las primeras semanas de práctica, era evidente que en los estudiantes había un obstáculo frente al aprendizaje del mundo. Situándonos en el contexto donde se encuentra la escuela, una de las teorías que responde a esta situación puede ser la percepción de un ser externo sobre los estudiantes. Ellos son

infravalorados por sus propias cualidades y, como sus intereses se centran en conductas negativas y perjudiciales para la sociedad, no son relevantes ni contempladas en el sistema educativo.

Es entonces que estos intereses y conductas se ven solapadas por la represión del docente, pero los estudiantes no son motivados por encontrar otros intereses ni tampoco respetados en su libertad, dado que cada ser es libre de elegir sus preferencias. Es aquí donde vuelven a aparecer los aportes de Rolnik (2010), entendiendo que estos intereses deben ser contemplados y estimulados para conocer otros. Al mismo tiempo, es importante que el abordaje de temáticas controvertidas sean abiertos, para proporcionar una comprensión más profunda de los problemas sociales, sus causas y consecuencias. Como docentes, debemos mantener el foco en educar y generar conciencia, no promover actividades que sean perjudiciales para sus vidas.

Al mismo tiempo, en combinación con el desarrollo de cualidades críticas y reflexivas, plantear estos temas complejos y delicados puede fomentar el desarrollo del pensamiento crítico. Al analizar estos temas, los estudiantes pueden desarrollar habilidades para evaluar la información, comprender perspectivas diversas de su contexto y tomar decisiones conscientes de sus actos. En palabras de Paulo Freire:

La educación auténtica (...) no se hace de A para B, o de A sobre B, sino A con B, con la mediación del mundo. Mundo que impresiona y desafía a unos y a otros originando visiones y puntos de vista en torno de él. Visiones impregnadas de anhelos, de dudas, de esperanzas o desesperanzas que implican temas significativos, en base a los cuales se constituirá el contenido programático de la educación. (2000, p. 76)

La educación auténtica no es un proceso unilateral, sino una construcción conjunta que involucra la interacción de educadores, educandos y el entorno que los rodea. Ahora bien, entendemos que el entorno debe ser uno de los mediadores para la educación, pero al mismo tiempo también debe ser analizado y cuestionado con el fin de transformarlo. En este sentido, Freire nos habla de la importancia de un *mundo pronunciado*, un aspecto al cual hemos hecho referencia en el ítem anterior:

La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres

transforman el mundo. Existir, humanamente, es “pronunciar” el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizando a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento. (2000, p. 71)

Existir como seres humanos implica transformar el mundo a través de la palabra, es decir, nombrando y denunciando la realidad para cambiarla. El mundo pronunciado hace referencia a poder expresar, conceptualizar y problematizar nuestra realidad tal cual es. Freire destaca cómo el lenguaje moldea nuestra subjetividad y la capacidad colectiva para transformar el mundo. Porque una vez que son visualizadas las injusticias, ya no podrán ser ignoradas.

A mi juicio, esta idea es poderosa pero también controversial en este trabajo. Freire parece ubicar siempre al lenguaje del lado de la liberación, cuando también puede operar del lado contrario: la dominación. El mismo mundo opresivo se pronuncia al momento de entender que existen seres con más capacidades que otros, y, este pronunciamiento se legitima y perpetúa también en la educación.

En ocasiones, con la intención de ayudar o liberar, algunos educadores imponen sobre los estudiantes su propia visión del mundo de forma autoritaria. Concibiendo a los educandos como seres ignorantes que no pueden desarrollar sus propias conclusiones del entorno en el que viven o, peor aún, conceptualizando un mundo diferente al de ellos.

Esto recibe el nombre de *violencia de los opresores*, otro término acuñado por el mismo autor (2000, p. 25) en el cual, el opresor expresa (consciente o inconscientemente) una falsa generosidad ante los oprimidos con el fin de que la sociedad, la injusticia (y los roles) permanezcan intactos. El autor afirma que esta generosidad se alimenta de la muerte, del desaliento y de la miseria, y es lo que percibimos en la escuela de contexto vulnerable a diario.

Esta violencia puede ir más allá y entenderse como la imposición de un sistema educativo que no considera las necesidades reales de los estudiantes, especialmente aquellos en contextos desfavorecidos. Puede manifestarse cuando se ignoran las condiciones socioeconómicas y culturales de los estudiantes, imponiendo un modelo educativo que no aborda sus realidades y necesidades, negándolos como sujetos de cultura, de saberes y de deseos, despojándolos de su propia humanidad. Entonces, es

importante ofrecer una pedagogía que reconozca la autenticidad, la colaboración y el respeto como fundamentales para superar la violencia de un sistema opresor.

Es aquí donde, personalmente, puedo ver el pronunciamiento de dos mundos en paralelo: el mundo nombrado por el opresor, que invisibiliza, distorsiona y paraliza; y, por otro lado, el mundo nombrado por el oprimido, que intenta desnudar las relaciones de poder y transformar la realidad.

Sin embargo, como mencionamos en el primer ítem de este ensayo, Uruguay cuenta con el Programa de escuelas A.PR.EN.DER, el cual refleja un enfoque sensible y proactivo para abordar las necesidades de los sectores vulnerables en el entorno educativo. Este programa reconoce la importancia de integrar y articular acciones específicas para atender las realidades de los contextos más desfavorecidos. Al poner énfasis en la formación de un sujeto situado, el programa busca ir más allá de la simple transmisión de conocimientos, aspirando a desarrollar individuos que puedan participar activamente en la sociedad y tomar decisiones formadas.

Al reconocer las diferencias en los contextos socioeconómicos y culturales, el programa busca nivelar el terreno de juego educativo, brindando a todos los estudiantes la oportunidad de desarrollarse plenamente y contribuir de manera significativa en la sociedad. Un estudio realizado en 2012 por María Ester Mancebo y Cecilia Alonso, plantea las visiones y opiniones de maestros y directores sobre el programa A.PR.EN.DER. En el mismo, podemos encontrar que más de un tercio de los maestros está de acuerdo con la idea de que el contexto socioeconómico condiciona el aprendizaje de sus estudiantes. A modo de ilustrar mejor esta situación, el mismo estudio nos muestra estas dos afirmaciones realizadas por docentes: «en este medio social y con las carencias de las familias es muy difícil que los alumnos aprendan» y «lo máximo que podemos esperar es que los alumnos asistan y aprendan normas de socialización» (2012, p.23).

Con estas dos afirmaciones, volvemos a la pedagogía freireana y la concepción de la *violencia de los opresores*. Si bien podríamos cuestionar si estas conductas de violencia son conscientes o inconscientes, esta situación de *quien es más sobre quien es menos* direcciona a los oprimidos a luchar contra quien los minimizó y es aquí donde

nos preguntamos: ¿Qué experiencias son las que queremos que queden marcadas en nuestros estudiantes?

Freire tenía una respuesta: “La práctica de la libertad sólo encontrará adecuada expresión en una pedagogía en que el oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico.” (2000, p. 6) Es aquí, que entendemos que aunque el educador actúe de buena voluntad (o de manera inconsciente) la pedagogía de la dominación es una barrera para los educandos.

Antes de la liberación, somos seres que no nos reconocemos a nosotros mismos, pues, nadie nos enseñó que podíamos cuestionar nuestra propia realidad y por consiguiente ser capaces de transformarla. Es entonces que el pensamiento crítico promueve que cada uno pueda reconocerse a sí mismo y en este sentido tenga la capacidad de tomar decisiones conscientes y en dirección hacia el rumbo que él (y no los opresores) eligen.

El aprendizaje, debe ser una construcción horizontal, donde primen los intereses de los estudiantes y se genere un espacio proactivo hacia el descubrimiento y no a la imposición. Es necesario superar las barreras que limitan a los estudiantes a acceder a un pensamiento crítico y reflexivo, sabiendo que somos los docentes quienes tienen que depositar en ellos la primera muestra de confianza y esperanza.

En conclusión, como educadores es imprescindible recrear experiencias enriquecedoras sin perder el foco de una pedagogía liberadora, para que los educandos puedan descubrirse como sujetos activos en la transformación de su realidad. Es así, que queda en evidencia la urgencia de encender nuevamente la antorcha del interés en los sectores más vulnerables, para que los estudiantes puedan ser partícipes no solo de su propio aprendizaje, sino de su propia vida.

