



**ANEP**

CONSEJO  
DE FORMACIÓN  
EN EDUCACIÓN



## **El derecho a la educación**

---

¿De qué manera los obstáculos de los contextos de vulnerabilidad afectan el derecho de todos los niños y niñas a la educación en las escuelas A.PR.EN.DER?

Maestro de Educación Inicial y Primaria

Autora: Carolina Márquez Piquinela

Tutora: Prof. Gabriela Ferreira

Institutos Normales de Montevideo “María Stagnero de Munar y Joaquín R. Sánchez”

Montevideo

Diciembre, 2022

## **RESUMEN**

El presente trabajo está posicionado desde una perspectiva pedagógica crítica y analiza cómo los obstáculos en contextos de alta vulnerabilidad socioeconómica-cultural afectan el Derecho de todos los niños/as a la educación, particularmente en las escuelas denominadas A.PR.EN.DER.

El ensayo surge de la práctica de cuarto año de la carrera de Maestro en Educación Inicial y Primaria realizada en una escuela A.PR.EN.ER y por las inquietudes personales sobre la realidad educativa de Uruguay.

El trabajo se articula con material teórico de diversos autores que pertenecen a distintas disciplinas, a partir de los cuales se analizan tres casos reales y diferentes. En el análisis de los casos se trabajan aspectos como: las infancias de los niños/as carentes y su construcción de subjetividad, el aprendizaje de los niños/as en las escuelas inmersas en contextos vulnerables y el rol docente frente a diferentes realidades. Se cuestiona el rol del estado, las políticas educativas como políticas sociales y el papel de la escuela como salvadora de la desigualdad social.

**Palabras claves: Derecho a la Educación - Contexto - Pobreza - Niño Carente - Aprendizaje**

## **ÍNDICE**

### **RESUMEN**

### **FUNDAMENTACIÓN**

**3**

### **MARCO TEÓRICO**

**10**

Introducción

10

#### **Capítulo 1- Una perspectiva de Derechos Humanos**

**11**

La educación como derecho fundamental

12

#### **Capítulo 2- El contexto de la segregación social**

**15**

La producción de subjetividad

20

Infancias, niñez y niños carentes

24

Educación como política social

28

#### **Capítulo 3- La institución escolar**

**31**

Todos los niños y niñas pueden aprender

34

El rol de la docente frente a la realidad de las escuelas A.PR.EN.DER

38

#### **Síntesis Teórica**

**41**

### **ANÁLISIS PEDAGÓGICO DE LA PRÁCTICA DOCENTE**

**43**

Primera situación - La muerte a la vuelta de la esquina

43

Segunda Situación- Sé de quién me hablas.

48

Tercera situación - El barrio que queremos, "otra forma de hacer escuela"

52

### **REFLEXIONES FINALES**

**57**

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

**63**

## FUNDAMENTACIÓN

La experiencia de la práctica docente a lo largo de estos cuatro años , me permitió acceder, de manera parcial, a la realidad de nuestra Educación Pública actual. Le puso rostro y nombre a problemáticas diversas, me enfrentó a desafíos pedagógicos-didácticos relevantes por la variedad de situaciones que conviven en el aula y en la institución. Por lo que, desde mi lugar de practicante, me planteé múltiples interrogantes que terminan confluyendo en este proyecto y a las que haré referencia en su desarrollo.

El presente ensayo, desde un análisis pedagógico, abordará la temática del Derecho a la Educación, haciendo hincapié en el aprendizaje de los niños y niñas en la Educación Pública del Uruguay, puntualmente en las escuelas de Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas (A.PR.EN.DER).

El tópico seleccionado tendrá como pregunta central: ¿de qué manera los obstáculos de los contextos de vulnerabilidad afectan el derecho de los niños y niñas a la educación en las escuelas A.PR.EN.DER?

El interés por el mismo surge de la práctica de 4to año de la carrera de Maestra en Educación Primaria, desarrollada en una de las escuelas A.PR.EN.DER, así como también por las convicciones y preocupaciones que me interpelan sobre el tema. La realización del ensayo no es un mero trámite académico sino que supone una búsqueda de herramientas que resulten enriquecedoras para mi futuro desempeño como profesional.

Corresponde señalar que, el presente trabajo y mi posicionamiento personal se realizan desde el paradigma de la Pedagogía Crítica, de Paulo Freire y Henry Giroux. En tal sentido es oportuno comenzar definiendo a la misma, en tanto

(...) la pedagogía crítica ofrece una aproximación para fomentar las condiciones que permiten a los estudiantes pensar de manera crítica, tomar riesgos y reflexionar acerca de la conexión entre el conocimiento que obtienen y las obligaciones propias de la responsabilidad cívica y social. (Giroux, 2012 ,p.137)

Es importante que, como docentes reflexivos y críticos, les garanticemos a nuestros alumnos y alumnas las herramientas para poder “responder a la miseria y el sufrimiento humano, y un futuro sustentable con la lucha sostenida por la igualdad, la razón, la libertad y la justicia”. (Giroux, 2012 ,p.137)

Por lo que considero que la pedagogía crítica es indispensable al momento de educar a niños y niñas en situación de vulnerabilidad, a quienes es necesario empoderar, promover la confianza, la reflexión y fundamentalmente la crítica. Para que puedan rebelarse y afrontar la vulneración de derechos en que se encuentran, derivada de sus contextos de origen.

Siguiendo en esta línea, al pensar mi práctica resulta pertinente remitirse a Freire en tanto postula una pedagogía emancipadora. Concibe la educación como práctica de la libertad y expresa que la praxis

(...) es reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo. Sin ella es imposible la superación de la contradicción opresor-oprimido. De este modo, la superación de ésta exige la inserción crítica de los oprimidos en la realidad opresora con la cual objetivándola actúen simultáneamente sobre ella. (1970, p.49)

Esa educación liberadora permitiría a los hombres pasar del ser en sí a el ser para sí, es decir, ser consciente de su condición de oprimido, de la injusticia que esto supone y hacer suya la lucha por la liberación. Se trata de un proceso continuo de creación y recreación en el diálogo y la discusión y el análisis crítico con el otro, que el educador ayuda a emancipar en una relación en que cada uno es a la vez educando y educador.

En la práctica de años anteriores mi conocimiento de la realidad de estas escuelas (A.PR.END.ER) era teórico o académico, sin tener la vivencia de la proximidad con los niños, niñas, familia, comunidad y docentes. En el presente año me encuentro inmersa en una realidad cada vez más extendida de nuestra escuela pública, donde lo educativo está fuertemente condicionado por situaciones de extrema vulnerabilidad de derechos y eso configura a una población de niños y niñas que requiere una atención diferenciada. Frente a esto sentí que debía involucrarme desde otro lugar en el acto educativo.

Creo necesario comenzar a hablar en materia de Derechos Humanos en general y al definirlos debemos tener en cuenta valores como la dignidad, la libertad y la igualdad, debido a que los DD.HH nacieron a partir de diversas situaciones de vulnerabilidad de las personas (desigualdades, discriminación, explotación, genocidios, torturas, entre otras).

Todos las personas nacen con los Derechos Humanos, derechos civiles y políticos, económicos, sociales y culturales, ellos son inherentes a las mismas y universales, pero no siempre fueron ni son respetados.

A pesar de la existencia de declaraciones, acuerdos internacionales, leyes nacionales y un Estado que debe reconocerlos (y por lo tanto respetarlos y garantizarlos), permanentemente asistimos a fenómenos en los cuales los derechos están vulnerados. No obstante, este reconocimiento legal es una base para seguir reclamando por su real aplicación.

El derecho a la educación, que supuestamente la institución escuela garantiza y promueve, no puede ser considerado sino en el marco de todos los derechos del niño; ¿podemos pensar el derecho a la educación sin considerar otros derechos inherentes como el derecho a la alimentación, a la salud, a la vivienda, etc?.

Encuentro relevante que la escuela debe trabajar los derechos y en perspectiva de estos, procurando brindar herramientas a los niños y niñas que les permita desvelar situaciones que se encuentran naturalizadas en los contextos que habitan.

En tal sentido, la mirada de cada docente no cambia por sí misma ninguna realidad, pero cambia las valoraciones y la actitud frente a ella. Permite recrear la convicción de que enseñar es poner a disposición del otro oportunidades de emancipación y es también someter el propio saber a la crítica de sujetos que piensan su propio destino en el espacio público de la escuela. (Martinis, 2006, p.45)

Hay que enseñar a niños y niñas que el derecho no es algo que se les otorga sino que les es inherente como ser humano. Por lo tanto nadie se los puede quitar, ni normalizar el hecho de que se les prive de ellos. Frente a esto, me cuestiono cuál es el lugar de la maestra como garante de derechos y, en ocasiones, también como actor que los vulnera y no de manera consciente, sino que, inmersa en esa realidad y con la frustración que muchas veces produce la misma, se deja rezagados a los niños y niñas que aprenden a ritmos diferentes por la situación de vida en la que están inmersos.

En este marco resulta pertinente retomar la fundamentación del programa A.PR.EN.DER nacido en el 2011, que enmarca a las escuelas que se encuentran en un contexto socioeconómico, cultural y territorial descendido. El mismo, tiene como finalidad la construcción de una escuela que promueva la formación de niños y

niñas situadas en el entramado social del cual son parte y capaces de tomar las mejores decisiones.

Al momento de su lectura no pude dejar de preguntarme si el programa, ¿no termina siendo la consolidación de la desigualdad?, ¿se imparte en estas escuelas una educación igualitaria, que permita superar las carencias propias del contexto?

A su vez, en él, se señala que “es un Programa de inclusión educativa que procura garantizar el acceso y permanencia de todos los niños en el sistema educativo, así como el logro de aprendizajes de calidad.”<sup>1</sup> Resulta importante preguntar, ¿qué se entiende por inclusión educativa?, ¿equivale al mero acceso y permanencia de los niños y niñas en el aula? ¿no debería ser la escuela la responsable de desarrollar el pensamiento crítico, formar personas libres y promover formas dignas y justas de vida?

Como se ha mencionado, las escuelas A.PR.EN.DER reciben a niñas y niños que provienen de un contexto particular, ¿hasta qué punto el aprendizaje se ve condicionado por el mismo?, ¿puede la escuela, la maestra, por sí solas superar los límites, mandatos, situación de vida, expectativas sociales?

Lo mencionado anteriormente puede visualizarse en el contraste significativo que tienen las escuelas en las que desarrollé mis prácticas. En mi primer año asistí a una escuela ubicada en un barrio dónde los niños y niñas que concurrían a la misma tenían las necesidades básicas cubiertas, proviniendo de un contexto medio/alto. El contexto socioeconómico y cultural era plenamente favorable al desarrollo de trayectorias educativas exitosas, con la única excepción de niños y niñas que tuvieran alguna de las dificultades de aprendizaje que marcaran ritmos diferentes para ellos, limitando su capacidad. En estos casos el apoyo familiar y la posibilidad de acceder a una asistencia psicopedagógica reforzaba la tareas de las maestras haciendo posible el desarrollo del aprendizaje.

A diferencia de esa realidad, en la escuela de mi último año de práctica ubicada en otro barrio, los niños y niñas en su mayoría no tienen las necesidades básicas cubiertas, además de que se enfrentan cotidianamente a situaciones de violencia extrema, abandonos, entornos delictivos y de narcotráfico, entre otras. Estando así sus vidas marcadas por las necesidades inmediatas y la búsqueda de la sobrevivencia, lo que afecta profundamente el desarrollo de sus emociones y

---

<sup>1</sup> <https://www.dgeip.edu.uy/programas/aprender/>

formas de ser, no pudiendo llevar adelante el aprendizaje de manera adecuada. A lo largo del ensayo se explicitará cómo impactan estos factores en el desarrollo de la subjetividad y la conformación identitaria.

Siguiendo en la misma línea, desde mi perspectiva, hay un supuesto inconsciente (o no) de que no todos los niños y niñas pueden aprender y que la escuela, en estos contextos, atempera pero no modifica sustantivamente el “destino” de cada cual. Una pregunta que me efectué es ¿todos los niños y niñas pueden aprender o hay un destino predeterminado, para muchos de ellos por el contexto en el que se encuentran?.

Si concebimos a la educación como una política social y no como un derecho fundamental, depositamos en la escuela la responsabilidad de otras funciones, las cuales tal vez deberían ser competencia de diversos agentes, lo que complejiza la tarea propiamente educativa a la vez que desdibuja la función docente. Resulta importante preguntarse: ¿se pueden hacer aprendizajes de calidad cuando se vulneran los derechos? ¿puede el maestro cumplir funciones que corresponderían a otros profesionales?

Hay otros agentes que deben estar presentes y cumplir su rol para revertir la situación de exclusión, segregación y vulneración del derecho a la educación de niños y niñas que se encuentren en contextos descendidos. Como expresa el autor Tenti Fanfani “La escuela es necesaria para garantizar aprendizajes básicos igualitarios, pero no es suficiente”. (2021, p.35)

Como ciudadana y futura maestra me preocupa y subleva pensar que el contexto en el que se nace determine, de modo casi irreversible, todo el futuro de los niños y niñas que habitan nuestras aulas. Enfrentada a la realidad de escuelas de muy diferentes contextos en las que he estado, siento, aunque puedo equivocarme, que los alumnos que asisten a las escuelas A.PR.EN.DER son aquellos que la propia sociedad los ha segregado y que considera al alumno como niño carente o como señala Giroux “poblaciones desechables”. Martinis expresa:

(...) carencia es lo opuesto a posibilidad. El niño no puede aprender porque es carente, porta el síndrome de la carencia cultural.(...) La emergencia educativa tiene que ver, entonces, con el borramiento de uno de los actores de la relación educativa. Ello no implica otra cosa que la desaparición de la relación misma. Sin educando, ya no existe educador. (2006, p.14)



Las escuelas de hoy en día no son como las concibió José Pedro Varela, aquel espacio igualitario en el que el hijo del obrero se sentaba al lado del hijo del médico. Hoy existe una segregación social que separa en función de sus condiciones socioeconómicas y culturales a unos de otros. Por otra parte, puedo decir que muchas veces a la escuela se la ve como una institución “salvadora” dónde se le atribuye una imagen esperanzadora en ese escenario tan vulnerado.

La escuela en la que actualmente realizo la práctica, inmersa en una zona de contexto crítico (concepto que cuestionaré más adelante), consta con una población de aproximadamente 400 alumnos, que su mayoría provienen de sus alrededores. La percepción primaria que hasta la fecha he configurado, es positiva en cuanto al vínculo establecido entre la escuela y los núcleos familiares de los niños y niñas que concurren a ella. Desde la escuela constantemente se fortalece el sentido de pertenencia y la solidificación de los lazos escuela-familia, siendo una escuela de puertas abiertas, con un equipo docente presente y comprometido con las causas. De todas maneras, aún realizadas estas acciones, no se atemperan las limitaciones generadas por los puntos de partida.

Por otro lado, y no menos importante, es de destacar el papel que cumplen los maestros comunitarios tanto en el apoyo al niño/a y su familia como en la consolidación del lazo con la escuela. El espíritu que alienta este programa apunta a construir nuevas formas de hacer escuela en los contextos de alta vulnerabilidad social.<sup>2</sup> Además se aspira a conocer y analizar qué pasa con los alumnos/as en las escuelas y fuera de estas. Atenernos únicamente a la vivencia escolar nos proporciona una mirada parcial de su integralidad, es por ello, que acceder a su universo familiar resulta imprescindible a los efectos de elegir las estrategias y abordajes para que el apoyo sea efectivo. Los maestros comunitarios constituyen una figura sustantiva que debería tener mayor presencia en las escuelas de estos contextos.

Un aspecto sustantivo que se debe plantear refiere a la noción de igualdad en el terreno de la educación. Desde la concepción de las reformas de la enseñanza como dice Bordoli “(...) el significativo igualdad se omite no sólo en su dimensión utópica sino en su materialidad discursiva en tanto que está ausente” (2006, p.202).

---

<sup>2</sup> <https://www.dgeip.edu.uy/programas/pmc/>

Posicionada desde la perspectiva de Derechos Humanos y siguiendo en la línea de la autora (como veremos compartida por otros pensadores) se debe partir del reconocimiento de la igualdad, no como un atributo accidental sino como una condición propia, inherente a los seres humanos. De esta conceptualización, diferentes investigadores han rechazado la noción de equidad y reclaman la restitución de la igualdad.

Lo plasmado en la fundamentación será objeto de profundización y desarrollo a lo largo del ensayo.

**Palabras claves: Derecho a la Educación - Contexto - Pobreza - Niño Carente - Aprendizaje**

# MARCO TEÓRICO

## Introducción

En este apartado se abordará la problemática sobre los obstáculos generados por el contexto de vulneración de los niños y niñas que afectan el aprendizaje en las escuelas A.PR.EN.DER. La pobreza, la violencia y la vulneración de derechos, debería interpelar a todos y todas como problemática social. La expresión más dramática de esto es la creciente pauperización de la infancia, situación que repercute significativamente en las instituciones educativas e implica una violación del derecho a la educación.

