



EDUCACIÓN Y EMPATÍA: MÁS ALLÁ DE LAS AULAS

El rol asistencialista de la maestra en escuelas de contexto vulnerable

Instituto: Institutos Normales de Montevideo.

Año: 2024

Estudiante: Peinado, Abigail

Docente y tutor: Milstein, Ariel

Esta obra está bajo licencia **CC BY-ND 4.0** 

Me he permitido honrar y llevar en mi corazón el incansable espíritu de esos educadores que, en silencio, construyen futuros brillantes a partir de recursos escasos. En su homenaje, y en memoria de sus esfuerzos, este ensayo se convierte en un tributo a su profunda influencia, una que va más allá del aula y que alimenta la llama de un compromiso renovado para defender la educación como un faro de esperanza en la lucha contra la pobreza.

Agradecimientos:

A mis padres y a mis hermanos, por su inquebrantable fe en mí.

A mis sobrinos, quienes cedieron su tiempo de juego y de calidad con su tía.

A mis amigas, por su constante soporte y por celebrar cada uno de mis éxitos.

A esos docentes que, a partir de una palabra o una acción han dejado su huella en mí.

A los niños que conocí en cada escuela de la que fui practicante, quienes me acogieron con afecto y entusiasmo, confiando en mí para llevar a cabo mi formación docente.

A todos ellos, gracias.

Este proyecto marca el fin de una etapa de mi vida que ha llevado mucho esfuerzo y tiempo de mi parte, pero que también me ha enriquecido muchísimo.

Sin dudas, estos últimos cuatro años habrían sido más arduos sin su apoyo y compañía.

Este logro es tanto suyo como mío.

Gracias.

Índice

1. RESUMEN	5
PALABRAS CLAVES	5
2. CONSTRUCCIÓN DEL TEMA	6
3. DESARROLLO	10
Experiencias recogidas:	
- De la precariedad a la esperanza: Un compromiso comunitario	11
- Lo más importante es lo más sencillo	22
- Entre el caos matutino	31
4. REFLEXIONES FINALES	41
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46

1. RESUMEN

El presente trabajo es un ensayo que corresponde al trabajo final de la asignatura Análisis de la Práctica Docente.

Este ensayo se enmarca en el tema de los vínculos afectivos entre el educador y el educando. Haciendo foco principalmente, en si es posible que una maestra en su rol no caiga en el asistencialismo si trabaja en una escuela de contexto socioeconómico vulnerable. Este foco, connota ineludiblemente pensar y analizar la pobreza que transversa en las comunidades que son parte de estas escuelas. (APRENDER)

Su desarrollo consta de distintas secciones que estructuran el trabajo en: construcción del tema, desarrollo y reflexiones finales.

En el primer apartado, la construcción del tema, procedo a explicar la elección del tema, por qué es relevante para mí y cómo mi biografía personal y escolar se relaciona con ello.

Posteriormente, continúo con el desarrollo; sección en donde se realiza el entramado del marco teórico más el análisis pedagógico. En este entramado se comprende la teoría y la práctica, es decir, las referencias así como las vivencias y experiencias que tuve en el recorrido de mis distintas prácticas docentes.

Finalmente, se incluye una sección dedicada a las reflexiones finales surgidas durante la redacción de este ensayo. En ella, comparto todo lo que el proceso de elaboración ha significado y continuará significando para mí.

Palabras claves: Vínculo educativo, rol docente, pobreza, asistencialismo.

2. CONSTRUCCIÓN DEL TEMA

El presente ensayo tiene como objetivo desarrollar el tema del rol que ocupa la maestra en escuelas de contexto socioeconómico vulnerable, examinando la viabilidad de establecer relaciones educativas con sus alumnos sin caer en prácticas asistencialistas o evaluando si en realidad es esperable que estas prácticas ocurran.

Decido abarcar este tema porque en el año 2023 cursé mis prácticas de 4to año en una escuela de contexto socioeconómico (APRENDER) y en el transcurso de la misma se me han presentado diversas situaciones o escenas que han dejado en mí cierta interpelación, y que me han invitado a pensar y reflexionar sobre las mismas y cómo las viví. Estas escenas traen arraigadas las situaciones económicas de los niños, el vínculo que generó la maestra con los niños y su familia a partir de dichas situaciones, así como la preocupación y la atención que deja notar hacia ellos.

Por otro lado, el tema resulta relevante para mí porque considero que se relaciona con experiencias previas de mi biografía personal y escolar en la que procederé a analizar en varios aspectos de esta.

Además, desde una perspectiva personal, encuentro que este tema resuena profundamente con mi naturaleza sensible. Las diversas situaciones experimentadas me han permitido tomar conciencia de mi propia sensibilidad y entender cómo los eventos que ocurren dentro de la escuela influyen en mi vida una vez que salgo de sus puertas.

Entonces pretenderé en este ensayo reflexionar acerca de qué lugar ocupa el rol de la maestra que se desarrolla en una escuela de contexto vulnerable y para ello, he decidido plantear distintas preguntas que enlacen y organicen este trabajo, las cuales pretendo se respondan en el proceso de producción del trabajo.

Algunas de esas preguntas son: ¿cuáles son las implicaciones para el rol de una maestra que ha desarrollado su carrera en una escuela "modelo" donde las cuestiones socioeconómicas y culturales no representan un problema significativo para la comunidad escolar y la asistencia de los alumnos?, ¿cuál es el principal factor que impulsa a una maestra a adoptar un rol asistencial: la pobreza o la capacidad de brindar cuidado a todos los niños, independientemente de su situación económica?, ¿puede una maestra que prioriza la asistencia a sus alumnos cumplir eficazmente con su labor docente? o ¿es capaz una maestra enfocada exclusivamente en enseñar de proporcionar el cuidado adecuado a sus estudiantes? Estas son algunas preguntas que me realizo a mí misma al pensar y desarrollar este ensayo.

Ahora bien, la pregunta principal que va a estructurar este trabajo, es pensada de la siguiente manera: ¿De qué forma se puede mantener un balance entre los elementos del vínculo educativo, incluyendo tanto el aspecto del cuidado como la transmisión de conocimientos? Indudablemente, los focos de este texto van a estar centrados en los vínculos educativos, el asistencialismo y la pobreza.

Entiendo que ahondar esta temática es relevante también para la comunidad docente. Si bien no es un tema que surja en la actualidad, es algo que se piensa hace décadas y que hasta ahora, muchas son las veces que se habla y se encasilla negativamente. Con esto me refiero a que son muchas las veces que he oído, desde el comienzo de mis prácticas docente, que el “maestro no puede ser amigo del alumno”, “que caer en el asistencialismo es un error muy grave y que se comete a menudo por querer ayudar”, así como también que “la maestra que se vincula afectivamente con sus alumnos no puede o no sabe poner límites” o que “los alumnos que son tratados con demasiada amabilidad por parte de su maestra no saben respetar un límite”. De momento, me limitaré a abordar la evaluación de la validez o invalidez de estas perspectivas desde mi posición como docente. Tal análisis y problematización se llevará a cabo posteriormente en el presente trabajo, a partir de los aportes y el sustento de las contribuciones teóricas de diversos autores en los campos de la pedagogía y la sociología que han abordado esta temática.

Dicho esto, considero pertinente para desarrollar y comprender mi análisis expresar las distintas experiencias de mi vida personal que me han llevado a pensar en la problemática de este ensayo. Las mismas, son experiencias que recuerdo y evocan en mi biografía escolar, más precisamente en la escuela primaria. Desde mi niñez me recuerdo como una persona muy sensible y con cierta facilidad para sentir empatía hacia los demás. Esta empatía se dio siempre con aquellos niños a los que yo veía y creía con carencias; ya sean afectivas, económicas, etc. La escuela pública a la que concurrí se encuentra en un barrio del noreste de Montevideo, y se podía distinguir (y aún en la actualidad) de forma clara la brecha social existente que divide en dos la población concurrente: aquellos que tenían muy poco o nada y los que tuvimos un poco más de suerte. Por mi parte, consideré siempre que tuve suerte por la forma de crianza de mi padres y todo el amor y contención que hubo en ella. Con respecto a lo económico, nunca faltó lo básico y correspondiente a los derechos mínimos de un niño (alimento, abrigo, vivienda), que para esto, tanto mi madre como mi padre trabajaban muchas horas al día. Es ahí cuando me recuerdo sensible y empática frente a situaciones y niños que me surgían la necesidad de poder acercarme a

ellos para acompañar y brindar, quizás, un poquito del afecto que no tenían por parte de los otros, intentando no poner en ellos, una misma mirada que algunos otros, una mirada con ojos que etiquetaban.

En segundo lugar, me gustaría relacionar otra experiencia de mi vida con la elección del tema en cuestión. Más adelante en mi biografía cuando cursaba sexto año de educación secundaria (durante el año 2019), comencé con la compañía de una amiga, a hacer rifas para poder ayudar a un merendero ubicado en nuestro barrio donde recibían a niños y familias con dificultades socioeconómicas y culturales, brindándoles a diario la merienda y espacios de juegos y socialización. Con la plata que obteníamos en ese entonces de las rifas logramos comprar por mes varias cajas de galletas dulces, azúcar y cocoa, que era lo que más se consumía en ese merendero. Además de las donaciones, participábamos una vez por semana para ayudar a servir la merienda y realizar juegos con ellos.

Relacionado a ello, me resulta interesante contar que desde el año 2022 hasta el año en curso, todas las semanas los días viernes de 19h a 23.30h aproximadamente, soy parte junto a un grupo de personas conocidas y amigos, de una olla popular que realizamos en algunos barrios de Montevideo. En ella cocinamos, con las donaciones que obtenemos y con lo que nosotros podemos comprar, para posteriormente hacer un recorrido en distintos barrios y repartir a personas que viven en situación de calle una comida caliente.

Al pensar en esto que hago desde hace 2 años, me pregunto si tiene que ver en algún punto con mi formación docente y me surgen preguntas cómo: ¿se relaciona esto con el rol que cumple la maestra cuando entiende que un niño no se puede volver a su casa de la escuela sin almorzar porque sabe que es su última comida del día?

Estas tres vivencias relatadas anteriormente las considero como parte de mi biografía y como acciones que hacen a mi personalidad y a esas ganas que siento por ayudar, en lo mínimo que sea, a aquellos -principalmente niños- que viven en situación de vulnerabilidad.

En este ensayo se analizará cómo incide la pobreza en el aprendizaje y el desarrollo de los niños, con un énfasis especial en el rol asistencial del maestro frente a estas adversidades. Rol asistencial que los autores Alliaud y Antelo (2011) describen como un sinónimo de cuidado en la educación. La falta de recursos económicos no sólo radica en el acceso a materiales y la calidad educativa, sino que también compromete la salud y el bienestar de los niños, así como su participación en actividades curriculares y extracurriculares. En este escenario, la figura del maestro trasciende la enseñanza académica tradicional.

Los maestros, al reconocer y entender las dificultades que enfrentan sus estudiantes debido a la pobreza, generalmente adoptan un rol asistencial crítico. Este rol implica no solo la identificación de las necesidades específicas de los estudiantes afectados por la carencia económica, sino también la implementación de estrategias para abordar estas necesidades dentro y fuera del aula.

3. DESARROLLO

Para comenzar con el desarrollo procederé a exponer distintas escenas dadas en el ámbito educativo las que analizaré y articularé con base en los aportes teóricos analizados desde distintas perspectivas y autores. Tales narrativas están vinculadas a mis prácticas magisteriales.

La primera escena que relataré se enmarca en el contexto de la escuela pública, precisamente en la escuela en la que cursé mis prácticas de 4to año en el 2023. La misma, asignada como escuela APRENDER (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas) se encuentra actualmente en un quintil 1.

A partir de esta escena se pretende analizar varios aspectos que hacen al problema de este ensayo. En primer lugar, se analizará el vínculo que existe entre educador-educando y qué ocurre en la situación. En segundo lugar, se analizará qué función cumple la familia y el Estado frente a los derechos de ese niño. Y en tercer lugar, o por último, se habilita el análisis personal de lo que me causó vivir esa experiencia educativa.

Me parece necesario antes de narrar esta escena educativa, entender qué es la experiencia y para ello me basaré en el autor Jorge Larrosa (2006) quien explica que la experiencia implica que algo sucede u ocurre, y que no es parte de mi identidad ni está bajo mi control. Larrosa (2006) enfatiza que la experiencia no es simplemente un acontecimiento externo, sino algo que se da en mí y se vive a través de mí.