Educar entre luces y sombras: Un análisis de la educación en contextos vulnerables

La escuela protagonista de este ensayo es una escuela que te abraza, sin importar el papel que cumplas, todos en ella te dan la bienvenida y las puertas siempre están abiertas. La podemos ubicar en un barrio con mucha historia que al día de hoy conserva la riqueza patrimonial pero sobre todo de su gente, trabajadores y luchadores por sus derechos, un barrio obrero e industrial.

Como mencionamos anteriormente, esta escuela es catalogada Quintil 1, por lo cual se sitúa como una de las escuelas más vulnerables del país, pero antes de hablar del contexto, es necesario hacer mención de algunos datos relevantes sobre la escuela y mi grupo, un sexto año de veinte estudiantes.

Los niños entran a la escuela y tienen la posibilidad de desayunar y almorzar en el comedor, esta decisión es libre de cada estudiante, pero solo tres se privan de hacer uso del mismo. Los días de paro la escuela permanece cerrada, y son aproximadamente cinco estudiantes los que recurren a otra institución para obtener el almuerzo correspondiente, porque de lo contrario, tendrían que limitarse a este derecho.

En cuanto a la composición familiar, todos los estudiantes tienen hermanos, ocho de ellos viven con su padre y madre, seis con su madre, dos con su padre y cuatro bajo la tutela de un tutor o tutora. En este último punto es importante destacar que cinco estudiantes sufrieron abandono por parte de sus progenitores, dos por parte de su madre y tres por parte de su padre, las causas conocidas oscilan entre las adicciones y los casos penales.

Por otro lado, del total de veinte estudiantes, siete tienen extraedad; uno de ellos con quince años tiene caso de ausentismo abierto desde mediados de abril del corriente año, la familia sospecha que acude a puntos de venta de droga del barrio para dormir por las noches. La mayoría de los estudiantes viven en los alrededores de la escuela o en los barrios y asentamientos cercanos a la misma. Para tener una mejor idea del contexto donde viven, estoy segura que cualquiera de ellos puede diferenciar el sonido de un fuego artificial del de una bala. Con respecto a esto, una estudiante

vivió de cerca varias balaceras en su casa por problemas de drogas con un familiar que allí vivía. La primera vez que sucedió, su comentario fue: *maestra hay agujeros en la puerta de mi cuarto*.

Por último y como se puede apreciar, al tratarse de una escuela de contexto vulnerable, los estudiantes padecen de las carencias materiales y emocionales que afectan el desarrollo de su aprendizaje como la nutrición, inclusión social y educativa, los estímulos y el desarrollo social y afectivo.

Para Díaz López y Pinto Loria (2017) la vulnerabilidad educativa está fuertemente asociada a un entorno social con una calidad de vida descendida, la pobreza y la inestabilidad económica. El término hace referencia a aquellos estudiantes que enfrentan dificultades a lo largo de su vida académica, impidiendo que puedan aprovechar el currículo y las enseñanzas dentro del aula.

En la misma línea, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa⁴ (en adelante INEED) entiende que “los niños (...) que residen en hogares con carencias económicas críticas podría afectar las posibilidades de desarrollar una educación de calidad” (2022, p. 25)

Por su parte, las autoras anteriormente mencionadas realizan un estudio más exhaustivo de estas dificultades:

Las barreras que pueden presentarse a los jóvenes en su paso por la educación formal pueden ser de diversa índole: emocionales, familiares, interpersonales, relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje o con el clima de la institución educativa en la que están inmersos (...) y, en la mayoría de los casos, desembocan en fracaso escolar. (Díaz López y Pinto Loria, 2017, p. 46).

Esta cita refleja la complejidad de las barreras que tienen que afrontar nuestros estudiantes al estar inmersos en la vulnerabilidad educativa. En ellos, no solo influye su desempeño académico, sino que existen factores adversos como las relaciones intrafamiliares y el ambiente escolar que también influyen en el rendimiento educativo.

4

<https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Tomo1.pdf> (Consultada el 28 de noviembre de 2023)

El Instituto Nacional de Estadística (2006)⁵ afirmó que la pobreza es multicausal y se manifiesta de varias formas. Si bien los indicadores de pobreza se guían por variables cuantificables (por ejemplo quien pueda acceder a una canasta básica), en la mayoría de los casos estas personas están privadas de acceder a un servicio de calidad de salud, educación y de diferentes aspectos que hacen al bienestar humano. Según el INEED (2022, p.29) durante el periodo 2006-2020 se registró que el 20,2% de niños y adolescentes residen en hogares por debajo del índice de pobreza, un resultado que ha mejorado en los últimos años pero que de todas maneras continúa siendo preocupante.

Así mismo, las carencias materiales tienen una estrecha relación con la violación de los Derechos Humanos del niño y adolescente en cuanto a la nutrición, la inclusión social y educativa, los estímulos y el desarrollo intelectual y afectivo. La mayoría de mis estudiantes se encuentran en esta situación, porque las familias pertenecen a un nivel socioeconómico medio-bajo para lo que es catalogado dentro de nuestro país.

De esta manera, podemos ver como un estudiante en particular los días lunes y viernes repite el almuerzo tres veces. Él es uno de los estudiantes que en caso de no comer en la institución durante los días de semana, no tiene la posibilidad de almorzar en su hogar. Hasta el momento, entendemos que los fines de semana los adultos responsables se hacen cargo de su alimentación, pero semana a semana los días lunes podemos ver como dedica los primeros diez minutos de clase en el comedor escolar repitiendo el desayuno.

Por otro lado, la higiene personal también es un derecho y hemos presenciado que este (y otros niños) no tienen una correcta higiene, al punto de asistir a clases toda la semana con el mismo par de medias, el mismo pantalón y la misma remera.

Por último, es de destacar las infancias interrumpidas que se encuentran en el salón de clases, niñas y niños que han tenido que crecer abruptamente para el cuidado de sus hermanos; por la muerte de seres queridos cercanos por *ajuste de cuentas*; y por otro lado, el abuso sexual de una de las niñas del salón que en su momento fue

5

<https://www.gub.uy/instituto-nacional-estadistica/comunicacion/publicaciones/lineas-pobreza-indigencia-2006-metodologia-resultados>

ignorado por su familia. Estas son experiencias dolorosas que marcan la vida de cualquier persona, pero sobre todo la de un infante, y si bien pueden ocurrir en cualquier contexto, se enmarcan en circunstancias socioeconómicas y familiares que empeoran la situación.

Llegando a este punto, es difícil seguir defendiendo la importancia del pensamiento crítico, si puede tener efecto en estas situaciones o si en verdad la educación debería tomar otro rumbo para que ya no sucedan estas atrocidades. Pero sigo insistiendo, de alguna manera la reflexión nos puede ayudar a desnaturalizar estas experiencias y entender que -muchas veces- son propias de los círculos viciosos que se transmiten de generación en generación, bajo la esperanza de que alguien rompa con ellos.

Vuelvo a mi pregunta inicial dentro de este ítem: La brecha entre las escuelas y el desarrollo del pensamiento crítico, ¿puede tener un origen en los niveles socioeconómicos? Cabe formular la hipótesis de que éste puede ser uno de los motivos por los cuales se decide brindar una educación situada desde uno u otro paradigma.

Con el foco en las escuelas y la propuesta pedagógica, autores como el doctor en educación Carlos Muñoz (*et al*, 2013), entienden que la raíz del problema en las escuelas vulnerables no proviene de la diferencia con otros establecimientos en cuanto a más recursos y mejores profesionales, sino que la problemática radica justamente en el medio en el que están inmersos nuestros estudiantes y las realidades que atraviesan a cada uno de ellos. Como sabemos, esto desencadena una serie de problemas, uno de ellos son las carencias que deben ser abordadas y contempladas previo a cualquier intervención curricular con el fin de establecer los cimientos de la formación personal y académica.

Si bien Muñoz entiende que las diferencias entre las instituciones no radican en los recursos, personalmente tengo mis discrepancias. (2013) Supongamos que ANEP realiza una distribución equitativa de los recursos que dispone para cada uno de los centros educativos, ahora bien, las escuelas públicas del país también buscan sustento con las colaboraciones económicas que realiza la Comisión de Fomento Escolar⁶ y el

⁶ https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2015/ceip/reglamento_ComisionFomento.pdf (Consultada el 30 de noviembre de 2023)

hecho de ver una moneda de diez pesos uruguayos dentro del sobre mes a mes, me hace pensar que la recaudación es diferente dependiendo del contexto en el que se sitúe la escuela.