Para realizar el análisis, el marco teórico será organizado en tres bloques centrales. En primer lugar, en el capítulo 1 se comenzará considerando el marco general de los Derechos Humanos y, en particular, el acceso al derecho a la educación para todos y todas.

En el capítulo 2, se evidenciarán las condiciones socioeconómicas y culturales que determinan la producción de subjetividad de los niños y niñas y la identidad generada por tales condiciones. Desde el discurso político se ha enmarcado a los niños y niñas de contextos vulnerables en el lugar de la carencia y no desde el lugar de los derechos, discurso de alto impacto en la desvalorización de las poblaciones de referencia. Al respecto, es pertinente el análisis del debate sobre el concepto de equidad desarrollado durante los procesos de las reformas neoliberales de los noventa sustitutivo del principio de igualdad.

Pondré en cuestión la idea de la educación como política social en tanto, considero, desestructura el principio de igualdad y desvirtúa los fines específicos de la educación al anexar competencias que no le son propias. Se hará referencia además a la relación entre trayectoria social y trayectoria escolar, analizando su vinculación.

El último capítulo, introduce el abordaje de la institución escolar y sus fines específicos, las características de los aprendizajes en los contextos vulnerados, entendiendo que todos los niños pueden aprender, perspectiva que redefine el rol del docente; planteándome cuál es el lugar de los docentes frente a esta

problemática. Todos estos aspectos van a ser desarrollados desde la perspectiva del marco conceptual de la pedagogía crítica.

## **Capítulo 1- Una perspectiva de Derechos Humanos**

### **¿Por qué hablar de Derechos Humanos?**

El eje central de mi ensayo lo constituye el derecho a la educación. Pero, en tanto considero que no podemos analizar éste dissociado del conjunto de los derechos inherentes al ser humano, entiendo pertinente referirme a éstos en su sentido general.

Los derechos humanos son entendidos como construcciones históricas y conquistas en constante evolución, resultantes de fenómenos de luchas muy intensas. En un primer acercamiento general es pertinente decir que son aquellos derechos inherentes a la persona humana por su simple condición de persona.

“Los Derechos Humanos son considerados como un sistema de valores formulados a través de una construcción social consensuada y reconocida jurídicamente que establece un ideal al cual se aspira en cuanto reconocimiento de la dignidad humana (...)” (Prats, 2010, p.157).

Esta conceptualización hace alusión a la dignidad humana como valor, estando relacionada con los principios de libertad e igualdad. Busca, en cuanto valor, un proyecto de vida digna para todas y todos. Esto no pasaría de ser una aspiración si no se procesaran las transformaciones necesarias para su real y efectivo cumplimiento para todos los ciudadanos de nuestro país.

Los Derechos Humanos fueron reconocidos cuando fue proclamada y aprobada la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948.<sup>3</sup> En ella se expresa que: “(...) constituye los fundamentos de un futuro justo y digno para todos y brinda a las personas de todo el mundo un poderoso instrumento en la lucha contra la opresión, la impunidad y las afrentas a la dignidad humana” (p.4).

La DUDH, los pactos y convenciones, le ponen una responsabilidad al Estado, de modo tal que su incumplimiento los hace pasibles de sanciones. Tales

---

<sup>3</sup> [https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR\\_booklet\\_SP\\_web.pdf](https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf)

derechos, son anteriores y superiores al Estado, el cual no los otorga pero si los reconoce y debe ser el principal obligado a garantizarlos y respetarlos.

El reconocimiento de estos derechos, ha sido resultado de largas luchas sociales a lo largo de la historia que terminan consagrados en acuerdos internacionales y en el marco jurídico de los países miembros. No obstante, esa obligatoriedad no garantiza por sí sola el cumplimiento o respeto a través de normas que amparen a las personas individuales o jurídicas.

Introduciéndonos en nuestro territorio específico y profesional, cabe hacer referencia a la Convención Sobre los Derechos del Niño que fue aprobada el 20 de noviembre de 1989.<sup>4</sup> Fue creada luego de cambiar las concepciones sobre la niñez y las infancias, reconociendo que son sujetos de derechos y dado que no han completado su proceso de desarrollo y maduración necesitan el amparo y la protección por parte de los Estados de los derechos que le son propios. La Convención establece y reconoce como eje central de su articulado que:

Los niños (seres humanos menores de 18 años) son individuos con derecho de pleno desarrollo físico, mental y social, y con derecho a expresar libremente sus opiniones. Además la Convención es también un modelo para la salud, la supervivencia y el progreso de toda la sociedad humana. (UNICEF, 1989, p.6)

Se puede considerar que es una aprobación tardía y que no ha alcanzado aún plenamente su consagración. Al día de hoy, más de tres décadas después de ser aprobada, todos los días en el mundo se vulneran los derechos de los niños y niñas, quedando mucho por hacer para que el mundo sea un lugar apropiado para las infancias.

## **La educación como derecho fundamental**

Entre los Derechos Humanos innegociables y esenciales se encuentra el derecho a la Educación. La educación entendida como derecho inherente al ser humano, debe tener un rol estratégico básico e irremplazable en un proceso de integración de modo tal que en el camino a recorrer nadie quede excluido, pues eso constituye una injusticia social éticamente inaceptable.

---

<sup>4</sup> <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

La DUDH reconoce que la educación es un derecho humano, un bien público y social, porque ella nos ayuda a comportarnos y a reconocernos como seres humanos libres e iguales en derechos (...) es un derecho humano fundamental porque es la base, el inicio, y, al mismo tiempo, la aspiración, el punto de llegada, de toda lucha por la justicia social y la igualdad. De toda lucha contra la humillación y el desprecio al que son sometidos millones de seres humanos por haber nacido pobres. (Gentili, 2009, p.47)

En este sentido, la educación debe favorecer la inserción ciudadana del educando, como componente de una sociedad democrática, de manera que contribuya a conciliar la construcción de las identidades personales, integrales, responsables y libres, con la construcción de una identidad nacional coherente con la justicia social, la igualdad, el respeto al otro, la participación activa y el disfrute, en una palabra, con la democracia.

En Uruguay, el derecho a la educación está consagrado tanto en la Constitución de la República, como en la Ley de Educación N° 18.437 (año 2008) y en sus respectivas modificaciones de la Ley de Urgente Consideración N° 19.889 (año 2022). En este marco, el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008) se desarrolla desde una perspectiva de Derechos Humanos “lo que significa que los alumnos son sujetos de derecho y el derecho a la educación debe garantizar el acceso de todos a una cultura general y plural” (p.9).

La expresión “educación en derechos humanos” convoca un amplio espectro de acciones ineludibles. Por cierto, supone acciones directas en la institución educativa que impliquen la promoción y la protección de los derechos de todos los niños y todas las niñas. Educar desde una perspectiva de Derechos Humanos supone que este sea el eje vertebrador de todo el proceso educativo, por lo tanto, no significa que se reduzca a un espacio disciplinar específico, que sí tiene que haberlo, sino a una dimensión más amplia que involucre a todos los actores institucionales.

En torno a ese eje, deben diseñarse estrategias para el relacionamiento interpersonal de los equipos escolares así como la creación de espacios dialógicos en los que se elaboren herramientas aptas para la resolución de conflictos y se generen el reconocimiento y ejercicio de los derechos por parte de todos, especialmente devolviéndole la voz a los niños y niñas.

“Educar en derechos humanos es fomentar una cultura en la que esos derechos puedan ejercerse en el contexto de la actividad diaria de la escuela y

mediante la interacción con la comunidad más amplia que la rodea (...)” (Prats, 2010, p.161).

Esta perspectiva exige una mirada más amplia de la temática de los derechos ya que supera significativamente el plano puramente cognitivo en tanto apunta a generar un ámbito de convivencia, de irrenunciable respeto de la dignidad humana, sin importar el origen social, étnico o la pertenencia religiosa, donde todos reconozcan en el otro un igual.

Una educación en derechos humanos supone una praxis ajena a toda posible discriminación a la vez que el empoderamiento de los distintos actores en cuanto a la exigibilidad de estos derechos. Entiendo que la educación se enfrenta a grandes limitaciones emanadas de la fragmentación social y la pobreza; razón por la cual debe ir acompañada de políticas económicas y sociales que promuevan los cambios imprescindibles para que pueda incidir en lo que le es propio.

Desde mi punto de vista, este es uno de los objetivos indiscutibles a conseguir: que el sistema educativo pueda encargarse de lo que le es propio, esto es, la formación integral de las generaciones jóvenes. Y que pueda crecer en calidad para lo que deberá centrar todas sus energías en el acto educativo. Esto solo podrá llevarse a cabo cuando la sociedad pague su deuda con los excluidos, que podrán asistir a las aulas con sus necesidades básicas satisfechas.

La labor del sistema educativo cobra sentido si apuesta a la formación de ciudadanos libres, con capacidad crítica y disposición solidaria, capaces de un aprendizaje constante durante toda su vida; y si además fortalece una cultura democrática y participativa. En suma, la finalidad fundamental de los procesos educativos es la de contribuir al desarrollo personal del educando. Para ello debe garantizar a todos los niños y niñas el acceso igualitario a la educación.

En tal sentido, Cullen (2004), se postula a la esperanza como una alternativa posible a una educación mercantilizada y desobjetivada, considerando que la esperanza es un horizonte que abre el deseo de aprender, utilizando, en un sentido Freiriano la metáfora de la escuela como telar de la esperanza lo que implica el carácter político de la educación; y los hilos con que se teje la esperanza son los hilos de conocimiento de la ética, verdad y justicia. Se propone una pedagogía emancipadora que garantice el derecho a la educación.

“La escuela es memoria de la esperanza, lugar de resistencia, posibilidad de alternativas”. (2004, p.193) Tejer la esperanza desde la escuela, desde nuestro rol

docente implica la representación de un futuro posible y ese telar no lo teje solo el docente, debe hacerlo en colectivo con sus alumnos/as promoviendo en ellos la idea y la confianza de que pueden llegar a actuar como agentes transformadores desde el lugar de la resistencia. Tejer con ellos/as la esperanza es apostar a que no bajen los brazos, que no den todo por perdido y que no acepten pasivamente la imagen que de ellos/as construyeron otros.

## **Capítulo 2- El contexto de la segregación social**

A punto de partida de las políticas neoliberales, se ha agudizado, en toda Latinoamérica y en particular en nuestro país, la pobreza y las consecuencias que están asociadas a ella, condición a la que se ven sometidas miles de millones de personas en el mundo, realidad en la que se configura una flagrante vulneración de la dignidad humana, siendo esta el núcleo central de los derechos humanos.

El concepto pobreza puede ser polisémico, por ello es útil aclarar de qué hablo cuando me refiero a la pobreza. La palabra pobreza se asocia con los “nadie”, aquellos que se busca invisibilizar. Quienes viven y padecen esa condición, lo hacen como un fracaso, en tanto el discurso hegemónico neoliberal ha impregnado en el imaginario colectivo la idea de que “el que es pobre, no se ha esforzado, o es pobre porque quiere”, como si fuera una verdad establecida. De esta forma se les adjudica la responsabilidad del lugar social que ocupan sin ser ellos los responsables, sino producto de una desigualdad social.

En el mundo capitalista, el principio fundamental es el de acumulación de la riqueza y la pobreza de las mayorías es el costo que se paga por esa acumulación. Siendo esta una de las consecuencias más dramáticas de este sistema y quienes mayoritariamente son afectados son los niños, niñas y las infancias. En este contexto mundial, en la sociedad uruguaya

(...) se produjo una creciente polarización social con segregación territorial y disminución de las relaciones entre personas de diferente condición, con la consiguiente inequidad en el acceso al capital simbólico y cultural del que dispone el conjunto social. La pobreza se correlaciona así con la dificultad para acceder al conocimiento, la fragilidad de modelos identificadorios y el debilitamiento de la “cohesión social”, consolidándose de este modo la exclusión y diversificándose esta en múltiples “pobrezas”, que comprometen el desarrollo pleno de quienes nacen y se socializan en estas condiciones. (Giorgi, 2012, p.208)



La realidad a la que me he enfrentado como practicante de una escuela A.PR.EN.DER me ha aproximado al conocimiento directo de los contextos vulnerados; no obstante, soy plenamente consciente de que es una aproximación parcial porque es la mirada que alcanzo desde mi lugar y a partir de ello puedo imaginar, fragmentariamente, las penurias cotidianas por las que transitan nuestros alumnos y alumnas.

La vulnerabilidad de amplios sectores de nuestra sociedad no está pautada únicamente por el factor económico sino que cada vez más se aumenta la brecha con la segregación territorial y que reduce los espacios que transitan, resultando de esto que las interacciones sociales de estos individuos se reduzcan significativamente. El hijo del doctor y el hijo del obrero al que hace referencia a modo de ejemplo Varela, pertenecían a medios socioeconómicos diferentes, pero ello no implicaba la imposibilidad de reconocerse como iguales como sí sucede en la actualidad.

Estas personas solo interactúan y se relacionan con otras de su misma condición social. Hoy en día al pobre se lo confina cada vez más a los bordes territoriales, configurándose así una población homogénea, condición que se ve reflejada en las escuelas. Al respecto Tenti Fanfani señala:

(...) muchas veces la inclusión escolar va de la mano de la exclusión social. Proporciones significativas de niños, niñas y adolescentes están excluidos de muchos bienes y servicios estratégicos para la vida, como la alimentación y la salud, la vivienda digna, un ambiente saludable, el respeto y el reconocimiento y hasta el afecto, pero están incluidos en una escuela (...). (2021, p.35)

La exclusión social no acontece de manera repentina sino que se va gestando como consecuencia de factores económicos y culturales, decisiones políticas, discursos y normativas, que afectan de manera negativa las condiciones y modos de vida de estos sectores sociales. Los excluidos son desplazados a un lugar cargado de “negatividad”. Esta población se enfrenta a serias dificultades para alcanzar su desarrollo personal y acceder a los sistemas de protección social.

La exclusión social haría referencia a procesos de expulsión, discriminación, segregación, precarización, vulneración, etc. Por los que se llega a una situación de acumulación y combinación de distintas desventajas (...) que individuos y grupos pueden padecer en un momento singular de mayor o menor duración, de sus vidas. (García Molina, 2013 , p.48)

La pobreza y la exclusión social son el producto de conjugación de múltiples factores y se expresa en la pérdida de derechos, la privación económica, el aislamiento social en el que se los confina. Situaciones todas que afectan muy especialmente a niños y a niñas tanto en su desarrollo biopsicosocial cuanto en su acceso a bienes de consumo básico.

Otro aspecto a tomar en cuenta de los contextos descendidos, es que las familias no siempre demandan educación, "(...) no la ven a la educación como una oportunidad para el desarrollo de las capacidades de los niños, como una actividad que hacia el futuro podría incidir en su calidad de vida, o simplemente como un derecho que les asiste" (Terigi, 2009, p.44).

Hay una carencia por parte de la institución familiar en cuanto a reconocer y valorar la escuela. Esta muchas veces es percibida como el lugar de contención del niño, receptor de ciertos beneficios que la escuela le brinda y no como un lugar que les permita el desarrollo personal y una proyección de futuro. La educación y su importancia debe ser inculcada por este agente y por las instituciones educativas que reciben a estos niños y niñas.

Por otro lado, considero pertinente detenerme, brevemente, en el trabajo de Romano (2006), en tanto su lectura me permitió ubicarme (en relación al tema de mi interés) en un territorio y con una mirada que no me había planteado inicialmente. El autor desarrolla un análisis crítico de las denominaciones que se han ido utilizando al hablar de escuelas de "contexto", "contexto crítico", (hoy las escuelas A.PR.EN.DER). Desarrolla su razonamiento en torno a aquello que no se nombra con estas definiciones, se pregunta ¿qué es lo que resulta tan difícil de nombrar?. En ese derrotero, critica fuertemente el discurso hegemónico de las reformas educativas neoliberales de los 90, en las que se nombra a la pobreza urbana como marginalidad. "Desde esta perspectiva, "marginalidad" es uno de los sinónimos de deserción educativa. Esto implica que la "trayectoria escolar" es similar a la "trayectoria social", volviendo intercambiable lo escolar por lo social y viceversa" (Romano, 2006, p.142).

Si bien este discurso dice partir del reconocimiento de la diversidad, termina por volver esto totalmente imposible al fijar la centralidad de lo diverso en la pobreza.

Al respecto, hago más las preguntas que formula el autor uruguayo y contemporáneo al inicio de su texto "¿qué significa hablar de escuelas de contexto?",

¿es que acaso pueden existir escuelas sin contexto?, ¿de qué contexto (particular) se habla entonces?.” (Romano, 2006, p.142)

Al agregarle al sustantivo escuela un adjetivo, parecería que el sustantivo ya no abarca la totalidad de los centros educativos y se ha vuelto insuficiente. Hay un sector del universo escolar al que se le tiene que poner “apellido” y este va a encapsular a la institución en una característica específica, negando el acto educativo en cuanto tal.