Según esta perspectiva, la experiencia se internaliza y se convierte en parte de nuestra reflexión, de nuestros sentimientos, de nuestros proyectos y nuestras intenciones, y no es algo que solo sucede alrededor nuestro, sino que nos atraviesa, transformando nuestra esencia y nuestra manera de interactuar con el mundo. Y, si bien el autor argumenta que la experiencia no es algo que dependa de nosotros mismos, sí es cierto que somos el lugar donde esa experiencia ocurre y toma significado. Esto implica que cada individuo vive y entiende sus experiencias de una manera única, influenciada por sus pensamientos, sentimientos y marcos de referencia personales.

Además, a través de principios la define también como un proceso dinámico de recibir y devolver, de afectar y ser afectado. A lo que considero firmemente que parte de mi ensayo ocurre porque las experiencias que procederé a narrar más adelante implican esta ida y vuelta, que tanto me atravesaron y afectaron.

Primera escena: De la precariedad a la esperanza: un compromiso comunitario.

Sin más, continuaré en la narrativa de la primera escena educativa:

Lucas (nombre ficticio), alumno de la clase en la cual realicé mis prácticas de cuarto año, concurre a clases en muy mal estado con relación a la higiene personal generando cierta incomodidad a los compañeros (pero que no lo demuestran ni se lo hacen saber) por el hedor que desprende estar en dicho estado. Luego de varios días de compartir con él y notar su situación en las primeras semanas de clases, le consulto a la maestra cuál es la situación personal y familiar del niño, a lo que me responde que vive en una vivienda muy precaria, construida simplemente por chapas en la que no tienen baño ni agua por cañería. Además, está formada por una única habitación con una cama de dos plazas en la que duerme él, su madre y sus dos hermanos. Acto seguido, la maestra me cuenta que se van a mudar a una casa que les brinda el Estado y que cumple con las condiciones mínimas que debe tener una vivienda para ser habitada (luz, agua, baño, desagüe, entre otras). Minutos después felicito al niño por su nueva casa y le consulto si le hace falta algo para cuando se muden por lo que pasa a contarme qué es lo que tienen y qué es lo que les falta. A partir de ese momento, y en lo que restó del día, me surgió la necesidad de tener que ayudarlo con algo de lo que me había contado que le faltaba. Es la tarde de ese mismo día y me comunico con mi maestra adscriptora para preguntarle si el día sábado de esa semana (día en el que realizaban la mudanza) puedo llevarle lo que tenía en mi casa para colaborarle y qué más se necesitaría, ya que sabía que ella también los había ayudado con un juego de comedor y algunos otros objetos necesarios porque mantenía una comunicación fluida con la madre del niño. El día sábado de dicha semana, concreté y fui a la nueva casa del niño y su familia para llevarle lo que ya había prometido.

Ese día al felicitar a Lucas por su nueva casa, sentí algo así como un nudo en la garganta. Una mezcla de alegría por su avance y una tristeza por todo lo que su 'avance' implicaba. La conversación con él, inocente y reveladora, me mostró la brecha entre su mundo y el mío, y sin embargo, me sentí agradecida por la sinceridad de nuestro intercambio. Ese día, luego del horario escolar, la necesidad de ayudar se convirtió casi en una obligación personal, una misión que trascendía las responsabilidades típicas de una practicante y también, de una maestra.

A su vez, la acción de la maestra de aula, en su discreta pero poderosa intervención, tuvo su rayito de luz en la experiencia de Lucas. Su comprensión de la situación del niño y su disposición para actuar más allá de las exigencias curriculares me hicieron conocer, por primera vez, su verdadero compromiso docente.

Lo primero a analizar con respecto a esta situación es el estado de derecho a un nivel de vida adecuado que le corresponde a ese niño y que no se está cumpliendo. Lucas vive en condiciones vulnerables, lo que infringe su derecho a un nivel de vida adecuado que incluye acceso a vivienda, higiene y servicios básicos, según la Convención sobre los Derechos del Niño. “1. Los Estados Partes reconocen el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social.” (Convención sobre los Derechos del Niño, 1989, Artículo 27)

Es claro que en Lucas no se está respetando el nivel de vida que se debe cumplir para el desarrollo en todos sus aspectos. No se cumple a nivel físico porque como expresé anteriormente, el niño diariamente concurre a clases sin asearse lo que podría generar en él enfermedades o problemas de salud debido principalmente a la acumulación de bacterias y otros microorganismos en la piel pudiendo contraer ácaros, entre otros. Además de la posibilidad de contraer enfermedades físicas, el niño también puede tener consecuencias psicológicas y sociales, como el aislamiento, el acoso o la baja autoestima por presentarse muchas veces en condiciones deplorables pudiéndose afectar su dignidad y el respeto que recibe, aunque sus compañeros no lo demuestren abiertamente. De esta forma, tampoco se cumpliría con el nivel de vida adecuado para desarrollarse mental y socialmente.

Es de suponer que los derechos básicos no se cumplirían porque la madre de Lucas, persona responsable de él y sus hermanos, se encuentra en una situación de pobreza. Para ubicar a esta familia en situación de pobreza considero pertinente conceptualizar la pobreza con las distintas miradas de autores, estudiosos e investigadores que a través de su escritura han realizado aportes en el tema.

Comenzaré definiendo pobreza a través de una definición propuesta por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), dependiente de la Organización de las Naciones Unidas y responsable de promover el desarrollo económico y social de la región, la cual será nombrada y citada varias veces en el presente ensayo debido a sus diversos y numerosos aportes. *“Una persona es considerada pobre si él o ella no tiene acceso (o no posee la capacidad para acceder) a un paquete de bienes, servicios y derechos establecidos normativamente”* (CEPAL, 1997).

Por otra parte, el Banco Central (1990) afirma que: “La pobreza es la incapacidad para alcanzar un nivel de vida mínimo” (p. 27).

Según las conceptualizaciones expresadas por el Banco Mundial (1990), la pobreza se caracteriza por la imposibilidad de obtener lo esencial para una vida digna y básica, no solo

por la falta de recursos económicos, sino también por la inaccesibilidad a servicios básicos como una vivienda adecuada. De esta manera se entiende a la pobreza como una situación en la que las personas no pueden satisfacer sus necesidades fundamentales, esenciales, lo que impide vivir con un estándar básico de bienestar. Teniendo en cuenta estas definiciones brindadas por el Banco Mundial, es posible afirmar que Lucas vive en una situación de pobreza ya que no cumple con una de las condiciones mínimas de vida, dado que no cuenta con la alimentación mínima y necesaria diaria en un niño, no cuenta con agua potable, ya sea para asearse o para hidratarse y las condiciones de la vivienda en la que vive no son aptas para ninguna persona.

Por otro lado, en la segunda definición, se le pone énfasis a la "inhabilidad" que tienen los individuos para alcanzar ese nivel de vida mínimo, lo que implica que la pobreza no solo es una condición de falta de recursos, sino también la ausencia de capacidad o de medios necesarios para mejorar esa condición.

A su vez, los autores Lipton y Ravallion (1995), definen a la pobreza poniendo el foco en lo económico y no tanto en los recursos materiales o en los medios posibles para lograrlos. Según ellos, la "Pobreza existe cuando una o más personas están o caen bajo un cierto nivel de bienestar económico considerado como un mínimo razonable, ya sea en términos absolutos o por los estándares de una sociedad específica". (p.2553)

Como es legible a través de diversas definiciones, la pobreza es un estado o condición en la cual una persona o comunidad carece de recursos financieros y esenciales para un nivel mínimo de vida y bienestar. Normalmente, esto implica una falta de acceso a servicios como educación, mercados laborales adecuados, infraestructura, atención médica, vivienda digna, entre otros. Además, es importante entender que existen distintos tipos de pobreza; uno es la pobreza absoluta: referida a la carencia de bienes y servicios esenciales. A nivel global, esta pobreza se mide como vivir con menos de \$2 dólares por día (según la cifra establecida por el Banco Mundial).

El otro se trata de la pobreza relativa: es aquella medida de pobreza que se mide en el nivel de vida del promedio de una sociedad. Por ejemplo, una persona puede ser considerada pobre en un país rico si gana menos de un cierto porcentaje del ingreso medio de ese país.

Según la CEPAL (1997) la "pobreza extrema" o también referida "indigencia" es aquella condición en la que una persona no tiene suficientes recursos para cubrir incluso sus necesidades alimenticias básicas. Esto significa que las personas consideradas como "extremadamente pobres" son aquellas que viven en hogares donde los ingresos son tan bajos que, incluso si se gastara todo en comida, todavía no sería suficiente para comprar

una canasta básica de alimentos. De forma más amplia, se considera en situación de pobreza a aquellos cuyos ingresos no alcanzan para comprar una canasta básica de bienes y servicios, incluyendo tanto los alimentos como otros elementos esenciales no alimentarios.

En el contexto de este análisis, no me es posible afirmar con absoluta certeza que la situación de la familia de Lucas se ajuste a alguna de las categorías establecidas de pobreza. Sin embargo, es un hecho claro que Lucas depende de la escuela para dos comidas esenciales al día, a saber, el desayuno y el almuerzo. Esta dependencia no es meramente circunstancial, sino una necesidad arraigada, como lo ha demostrado en varias ocasiones en el aula, expresando acerca de la importancia que tiene para él asistir a la escuela para asegurar su acceso diario a estas comidas básicas.

Esta situación destaca la relevancia de la escuela no sólo como un espacio de aprendizaje, sino también como un entorno vital para satisfacer necesidades básicas, como lo es el alimento, en contextos de vulnerabilidad socioeconómica, y en especial, para este niño.

Ahora bien, me centraré en analizar detalladamente la relación entre la maestra de aula y el alumno en el contexto de la escena descrita. Es notorio que la maestra adopta una postura significativamente involucrada, evidenciando un alto grado de presencia, atención y apoyo hacia su alumno. Considero que esta actitud se manifiesta por su conocimiento sobre las circunstancias personales y familiares del niño, como por su empatía, reflejando una preocupación constante y una actualización continua sobre los cambios significativos en la vida cotidiana del estudiante. Además, es relevante destacar cómo la maestra trasciende los límites de sus responsabilidades profesionales habituales, es decir, el de cumplir su rol de educadora dentro del aula. Tal como lo narro en la escena, ella extiende su apoyo a la esfera personal y familiar del alumno. Claro es el ejemplo de su participación en el proceso de mudanza de la familia del niño a su nuevo hogar.

Este acto de involucrarse en actividades extraescolares, como lo fue colaborar y trasladar los insumos a la nueva vivienda, destaca un compromiso por parte de la maestra que va más allá de su rol convencional como educadora, ya que además de entender su rol como transmisora de conocimientos, lo entiende como una actora clave en el apoyo al bienestar integral de sus estudiantes. Esta implicación, tanto de la maestra, como la mía por haber participado de la mudanza y en colaboración con el niño, representa una extensión de nuestras responsabilidades más allá de los límites convencionales en el que las maestras y maestros nos desarrollamos, reflejando un enfoque personal en la vida del niño que, considero, también se relaciona con nuestra personalidad. Esta dedicación, que abarca

aspectos más allá del currículum académico, puede ser interpretada como una forma de "asistencialismo" ejercido por algunos educadores.

Este término hace referencia a la práctica de ir más allá del rol tradicional de enseñanza para abordar también las necesidades básicas y el bienestar de los estudiantes.

De acuerdo con los autores Alliaud y Antelo (2011), el asistencialismo implica el cuidado que realiza el educador más allá de la enseñanza curricular y el cual suele ser una respuesta a las adversidades socioeconómicas que enfrentan los estudiantes y sus comunidades. Los autores caracterizan al educador que asiste por su notable dedicación y compromiso, aspectos que pueden considerarse como manifestaciones laicas del sacrificio y la vocación. Este enfoque subraya la aparente discrepancia entre enseñar y asistir, sugiriendo que el compromiso con el cuidado y asistencia mutuamente excluye la posibilidad de enseñanza efectiva. Bajo esta óptica, que subestima el valor del cuidado, se argumenta que tal acto es menos crucial que la enseñanza, considerándola una función distinta y potencialmente opuesta con el objetivo educativo.