Continuando con la cita de Muñoz, es importante que desde el rol docente podamos comprender las complejidades que rodean a los estudiantes en contextos educativos vulnerables.(2013) Esto implica entender todo aquello que pueda influir de manera significativa en la experiencia educativa de toda persona que, como abordamos anteriormente, pueden partir de las dinámicas familiares, comunitarias y socioeconómicas.

Así mismo, Muñoz hace mención a que las carencias deben ser abordadas y contempladas previo a cualquier intervención curricular, destacando la necesidad de adoptar prácticas, en cierto punto utópicas, que primariamente cubran las necesidades básicas y contextuales, para luego enfocarnos en el desarrollo personal y académico. (2013) Afirmando que son prácticas que se llevan a cabo, pero que son utópicas en cierto punto por el hecho de que no siempre somos conscientes de las situaciones, ni tenemos las herramientas para asegurarnos de que los infantes ya no las transiten.

Esto no quiere decir que los docentes no tengamos poder en nuestras manos. A partir de una educación saludable, cuestionadora y empática con el otro podemos visualizar ciertas necesidades de los estudiantes que están descubiertas, y a partir de ellas intervenir de la forma que sea posible. Podemos garantizar que la escuela sea un espacio seguro para niños y niñas, donde pueden jugar y expresarse libremente, pero jamás podremos garantizar que todas sus necesidades estén cuidadas previo a una intervención curricular.

Sobre todo, cuando el sistema educativo no está diseñado para cuidar a las infancias, sino para promover una educación que forme ciudadanos útiles en la sociedad, con carencias, pero útiles al fin. Las escuelas vulnerables requieren de un gran desempeño en los aspectos cognitivos, éticos y socio-afectivos. En el debate educativo se ha puesto sobre la mesa hablar de una *ética del cuidado*, desde una mirada integradora que involucra a la antropología y a la psicología social. Este término simboliza el entorno educativo como un espacio de protección de los derechos, donde

se promueve el cuidado personal, la autonomía y los vínculos interpersonales. (Karina Batthyány, citada por Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2021, p. 18-20).

En este sentido, si bien Paulo Freire no hace mención al término *ética del cuidado*, en su libro “Pedagogía de la esperanza” (1992) (como hemos mencionado anteriormente) resalta la importancia de formar vínculos respetuosos entre educandos y educadores, garantizando que este vínculo sea horizontal, donde se conserve el diálogo y prevalezca la dignidad y humanidad de cada uno de los individuos.

Sin embargo, estos aspectos se ven amenazados por el contexto, afectando al quehacer del propio docente. La violencia, así como absorbe a los estudiantes es un problema que se expande por todas partes. Es un gran desafío aislarse de la situación y tener una postura firme en el tipo de educación que querés impartir en tus estudiantes, sabiendo que todos en el aula tenemos una historia que contar.

En el seno familiar de la mayoría de mis estudiantes existe la violencia física y verbal a modo de castigo o represión para “mejorar” las conductas. Es entonces, que personalmente me sentí frustrada ante esta situación, porque se trata de la complejidad de lidiar con problemas de conducta en un entorno donde la violencia puede ser la única herramienta de control.

En ocasiones me encontré jugando con las amenazas que repiten una y otra vez todos los docentes: quitar minutos de recreo, enviar estudiantes a dirección o llamar a sus familias. Estas estrategias, suponen una violencia en los estudiantes para así obtener el control de la clase, y es lo que me hace pensar en la falta de herramientas alternativas para abordar estas situaciones.

Este aspecto plantea un desafío significativo para todos los docentes, al mismo tiempo que los resultados no son inmediatos, sino que supone ser un arduo trabajo para -en ocasiones- ni siquiera poder ver el fruto de nuestro desempeño.

Es así que ocurre un desgaste físico y mental en cada uno de nosotros, pudiendo caer en el peligro de ser catalogado como una de las consecuencias de la “absorción del sistema”. Sin embargo, introducir esta problemática en el debate pedagógico dependerá únicamente de mis propias pretensiones dentro del rol docente, y es aquí donde me remito a las palabras de Paulo Freire que utilicé en la fundamentación de este ensayo:

Soy profesor en favor de la belleza de mi propia práctica, belleza que se pierde si no cuido del saber que debo enseñar, si no peleo por este saber, si no lucho por las condiciones materiales necesarias sin las cuales mi cuerpo, descuidado, corre el riesgo de debilitarse y de ya no ser el testimonio que debe ser de luchador pertinaz, que se cansa pero no desiste. (Freire, 1997, p.99)

La empatía debería ser el principal requisito para todo el que quiera ejercer la docencia, principalmente bajo este contexto. Además, en el proceso educativo freireano uno de los componentes fundamentales es el diálogo, entendiendo que para poder dialogar es necesario escuchar y comprender las experiencias y perspectivas del otro. El diálogo es un medio para la construcción conjunta del conocimiento, pero sobre todo, de los seres humanos.

En su obra *Pedagogía del Oprimido*, Paulo Freire realiza el siguiente aporte: “El hombre dialógico que es crítico sabe que el poder de hacer, de crear, de transformar, es un poder de los hombres y sabe también que ellos pueden, enajenados en una situación concreta, tener ese poder disminuido” (2000, p. 74).

Es importante tener presentes los intereses de los estudiantes, las condiciones en las que se produce la enseñanza, los recursos y la predisposición frente al aprendizaje de maestros y estudiantes. Es relevante proponer prácticas pedagógicas flexibles.

La investigadora chilena Marcela Roman, entiende que uno de los problemas socioeducativos más graves que comprende a toda América Latina es el fracaso escolar. Pero aún así, lo más preocupante resulta ser que este fracaso escolar afecta principal y mayoritariamente a los sectores más vulnerables, es decir:

... Mientras más pobres, vulnerables y excluidos son los estudiantes, mayores son sus probabilidades de no aprender lo necesario, de no alcanzar buenos desempeños, de reprobado grado, de dejar de asistir a clases, o finalmente desertar definitivamente del sistema escolar. Pero junto con lo anterior, resulta aún más duro el hecho de que este fracaso termina siendo en gran parte, algo ‘construido’ desde la propia escuela, a partir de sus dinámicas, juicios, prejuicios y prácticas. (Roman, 2013, p. 34).

Bajo mi perspectiva, esta *construcción* abarca más que sólo la escuela y se trata de una construcción social, donde abundan los aspectos que menciona Román como las dinámicas, juicios, prejuicios y prácticas que se realizan bajo la lupa de un contexto desfavorable. Lo cual deja en evidencia que el sistema educativo genera una brecha entre los contextos favorables y desfavorables, generando una educación que se posiciona desde uno u otro paradigma dependiendo del contexto socioeconómico en el que se sitúe.

Detrás de escena del aprendizaje: El rol de las familias, instituciones y maestros.

Todos escuchamos alguna vez que la educación empieza en casa. Las familias, cumplen un rol fundamental en la educación de todo individuo porque el hogar es el primer entorno al que uno se expone, y es en este contexto donde comenzamos a aprender las normas sociales, los valores éticos, nuestra lengua y algunas habilidades que nos acompañarán por el resto de la vida. Los padres, madres y tutores, como primeros educadores, tienen una influencia significativa en la construcción del carácter y la personalidad de quien tienen a cargo. La manera en que se comunican, resuelven conflictos y modelan comportamientos sirve como un modelo para el niño y es aquí donde se moldean sus percepciones y actitudes en el mundo.

Sin embargo, al momento de hablar de las familias es necesario caer en la realidad. Considero que en el ámbito educativo es de suma importancia tener presentes los siguientes tres aspectos de la vida familiar: el nivel educativo de padres, madres y tutores; la composición familiar, que hace referencia a la cantidad de niños por adulto; y, por último el horario laboral que cumplen los responsables de nuestros estudiantes, lo cual nos permite ver el tiempo que cada familia puede (y quiere) destinar a sus niños y niñas.

Tomando estos tres aspectos, mi experiencia en el último año de práctica puede ayudarnos a reflexionar aún más en lo que es la escuela de contexto: En primer lugar, el nivel educativo de padres, madres y tutores (en promedio) no supera Ciclo Básico. En segundo lugar, previamente hicimos un estudio detallado de las composiciones familiares, en donde se destaca que la mayoría son familias

biparentales o reconstituidas. Por último, las jornadas laborales en general son extensas y, al tratarse de familias numerosas, el tiempo para la crianza de cada uno se ve limitado.