Con similar perspectiva Bordoli (2006) analiza el modelo de escuela dominante en nuestro país hasta las reformas neoliberales, modelo en que se consideraba la relación escuela-medio donde la interacción generaba un enriquecimiento de la escuela así como del medio en el que estaba ubicada. Todas las escuelas urbanas eran nombradas de la misma manera, diferenciándolas por su número o a lo sumo su ubicación geográfica. Esa relación recíproca, generaba confianza en la institución escolar y no se ponía en cuestión su legitimidad educativa y cultural. Esa interacción de la escuela con el medio y las familias, hacía que la escuela se arraigara en el medio con acciones que buscaban modificarlo y trascenderlo.

A diferencia de esto en la actualidad, el contexto es visto como una amenaza, “(...) el contexto es el sustantivo que nombra a los barrios pobres, excluidos socialmente y a las familias privadas de las mínimas condiciones de bienestar social” (Bordoli, 2006, p.103)

De acuerdo a Limber Santos (2006), la distinción y categorización de las escuelas (contextos, tiempo completo, común) rompen con la idea de una escuela única que garantice la igualdad y la calidad de los aprendizajes independientemente del lugar de origen. Por otra parte, nombrar la miseria en función de los contextos

(...) no puede ser sinónimo de aceptar la imposibilidad de educar, sea en las condiciones que sea. Porque esto sería resignar la posibilidad de que estos grupos sociales puedan ser reconocidos como miembros en iguales condiciones que el resto de la población. El reconocimiento del otro como igual no puede admitir ninguna condición. (Romano, 2006, p.153)

Según Romano, este enfoque de la sociología de la educación desplaza la responsabilidad del éxito o fracaso escolar de las instituciones a lo personal, en tanto se entiende que resultan de los contextos de pertenencia de los sujetos. En cuanto al tema, Giorgi expresa que:

quienes provienen de hogares pobres tienen una probabilidad superior al 50% de experimentar el llamado “fracaso escolar” iniciando así una experiencia de rechazo, impotencia y ajenidad en relación a la cultura institucional. Dicha experiencia marca su subjetividad y opera como inicios de procesos de frágil integración social con el consiguiente riesgo de caer en la exclusión. (2006, p. 4)

Para concluir el análisis llevado a cabo, es importante retornar a las preguntas del comienzo del texto de Romano, ¿qué es eso que no se puede nombrar?

Para nosotros, es la imposibilidad de nombrar aquello que niega las condiciones de vida digna a la cual aspira la educación, entre las cuales se halla la no consideración de los sujetos como iguales con iguales derechos para recibir el legado de la humanidad. (2006, p.161)

Es importante que desde la institución y como docente nos posicionemos desde un lugar del llamado antidesestino. Si es honesta nuestra convicción de que todos los niños pueden aprender en las condiciones adecuadas que deben ser ofrecidas por la institución escolar, debemos resistir enfáticamente que se asuma como cierta la asociación entre contexto vulnerable-incapacidad para el aprendizaje-asistencia intermitente y deserción. Por ello, hago mío el decir de Frigerio:

No, no vamos a aceptar que el lugar de nacimiento devenga una condena, que las diferencias entre semejantes devengan (por obra de las políticas naturalizadas, que no es lo mismo que por obra de la naturaleza) los argumentos justificatorios de la desigualdad injustificable. (2004, p.4)

Debemos combatir con nuestra praxis la idea que se ha querido instaurar en el imaginario colectivo desde la ideología neoliberal de que hay destinos inevitables, que el/la niño/a pobre lo seguiría siendo más allá de la escuela. Si bien tengo la convicción plena de que la escuela sola no puede, creo también que sin la escuela no se procesan los cambios.

Resulta inadmisibles que el contexto marque o determine quiénes van a progresar y quienes no, que la pobreza siga siendo un obstáculo condenatorio para todos aquellos que la padecen y que el papel del Estado se limite a brindar asistencias compensatorias y no soluciones a los problemas de origen.

## La producción de subjetividad

Es necesario ubicar el tema del ensayo en el contexto general de un mundo globalizado, y en particular de la realidad uruguaya. Al respecto comparto la afirmación del Maestro Miguel Soler cuando habla de:

(...) un nuevo orden que no responde a las necesidades de los más débiles sino a los intereses de los más poderosos. El llamado neoliberalismo (...) estimula un consumismo exagerado que nos rodea de bienes penosamente adquiridos y escasamente aprovechados; poco a poco, nos cotizamos mucho más por lo que poseemos que por lo que somos; la publicidad se aplica a estimular falsas necesidades que exceden todo razonable límite (...) Se trata en fin, de un modelo de civilización regido muchas veces desde el anonimato y la irresponsabilidad sin otra preocupación que el aumento de los beneficios financieros. Un individualismo inmediatista y oportunista nos va calando, distrayéndonos del gran proyecto rector y solidario (...) Los aspectos más nobles de la creación humana son manejados como simples mercancías(...). (1997, p.6-9).

Soler está aludiendo a las transformaciones que se han producido a nivel global desde los años 90 en particular y que han generado una disociación entre la economía de mercado y las necesidades y experiencias individuales. Se ha producido una extrema acumulación de la riqueza y un aumento aterrador de los niveles de pobreza. La pobreza, ciertamente no es una "elección" sino una injusta distribución de las riquezas. Esta realidad y los contextos emergentes de la misma, impactan ferozmente en la construcción de subjetividades.

En tal sentido, corresponde señalar el rol que desempeñan los medios masivos de comunicación en la construcción de un discurso hegemónico.

(...) el poder adopta estrategias sofisticadas de dominación de los individuos mediante instrumentos tales como los medios de comunicación masiva y la publicidad. La manipulación de los mensajes ordena la vida de los hombres, las mujeres y los niños, crean necesidades, anhelos y objetivos. Busca orientar y definir la imaginación y así suplantar las necesidades y deseos propios de cada uno. (Sammartino, 2007, p.53)

Es pertinente preguntarse ¿de qué hablamos, cuando hablamos de subjetividad en nuestro tiempo?. El término alude a la identidad, sea esta individual o de un grupo, que se configura en el marco del contexto social e histórico de pertenencia. Esa construcción de subjetividad es entendida por Giorgi como:

(...) las diferentes formas de construcción de significados, de interacción con el universo simbólico-cultural que nos rodea, las diversas maneras de percibir, sentir, pensar, conocer y actuar, las modalidades vinculares, los modelos de vida, los estilos de relación con el pasado y con el futuro, las formas de concebir la relación entre el individuo (yo) y el colectivo (nosotros). Es parte de los procesos de autoconstrucción de los seres humanos a través de sus prácticas sociales. (2006, p.1)

Debido a que el ensayo se realiza en el marco de niños y niñas de un contexto determinado, resulta importante efectuar la siguiente pregunta: ¿Cómo es concebida la infancia en la actualidad?

Bleichmar (2001) al abordar el tema de la subjetividad en la infancia y la adolescencia, introduce una distinción que me parece pertinente considerar. Distingue niñez de infancia, a la vez que señala que a la infancia debemos referirnos en términos plurales. La niñez es una etapa cronológica en tanto la infancia (las infancias) es una categoría constitutiva: “La niñez tiene que ver con una etapa definida por el desarrollo mientras que la infancia tiene que ver con los momentos constitutivos estructurales de la subjetividad infantil”. (Bleichmar, 2001, p.1)

A partir de esta distinción la autora entiende la necesidad de analizar los marcos en que se construye la subjetividad de las infancias en el contexto de la sociedad globalizada en la que puede sospecharse que algunos derechos conquistados se han ido perdiendo.

Un factor que considera relevante es el relativo a la creciente patologización de la sociedad civil, en términos generales y de las infancias en particular. En esta misma línea Muniz expresa:

si hablamos de la medicalización de la infancia como una práctica abusiva de recetar medicamentos a los niños, nos ubicamos en el terreno de la patologización de las conductas infantiles, que no son nuevas, como la hiperactividad, la desatención, la impulsividad, pero que sus efectos son valorados como altamente indeseables y por ende deben ser domesticados antes que comprendidos. (2013, p.143)

No ignoro que muchas veces sea necesario medicar a un niño/a y que esto genere resultados positivos. Sí creo que, en ocasiones, sin diagnósticos precisos previos se recurre a la respuesta fácil de administración de un medicamento cuyo consumo no siempre es el procedimiento adecuado. Hay niños y niñas que por una sobrecarga emocional, producto de situaciones complejas y diversas tienen conductas desadaptadas en la escuela, que tal vez pudieran ser superadas con una

investigación previa y derivación a una atención profesional psicológica o psiquiátrica.

En tal sentido, hago mía la pregunta que se plantea la autora, en tanto puede ayudarnos a ubicar el centro del problema:

¿Ese niño no atiende o no entiende o no se queda quieto porque su cerebro no funciona bien o porque su sufrimiento proviene de condiciones familiares y sociales, pero sólo puede manifestarse el dolor, la angustia, el desamparo a través de la conducta porque el infans (sin habla) aun no lo puede decir?. (Muniz, 2013, p.144)

No siempre se conoce en la escuela, cuáles son las condiciones de vida de cada uno de los niños y niñas. En general, las familias no mantienen al tanto a la institución y a las docentes sobre las situaciones que padecen los alumnos/as y estos, al no poder expresarse en palabras, lo hacen a través de acciones que la mayoría de las veces se las ven como inadecuadas. Estos niños, sujetos sufrientes producto del entorno familiar y social del que son parte, carecen de la capacidad de verbalizar su sufrimiento ante

las situaciones de carencia que determinan una mayor probabilidad de ceder a las pasiones e impulsos, olvidos de memoria, déficit de memoria prospectiva, menos capacidad de atención, concentración en la capacidad de gestión de lo poco que se tiene, reducción de la inteligencia fluida, en general, en el modo que se gestiona la información y se toman decisiones. (Tenti Fanfani, 2021, p.122)

Sin negar que, eventualmente, los déficit sufridos en el proceso de desarrollo en la primera infancia constituyen la causa de algunas dificultades del aprendizaje y/o conducta, estimo que en la mayoría de los casos es el contexto de violencia real y simbólica la que genera las alteraciones del comportamiento. Es decir, muchos de estos niños y niñas de las escuelas A.PR.END.ER, están sometidos a situaciones complejas intrafamiliarmente y en el medio social en el que se encuentran. Muchas de las situaciones vividas en esos ámbitos tienen consecuencias traumáticas, según lo denominado por Fraga:

Se considera un trauma psíquico a aquel o aquellos acontecimientos -que pueden ser sucesivos, acumulativos, o diferidos en el tiempo, y articulados por una significación personal y/o simbólica de los mismos-, que desbordan la capacidad del sujeto para procesarlos psicológicamente. (2016, p.22)

Estas experiencias generan en los niños y niñas distintos síntomas: viven con miedo, preocupaciones, frustraciones, incertidumbre, entre otras. Muchas veces hace que se replieguen sobre sí mismos y que en otras, descarguen su dolor, su impotencia, etc, a través de conductas diversas como las mencionadas previamente haciendo referencia a Tenti Fanfani.

En el mismo sentido, y sobre la base de una investigación de la Dra. G. Untoiglich (2011) Muniz expresa en referencia a los niños y niñas de contextos desfavorables que "(...) tienen dificultad para poner en palabras sus sentimientos, conflictos, tensiones, buscando su expresión a través de la descarga motora (...)" (2013, p 146).

Al respecto cabe señalar, que es notorio el comportamiento de carácter violento en el modo de relacionamiento interpersonal tanto durante la actividad en el aula como y con mayor claridad a la hora del recreo. Las conductas en muchos casos, tal vez en la mayoría, no están regidas por la reflexión sino por la reactividad inmediata frente a determinada situación. Giorgi expresa que:

la ausencia de lugar social y de proyecto colectivo sobre el cual apoyar el propio, podría caracterizarse como un sentimiento de "afanisis": ansiedad de no ser, no existir, no ser nadie para otros. Esto lleva a la acción compulsiva como forma de expresar que "está ahí" que "existe". (2006, p. 3)

Puede visualizarse en algunos niños y niñas de los contextos A.PR.EN.DER que frente a situaciones de disconformidad o conflicto, el enojo es su primera reacción y lo expresan a través de la violencia verbal lingüísticamente limitada y física. Ellos y ellas no tienen las herramientas necesarias para llegar a la resolución de conflictos y de expresar sus sentimientos a través del lenguaje. Este es muy acotado, presentando múltiples carencias lo cual afecta su potencial desarrollo dado el papel fundamental que la herramienta verbal tiene en el proceso de humanización.

La presencia de escasa estimulación desde el medio sociocultural para la adquisición del lenguaje en algunos hogares que viven una situación de pobreza y exclusión social atenta contra un desarrollo del lenguaje que permita el logro de niveles adecuados en la salud integral de los niños. (Gutierrez & Peluso, 2004, p. 43)

Estos niños y niñas están inmersos en un mundo hostil y oprimido, deprivado e inseguro, conceptualmente muy pobre, provocando su aislamiento social.



Sumado a ello, la pobreza en el lenguaje, que supone el manejo acotado de palabras va a representar una dificultad adicional al enfrentarse en la clase con un discurso docente distanciado del vocabulario de los niños y niñas, que si bien busca la sencillez para facilitar la trasmisión y el entendimiento, en ocasiones desborda el desarrollo conceptual de estos niños.

Considero que las instituciones educativas han sido fuertemente impactadas por el pensamiento hegemónico que conduce a clasificar a los niños y niñas que no logran adaptarse a lo que se espera de ellos. Podemos preguntarnos ¿la escuela integra las diversidades desde la singularidad de cada uno o busca un único modelo que no respeta las diferencias?

## **Infancias, niñez y niños carentes**

A los niños y niñas nacidos bajo este contexto de exclusión y segregación social se les ha ido agregando un adjetivo que nombra lo que les falta, como si el sustantivo niño/a no les fuera suficiente para nombrar su identidad. Recurso lingüístico que no se utiliza para nombrar a otro sector social. De esta manera, se los coloca en el lugar de una condena, de la que no pueden escapar por las limitaciones de las que se los considera responsables.

La adjetivación del sustantivo niño "(...) expresa, la cara más cruda de un discurso educativo que renunció a la posibilidad de la educación. Renuncia a la educación que se concreta desde el momento que anula al sujeto de la educación, sustituyéndolo por el niño carente" (Martinis, 2007, p.13).

Una idea presente en la mayor parte de la bibliografía consultada en relación al tema es la del "niño carente", como una subjetividad emergente o favorecida por la concepción de la educación como una política social. Tales políticas se instalaron de una manera fuerte con las reformas educativas de los 90. Constituyéndose la antinomia entre un nosotros y un ellos. Ellos, los que no tienen, los que no son, los que no pueden; es decir, vastos sectores de la población a quienes se los identifica negativamente por la carencia constituyendo así su subjetividad.

Al respecto Martinis señala que, "En el discurso de la reforma educativa, carencia es lo opuesto a posibilidad. El niño no puede aprender porque es carente, porta el síndrome de la carencia cultural" (2007, p.14). Esta noción tiene una fuerte

carga negativa en tanto que sugiere la imposibilidad de alcanzar un pleno desarrollo ya que el niño carece de las capacidades necesarias para el aprendizaje.

Nombrar al niño desde el lugar de aquello que carece constituye un agravio a su dignidad como ser humano y una etiqueta que lo confina al lugar de la desigualdad y el destino. Posicionándose desde este lugar se toma un elemento aislado que enmascara y desdibuja el conjunto de los rasgos de su personalidad. Como señala Barreiro:

la perspectiva que sólo considera lo que el niño carece, da lugar al paradigma del rompecabeza: pensar que a estos niños les falta algo figurado como un agujero en la cabeza, que tiene una forma similar a la pieza que les falta en el rompecabezas y que no pueden terminar de armar. (207, p.226)

Cuando se le coloca la etiqueta de acuerdo a un discutible patrón de normalidad, al niño y niña se lo está cosificando y se le está privando tanto del derecho a la educación como de su capacidad para exigir ese derecho. Esa perspectiva de la carencia implica deconstruir al niño desconociendo su dimensión biopsicosocial que caracteriza a un individuo único e irrepetible.

En oposición a la noción de niño carente, ha ido ganando fuerza en los ámbitos académicos la noción de “antidestino”, oponiéndose al discurso hegemónico que establece una relación irrevocable entre educación y pobreza. Hablar del antidestino es hablar de la posibilidad, es afirmar que todos los niños pueden aprender, es promover una práctica, política social y educativa que ponga en acto el derecho a la educación de todos los niños y niñas.

Al concebir al niño carente como un desigual, Martinis expresa que “Su única esperanza de poder ser visualizado algún día pasa por el acceso a una propuesta educativa que, tomando nota de su situación de desigualdad, pueda volverlo, transmutarlo en un igual”. (2007, p.18)

Plantear la igualdad como principio no significa ignorar que todos somos distintos. Hablar de igualdad no equivale a uniformizar y homogeneizar e ignorar las diferencias que hacen de cada sujeto una realidad única e irrepetible. “Estamos hablando de un concepto de igualdad que distingue el matiz político más significativo a la hora de hacer justicia: no hacer de la diferencia el sinónimo, ni la causa de una desigualdad.” (Frigerio, 2006 p.1)

La reforma de los 90 fue acompañada de elementos simbólicos como la sustitución de palabras que implican de algún modo un desconocimiento de la

igualdad básica y constitutiva. No es aséptica la sustitución de la palabra igualdad por la palabra equidad, no significan lo mismo, es decir, no son sinónimos ni términos intercambiables.