En esa perspectiva, se afirma que la asistencia o el cuidado son tareas de menor valía que la enseñanza, y que el que cuida no enseña. No se puede enseñar de la mejor manera, en tanto el cuidado remite a cierto tipo de actividad distinta, o incluso, incompatible con la enseñanza. (Alliaud y Antelo, 2011, p.117)

Según Alliaud y Antelo (2011), los críticos del asistencialismo ven con "recelo" el cuidado y la asistencia que un educador puede proporcionar. Estos sostienen que enseñar es una labor más significativa que cuidar y argumentan que la enseñanza requiere de profesionales especializados, a diferencia del cuidado. Esta perspectiva resulta en una contraposición forzada y desafortunada. "Se afirma que enseñar es una práctica de mayor envergadura que el arte de cuidar y que la enseñanza es una tarea que precisa de profesionales; mientras que el cuidado, no." (p.118)

Es aquí cuando me surge la inquietud de si el maestro ¿es menos maestro por ser asistencial?, o si de lo contrario, ¿es menos maestro aquel que no logra humanizar y generar un vínculo con sus alumnos por miedo al desprestigio como profesional?

Para pensar e intentar encontrar respuestas a estas interrogantes, tomaré como base las reflexiones que realizan Alliaud y Antelo (2011) a partir de la Pedagogía de Kant (1991) quien establece que no se puede comprender la educación sin reconocer la importancia del cuidado que se brinda desde las primeras etapas de la vida por lo que comprende al

cuidado en la educación como un dúo constituido por las acciones de educar-cuidar en la que propone: “Enseñar y cuidar no sólo no se oponen, sino que se requieren mutuamente.” (p.118)

En lugar de considerarlos como opuestos, el autor propone que son complementarios y que se necesitan mutuamente, agregando que es evidente visualizarlo en entornos como el jardín maternal y las primeras etapas educativas, donde no hay distinción clara entre enseñar y cuidar; ambos son vistos como necesarios para la acogida y reconocimiento de los niños en el mundo educativo.

Lo que el autor expone en este capítulo me lleva a reflexionar sobre mi propia práctica profesional, que ejerzo como maestra de niños de 4 y 5 años en una institución educativa privada y en la cual sí considero poner en un mismo nivel de importancia tanto la enseñanza curricular como el deber de acoger, reconociendo la importancia de ambos aspectos en sus primeros años de vida. Como docente intento aplicar la contención emocional y el fomento de un vínculo seguro puesto que son fundamentales para cultivar su autoestima, seguridad personal y autonomía. E incluso con este enfoque integral, he logrado enseñar y cumplir con las exigencias que el programa curricular exige, porque si bien los educadores nos relacionamos con la hospitalidad, el amparo, el cuidado, estoy de acuerdo con que la enseñanza no puede faltar ni ser dejada de lado.

Desde esta perspectiva, en una posición de autocrítica personal analizando mis propias prácticas profesionales puedo reafirmar lo que se propone en el texto (Antelo, 2011); entre la enseñanza y el cuidado existe una interconexión. “...por la vía que liga la asistencia, entendida como cuidado, al conocimiento, entendido como aquello que pretende ser objeto de una enseñanza. El énfasis está puesto en el aspecto educativo del cuidado.” (p.119)

El autor cuestiona cómo resolver esta antinomia y defiende una visión integradora que entienda el cuidado como una parte esencial del conocimiento y de la práctica educativa, enfatizando que el cuidado es un acto educativo en sí mismo, especialmente en los primeros años de vida de un niño.

Con todo esto, es necesario continuar en la búsqueda de respuestas a los cuestionamientos que me realizo acerca de si el maestro es más o menos profesional por ser asistencialista o cuidadoso o simplemente el que no lo es tiene falta de sensibilidad.

Siguiendo con el análisis de la escena educativa descrita vivenciada en mi práctica magisterial, le pondré nombre a las acciones de la maestra, según el filósofo Todorov: virtudes cotidianas.

Alliaud y Antelo proponen el concepto de cuidado como una virtud cotidiana, citando a Tzvetan Todorov (1993, en Alliaud y Antelo, 2011) quien considera el cuidado como acciones concretas, opuestas a héroes destacados o actos de sacrificio “espectaculares”. Este presenta el cuidado como una serie de acciones diarias y humildes, que, aunque no sean heroicas, son fundamentales para el entretendido social y el bienestar de los individuos.

La generosidad se manifiesta en gestos diarios sencillos que enriquecen y humanizan nuestra existencia en las acciones comunes y corrientes que hacen que la vida sea más vivible y humana. Leer y pensar en estos conceptos de virtud cotidiana me transporta mentalmente a las prácticas educativas que realiza mi maestra adscriptora con este niño, y con los otros, quienes viven en un contexto vulnerable, y en el que ella intenta aportar lo positivo a través de la bondad y el cuidado sin que ellos -los niños- ni alguna autoridad de la educación logre dar cuenta y destacar. Considero que esto ocurre cuando la ayuda realmente nace del interior de la persona, no es de manera forzada ni excepcional, sino natural así como tampoco no debe ser esporádica, sino constante, como forma de vida personal o profesional.

Concluyendo el análisis de las prácticas educativas de la maestra en cuestión, es esencial considerar la postura de aquellos educadores que adoptan una perspectiva estrictamente profesional y se resisten a incorporar en su enseñanza aspectos de cuidado y asistencialismo. Ante tales desacuerdos, me surgen interrogantes tanto reflexivas como retóricas: ¿Es posible para un maestro presenciar la extrema vulnerabilidad de un estudiante y, no obstante, desviar la mirada?, ¿resulta realmente viable permanecer indiferente en tales circunstancias? Este cuestionamiento invita a una evaluación crítica de la responsabilidad ética y profesional inherente al rol del educador frente a las adversidades que enfrentan sus alumnos. Desde mi perspectiva, esta postura estrictamente profesional, que descarta el cuidado como parte esencial de la enseñanza, subestima cómo factores externos a los académicos, como el bienestar emocional y las condiciones de vida de los estudiantes, influyen significativamente en su capacidad de aprendizaje. Incluso, ignorar las realidades socioemocionales de los alumnos puede crear un ambiente educativo frío y desconectado, donde las barreras al aprendizaje se intensifican en lugar de desmantelarse.

Avanzando hacia la conclusión del análisis de esta escena educativa narrada, me resulta crucial reflexionar acerca de mi postura respecto al asistencialismo y discernir en qué medida dichas situaciones ejercen una influencia personal y emocional sobre mí.

Luego de un tiempo de reflexión y autoanálisis, me planteo ciertas cuestiones para profundizar en mi comprensión de la situación, tales como... ¿Incide en mi esfera personal lo experimentado en la escuela? ¿Es apropiado o habitual que me involucre en asistir a un

estudiante hasta el punto de llevarme esas preocupaciones a mi hogar y pensar sobre cómo podría ser de ayuda? ¿Cuál es el grado de mi implicación cuando asisto a la vivienda de un alumno fuera del horario escolar para entregar, por ejemplo, elementos de abrigo?

Sin lugar a dudas, estas acciones que he llevado a cabo, al igual que la maestra de aula y referente del grupo, se inscriben dentro de lo que previamente he definido como asistencialismo.

Personalmente, considero que la asistencia que procuro ofrecer a los niños es inherente a mi carácter, al que describí inicialmente como sensible y empático. Esta disposición trasciende la escena inicialmente narrada, y es algo que se mantiene constante en mi desempeño profesional como docente de educación inicial y en mi función como practicante magisterial, así como en otras facetas de mi vida, ya sea como voluntaria en un comedor comunitario o en mi rol de tía.

A su vez, esto me lleva a reconsiderar si mi actitud es simplemente un reflejo de mi personalidad o si, como sugiere Elizabeth Beck-Gernsheim (2003, citada en Alliaud y Antelo, 2011) el cuidado es una responsabilidad tradicionalmente atribuida a las mujeres y constituye un problema intergeneracional. Beck-Gernsheim sostiene que tanto los más jóvenes como los más ancianos han sido históricamente atendidos por mujeres, no debido a una resistencia social del varón hacia el cuidado de otros, sino por una concepción intrínseca femenina sobre su propia condición.

Considero afirmar parcialmente la idea que propone esta socióloga, pero aún así, creo que el trabajo del cuidado es una particularidad que acompaña por lo general al que decide ser maestro. Debería ser intrínseco a la esencia de cualquier individuo dedicado a la educación, tal y como Alliaud y Antelo (2011) sugieren y como mencioné previamente, que enseñar y cuidar son interdependientes. Es crucial que aquellos que se oponen al asistencialismo comprendan que la segregación del cuidado de la enseñanza no conducirá a la mejora de nuestras prácticas pedagógicas. Con esto me refiero a lo que los autores Alliaud y Antelo (2011) proponen como “El que enseña cuida, y el que cuida está presente”. (p.120)

Cuidar significa involucrarse y responder a las necesidades del otro, tal como se expresa. El cuidado inherente al proceso educativo es una manifestación evidente de la responsabilidad adulta en el ámbito de la educación.

A partir de esta reflexión que invita a repensar el involucramiento necesario del cuidado y la enseñanza como todo uno, me surge otra cuestión interesante: ¿Puede

considerarse que un educador que rechaza el aspecto del cuidado está, en efecto, enseñando adecuadamente?

Reconozco que la asistencia es un componente inherente a la labor docente, particularmente en la educación infantil. No obstante, concuerdo en que debe existir una demarcación clara de hasta dónde puede extenderse dicha asistencia. Esto me conduce a cuestionar la pertinencia de involucrarme en actividades extracurriculares, como visitar el hogar de un estudiante. ¿Hasta qué punto hay que dejarse interpelar por las situaciones de los niños? Es evidente que, si estas situaciones impactan en mi estado emocional, se ha trascendido el límite profesional y yo como profesional no debería dejarme afectar emocionalmente.

Frente a esto, la autora Zelmanovich (2003) discute sobre el alcance que tienen los adultos en el ámbito escolar para establecerse como figuras de integridad que puedan tejer un refugio simbólico en respuesta a una realidad a menudo irracional, especialmente cuando los propios educadores se sienten afectados por circunstancias adversas, enfatizando la importancia que tienen los adultos educadores en el amparo para el desarrollo y crecimiento de los niños.

Allí encontramos la huella que hace de la relación con los adultos una relación asimétrica necesaria y facilitadora del crecimiento, de la que necesitan servirse los pequeños, sea cual fuere su condición. Necesidad de un “Otro” que tiene una función constituyente para el sujeto. (Zelmanovich, 2003, p.3)

De esta manera, la autora defiende una escuela que priorice la vulnerabilidad de la infancia, proporcionando las condiciones necesarias para que los niños puedan interpretar y manejar la realidad, y así integrarse plenamente en la cultura.

Por otro lado, cuando pienso en que está mal dejarme interpelar a tal punto que me afecte emocionalmente y tenga que ver, quizás, por la sensibilidad personal, me replanteo si es posible ya que a través de los aportes de la autora, se propone que frente a estas situaciones existe el peligro de que los adultos, sintiéndose vulnerables, asumen erróneamente que su vulnerabilidad es igual o mayor que la de los niños, y que esta falsa equivalencia puede conducir a una “inversión” de la vulnerabilidad, donde se prioriza la del adulto sobre la del niño. En palabras de la autora (Zelmanovich, 2003) : “Los adultos, en estos tiempos, al estar más vulnerables, corremos el riesgo de equiparar la vulnerabilidad de niños y jóvenes con la nuestra.” (p.10)

Como consecuencia de ello, se discute que si los adultos dejan de mediar y ayudar a los jóvenes a interpretar la realidad debido a su propia vulnerabilidad, puede surgir la problemática de que los niños y jóvenes tengan dificultades para enfrentar la realidad y acceder a las normas culturales y al aprendizaje significativo.

...como consecuencia que el adulto deje de ofrecer a los niños y a los jóvenes su mediación para significar la realidad, con los efectos que esto puede generar, en cuanto a las dificultades para soportarla, así como acceder a pautas y normas de la cultura. (Zelmanovich, 2003, p.10)

La propuesta es sostener la convicción de que los adultos tenemos algo valioso que ofrecer y mantener el rol como mediadores entre la sociedad y la cultura, proporcionando espacios seguros que permitan a niños y jóvenes convertirse en sujetos capaces de expresarse y participar.

La autora sugiere que para lograr esto, los adultos necesitamos encontrar maneras de apoyarse mutuamente en una "dependencia recíproca" que brinde protección contra las incertidumbres del presente. Esto me resulta muy interesante, porque me cuestiono a mí misma, si la necesidad de ayuda o de cuidado que se encuentra presente en mí muy a menudo, es por los demás, por esas personas y niños que son vulnerados en derechos y que necesitan de la ayuda de alguien más, o es para satisfacer alguna necesidad personal que pueda llegar, también, a ser un problema.