Según el doctor en psicología y profesor de varias universidades Aldo Bazán (et al, 2022) las diferencias entre estudiantes con alto y bajo rendimiento radican en las expectativas de las familias. Los estudiantes con alto rendimiento reciben por parte de su familia la expectativa del éxito en sus estudios y el crecimiento en el futuro profesional. Por el contrario, los estudiantes con bajo rendimiento reciben el apoyo de sus familias con la esperanza de no repetir los patrones de fracaso y lograr una mejor calidad de vida.

Si bien el foco de Bazán está en estudiantes con alto y bajo rendimiento, es importante destacar que estas expectativas también tienen una significativa correlación con el nivel socioeconómico de las familias.

Por un lado, en familias con un nivel socioeconómico más alto, es posible que haya una mayor disponibilidad de recursos educativos, acceso a oportunidades extracurriculares y una cultura que valora la educación superior. Por otro lado, en familias con un nivel socioeconómico más bajo, existen limitaciones de recursos y oportunidades, por lo cual las expectativas pueden limitarse a metas a corto plazo, como por ejemplo evitar el fracaso escolar o superar la calidad de vida, en lugar de pretender el éxito académico como un proyecto a largo plazo.

Esto es, en palabras de Suely Rolnik (2019) la idea tradicional del destino como un hecho predeterminado fuera del alcance del sujeto. Las fuerzas dominantes hacen pensar a los oprimidos que su destino debe ser aceptado por tener las cualidades de impuesto e inmutable. Por ello, la liberación implica la capacidad de romper estas estructuras y reinventarse más allá de los guiones impuestos por los opresores, quienes buscan mantener los roles sociales sin el mayor esfuerzo.

Es así que la autora sostiene que tanto las pedagogías decoloniales como la pedagogía crítica, buscarán incentivar en los niños la conciencia de que ellos mismos son autores de su propio destino y que la presión, por más arraigada que esté, nunca podrá eliminar la potencia de la imaginación y acción para trazar nuevos caminos.

No obstante, es interesante analizar que la escuela en la que se funda este ensayo basa sus objetivos en impedir que el contexto en el que viven los estudiantes los absorba de manera negativa. En mi escuela son habituales las peleas entre estudiantes, el faltar a clase, entender que la ignorancia, el desafío y la resistencia hace a los amigos mientras que el conocimiento los divide, los insultos, entre muchas otras cosas. Pero fuera de ella, en el “mundo de los adultos” lo habitual es la venta de drogas, los robos, las balaceras y la prostitución; y, aunque puedo denominarlo *mundo de los adultos*, es sabido por todos que no es necesario ser un adulto para entrar en él.

Esta conexión entre la realidad de la escuela y el mundo de los adultos, subraya la necesidad de intervenir y guiar a los estudiantes hacia oportunidades más positivas. Por lo cual, tiene coherencia que nuestro propósito sea evitar que el contexto cautive a nuestros estudiantes de una manera perjudicial para sus vidas.

Contemplando la importancia de las vivencias y hábitos adquiridos en la infancia, producto del entorno y la crianza que la persona haya recibido, queremos, como adultos responsables, abrir una puerta a las nuevas oportunidades que toda persona tiene derecho a acceder. De este modo, siendo conscientes de la realidad transversal, desde el rol docente: ¿Cuáles son las acciones que realizamos día a día para abrir esa puerta? ¿Aseguramos el derecho a la educación y al pensamiento crítico?

Todos recordamos la pregunta que nos persigue a los estudiantes a lo largo de nuestra vida académica: ¿Qué querés ser cuando seas grande? Aludiendo a cuál será tu labor en la sociedad por el resto de tu vida. Desde los cinco años hasta la fecha recuerdo haber respondido a esta pregunta un centenar de veces y la misma historia se repite con mis estudiantes. Las acciones que se toman para que su contexto no los influencie negativamente, recae en esta pregunta, en analizar las labores que se necesitan en la sociedad, pero sobre todo haciendo énfasis en las que ellos pueden realizarse como sujetos, es decir, en la mayoría de los casos ni siquiera son dueños de poder elegir cuál será su labor.

Esto ocurrió durante las primeras semanas de mayo, cuando con el fin de abordar la efeméride del primero de mayo (día del trabajador) se trabajó en muchas ocasiones con la pregunta apresurada: ¿Qué querés ser? Las respuestas de mis

estudiantes fueron: tik toker, influencer, youtuber, gamer, taxista, policía, cajero en un supermercado y, la más cruda de todas, conseguir un hombre con plata que me mantenga.

Sin dudas, como docentes jamás podríamos impedir que un niño sueñe con lo que le gustaría ser. Pero fué para mí una sorpresa que, sin ahondar demasiado en el tema, me encontré con una capacidad de aspiración muy limitada, quizás por no ser alimentada en su entorno familiar o quizás se deba a la falta de información y motivación. Casi la totalidad del grupo no tenía como “sueño” lograr ejercer una profesión u oficio. Estas labores se destacaban por una pronta salida laboral y (en la mayoría) el rubro por sí mismo presentaba un límite en el crecimiento personal. En ese momento, las intervenciones de los estudiantes fueron interpretadas como una barrera que ellos mismos no se atrevían a pasar ni siquiera en sus sueños.

Es aquí donde me pregunto ¿En qué momento dejaron de soñar? ¿Cuándo entendieron que no podían ser astronautas pero sí mujeres mantenidas por un hombre? ¿Quién o quienes permitieron que esto sucediera? En su libro “Pedagogía de la Esperanza” Freire realiza el siguiente aporte:

Soñar no es sólo un acto político necesario, sino también una connotación de la forma histórico-social de estar siendo mujeres y hombres. Forma parte de la naturaleza humana, que, dentro de la historia, se encuentra en permanente proceso de devenir. [...] No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza. La comprensión de la historia como posibilidad [...] sería ininteligible sin el sueño, así como la concepción determinista se siente incompatible con él y por eso lo niega. (1992, p. 116-117)

La idea de que el sueño es un acto político sugiere que está íntimamente relacionado con la imaginación de mi yo futuro. En el caso de mis estudiantes, no existe un deseo por el cambio, sino que el futuro repite los patrones de padres, madres, abuelos y abuelas que continúan en un círculo vicioso en la misma clase social, sin la capacidad de ambición ni superación personal. Entonces, los sueños son un acto político porque hay un ser externo que domina mis capacidades personales, al punto de rotularme (a cortas edades) con un puesto en la sociedad.

El pensamiento crítico rompe con estas cadenas de dominación, pues sólo de esta manera los estudiantes podrán explorar libremente sus habilidades y pensar en el futuro que ellos mismos se merecen, más allá de las barreras de su propio contexto.

La conexión entre el sueño y la esperanza influyen en la forma en la que niños y niñas perciben el mundo y en cómo pueden desarrollar una visión crítica de la realidad que los rodea. No hay sueños sin esperanzas, y en el caso de los niños y niñas los sueños pueden ser una expresión de sus esperanzas y aspiraciones, incluso desde el inconsciente.

La falta de aspiraciones ambiciosas en mis estudiantes no solo reflejan las circunstancias transversales al contexto en el que se encuentran, sino que también se evidencian la falta de sueños y esperanzas en un futuro diferente, un futuro que ellos no comprenden que puede ser diferente. La historia conocida de padres y abuelos, determina a la historia de ellos mismos bajo las limitantes de los sueños y las esperanzas, porque el pensar en un futuro diferente es una utopía donde solo están permitidas las “fantasías de siempre”: futbolistas, bailarines, cantantes y en los tiempos modernos tik tokers e influencers, pero no hay lugar para abogados, electricistas, contadores, maestros, mecánicos, cocineras, profesores de educación física, nadadores entre un sin fin de alternativas...

El profesor e investigador Paul Willis, autor inglés de la sociología crítica, realiza varios estudios sobre el por qué los estudiantes de clase media consiguen trabajos de clase media, y sostiene que estas personas tienen el siguiente razonamiento: “admito que soy tan estúpido que es legítimo que me pase lo que me queda de vida apretando los tornillos de las ruedas en una fábrica de automóviles” (2017, p.14). La identidad de clase es la que provoca que, una vez sea internalizada por el individuo, convierte la perspectiva de los deseos separatistas como si fuesen deseos de su propia voluntad.

Es decir, para Willis una vez que el individuo adquiere una identidad de clase, sus deseos van a estar condicionados dentro de los parámetros que su clase social le permite. Dentro de esta línea de pensamiento no existe la movilidad social ascendente ni descendente. Para él, el sistema escolar, además de las habilidades académicas, enseña valores, actitudes y comportamientos de acuerdo al papel que se quiere que el

estudiante cumpla en la sociedad. Esto provoca que los docentes tengamos la responsabilidad de cultivar los sueños y las esperanzas en nuestros estudiantes.