La igualdad refiere a la necesidad ontológica de lo humano, la cría humana llega al mundo como un ser totalmente inacabado, indefenso, incapaz de sobrevivir solo, deviene humano en la relación con los otros, proceso en el cual el lenguaje constituye un factor fundamental. Somos iguales en cuanto a esa fragilidad originaria con la que nacemos e iguales en cuanto es el otro, la sociedad, la cultura los que nos configuran. Esa configuración es lo que hace de cada uno de nosotros un ser único e irrepetible. Es claro entonces, que la educación juega un rol fundamental en la humanización de los sujetos.

(...) la igualdad entre los sujetos debe ser afirmada como una relación esencial, sustantiva y no predicativa. O sea, la igualdad entre los hombres es del orden de la necesidad del ser. Esto supone que todos los sujetos somos iguales en tanto sujetos, en tanto necesidad inherente a la especie humana. (Bordoli, 2006, p.200)

El concepto de equidad en cambio, refiere únicamente a la necesidad de garantizar la igualdad en el punto de partida; esto se logra a partir de la obligatoriedad de la educación en sus diferentes niveles pero no garantiza en modo alguno ni la calidad de los aprendizajes ni los puntos de llegada. Además, la noción de equidad es una forma de naturalizar la desigualdad. En suma, todos somos igualmente humanos a la vez que diferentes en cuanto a culturas y grupos.

En esos discursos característicos de la reforma que aún hoy persisten, lo que se resalta no es la dignidad de lo humano sino que se subraya la diferencia socioeconómica y cultural, la diferencia emergente de los núcleos de pertenencia, origen que solo se nombra como el lugar de la carencia.

En las actuales condiciones socioeconómicas de sociedades como la nuestra, la igualdad proclamada o exigida, no constituye una realidad porque tanto en función de los contextos de origen como del discurso hegemónico vulgarmente extendido configuran una desigualdad de base. Desigualdad que violenta la dignidad humana. En tal sentido Tenti Fanfani expresa que:

(...) Los niños que ingresan a la escuela son iguales sólo formalmente, puesto que los alumnos de distintas clases sociales ya experimentaron distintas relaciones con el saber. Estas diferencias permiten afirmar que la escolarización para unos (los hijos de las clases dominantes) es una especie

de continuidad, y para otros (los hijos de las clases dominadas), una ruptura (...). (2021, p.68)

Los niños y niñas que proceden de contextos favorables, desde su nacimiento integran saberes y costumbres transmitidas por el entorno familiar y social; han tenido la oportunidad de acceder a diversas manifestaciones culturales que son para ellos, en los que ellos son los destinatarios, todo lo cual incide favorablemente en su desarrollo. El ingreso a la escuela se trata de una continuidad educativa, en tanto la escuela se afirma en los conocimientos ya adquiridos para incorporar toda una gran variedad de saberes que el núcleo familiar y social no provee.

Por lo contrario, los niños y niñas de contextos vulnerados, en su mayoría con anterioridad a la escolarización no disponen de esas experiencias, con excepción de unos pocos que hayan podido concurrir a un jardín de infantes o centros CAIF. Para ellos el ingreso a la escuela configura una suerte de choque, de ruptura entre dos culturas, que hace difícil sortear esa barrera. La escuela le muestra una gran cantidad de valores, hábitos, saberes que ellos previamente no han adquirido ni vivenciado, lo cual complejiza la tarea docente.

Los efectos de esta conceptualización se encarnan en sujetos concretos por lo que

(...) la igualdad debe ser entendida como el acto de reconocimiento político (...) y el trabajo de las políticas que aseguren que ninguna diferencia será la base, ni la excusa, ni el argumento justificatorio de una distribución que pondría en una orilla a los herederos y en otra a los desheredados de antemano. (Frigerio, 2006 p.2)

La perspectiva freiriana que resalta la función emancipadora, liberadora de la educación entiende como principio esencial el reconocimiento de la igualdad del otro y que el papel de la educación se juega en la permanente generación de oportunidades.

Desde esta perspectiva, no se ve al educando desde lo que no tiene, desde la carencia y eventual destino marcado, sino que considerarlo como iguales supone reconocer que todos los niños pueden aprender y que la educación debe habilitar esa posibilidad de aprendizaje. Sin embargo, lo que la escuela no puede (no es competencia de ella sino del Estado con muchas instituciones y herramientas) es impulsar los cambios estructurales que garanticen el punto de partida en la realidad socioeconómica de los sujetos.

## Educación como política social

Uno de los temas que más discusión ha generado respecto a las reformas neoliberales, refiere al hecho de que estas hayan colocado a la educación en el lugar de una política social, o más aún, que se la haya calificado como la mayor y más importante política social.

Autores como Tenti Fanfani, Terigi, Martinis y otros, han sido y son sumamente críticos de esta concepción que, con medidas focalizadas, remediales han transformando a la escuela en una gran política social o la política social por excelencia que pretende revertir una situación cuyas causas están en otro lado. Las causas derivan de una creciente segregación social con políticas que han ido marginando a importantes sectores de la sociedad a quienes, como ya hemos dicho, se los ubica e identifica desde el lugar de la carencia, lugar desde el cual se vuelve predecible el resultado académico.

En ocasión de la presentación del Proyecto de Ley de Reforma ante el Parlamento, el entonces Director Nacional del Codicen G. Rama manifestaba (citado por Martinis): “bueno es decir que si no aplicamos ciertas políticas en la escuela primaria desgraciadamente deberemos tener políticas de cárcel, puesto que allí hay un marcado problema de determinado tipo de población que es necesario atender.” (2006, p.17). Queda clara la asociación que se establecía entre la carencia, la marginalidad y el crimen.

En segundo lugar, Rama y la reforma de los noventa orientan el sentido de la educación en la dirección de la política social; pero no de una política social más, sino en la más importante de todas ellas, la que ha de sustituir a otros organismos del estado en detrimento de la calidad que se presta. Desde esta perspectiva poco importa esa calidad, si se logra el objetivo compensatorio focalizado de sacar a los niños de la calle e incluso del ámbito familiar, no importa qué y cuánto aprenden sino proporcionar asistencialismo alimentario y educativo.

Esto supone pensar la educación cómo un lugar de ausencias, de faltas, de carencias que demandan una compensación social. Nótese que no se hace referencia a la búsqueda de las causas de esa exclusión y consiguientemente de soluciones que apunten a la eliminación de estas. El niño seguirá ocupando el lugar de carente, aquel a quien si no le aumentamos el tiempo de escolarización va a

terminar en la delincuencia a la vez que tiene una condición predeterminada desde el punto de vista del aprendizaje. En tal sentido Romano (2006) entiende que la “marginalidad” está directamente asociada con la deserción de los educandos. Como consecuencia, el recorrido escolar termina siendo confundible con el recorrido social. (p.142)

Me parece interesante rescatar la nota al pie de página que acompaña al texto:

De ahí que no se conciben diferencias entre la política educativa y las políticas sociales o, mejor dicho, que la política educativa se transforme en una política social. Incluso llegando al extremo de plantear que la educación debe cumplir progresivamente el rol de un ministerio de bienestar social. (Rama, 1999)

Romano (2006) considera incorrecto e irresponsable pretender reducir la función de la educación al desarrollo de meras políticas asistencialistas. El derecho de todo niño a ser, no puede, no debe estructurarse desde el lugar de la carencia.

Las políticas sociales asignadas a la educación no contribuyen a la reconstrucción del entramado social que está significativamente fracturado. Sí ratifican a los contextos vulnerados a una condición de minoridad que los hace eternamente dependientes de esas políticas asistencialistas. Vale decir, no aportan ni a corto ni a largo plazo a su dignidad como persona, no se los integra socialmente ni tampoco los saca de una situación carenciada.

Lo opuesto a las políticas focalizadas que se implementaron como mecanismos complementarios sería un proceso de integración plena de estos procesos marginados. El principio que rige, en este caso, sería que toda la sociedad mediante procesos progresivos de construcción de la justicia social pudiera ir integrándolos en condiciones dignas donde puedan sentirse como iguales al resto. De esta manera se asume al otro, no como un diferente al que se le debe dar limosna para que no nos agreda sino como un igual que tiene mis mismos derechos.

Tenti Fanfani (2021), en el mismo sentido adopta una postura muy crítica sobre la conceptualización de la educación como una política social y señala que la escuela por sí sola no puede encarar la lucha contra las desigualdades sociales. En el marco global de otros organismos estatales, que deben asumir la responsabilidad para evitar la reproducción de las desigualdades, la escuela está llamada a cumplir un rol importante desde lo estrictamente educativo. En tal sentido expresa que:

(...) una escuela justa, capaz de desarrollar conocimientos básicos poderosos más allá del origen social de sus estudiantes, podrá al menos aportar su contribución específica a la construcción de una sociedad más igualitaria. Esta es la tarea específica de una pedagogía verdaderamente progresista y eficaz. (Tenti Fanfani. 2021 p. 132)

Desde el momento que se configura ideológicamente la escuela como una prestadora de servicios, cada vez han ido aumentando más las demandas y exigencias asistencialistas que recaen sobre ella. Lo cual ha terminado por desplazar, desfigurar e invisibilizar su competencia específica del espacio social en el que se educa y se aprende. Al ser la escuela a la que se le atribuye la responsabilidad de la alimentación, de asistencia en salud, etc, lo esencialmente educativo ha ido perdiendo territorio. De esta manera se encara a la educación desde la carencia, cubriendo las necesidades de los niños y las niñas y lo educativo pierde su sentido; la educación así, ya no será igualitaria porque estos/as dejan de ser humanos capaces de aprender al ubicarlos en el lugar de lo que les falta, de lo que están privados.

Al decir de Romano, se los diferencia, discrimina en tanto se categoriza la escuela a la que pertenecen como de contexto crítico (ahora llamadas A.PR.EN.DER). “Resulta pues que se conceptualizan las escuelas como instrumento para combatir la pobreza y no como el lugar de legítima pertenencia y derecho a un proceso de humanización objetivo y prioritario de todo acto educativo”. (Romano, p.156)

Coincidiendo con este enfoque, Bordoli afirma que “La educación en contextos de pobreza y exclusión social devendrá en una educación que se descentra de su razón de ser y se metamorfosea en un asistencialismo material y simbólico” (2006, p. 202)

De acuerdo con todos los autores puedo concluir de que la escuela por sí sola no puede operar los mecanismos de transformación, sino que es necesaria la intervención de múltiples instituciones del Estado que trabajen, no de manera compensatoria, sino modificando estructuralmente las deficiencias de los puntos de partida. Solo así será posible desarrollar una imprescindible y esperada articulación entre los tres agentes (familias, escuela y sociedad/Estado) necesarios para que la educación pueda cumplir sus objetivos.

Considero que, únicamente sobre la base de estos cambios podremos hablar de una escuela realmente igualitaria en la que efectivamente todos los niños y niñas puedan aprender.

### **Capítulo 3- La institución escolar**

Como ya fuera dicho, la pedagogía crítica, que constituye mi marco de referencia, entiende que no puede pensarse la educación, la institución por excelencia que es la escuela y el papel que juegan los docentes sin un proyecto ético-político de horizonte emancipador.

A lo largo del ensayo he ido delineando cuál es mi visión sobre la educación y los fines esenciales que debe cumplir la institución educativa, teniendo como centro, el ser garante del cumplimiento de los derechos de los niños y niñas en lo que les es propio, que es el derecho a la educación. Vale decir, promover el desarrollo de los alumnos/as y contribuir a la conformación de su subjetividad apostando al desarrollo de una vida digna; fomentar en los niños y niñas la capacidad de un pensamiento reflexivo y autónomo y, en la medida de sus posibilidades, inducir las transformaciones necesarias para mejorar la calidad de vida de los educandos.

Desde esa perspectiva trataré de analizar el cumplimiento de los fines principales de la escuela para visualizar, particularmente el lugar de las escuelas A.PR.EN.DER. El rol de estas escuelas, se ha ido desdibujando al ir asumiendo paulatinamente una serie de tareas que van en perjuicio de lo específicamente educativo y pedagógico. Tal como expresan Lappado, Romano y Zeballos "(...) la escuela corre el riesgo de perder su identidad cuando se aboca a realizar tareas sociales. La referencia al "asistencialismo" estaría revelando esa cuestión". (2006, p.34) La escuela debería ser ese lugar de encuentro dialógico, de reconocimiento recíproco entre quien va a enseñar y quien va a aprender.

Bajo estos supuestos, es fundamental recuperar las funciones propias de la escuela, que Tenti Fanfani conceptualiza de la siguiente manera:

- a) la expansión de la capacidad de pensar y reflexionar de forma autónoma;
- b) el desarrollo de las facultades creativas y productivas que nos permiten participar en distintos ámbitos de la vida social, y
- c) la formación de la ciudadanía activa en la democracia participativa. (2021, p.40)



De esta manera no se está postulando una ruptura radical que implique el abandono repentino de la prestación de ciertos servicios por parte de la escuela. Sí entiendo, que desde otras agencias institucionales deben procesarse, progresivamente medidas que apunten a la transformación efectiva de los contextos de vulnerabilidad. Vale decir, que se debe “(...) aceptar que la escuela no puede negar la realidad social en la que está inserta ni las demandas que la interpelan, pero que tampoco puede hacer todo”. (Lappado, Romano & Zeballos, 2006, p.34)

En la medida en que se fortalezca la institución Estado y se operen las transformaciones necesarias, la escuela podrá ir, en simultáneo y paulatinamente, asumiendo de pleno derecho las funciones relativas a la formación, promoción y desarrollo de individuos. Es de destacar que las funciones que le competen a la escuela solo ella puede ofrecerlas y realizarlas, en tanto aquellas que se la han ido transfiriendo y diluyendo su sentido específico, son competencias de otras agencias del Estado.

No estoy pretendiendo asignarle a la escuela el monopolio de la enseñanza y el aprendizaje. La creciente complejidad histórica del desarrollo social, nos muestra que no se agota en la experiencia escolar la práctica educativa. En este marco, de una práctica universalizada del proceso de hominización del hombre, influyen los supuestos sociales en los que la institución escolar se inserta. A su vez, esa cultura proporciona a los docentes actitudes, valores, etc, relativas a la educación en general.

Es importante retomar el concepto de praxis y aclarar que no es entendida solamente como práctica y en este caso educativa, sino que “engloba un proceso dinámico en el cual teoría y práctica, reflexión y acción son las dimensiones de un único movimiento” (Ubal, 2006, p.125)

Por su parte, Jimeno Sacristán (1997) define qué entiende por práctica educativa. De acuerdo con el autor, cuando se habla de prácticas, estas no se reducen simplemente al ámbito escolar, ya que el acto educativo está presente en el núcleo familiar, en un determinado contexto social y con un tiempo histórico particular. Es decir, las hay en todo aquello que refiere a la cultura de la cual formamos parte.

Se concibe, también, a la práctica educativa como organización escolar e institucionalización educativa, que implica el conjunto de decisiones que conciernen al funcionamiento y la organización del sistema escolar, todo lo cual impacta sobre

docentes y alumnos, al estar inmersos en ello. En un sentido más restringido, se denomina práctica educativa a todo aquello que acontece en el aula y en el centro escolar. Las actividades que suceden dentro de este marco son a las que de forma inmediata se le denomina práctica educativa. Estos tres ámbitos no son independientes sino que se implican entre sí de tal modo que si se producen cambios en unos de ellos repercute en los otros dos, siendo una relación recíproca.

Toda práctica educativa es siempre una práctica social que se construye y se modifica en procesos históricos, a veces de largo plazo, y otros más breves respondiendo a contextos particulares. A propósito de lo dicho:

La interacción entre docentes, alumnos y alumnas, las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, todo eso que acontece a diario en las aulas, no transcurre en el vacío social. (...) Cuando un docente o un alumno o alumna llegan a la escuela, esta ya está allí, con su infraestructura física, sus recursos, sus reglas, su organización. Las instituciones sociales (la escuela, por ejemplo) hacen a los agentes (docentes y estudiantes). Pero, a la vez, docentes, alumnos y alumnas construyen la escuela. Más allá del ámbito escolar, no se puede entender el mundo social sin tener en cuenta estas dos dimensiones íntimamente relacionadas. (Tenti Fanfani, 2021, p.71)

Esa relación dialéctica, trasciende las fronteras del espacio escolar en tanto opera con la comunidad y el contexto. Es en esa trascendencia que la escuela puede contribuir a transformar, tanto la subjetividad identitaria del niño y la niña como, la de la comunidad en la que ella se encuentra inmersa. Puede aportar al empoderamiento, la autonomía y la libertad de los entornos escolares. He dicho, pero corresponde reiterar, que la escuela sola no puede pero si tiene un lugar de privilegio.