Además, la autora cita y hace referencia al sociólogo Richard Sennet (2000, en Zelmanovich, 2003), quien enfatiza que el tejido social se basa en un sentimiento de dependencia mutua. Criticando los dogmas del capitalismo neoliberal que ven la dependencia como algo vergonzoso y cómo esta perspectiva rompe los lazos comunitarios.

Todos los dogmas del capitalismo neoliberal tratan la dependencia como una condición vergonzosa. Una de las consecuencias de estos repudios a la dependencia es que no se promueven vínculos fuertes que ayuden a compartir. (Zelmanovich, 2003, p.11)

Para explorar la naturaleza de la responsabilidad y la independencia en las relaciones humanas, especialmente en el contexto de la educación y el cuidado, Zelmanovich se refiere a las ideas de Paul Ricoeur y John Bowlby

Ricoeur (1992, en Zelmanovich, 2003) plantea que la responsabilidad personal surge de nuestra interdependencia con los demás; somos responsables ante aquellos que dependen

de nosotros. Sugiere que debemos actuar como si un testigo confiable estuviera observando nuestras acciones, lo que implica que para sentirnos completos y felices, necesitamos ser necesitados por otros. Lo que este autor propone me invita a seguir en un autoanálisis propio, ya que responde parte de las preguntas que hice anteriormente (¿la necesidad de asistencia es por mí o por los demás?).

No obstante, Ricoeur (1992, en Zelmanovich, 2003) sostiene que el capitalismo moderno ha alterado esta idea al fomentar la apatía y considerar a las personas como reemplazables, deshaciendo de este modo su percepción de importancia hacia otros.

Bowlby (1993, en Zelmanovich, 2003), por otro lado, cuestiona la percepción cultural de la independencia como sinónimo de autosuficiencia. Sostiene que una verdadera independencia implica la habilidad de confiar y depender de otros cuando se considera necesario, lo que se opone a la noción preconcebida de que la adultez equivale a una autonomía total.

Desde esta perspectiva, me es posible comprender desde una mentalidad adulta que reconoce el momento apropiado para solicitar asistencia y confiar en otros sin excederse. Sin embargo, me surge la interrogante: ¿posee un niño la capacidad para reconocer y aceptar la ayuda de un educador cuando lo considere pertinente? O más bien, ¿debería un niño experimentar un sentido de dependencia o independencia con respecto a sus necesidades fundamentales, las cuales son inherentes a sus derechos?

Zelmanovich (2003) conecta estas ideas con el ámbito escolar, señalando cómo se puede generar un deseo de comunidad en la ayuda. Sin embargo, advierte sobre el peligro de que este deseo de comunidad se convierta en una forma defensiva de exclusión, como se ha visto en actitudes hostiles hacia inmigrantes y otros considerados como "externos". Frente a la situación narrada es posible pensar si tanto la maestra, como yo, excluimos indirectamente a ese niño y a su familia al llevar determinados recursos que satisficiera, en ese momento, alguna de sus necesidades. ¿Acaso de esta manera fomentamos la inhabilidad de la familia para obtener recursos necesarios?, ¿fomentamos de esta forma la pobreza?

En el contexto de la escuela, Zelmanovich (2003) menciona la existencia de un "nosotros" que surge frecuentemente como estrategia defensiva ante las exigencias y esperanzas de las familias, que perciben a la institución educativa como uno de los últimos defensores de apoyo social. Propone la idea de reemplazar este "nosotros" defensivo por

una nueva forma de comunidad basada en la "dependencia recíproca", abriendo la puerta a la creación de un nuevo relato colectivo entre el personal docente y las familias. Este enfoque promueve una colaboración "de adultos a adultos", enfocada en el bienestar y formación de niños y jóvenes, ofreciendo un sentido de propósito y apoyo mutuo en un entorno que frecuentemente los omite.

...qué sucedería si trocáramos ese "nosotros" por otro "nosotros" en el que una dependencia pueda ser pensada como una oportunidad para construir una nueva narrativa colectiva, entre los docentes de la escuela y entre las familias y las escuelas. Algo así como "adultos con adultos", al amparo de los niños y de los jóvenes. (Zelmanovich, 2003, p.12)

La autora sugiere la idea de una creación comunitaria y colectiva, la cual presenta aspectos positivos y atractivos. Sin embargo, en mi experiencia como practicante en el año 2023, a menudo resulta difícil llevarla a cabo en la vida diaria. Por lo que sugiero la interrogante de cómo pueden actuar las maestras y otros adultos responsables en el cuidado y protección de los niños, cuando son los mismos adultos quienes a veces vulneran los derechos básicos de estos niños.

En el contexto del análisis previamente desarrollado, basado en la experiencia educativa que he observado en el año 2023 de mi práctica educativa y he narrado, sostengo que los educadores, al ser responsables, comprometidos, atentos y cuidadosos, deben asumir la responsabilidad de no ignorar las circunstancias desfavorables que se presentan cuando ejercen su rol en entornos socioeconómicos vulnerables y actuar en respuesta a las necesidades de la niñez.

Segunda escena: Lo más importante es lo más sencillo

El 19 de junio de 2023 empezó con una neblina espesa que hizo que a varias personas nos costara salir de la cama. Era el día en que recordábamos a Artigas, y yo estaba de vuelta en la escuela donde cursaba mis prácticas de cuarto año. Eran las 8 de la mañana cuando llegué y emergió una escena que me impactó, me trascendió.

Ahí estaba ella, mi maestra adscriptora, con esa actitud noble que tenía siempre, pero esta vez arremangando su alma en la tarea de buscar con urgencia algo tan simple, pero tan vital: un par de medias y calzado para una persona pequeña, para un alumno. El niño, Santiago (nombre ficticio), con la inocencia propia de quien no conoce de carencias más

que la suya propia, había llegado a la escuela con los pies casi al aire. Tenía puesto apenas unas crocs (zapatillas abiertas, de goma y con agujeros en la parte superior), que por supuesto, no bloqueaba la entrada de ese frío que todos pudimos sentir esa mañana. Santi se levantó y corrió hacia la escuela para llegar a su desayuno, el que sirven hasta las 8.05h. No pensó ni le importó en ese entonces el frío, seguramente tampoco era consciente de ello, lo importante era no llegar tarde a la leche caliente que tomaba cada mañana en el comedor de la escuela.

Ese día sentí que no había sido otro día normal en la escuela, sino por el contrario me fui con otra enseñanza, o mejor dicho, con otra resignificación de lo que ya creía sobre el rol de un educador, resignificando aquello que Alliaud y Antelo (2011) proponen como el dúo educar-cuidar el cual se basa en la premisa de que el afecto, la atención y el apoyo son tan vitales como la instrucción en el desarrollo de individuos competentes y capaces. En este aspecto, enseñar y cuidar son dos caras de la misma moneda, y la práctica educativa que las combina es más efectiva, compasiva y coherente con las necesidades de los seres humanos porque cuidar a los estudiantes significa atender a su bienestar, entender sus necesidades individuales y crear un ambiente en el que se sientan valorados y comprendidos, y al igual que lo propone el autor, es en este ambiente que los estudiantes se sienten seguros, lo que les permite que se arriesguen, entre otras cosas, al error, lo que es fundamental para el aprendizaje sin temor a la crítica o al rechazo. En consecuencia, nosotros, los educadores alineados con esta perspectiva, sostenemos y afirmamos con convicción que la acción de brindar cuidado es una faceta integral e indisoluble del proceso educativo.

Entonces, esa mañana, observé y escuché a mi mentora sobre la situación, y volví a recordar que la educación no se trata simplemente de seguir el discurso en un acto. Con ella quedó patente que su esencia no reside meramente en la adhesión a un currículo preestablecido. Más bien, ese día la educación se trataba de estar ahí para los niños, de cuidarlos y asegurarse de que tuvieran lo básico, como un par de medias para no pasar frío y un vaso de leche para empezar el día. Me dí cuenta de que a veces lo más importante es lo más sencillo y que estar atentos a esas necesidades es tan fundamental como enseñarles matemáticas o historia.

Por otra parte, es necesario reconocer que el cuidado hacia los demás no solamente promueve el rendimiento académico, sino que también nutre cualidades como la resiliencia y la empatía, esenciales para el desarrollo integral del individuo. Estas capacidades para Zelmanovich (2003), quien tiene aportes coincidentes con Alliaud y Antelo(2011),

mencionados varias veces en el trabajo, son fundamentales para que los sujetos se desenvuelvan con eficacia y asuman roles constructivos dentro del tejido social.

Esta acción del cuidado, a la que anteriormente me referí y que a menudo se asocia con una dimensión asistencial, es configurada, según la teoría expuesta por Noddings (2009), por una ética del cuidado intrínsecamente ligada a la esfera de la educación moral.

Noddings, en su análisis de estas cuestiones de gran peso, subraya la trascendencia de la empatía y de las conexiones personales dentro del entorno educacional y sostiene que el foco de la educación moral reside en fomentar estas relaciones empáticas y recíprocas, en lugar de enfocarse únicamente en la aplicación de principios universales.

La ética del cuidado, la cual conlleva a una ética relacional, destaca cómo el entorno y la conexión emocional con el otro son cruciales. Siguiendo la filosofía de Noddings, es posible observar cómo la maestra de aula construye y mantiene dichas relaciones de cuidado recíproco con sus estudiantes, a quienes ofrece su apoyo y asistencia. Estas dinámicas son bidireccionales o recíprocas, ya que tanto la maestra de aula - y en este punto me incluyo a través de mis propias experiencias educativas, como en la anécdota previamente descrita - entrega una forma de cuidado, y el "receptor del cuidado", en términos de Noddings, recepcione, recibe, acoge, experimenta y reconoce ese gesto de atención o asistencia.

Además, la perspectiva de la autora implica que las personas poseen una inclinación inherente hacia el cuidado mutuo, y que la educación moral es la que debe fomentar ese impulso natural o esa capacidad innata, es decir, que cuidamos a otros porque internamente sentimos la necesidad de hacerlo.

Bajo este análisis, me surge la pregunta de si, en situaciones donde no se satisfacen las necesidades básicas o los derechos elementales, como en el caso de Santiago y Lucas, el cuidado se brinda por un deseo genuino o si se cumple por el sentido de obligación que nosotros, como docentes, sentimos hacia los niños que están en una situación de vulnerabilidad..

En su obra "La educación moral", Noddings (2009) establece una diferenciación significativa entre el cuidado que se proporciona por un sentido de deber y aquel que surge espontáneamente de nuestro deseo y que es parte de la cotidianidad, sin provocar conflictos internos. A esta forma espontánea de cuidado, Noddings la denomina "cuidado natural" .

Noddings (2009), propone: "A veces, como cuidadores, asistimos y respondemos porque deseamos hacerlo; amamos a los que nos piden algo, o sentimos simpatía por ellos, o el

pedido es tan acorde con nuestra vida cotidiana, que no nos crea ningún conflicto interior.” (p.39). A partir de esta cita es posible el cuestionamiento de si la ayuda se volvió algo cotidiano en mí, aunque creo, que la respuesta es clara: sí. La ayuda o porque no mejor dicho, la asistencia, se volvió tan normal y diaria, que un día extracurricular concurrí a la casa de un alumno. Esto también me lleva a pensar en algunas otras acciones de asistencia en las que me vi involucrada, como por ejemplo, llevar papel higiénico a la clase donde cursé mis prácticas de 4to, sabiendo que eso es un deber del que no debo ocuparme yo ni la maestra aula, sino el Estado.

Ahora bien, desde mi perspectiva docente y personal, me resulta complejo ubicarme exclusivamente en una de estas dos modalidades de cuidado. Cada vez que me enfrento a una situación que me afecta, la respuesta es casi instintiva, lo que me lleva a una necesidad propia de auxiliar a ese otro, y esto lo asocio propiamente con el ‘cuidado natural’ que denomina la autora, el que además me genera satisfacción y/o felicidad. No obstante, sostengo que tanto yo como cualquier educador debemos asistir a un niño con quien compartimos cotidianamente en el ámbito escolar como son nuestros alumnos y que es perceptiblemente vulnerable en cuanto a sus derechos fundamentales (alimento, abrigo, etc). Al actuar así, no solo ejercemos nuestra función desde una perspectiva basada en la educación moral, sino que también nos posicionamos “en contra” de la negligencia del deber de un adulto responsable.

Pero esa responsabilidad de cuidar, según Noddings (2009), no debería verse como una obligación impuesta externamente, sino como algo que surge de forma natural y es parte de la identidad del individuo, ya que el cuidado genuino no puede ser forzado o hecho por obligación, sino que es auténtico y nace del deseo de responder a las necesidades del otro. Ese cuidado que emerge naturalmente del deseo.