En esta obra de Willis titulada “Aprendiendo a trabajar” se presenta la situación de un grupo de doce chicos rebeldes. Este grupo tenía características muy similares a las que mencioné de mi escuela algunas páginas atrás: tenían la necesidad de perturbar todo orden y comportamiento en la clase, se comunicaban con un lenguaje insolente y confrontaban continuamente a las figuras de autoridad. A partir de estas prácticas transgresoras, los chicos generaron una “contracultura” antiescolar dentro de la institución educativa.

En este sentido, ellos tienen un rechazo significativo hacia el currículo escolar y los valores que se transmiten en la clase media, porque suponen ser ajenos a su propia realidad y experiencia. Sin embargo, celebran la cultura de la oposición y antiautoritaria de sus compañeros que valoran la masculinidad, el autocultivo y la solidaridad de la clase obrera.

Por otra parte, cabe considerar los aportes de Paulo Freire en la ya mencionada *educación bancaria*, donde existe una desconexión con la realidad del estudiante por proporcionar aprendizajes descontextualizados a las experiencias de vida y los contextos culturales de los estudiantes. Tanto Freire como Willis defienden una educación que sea relevante y significativa, donde cada uno de los estudiantes tenga una participación activa en su proceso de aprendizaje.

Willis pudo poner en palabras un sinfín de experiencias dentro de mi clase. Por un lado, las agresiones físicas entre compañeros que tenían como justificación defender a un fiel amigo y la conservación de los valores a través de la violencia. Pero por otro lado algo realmente preocupante es el machismo que, como sabemos, afecta tanto a mujeres como hombres (en sus justas medidas).

Creo firmemente que el machismo agrede a todas las mujeres sin excepción, pero particularmente era más notorio el machismo que se veía en nuestra clase paralela, es decir el otro sexto de la escuela. Por una cuestión de un desarrollo más acelerado, algunas niñas y adolescentes de esta clase sentían la necesidad de encontrar pareja a su corta edad. Entendían que el hecho de encontrar una pareja era

gran parte de sus cometidos en la vida y esto claramente es producto de la idea tradicional de que una mujer “necesita” un hombre a su lado para ser feliz.

A su vez, el machismo se interponía en los niños y adolescentes de mi clase con una carga sobre sus hombros en base al hombre que debían ser. Entendían que para cumplir bien su rol no podían mostrar sensibilidad y, sobre todo, conservar los valores personales e interpersonales, lo cual provocaba la gran mayoría de las agresiones físicas que ocurrieron durante todo el año.

En este momento, considero importante detenerme a contar detalladamente una de estas agresiones. Un jueves de octubre, a minutos de salir al recreo, se generó una pelea entre dos personas, cada uno perteneciente a un “bando” diferente. La pelea en sí, se desencadenó gracias a que un estudiante (del bando A) le dijo *rastrillo*⁷ a otro (del bando B), pensando que éste último le había robado una plata a su amigo, que hacía días había desaparecido en el recinto de la escuela. En el horario del recreo, ninguno de los que tuvieron este diálogo tuvo un enfrentamiento violento, pero otras dos personas, fieles amigos, cada uno de bandos distintos, se agredieron verbal y físicamente en defensa de sus amigos, lo cual desencadenó en una pelea que personalmente me tocó separar.

Jamás defendería la violencia física o verbal, pero soy consciente que en el momento tenía sentimientos contrapuestos. Por un lado entendía que desde mi rol docente una pelea era inaceptable, entendiendo que existen otras formas para solucionar los conflictos. Pero por otro lado, aceptaba este acto de solidaridad violento por el hecho de tener los valores de la amistad tan arraigados. Fue en ese momento cuando entendí la frase de un docente argentino de quien no recuerdo el nombre que decía más o menos así: “*A veces tengo que dejar de ser maestro para continuar siéndolo*”. Es necesario entender que por detrás del título de maestra se encuentra una persona, y como personas, en ocasiones es necesario apartarnos de este rol para vivir las experiencias de la forma más enriquecedora posible.

Yo era consciente de que al niño al cual le habían dicho *rastrillo*, esa palabra tenía demasiado peso sobre él; así como era consciente de que el niño que comenzó la

⁷ Término que se utiliza en Uruguay para hacer alusión a: Ladrón que se dedica a robar al descuido de cualquier cosa.

pelea defendía enormemente el valor de la amistad. Entonces, al volver del recreo, sin decir una palabra tomé un papel glasé del escritorio, le puse el nombre de Pepito y le dije a todos que para mí Pepito no era una buena persona y, por lo tanto, cada uno tenía que decirle un adjetivo negativo. Todas las palabras fueron válidas, feo, burro, aburrido, egoísta, incluso “puto”. Mi fin era justamente que los estudiantes dijeran exactamente todas las palabras que ellos se comentan a diario. Palabra a palabra, yo iba arrugando el papel cada vez más.

Cuando el papel ya no podía arrugarse más, les dije a todos los estudiantes que en realidad no conocía tanto a Pepito y me había dado cuenta que no era mala persona. Por lo tanto, ahora cada estudiante tenía que decir adjetivos positivos a Pepito. Todos tenían caras de desilusión al haber creído en mí, en que Pepito era una mala persona y que gracias a ello le habían dicho tantas cosas horribles por las cuales ahora sentían el deber de disculparse. Uno a uno, comenzaron a decirle palabras lindas a Pepito, pero aquel papel ya no era el mismo.

Allí comenzó una reflexión sobre la importancia de las palabras y el cuidado que debemos tener unos sobre otros, todos juntos en el aula. En ese momento todas las emociones estaban a flor de piel. Podía ver en ellos cómo se sentían identificados con Pepito, al mismo tiempo que se sentían responsables de las emociones de aquel papel. Frente a esta situación, terminada la charla, lo primero fue brindar dos espacios de cuidado: por un lado, el que quisiera podía salir a refrescarse; y por otro lado, el que quisiera charlar o tan solo un abrazo podía acercarse a mí.

A partir de esto, la planificación que había pensado para después del recreo había quedado en el olvido. Desde su comodidad, cada uno tenía que dibujarse a sí mismo y alrededor de su figura escribir las palabras que los identifican, cualquiera sea.

Al parecer, según Paul Willis (2017), son estos actos violentos los que provocan un orgullo en su identidad de clase y -es justamente por esta razón- que no entenderán el por qué de las conductas que podrían realizarse de otra manera. Pero, ¿qué respuesta da la escuela frente a ello?, mis estudiantes estaban hasta el cansancio de escuchar que habían otras formas de solucionar conflictos. Lo que ocurría, era que nadie se ponía en el lugar de la impotencia de que me digan rastrillo o de que le generen un problema a un amigo.

Willis (2017) argumenta que la escuela promueve los valores de la clase media, como la conformidad, la pasividad y la aceptación de la autoridad. Mientras, los estudiantes se rebelaban contra tal individualismo y la competitividad del sistema educativo, con actos colectivos que desvirtuaban las dinámicas del aula. Al mismo tiempo, las prácticas de una *buena educación* son vistas como aburridas y monótonas.

En lugar de someterse a la autoridad institucional, los estudiantes prefieren desarrollar por sus propios medios la solidaridad, la masculinidad y la destreza física porque estas son cualidades más útiles para los trabajos manuales que terminarán ocupando. Willis (2017) entiende que el sistema educativo fracasó en presentar una propuesta tan alejada de las normas y los valores de la clase trabajadora, al mismo tiempo que entiende que la escuela generó una cultura de oposición que refuerza su sentido de identidad de clase, el rechazo hacia otras clases sociales y la aceptación de ser competitivos solamente para empleos no calificados.

Dejando a un lado el pensamiento del autor, si estos chicos desarrollaran el pensamiento crítico podrían cuestionar y desafiar constructivamente las normas e ideas preconcebidas que la escuela les transmite, en lugar de oponerse ciegamente; al mismo tiempo, podrían explorar las alternativas laborales fuera de las restricciones de una clase social, así como también tendrían herramientas para luchar activamente contra la reproducción social que critica el autor en su obra, incluso si terminan en trabajos manuales o fabriles. Por último, considero que a partir del pensamiento crítico los estudiantes tendrían más capacidad para reflexionar sobre sus propios prejuicios, contradicciones y complejidades como grupo perteneciente a la clase obrera.