Por otro lado, como principio básico, la institución educativa debe ser inclusiva, tal como queda dicho en el Artículo° 85 de la Ley General de Educación, para alcanzar el pleno cumplimiento del derecho a la educación. Cabe entender que de ningún modo se puede aceptar una visión reduccionista que considere cumplida esa inclusión por el solo hecho de que todos los niños y niñas estén dentro de un aula. Hablar de inclusión implica, y en esto comparto los postulados de Terigi (2009) cuando hace suya la conceptualización de Makino Antunes, quien expresa que una escuela inclusiva es:

(...) aquella que asume su función de promover el aprendizaje y el desarrollo de todos los educandos. Es la escuela que recibe a todos los niños, respeta a cada uno en su singularidad y se compromete en la tarea de

garantizarles la posibilidad de vivenciar el éxito escolar, buscando, para todos y para cada uno los recursos necesarios. Es la escuela que no discrimina al niño diferente pero hace de la diferencia su desafío. Es la escuela que asume su responsabilidad de proporcionar a todos un derecho básico y universal: la educación. (p.18)

Coincido con lo expresado por Tenti Fanfani (2021), quien sostiene que en tanto esos cometidos se cumplan podremos estar en condiciones de decir que la escuela además de inclusiva es justa, en cuanto integra con la misma dignidad a todos los niños y niñas sin enmascarar sus diferencias. Es decir, la escuela justa es inclusiva a partir del reconocimiento de esas diferencias. “Una escuela es justa cuando enseña que existe una lucha por definir ciertas desigualdades como justas o injustas. La escuela justa debe formar individuos capaces de cuestionar el mundo en el que vivimos y no simplemente a tomarlo como dado.” (Tenti Fanfani, 2021, p.131)

Aún en las escuelas A.PR.EN.DER estimo que estamos lejos del cumplimiento de los fines que se han explicitado, todavía penden sobre la cabeza de esos niños y niñas sombras bastantes oscuras sin un horizonte claro que insinúe cambios próximos. Si bien no es tarea fácil, ello no debe cambiar en lo absoluto, el compromiso y el horizonte que configura nuestra profesión y a la educación.

## **Todos los niños y niñas pueden aprender**

En diversas situaciones la imagen socialmente configurada en relación a los niños y niñas de “los bordes”, los ubica en el lugar de carecer de la capacidad para el aprendizaje, esta ha sido internalizada por el imaginario colectivo que incluye a los docentes, al núcleo familiar y a los propios alumnos y alumnas, en suma, a la sociedad en general.

La misma es el resultado de discursos de orientación neoliberal que, como ya dijimos, coloca al pobre en el lugar de la carencia y al niño pobre como el responsable de sus fracasos escolares. Para Tenti Fanfani y Terigi, el fracaso escolar es un tema de alta relevancia; ambos rechazan las posturas, mencionadas anteriormente, que depositan en los niños y niñas la responsabilidad del “éxito” o del “fracaso”.

Desde el momento que hay relación entre desventaja escolar y desventaja social, la mirada en torno al fracaso comenzó a dirigirse a la desigualdad social y a la escuela. Rotular a un niño/niña como “desertor” es marginar y excluir, al depositar en ellos la responsabilidad que corresponde a la escuela y el Estado.

“Quienes pierden abandonan y, por lo general, no tienen capacidad de hacerse oír, pues tienden a considerar que son culpables (responsables) de su propio fracaso. El fracaso escolar, es cruel, porque culpabiliza a la víctima” (Tenti Fanfani, 2021, p.121).

Tanto Tenti Fanfani como Terigi consideran que no es el niño/a quien fracasa sino el sistema educativo y la institución escuela en el marco de un Estado ausente. De todas formas, estos niños y niñas están inmersos en una gran variedad de situaciones que les impide alcanzar el éxito en los aprendizajes. En capítulos precedentes se señaló cómo impactan las condiciones de vida, la pobreza, la desigualdad y la exclusión en la conformación de las subjetividades, particularmente en el caso de los infantes. No obstante, me parece necesario subrayar que:

(...) las enfermedades producidas por las malas condiciones de alimentación y salubridad del ambiente; los desplazamientos compulsivos por violencia (...), la desintegración de los grupos de crianza por migraciones en procura de escapar de la pobreza; el trabajo infantil y la explotación de diversos tipos; la exposición a acciones criminales como la prostitución infantil o el tráfico de drogas, son graves situaciones que afectan las vidas de estos niños, niñas, adolescentes y jóvenes que desbordan la intervención específicamente educativa y que requieren otras políticas. (Terigi, 2009, p.147)

Es en las escuelas A.PR.EN.DER, donde asisten los niños y niñas de los “bordes” donde se hace evidente el impacto que aquellas circunstancias han tenido en sus vidas, lo que se traduce en una diversidad de expresiones que permiten medir la dimensión de las consecuencias.

En muchas oportunidades se convierten en niños y niñas “pasillos”, así denominados por estar circulando libremente por la institución escolar y su ausencia del aula determina que no acceden al proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera hay un déficit de atención en tanto la escuela no lo acoge, no lo incluye.

Por otro lado, hay también casos de alumnos/as que aún permaneciendo en el salón y siendo incentivado por su maestra, no logran conectarse con la experiencia del aula, es decir, no se integran. Es así que en muchas instancias, al no responder a los llamados a la integración quedan por la vía de los hechos,

desplazados a un costado del salón, ya que los demás compañeros/as demandan seguir adelante con el proceso; el educando queda rezagado ante la imposibilidad de brindar un atención personalizada.

En estas situaciones podría decirse como expresa Tenti Fanfani que los niños/as no están en situación de ejercer su “oficio de estudiante”:

Los alumnos deben estar en condiciones sociales de participar en su propio aprendizaje (...). Por eso es preciso preguntarse en qué medida la tensión entre exclusión social e inclusión escolar atenta contra el logro de aprendizajes significativos. De cualquier manera, resulta muy difícil garantizar aprendizajes significativos para todos si no se dan las condiciones sociales necesarias. (2021, p. 142)

Sumado a ello, el entorno familiar en ocasiones no demanda educación, ello tiene como consecuencia la falta de estimulación e incentivo por parte de este núcleo. Tienen pocas expectativas en cuanto al éxito escolar, en parte porque ellos mismos no lo tuvieron, y por ende no ven la educación como fundamental para el desarrollo de la persona, en pocas palabras “arrancan derrotados”.

Tenti Fanfani (2021) señala que es de extrema importancia lo que se aprende o no en el ámbito familiar siendo que esto va a impactar en el aprendizaje escolar. Se habla en tal sentido de la herencia cultural como explicación del fracaso escolar, casi como que el niño o niña está condenado a sufrirlo.

Considero que, si bien los primeros años de la infancia quedan fuertemente condicionados por las circunstancias intrafamiliares, ello no supone un determinismo y un impedimento insalvable para el aprendizaje. La escuela puede tener un impacto positivo en los aprendizajes, compensando aquello que no fue dado por el núcleo familiar.

A mi juicio, la postura docente debe estar posicionada desde el lugar que todos los niños y niñas pueden aprender. Como expresa Terigi cuando afirma: “Hoy estamos en condiciones de sostener que, excepto en condiciones muy extremas de lesiones u otros compromisos biológicos, todos los niños, niñas y adolescentes pueden aprender, bajo las condiciones pedagógicas adecuadas.” (2009, p.15)

Sería éticamente inapropiado adoptar la actitud de que “poco se puede esperar de “estos” alumnos/as”, de esta manera, poco será lo que haga la docente por favorecer sus aprendizajes. Si nos colocamos en el lugar del no se puede, estamos condenados al fracaso profesional porque le habremos fallado a nuestros estudiantes.

Necesariamente esto implica reconocer que nos vamos a enfrentar a diferentes ritmos de aprendizaje lo que requerirá de nuestra parte disponer de estrategias diversas para alcanzar el objetivo de que todos y todas puedan aprender.

Los estudios de las ciencias sociales, del comportamiento, cognitivas y biológicas, permiten conocer mejor las formas en que se construyen la madurez neurobiológica humana y facilitan la comprensión de su vínculo con el aprendizaje y el comportamiento cognitivo y social. También destacan la importancia de las emociones en el aprendizaje. (GRE, 2019, p.116)

Los aportes de todas esas disciplinas avalan la afirmación: “todos los niños y niñas pueden aprender”, en el entendido de que la misma será cierta si el Estado y el sistema educativo en particular, generan políticas realmente inclusivas y diseños pedagógicos que respalden los diferentes ritmos y complejidades, de manera que se generen escenarios que puedan incluir a todos/as y respetar los tiempos individuales.

Comparto el planteo de Terigi (2009) en cuanto que es responsabilidad del sistema educativo producir las mejores prácticas y las condiciones necesarias para el buen aprendizaje. Ello debe hacerse respetando las trayectorias individuales y el objetivo no debe ser nunca diluir las diferencias o el ritmo personal de aprendizaje en un modelo homogeneizador.

(...) las posibilidades de los niños y las niñas de aprender en la escuela dependen cada vez menos de las capacidades que supuestamente portan (o les faltan), de sus posibilidades individuales de aprender, y más de las particularidades de la situación educativa, de las condiciones pedagógicas en las que tiene lugar su escolarización. (Terigi, 2009, p.14-15)

Para que todos los escolares puedan aprender es necesario respetar la diversidad de los aprendizajes, en tanto que, en todo grupo que aprende se producen interacciones entre aprendientes asimétricos. Sumado a ello, es importante posicionarse desde una pedagogía que entienda que, además de la subjetividad identitaria que hace a cada ser humano único, los educandos poseen una diferencia y distancia entre la cultura escolar y la familiar. Si esto no es tomado en cuenta, ellos se pueden llegar a sentir “excluidos” de una u otra, provocando una gran desestabilización y tensión entre los dos mundos que habitan. Ese choque de dos realidades puede superarse por caminos distintos: o bien el niño se esfuerza para incorporarse como uno más “en la cultura escolar” generando un

distanciamiento con la familia o para preservar su identidad de origen resistiendo la intromisión de la escuela.

Dicho esto, es importante lo expresado por Beatriz Gabbiani cuando cita a Bortoni:

Una pedagogía culturalmente sensible a los saberes de los educandos está atenta a las diferencias entre la cultura que ellos representan y la de la escuela. Una pedagogía culturalmente sensible también debería mostrarles a los docentes cómo encontrar formas efectivas de concientizar a los educandos sobre esas diferencias. (Bortoni, 2004, p. 67)

Tengo la convicción que se debe partir de una pedagogía que considere la diferencia, una pedagogía capaz de garantizar los derechos, la igualdad en los procesos de aprendizaje, y que reconozca siempre la alteridad del otro como un igual. Una pedagogía que contenga a todos respetando la subjetividad de cada uno, su identidad personal y las diferencias en los ritmos de aprendizaje. Así dicho, esto parece utópico y tal vez lo sea; pero si no nos planteamos como colectivo metas ambiciosas nunca llegaremos lejos.

## **El rol de la docente frente a la realidad de las escuelas A.PR.EN.DER**

Debemos pensar el rol docente desde la perspectiva de una sociedad fragmentada con crecientes niveles de pobreza, marginalidad y exclusión. La escuela hoy, en nuestro país, ha cambiado sustantivamente en cuanto a que no es ya la institución transmisora de conocimientos con espíritu homogeneizador y universalista.

Considero que no se puede pensar el rol docente si no lo hacemos desde la pedagogía crítica, desde ese lugar, en manos del docente se encuentra la responsabilidad, nada más y nada menos, que de educar a las futuras generaciones. Se debe promover el desarrollo de las potencialidades individuales, un pensamiento crítico que las habilite al pleno ejercicio de su ciudadanía, comprometidas con su tiempo en el que les toca vivir. En tal sentido, es una tarea de una enorme responsabilidad que exige del profesional un compromiso ético- político. Al respecto, estimo importante retomar a Giroux cuando se refiere a que

(...) los docentes son el mayor recurso para lo que significa establecer las condiciones para que la educación se ligue al aprendizaje crítico más que

a la capacitación, para que se integre a una visión de posibilidad democrática más que a una noción instrumental estrecha de la educación, y honre la especificidad y diversidad de la vida de los jóvenes, en lugar de tratarlos como si dichas diferencias no importaran. (2012, p.43)

Por otro lado, el rol docente progresivamente se configura a partir de la formación recibida, pero es desde la práctica, en la relación dialógica del aula y en el reconocimiento del otro como un igual, que el docente se compromete desde su subjetividad, involucra sus emociones y sentimientos, es decir, el docente es una totalidad que se estructura más allá del conocimiento adquirido en los 4 años de carrera. Es desde ese lugar que los docentes

(...) deben dar muestras ciertas de que asumen una suerte de compromiso ético con los otros, de que les interesa su felicidad. El docente debe demostrar a sus alumnos que los cuida y se ocupa de ellos y que su bienestar presente y futuro constituye uno de los motivos (no el único) que lo induce a hacer el trabajo que hace. (Tenti Fanfani, 2021, p.145)

En las escuelas A.PR.END.ER, este compromiso ético supone enfrentarse a situaciones, desafíos y demandas que tienen un alto nivel de complejidad, que van más allá de lo específico de su tarea, de lo estrictamente pedagógico, en virtud de las necesidades diversas a las que se enfrenta. Las situaciones lo enfrentan, como diría Tenti Fanfani, a actuar como un improvisado obligado, ya que aquellas cambian muy rápidamente y a las que hay que dar respuestas nuevas. “El docente está obligado a “inventar” y producir permanentemente nuevas soluciones a problemas inéditos. Esta capacidad de invención se logra con la experiencia reflexiva, y la mayor reflexividad requiere el dominio de conocimientos cada vez más complejos”. (2021, p.146)

Son situaciones que no se pueden prever, ni incluir en la planificación diaria y anual del curso, pero debe estar dispuesto a actuar eficientemente frente a ellas. Además, la tarea docente es una tarea colectiva en tanto hay en la escuela múltiples agentes (directora, maestras y personal) que interactúan cotidianamente, en pro de un desempeño más satisfactorio, coordinando actividades que involucran a toda la institución escolar y muchas veces incorpora a la comunidad.

La identidad docente no se configura simplemente en la formación inicial, sino que a partir de ella, es en la práctica, en los espacios que allí se recorren que el docente va definiendo la misma.



En vinculación directa con el asistencialismo aparentemente tensionado con lo educativo, se encuentra la identidad docente. Esta identidad que se vuelve a dibujar, al principio de manera insegura de acuerdo a los parámetros institucionales, cuando el docente y la escuela salen del marco (...) que les da seguridad. (Santos, 2006, p.91)

El problema al que nos enfrentamos es que tal identidad se complejiza en tanto el docente debe afrontar otras tareas o responsabilidades más allá de la propia relación de la tríada docente, conocimiento y alumnos (relación en la que se conforma un sujeto pedagógico), tareas que no les corresponden pero que asumen desde el compromiso ético que tiene con los otros en tanto sujetos de derecho. La maestra ya no cumple solo la función de enseñar sino que asume la responsabilidad de la asistencia, lo cual puede derivar en que ambas cosas se realicen de manera insatisfactoria.

En este sentido Limber Santos trae a colación un planteo de la maestra Argentina Patricia Redondo quien retoma a los fundadores de la pedagogía crítica, quienes expresan:

Al entrar al barrio (...), la identidad docente es permeada por imágenes, olores y colores que muestran las otras caras de la pobreza. Al traspasar la puerta y encontrarse con niños que solo comen si lo hacen en la escuela, y con padres que esperan los restos de comida en la puerta, el docente puede quedar impregnado por una fuerte sensación de impotencia y, por lo tanto, pensar que con poco que enseñe para estos niños es mucho. O bien puede indignarse, comprender los procesos sociales y económicos que producen esta situación y abrir un espacio de resistencia inscripto en un "lenguaje de la posibilidad". (2006, p.91).

Desde mi perspectiva, el camino de la resignación no es el adecuado, considero, que la maestra debe buscar los espacios de la resistencia y no conformarse con lo poco que puede darle a estos niños/as, sino apostar y pensar en los términos de los mayores logros para cada uno de sus alumnos/as.

La impotencia y el dolor personal de la maestra por el agravio de que son víctimas sus alumnos/as, puede constituir el motor para buscar y generar oportunidades teniendo como horizonte contribuir a una sociedad más igualitaria y siempre con la mirada en la plena convicción de que todos los niños y niñas pueden aprender.

No solo el contexto de procedencia configuran la identidad del niño/a, sino también la mirada que la docente deposita en él/ella contribuye a ello. Esta debe

conllevar la estima, el respeto y el reconocimiento. En concordancia con Tenti Fanfani:

El docente no solo debe conocer las dificultades que tienen sus alumnos para aprender determinados contenidos, sino también su estado emocional. La niñez y la adolescencia están atravesadas por miedos, fantasías, angustias, necesidades afectivas y tristezas. (...) Por eso decimos conocer y reconocer, es decir, no despreciar; sino valorar, apreciar y no condenar lo que sus alumnos son y representan con sus gustos, consumos culturales y modos de vida. (2021, p.176)

Haciendo referencia a lo mencionado por el autor, en los escolares de los contextos vulnerados que asisten a las aulas de las escuelas A.PR.END.ER se evidencia y visualiza de manera potenciada. Es así que como docentes comprometidas, debemos conocer, reconocer y valorar a los niños y niñas que en muchas situaciones de su vida se los deshumaniza, dándoles un espacio dentro de la institución escuela y aula que se los humanice y les devuelva lo que no deberían haberles arrebatado nunca, sus infancias, niñez y derechos.