Creo poder responder aquí mi último cuestionamiento sobre las dos modalidades del cuidado, dado que, en el caso de los educadores esta distinción es crucial: si bien es posible que la primera instancia de cuidado surja de un sentimiento de responsabilidad profesional, con el tiempo y la práctica, este cuidado puede trascender al ámbito del "cuidado natural", convirtiéndose en una respuesta casi automática, que no requiere de un proceso deliberativo de razonamiento lógico, es decir, que habitualmente, se actúa y se cuida de forma instintiva y habitual del otro ya sin detenerse a usar la lógica o la razón. De esta manera, considero que al practicar el cuidado como parte integral de mi ethos profesional, llega un punto en el que el cuidado se convierte en una extensión de mi ser, de mi personalidad, hecho con tal fluidez que refleja parte de un compromiso con mis

estudiantes, -ya sean aquellos de la escuela de práctica como con mis estudiantes del jardín donde trabajo- así como una respuesta intuitiva y relacionada a mis necesidades.

Aún así, cabe destacar que la ética del cuidado procura el buen relacionamiento y el cuidado que nazca desde el interior de cada persona al realizarlo, pero esto no significa que rechace el uso de la lógica o el razonamiento. Noddings (2009), argumenta que cuando nos esforzamos por hacer las cosas bien al ayudar a otro lo que nos incentiva a hacerlo bien no es la lógica, sino el sentimiento. Y esto es un aspecto muy importante a valorar porque cuando la ayuda solo se rige por el sentimiento y no por el uso de la razón, considero a mi entender, que comienza a ser parte de un problema. ¿Qué problema? Aquel de caer en el asistencialismo, ese problema que atraviesa este ensayo académico. “Cuando cuidamos, tenemos que hacer uso de la razón para decidir qué hacer y cuál es la mejor manera de hacerlo”.(p.40)

Al emprender actos de cuidado, es necesario usar el razonamiento para determinar la acción más apropiada y comprender la forma más efectiva y beneficiosa de implementar ese cuidado. Este proceso seguramente involucre una reflexión cuidadosa o un análisis de las circunstancias que nos rodean. Además, de esta forma es posible considerar alguna de las posibles consecuencias de nuestras intervenciones. Con esto me refiero a que los maestros que ayudamos debemos hacer uso de la lógica y la razón para saber, por ejemplo, hasta qué punto podemos ayudar, asistir, cuidar sin salir de nuestro rol de maestros. Es decir, al usar la razón puedo establecer un equilibrio entre la ayuda, el apoyo y el asistencialismo que termina afectando mi estado emocional. Con esto me planteo ciertas interrogantes que me invitan a pensar... ¿Hice uso de la razón al ayudar a un alumno fuera del horario escolar?, ¿hago uso de la razón cuando me acuesto a descansar y pienso en un alumno que visualicé angustiado en la mañana?, ¿está la maestra de aula saliendo de su rol, sin pensarlo, sin estar consciente, cuando busca abrigo para un niño en la escuela? El uso de la razón frente a la necesidad de ayudar y cuidar, puede mantener el equilibrio entre el cuidado como responsabilidad por parte del educador y el asistencialismo que muchas veces afecta la vida personal de un educador.

Con los aportes de esta filósofa y educadora junto a las interrogantes que describí anteriormente, doy cuenta y reconozco que cuando la ayuda del maestro comienza a ser cotidiana y normal, recurrente, sin cuestionarnos si lo que estamos haciendo está bien o mal, recae en el asistencialismo. A lo que Noddings (2009) plantea: “Hay personas que escuchan a los otros y les responden en forma regular, personas cuya capacidad para

cuidar está tan desarrollada que pueden establecer relaciones de cuidado en las situaciones más difíciles.” (p.41)

La autora expone una cierta capacidad que tienen aquellos que cuidan cotidianamente la cual asocia con virtudes ejercidas. No obstante, Noddings no está muy de acuerdo con que la virtud sea parte de la ética del cuidado, ya que manifiesta que la virtud (ser generoso, humilde, bondadoso) puede sustituir muchas veces el foco en la relación del cuidado, que es quien recibe ese cuidado. En este caso su concepto se opone en cierto punto al de Alliaud y Antelo (2011) quienes presentan al cuidado como una virtud cotidiana constituido por acciones diarias, sencillas, generosas y necesarias.

Para la autora, la esencia de la ética del cuidado radica en la educación moral. Es en la educación moral que se debe cultivar la empatía, la ayuda mutua, la solidaridad. Ella destaca que quien recibe cuidado puede llegar a experimentar una profunda gratitud, y esta puede convertirse en una virtud que fomenta la continuidad de la práctica del cuidado.

Como ya lo mencioné, la ética del cuidado es esencialmente educativa. En ella hay una relación en la que se enseña y aprende, y en la que se satisface. Aprender a cuidar comienza con la recepción de cuidado, lo cual establece una base de cómo ofrecerlo a otros. Este ciclo de cuidado se inicia en la niñez (cuando abrazo, soy amable y doy contención a mis alumnos del jardín) y se espera que continúe a través de la vida, fortaleciendo la capacidad de responder de manera efectiva y con compasión a las necesidades de los demás.

El cuidado conforma una relación que se construye y mejora con el tiempo. Al cuidar, se establece una conexión profunda con la persona que se cuida, y la relación se vuelve recíproca. Además, Noddings (2009) propone que el cuidado que recibimos en la infancia, especialmente de los adultos, forma nuestra disposición a cuidar a otros.

Con esto me voy a mi biografía personal, y al planteamiento que me surgió al comienzo de este ensayo; ¿siento la necesidad de ayudar, de ser amable, de no etiquetar a otros, porque durante mi niñez y todo mi crecimiento, tuve la suerte de recibir cariño, amor y respeto por parte de mis adultos referentes? Me he sentido toda la vida afortunada por ello, entonces me es pertinente pensar que por ese motivo, siento ganas de ayudar a aquellos que no tuvieron la misma suerte que yo. La autora (Noddings, 2009) responde y reafirma la respuesta a mi cuestionamiento con lo siguiente: “Debido a que nosotros (los que tuvimos esa suerte) hemos podido disfrutar de relaciones de cuidado desde el nacimiento, a menudo respondemos en forma natural a los demás ofreciendo cuidado.” (p.42)

Asimismo de poder vivenciar y disfrutar desde mi nacimiento estas relaciones de cuidado propiamente por y con mis cuidadores, aún en mi adultez continúo observando y aprendiendo a diarios que estos (mis padres) siguen reproduciendo esas relaciones de cuidado con otros: con sus nietos, con sus sobrinos, con sus hijos aunque ya se encuentren en su etapa de la adultez, con una persona que está en situación de calle y seguramente no conocen pero a la que pueden brindarle, quizás, un vaso de agua o un alimento, todo con el fin, como plantea Noddings, de recibir una respuesta o una sonrisa de quien recibe ese acto de cuidado. Y eso es lo que hace a la educación moral en la ética del cuidado.

Pese a lo anterior, pensando en los cuidados que le he brindado a los estudiantes o los que ha brindado mi maestra adscriptora, considero que en estos casos en los que el contexto socioeconómico de la mayoría de los niños y niñas que asisten a la escuela es vulnerable, el acto de cuidado que realizamos no es para recibir una sonrisa de vuelta, sino que mucho más triste y preocupante, es para hacer el intento de cumplir con parte de algún derecho básico, mínimo, de los tantos que se vulneran en ellos.

Noddings (2009) sostiene que la "práctica" es un elemento esencial para que la educación moral sea efectiva, refiriéndose a que la habilidad para el cuidado se adquiere y mejora a través de la enseñanza y la experiencia directa en el cuidado interpersonal. Bajo esta premisa, ella argumenta que para fomentar la habilidad del cuidado, es necesario establecer vínculos donde el cuidado sea una acción recíproca. En otras palabras, para saber o aprender a cuidar, hay que cuidar.

En este contexto, la autora señala que en la mayoría de las sociedades, son las mujeres quienes tradicionalmente han desarrollado esta habilidad. Sin embargo, esta atribución, al igual que lo planteó Beck-Gernsheim (2003, citada por Alliaud y Antelo, 2011) o también Skliar (2008), no se ha asignado a las mujeres debido a una negativa de los hombres hacia el cuidado, sino más bien debido a una noción inherente de lo que significa ser mujer. Frente a esta realidad, Noddings es optimista en cuanto a que los maestros aspiran, o deberían aspirar, a que los niños también cultiven la capacidad de cuidar. Sugiere que, para estimular este crecimiento, los maestros deben promover actividades de colaboración y trabajo en equipo entre los estudiantes, proporcionando oportunidades que permitan a los varones reconocer su potencial en el ámbito del cuidado. De esta forma, se puede evidenciar que el cuidado no es exclusivo de un género, sino que es una responsabilidad compartida y de la que podemos hacer todos y todas.

Skliar (2008), por su lado, también hace mención al tema de la distribución de roles de cuidado entre géneros, observando que, tradicionalmente, las mujeres han sido las

principales cuidadoras en muchas sociedades, pero enfatiza la necesidad de que los hombres también desarrollen y valoren su capacidad de cuidado. El mismo propone que la educación y la práctica reflexiva pueden ser caminos para promover una comprensión más equitativa del cuidado entre todos los géneros.

En el marco de esta idea de promover el desarrollo de la capacidad de cuidado, Noddings (2009) hace referencia a instituciones educativas, tanto públicas como privadas, que han incorporado el servicio comunitario en sus programas educativos como estrategia para fomentar en los estudiantes la práctica del cuidado. No obstante, la inclusión de estas actividades no asegura que los alumnos adopten genuinamente la práctica de cuidar, puesto que, tal como Noddings (2009) o Alliaud y Antelo (2011) han argumentado, la participación en el servicio comunitario debe darse de la voluntad y el interés auténtico de cada persona. Es imperativo que cada estudiante que se involucre en tales actividades las aborde con compromiso y seriedad.

Reflexionando sobre mi propia trayectoria, esto me transportó a mi participación en un merendero barrial del que fui partícipe como ya conté en el inicio del presente trabajo. Una iniciativa que tomé a partir de mi vinculación con la fundación FORGE, donde realizaba un curso relacionado a lo humanitario. Comprendo, desde esa retrospectiva, que en aquel entonces ejercí mi habilidad de cuidado, que si bien durante mi infancia ya había experimentado con el cuidado de mis figuras referentes, posteriormente ya en mi adolescencia, logré concretar esta práctica, fomentando en mi el sentimiento de ayuda hacia otros.

Frente a esto, Skliar (2008) subraya que el cuidado implica mucho más que una práctica o una habilidad; para el autor es un fenómeno profundamente arraigado en la experiencia humana que involucra la empatía, la responsabilidad y la atención hacia la alteridad. El autor defiende que el cuidado del otro se presenta como un acto que va más allá de la tolerancia o el respeto y lo relaciona en realidad con una verdadera disposición moral y emocional hacia la empatía y la conexión interpersonal. La práctica del cuidado, como la describe Skliar, no solo se enseña o se desarrolla, sino que también se vive y se experimenta en el contexto de las relaciones reales y cotidianas que establecemos con los demás.

En este planteamiento, el autor también reflexiona sobre cómo el cuidado puede verse afectado por las construcciones sociales y cómo estas construcciones pueden ser deconstruidas a través de una mirada más crítica y consciente de las diferencias

individuales y la diversidad. Es en este contexto que propone el autor, esa noción que mencioné al comienzo de este trabajo y que se encuentra arraigada en el ámbito educativo, más precisamente entre los maestros, cuando creen que ejercer cuidado disminuye el profesionalismo, o en su errónea creencia de que aquellos docentes que no desvían su mirada y accionan frente a situaciones de vulnerabilidad que sufren sus estudiantes los lleva a caer en el asistencialismo que es visto de una forma muy negativa.

Al abordar estas cuestiones, Skliar (2008) en su obra invita a considerar el cuidado como un elemento central de la ética, que requiere de una introspección continua y una voluntad de ir más allá de lo conocido y lo cómodo en nuestra interacción con los demás.

Analizando la segunda escena educativa descrita en este trabajo, la maestra de aula ese día gélido en que su alumno llegó a la escuela desabrigado, no desvió su mirada, no se mantuvo en la comodidad (ya que obtener un abrigo para el niño implicó salir de la preparación de un acto escolar, trasladarse a otro salón, buscar, ya sea medias como un calzado que fuera de la talla del niño y que además, protegiera bien sus pies), y realmente practicó el cuidado, lo hizo en la realidad, en un día cotidiano, sin saber previamente que eso iba a pasar, pero pasó y actuó. Demostró su educación moral a través de la empatía y la acción.