El pensamiento crítico desarrollaría su potencial transformador y contrario a la resignación del determinismo social que denuncia Paul Willis (2017). Por lo cual los estudiantes podrían ser conscientes de las fuerzas y dinámicas que moldean y limitan a sus vidas, y, solo de esta manera, podríamos lograr su transformación.

Siguiendo la línea de pensamiento del autor, existen varios actores que pueden marcar una diferencia positiva en los estudiantes. Uno de ellos sin lugar a dudas son los educadores, quienes tendrán cierto poder para conectar con los educandos de manera más integral, ganarse su confianza, motivarlos y guiarlos hacia trayectorias

educativas más prometedoras, entre otras estrategias que abran caminos transformadores.

En la obra del autor ocurrió un desencuentro de perspectivas, dado que los docentes no supieron entender las ideas y necesidades de sus estudiantes. Aunque puede suceder que, sumergidos en la desesperanza, como educadores entendamos que los límites laborales de nuestros estudiantes también son impuestos por la clase social a la que pertenece.

La pedagogía de la esperanza de Freire se vuelve más relevante que nunca. Esta obra, hace referencia a la esperanza que los docentes deben tener por su profesión, la esperanza de ser los arquitectos de un mundo mejor y sobre todo la esperanza en nuestros estudiantes. El autor entiende que la esperanza es un impulso para buscar un futuro mejor y esta motivación nos permite actuar para alcanzarlo.

Es necesario motivar a los alumnos, facilitando su aprendizaje con expectativas positivas respecto a sus capacidades y promoviendo la confianza en sí mismos. Porque sólo a través del fomento de sueños y esperanzas, podemos aspirar a un cambio significativo en la vida de nuestros estudiantes y, por ende, lograr que el contexto no los absorba de manera negativa.

Así pues, educar desde la pedagogía de la esperanza es un compromiso que todo docente debería asumir al momento de educar a un niño o una niña, puesto que, en palabras del escritor inglés Ken Robinson y el escritor estadounidense Lou Aronica:

... los buenos profesores logran resultados sacando a la luz lo mejor que hay en cada alumno (...). Los alumnos necesitan profesores que se comuniquen con ellos y, especialmente, que crean en ellos (...) los mejores profesores no son únicamente instructores, son también mentores y guías que deben ganarse la confianza de los alumnos, ayudarles a encontrar su rumbo en la vida y capacitarlos para creer en sí mismos... (2015, s.p)

Los autores defienden una conexión emocional entre docentes y estudiantes, tomando como punto de partida ser un mentor o un guía para orientarlos a encontrar su camino en la vida y fomentar un cambio positivo. De esta manera, la conexión genuina entre educandos y educadores permite identificar fortalezas, talentos e intereses

particulares en la individualidad del estudiante, más allá de verlos como un grupo homogéneo.

Luego, estas conexiones positivas se convierten en la motivación para que los estudiantes puedan desarrollar su máximo potencial. El docente se convierte entonces en el guía de procesos profundos de autodescubrimiento y la construcción del autoestima de los educandos.

El interés por la vida personal de cada uno de nuestros niños y niñas nos permite generar un vínculo virtuoso, y es así como el docente oficia de sostén para trazar un proyecto de vida con propósito y participación real. Sin embargo, Marcela Román en su artículo realiza una primer hipótesis sobre las prácticas pedagógicas de los docentes en las escuelas vulnerables, y considera lo siguiente:

... Está fuertemente asociada a los modelos e imágenes que [los docentes] construyen y reproducen sobre las potencialidades de sus alumnos y alumnas, generando formas estables e inefectivas en el proceso de enseñanza aprendizaje, reflejado principalmente en la dinámica que se establece en el aula escolar. (2003, p. 117)

Somos nosotros mismos quienes imponemos una barrera conductual, juzgando al estudiante por su contexto y entendiendo que esto tiene una estrecha relación con sus cualidades cognitivas. Entendemos (consciente o inconscientemente) que el estudiante tiene un límite académico y que por lo tanto no vale la pena esforzarse en brindarle una *buena educación*.

Esta barrera conductual se produce, en ocasiones, por la desesperanza de los docentes, una desesperanza que -en combinación con la desesperación- va a llevarnos a la inacción y el inmovilismo. Es por esto que educar desde la *pedagogía de la esperanza* tiene un valor tan significativo.

Sin embargo, no puedo dejar de preguntarme ¿Qué pasaría si estos estudiantes fueran críticos? ¿Qué sucedería si esta ejercitación hubiera comenzado mucho antes? ¿Podría el pensamiento crítico combatir los aspectos negativos de su contexto? ¿Sería una herramienta que los impulse a ser la persona que quieren ser?

Por su parte, el periodista y escritor mexicano Roberto Ramírez entiende que al desarrollar una pedagogía crítica, el maestro

... considera el proceso educativo desde el contexto, [...] [donde] analiza, comprende, interpreta y transforma los problemas reales que afectan a una comunidad en particular. Concibe la educación como posibilidad para la identificación de problemas y para la búsqueda de alternativas de solución desde las posibilidades de la propia cultura. (2008, p. 109).

Entonces, podríamos combatir su contexto con el arma del pensamiento crítico. Porque de esta manera no sería una imposición del camino del bien sobre el camino del mal, ambos entendidos desde la subjetividad de cada docente. Podrían generarse ricos debates sobre qué caminos hay, qué significan y cuáles pueden ser los posibles beneficios y riesgos de cada uno, pensándose a partir del desarrollo del pensamiento crítico.

Las imposiciones ya no serían sin una justificación, porque invitamos a pensar el por qué de cada una de ellas y, de esta manera, promovemos que el día de mañana los estudiantes puedan tomar decisiones por sí mismos frente a cada una de las situaciones que nos presenta la vida. Educamos para el futuro y no solamente para remendar las preocupaciones del día a día en el salón de clases.

En la misma línea que Ramírez, Freire (2000, p. 26) considera que la pedagogía del oprimido debe ser elaborada con quien cumple el rol de oprimido y no para él. Es así, como la opresión va a ser analizada crítica y reflexivamente desde adentro, para que el oprimido sea el autor de su lucha por la liberación, en el afán por haber reflexionado previamente sobre su propia realidad.

Entonces, es en este sentido, que entiendo que la pedagogía crítica puede cooperar y erradicar las inquietudes que interpelan a los adultos referentes en cuanto a los estudiantes y su entorno. Sostener una visión crítica y reflexiva sobre la comunidad que nos rodea, puede permitirnos identificar los problemas de primera mano, analizar desde nuestra propia ética lo correcto e incorrecto, valorar el propio pensamiento tanto como el del otro y, sobre todo, ser capaces de transformar nuestra propia realidad. La interrogante se posiciona en si estamos dispuestos a realizar estos cambios y si es conveniente para toda la sociedad que las clases más vulnerables desarrollen un pensamiento crítico y reflexivo.

Capítulo II - El corazón de la democracia: los pasillos de la escuela

Para nadie que haya llegado a estas páginas, es una sorpresa que la escuela cumpla un rol fundamental en la formación integral de las personas y en la construcción de comunidades cohesivas. Por esta razón, es que se entiende a la escuela como el reflejo directo de la sociedad. Así, tanto en la escuela como en la sociedad tenemos diferentes actores sociales: educandos, familias, docentes, auxiliares, directores, entre muchos otros. Sin embargo, para Matthew Lipman (citado por Grau *et al*, 2011) el actor principal son los educandos, argumentando que cada uno de ellos tiene la capacidad de pensar por sí mismos y siendo la institución la que tiene la responsabilidad de que este pensamiento se manifieste y se potencie.

Al hacerlo, nos encontramos con una realidad similar a la que se puede vivenciar en la sociedad, una comunidad cargada de subjetividades con maneras diferentes de pensar y de aproximarse a la realidad. A esto, Lipman le pondrá el nombre de *comunidades de indagación*. En estas comunidades se genera la *convivencia escolar*, donde se posiciona al estudiante en un ambiente ideal para la reflexión.

La convivencia escolar se basa en entender lo dicho al inicio del capítulo: la escuela es el reflejo de la sociedad. Pero para entender esto, es necesario desinfantilizar el pensamiento de los educandos, con esto, hago referencia a entender que el pensamiento de un niño es igual de valorable que el pensamiento de cualquier adulto, por el simple hecho de ser persona.