## **Síntesis Teórica**

Para sintetizar lo abordado resulta importante retomar la pregunta o problema central, que es el eje vertebrador de mi trabajo: ¿De qué manera los obstáculos de los contextos de vulnerabilidad afectan el derecho de los niños y niñas a la educación en las escuelas A.PR.EN.DER? A partir de la misma fueron surgiendo otras interrogantes, que han sido incluidas en la fundamentación, siendo estas, las líneas en torno a las cuales se realizó el análisis a lo largo del marco teórico.

Entiendo que el derecho a la educación sólo puede consagrarse si se cumplen, además, los derechos inherentes a la persona humana en reconocimiento de su dignidad. Desde la Declaración Universal de Derechos y pasando por la Convención de los Derechos del niño, lo que establece nuestra Constitución y el marco de la leyes que rigen a la educación, es necesario el respeto a todos los derechos, uno de los cuales es el derecho a la educación, lo que implica restituir el derecho a ser niño/a. Esto no es factible en situaciones de extrema exclusión social y pobreza. Como ya planteé un niño/a que llega a la escuela con sus necesidades

básicas insatisfechas, por más que esta lo acoge y lo asiste, no tiene asegurado su derecho a una educación de calidad.

El propósito de las escuelas A.PR.EN.DER, apunta a la superación de las desigualdades. Pero, en tanto ese propósito educativo no está acompañado por la intervención de otras agencias del Estado, la escuela sola no puede romper con la desigualdad. Se requieren políticas no compensatorias sino que se implementen aquellas que modifiquen de raíz las circunstancias de exclusión socioeconómicas y culturales. De igual manera el maestro debe dejar de ser un reparador de carencias para asumir su función específica de educar.

La segregación territorial y social de la población que asiste a estas escuelas, disminuye significativamente la capacidad de la institución para superar las adversidades del punto de partida. Los discursos neoliberales han configurado en el imaginario colectivo la convicción de que estos niños/as tienen un destino predeterminado. Entiendo que como institución educativa y docentes debemos posicionarnos desde el lugar del antidesestino, de no dar por perdido a los alumnos/as que proceden de tales contextos, tenemos que luchar contra lo que parece inexorable.

Siguiendo por ese camino, a pesar de estas limitaciones y partiendo de la pedagogía crítica, emancipadora y liberadora, la apuesta de todas maneras es promover el desarrollo de un pensamiento crítico y la promoción de la autonomía. No se debe menoscabar el esfuerzo desde el rol del docente frente al acto de aprendizaje, en tanto considero que todos los niños y niñas pueden aprender. Siempre el objetivo debe girar en torno al desarrollo de las potencialidades de todos y cada uno de los alumnos/as.

Desde este paradigma, en tanto profesionales de la educación debemos resistir la reproducción de la desigualdad. Es importante reconocer en todo otro un igual, no importa cual sea su contexto de origen. Este reconocimiento es el principio que sustenta una educación de calidad para todos y todas.

En esta escuela, pude constatar la significativa diferencia respecto de la calidad de la experiencia educativa en comparación a las otras escuelas en las que realicé mis prácticas. Entiendo necesario que la reflexión con la experiencia, debe darse en simultáneo dada la rapidez con que los sucesos nos interpelan. Contreras y Pérez de Lara (2010) refieren al respecto que el proceso de pensar, comienza a través de la experiencia. Es así que, al estar inmersos en un entorno que sentimos

como propio, lo que en él acontece nos afecta. En este momento es cuando surge el pensamiento, producto de las cosas que nos ocurren. A partir de allí, es la experiencia la que despierta la necesidad de volver a pensar, ya que nos permite evidenciar la insatisfacción de nuestro pensar anterior.

Hablar de experiencia requiere aclarar el concepto al que se pretende acercarse, ya que hay diversas maneras de entenderla. Los autores proponen mirar a la educación en cuanto experiencia, incorporando el concepto de vivencia, en tanto “lo vivido es la condición de la experiencia, y la experiencia puede dar lugar a un saber o un hacer más sabio” (p.23). Toda experiencia supone un nuevo saber, que se sustenta en antiguos pensamientos y saberes.

Al día de hoy, la inclusión educativa en los territorios marginados no está asegurada. Por más que la concurrencia a la escuela es obligatoria, no siempre esta se concreta, debido a que la familia no puede, en ocasiones, dar cumplimiento a la misma por circunstancias diversas. Aún cuando todos los niños y niñas asistan a las escuelas de manera regular, la inclusión educativa no está contemplada, ya que no implica simplemente la mera permanencia de estos en el aula, sino que supone el cumplimiento de otros aspectos a los que me referí anteriormente.

Por último, cabe mencionar que estoy aludiendo a niños y niñas cuya subjetividad se ha ido configurando en un contexto de vulneración, con características que le son propias. Infancias a las que, como evidencié, desde la perspectiva de las reformas neoliberales fueron consideradas, no desde el punto de vista de sus derechos, su dignidad, sino desde el lugar de la carencia. Esto supone una mirada determinante que de por sí pone límites a su posibilidad de aprendizaje.

## **ANÁLISIS PEDAGÓGICO DE LA PRÁCTICA DOCENTE**

### **Primera situación - La muerte a la vuelta de la esquina**

En el presente año desarrollé mi práctica en la clase de segundo año. El domingo 7 de agosto a las 20:48 de la noche me llega un mensaje de mi maestra adscriptora, en el cuál me avisaba que el día viernes 5 hubo una balacera producida por enfrentamientos de narcotraficantes y resultó con el fallecimiento de dos personas. Una de ellas, en el momento de la balacera se encontraba yendo a

trabajar en el turno de la noche (22 a 6 de la mañana) y quedó atrapada en esa situación. Era la madre de una alumna nuestra, la cual tenía veintinueve años.

Se trata de una alumna de nueve años, la mayor de cuatro hermanos (de un año y medio, tres y siete) que vivía solamente con ellos, su madre y su abuela, el padre de los niños murió hace menos de dos años cuya causa desconozco. Si bien ellos en ese entonces no estaban juntos, fue un golpe muy duro para ella. Hoy, en la actualidad, una de las hermanas de la madre se hace cargo de sus cuatro hijos.

Para comenzar a analizar, debo señalar que nunca había estado tan cerca de una situación de violencia ni había tenido tan clara la circunstancia de inseguridad que se vive en el barrio. Internalicé, en ese momento, algo de lo que era consciente por representaciones teóricas, pero nunca me había enfrentado a una tragedia como esta, y el impacto fue muy fuerte.

En los informativos y noticias se habló del asesinato, en este caso no se trataba de una tragedia fría, esa muerte para mí tenía cara e historia. Cabe mencionar que su familia, vecinos e instituciones decidieron nombrar a la mujer, hacer visible la situación y que se conociera su historia, para que no quedara simplemente en una muerte más, producto de la pobreza y la violencia. Como se ha denunciado, la mayoría de las situaciones que llegan a la violencia extrema tienen lugar en barrios marginados, en los contextos de segregación y exclusión social, con crisis agudas de vulnerabilidad de la dignidad humana y los derechos. En relación a esto, es importante retomar lo expresado por uno de los hermanos de la víctima, en una entrevista que mantuvo con el director de Convivencia y Seguridad quien dió a entender implícitamente que “no se puede hacer nada”; ante esa respuesta el hermano le manifestó “Como barrio necesitamos también entender que tenemos derechos, derecho a vivir, derecho a la vida, derecho al trabajo”. Esto es un claro ejemplo de que en esos barrios las personas que viven ahí se sienten desamparadas, donde no solo la sociedad mira para un costado sino también el Estado está ausente. Se trata de un Estado que, no sólo acompaña las políticas neoliberales que han provocado la fragmentación y exclusión social, sino que también es incapaz de ofrecer una mínima protección a estas poblaciones en riesgo. Estas condiciones socioculturales y económicas “estimulan una actitud presentista, permite "vivir al día", ayudan a resolver lo inmediato pero no habilitan la futurización”. (Giorgi, 2006, p.4)

Cabe mencionar que, si bien pueden haber homicidios en cualquier lugar de la ciudad, en cualquier barrio, es en estos territorios donde se concentra la mayor pobreza del país y en los que las muertes son justamente, producto y consecuencia de las condiciones de vulnerabilidad extrema, es decir, por ser pobres, por el simple hecho de pertenecer a un lugar donde la violencia está intensificada, formando parte de la vida cotidiana. No es casualidad que estas situaciones de enfrentamiento, asociadas al narcotráfico, sucedan en los barrios marginados (si bien no solo allí tienen lugar), esto responde a las características de permeabilidad y fragilidad de la población.

En estas condiciones de vida no hay lugar para la esperanza, “las iniciativas se apagan, las esperanzas se vacían, la desmotivación crece, la energía vital se deshabilita” (Galimberti, 2010, p.26). Las condiciones de vida precaria y la inseguridad dominan el espacio de vida de los excluidos. (Tenti Fanfani, 2021, p.138)

Esta situación impactó significativamente en la población escolar y en la institución, por lo que, de acuerdo a lo que establece el protocolo de intervención, se abordó el tema con el equipo de Escuelas Disfrutables, para posicionarnos de la manera más oportuna posible. En un primer momento el equipo se puso en contacto con la familia para definir las líneas de acción, tanto en el aula como en la escuela.

Como docente me encontré frente a una experiencia inédita que me planteó un desafío que tuve que atender y contener de manera inmediata, en conjunto con mi maestra adscriptora; una situación extrema para la que no estábamos específicamente preparadas. “Cada vez en mayor medida el docente tiende a ser una suerte de “improvisado obligado”, un artesano que fabrica las herramientas al mismo tiempo que las va necesitando para intervenir en situaciones que cambian a gran velocidad.” (Tenti Fanfani, 2021, p.146)

La niña no concurrió a clase la semana siguiente al hecho, en esos días trabajamos con los alumnos y alumnas sobre lo sucedido en el barrio y en la comunidad. Se procuró que cada uno/a pudiera interiorizar la situación, tratamos de colocarnos en su lugar, buscando aproximarnos a cómo ella podía estar sintiéndose, generando la empatía de sus compañeros/as y buscando entre todos/as, la manera de apoyarla y respaldarla.

Fue allí, en ese momento, que los compañeros y compañeras de la niña expresaron que muchos habían asistido a la manifestación que se llevó a cabo en el

barrio organizada por los vecinos y vecinas, reclamando seguridad y justicia. Es importante mencionar que estos niños/as, son vecinos, están inmersos en esa realidad, son los primeros en enterarse. Al pertenecer a estos territorios, aprenden a vivir con la muerte como posibilidad y el miedo de que las balas impactan en ellos o en un ser querido, es decir, la muerte se encuentra a la vuelta de la esquina, siendo también víctimas de esa situación.

En el aula, a nivel pedagógico y en dupla con mi maestra nos resultó importante trabajar sobre esta situación y las emociones, porque “Sin la educación de las emociones y sentimientos, el desarrollo de la autoestima y la seguridad básica, algún grado de autoconciencia y empatía (la capacidad de ponerse en el lugar del otro), la instrucción escolar se vuelve una tarea casi imposible. (Tenti Fanfani, 2021, p.139)

Para ello, una de las estrategias utilizadas para trabajar lo acontecido fue a través de la lectura del cuento “Vacío” de Anna Llenas. El mismo trata sobre una niña, Julia, que era feliz y vivía una vida tranquila y normal, pero un día pierde algo que era muy importante para su vida y experimenta a partir de allí la sensación de vacío. En este sentido, una de las actividades llevadas adelante fue hablar sobre qué significaba el vacío para cada uno de los niños y niñas y cómo podíamos sentirnos mejor y reducir ese vacío.

El hacerlo visible, no mirar para otro costado, poder exteriorizar con palabras lo sentido, manifestarle a la niña que sabemos lo que está pasando y acompañarla, resultó fundamental para que se sienta sostenida y en un lugar seguro.

Esa niña, se enfrentó, en menos de dos años, al sufrimiento causado por la muerte de sus dos padres, sus referentes afectivos y de cuidado. En tal sentido, la vivencia de la muerte violenta de su madre fue una situación traumática. Entiendo por trauma a aquel efecto que se produce

cuando el sujeto se encuentra expuesto a un monto de excitación exterior elevada de manera inesperada, sucede que esa cantidad de energía no puede ser procesada por el psiquismo y se transforma en un suceso que abrumba a quien padece perforando toda protección frente a esos estímulos avasalladores. La simbolización de lo acontecido no puede ser realizada, no puede representarse psíquicamente la irrupción sufrida. (Fraga, 2016, p.22)

La evidencia de esto, la tuvimos cuando la niña retornó al aula en una actitud de cierta indiferencia, negación, como si nada hubiera pasado. “(...) el acontecimiento no puede ser narrado, no puede ser puesto en palabras. La persona

no logra armar una historia organizada ya que determinados fragmentos del suceso que lo han perturbado no pueden recordarse". (Fraga, 2016, p.22) Las manifestaciones demostradas por la niña dan cuenta de que se encuentra en la primera etapa de elaboración de un duelo y todo lo que conlleva el mismo, teniendo que atravesar una adaptación emocional.

Esa actitud de indiferencia y negación, permaneció hasta el momento que realizamos una intervención a nivel escuela de la que ella fue parte, donde se apuntaba, en una puesta en colectivo, al rechazo a este tipo de situaciones, y reclamando un orden social más justo.

La subjetividad de esa niña se ha ido configurando por el contexto de pertenencia y ahora por el impacto de la vivencia traumática. Retomo la definición de Giorgi acerca de la subjetividad, entendiendo que de un día para el otro se ha visto impactada y desestructurada. La misma se construye a través de (...) las diversas maneras de percibir, sentir, pensar, conocer y actuar, las modalidades vinculares, los modelos de vida, los estilos de relación con el pasado y con el futuro, las formas de concebir la relación entre el individuo (yo) y el colectivo (nosotros). (2006, p.1).

Entiendo, que el impacto no está solo en el peligro de volver a transitar con experiencias como la vivida, sino también con lo que ya trae consigo de su historia familiar de pérdidas, de dolor. En tales circunstancias, las personas terminan introyectando la mirada de quienes los excluyen y califican al barrio como "peligroso" concluyendo en una suerte de profecía autocumplida: terminan viéndose a sí mismos al modo desde que las estructuras del poder le han asignado.

Para Bleichmar (2001) hay una sospecha relativa a que algunos derechos conquistados se han ido perdiendo y en ese marco de una sociedad globalizada se constituyen las subjetividades. Hoy, habiendo conocido de cerca la realidad de pauperización, creo que ya no cabe hablar de una sospecha, sino que constituye una certeza frente a la realidad incontrastable de las condiciones en que viven las personas de la pobreza y aquellos que concentran la riqueza.

En este marco, me resulta importante retomar la pregunta ¿esta niña, podrá aprender? Decir que no, sería posicionarse desde una perspectiva desesperanzadora. Sí creo que podrá hacerlo, y un porcentaje de ese logro nos corresponde a nosotras como maestras. Pero es importante la posibilidad de un



apoyo psicológico que le permita asumir progresivamente su nueva realidad y que retorne al camino del aprendizaje, frente al cual hoy en día tiene un shock muy grande, causado por un sufrimiento psicoemocional, agudo y permanente.

Cullen afirma "(...) la docencia es, por definición, un compromiso ético-político por un mundo más justo, lo cual implica que la educación se mueve siempre entre "huellas socio-históricas" y "horizontes emancipadores" (2011, p.1).

Frente a esta historia u otras a las que nos enfrentamos como docentes, debemos posicionarnos desde este lugar; tener como objetivos horizontes emancipadores. Buscando las mejores estrategias pedagógicas que habiliten el aprendizaje aún en las circunstancias más adversas. Dije, y ratifico que la escuela sola no puede, pero ello no puede ser un atajo para justificar el incumplimiento de nuestra responsabilidad. Es precisamente frente a estos niños/as que se redobra nuestro compromiso ya que "al educar, nos estamos jugando por "un mundo más justo" (Cullen, 2011, p.1). Allí es donde nuestra tarea docente cumple un rol fundamental, la de presentar una mirada distinta y un mundo de posibilidades que quizás no cambie la realidad, pero sí abra el horizonte a nuevas vivencias de lo acontecido.

## **Segunda Situación- Sé de quién me hablas.**

En la escuela hay un niño "famoso", reconocido por todos/as pero no por sus virtudes, sino por sus reiteradas actitudes y situaciones de violencia verbal y física hacía sus pares y docentes, transgrediendo constantemente las reglas de la institución. Es un alumno de cuarto año de 11 años de edad, que en el orden del aprendizaje no ha tenido los avances pertinentes para el nivel que está cursando, pese a las distintas estrategias que se han desarrollado a lo largo de los años.