Indudablemente, esta idea invita a la reflexión sobre el impacto que tiene la vulnerabilidad socioeconómica y la asistencia del educador en el proceso educativo y las condiciones de aprendizaje que se generan.

Claramente, la preocupación por factores externos, como la ansiedad de asegurarse de recibir la comida que ofrece el comedor escolar, puede obstaculizar el proceso educativo de un niño. Es decir, ¿puede un alumno concentrarse o sentir ganas de aprender si en su mente existe la preocupación de no perderse la comida? A partir de ello es que surge el cuestionamiento de aquellos educadores que se oponen a la ayuda y al cuidado del otro, difiriendo en este caso porque consideran que al asistir, se produce una pérdida de tiempo con respecto a la enseñanza curricular.

Entonces, cuando la maestra detiene una actividad para asistir a un otro; ¿deja de enseñar? o ¿ese tiempo dedicado a ayudar, es tiempo “perdido” con lo que refiere a una enseñanza?

Frente a esto, es que se debe pensar cómo podría sostenerse un equilibrio entre el cuidado y la enseñanza del saber, dado que es necesario que este vínculo se produzca. El problema de este equilibrio radica en la realidad diaria que debe enfrentar cada maestro que se encuentra en una escuela de contexto socioeconómico vulnerable. Tras esto,

Navarro (2004), expresa cómo estas escuelas o instituciones educativas y sus trabajadores, (tanto docentes como directores) se mueven entre las demandas que impone el sistema educativo así como en las realidades complejas y desafiantes de sus entornos. El autor plantea la tensión existente entre la necesidad de cumplir con las expectativas del rendimiento académico esperado (ya sea por la visita de inspección, por pruebas digitales exigidas, etc) y la necesidad de atender a las realidades socioculturales y económicas de los estudiantes, que se focalizan generalmente en la pobreza y la exclusión social.

El autor señala que debido a esta tensión, las escuelas constituidas en barrios de pobreza construyen una imagen que redefine su rol formativo y lo sitúa en un rol que se ocupa en primera instancia de su contexto, al cual denomina como el “mundo de la vida”(p.85) de los estudiantes. Esta presión se vive como un desafío constante entre seguir los objetivos del sistema educativo y al mismo tiempo ser receptivos y sensibles a las necesidades y aspiraciones de los estudiantes y sus comunidades.

A través de este rol que toma la escuela, los docentes y directivos deciden poner en primer lugar la integración social ante la exigencia académica, y esto conlleva a valorar a los estudiantes por sus esfuerzos, cooperación y ganas de aprender por encima del aprendizaje en sí mismo que se pueda dar. De esta forma, los docentes construyen una “identidad de barrio” a la que le asignan el valor de la realidad que viven los que estudian. Esta identidad busca una estabilización o una igualdad de las expectativas del sistema educativo con las necesidades y aspiraciones de los estudiantes en su contexto sociocultural.

Es decir que según el autor Navarro (2004) el equilibrio entre los componentes educativos de la enseñanza y el cuidado se dan, o intentan hacerlo, cuando se trata de una escuela en un contexto de pobreza, y cuando la misma toma una identidad barrial, reconociendo y valorando su realidad y sus esfuerzos de superación por parte de los estudiantes. Cuando los docentes son coherentes con los recursos con los que cuentan ellos (la escuela) y sus estudiantes, intentan mantener en proporción la enseñanza curricular y la asistencia.

Tercera escena: Entre el caos matutino

Es el horario de entrada de la jornada escolar. Yo llegué 2 o 3 minutos después. Los niños y las niñas, como todas las mañanas, recién llegados, acomodan sus mesas y ubican sus sillas en sus lugares asignados. Naturalmente, este proceso de organización en el horario de entrada no se desarrolla de manera tranquila o silenciosa, sino, como es de

esperar, se lleva a cabo entre el bullicio caracterizado por el sonido de mesas y sillas que son desplazadas por el salón, por el intercambio de palabras entre los alumnos, quienes se comparten novedades del día anterior, se saludan, exhiben algún objeto novedoso traído a clase o simplemente entablan conversaciones espontáneas.

En medio de este caos matutino, la docente del aula comparte conmigo diversas situaciones (cuyos detalles precisos ya no recuerdo si eran positivos o negativos) y las planificaciones destinadas para el día y la semana. A través de un intercambio dialógico que se establece entre ambas, concluye con la siguiente anécdota:

“todavía hoy a la entrada, antes de las 8h de la mañana yo estaba limpiando la cara Lucas con suero. La tenía completamente cubierta de tierra. ¿Vos podes creer? es increíble.”

La conversación se interrumpió momentáneamente con mi respuesta, la cual consistió en negar con la cabeza y morderme los labios simultáneamente, gesto que implicaba reconocer, efectivamente, lo increíble de la situación. Resulta increíble que, un día más, se encontrara atendiendo a responsabilidades que exceden las descritas o prometidas por su profesión. Es increíble que, nuevamente, estuviera solucionando un problema que, en teoría, no le competía. Otro día más en el cual optó por no desentenderse y atender a las necesidades de su estudiante.

Supongo que se debe al ‘cuidado natural’ que ya forma parte de ella, ese que es tan concurrente y que lo normalizó, según plantea Noddings (2009) o quizás porque era necesario asistir a su alumno en ese momento, dado que, tal como lo plantea Alayón (2019), es parte de garantizar sus derechos de asistencia y no solo como miembro de la sociedad y ciudadano, sino porque de esa manera contribuye a eliminar la desigualdad y/o la discriminación social que se puede llegar a dar. De esta forma -asistiendo-, según el autor, se contribuye a la creación de una sociedad más equitativa, donde todos tienen las mismas oportunidades y son valorados de igual manera, independientemente de sus diferencias.

Si bien el autor defiende la idea de asistir porque la considera necesaria y justa para todos los individuos, no está de acuerdo con que la tarea la cumpla quien no le corresponde. En otras palabras, argumenta que las políticas de asistencia social ya son escasas, a lo que coincido con el autor en todo lo que ello implica, pero lo que es aún peor es la falta existente de estas políticas. En eso critica a los gobiernos que no reconocen el derecho de la asistencia y como estos cada vez reducen más los recursos destinados a este fin.

Según Alayón (2019), estos gobiernos están abandonando su responsabilidad de ofrecer apoyo social y, en lugar de eso, están dejando estas tareas a la iniciativa voluntaria, y no obligatorias lo que significa que la responsabilidad del cuidado y del bienestar de los niños se está remitiendo del Estado a entidades privadas, las cuales no están obligadas a cumplir con este rol.

Coincido que la responsabilidad de asistir a niños y personas que son vulnerados en sus derechos es del Estado y de los adultos responsables de su bienestar, y que en este caso, está siendo asumida por la institución educativa y específicamente por la maestra de aula, quien muestra una disposición abierta a ofrecer ayuda.

Estas “modalidades voluntarias” (p.58) a las que se refiere el autor, alude a las acciones que no son obligadas por la ley, sino que nacen de la iniciativa individual de alguien que se mueve por su conciencia o motivación personal. En este caso, se relaciona precisamente a la voluntad y la necesidad interna y personal que tiene esta docente de enfrentar y colaborar en la solución de desafíos sociales, que se presentan a diario en la escuela, con el objetivo de promover una convivencia social más respetuosa y humana porque su compromiso va más allá de las responsabilidades institucionales. Esto me hace creer que ella es ejemplo de cómo individuos dentro de una organización pueden tomar la iniciativa para enfrentar y mitigar problemas sociales que surgen en el entorno educativo sin dejar de ser profesionales.

La maestra, al involucrarse activamente, personifica la idea de que todos podemos contribuir a la construcción de un entorno social mejor, pero también es necesario que el Estado cumpla con su papel de garante de los derechos y bienestar de sus ciudadanos, y más aún cuando lo que se busca además de ayudar, es sostener un equilibrio entre el cuidado y la enseñanza, porque si los responsables vuelcan todas sus obligaciones en un rol que no es el competente, es muy difícil que este equilibrio ocurra.

Con respecto a la desigualdad, Martinis (2006) defiende que la misma se ha normalizado mucho, tanto en el ámbito social como en el educativo que termina siendo vista como un hecho inevitable. Esto lleva a que la falta de equidad desde la infancia se considere un aspecto más de la realidad, en lugar de un problema a solucionar. En mi opinión, los docentes que consideran la pobreza y la desigualdad como un hecho inevitable son aquellos que no confían en las capacidades ni en las posibilidades de cambio por un mejor futuro para sus alumnos y por lo tanto, tampoco tienen la intención ni el interés por ayudarlos.

El autor plantea que en el ámbito educativo se ha desarrollado una narrativa en la que se asocia la pobreza con la idea de que los niños son ineducables y representan un peligro. Tras ello, se ha creado un discurso que marca a los niños de sectores pobres como diferentes e incluso como menos capaces, con esto me refiero a que son etiquetados con términos negativos, lo que lleva a prácticas educativas que los excluyen y por ende, a prolongar la desigualdad desde la infancia ya que se les niega la igualdad de oportunidades en educación y desarrollo, generando que se limite el potencial y la posibilidad y lamentablemente, contribuyendo al ciclo de pobreza.

Martinis (2006) plantea sobre la importancia de reconocer y valorar la diversidad de experiencias y trayectorias de vida en el ámbito educativo para garantizar una educación equitativa y justa porque la educación no debe perpetuar una estratificación social jerárquica y desigual, sino que debe esforzarse por cerrar las brechas de desigualdad. Pues para esto, se debe tener presente y conocer el contexto sociocultural de la comunidad escolar y de nuestros propios alumnos.

Además, el autor insiste en que la educación no debe ser una transacción de conocimiento desde un sujeto activo hacia un sujeto pasivo, sino un encuentro significativo que ofrezca a los estudiantes una cultura, un lenguaje y una historia compartidos, que les permita dialogar y participar plenamente en la sociedad. Los maestros deben mirar más allá de las limitaciones contextuales y tener en cuenta las realidades individuales de los estudiantes, ya que es fundamental considerar las historias personales y las trayectorias de vida para entender cómo estas influyen en la educación y en la posibilidad de cada estudiante de desarrollar su propio potencial.

El énfasis está en la importancia de permitir que surja lo nuevo, de estar abierto a lo inesperado y de reconocer la importancia de la relación y la tensión entre el pasado y el futuro en el proceso educativo. Esto implica reconocer y valorar la posibilidad de que los estudiantes puedan traer nuevas ideas y perspectivas, y así contribuir activamente al aprendizaje. Para eso, la relación entre el maestro y el alumno debe ser una de respeto mutuo y colaboración, no una de autoridad y sumisión. El objetivo es crear una educación que sea verdaderamente significativa y relevante para los estudiantes, que les permita construir su propio futuro y que, al mirar hacia atrás, puedan reconocer la educación como un momento clave en su desarrollo y en la formación de su historia personal y colectiva. Martinis (2006) lo explica de la siguiente manera: “La tarea que tenemos los educadores entre manos hoy se trata de no abstenernos de intervenir, no omitirnos en tanto otros, en tanto sujetos de más allá del contexto.” (p.7)

Esto significa que los maestros no solo entregan información, sino que deben desafiar a los estudiantes a pensar más allá de lo inmediato y ayudarlos a construir un puente hacia el futuro, fomentando así una relación educativa basada en el respeto mutuo y el crecimiento conjunto.

En este proceso, el espacio educativo se convierte en un lugar donde se cuida y se valora tanto la realidad contextual del presente como las posibilidades del futuro. Es crucial, como ya lo han considerado varios autores presentes de este ensayo, que la educación no solo se enfoque en la acumulación de conocimientos, sino que también considere las conexiones emocionales y simbólicas que los estudiantes tienen con el aprendizaje y con el vínculo educativo que forman con su maestra. Estas conexiones son parte de una relación educativa más amplia y profunda que se constituye de dos componentes relevantes en la vida de los niños.