Para llevar a cabo la convivencia escolar, para Lipman la respuesta está en el desarrollo del pensamiento crítico. Una cualidad que, para el autor y como se ha demostrado a lo largo de este ensayo, provoca la formación de ciudadanos responsables en la sociedad. Vemos la influencia del filósofo Immanuel Kant en la formación de sujetos políticos, con autonomía reflexiva y responsable. De esta manera, la persona que potencie su pensamiento crítico también potenciará la utilización de su propio juicio, un juicio filosófico que garantiza la autonomía moral y la capacidad de pensar por sí mismo.

Para promover el pensamiento crítico, la escuela debe ser un lugar de participación democrática para los estudiantes. Como toda entidad educativa, siempre se priorizan ciertos rasgos en la construcción de la ciudadanía de acuerdo a los propósitos de cada sociedad. En este caso, la promoción del pensamiento crítico nos conduce a una ciudadanía racional, ética, perceptiva, sensible, imaginativa e inquisitiva.

La escuela como espacio democrático, en primer lugar debe contemplar de igual manera a cada uno de los actores que habitan este espacio, entendiendo cada una de sus cualidades, un aspecto que ya fue abordado en profundidad en capítulos anteriores. Pero para que realmente sea un espacio democrático, Lipman entiende que niños y niñas deben proponer los temas que se tratarán en la escuela. Así mismo, como en toda democracia pueden surgir momentos de desacuerdo o conflictos los cuales deben ser abordados desde el acuerdo, desarrollando las capacidades socio afectivas y los cimientos para una vida basada en el respeto, la tolerancia y la dignidad humana.

Por otro lado, la filósofa contemporánea estadounidense Martha Nussbaum, afirma que el desarrollo del pensamiento crítico es de vital importancia para la democracia y para la creación de una cultura internacional que pueda afrontar de manera constructiva los problemas del mundo, entendiendo que sólo de esta forma desarrollaremos la empatía que nos permita imaginar con compasión las dificultades del prójimo (2010).

La autora afirma que hoy en día los estados eligen la rentabilidad a corto plazo, mediante la formación en capacidades utilitarias y prácticas que generan renta. Esta idea convence a muchos dirigentes de que la ciencia y la tecnología son fundamentales para el desarrollo de las naciones, olvidando las disciplinas vinculadas a las humanidades y las artes.

Nussbaum, basándose en las ideas de Tagore, explica a través de varios ejemplos que la humanidad va detrás de lo que el pensador llama *disfraz exterior*, es decir de los elementos materiales, dejando atrás el alma. En palabras de la autora, “el pensamiento (...) se desprende del alma y conecta a la persona con el mundo de manera delicada, rica y compleja” (2010, p.24).

Al referirse al alma, se refiere a las facultades de pensamiento y de la imaginación, lo que nos hace humanos, y que alimentan nuestras relaciones como

relaciones humanas complejas, en lugar de solo generar vínculos de manipulación y utilización, es decir, la capacidad entonces de ver a los demás como seres humanos, no como objetos. Un aspecto de suma importancia para vivir en una democracia saludable.

“La educación nos prepara no solo para la ciudadanía, sino también para el trabajo y, sobre todo, para darle sentido a nuestra vida.” (Nussbaum, 2010, p.28). Si queremos mantener una democracia activa, es fundamental cultivar la capacidad de reflexión y pensamiento crítico. Pero el interés de las democracias modernas radica en formar una economía sólida y un sector empresarial próspero.

En este sentido, el pensamiento crítico es de suma importancia para el buen funcionamiento de la democracia, pero es un punto que no se tiene en cuenta cuando pensamos en el crecimiento económico de una nación. Inclusive, el desarrollo de esta habilidad tiene una connotación negativa, ya que para poder potenciar económicamente a una nación es preferente que los ciudadanos no sean capaces de juzgar crítica y reflexivamente todas las situaciones que suceden a su alrededor.

Entonces, podemos decir que especialmente en las comunidades con niveles socioeconómicos más bajos, existe una implicación social y política de limitar el pensamiento crítico con fines económicos. Esta dinámica plantea preocupaciones significativas sobre la equidad y la justicia social. La falta de acceso a una educación que promueva el pensamiento crítico en comunidades vulnerables genera un círculo vicioso de desigualdad y marginación que va de generación en generación.

Si el Estado valora el crecimiento económico sobre el desarrollo del pensamiento crítico, la situación desencadenará en una ciudadanía menos informada y participativa, lo cual debilitaría los fundamentos de una democracia sólida pero mantendría el orden de las estructuras sociales en opresores y oprimidos.

Los aportes de Nussbaum (2010) y Lipman (citado por Grau *et al*, 2011) se relacionan estrechamente en el ámbito de la filosofía educativa. Mientras Nussbaum plantea el panorama actual y dibuja la meta, Lipman plantea el método para conseguirla. Es así que ambos autores apuntan a la misma dirección al momento de hablar de democracias. Para Lipman, el cultivo del pensamiento crítico desde la infancia forma ciudadanos que les permita evaluar de forma responsable e informada los asuntos públicos y participar activamente en los procesos democráticos. En efecto, el

autor ve sociedades más justas cuando todos sus miembros ejercen esa ciudadanía reflexiva.

Dentro de este marco, Nussbaum (2010) ve la democracia como un régimen que debe garantizar las condiciones para una vida plenamente humana. Para ello, las instituciones deben nutrir capacidades humanistas que contribuyan al razonamiento crítico. Visto de esta manera es que los autores ven en la democracia un sistema que puede favorecer el desarrollo integral de las personas, expandiendo sus horizontes y su libertad. Pero para que se sostenga el sistema democrático, es necesario una ciudadanía ilustrada, con pensamiento crítico y valores humanistas forjados desde la más tierna edad por la educación.

Finalmente queremos recuperar al destacado sociólogo alemán Max Weber, en su obra “La ética protestante y el espíritu del capitalismo” (2012), quien introduce la metáfora de “jaula de hierro” para referirse al quebranto de la libertad y de la autonomía de la persona. Estas privaciones de las mentes más vulnerables son a partir de un poder económico que necesita subsistir a partir de una organización burocrática.

Queremos resaltar, en el plano de la politicidad de nuestro enfoque, que en esta organización social, se imparte el control de las sociedades a partir de la estructura organizativa de las clases sociales. El autor explica cómo las personas eligen su lugar en la sociedad, pero lo curioso es que en casos excepcionales esta elección es una superación de la clase social a la que pertenece. Es decir, una persona de clase alta elegirá un puesto que lo mantenga en su clase social y lo mismo sucederá con una persona de clase baja.

Es relevante resaltar que esto es lo que se provoca gracias a la “jaula de hierro” y ello nos permite analizar hasta qué punto existe una libertad y autonomía en nuestras vidas, y sobre todo, qué rol cumple la educación en ello (Weber, 2012).

En síntesis, esto nos provoca reafirmar la urgencia de brindar una educación de calidad para todos los sectores de la sociedad. Entendemos que el desarrollo del pensamiento crítico no solo beneficia a los estudiantes, permitiéndoles que puedan desenvolverse con libertad, sino que también contribuye a la construcción de sociedades más justas y resilientes.

Reflexiones finales

La elaboración de este ensayo ha sido un proceso profundo de aprendizaje y reflexión que al mismo tiempo conjugó muchas emociones, por momentos emancipadoras y con la esperanza de poder cambiar el mundo y por momentos frustradas con la realidad.

A lo largo de estas páginas desarrollé un análisis en torno al vínculo entre el pensamiento crítico y los contextos educativos vulnerables. Examinando el por qué mis estudiantes no tenían habilidades críticas y reflexivas dentro del aula.

Luego de casi cincuenta páginas, puedo concluir en que efectivamente existe una estrecha relación entre los niveles socioeconómicos y el desarrollo de estas cualidades.

Al mismo tiempo entiendo la relevancia del pensamiento crítico en la formación integral de los estudiantes, no solo en términos académicos, sino que tomando como base la formación de personas, con una participación activa y transformadora en la sociedad.

Queda en evidencia que la vulnerabilidad educativa conlleva a la amenaza del desarrollo del pensamiento crítico por múltiples dificultades que trastocan a todos los agentes de la educación: estudiantes, maestras, instituciones y familias. Entendiendo que esto simboliza un obstáculo para el aprendizaje significativo de los estudiantes, al mismo tiempo que se traduce en una brecha del acceso al pensamiento entre distintos sectores sociales.

En este trabajo manifiesto el rol fundamental que cumplen las instituciones, docentes y familias para motivar y abrir los horizontes de los estudiantes, incluso en los escenarios más adversos y sombríos.