El niño, vive con su madre (veinticinco o veintiséis años), su padrastro y su hermano (doce años) quien también concurre a la escuela. En un taller brindado por la directora, a raíz de un problema con este niño, se nos informó que la madre había concurrido a la escuela y manifestó con una actitud verbalmente violenta refiriéndose a él (su hijo): "Ya no sé qué más hacer, falta que un día venga y me clave", seguido de, "lo voy a terminar llevando al Inau".

Este niño es un ejemplo paradigmático de cómo la más absoluta exclusión social, familiar y de pobreza, prácticamente lo condena a una vida de miseria social, económica, emocional y psicológica. Me impactó de manera significativa ver que en la conformación de ese niño se puede visualizar cómo opera la extrema injusticia y la desigualdad, al no habilitar la posibilidad de su desarrollo en condiciones dignas, en tanto se han violado todos sus derechos.

Las políticas neoliberales han generado las condiciones socioeconómicas y culturales de la exclusión a partir de lo cual deviene el discurso de

Los pobres, sujetos difícilmente educables, tienden naturalmente a conductas socialmente reprobadas linderas con la violencia y el delito. Desde este lugar es lógico que se avance en la construcción de una cadena de equivalencias que articulan: niño carente = fracaso escolar = sujeto en riesgo = sujeto peligroso = delincuente. (Martinis, 2006, p.261)

Es en esta misma línea que los medios masivos repiten y van construyendo, una y otra vez, la imagen del pobre, del excluido, como un enemigo interno, podríamos decir, el delincuente. En el contexto de la pobreza y exclusión social, es el marco en el que el niño ha crecido y ha ido construyendo su subjetividad.

A él, le fue robada su infancia, al punto tal que su madre lo percibe y lo nombra como si fuera un adulto refiriéndose de manera sexual y viéndolo como una amenaza. Cabe mencionar, que ella fue madre aproximadamente a los 15 años, era una adolescente que se vió vulnerada en su desarrollo emocional y psicológico por una maternidad temprana no sabiendo si desea o no. Hoy en día, percibe a su hijo cercano a la edad en que ella tuvo que volverse “adulto” al enfrentar a tal responsabilidad. De esta manera se desdibujan los límites entre madre-hijo al punto que él no reconoce en su madre un autoridad. Sumado a que ella se siente incapaz, derrotada frente a él, al mencionar que ya no sabe qué hacer y percibiendo que es capaz de hacer cualquier cosa, capaz de llegar a un acto gravísimo como el de una violación.

Se muestra en el diálogo, con los agentes educativos, la pobreza del lenguaje, del orden de lo vulgar con dificultad para ponerle nombre a las cosas y explicar las situaciones a las que se refiere. Esto mismo se ve reflejado en el lenguaje de su hijo, de carácter muy escaso.

La madre no tiene recursos para encarar la situación lo cual la lleva a pensar como “solución” dejarlo en el INAU, es decir, sacarse la responsabilidad. El niño

reiteradamente ha sido amenazado por su madre con dicho discurso. Giorgi al referirse a la construcción de subjetividades señala la importancia de los enunciados parentales y sociales en la inscripción de las personas. Tales enunciados “expresan en forma codificada cuales deben ser sus valores de referencia y sus comportamientos deseados y esperados por el grupo, lo que orienta a la construcción de un “proyecto de vida”. (2006, p.3)

Lejos de generar una posibilidad, todo lo mencionado, repercute de manera significativa en el niño, incrementando la dimensión de las manifestaciones reactivas, violentas por parte de este. Se comporta de acuerdo a lo que dicen de él y de lo que de alguna manera se espera. Es evidente que por lo menos ha crecido en el marco de una notoria violencia verbal.

El niño ha introyectado la mirada negativa que su entorno ha configurado de él: los otros lo ven como un niño problema, delincuente, incapaz de un aprendizaje satisfactorio, le tienen miedo sus propios compañeros/as y se ubica a sí mismo en el lugar de la violencia que le da seguridad.

Reacciona compulsivamente en función de todo aquello de lo que carece y la sociedad le dice que debería tener, pero sin otorgarle los medios y las formas para alcanzarlo.

Considero importante retomar la pregunta propuesta por Muniz (2013):

¿Ese niño no atiende o no entiende o no se queda quieto porque su cerebro no funciona bien o porque su sufrimiento proviene de condiciones familiares y sociales, pero sólo puede manifestarse el dolor, la angustia, el desamparo a través de la conducta porque el infans (sin habla) aun no lo puede decir?. (p.144)

Es claro que este alumno, está enojado, lleno de dolor, emocionalmente fracturado, y al no poder reflexionar sobre eso que le sucede se expresa a través de acciones violentas, descargando así todo lo que no puede ser dicho en palabras.

Un claro ejemplo de que el niño no puede poner en palabras lo que le pasa, las situaciones que lo interpelan es con la noticia de que su madre está embarazada. Esto se volvió un factor desencadenante y desestabilizante en él, provocando descargas a través de peleas con todo el mundo.

Es la manera en la que él encuentra de volverse visible, cosa que no logró por carecer de la vía del afecto, el apoyo y la contención familiar. En cuanto ha sido objeto de violencia él se constituye como el sujeto que la genera.

A este alumno, desde su propia familia y medio social se lo ha mirado desde el lugar de la carencia y no se ha podido consagrar su derecho a una educación de calidad. Desde esa inscripción se “anticipa un futuro clausurando la posibilidad de acontecimiento de lo nuevo, lo diferente, lo impensado”. (Martnis, 2006, p.262) De esta manera, se le impide el pleno desarrollo de sus potencialidades y se lo ubica en el lugar del que no podrá aprender por aquello de lo que carece, afiliándolo en el marco de la desigualdad y el destino.

El hecho de que la madre recurra a la escuela y no a la policlínica del barrio u otras instituciones buscando otros apoyos, indica claramente hasta qué punto el discurso hegemónico ha depositado en la institución escolar la responsabilidad de resolver situaciones que superan ampliamente sus finalidades específicas.

Por otro lado, al ser la escuela la única institución que genera lazos con la comunidad y al ser de “puertas abiertas”, se puede visualizar como desde el lado de la familia lo perciben de esta manera, al recurrir a ella.

Es claro que en este caso, a ese niño, la escuela lo está perdiendo, que las medidas compensatorias de orden social han sido notoriamente insuficientes. El alumno, podrá aprender pero requeriría de una atención personalizada que no se le ha brindado, en el conjunto de los 30 alumnos que hay en una clase, él queda perdido.

Este niño no es responsabilidad ni de la situación en la que se encuentra ni de los efectos que la misma han marcado en sus comportamientos, esas condiciones adversas deberán revertirse para todos aquellos niños/as que nacen en situaciones similares. Pensando en las nuevas generaciones es necesario entender que el único actor responsable, capaz de revertir la marginalidad es el Estado. Mientras esas condiciones no se vayan modificando progresivamente seguiremos enfrentando situaciones similares a la narrada.

Ello no significa que los docentes nos resignemos frente a esta adversidad sino que debemos “abrir una posibilidad (que) supone concebir al otro como capaz de habitar esa posibilidad, ser un sujeto de la posibilidad. Esta es justamente la posición opuesta a la de visualizarlo como un carente”. (Martinis, 2006, p.265)

Creo que las docentes que adoptamos la perspectiva de la pedagogía crítica no podemos menos que indignarnos frente a este tipo de situaciones que desde la injusticia absoluta modelan dramáticamente los trayectos vitales.

### Tercera situación - El barrio que queremos, “otra forma de hacer escuela”



El mes de Agosto fue particularmente complicado para el barrio en el que se encuentra la escuela. Hubo en la semana varios tiroteos y como consecuencia, muertes. Dos de ellas impactaron significativamente en el ámbito escolar (el asesinato de la madre de mi alumna y el de la abuela de un niño de sexto año, en diferentes circunstancias).

Frente a esto, la escuela desde su lugar, propuso hacer una intervención en la calle involucrando a toda la institución escolar, en la que cada clase se manifestara frente a la problemática situación que viven los niños/as en el barrio.

De acuerdo con mi maestra adscriptora, se nos ocurrió trabajar con el símbolo de la paloma de la paz, de Pablo Picasso. La idea era que estas fueran hechas por los niños y niñas para luego colocarlas en un alambrado lindero al camino que llega a la escuela. Con los alumnos/as abordamos el significado histórico de la paloma y ellos/as pusieron en palabras lo que estaba sucediendo en el barrio y cómo lo vivenciaban. Luego de socializar las ideas, pensamos juntos cómo nos gustaría que fuera el barrio, su barrio. En ese intercambio, surgieron palabras tales como: respeto, felicidad, seguridad, no más violencia, compromiso, empatía, tranquilidad, paz, amor, entre muchas más. Estas palabras fueron escritas por los niños y niñas en cada una de las palomas que ellos/as crearon.

En esta instancia de construcción colectiva para la intervención, fue la primera vez que mi alumna dijo algo al respecto sobre la muerte de su madre: “siento que es un sueño, no sé cuando voy a despertar”.

Esta narración pone de manifiesto una situación generada a partir de las características del contexto de la zona de la escuela, contexto de vulnerabilidad, carencia y desigualdades. Contexto que ubica a sus habitantes en la orilla de lo que no son, de lo que no tienen y de lo que no pueden. “En la actualidad, (...) las nuevas generaciones viven en ambientes de exclusión social, desestructurados e inciertos, donde se vive al día y no existen ni seguridades, ni rutinas, ni tiempos programados”. (Tenti Fanfani, 2021, p.138) Frente a esto la escuela se ubicó, como lo hace cotidianamente asumiendo al otro, los otros, su respeto como un igual, desde la perspectiva de derechos humanos y el valor de la vida humana.

Fue un acto educativo que buscó “otra forma de hacer escuela”, una instancia de gran valor formativo, significativo y movilizador. Se evidencia cómo el acto de educar no se acaba entre las cuatro paredes del aula, sino que, en actividades como la reseñada se transmite una cosmovisión, una manera de ver el mundo desde otro lugar.

En esa actividad se están rescatando los valores de la pedagogía crítica, frente a algo extremadamente doloroso se apostó a una acción emancipadora, poniendo el acto del dolor bajo la forma de denuncia. Se rompieron de esta manera los muros de la escuela a través del mensaje de que otra vida es posible; diciéndole no a la resignación y sí a los valores de la lucha y justicia.

De alguna manera, no solo con esa acción concreta sino con todo un encuadre escolar, se abrió una brecha en el imaginario colectivo, en el sentido de que es posible otra realidad en tanto el empeño suponga un trabajo colaborativo. Se trabajó con espíritu de equipo de resistencia, con la intención de que la voz de los niños y niñas se multiplicara en los actores sociales.

En este marco el vínculo de la escuela con el medio socio-histórico se plantea a dos niveles: como parte y alteridad. En otros términos, la escuela emerge del contexto, al tiempo que es condicionada por éste, pero a su vez la escuela - desde su especificidad y diferencia - “se vuelve” al medio para interactuar con él y coadyuvar a su modificación, a su alteración. (Bordoli, 2006, p.106)

Todo el proceso de la actividad, desde su génesis hasta su etapa final, les dió una esperanza motivadora, si bien con esa acción no va a cambiar el barrio ni las circunstancias más dramáticas que en él subsisten, sí contribuyó a que tanto los alumnos/as y quienes accedieron a la muestra (familias y vecinos) reflexionaran sobre ella, sobre su mirada del barrio, de su lugar de pertenencia. Fue un aporte

más en el camino de pensar que no hay un destino inevitable y sí posibilidad de cambio. Obviamente las transformaciones, por más que la escuela aporte a ellas, exceden sus capacidades, pero esa exposición “a cielo abierto” convocó a transitar por esa calle cargada de simbología.

Me resulta importante retomar lo propuesto por Contreras y Pérez de Lara (2010) al hablar sobre la experiencia educativa. Al concebir la educación como experiencia, se debe enfocar en sucesos que están ocurriendo en un tiempo, ubicados en momentos, lugares y relaciones y que acontece siempre en un sujeto.

En tal sentido, comparto plenamente la idea de que la subjetividad está presente, en tanto somos individuos racionales y con sentimientos y emociones que están en cada uno de nosotros de manera conjunta. Esto trae como consecuencia no poder ser objetivos frente a la vida. Es así que la subjetividad, al momento de vivir determinada experiencia compartida, produce que las vivencias sean distintas para cada involucrado. En ocasiones, hay situaciones que pasan o no desapercibidas en cuanto al significado, dependiendo de nuestro pasado y todo lo que nos conforma. Cuando una experiencia no pasa desapercibida, nos marca, y nos interpela como novedad, significando algo para la persona que lo vive. En este sentido requiere pensarlas y entenderlas en un nuevo lenguaje y saber.

La experiencia vivida a partir de la intervención escolar fue interpelante para todos los sujetos allí participantes, pero en el caso de mi alumna fue aún mayor. Ella tuvo un fuerte impacto emocional, ya que desde su subjetividad sufrió un desgarramiento importante al perder a la figura de referencia, de ahí el gran elemento de significación en su historia.

Los niños y niñas ven a la institución educativa y al aula como un “espacio seguro, abrigado y mínimamente confortable (...)” (Stevenazzi, 2006, p.169), les brinda abrigo y amparo emocional y los moviliza. Todo lo cual pudimos apreciar en el compromiso y entusiasmo con que encararon la tarea que se les propuso. Los muros de la escuela, configuran un espacio de refugio, donde la violencia o las situaciones vividas pueden ser diferentes, pueden de alguna manera seguir viviendo la niñez y las infancias.

En las escuelas A.PR.EN.DER. nos encontramos

con una escuela en contextos de pobreza, donde el estigma es una carga para la escuela y sus alumnos. Los docentes procuran construir un lugar diferente, mostrando a los alumnos que se pueden plantear otras cosas,

que se puede trascender el contexto. La preocupación marcada por el acceso a las diferentes manifestaciones culturales evidencian esto. (Stevenazzi, 2006, p.172)

Como docentes, afrontar esta actividad a nivel áulica e institucional requirió un gran compromiso, tanto ético como político. En esta actividad se reconoció al infans (sin habla), devolviéndole la voz al momento de expresar con sus palabras y actos la situación del barrio desde su perspectiva y cómo querían ellos/as que fuera el mismo. Además, ese espacio seguro, contenedor y acogedor, creado por nosotras, las maestras y sus compañeros/as, le permitió a la niña, manifestar sus emociones, llorar y poner en palabras lo que estaba sintiendo.

Tanto la labor del aula como toda la escuela, en cuanto forma parte de nuestro ejercicio profesional, que estamos frente

(...) a un sujeto singular y a una experiencia. No un sujeto vacío sino alguien designado como digno. Alguien a quien ofrecer una cultura desarrollando un acto de profunda justicia. Alguien a quien ofrecer objetos comunes y un lugar habitable, hospitalario. (Martinis, 2006, p.266)

En cada una de las acciones desarrolladas, tuvimos la sensación de “pelear contra molinos de vientos”, contamos con pocas herramientas para tal difícil situación. No obstante, desde el compromiso que como docentes asumimos y más aún frente a los niños y niñas de estas escuelas, pudimos dar una respuesta sin que la situación nos desbordara.

Considero, que a través de esta intervención, como colectivo docente hemos dejado una huella.

Esta huella tiene que ver con transmitir algo, a la vez que se establece un vínculo (...) El espacio del vínculo es un espacio de cuidado del otro y, a la vez, de exigencia. El cuidado tiene que ver con la asistencia y la acogida, con el recibimiento del otro y con una preocupación por las condiciones materiales y simbólicas desde las cuales está siendo parte de la relación educativa. (Martinis, 2006, p.268-269).

Esta forma de hacer escuela, en lo cotidiano, con pequeños movimientos, dejando huellas entre todos y todas, ratifica mi perspectiva docente, de manera significativa y positiva, con la esperanza de que un mundo mejor es posible.



## REFLEXIONES FINALES

Cuando elegí ser Maestra hubo quienes me preguntaron por qué elegía una profesión de tan poco prestigio social y reconocimiento económico. Mi respuesta es sencilla. Mi vocación (que por cierto nunca es innata) se fue forjando con el modelo de una familia muy comprometida con las causas sociales y los Derechos Humanos, familia con varias generaciones de docentes, bisabuelo, abuela y abuelo (profesores) y mi madre (maestra). Fueron ellos quienes me mostraron la profesión desde el lugar del placer, que vale la pena, que a través de ella se puede promover el advenimiento de cambios significativos, marcando la diferencia en el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes que serán el futuro del país.

A lo largo de estos cuatro años y, sobre todo los tres últimos con las experiencia de la práctica, he ido ratificando mi elección profesional. Siento que a la vez que experimento el placer de enseñar, puedo promover el deseo de aprender. No es una afirmación en vano, lo he vivenciado en las escuelas que me tocó actuar, particularmente la de este último año.

El tema del presente trabajo está fuertemente vinculado a la experiencia vivida en la escuela en la que cursé mi último año de práctica. Y ello porque me sentí fuertemente interpelada frente a las desigualdades e injusticias de las que son objeto los niños y niñas en los territorios de exclusión social. Desde el primer momento el impacto emocional fue muy fuerte, al enfrentarme a una realidad de cuya existencia tenía conocimiento, aunque no de manera directa, ya que esta era la primera vez que entraba en contacto con una realidad de esta naturaleza.