“Urge recordar que un Maestro (así con mayúscula, llámese maestro, profesor, educador, adulto) es aquel capaz de dejar una huella. Esta huella tiene que ver con transmitir algo, a la vez que se establece un vínculo. La posibilidad de dejar una huella tiene que ver con eso que se transmite pero sobre todo con el vínculo que se establece... El tema es que el vínculo no tiene sentido sin un objeto de conocimiento. Es a esto a lo que los que practicamos este oficio llamamos relación educativa” (Martinis, 2006, p.7)

La verdadera educación, según Martinis (2006), reside en el misterio de una relación entre el maestro y el estudiante que va más allá del aprendizaje y que busca activamente la potencia de lo que aún no se ha descubierto sin enfocarse en su contexto. La educación, en este sentido, es una apuesta por la creación de un futuro que, aunque incierto, se construye día a día en el aula, y que con el tiempo se recordará como una parte significativa de la historia personal de los estudiantes.

Porque como lo presenta también este autor y educador, el vínculo educativo debe estar sí o sí constituido por los componentes del cuidado (que en los casos de contextos socioeconómicos vulnerables muchas veces prevalece) así como de la enseñanza del saber.

Para la autora Patricia Redondo (2004), la pobreza no es simplemente un trasfondo, sino una presencia constante que afecta no solo a los estudiantes, sino también a los maestros y a la práctica pedagógica misma. Redondo describe cómo la pobreza invade las escuelas que se encuentran en un contexto socioeconómico vulnerable, alterando tanto las

condiciones materiales como las posibilidades de enseñanza y aprendizaje, y cómo esto se manifiesta en el día a día de la experiencia escolar. Para ella, las escuelas en este contexto, se convierten en lugares donde las diferencias sociales se hacen evidentes, y las prácticas educativas a menudo se ven obligadas a adaptarse a la falta de recursos y al desafío de enseñar a niños que viven en condiciones de vulnerabilidad extrema. Esta carencia afecta también a los docentes ya que en estas circunstancias deben enfrentar diversos obstáculos, sea la falta de materiales básicos hasta las complejas realidades socioemocionales de sus alumnos.

Ante estas situaciones, Redondo (2004) plantea sobre las actitudes y las respuestas de los maestros ante esta situación, ya que considera que algunos pueden caer en el desánimo o la indiferencia, mientras que otros se esfuerzan por resistir y contrarrestar las limitaciones impuestas por la pobreza. Considerando estas posiciones, relacionándolas con mis prácticas educativas y mi biografía escolar, creo que la posición del docente en escuelas APRENDER se convierte en una de resistencia, donde, a pesar de las dificultades, intentan proporcionar una educación significativa y relevante para sus estudiantes.

Tal es así que la autora defiende que la respuesta de los docentes a estos desafíos son variadas y complejas, y están marcadas por la resistencia, la improvisación y la creación de oportunidades dentro de las limitaciones. Y al igual que Martinis, cree que los maestros que se posicionan de esta forma, consideran a la educación como un espacio donde se pueden desafiar las narrativas de desesperanza y donde se pueden construir posibilidades de cambio y de un futuro mejor para los estudiantes afectados por la pobreza.

La autora describe cómo la pobreza puede llegar a las escuelas de diversas maneras, afectando no solo a los recursos físicos, sino también a la identidad y al sentido de pertenencia de quienes forman parte de la comunidad educativa. De esta forma, las escuelas se convierten en espacios donde se lucha diariamente contra la desigualdad y donde la labor educativa se ve desafiada constantemente.

Redondo (2004) defiende que esta lucha diaria que se proponen llevar a cabo estos maestros se da cuando se resisten a las dificultades que llegan diariamente a la escuela, negándose a aceptar la pobreza y sus efectos como algo inevitable, sino que por el contrario, buscan formas de comprometerse activamente con sus estudiantes y sus comunidades para superar las limitaciones impuestas por la pobreza.

Pero, expone Redondo (2004), si bien es importante la lucha y la confianza en un futuro mejor de los estudiantes, así como el vínculo educativo que se genera entre el docente y el alumno, es igual de importante que la acción educativa ocurra.

La autora critica tanto las visiones que simplifican el rol del maestro hasta reducirlo a un mero transmisor de conocimiento técnico, como las que ven la educación simplemente como una respuesta a la falta de recursos. Es decir, la autora aboga por una visión de la educación que reconozca la dignidad y la humanidad de los estudiantes y que busque activamente la construcción de sujetos pedagógicos y culturales capaces de transformar su realidad.

La lucha docente por promover un futuro digno a sus estudiantes, Redondo (2004) la relaciona con la identidad docente (por aquellos que se desempeñan en escuelas de contexto y describe su práctica educativa como compleja) y explica cómo algunos maestros sienten una relación de donación o entrega en respuesta a las necesidades y carencias, lo que da identidad a su trabajo. Esta relación de donación se expresa en el día a día de la vida de los maestros y maestras, en la dimensión cotidiana de la escuela, lo que muestra la continuidad de actitudes valorativas sólidas en relación con la pobreza.

En el mismo sentido, Cullen (2009) también se refiere a la ética en la identidad del docente, centrándose en cómo la enseñanza trasciende el simple acto de transmitir conocimientos para incorporar elementos de cuidado y responsabilidad hacia el otro. El autor debate sobre la noción de "actuar" en el contexto educativo, no solo como una acción sino como una práctica ética inspirada en justicia y cuidado, que desafía las estructuras de poder y autoridad tradicionales en la educación.

Cullen argumenta que los docentes tienen la capacidad y la responsabilidad de actuar más allá de la instrucción académica, participando en prácticas que promueven la justicia y la equidad. Esto, a su vez, implica una reevaluación de cómo los docentes vemos nuestro rol y cómo podemos fomentar un ambiente de aprendizaje que sea a la vez crítico y compasivo.

En este aspecto, la autora (Redondo, 2004) hace hincapié en cómo las responsabilidades del maestro se extienden más allá de la educación formal, abarcando aspectos sociales y emocionales de la vida de sus alumnos. En estas escuelas, la necesidad de sobrevivir, el cuidado de los alumnos y las tensiones que emergen de la intersección entre la vida escolar y la vida familiar son temas centrales. Tras ello, los maestros se encuentran a menudo en la posición de tener que proporcionar no solo conocimiento, sino también afecto y apoyo básico, como la alimentación, reconociendo que las familias de los estudiantes a menudo enfrentan grandes desafíos. Esto lleva a los docentes a asumir roles que van más allá de sus obligaciones profesionales, como el cuidado de la salud, la nutrición y el bienestar emocional de los niños.

Ambos autores exponen la identidad docente y la relacionan con la acción y la responsabilidad ética como componente que todo educador debe practicar.

Frente a los roles y funciones que cumplen los maestros en contexto de pobreza, Redondo (2004) distingue tres posicionamientos distintos. El primero de ellos, son los maestros que ven la enseñanza como una forma de brindar afecto y buen trato, considerando esto como lo más importante para compensar las dificultades que enfrentan sus alumnos en otros ámbitos de sus vidas. El segundo posicionamiento, son aquellos docentes que miran con indiferencia a lo que sucede en la escuela y el barrio, sin mostrar implicación o compromiso afectivo con su trabajo. Y el tercero, son los que reconocen la situación de sus alumnos como producto de una sociedad desigual e injusta, y sienten la necesidad de producir una reparación, privilegiando la importancia de enseñar para dar a los estudiantes la oportunidad de salir de su condición de pobreza.

Es claro destacar, que todos los posicionamientos docentes son personales y válidos, pero que la estabilidad debe estar entre el primer y tercer posicionamiento, reconociendo la realidad de los estudiantes, favoreciendo el aprendizaje y su autonomía para que ellos mismos logren superarse y a su vez, brindar asistencia y afecto cuando es necesario. Por otro lado, la autora también destaca que hay un estigma asociado con la pobreza en el cual los prejuicios y los estereotipos pueden influir en las expectativas y actitudes hacia los estudiantes pobres. Por ello, los maestros deben intentar ofrecer un espacio seguro y motivador para sus estudiantes, en el que enfrenten sus propios desafíos personales y profesionales.

Además, reconoce y analiza la intersección de la pobreza con cuestiones de género, que al igual que otros autores ya mencionados, enfatizan en cómo las maestras pueden ser especialmente afectadas en estos entornos debido a las expectativas de cuidado y apoyo emocional que tradicionalmente recaen sobre las mujeres, asignándoles el rol de cuidadoras en la sociedad, lo que incluye cuidar del bienestar emocional y físico de otros ya que se las relaciona con el sentido de maternidad. En la escuela, esto puede traducirse en responsabilidades adicionales para las maestras, que van más allá de sus obligaciones educativas formales porque se espera que sean sensibles a las luchas personales de sus estudiantes, que a menudo incluyen la inseguridad alimentaria, la falta de atención médica y las dificultades familiares.

Este rol extendido puede tener un costo personal y profesional, ya que las maestras deben equilibrar la necesidad de mantener un ambiente de aprendizaje estructurado con el

de proporcionar un espacio seguro y acogedor para los niños que a menudo enfrentan adversidades significativas en sus hogares. Estas expectativas pueden llevar a un desgaste emocional y físico, y a veces pueden crear una tensión entre cumplir con las demandas del currículum y atender las necesidades humanas básicas de los estudiantes.

En ese marco, Redondo (2004) sugiere que esta situación es un reflejo de las responsabilidades más amplias que la sociedad y el Estado debería asumir. Las maestras, al asumir este conjunto de roles no oficiales, están respondiendo a un vacío dejado por la falta de apoyo institucional adecuado. Esto destaca una realidad preocupante: la educación en contextos de pobreza no se trata solo de impartir conocimientos, sino también de lidiar con las repercusiones de la desigualdad social y económica que afectan la vida de los estudiantes y sus familias.

En este sentido se comprende que estuvo bien que la maestra de aula (tercera escena narrada) haya limpiado el rostro de su alumno como acto de cuidado, en el que seguramente tuvo la intención de que ese alumno no se convirtiera en un sujeto excluido, rechazado, diferenciado y desigual, pero ese acto de cuidado debe tener un límite, para que se pueda dar también, la enseñanza del saber. Esa enseñanza es parte del cambio futuro de sus alumnos, parte de la construcción de sujetos pedagógicos, pensantes, autónomos y libres.

Por consiguiente, Redondo (2004) sostiene que la educación en contextos de pobreza no debe resignarse a ser una práctica de supervivencia, sino que debe ser un acto de resistencia y compromiso, un espacio donde la lucha por la igualdad y la dignidad de cada estudiante sea el centro de la experiencia educativa.

SÍNTESIS:

Para concluir el marco teórico y efectuar un análisis pedagógico exhaustivo en el presente tratado, considero imprescindible contemplar la relación entre la prestación asistencia y educación en el ámbito de la pobreza. A tal fin, he procedido a una revisión crítica de las contribuciones de distintos autores que han abordado la temática del asistencialismo y su incidencia en la praxis educativa.

Cada autor leído ha dejado una impronta significativa en este análisis, proporcionando perspectivas que me llevaron a una reflexión profunda y que han sido

instrumentales para tejer y estructurar este ensayo. Sus valiosos aportes serán sintetizados en los párrafos siguientes:

Alliaud y Antelo (2011) nos sitúan ante un escenario en el cual el educador, asume el cuidado más allá de lo curricular como respuesta inmediata a las carencias socioeconómicas de sus educandos. Este acto de cuidado, a menudo menospreciado en comparación con la enseñanza, es un componente fundamental en el acto educativo. Para los autores, el cuidado y la enseñanza no sólo coexisten, sino que se funden en una sinergia esencial para el desarrollo del individuo desde las primeras etapas de la vida.

Por su lado, Zelmanovich (2003) extiende este diálogo al subrayar el papel trascendental de los adultos en la creación de un refugio simbólico para los niños.

Al mismo tiempo, se posiciona contra una inversión de roles que priorice la vulnerabilidad del adulto sobre la del infante, y recalca la importancia de mantener la perspectiva y el equilibrio en nuestro acercamiento al cuidado.

Sin ir más lejos, el debate que me ha acompañado a lo largo de este análisis académico encuentra eco en las palabras de Noddings (2009), quien distingue entre el cuidado que nace del deber y aquel que surge de un impulso natural, un cuidado espontáneo que se integra en la cotidianidad sin conflicto. Esta distinción me lleva a contemplar mis propias experiencias de asistencia, reconociendo que el cuidado que he ofrecido, aunque a menudo espontáneo, no desmerece la enseñanza, sino que la complementa y enriquece.

Análogamente, Redondo (2004) nos recuerda que la docencia en contextos de pobreza no es una mera práctica de supervivencia, sino un acto de resistencia y compromiso con la vida de los estudiantes. La identidad docente se forja en el aula diariamente, no solo a través de la transmisión de conocimientos, sino también mediante la atención a las necesidades humanas básicas, en una relación de donación que refleja el ethos de la profesión.