Sin embargo, aquí aparece uno de los temas que conservo para seguir indagando a lo largo de mi formación: El sistema. Un sistema que no contempla el tema de estudio de este ensayo, o al menos pierde su efecto en la práctica; un sistema que con el fin de formar ciudadanos útiles en la sociedad, se desconecta de esta formación humanista basada en la criticidad y la conservación de democracias saludables; un sistema que deja a la deriva a escuelas y docentes en el mar de la violencia; un

sistema que podría cambiar el panorama de los sectores más vulnerables, pero ¿Por qué no lo hace?

Con esta pregunta, hago especial énfasis en la palabra *hacer*, porque los documentos y lineamientos se quedan en enunciados bien intencionados que no impactan en el día a día de los estudiantes. Al fin y al cabo, la verdadera transformación la llevan a cabo maestras y maestros comprometidos con materializar los ideales de la justicia social. Es por esto, que es necesario movilizar los postulados teóricos hacia una praxis comprometida principalmente con las comunidades más vulneradas y postergadas de nuestra sociedad.

Son muchas las interrogantes que me quedan al respecto y sin dudas no podré solventarlas en estas pocas páginas, pero en lo personal, esta investigación afianzó mi compromiso por esta vocación, por continuar por el camino de una pedagogía que libere y no oprima; que incluya y no excluya; que emancipe y no que domestique. Una pedagogía que parta de las realidades y mundos de vida de los educandos, y no que imponga visiones ajenas.

Me comprometo, desde antes de titularme como maestra, a desarrollar prácticas docentes que activen el pensamiento crítico de los estudiantes, sobre todo en los contextos más hostiles, porque son ellos mismos quienes necesitan comprender y transformar las estructuras que los oprimen.

Soy consciente de que este camino emancipador implica tensiones y contradicciones, aún más que las que se vieron reflejadas en este papel. Pero como educadora tengo el deber de problematizar mis privilegios, sesgos e inercias que pueda reproducir desde mi propio accionar. La autorreflexión crítica es para mí una exigencia ética, necesaria para construirse y deconstruirse una y otra vez.

Reconozco que este es apenas el comienzo de una indagación que me acompañará permanentemente. Al final de estas páginas tengo más dudas que certezas, pero mantengo la convicción del inmenso poder de la educación para reconstruir grietas en las estructuras de la dominación y movilizar a las personas hacia una sociedad democrática, justa e inclusiva.

Sé que aún queda mucho camino por recorrer, quizás más del que me imaginaba al inicio de este ensayo, pero me alivia concluirlo con dos certezas: la primera es que mi pasaje por el aula dejó una modesta huella transformadora en la vida de mis estudiantes; y la segunda es haber elegido una profesión tan noble y subversiva donde entre todos somos capaces de cambiar el mundo.

Bibliografía:

- Alonso, C; Mancebo, M. E. (2012). *Programa Aprender de Uruguay. Las visiones y opiniones de los maestros y directores*. CEIP. UNICEF.
- Arenas, A. C. (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. COOP. Editorial Magisterio.
- Batthyány, K & Caetano, G. (2018) *Antología del pensamiento crítico uruguayo contemporáneo*. Biblioteca virtual CLASCO. Buenos Aires.
- Bazan Ramírez, A; Márquez Ibarra, L; y Feliz López, E.G (2022). *Apoyo familiar en el estudio de escolares en un contexto de vulnerabilidad*. Revista Educación, Vol. 46, n°1. Universidad de Costa Rica. Costa Rica.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Ediciones Morata.
- Díaz López, C., & Pinto Loría, M. D. L. (2017). *Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico*. Revista: Praxis educativa. Vol. 21, N° 1; enero-abril 2017- ISSN 0328-9702 (impreso) y 2313-934X (en línea), pp. 46-54
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo Veintiuno Editores. México, D.F.
- Freire, P (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo Veintiuno Editores. México. España.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. WW Norton & Company.
- Freire, P (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo Veintiuno Editores.
- Grau Duhart, O; Álvarez, J.P; Núñez, I; et al. (2011). *La concepción de infancia de Matthew Lipman*. Universidad de Chile. Facultad de Filosofía y Humanidades. CIFICH.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2022). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020. Tomo 1*. Montevideo
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2022). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020. Resumen ejecutivo*. Montevideo
- Kohan, W (2007). *Infancia, política y pensamiento*. Buenos Aires. Del Estante Editorial.
- López, G. (2012). *Pensamiento crítico en el aula*. Docencia e investigación. Universidad Autónoma del Estado de Morelos
- Marinis, P; Redondo, P. (2006). *Igualdad y educación: escrituras entre (dos) orillas*. Del estante editorial. Buenos Aires.

- Marinis, P. (2012). *Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa*. Biblioteca Plural. Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Universidad de la República.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2021). *Cuidados*. Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela. Recuperado de: <file:///C:/Users/rodri/Downloads/CUIDADOSINTERACTIVO26-12.pdf>
- Muñoz, C. et al. (2013) *Relaciones dialécticas antagónicas entre la cultura escolar y la cultura familiar de niños y niñas de contextos vulnerables*. Universum (Talca)
- Muros Ruiz, B. (2007). *La pedagogía crítica de Paulo Freire: aportaciones conceptuales*. Revista de Ciencias de la Educación. N°212; octubre - diciembre; p.397-407.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué las democracias necesitan de las humanidades*. Katz Editores
- Ocaño, J. (2010). *Las teorías “críticas” en la educación nacional*. Repositorio CFE.
- Paul, R., & Elder, L. (2005). Estándares de competencia para el pensamiento crítico. *Estándares, Principios, Desempeño, Indicadores y Resultados. Con una Rúbrica maestra en el pensamiento crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Ramírez Bravo, R. (2008). *La pedagogía crítica: Una manera ética de generar procesos educativos*.
- Rigal, L. (2011) *Lo implícito y lo explícito en los componentes pedagógicos de las teorías críticas de la educación*. (pp.40-50). En Hillert, F. M., Ameijeiras, M. J., Graziano, N. *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. Ed. de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2015). *Escuelas creativas: La revolución que está transformando la educación*. Vintage Español.
- Rolnik, S. (2010). *El ocaso de la víctima: La creación se libra del rufián y se encuentra con la resistencia*.
- Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Tinta Limón. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Román, M. (2003). *¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables?*. Persona y sociedad. Universidad Alberto Hurtado. Instituto Latinoamericano de Doctrina y Estudios Sociales.
- Román, M. (2013). *Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11(2).

- Sgro, M. R. (2011). *Pedagogía, Ciencias de la Educación y Teoría crítica de la Sociedad, un abordaje posible*. (pp. 33-39). En Hillert, F. M., Ameijeiras, M. J., Graziano, N. *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. Ed. de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Willis, P. (2017). *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera* (Vol. 60). Ediciones Akal.
- Weber, M. (2012). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo. Introducción y edición crítica de Francisco Gil Villegas M.* Fondo de cultura económica.

Webgrafía:

- ANEP. *Programas de Escuelas A.PR.EN.DER* Coordinación Nacional de Escuelas A.PR.EN.D.E.R. Coord. Mtra. Insp. Mariela Fraga. Extraído de: <https://www.dgeip.edu.uy/programas/aprender/> (Consultado: 31 de julio de 2023)
- Dirección General de Educación Inicial y Primaria. Reglamento de Comisión Fomento. https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2015/ceip/reglamento_ComisionFomento.pdf (Consultada el 30 de noviembre de 2023).
- Instituto Nacional de Estadística (Uruguay). (2006). Líneas de pobreza e indigencia 2006: metodología y resultados. Extraído de: <https://www.gub.uy/instituto-nacional-estadistica/comunicacion/publicaciones/lineas-pobreza-indigencia-2006-metodologia-resultados> (Consultado: 14 de noviembre de 2023)
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Informe del estado de la educación en Uruguay 2019-2020 Tomo 1. <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Tomo1.pdf> (Consultada el 28 de noviembre de 2023)
- Monitor Educativo de la DGEIP. *Definiciones: Terminologías utilizadas en el portal, Definiciones*. Extraído de: <https://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/definiciones> (Consultado: 30 Julio 2023).

Fuentes Legales

- Ley General de Educación N°18.437. 16 Enero 2009. Diario Oficial. República Oriental del Uruguay.
- Ley de Urgente Consideración N°19.889. 14 Julio 2020. Diario Oficial. República Oriental del Uruguay.

Anexo

- Anexo A. Cartelera de la escuela de quintil cinco.