Me movilizó e indignó enfrentarme a la violación de los más elementales Derechos Humanos, la pobreza tuvo cara de niño/a, de niños/as que llegué a conocer con sus propias historias y sentí que formaba parte de mi responsabilidad como docente involucrarme para contribuir a transformar esa condición.

Corresponde analizar la pregunta que preside este ensayo: ¿De qué manera los obstáculos de los contextos de vulnerabilidad afectan el derecho de los niños y niñas a la educación en las escuelas A.PR.EN.DER? La respuesta no es sencilla, en tanto las situaciones de referencia son extremadamente complejas. En algunos momentos me sentí impotente frente a diferentes situaciones y, en otros, me di

cuenta que con mi trabajo en la escuela estaba ayudando en el desarrollo emocional e intelectual de los alumnos y alumnas.

Es en ese marco que los niños/as crecen y se desarrollan en condiciones de vida muy adversas, que moldean y configuran su subjetividad. Es innegable que el contexto de vulnerabilidad tiene entonces un enorme peso e impacto en la calidad y el ritmo de los aprendizajes y por ende también en el derecho a la educación, pero esto no es irreversible.

A partir de la pregunta que estructura este ensayo, ha estado rondando en mi cabeza otra interrogante: ¿Pueden las escuelas A.PR.EN.DER revertir los obstáculos que marcan los contexto de vulnerabilidad? Entendí que, aceptar que las escuelas A.PR.EN.DER no pueden superar los obstáculos que el contexto supone para consagrar el derecho de la educación, sería iniciar mi ejercicio profesional dándome por derrotada. Por otro lado, decir categóricamente que sí, sería hablar desde un lugar de la utopía.

De todas maneras, elijo posicionarme desde el lugar de la esperanza y mirar hacia un horizonte que contemple la utopía. Es importante que seamos capaces de mantenerla sin despegar los pies de la tierra, y lo es porque es ella la que nos hace caminar. Sin la utopía caeríamos en el inmovilismo y la resignación.

Dicho esto, como he explicado a lo largo del ensayo, si la escuela se enfrenta sola a los obstáculos del contexto, termina peleando contra molinos de viento; es necesario un Estado que se haga cargo y no mire para un costado, que genere cambios radicales de manera progresiva hasta que las políticas focalizadas se vuelvan innecesarias.

Puedo afirmar que, si bien las escuelas A.PR.EN.DER no pueden cambiar drásticamente la realidad, tienen sí la posibilidad de incidir, modificar, transformar, algo en ella, sea en el aula, en una intervención, en un festival o en el día a día con pequeños actos.

De acuerdo al punto de vista planteado a lo largo del ensayo, entiendo que es agravante y discriminatorio seguir poniéndoles apellidos a las escuelas en función del territorio de pertenencia y las características que este tiene. Hablar de escuelas A.PR.EN.DER no es más que un camuflaje, como si cambiarle el nombre le cambiara la esencia, de esta forma se la sigue discriminando. Entiendo que lo correcto sería que todas se llamen simplemente escuelas, sin más, identificándolas

por el nombre o por su número, pero no por un apellido que las ubica en el lugar de la carencia y el desprestigio social.

Por otra parte, es claro que la educación no puede ser de calidad si no hace conscientes a los individuos de su poder, de sus derechos, de sus fuerzas y sus capacidades, no menor entre estas la de unirse con otros para la reflexión, la toma de decisiones y la acción social.

En tanto subsista la segregación económica y social y la sobrecarga de funciones y responsabilidades que se le asignan a la escuela, no podremos hablar con orgullo y responsablemente de una escuela pública garantía de los Derechos Humanos y sobre todo del Derecho a la Educación. En una sociedad como la nuestra y para la cual debemos educar a los niños y niñas, en el mejor de los casos, los cambios requeridos se darán progresivamente. No obstante lo cual, desde el rol de maestra, se puede incidir tanto en los educandos como en la comunidad en una progresiva toma de conciencia y empoderamiento para que, desde su lugar, sean capaces de reclamar por sus derechos. Es momento de decir no a la resignación, no al convencimiento de que esas situaciones de vulnerabilidad y exclusión son responsabilidad de los sujetos que la padecen y que, por el contrario, estos asuman de que es consecuencia de un injusto orden social establecido.

Como futura docente, posicionada desde la pedagogía crítica, asumo un compromiso, una perspectiva que marca qué tipo de docente quiero ser. Muchas veces podré equivocarme, pero la reflexión y la formación permanente sobre mi hacer, me permitirá rectificar el rumbo, con el objetivo siempre claro de apuntar a procesos transformadores. Todo esto teniendo como faro los principios de justicia, libertad e igualdad.

Frente a todas estas situaciones de tanta injusticia social, frente a la violación de los derechos humanos día tras día, es inevitable preguntarme ¿cuál es la responsabilidad ética que nos cabe como maestras?

Entendida la educación como un acto ético-político es ineludible explicar el significado de esta afirmación. La ética concierne a todo ser humano que de manera consciente o inconscientemente pero en base a ella, regula su comportamientos, concepciones y su postura ante el acontecer social y político. La ética no nos dice cómo actuar en cada situación concreta, sino que instituye los principios universales que regulan el buen proceder moral.

Dicho esto, es importante la dimensión ética en la educación, en tanto nuestra profesión implica una relación con un otro/a, relación instituyente que tiene como base el reconocimiento recíproco de la dignidad humana. Esta dimensión ética sin duda que es de fundamental importancia a la hora del desempeño profesional, pero también tiene, y debería tener, una gran presencia en nuestra formación. Responsabilizarnos y ser conscientes del peso que tendremos en un futuro como maestras implica tener un constante compromiso ético-político, tanto con el conocimiento como con lo que significa el trabajo con personas.

Por otro lado, la dimensión política también refiere a que se está actuando sobre una realidad socioeconómica muy diversa, cuya estructuración depende de la toma de decisiones tanto por parte del Estado en general, como de las autoridades competentes de la educación en particular y los agentes sociales que son parte.

He aprendido que se pueden generar, relativamente, las condiciones para que las horas que los niños/as permanecen en la escuela, vivencien a ésta como un lugar de encuentro entre iguales, como un espacio disfrutable. En el que se promueva la participación, devolviéndoles la voz y brindándoles una cuota de poder, tal vez muy mínima, pero que puede orientar hacia el futuro un empoderamiento social. No es tarea fácil ni siempre se logra, no obstante, debemos apostar a que la escuela debe ser el lugar en que recuperen su condición de niño/a y en el que vivan sus infancias de manera segura y libre.

La escuela no está exenta de conflictos, y es en ellos que debemos pararnos para alcanzar los objetivos recién señalados. Hemos visto en el desarrollo del trabajo y, particularmente en el análisis pedagógico de casos, que frecuentemente los niños llegan a la escuela con “mochilas muy cargadas de problemas”, lo que muchas veces se traduce en comportamientos diversos.

No obstante, debemos confiar en que, con un fuerte compromiso institucional, intervenciones tempranas, los apoyos necesarios (psicopedagógicos, psicológicos, psiquiátricos, entre otros) y el seguimiento integral de las trayectorias escolares es posible generar experiencias alternativas.

Muchas veces las maestras nos vemos inmersas en esa realidad que nos desborda y tiene como efecto que las respuestas y acciones de nuestra parte no siempre sean las más adecuadas, en virtud, como ya fue dicho, que nos enfrentamos a la necesidad de improvisar sobre la marcha.

Como docentes posicionadas en este paradigma de la pedagogía crítica, supone nuestro compromiso el ayudar a pensar, reflexionar críticamente, a que nuestros alumnos/as sean capaces de asumir responsabilidades de manera autónoma y libre, tanto individuales como sociales.

Debemos ser conscientes del poder de influencia que tenemos sobre los niños y niñas. No siempre nos damos cuenta que a través de nuestros gestos, palabras, la mirada, estamos proyectándoles la imagen que tenemos de él/ella y, en tanto esta sea definitivamente negativa este/a termina identificándose con la misma, completando el círculo de la profecía autocumplida, siendo aquello que le transmitimos que es. De ahí la importancia de comprender el peso que en un sentido favorable o negativo tiene nuestro accionar, es por eso, que debemos actuar desde el compromiso y reconocimiento, de manera colectiva y no solo individual, dada la complejidad del desafío que enfrentamos.

Mientras no se reviertan las condiciones socio económicas que han condenado a muchísimas personas a la pobreza, seguirá habiendo escuelas ubicadas en barrios pobres, y la escuela tendrá la responsabilidad de darles la bienvenida a niños y niñas provenientes de dichos medios.

En este sentido, luego de realizar la práctica en una escuela que es estigmatizada y relegada socialmente, puedo decir que fue una experiencia fundamental para mi proceso de construcción como maestra.

En lo que respecta a la trayectoria académica entiendo importante y estoy de acuerdo con la forma en la que está estructurada la práctica, en tanto permite conocer la diversidad de situaciones y las particularidades de cada escuela. Sumado a ello, es pertinente que sea en el último año de la carrera que nos enfrentemos a las situaciones de mayor dificultad, ya que llegado a esa instancia, hay una acumulación de teoría y práctica de los años previos que fueron cruciales para mi mejor desempeño.

Como ya mencioné, si bien era consciente de la realidad de estos contextos, no es lo mismo estar inmersa en ellos. De alguna manera yo, como la gran mayoría de los ciudadanos, estaba impregnada de un prejuicio en relación a los barrios “peligrosos de los bordes”. Este tránsito, esta experiencia no sólo en contacto con la escuela sino con la comunidad, con las personas que hacen a ese barrio, cambió mi perspectiva hacía los mismos, sin por ello idealizar y desconocer los altos índices preocupantes de violencia y desigualdad social. Nunca transité sus calles con temor,

habitualmente me cruzaba en las cuadras camino a la escuela con los vecinos y dueños de comercios, quienes nos reconocían y nos saludaban, en gesto de hospitalidad, nunca me hicieron sentir como una extraña que invadía sus espacios.

El estar dentro, te hace sentir parte, comprometerte, no poder mirar para el costado, la vida y lo que sucede allí te interpela de tal manera como si fuera la realidad de una. Eso fue lo que me sucedió y si bien, me frustró, me dolió, me hizo llorar, también me devolvió alegrías y la convicción de que estaba en el lugar correcto. Confirmé, que no podía culminar de mejor modo mi carrera que habiendo hecho la práctica de cuarto año en esa escuela.

Estoy segura que la escuela la hacemos entre todos y todas, comprometidos, en lo cotidiano, lo vincular y en los pequeños detalles. Aprendí que hay otras maneras de hacer escuela, que no solo se refiere a lo curricular, y eso es, lo que me demostró este año y lo que me llevo conmigo para el futuro, que no hay que rendirse, que vale la pena, y que es posible luchar y seguir por estos niños y niñas.

*“Si asumes que no hay esperanza, entonces garantizas que no habrá esperanza. Si asumes que hay un instinto hacia la libertad, que hay oportunidades para cambiar las cosas, entonces hay una posibilidad de que puedas contribuir a hacer un mundo mejor.”*

*Noam Chomsky.*

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Administración Nacional de Educación Pública y Consejo de Educación Primaria. (2008) *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Montevideo, Uruguay.

Administración Nacional de Educación Pública y Consejo de Educación Primaria. (2011) *Programa de Escuelas A.PR.EN.D.E.R.* Montevideo, Uruguay. Recuperado de <https://www.dgeip.edu.uy/programas/aprender/>

Bleichmar, S. (2001). *La infancia y la adolescencia ya no son las mismas. Qué se conserva hoy de la infancia que conocimos*. Conferencia. Centro Cultural San Martín. Buenos Aires, Argentina.

Bleichmar, S. (2007). *Acerca de la subjetividad*. Conferencia dictada en la Facultad de psicología de Rosario, Argentina.

Bordoli, E. (2006). *El olvido de la igualdad en el nuevo discurso educativo*. En Martinis, P & Redondo, P. *Igualdad y educación escritura entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Editorial del estante.

Bordoli, E. (2006). *Metamorfosis de un discurso. Una nueva forma de entender la relación escuela/medio*. En Martinis, P. *Pensar la escuela más allá del contexto*. Montevideo, Uruguay. Editorial Psicolibros.

Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

Cullen, C. (2004) *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires, Argentina. Paidós.

Díez, E., García, R & Imbernon, F. (2016) *Pobreza infantil y educación*. Cuadernos de pedagogía. 75 - 79. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/307547450\\_POBREZA\\_INFANTIL\\_Y\\_EDUCACION](https://www.researchgate.net/publication/307547450_POBREZA_INFANTIL_Y_EDUCACION)

- Fraga, M. (2016). Análisis de las respuestas al " Test de Pata Negra" en niños maltratados.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo, Uruguay. TIERRANUEVA.
- Frigerio, G. (2004). *La (no) inexorable desigualdad en Revista ciudadanos*. Recuperado de [http://sadmaltinasargentinas.pbworks.com/w/file/48323110/FRIGEIRO\\_LO\\_INEXORABLE\\_DE\\_LA\\_desigualdad%5B1%5D.pdf](http://sadmaltinasargentinas.pbworks.com/w/file/48323110/FRIGEIRO_LO_INEXORABLE_DE_LA_desigualdad%5B1%5D.pdf)
- Frigerio, G & Diker, G. (2005) *Educación: ese acto político*. Buenos Aires, Argentina. Del estante editorial.
- García, M (Coord). (2013). *Exclusiones. Discursos, políticas. profesiones*. Editorial UOC. Barcelona.
- Gentili, P. (2009), *Marchas y contramarchas: el derecho a la educación y las dinámicas de la exclusión incluyente en América Latina*. Revista iberoamericana de educación.
- Giorgi, V. (2006). *Construcción de la subjetividad en la exclusión*. En *Drogas y exclusión social*. Montevideo, Uruguay.
- Giorgi, V. (2012). *Entre el control tutelar y la producción de ciudadanía: aportes de la Psicología Comunitaria a las políticas de infancia*. En Alfaro, J., Sánchez, A & Zambrano, A. *Psicología Comunitaria y Políticas Sociales: Reflexiones y Experiencias*. Buenos Aires: Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. (1997). Sentido y utilidad del conocimiento y de la investigación en la práctica pedagógica. En Gimeno Sacristán, J.: *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Lugar.
- Giroux, H. (2012). *La educación y la crisis del valor de lo público*. Montevideo, Uruguay. Criaturaeditora.



- Grupo de reflexión sobre educación. (2019) *Punto y seguido. Diez años de debates, elaboraciones y propuestas*. Montevideo, Uruguay. Talleres gráficos de Tradinco S.A.
- Gutierrez, R & Peluso, L. (2006). *Lenguaje, Género y Educación en una escuela perteneciente a un barrio de exclusión y pobreza*. En Martinis, P. *Pensar la escuela más allá del contexto*. Montevideo, Uruguay. Editorial Psicolibros.
- Martínez, M. (2008). *Nociones básicas sobre derechos humanos*. Ministerio de educación y cultura y Sistema de Naciones Unidas en Uruguay.
- Martinis, P. (2006). *Educación, pobreza e igualdad: del niño carente al sujeto de la educación*. En Martinis, P & Redondo, P. *Igualdad y educación escritura entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Editorial del estante.
- Martinis, P. (2013) *Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa*. Montevideo, Uruguay. Departamento de publicaciones, unidad de comunicación de la Universidad de la República.
- Muniz, A. (2013). *Abordajes clínicos de las problemáticas actuales en la infancia*. Facultad de psicología, UDELAR. Montevideo, Uruguay. Historia editorial.
- Prats, Martín. (2010). *La educación pública desde una perspectiva de derechos humanos*. En una transformación en marcha. ANEP, CODICEN. Montevideo, Uruguay.
- Prats, M. (2010). *Una transformación en marcha*. Administración Nacional de Educación Pública. Montevideo, Uruguay.
- Romano, A. (2006). *Lo que no tiene nombre: la pobreza en la educación*. En Martinis, P & Redondo, P. *Igualdad y educación escritura entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Editorial del estante.

- Sammartino, M. (2007). *La hiperactividad infantil como un signo de los tiempos*. Montevideo, Uruguay. Intercambis.
- Santos, L. (2006). *La escuela pública uruguaya: de la escuela en el medio a la "Escuela de Contexto"*. En Martinis, P. *Pensar la escuela más allá del contexto*. Montevideo, Uruguay. Editorial Psicolibros.
- Siede, I. (2006). *Iguales y diferentes en la vida y en la escuela*. En Martinis, P & Redondo, P. *Igualdad y educación escritura entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Editorial del estante.
- Soler, M. (1997). *El Banco Mundial metido a educador*. Facultad de humanidades y ciencias de la educación. Montevideo, Uruguay. *Revista de la educación del pueblo*.
- Tenti Fanfani, E. (2021) *La escuela bajo sospecha*. Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI Editores Argentina.
- Ubal, M. (2006). *La falacia de la posibilidad de educar*. En Martinis, P. *Pensar la escuela más allá del contexto*. Montevideo, Uruguay. Editorial Psicolibros.