En conclusión, la práctica docente se presenta como un complejo tapiz de cuidado y conocimiento, donde cada hilo es esencial para el tejido final. No es menos maestro quien asiste ni es menos quien se abstiene de hacerlo por miedo al desprestigio; la maestría radica en equilibrar estos elementos, en reconocer que la enseñanza sin cuidado pierde su humanidad, y el cuidado sin enseñanza, su potencial transformador.

4. REFLEXIONES FINALES:

El presente ensayo académico llega a su fin con la presentación de mis propias reflexiones personales que han germinado a lo largo del proceso investigativo de este trabajo. Tales reflexiones han surgido paralelamente a cada texto leído y han sido el camino como respuestas a las preguntas originarias que dieron forma a este ensayo. Para ello, me resulta interesante aclarar que he llevado adelante un riguroso análisis del tema que decidí abordar a través de múltiples textos y profesionales del tema, el cual no ha sido sencillo.

En el curso de este proceso, me he visto inmersa en una reflexión constante acerca de la intersección entre la teoría y la práctica y la manera en que ambas se influyen y afectan mutuamente.

Mis propias experiencias personales, las observaciones en la práctica docente y la profunda inmersión en la teoría relevante han precipitado una serie de consideraciones personales que deseo explorar en esta sección.

Al contemplar el asistencialismo, no puedo evitar pensar en la imagen de las maestras que conocí, cuyas acciones extendidas más allá del horario y el trabajo escolar eran un testimonio de su compromiso con el bienestar de sus estudiantes. Esta imagen se alinea con las narrativas presentadas por Alliaud y Antelo (2011), donde el acto de cuidar trasciende el ámbito de la obligación curricular y se convierte en un reflejo de la vocación y la dedicación.

Las discusiones teóricas en torno al asistencialismo a menudo lo presentan como si estuviera en oposición a la educación 'auténtica'. Sin embargo, la Pedagogía de Kant (1991) nos recuerda que el cuidado y la educación no son entidades separadas sino aspectos entrelazados de un proceso de formación integral. Mis reflexiones sobre este punto me llevan a argumentar que el cuidado no es meramente una acción asistencial sino un ingrediente esencial para la construcción de un ambiente educativo propicio. En los años formativos, especialmente en entornos de carencia material y emocional, la asistencia proporcionada por los educadores puede ser la única fuente constante de apoyo y estabilidad en la vida de un niño, por ende, contemplo la necesidad de la asistencia. Pero en este punto, también reconozco y considero importante aclarar, que frente al cuidado y el asistir a los niños que más nos necesitan, nosotros, los educadores, debemos saber poner un límite en nosotros mismos. Es decir, debemos saber cómo y hasta cuándo ayudar (Noddings, 2009) para que esa ayuda no llegue a afectarnos personalmente.

Por su parte, la obra de Zelmanovich (2003) resuena profundamente conmigo cuando discute el papel de los educadores como figuras de integridad y refugio simbólico. Desde mi perspectiva, la función del educador en la protección y el desarrollo de los estudiantes es innegable. A partir de la reflexión llevada a cabo por su lectura, me es posible dejar de cuestionarme si mi trabajo en la educación inicial está bien o mal, y ratificar mis actos y mi persona, como una maestra de nivel inicial, que además de enseñar, contiene y acoge con cariño porque también lo considera necesario.

Las primeras cuestiones que me surgieron al pensar en este trabajo académico y la problemática que en este se plantea, tienen que ver con repensar mi personalidad, aquella a la que en los primeros párrafos, describo como sensible y comprensiva, y la que me ha llevado a actuar en momentos en los que el rol docente deja de cumplir su función.

En lo personal, enfrentando mi propia vulnerabilidad y a través de los aportes teóricos, he tenido que reconocer que las emociones que surgen de mi trabajo no son un obstáculo para la enseñanza sino un aspecto de mi humanidad que puedo modelar para mis estudiantes, siempre y cuando pueda trabajarlo y lo sepa modelar. Este reconocimiento me ha hecho entender que la profesionalidad requiere una distancia emocional, y en cambio sugiere que la empatía y la conexión personal pueden ser poderosas herramientas pedagógicas.

Estos pensamientos me llevan a mirar por un enfoque educativo que honre tanto el saber como el ser, y la escuela, en su ideal, creo que debería ser un espacio donde la transmisión de conocimientos vaya de la mano con la formación de individuos resilientes, capaces de navegar y transformar sus realidades, por más difíciles que estas sean. La verdadera medida del éxito educativo, sostengo, no reside en la acumulación de conocimientos, sino en la capacidad de los estudiantes para aplicar estos conocimientos de manera significativa en sus propias vidas y contextos. Esta capacidad del pensamiento crítico, tal como lo propone Cullen (2009), no solo se debe promover en los estudiantes, sino también en los educadores. El autor argumenta que la educación debe ser un proceso de cuestionamiento y reflexión continua, no solo sobre la materia de estudio, sino también sobre el mundo que nos rodea.

Es en este proceso que entendí que debo reconocer y responder a la necesidad sin descuidar la importancia del saber. Es un equilibrio delicado, pero esencial, en la construcción de sujetos pedagógicos completos y capaces.

La educación, entonces, es una apuesta por un futuro incierto pero esperanzador, un compromiso con la transformación social y personal que se inicia en las aulas y se extiende mucho más allá de sus muros.

En efecto, también comprendí que el asistencialismo en la escuela, lejos de ser una debilidad o un defecto, es una fortaleza y una cualidad inherente a la enseñanza que aspira a la totalidad del ser humano. A través de este ensayo considero que ya no debería preguntarme si el cuidado y la enseñanza pueden coexistir, sino cómo puedo integrarlos de manera que cada estudiante se sienta reconocido, cuidado, valorado y equipado para afrontar la vida con todas sus facetas, porque la verdadera enseñanza no solo ilumina la mente, sino que también nutre el alma, y es en este equilibrio donde encontramos el arte de la pedagogía.

Este ensayo se convirtió en un espejo de mi propio proceso de aprendizaje, reflejando no solo la adquisición de información sino también una maduración de mi perspectiva global.

Afrontar la realidad multifacética del asistencialismo me instó a desafiar mis preconcepciones y a abrazar una complejidad que antes podía haber encontrado desalentadora. Ahora, al reflexionar sobre este trayecto académico, no puedo evitar sentirme agradecida por todo el conocimiento que he incorporado, por la introspección que logré hacer sobre mis prácticas educativas lo que me permitió discernir con mayor claridad aquellas prácticas que contribuyen positivamente a mi bienestar profesional y aquellas que, por el contrario, podrían menoscabar mi eficacia y equilibrio emocional. Esta autocomprensión me permitió saber el grado de implicación que puedo tener en la vida de mis estudiantes buscando un equilibrio que favorezca tanto su desarrollo como mi sostenibilidad como educadora.

Además, este análisis me ha llevado a una comprensión más profunda y empática de las motivaciones y circunstancias de aquellos maestros que trabajan en escuelas inmersas en contextos socioeconómicos vulnerables. He logrado entender el por qué de su compromiso y de sus actos de asistencia los cuales, como mencioné anteriormente, trascienden las responsabilidades pedagógicas convencionales, manifestándose en un espectro de cuidados que se entrelazan con la trama de su quehacer diario.

Por otro lado, en el transcurso de la elaboración de este ensayo, uno de los aspectos más gratificantes fue la profunda conexión que logré establecer con cada autor y autora cuyas obras fueron objeto de mi estudio. La experiencia de sumergirme en sus textos se transformó en una fuente de disfrute intelectual y emocional, en la cual cada página leída

no solo me sirvió para enriquecer el cuerpo del ensayo, sino que también resonaba con interrogantes personales que había formulado antes de comenzar a producirlo.

La interacción con sus ideas, pensamientos y teorías actuó como un espejo donde pude contemplar y, en muchos casos, reevaluar mis propias convicciones, actitudes, y la esencia misma de mi personalidad, así como mi predisposición innata hacia la empatía y el cuidado. Esta conexión entre las perspectivas de los autores y mis propias reflexiones internas no sólo corroboró ciertas creencias que mantenía sobre mí misma, sino que también me ofreció la oportunidad de resignificar y expandir mi comprensión de quién soy y cómo me relaciono con el mundo que me rodea.

Tal interacción ha resultado ser, sin exageración, uno de los aspectos más enriquecedores de este proceso, dejándome con un aprendizaje que trasciende el ámbito académico para adentrarse en lo personal y emocional.

Para terminar, considero pertinente presentar la siguiente cita de la autora Mortari (2003), ya que me invitó a pensar una vez más sobre las prácticas educativas, y me permite relacionarlo con las escenas educativas narradas previamente:

Dejarse afectar por el sufrimiento de los demás y hacerse cargo de él es un modo esencial de hacer trabajo civilizador.

Luigina Mortari

En ellas, -las escenas narradas- se dieron experiencias que, sin duda alguna, me atravesaron y me han afectado (Larrosa, 2006). Tal es así, que las he recordado, por su impacto en mi vida, y las he utilizado para analizar en este trabajo.

Las mismas, constituidas por mi maestra adscriptora del año 2023 y los alumnos de su clase, de mi clase. A su vez, cada narrativa se compone por la carencia socioeconómica y afectiva y la asistencia que esa maestra aplica en su cotidianidad cuando se deja interpelar por la pobreza y la falta de cuidado que reside en la comunidad escolar en la que trabaja.

A partir de sus actos, entendí que la mejor manera de dejarse interpelar y de desarrollar la empatía es haciendo, actuando. Ayudo cuando actúo, cuando le doy foco al problema y no miro hacia un costado. Y cuando me refiero a ayudar o cuidar, no hablo de hacer un sacrificio, sino de aquel cuidado que es sigiloso, que ayuda al que lo da y al que lo recibe. Aquellos actos tan simples y tan ocurrentes, tan necesarios, de los que creo, muchas veces se debería ocupar más el Estado, o por qué no, las jerarquías de las instituciones educativas.

En especial a esa maestra, y a todas las que en mi biografía escolar y personal han dejado huella por sus actos de bondad, pequeños y silenciosos, desearía transmitirles que honro su legado mucho más que cualquier discurso escolar o contenido curricular pueda expresar. Sin saberlo, se han convertido en las más significativas maestras de vida, y yo, su atenta y eterna aprendiz.

Este ensayo no solo constituye un logro intelectual, sino que también representa un viaje de autodescubrimiento y crecimiento personal, que me brindó una satisfacción profunda y la esperanza renovada de comprender y articular estas experiencias de manera coherente y significativa. Más allá de las páginas académicas, ha sido un espejo que refleja las realidades crudas y a menudo invisibilizadas de la pobreza en las aulas, y en cada palabra, he sentido un llamado a la acción.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Alayón, N. (2019). Apuntes para la práctica del trabajo social. 1a ed. Editorial Margen. Buenos Aires, Argentina.
- Alliaud, A., y Antelo, E. (2011). Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación. Aique Grupo Editor S.A., Buenos Aires, Argentina.
- Banco Mundial. (2001). Informe sobre el desarrollo mundial. Lucha contra la pobreza.
- CEPAL. (1990). Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay. Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos.
- CEPAL. (1997). Panorama Social de América Latina.
- Cullen, Carlos A. (2009). Entrañas éticas de la identidad docente. La Crujía Ediciones. Buenos Aires, Argentina.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. Revista Educación Y Pedagogía, 18.
Recuperado a partir de:
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>
- Lipton, M., & Ravallion, M. (1995). Pobreza y política. Handbook of Development Economics, Vol. 3, Ámsterdam, Holanda: Holanda Septentrional, Elsevier B.V.
- Martinis, Pablo (2006). Pensar la escuela más allá del contexto. Sobre escuelas y salidas: la educación como posibilidad, más allá del contexto. Psico Libros. Montevideo, Uruguay.
- Navarro, L. (2004). La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar. Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IIPÉ - UNESCO - Sede Regional Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- Noddings N. (2009). La educación moral : propuesta alternativa para la educacion del carácter. Amorrortu Editores.

- Pobreza y mediciones de pobreza. Aproximaciones sociológicas. Recuperado de <https://blogs.ead.unlp.edu.ar/introdsocio3/files/2017/03/Pobreza-y-mediciones-de-pobreza.-Aproximaciones-sociol%C3%B3gicas.pdf>
- Redondo, Patricia (2004). Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Skliar, C. (2008). El cuidado del otro. Ed. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires, Argentina.
- UNICEF. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño.
- Zelmanovich, P. (2003). Contra el desamparo. Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, Argentina.